المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
26	50	ذو الحجة / يونيو	1447 هـ / 2026 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة

https://journals.iu.edu.sa/ESS

ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة

iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X

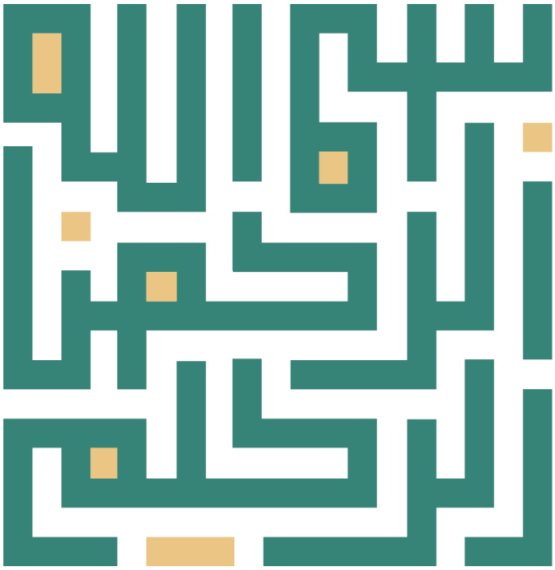
@iujournal4



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه، بالإضافة إلى كونه ليس مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن يلتزم الباحث بتدقيق بحثه لغويا.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية:

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيـس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د. راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتوراة في أصول التربية الإسلامية
والملحق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	صياغة الأهداف السلوكية ودورها على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلّمين د. إيمان بنت عبد العزيز الدوغان	12
2	مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس د. أسماء بنت محمد القطيم	58
3	القيادة الأخلاقية كمدخل لتعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض د. عبد الله بن أحمد الجاسر	106
4	دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة د. مريم بنت فراج الشلوي	156
5	الإسهام النسبي لأنماط التعلق غير الآمن والتنظيم الانفعالي في التنبؤ بالعنف الزواجي لدى عينة من المتزوجين في مدينة جدة ومدينة القاهرة (دراسة عبر ثقافية) د. الجوهرة بنت عبد القادر شيبي	204
6	القيادة المحفزة مدخل لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة (نموذج مقترح) د. خلود بنت أحمد الأنصاري	258
7	أثر استخدام نظام البلاك بورد على مهارات الأداء الكتابي لطلاب اللغة العربية غير الناطقين بها في مادة الكتابة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية د. أنس بن حسين آل علي	306
8	انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن د. بدرية بنت سعود المطيري	354
9	الطبيب نجم الدين اللبودي (ت670هـ/1272م) دراسة في جهوده الطبية، والعلمية، وإسهاماته في الحياة السياسية والإدارية د. بدر بن ذعار الحربي	400

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

صياغة الأهداف السلوكية ودورها على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين

The Formulation of Behavioral Objectives and Its Impact on Teaching Skills Among Pre-Service Teachers

إعداد

د. إيمان بنت عبد العزيز الدوغان

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المشارك

قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة الملك فيصل

Dr. Eman Abdulaziz Al-Doughan

Associate Professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods

Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - King Faisal University

Email: eadoughan@kfu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-001

تاريخ التقديم: 2025/08/31 م تاريخ القبول: 2025/09/28 م

المستخلص

هَدَفت الدراسة إلى التعرُّف على نسبة تَكرار الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلِّمين، وتحديد درجة ضعف هذه الصياغة على مهاراتهم التدريسية من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تقديم مقترحات تُسهم في تطوير تلك المهارات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، حيث جرت مراجعة الأدبيات والدراسات التربوية؛ لإعداد أدوات الدراسة، وتمَّ استخدام الاستبانة لقياس نسبة الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية، والمقابلات؛ للكشف عن أثر هذا الضعف على الأداء التدريسي، وباستخدام النسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية أظهرت نتائج الدراسة ارتفاعَ نسبة تَكرار الأخطاء في مرحلة التخطيط (مُدخَلات العملية التعليمية)، وتأثيرًا متوسِّطًا في تنفيذ وشرح الدروس (العمليات) لضعف صياغة الأهداف السلوكية، وتأثيرًا متوسِّطًا في تقويم الدروس (الْمُخرَجات)، وأن افتقارَ التحضير الكتابي إلى تنوُّع الأهداف السلوكية يؤدِّي إلى تقديم محتوى سطحي ورتيب، ويركِّز غالبًا على مهارات التذكُّر والحفظ دون إعمال التفكير.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بتوفير بنك للأهداف الإجرائية لكلِّ درس، وتزويد الطلبة المعلِّمين به للاحتذاء؛ لكونهم في مرحلة تدريب، وتفعيلِ التدريس المصغَّر ضمن إجراءات مقرَّر التربية العملية؛ لتحسين اكتساب المهارات التدريسية في تنفيذ الدرس، وربطِ النظرية بالتطبيق في مقرَّرَيْ تصميم وتطوير الدروس، وطرق التدريس، بحيث يتضمَّن جوانبَ عمليةً أدائية قبل النزول للتربية العملية، وبتفعيل أسلوب الصف الافتراضي في أثناء الدراسة قبل النزول للميدان، طريقةً من طرائق تدريس المقرَّرات التربوية؛ لتحقيق الفاعلية، وضمان تجويد العملية التعليمية، كما اقترحت الباحثة بناء برنامج تدريبي خاصٍّ بتنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين، ودراسة أثر استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحضير الدروس على المهارات التدريسية للطلبة المعلِّمين.

الكلمات المفتاحية: الأهداف السلوكية، المهارات التدريسية، إعداد المعلمين، كليات التربية.

Abstract

This study investigates the frequency of errors in formulating behavioral objectives among student teachers and examines their impact on teaching skills as perceived by faculty supervisors. Using a descriptive survey design, data were collected through questionnaires to measure error frequency and interviews to assess the instructional implications. Findings revealed frequent errors during the planning stage, with moderate effects on lesson delivery and evaluation. Weak lesson planning, characterized by limited diversity of objectives, often resulted in superficial content emphasizing memorization over higher-order thinking. The study recommends establishing a bank of procedural objectives to guide trainees, integrating micro-teaching into practicum courses, and linking theory with practice through performance-based components in instructional design and teaching methods courses. Additionally, the adoption of virtual classrooms and the exploration of artificial intelligence tools in lesson preparation are proposed to enhance teaching.

Keywords: Behavioral objectives, teaching skills, teacher preparation, colleges of education

المقدمة

انعكست متطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة على شتَّى مجالات الحياة، ومنها المجال التعليميُّ الذي يتَّسِم بالتغيُّر المستمرّ، ويقود هذا التغيُّر إلى الوجهة التربوية المرغوبة في التدريس، وتهتمُّ المملكة العربية السعودية – ممثَّلةً في وزارة التعليم، وكليات التربية بالجامعات – ببرامج إعداد المعلِّم، وإكسابه المهاراتِ اللازمةَ كي يكون معلِّمًا ناجحًا ومتميِّزًا؛ للقيام برسالته السامية، التي تنعكس إيجابًا على سلوك المتعلِّم.

وفي ظِلِّ التحوُّلات والتحدِّيات التكنولوجية والبيئية والثقافية لم تَعُدْ رسالة التعليم تقتصر على مجرَّد تلقِّي العلوم، وتخزين المعلومات للحصول على شهادة تخوِّل الظَّفَر بوظيفة أو مهنة محدَّدة؛ بل تتمثَّل في توفير تجربة تعليمية عالية الجودة، تضمن اكتساب المعارف والمهارات والقيم بطرق فعَّالة، بحيث يتمكَّن الفرد من الاستفادة منها وتوظيفها في شتَّى مجالات الحياة، فتحويل التعليم يقتضي بالضرورة تحويل الغايات التعليمية؛ لتكون ملائمةً للتحدِّيات، ولتقود السياساتِ التعليميةَ في اتِّجاه الأثر المنشود، ألا وهو تطوير الأفراد، وتنمية المجتمعات والاقتصادات، وفتح الطريق نحو المستقبل (غريس، 2024، ص31).

ولضمان التعليم الجيِّد؛ يُشير الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (2030) إلى أهمية تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلِّمين المؤهَّلين؛ لضمان اكتساب المهارات الملائمة لعالم العمل (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2017، ص15–16).

إن التعليم من أجل التنمية المستدامة يعزِّز الوعيَ بالأهدافِ السبعةَ عَشَرَ في السياقات التعليمية، ويعزِّز التعليم من أجل التنمية المستدامة فَهْم المتعلِّمين لكيفية ربط هذه الأهداف بحياتهم وشؤونهم كافَّةً، وعلى مؤسَّسات إعداد المعلِّمين إدراجه منهجيًّا في برامجهم العلمية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2022، ص16–23).

وتمثِّل عملية التدريس واحدة من أهمِّ العمليات في أيِّ منظومة تعليمية، ويتوقَّف عليها – إلى حدٍّ كبير– تحقيقُ أهداف تلك المنظومة، التي تمرُّ بثلاث مراحلَ، هي: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويمُ التدريس، وتمثِّل هذه المراحل أضلاع مثلَّث التدريس (يوسف، 2008م، ص46).

والتدريس عبارة عن "موقف مخطَّط يستهدف تحقيق مخرَجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب، كما يستهدف إحداث مظاهرَ متنوِّعةٍ للتربية على المدى البعيد" (قنديل، 2000م، ص13). وهو من المهامِّ الموكَلة إلى المعلِّم في المنظومة التربوية، ويَحدُث بصفة دورية في الصفوف الدراسية على اختلاف مستوياتها، واضعًا جُلَّ تركيزه على الْمُدخَلات والعمليات التي ينبغي أن تكون عصريةً ومواكبة لكافَّة التطوُّرات، سواء كانت تِقْنيَّةً أو فكرية أو اجتماعية؛ ليَظهَر صداها وانعكاسها في المخرَجات.

إن أهمَّ مرحلة من مراحل التخطيط للتدريس هي مرحلة تحديد الأهداف، حيث يتحدَّد على ضوئها بقية المراحل والخُطوات. لذا؛ فإن من أُسس التخطيط أن يمتلك المعلِّم القدرة على التفرقة بين طريقة صياغة الأهداف قريبة المدى التي تتحقَّق في وقت زمني محدود (أهداف الدرس، الوَحدة، المادَّة)، والأهداف بعيدة المدى، التي تحتاج لتحقيقها إلى فترة زمنية طويلة (أهداف مرحلة دراسية) (يوسف، 2008، ص46).

ويُعتَبر التعرُّف على موضوع الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، ومكوِّناتها الرئيسة، مطلبًا أساسيًّا لكلِّ من يُمارس مهنة التعليم في أيِّ مرحلة من مراحله المختلفة؛ لكونه يعزِّز إتقان المهارات المعرفية، والقدرة التحليلية لدى المتعلِّمين (بو حمامة، 2005، ص5؛ منى يوسف، 2022، ص7؛ Altun Nurmatova,2023,)، وتحديدُها بشكلها العامِّ أو في شكل إجرائي سلوكي، هو ما يُحاول المعلِّم أن يحقِّقه طلّابه من تحصيلِ معارفَ ومعلوماتٍ، أو اكتساب مهارات أو قيم واتِّجاهات إيجابية نحو شيء معيَّن (الهادي محمد، 2012م، ص66)، والدقَّة في اختيارها وتحديدها أمر له أهميته؛ لأنه يترتَّب عليه اختيار المحتوى المناسب، وأوجه النشاط التعليمي، والتخطيط لطرائق التدريس التي تحقِّق الأهداف، ومن ثم تقويم العملية التربوية (حمدان، 2004؛ الشيباني، 2014م، ص375).

ومن هنا تَبرُز أهميتها بإحداث التغيُّر المرغوب فيه في سلوك المتعلِّم بعد الانتهاء من تدريسه وَحْدةً تعليمية معيَّنة، وهذا ما يرغب به المعلِّم بالدرجة الأولى (بو حمامة، 2005، ص18؛ orr,freeman,csikari2022,).

بَيْدَ أن هناك انتقاداتٍ موجَّهةً إلى المخرَجات التعليمية، أشارت إليها نتائج الدراسات والأبحاث العلمية على المستويين: المحلي والعالمي؛ لتدنِّي مستوى المعلِّمين في تخطيط الدروس (Ferrer, J2021.)، وتحديدًا في فَهْم ومعرفة الأهداف السلوكية (الدوسري، 2012)، واقتصرت صياغتهم على مستوى المهارات المعرفية الدنيا (الثبيتي، 2009؛ أميرة عباس، 2008؛ 2007 Melesse, S. ؛ حميد، 2017)، أو صياغة غير سليمة للأهداف (فايزة عبدالرحمن، 2016؛ منى يوسف، 2022).

فعلى مدى ثلاثة عقود مضت، حَظِيَت مُدخَلات العملية التعليمية، ولا سيَّما الأهدافُ، باهتمامٍ جَمٍّ من قِبَل الخبراء من التربويين والأكاديميين في مجال التعليم، وباستقراء ما سبق لا زال الخَلَل يتكرَّر، ولا زال الاستفهام والاستنكار مستمرًّا؛ فأين يَكمُن الخلل؟ وهل يمكِنُنا مع متطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة وانعكاساتها في مجال التعليم، ومع استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وفي ظِلِّ تطوُّرات العصر المتسارعة – الاستغناءُ عن التخطيط للتدريس؟ وهل ستُبدع الطالبة المعلِّمة في شرح الدروس بدونه؟ تساؤلات جَمَّة تستحقُّ التأمُّل والدراسة.

مشكلة الدراسة:

تحظى الأهداف التربوية باهتمام كبير في الأوساط التربوية؛ لارتباطها بالْمُدخَلات في المنظومة التربوية، والتي – بلا شكٍّ – تنعكس على الْمُخرَجات، فهي محصِّلة الواقع الاجتماعي بأبعاده المختلفة؛ لارتباطها بحاجات الفرد والمجتمع وقِيمه وتُراثه الثقافي، وصولًا إلى تحقيق النُّموِّ الشامل للفرد، وتنمية قدراته ومهاراته، وتجعله أكثرَ قدرةً على معرفة وجهة التعلُّم، فهي جزء حيوي في عمليتَيِ التخطيط والتقويم، ومداها يتَّضِح في عملية التنفيذ كذلك.

لذا؛ يُعَدُّ تحديدها ووضوحها الْمُنطلَقَ الأساسي لنجاح أيِّ عملية تربوية (خليفة، 2014)، وإعطاؤها المزيدَ من الاهتمام في التدريس يُوجِد الحافز والدافعية للتعلُّم (أميرة عباس، 2008)، ويحسِّن مستوى الطلبة في التحصيل الدراسي، وفي تنظيم وترتيب أولويات التعلُّم، وتقويم ما أحرزه من تقدُّم في عملية التعلُّم (خضر، 2012؛ القصاب وحاتم ومالك، 2016)، وفي خفض قلق الاختبار لدى المتعلِّمين (الزغلول وطلافحة والمحاميد، 2012)، وفي ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي داخل الصف الدراسي (Altun Nurmatova,2023,)، وتشجيع المعلِّمين على استخدام

مُخرَجات التعلُّم كأساس لتصميم المناهج الدراسية في مراحلَ دراسيةٍ لاحقة (2022orr,freeman,csikari).

ونتيجةً لِما لوحِظ في أثناء الإشراف على طالبات التربية العملية بكلية التربية، وكلية الشريعة، واستقراءً لواقع خبرات سابقة في السنوات الماضية، وبعد مراجعة دقيقة في الدراسة الاستطلاعية لسجلَّات تحضير الطالبات في مِلَفَّات الأعمال للفصلين الدراسيين من عام (1442)، وحتى عام (1446هـ)، والبالغ عددهن (76) طالبةً، و(456) سجلَّ تحضير؛ تبيَّن أن ثَمَّةَ ضعفًا في تخطيط الدروس، ممثَّلًا في صياغة الأهداف، وتحديد نوعها ومستواها، وانعكاسه سلبًا على الأداء داخل الصف، وتكرَّر شيوع هذه الملاحظة في نتائج الدراسات؛ نحو دراسة كلٍّ من: (مصطفى والكيلاني، 2011م؛ خضر، 2012؛ فايزة عبدالرحمن، 2016).

واستجابةً لمقترحات دراسة كلٍّ من: (فايزة عبدالرحمن، 2016؛ وحميد، 2017؛ ومنى يوسف، 2022؛ و Altun Nurmatova,2023,) بضرورة نشر الوعي في الأوساط التربوية بأهمية الأهداف التعليمية؛ لِما لها من دور فاعل في نجاح العملية التعليمية، ودراسة كلٍّ من: (حمدان، 2004م؛ و Altun Nurmatova, ،2023) بإجراء دراسة نوعية تعتمد في منهجيتها على تحليل كرّاسات تحضير الدروس الخاصَّة بالمعلِّمين؛ للتعرُّف على مدى ممارستهم الفعلية في صياغة الأهداف السلوكية؛ جاءت هذه الدراسة للوقوف على هذه الملاحظة، بالدراسة الفاحصة من وجهة نظر جميع المشرفين التربويين من أعضاء هيئة التدريس، والتي بيَّنتها نتائج العديد من الدراسات السابقة، الأمر الذي أكَّد وجود هذه المشكلة لدى الطلبة في كليات التربية (الثبيتي، 2009؛ وبني خالد وحمادنه، 2011؛ خليفة، 2014؛ Ferrer, J2021.؛ Altun Nurmatova,2023).

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثرُ صياغة الأهداف السلوكية على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين؟

ويتفرَّع منه الأسئلة التالية:

س1: ما نسبة تَكرار الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلِّمين؟

س2: ما درجة ضعف صياغة الأهداف السلوكية وانعكاسه على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس؟

س3: ما الآليَّاتُ المقترَحة لتطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد نسبة تَكرار الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلِّمين، من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس.

2- بيان درجة ضعف صياغة الأهداف السلوكية وانعكاسه على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين، من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس.

3- تقديم مقترَحات وتوصيات؛ لتطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين.

أهمية الدراسة:

تَنبُع أهمية الدراسة مما يُؤمَّل أن تُسهم به نتائجها بالميدان التربوي:

الأهمية النظرية:

إثراء الجانب المعرفي من خلال إسهام الدراسة في تعزيز الإطار النظري بالمدخل المنظومي في التدريس ودوره في تحسين العملية التعلُّمية، وتوضيح العلاقة بين صياغة الأهداف السلوكية ومهارات التدريس مما يفتح مجالًا جيِّدًا لدراسات لاحقة في نفس المجال؛ لمحدودية الدراسات – على حدِّ علم الباحثة- التي تربط أثر صياغة الأهداف على المهارات التدريسية، وتقديم مقترحات وتوصيات عملية؛ لتفادي تَكرار هذا الضعف في مُخرَجات كلية التربية والشريعة في المستقبل؛ استجابةً لتوصيات البحوث بضرورة التركيز في برامج إعداد المعلِّم على تخطيط الدروس؛ لانعكاسها الإيجابيِّ على مُخرَجات التعلُّم.

الأهمية التطبيقية:

رفع كفاءة برامج إعداد المعلِّم، من خلال تزويد المسؤولين في الجامعات عامَّةً، وفي كليات التربية والشريعة خاصَّة، بأداةٍ علمية تساعد على تحديد مستوى الطلبة المعلِّمين في صياغة

الأهداف السلوكية؛ للقيام بمعالجة جوانب القصور باستحداث مقرَّرات أو أنشطة إثرائية في برامج إعداد المعلِّم، وإفادة الأكاديميين – وخاصَّة المشرفين المكلَّفين بالإشراف على الطلبة المعلِّمين في مقرَّر التربية العملية والتربية الميدانية – بذلك؛ من أجل تكليف الطلبة بمَهمَّات عمل أدائية لدروس من المناهج الدراسية في التعليم العامّ عند تدريس مقرَّر تصميم وتطوير الدروس وغيرها من المقرَّرات التربوية، ويكون التركيز فيها على صياغة الأهداف السلوكية في مختلف التخصُّصات؛ لتحقيق مُخرَجات تعلُّم تواكب متطلَّباتِ العصر، وتُسهم في تحسين نواتج التعلُّم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على صياغة الأهداف السلوكية ودورها على المهارات التدريسية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444هـ/1445هـ وقت تطبيق أداة الدراسة.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في كلية التربية والشريعة بجامعة الملك فيصل، موطن استشعار مشكلة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الأهداف السلوكية:

تُعرَّف اصطلاحًا بأنها: "أهداف محدَّدة، قصيرة المدى وخاصَّة، وقد تسمَّى (الأهداف التعليمية الخاصَّة)، وهي ما يُكتَب عادةً لتدريس موضوع محدَّد، أو درس معيَّن، ومن أمثلتها: أن يعدِّد الطالب، أن يحفظ الطالب، أن يناقش الطالب" (الكثيري والنصار، 2005م، ص287).

وتعرَّف أيضًا بأنها: "التغيُّرات الإيجابية المرغوبُ إحداثُها في سلوك المتعلِّمين نتيجةَ مرورهم بخبرات تعليمية محدَّدة، تتولَّاها مؤسَّسات التعليم في أيّة دولة، وتشتمل على ثلاثة مجالات: معرفية، ومهارية، ووجدانية" (يوسف، 2008م، ص50).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: هي نواتج التعلُّم التي يسعى الطلبة المعلِّمون لإحداثها لدى المتعلِّمين خلال تدريس أيِّ مقرَّر دراسي، في أثناء التربية العملية.

المهارات التدريسية:

تُعرَّف اصطلاحًا بأنها: "مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلِّم نتيجةَ مروره ببرنامج دراسي معيَّن، قبل قيامه بممارسة مهنة التدريس؛ كمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ لتُسهم في الارتقاء بأدائه التدريسي أثناء ممارسته لمهنة التدريس" (الكثيري والنصار، 2005م، ص 279).

وتعرَّف أيضًا بأنها: "مدى قدرة المعلِّم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية يتحقَّق من خلالها مستوى أفضلَ في العملية التعليمية، يظهر في المحصِّلة النهائية لنتاجات التعلُّم" (الخليفة، 2017م، ص15).

وكذلك عرِّفت بأنها: "القدرة على القيام بأيِّ عمل من الأعمال بدرجة عالية من الدقَّة والسرعة، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول" (يوسف، 2008م، ص61).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: هي مجموعة من المهارات والسلوكيات الواجبِ توافرُها لدى الطلبة المعلِّمين عند قيامهم بالتدريس في أثناء التربية العملية، وتشتمل على ثلاث مهارات رئيسة: التخطيط لعملية التدريس، وتنفيذها، وتقويمها بنجاح، وفاعلية.

الطلبة المعلِّمون:

مصطلح يُطلَق على مجموعة من الطلبة في فترة التدريب الموجَّه، التي يقضيها الطالب المعلِّم في مدارس التعليم العامّ، التي تحدِّدها كلية التربية، ويقوم خلالها بالتدريب على التدريس حسب تخصُّصه، وذلك بواقع فصلٍ دراسي واحد، ويتمُّ ذلك بإشرافٍ تربوي، سواء أكان من قِبَل عضو هيئة التدريس بالكلية، أو موجِّهٍ تربوي بالميدان، أو مدرِّسٍ متعاون بالمدرسة، أو مديرِ المدرسة؛ وذلك بهدف إتاحة الفرص العديدة أمام الطالب المعلِّم لتوظيف ما اكتسبه من خبرات في مجال الإعداد التخصُّصي، والثقافي، والمهني، بصورة عملية من خلال التدريس العملي في المدارس (الهويدي والمواضية وأبو شيخة، 2014م، ص19).

الإطار النظري

تكوَّن الإطار النظري من الأساس الذي اعتمدت عليه الدراسة، وهو مدخل النُّظم في التدريس؛ نظرًا للصلة الوثيقة بين نتاجات التعلُّم والأهداف، ثم المهارات التدريسية، فالأهداف السلوكية والدراسات السابقة.

مدخل النُّظم في التدريس:

ينظر هذا المدخل إلى العملية التعليمية على أنها منظومة تتكوَّن من أنظمة فرعية، وترتبط هذه الأنظمة ببعضها البعض، ويؤثِّر كلٌّ منها في الآخر ويتأثَّر به، وتعمل جميعها بشكل متكامل لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويساعد في تحديد مشكلات النظام التعليمي، ووضع حلول لها، ويساعد في الوصول إلى الموضوعية في التجريب وإصدار الأحكام، وينظِّم العلاقاتِ بين مُدخَلاته ومُخرَجاته، ويعتمد التقويم كخطوة رئيسة في سبيل التطوير والتعديل، ويهتمُّ منحى النُّظُم بتحديد الأُسس النظرية، والجانب العملي المرتبط بها، ويتكوَّن النظام من أربعة مكوِّنات رئيسة، هي:

1- الْمُدخَلات (كلُّ العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهداف معيَّنة).

2- العمليات (تضمُّ الإستراتيجياتِ، وما تشمله من طرقٍ وأساليبَ وتِقْنيَات تعليمية، كما تشمل العلاقاتِ المتبادلةَ بين مُدخَلات النظام؛ كالتفاعل بين المتعلِّمين، والمعلِّم، والإداريين).

3- الْمُخرَجات (النتائج النهائية للنظام، وتُعَدُّ مؤشِّرًا للنجاح أو الفشل).

4- التغذية الراجعة (تقويم الْمُخرَجات، وإجراء التعديل، والتحسين على الْمُدخَلات والعمليات من أجل تطوير النظام لتحقيق الأهداف) (القرارعة، 2013م، ص 79-80).

ارتبط هذا المدخل ارتباطًا وثيقًا بالدراسة الحاليَّة تبعًا لمشكلتها التي تقتضي الربط بين صياغة الأهداف التدريسية، التي تُعَدُّ من مُدخَلات عملية التدريس (المكوِّن الأوَّل) بالمهارات التدريسية التي تشكِّل المكوِّن الثانيَ (العمليات)، وهي من مهارات تنفيذ الدرس، التي تَظهَر بشكل بيِّن في المكوِّن الثالث (الْمُخرَجات)، ويمكِن قياسها حسب أدوات القياس المتعدِّدة على المتعلِّمين، وتظهر على سلوكهم وانطباعاتهم ومهاراتهم العلمية والعملية.

المهارات التدريسية مفهومها وأنواعها:

المهارات في اللغة جمع (مهارة)، والمهارة مشتقَّة من الفعل (مَهَر)؛ أي: حَذَق وبَرَع، وتُعرَّف المهارة بأنها: "أيُّ شيء تعلَّمه الفرد ليؤدِّيَه بسهولة ودقَّة".

والمهارات التدريسية: "هي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يُظهرها المعلِّم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها؛ لتحقيق أهداف منهج معيَّن، ويُقصَد بها: القدرة على القيام بأداء محدَّد بإحدى مهامّ أو وظائف المعلِّم في الموقف التدريسي، ويتَّصِف هذا الأداء بكونه يستهدف تحقيق أهداف تدريسية معيَّنة؛ بمعنى: أنه يعمل على إحداث نتائجَ تعليميةٍ مرغوب فيها لدى الطلاب، قابلةٍ للملاحظة والقياس، وقابلة للتحسين من خلال عملية التدريس والممارسة، وصولًا إلى درجة محدَّدة من الإتقان؛ بمعنى: أنه يتمُّ بالسرعة والدقَّة الواجبتين مع الاقتصاد في الجهد والوقت، والتكيُّف مع الظروف الحادثة في الموقف التدريسي، وتشمل تلك المهارات: التمهيدَ، والشرح، وضبط الفصل وإدارته، وصياغة الأسئلة وتوجيهها، واستخدام الوسائل التعليمية" (شحاتة والنجار، 2011، ص 302–303).

وتضمُّ مهارات التدريس: مهاراتِ تخطيط الدرس، وتتضمَّن: صياغة الأهداف السلوكية للدرس، واختيارَ التمهيد للدرس، واختيار محتوى الدرس، وتحديدَ طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية، وإعداد أدوات التقويم، وتسجَّل هذه المهارات في خُطَّة الدرس (التحضير الكتابي)، ثم مهاراتِ تنفيذ الدرس، وتتضمَّن: التمهيد للدرس، وتبسيط محتوى الدرس، والتنقُّل المنطقي والسَّلِس بين عناصر الدرس، وطريقة تقديم الدرس، ومهارة استقبال الأسئلة والإجابة عنها، ومهارة تنوُّع الأنشطة والْمُثيرات داخل الصف، ومهارة إدارة الصف، ومهارات التفاعل اللفظي وغير اللفظي، وأخيرًا مهارات تقويم الدرس، وتتضمَّن: التقويم الأوَّلي لخلفيات الطلبة المعرفية والمهارية، ثم التقويم البنائي، فالتقويم النهائي لنتائج عملية التدريس، ومهارة الحكم على مدى جودة التفاعل في أثناء التدريس، ومدى إيجابية المتعلِّم، ومهارات تقويم كلِّ عنصر من عناصر الدرس، والحكم عليه، وتحديد مواطن القصور فيه (يوسف، 2008، ص 62–63).

وجميع مهارات التدريس تعمل بصورة تكاملية، وأيُّ خَلَل في إحداها سيؤثِّر سلبًا على المهارات الأخرى، ولهذا؛ اتَّسَم العصر الحاليُّ بالسرعة وبالتوافر؛ ما يتطلَّب مجاراة ما يَخدِمُ العملية

التعليمية؛ نتيجةَ كثرة المشتّتات، وكثرة الْمُلْهيات في الوقت الراهن، فإن تطلَّب الأمر التخفيف في متطلَّبات إحدى المهارات، فلا ضَيْرَ إن لم يكن هذا التخفيف سيؤثِّر على جودة عملية التدريس.

الأهداف: أهميتها وتصنيفها وشروط صياغتها:

تُجيب الأهداف التعليمية عن السؤال: لماذا نتعلَّم؟ وتتدرَّج مستويات الأهداف من غايات يحتاج تحقيقها إلى سنوات ومراحلَ دراسيةٍ عدَّة، ومنها يتمُّ اشتقاق الأهداف العامَّة المرتبطة بمرحلة دراسية معيَّنة، ومن ثم أهداف تربوية خاصَّة لكلِّ صفٍّ دراسي، ولكلِّ مقرَّر، وعلى هذا صنَّف بلوم الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات، هي:

- المجال المعرفي: التذكُّر– الفَهم– التطبيق — التحليل– التركيب– التقويم.
- المجال الوِجداني: الاستقبال — الاستجابة– التقدير القيمي– التنظيم القيمي – التميُّز القيمي.
- المجالي النفسحركي: الإدراك الحسي– الاستجابة الموجَّهة (التهيئة) – الاستجابة الظاهرة. (الهاشمي والعزاوي، 2010، ص167).

وللتوسُّع في بيان المفاهيم، كلٌّ على حِدَةٍ، وكما هي مستخدَمة في منظومة التعليم؛ أشار الكثيري والنصار (2005) إلى أن المقصود بالغايات أو الأغراض: "هي الأهداف بعيدة المدى، وعلى درجة عالية من التجرُّد، وتأخذ فترة طويلة من الزمن، وجهودًا كبيرة من المربّين، وهي عادةً أهدافٌ ترتبط بالمجتمع وبحياة الأفراد أكثرَ من ارتباطها بما يجري داخل الصفِّ، أو في الممارسات اليومية بالمدرسة" (ص286)، بينما الأهداف السلوكية، فهي أهداف محدَّدة قصيرة.

وتُعَدُّ الأهداف السلوكية الركنَ الأساسي في العملية التعليمية، وبناءً عليها يتمُّ تحديد الخُطوات اللاحقة لها؛ لكونها تصف السلوك النهائي وصفًا أكثرَ دِقَّةً وتحديدًا، وتفرّق بين الأهداف المعرفية والوِجدانية والمهارية بشكل أكثرَ وضوحًا، وتفرّق بين الاستعدادات والقدرات والمهارات الفعلية، وتُظهر الاتِّجاهاتِ والقيمَ المرتبطة بالاستعدادات والاهتمامات والمفاهيم القيمية (محمد، 2012م، ص136–137).

لذا؛ فلها مجموعة من الضوابط والقيود الواجبِ تحقيقُها؛ فصياغة الأهداف السلوكية ليست بالعملية العشوائية؛ وإنما هي عملية محكومة بمجموعة من الأُسس والمعايير التي لا بدَّ من الأخذ بها

عند صياغتها، وحتى تكون الصياغة جيّدةً وخالية من الأخطاء والعيوب؛ لا بدَّ من توافر مجموعة من الشروط، وهي:

- أن يوصَف الهدف السلوكي، ويُصاغ بحيث يتضمَّن سلوكًا يقوم به المتعلِّم.
- أن يتمَّ تحقيق الهدف السلوكي خلال فترة زمنية محدَّدة بدقائقَ.
- أن يكون قابلًا للقياس والملاحظة.
- أن يكون متضمِّنًا للسلوك والمحتوى (فعلًا سلوكيًّا يقوم به المتعلِّم).
- أن يكون واضحًا في الهدف والشروط والمواصفات المهمَّة التي يجب أن يَحدُث ضمنها السلوك النهائي.
- أن يتحدَّد في الهدف معيار الصحة (معيار الأداء السليم والمقبول)، خصوصًا إذا تطلَّب العمل درجة معيَّنة من الإتقان (يقيعي، 2010، ص94–95).

هذه الشروط وهذه الضوابط تحظى باهتمام كبير من الخبراء والأكاديميين؛ إلا أن المتعلِّمين لا يجدون جدوى هذا التركيز وهذا الاهتمام، وخاصَّةً في عصرنا الحاليّ، ومع وفرة التخطيط الكتابي لكلِّ المقرَّرات الدراسية عبر الإنترنت، الأمرُ الذي يتطلَّب من كليات التربية اتِّخاذ قرارات صارمة في أثناء تقييم الطلبة المتدرِّبين، بَدْءًا من تطوير استمارة التقييم، إلى تقديم مجموعة من الورش والتوجيهات الكفيلة بإقناع الخبراء بتقليل أو حذف درجة التحضير الكتابي للدرس؛ فالعبرة بالأداء داخل الصف، وإلا فما جدوى التحضير الكتابي الجيّد إذا لم يكن له انعكاس على الأداء؟!

ويُعَدُّ تصنيف بلوم للأهداف الإجرائية السلوكية هو الأكثر شيوعًا، حيث صُنِّفت إلى ثلاثة مجالات:

- المجال المعرفي: يشمل الأهداف التعليمية المتعلِّقة بجوانب النُّموِّ المعرفية والعقلية لدى المتعلِّم، ويتدرَّج من إجراء مهامّ استدعاء بسيطة، إلى استخدام ما تعلَّمه في سياقات جديدة، ويتضمَّن ستة مستويات: التذكُّر– الفَهم– التطبيق — التركيب– التحليل — التقويم.

– المجال النفسحركي: يشمل الأهداف التعليمية المتعلّقة بجوانب النُّموّ النفسية الحركية التي تتطلَّب تآزُرًا حِسِّيًّا حركيًّا كمراحل تعليم وتعلُّم المهارات العملية واليدوية، ويتضمَّن خمسة مستويات: الملاحظة (التعرُّف)– الميل أو الاستعداد– الاستجابة الموجَّهة (التجريب)– الاستجابة المعقَّدة (الإتقان) – الإبداع.

– المجال الوِجداني: يشمل الأهداف التعليمية المرتبطة بجوانب النُّموّ العاطفية للمتعلِّم، من ميول واتِّجاهات وقيم وأوجه تقدير، ويتضمَّن خمسة مستويات: الاستقبال (الانتباه)، الاستجابة (التقبُّل)، الحكم القيمي (إعطاء قيمة)، التنظيم القيمي (تكوين الاتِّجاه)، التميُّز أو الترتيب القيمي (السلوك القيمي والامتثال) (محمد، 2012، ص146–148؛ يوسف، 2008، ص74–79).

وتَجدُر الإشارة إلى أن هناك تطوُّراتٍ مستحدَثةً في الأهداف السلوكية تتمثَّل في الانتقال من الأهداف السلوكية في المستويات الدنيا، إلى نواتج التعلُّم الواسعة، فمثلًا: بدلًا من أن يذكر الطالب خُطواتِ التجربة، أصبح التركيز على أن يصمِّم الطالب تجربة ويقيِّم نتائجها، لذا؛ ثَمَّةَ نسخةٌ منقَّحة من تصنيف بلوم(Bloom) تربط بين المعرفة والإبداع، ففي المعرفة تركِّز على الحقائق والمفاهيم والإجراءات، وفي الإبداع تركِّز على التفكير في ما وراء المعرفة.

ويُعَدُّ المجال المعرفي من أكثر المجالات انتشارًا، ومن أيسرها ملاحظةً داخل الصفِّ، ومن أسهلها تعلُّمًا وتعليمًا، الأمر الذي جعل التركيز عليه أكثر في التدريس عن غيره من المجالات الأخرى، وقد أثبتته نتائج العديد من الأبحاث العلمية، ومنها دراسة كلٍّ من: (Melesse, S ،2007 ؛ وأميرة عباس ، 2008؛ والثبيتي، 2009).

ويُشير المحمدي (2023) إلى أهمية أن تتَّسِق الأهداف بوصفها نواتجَ تعليميةً مرغوبة مع مبادئ التعلُّم الصحيحة الآتية:

– مبدأ الاستعداد: ويُقصَد به أن تُناسب الأهداف السلوكية العُمر الزمني للمتعلِّمين وخبراتهم السابقة.

– مبدأ الدافعية: ضابط أساسي في صياغة الأهداف السلوكية، مرتبط باهتمامات المتعلِّمين واحتياجاتهم.

– مبدأ البقاء لأثر التعلُّم: ويُشير إلى أهمية صياغة الأهداف السلوكية بطريقة تبقى حِقَبًا طويلة عند المتعلِّم.

– مبدأ الانتقال: يُقصَد به أن تحقِّق الأهداف نتائجَ تعليميةً يمكِن تطبيقها في مواقفَ تعليميةٍ متنوِّعة. (ص239).

مع أهمية التقيُّد بالخُطوات الإجرائية التالية، خاصَّة للمبتدئين، عند صياغة الأهداف السلوكية، وهي:

– الاطِّلاع على الأهداف العامَّة للمقرَّر.

– اختيار محتوى التعلُّم وصياغته في صورة خبرات تعليمية محدَّدة، مع تحديد الخبرات التعليمية السابقة.

– تحديد مستوى الأداء المطلوب من المتعلِّم؛ وذلك لمعرفة مستوى الهدف: تذكُّر – فَهم – تطبيق... إلخ.

– تحويل كل خبرة تعليمية في محتوى التعلُّم إلى هدف واحد على الأقلِّ، وتكون صياغته وَفْقًا لضوابط صياغة الهدف السلوكي المتعارَف عليه. (ص 239–240).

وقلَّما نستطيع الحكم على جودة العملية التعليمية دون النظر إلى الأهداف، فكلَّما كانت صياغتها سليمةً، ومستوياتها صحيحةً، انعكس ذلك على عملية التقويم، ومن ثم جودة التعلُّم، وقد يَكمُن الخَلَل لدى الطلبة المعلِّمين في اختيار الفعل السلوكي، وهل هو قابل للقياس والملاحظة؟ مع وضوح الشرط، ومعيار التقييم، ثم التنوُّع في اختيار الأفعال، التي بناءً عليها تتعدَّد مستويات الأهداف، الأمرُ الذي يتطلَّب منا التفكير جليًّا في كيفية تيسير ذلك عليهم، سواء من خلال ورش عمل، أو تقديم بنك أفعال سلوكية صحيحة متعدِّدة المستويات، أو تقديم الأهداف السلوكية بصورة جاهزة لكلِّ درس، والمطلوب من المعلِّم فقط إحسانُ تنفيذه وتقويمه.

إن معرفة المعلِّم بالأهداف السلوكية، وإتقانه لصياغتها، ومعرفته بمستوياتها، ينعكس إيجابًا على مهاراته في التدريس تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا؛ لكون العملية التعليمية عمليةً منظومية، فإتقانه لها سيؤدِّي حتمًا إلى تحقيق الْمُخرَجات المنشودة لدى المتعلِّمين؛ لأن المعرفة بها ستؤدِّي إلى رؤية واضحة لدى المتعلِّم في كلِّ حِصَّة دراسية: ماذا تعلَّم اليومَ؟ وماذا سيتعلَّم غدًا؟ في فَهم المواضيع

والمسائل الرئيسة في المادَّة التعليمية؛ لكونهم يوجِّهون جهودهم العقلية نحو هذه المواضيع في أثناء الإعداد والتحضير للاختبار.

وفي هذا الصدد أكَّد علماء النفس والتربية، أمثال: بياجيه، وأوزبل، وبرونر، وغيرهم، أهمية معرفة المتعلِّمين بالأهداف السلوكية على اعتبار أنها تعكس نتاجاتِ التعلُّم المتوقَّعَ تحقيقُها لديهم بعد المرور بالخبرات التعليمية التعلُّمية، وهو توجُّه جيِّد في توقيت عرض الأهداف وإعلانها بدايةَ كلِّ حِصَّة دراسية؛ لتحويل التخطيط النظري للدرس إلى واقع عملي.

الدراسات السابقة:

نظرًا للاهتمام المتزايد بالأهداف السلوكية وصياغتها وانعكاسها على منظومة التعليم؛ تعدَّدت الدراسات والأبحاث ذات الصلة، التي تسلِّط الضوء على نفس المكوِّنات، ويُمكِن عرضها من الأحدث فالأقدم على النحو الآتي:

قدَّم Altun Nurmatova (2023), دراسة هَدَفت إلى تقديم مراجعة شاملة لتصنيف بلوم للأهداف السلوكية، وبيان دور الأهداف في تعزيز تعلُّم اللغة الإنجليزية لغةً ثانية، ومن خلال المنهج الوصفي باستخدام تحليل المحتوى بيَّنت النتائج أن تصنيف بلوم هو هيكل متسلسل منطقيًّا يصوِّر المهاراتِ المعرفيةَ المطلوبَ استيعابُها لدى الطلاب بشكل شامل وهادف، ويعزِّز دمج تصنيف بلوم في التعليم إتقان المهارات المعرفية، والقدرة التحليلية لدى المتعلِّمين، وإبراز أهمية استخدام التصنيف أداةً تعليمية لمساعدة المعلِّمين على ربط معارفهم النظرية بالتطبيق العملي في الصفِّ الدراسي.

وقدَّم orr,freeman,csikari (2022) دراسة هَدَفت إلى بناء دليل تعليمي للمعلِّم حول كيفية استخدام أهداف التعلُّم؛ لتوصيل الغرض من التدريس، ومن خلال المنهج الوصفي باستخدام تحليل المحتوى بيَّنت النتائج أن التنفيذ الجيِّد يَنقُل توقُّعاتِ المعلِّم من حيث ما يجب أن يعرفه الطلاب، وأن يكونوا قادرين على القيام به، كما أنها تساعد الطلاب على فَهم أنشطة التعلُّم بشكل أفضلَ، وتضمن تقديم أداء جيِّد في التقييم، وتشجِّع المعلِّمين على استخدام مُخرَجات التعلُّم كأساس لتصميم المناهج الدراسية في مراحلَ دراسيةٍ لاحقة.

وأجرت (منى يوسف، 2022م) دراسة هَدَفت إلى التعرُّف على أهمية صياغة الأهداف السلوكية لمعلِّمي مرحلة الأساس بمدينة ود مدني من وجهة نظر المعلِّمين بالسودان، ومن خلال المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة أظهرت النتائج أهمية صياغة الأهداف السلوكية، وعدم وجود فروق دالَّة إحصائيًا بين المعلِّمين تُعزى لمتغيّر (النوع، والتدريب، والخبرة)، وجاء المجال الوِجداني فالمهاري ثم المعرفي في ترتيب صياغة الأهداف السلوكية حسب الأهمية، وأوصت بتدريب المعلِّمين على معايير صياغة الأهداف السوكية وأهميتها ومصادر اشتقاقها.

وقدَّم Ferrer, J (2021) دراسة هَدَفت إلى تقييم المشاكل التي يواجهها معلِّمو ما قبل الخدمة في تخطيط الدروس، والتأكيد على أن التخطيط ليس أمرًا اختياريًّا؛ بل مهارة يجب أن يُتقِنها الطلبة المعلِّمون قبل التربية العملية في المدارس، ومن خلال المنهج الوصفي المسحي كشفت النتائج ضعف الطلبة المعلِّمين في تخطيط الدروس، وأنه لا يمكِنهم تحقيق كلّ ما تمَّ كتابته في خُطَّة الدرس على أرض الواقع، وتوصي بالتشديد عليهم في الواجبات في أثناء دراسة المقرَّرات السابقة للتربية العملية لكونهم يعتبرون الواجباتِ شيئًا روتينيًّا، كما أنهم ينسخون بعض الإجابات من بعض، وهذا سبب عدم تمكُّنهم من مهارات تخطيط الدروس بشكل فعّال.

وأجرى sana,forrin,et (2020)..., دراسة هَدَفت إلى بيان ما إذا كان تقديم اختبار قصير قبل التعلُّم يمكِن أن يجعل الأهداف التعليمية أكثرَ فاعليةً في تحسين تعلُّم الطلاب، ومن خلال المنهج شِبْهِ التجريبي باستخدام الاختبار توصَّلت إلى أن صياغة الأهداف التعليمية وحدها مفيدة؛ لكن عند دمجها مع اختبارات قَبلية قصيرة تُصبح أكثرَ فاعليةً في تعزيز التعلُّم؛ لأنه جعل الطلاب أكثرَ تركيزًا على المحتوى المرتبط بالأهداف أثناء التعلُّم.

وقدَّمت فايزة عبدالرحمن (2016) دراسة هَدَفت إلى إلقاء الضوء على أهمية الأهداف التعليمية في منظومة المنهج المدرسي، وعلاقتها بباقي العناصر من حيث التأثُّرُ والتأثير، ومن خلال المنهج الوصفي توصَّلت إلى ضعف قدرة المعلِّم على معرفة الأهداف التي ينبغي على الطلاب تحقيقها، وصعوبة قياس وتقويم هذه الأهداف نتيجةَ الصياغة الخطأ للهدف؛ ولهذا لا يمكِن قياسه بطريقة صحيحة، وتوصي بنشر الوعي في الأوساط التربوية بأهمية الأهداف التعليمية ودورها في نجاح العملية التعليمية.

وقدَّم خليفة (2014) دراسة هَدَفت إلى تحديد العلاقة بين الأهداف والكفايات في عملية التدريس، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصَّل إلى أن دور الأهداف يَكمُن في توجيه المعلِّم في أثناء تخطيط عملية التعلُّم وتنفيذها، وتوجيه جهود المتعلِّم في أثناء التعليم، حيث تجعل الطالبَ أكثرَ قدرةً على معرفة وجهة التعلُّم، وتوصي بمراجعة البرامج التعلُّمية لكليات التربية وكليات إعداد المعلِّمين وتحدِّياتها بما يتماشى مع الاتِّجاهات التربوية المعاصرة في مجال إعداد المعلِّمين، والتركيز في تدريس مقرَّرات التربية العملية، أو التدريس المصغَّر، على إكساب الطالب المعلِّم مهاراتِ التدريس المختلفةَ والمتقدِّمة البعيدة عن الحفظ والتلقين.

وقدَّم خضر (2012) دراسة هَدَفت إلى الكشف عن أثر تزويد الطلبة الجامعيين بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي عند المستويات المعرفية الدنيا، وباستخدام المنهج شِبْهِ التجريبي توصَّل إلى أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية أدَّى إلى تحسين التحصيل لدى الطلبة، إضافةً إلى أنها أدَّت إلى تنظيم وترتيب أولويات التعلُّم لدى المتعلِّم، ويساعده في تقويم ما أحرزه من تقدُّم في عملية التعلُّم.

وأجرى مصطفى والكيلاني (2011) دراسة هَدَفت إلى بيان النسبة المئوية للأخطاء الشائعة في إعداد الدروس اليومية لدى طالبات معلِّم صف في جامعة مؤتة، اللواتي خضعن لبرنامج التربية العملية، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصَّلت الدراسة إلى وجود مستوى تخطيط مرتفع في الأهداف السلوكية نتيجةَ اهتمام مشرفي التربية العملية بالإشراف والمتابعة، وتوصي بضرورة إعادة النظر في فترة التطبيق العملي الميداني بحيث تصبح أطولَ؛ بُغيةَ إكساب الطالبات/المعلِّمات خبرةً أطولَ حتى يتمَّ التمكُّن من أساليب التدريس.

وأجرى بني خالد والحمادنة (2011) دراسة هَدَفت إلى معرفة درجة ممارسة معلِّمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية من خلال استطلاع آراء المشرفين التربويين والمديرين في ضوء متغيِّرَيِ: (الجنس، ووظيفة الْمُقيم)، وباستخدام المنهج الوصفي، ومن خلال الاستبانة، أظهرت النتائج أن مجال شروط صياغة الأهداف السلوكية احتلَّ المرتبة الأولى حسب متوسِّطات تقديرات المشرفين، فيما احتلَّ مجال الأُسس العامَّة للأهداف السلوكية المرتبة الأولى حسب متوسِّطات تقديرات المديرين، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات

تقديرات الجنس في كلِّ مجال من مجالات الدراسة الستَّة إلا في مجال صياغة الأهداف السلوكية، وكان لصالح المشرفين التربويين الذكور.

وقدَّم الثبيتي (2009) دراسة هَدَفت إلى الكشف عن مدى تمكُّن المعلِّمين من صياغة الأهداف السلوكية، ومعرفة مستواها وعلاقتها بطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأدوات التقويم، وباستخدام المنهج المختلط التجريبي والوصفي، توصَّل إلى تدنِّي مستوى المعلِّمين في صياغة الأهداف، حيث اقتصرت صياغتهم على مستوى مهارات التفكير الدنيا، وعلى طرائق التدريس والوسائل وأساليب التقويم التقليدية، وأوصت بإقامة برامجَ تدريبيةٍ للمعلِّمين على صياغة الأهداف وعلاقتها بمكوِّنات العملية التعليمية الأخرى.

وقدَّمت أميرة عباس (2008) دراسة هَدَفت إلى مقارنة أثر المنظَّمات المتقدِّمة والأهداف السلوكية في التحصيل، واستبقاء المعلومات، لدى طلبة المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة بابل، ومن خلال المنهج التجريبي ذي التصميم شِبْهِ التجريبي المطبَّق على مجموعتين، توصَّل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يُعزى إلى أثر الأهداف السلوكية، ومعرفة الطلبة بها، في مستويات بلوم في المجال المعرفي: (التذكُّر، والفَهم، والتطبيق، والتحليل) نتيجة تقديمها للطلبة بدايةَ الدرس، أوجد الحافز والدافعية لتعلُّم الخبرات والمعلومات الجديدة، وتوصي بضرورة الاهتمام بالأهداف السلوكية، وإعطائها المزيدَ من الاهتمام في التدريس في كلية التربية الأساسية، وضرورة تدريب الهيئات التدريسية في كلية التربية على كيفية إعداد الأهداف وصياغتها، وضرورة إخبار المتعلِّمين بالأهداف قبل بَدْء التعليم؛ لِما لها من أثر إيجابي في التعلُّم.

وقدَّم Melesse, S (2007). دراسة هَدَفت إلى تقييم حالة معلِّمي المرحلة الإعدادية في صياغة الأهداف التعليمية واستخدامها، وباستخدام المنهج الوصفي، ومن خلال الملاحظة وتحليل المحتوى تبيَّن أن الأهداف التعليمية كانت واضحةً وقابلة للقياس والملاحظة، ومناسبة للمتعلِّمين، وموضِّحةً سلوكَ المتعلِّم، إلا أن معظمها كان في المجال المعرفي، وخاصَّة في المستويات الدنيا من هرم بلوم.

وهَدَفت دراسة حمدان (2004م) إلى الكشف عن طبيعة اتِّجاهات المعلِّمين نحو استخدام الأهداف السلوكية فيما يتعلَّق بالمكوِّنات المعرفية والمهارية والوِجدانية، وباستخدام المنهج الوصفي

المسحي، ومن خلال مقياس الاتِّجاهات المطبَّق على عيِّنة مكوَّنة من (280) معلِّمًا بمدينة أبها، توصَّل إلى أهمية الأهداف السلوكية ودورها في عملية التعليم والتعلُّم، حيث يرى (76.4%) من المعلِّمين ضرورة الاهتمام بالأهداف السلوكية لِما لها من دور شكَّل (50%) في المساعدة على تخطيط الدروس وتنفيذها، و(51%) من المعلِّمين لا يفضِّلون التحضير لدروسهم دون كتابة أهداف سلوكية، ولا توجد فروق بين اتِّجاهات المعلِّمين نحو استخدام الأهداف السلوكية وَفْقًا للمؤهِّل الدراسي، وجنسية المعلِّم والدَّوْرات التدريبية التي حصلوا عليها، وتوصي بضرورة إعداد برامجَ تدريبيةٍ للمعلِّمين الجُدُد قبل التحاقهم بالتدريس تتَّصِل بأهمِّ الكفايات والمهارات التدريسية التي ينبغي على المعلِّم إتقانها، وخصوصًا فيما يتعلَّق بمهارة صياغة الأهداف السلوكية واستخدامها.

وقدَّم اليحي (2003) دراسة هَدَفت إلى تحديد مدى معرفة معلِّمات العلوم الشرعية المتدرِّبات الأهدافَ السلوكية، من حيث مفهومُها، وأهميتُها، وخصائصها، ومجالاتها، وصياغتها، في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وباستخدام المنهج الوصفي، ومن خلال الاختبار، تبيَّن أنه لم يتمكَّن من درجة النجاح المطلوبة، وهي (75%)، سوى (11) معلِّمةً متدرِّبة، وتمثِّل (19,64%) من عيِّنة البحث، وتوصي الدراسة بتحسين مستوى المعلِّمات في هذا المجال.

التعليق:

قلَّما تجد دراسة تركِّز على انعكاس المعرفة بالأهداف على مهارات الطلبة المعلِّمين التدريسية، فأغلب الدراسات – بحسب علم الباحثة – تركِّز على مدى المعرفة بالأهداف واستخدامها في التعليم؛ نحو: (اليحي، 2003؛ Altun Nurmatova,2023؛ orr,freeman,csikari2022)، أو انعكاس المعرفة بالأهداف والإعلان عنها بدايةَ الدرس على الطلبة؛ نحو: (خضر، 2012؛ sana,forrin,et2020,..)، أو معرفة اتِّجاهات المعلِّمين نحو استخدام الأهداف أو المعرفة بضوابط وشروط صياغتها؛ لتقييم برامج إعداد المعلِّم؛ نحو: (منى يوسف، 2022؛ فايزة عبدالرحمن 2016؛ مصطفى والكيلاني، 2011؛ وبني خالد والحمادنة، 2011؛ وأميرة عباس، 2008؛ وحمدان، 2004)، أما انعكاسها على مهارات المعلِّم التدريسية تخطيطًا وتنفيذًا، وتقويمها، إضافة إلى تنظيم معلوماته، وشموليتها لكافَّة متطلَّبات الدرس، وحُسن إدارته للصف، فهذا ما يميِّز الدراسة الحاليَّة، ويقدِّم بُعدًا جديدًا في الدراسات التربوية.

وتتَّفِق الدراسة الحاليَّة مع أغلب الدراسات السابقة في المنهج المستخدَم، وهو المنهج الوصفي؛ نحو: (Altun Nurmatova,2023؛ orr,freeman,csikari2022؛ منى يوسف، 2022؛ Ferrer, J، 2021؛ فايزة عبدالرحمن، 2016؛ خليفة؛ مصطفى والكيلاني، 2011؛ بني خالد والحمادنة، 2011؛ Melesse,s، 2007 ؛ حمدان، 2004؛ اليحي، 2003)، وتختلف مع بعضها في الأدوات وَفْقًا للأهداف، وتتفرَّد في استخدام المقابلة أداةً للدراسة؛ لتقديم الرؤى التطويرية، والإرشادات المهنية اللازمة.

كما تتَّفِق مع دراسة كلٍّ من: (منى يوسف، 2022؛ وفايزة عبدالرحمن، 2016؛ وبني خالد والحمادنة، 2011) في التركيز على صياغة الأهداف السلوكية، إلا أن الدراسة الحاليَّة تتفرَّد في درجة تأثيرها على المهارات التدريسية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتَّبَعت الباحثة المنهج الوصفيَّ المسحيَّ؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة التي تحاول التعرُّف على نسبة تَكرار الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلِّمين من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، ويهتمُّ بوصفها وصفًا دقيقًا، ويوضِّح خصائصها بإعطائها وصفًا رقميًّا من خلال أرقامٍ وجداولَ توضِّح مقدار توافرها.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات التربية العملية وعددهم (50) مشرفًا ومشرفة.

جدول (1): يوضِّح توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصُّص والجنس

القسم		التخصُّص	الدرجة العلمية	الجنس	
				إناث	ذكور
المناهج وطرق التدريس	1	لغة عربية	أستاذ مساعد	7	3
			أستاذ مشارك	2	2
			أستاذ		2
	2	دراسات إسلامية	أستاذ مساعد	3	2
			أستاذ مشارك	1	2
	3	رياضيات	أستاذ مساعد	2	1
			أستاذ مشارك	1	2
			أستاذ		1
	4	علوم	أستاذ مساعد	1	1
			أستاذ مشارك		2
			أستاذ		1
	5	لغة إنجليزية	أستاذ مساعد	2	
			أستاذ مشارك		1
	6	اجتماعيات	أستاذ مساعد	2	
			أستاذ مشارك		1
	7	تقنيات تعليم	أستاذ مساعد	2	
			أستاذ مشارك	2	2
			أستاذ		2
المجموع				25	25
المجموع الكلي				50	

العيّنة:

– العيّنة الاستطلاعية: تكوَّنت العيّنة الاستطلاعية من (20) مشرفًا ومشرفة، تمَّ اختيارهم عشوائيًّا بواسطة القُرعة؛ وذلك للتأكُّد من صدق وثبات أداة الدراسة.

– عيّنة الدراسة: عيّنة قصدية مكوَّنة من (30) مشرفًا ومشرفة، مارسوا الإشراف في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1445هـ، على طلبة كلية التربية، وطلبة كلية الشريعة، بعد ضمّ طلبة جامعة الإمام محمدِ بنِ سعودٍ الإسلامية فرع الأحساء إلى جامعة الملك فيصل، والذين يمثِّلون نسبة (60%) من مجتمع الدراسة بقسم المناهج وطرق التدريس.

أداة الدراسة:

أوَّلًا: الاستبانة:

استخدمت الباحثة الاستبانة أداةً لجمع البيانات، حيث تمَّ بناؤها للكشف عن صياغة الأهداف السلوكية ودورها على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين؛ لقياس نسبة تكرُّر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية، وتكوَّنت في صورتها النهائية من (24) مؤشِّرًا لقياس الخطأ، وَفْقَ سُلَّم تقدير ثُلاثي: (يتكرَّر كثيرًا، يؤثِّر كثيرًا (3)، يتكرَّر لدى البعض، يؤثِّر لدى البعض (2)، لا يتكرَّر، لا يؤثِّر (1)).

وموزَّعة على ثلاثة محاورَ: الْمُدخَلات (التخطيط للدرس)، العمليات (التنفيذ)، الْمُخرَجات (التقويم).

وتمَّ توزيعها على مشرفي ومشرفات التربية العملية فقط، البالغ عددُهم (50) مشرفًا ومشرفة من دون غيرهم من أعضاء هيئة التدريس، ووصلت الاستجابات من (30) مشرفًا ومشرفة.

صدق الأداة (الاستبانة):

تمَّ التحقُّق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال نوعين من الصدق:

أ – الصدق الظاهري (المحكَّمين): تمَّ التحقُّق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على عدد من المحكَّمين من أصحاب الخبرة والاختصاص، وبلغ عددهم (5) محكَّمين، وتمَّ الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم، سواءً بإضافة مؤشِّرات جديدة، أو حذف وإعادة صياغة المؤشِّرات غير المناسبة، ووضع المؤشِّرات في المحور الذي تنتمي إليه، مؤكِّدين وضوحَ الصياغة وسلامة اللغة.

ب – صدق الاتِّساق: تمَّ تطبيق أداة الدراسة على عيِّنة استطلاعية من خارج عيِّنة الدراسة مكوَّنةٍ من (20) مشرفًا ومشرفة من خارج عيِّنة الدراسة، وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين مؤشِّرات الخطأ في صياغة الأهداف مع المحور المنتمية له، وبين المؤشِّرات والمحاور مع الدرجة الكلية، والجدول (2) يبيِّن ذلك:

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين مؤشِّرات الخطأ في صياغة الأهداف مع المحور المنتمية له، وبين المؤشِّرات والمحاور مع الدرجة الكلية

م	المحور – المؤشِّر	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
	المحور الأول: الْمُدخَلات (التخطيط للدرس).	1	.989**
1	ضعف وعي المتدرِّبين بمكوِّنات الهدف السلوكي.	.582**	.531*
2	ضعف التنوُّع في صياغة الأهداف السلوكية.	.774**	.726**
3	الاقتصار على الأهداف المعرفية الدنيا.	.685**	.703**
4	استخدام أفعال غير قابلة للملاحظة والقياس.	.743**	.747**
5	الاكتفاء بهدفين إلى ثلاثة في حِصَّة مُدَّتها (45) دقيقةً.	.569**	.613**
6	قياس أكثرَ من ناتج تعليمي في الهدف الواحد.	.596**	.603**
7	ضعف تضمين مستوى الأداء المطلوب في الهدف السلوكي.	.870**	.869**
8	ضعف تضمين مكوِّن الشرط في صياغة الهدف السلوكي.	.743**	.747**

م	المحور – المؤشِّر	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
9	استخدام أفعال وجدانية غير قابلة للقياس.	.946**	.954**
10	استخدام أفعال سلوكية غير مناسبة لمحتوى الدرس.	.843**	.848**
	المحور الثاني: العمليات (التنفيذ).	1	.984**
11	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثِّر على شرح محتوى المادَّة.	.935**	.954**
12	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثِّر على اختيار الأنشطة التدريسية.	.737**	.684**
13	ضعف تنوُّع أهداف الدرس يحوِّل دور المتعلِّم من مشارك إلى مستمع.	.780**	.758**
14	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثِّر على صياغة أسئلة التقويم البنائي.	.902**	.923**
15	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثِّر في اختيار تِقْنيَات التدريس المناسبة.	.844**	.840**
16	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثِّر على توزيع الزمن التدريسي.	.935**	.954**
17	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدِّي إلى عدم إتقان الطالب المعلِّم للمادَّة العلمية.	.853**	.827**
18	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدِّي إلى ضعف اختيار طريقة التدريس الملائمة.	.788**	.757**
19	ضعف تنوُّع أهداف الدرس يؤثِّر على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	.878**	.850**
	المحور الثالث: الْمُخرَجات (التقويم).	1	.982**
20	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثِّر على طريقة غلق الدرس.	.778**	.747**
21	ضعف التنوُّع في أهداف الدرس يؤدِّي إلى طرح أسئلة لا تقيس مستوياتِ تفكير عُليا.	.818**	.750**
22	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدِّي إلى عدم فَهم الطلبة للدرس.	.886**	.869**

م	المحور – المؤشِّر	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
23	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدِّي إلى ضعف في اختيار نوع التقويم الختامي.	.729**	.747**
24	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدِّي إلى عدم تقديم التغذية الراجعة المناسبة.	.937**	.954**

** دالَّة إحصائيًّا عند (0.01)، * دالَّة (0.05)

يبيِّن الجدول (2) أن معاملاتِ ارتباط بيرسون بين مؤشِّرات الخطأ في صياغة الأهداف مع المحور المنتمية له دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (0.569** – 0.946**)، وجميعها دالَّة عند (0.01)، كما تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشِّرات الخطأ في صياغة الأهداف مع الدرجة الكلية بين (0.531* – 0.954**)، وجميعها دالَّة عند (0.01).

كما تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين محاور مؤشِّرات الخطأ في صياغة الأهداف مع الدرجة الكلية بين (0.982** – 0.989**)، وجميعها دالَّة عند (0.01).

5-3-ثبات أداة الدراسة:

تمَّ حساب معاملات الثبات على محاور مؤشِّرات الخطأ في صياغة الأهداف وعلى الدرجة الكلية للأداة من خلال معادلة ألفا كرونباخ، حيث تمَّ تطبيق الأداة على عيِّنة استطلاعية مكوَّنة من (20)، والجدول (3) يبيِّن معاملاتِ الثبات.

جدول (3): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور استبيان مؤشِّرات الخطأ في صياغة الأهداف، وعلى الدرجة الكلية للأداة

م	المحور	معامل الثبات
1	المحور الأول: الْمُدخَلات (التخطيط للدرس).	0.88
2	المحور الثاني: العمليات (التنفيذ)	0.95
3	المحور الثالث: الْمُخرَجات (التقويم).	0.89
5	ثبات الأداة الكلي	0.97

يبيّن الجدول (3) أن معامل الثبات ألفا كرونباخ الكلي لمحاور مؤشِّرات الخطأ في صياغة الأهداف بلغ (0.97)، كما تراوحت معاملات الثبات على المحاور بين (0.88 –0.95)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يُشير إلى تمتُّع أداة الدراسة بالثبات.

ثانيًا المقابلة:

تكوَّنت أسئلة المقابلة من (6) أسئلة محورية مقدَّمة إلى (6) من مشرفي ومشرفات التربية العملية، تمَّ فرزهم وتصنيفهم وَفْقًا للدرجة العلمية، ثم اختيارهم عشوائيًّا، وإجراء المقابلة معهم، وذلك عبر الاتِّصال المرئي مع الذكور، والمقابلة الشخصية مع الإناث.

الأساليب الإحصائية:

اعتُمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) نسخة (23) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها، حيث تمَّ استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقُّق من صدق الاتِّساق.
- ألفا كرونباخ للتحقُّق من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول: ما نسبةُ تكرُّر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلِّمين؟

وتمَّ اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقُّق فِقرات ومحاور أداة الدراسة؛ لتحديد درجة الموافقة بالاعتماد على معادلة المدى وَفْقَ الجدول (4):

جدول (4): معايير تفسير قيم المتوسّطات الحسابية وَفْقًا لسُلَّم ليكرت الخُماس

درجة الموافقة	قليلة	متوسّطة	مرتفعة
الوسط الحسابي	من 1 إلى 1,67	أكبر من 1,67 إلى 2,33	أكبر من 2,33 إلى 3,00

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأوَّل، الذي نصُّه: ما نسبة تكرُّر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلِّمين؟

قامت الباحثة بحساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة لنسبة تكرُّر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلِّمين، والجدول (5) يبيّن ذلك:

جدول (5): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة لنسبة تكرُّر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلِّمين

م	الرتبة	المحور – العبارات	المتوسّطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
	1	المحور الأول: الْمُدخَلات (التخطيط للدرس).	2.35	.366	مرتفعة
.1	5	ضعف وعي المتدرّبين بمكوّنات الهدف السلوكي.	2.50	.630	مرتفعة
.2	4	ضعف التنوُّع في صياغة الأهداف السلوكية.	2.53	.629	مرتفعة
.3	1	الاقتصار على الأهداف المعرفية الدنيا.	2.87	.346	مرتفعة
.4	8	استخدام أفعال غير قابلة للملاحظة والقياس.	2.17	.531	متوسّطة

م	الرتبة	المحور – العبارات	المتوسّطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
.5	6	الاكتفاء بهدفين إلى ثلاثة في حِصَّة مُدَّتها (45) دقيقةً.	2.37	.765	مرتفعة
.6	10	قياس أكثرَ من ناتج تعليمي في الهدف الواحد.	1.73	.640	متوسّطة
.7	2	ضعف تضمين مستوى الأداء المطلوب في الهدف السلوكي.	2.73	.521	مرتفعة
.8	3	ضعف تضمين مكوّن الشرط في صياغة الهدف السلوكي.	2.57	.626	مرتفعة
.9	7	استخدام أفعال وِجدانية غير قابلة للقياس.	2.30	.702	متوسّطة
.10	9	استخدام أفعال سلوكية غير مناسبة لمحتوى الدرس.	1.73	.691	متوسّطة
	2	المحور الثاني: العمليات (التنفيذ).	2.33	.482	متوسّطة
.11	5	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر على شرح محتوى المادَّة.	2.37	.669	مرتفعة
.12	2	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر على اختيار الأنشطة التدريسية.	2.43	.626	مرتفعة
.13	6	ضعف تنوُّع أهداف الدرس يحوّل دور المتعلِّم من مشارك إلى مستمع.	2.33	.661	متوسّطة
.14	4	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر على صياغة أسئلة التقويم البنائي.	2.37	.615	مرتفعة
.15	8	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر في اختيار تِقْنيَات التدريس المناسبة.	2.20	.714	متوسّطة
.16	7	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر على توزيع	2.33	.711	متوسّطة

م	الرتبة	المحور – العبارات	المتوسّطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
		الزمن التدريسي.			
.17	9	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدّي إلى عدم إتقان الطالب المعلِّم للمادَّة العلمية.	2.10	.712	متوسّطة
.18	3	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدّي إلى ضعف اختيار طريقة التدريس الملائمة.	2.40	.621	مرتفعة
.19	1	ضعف تنوُّع أهداف الدرس يؤثّر على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	2.47	.629	مرتفعة
	3	المحور الثالث: الْمُخرَجات (التقويم).	2.27	.471	متوسّطة
.20	4	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر على طريقة غلق الدرس.	2.20	.805	متوسّطة
.21	1	ضعف التنوُّع في أهداف الدرس يؤدّي إلى طرح أسئلة لا تقيس مستوياتِ تفكير عليا.	2.60	.498	مرتفعة
.22	5	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدّي إلى عدم فَهم الطلبة للدرس.	2.07	.583	متوسّطة
.23	3	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدّي إلى ضعف في اختيار نوع التقويم الختامي.	2.23	.679	متوسّطة
.24	2	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدّي إلى عدم تقديم التغذية الراجعة المناسبة.	2.23	.626	متوسّطة

يبيّن الجدول (5) أن الدرجة الكلية لنسبة تَكرار الأخطاء في محور الْمُدخَلات (التخطيط للدرس) جاء بدرجة مرتفعة بمتوسّط حسابي (2.35)، وبانحراف معياري (0.366)، وكانت أكثر جوانب تَكرار الأخطاء "الاقتصار على الأهداف المعرفية الدنيا" بمتوسّط حسابي (2.87)، وبانحراف معياري (0.346)، وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية العبارة: "ضعف تضمين مستوى الأداء المطلوب في الهدف السلوكي" بمتوسّط حسابي (2.73)، وبانحراف معياري (0.521)،

وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة العبارة: "ضعف تضمين مكوِّن الشرط في صياغة الهدف السلوكي" بمتوسِّط حسابي (2.57)، وبانحراف معياري (0.626)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت أقلُّ الأخطاء العبارة: "قياس أكثرَ من ناتج تعليمي في الهدف الواحد" بمتوسِّط حسابي (1.73)، وبانحراف معياري (0.640)، وبدرجة متوسِّطة، وفي المرتبة قبل الأخيرة العبارة: "استخدام أفعال سلوكية غير مناسبة لمحتوى الدرس" بمتوسِّط حسابي (1.73)، وبانحراف معياري (0.691)، وبدرجة متوسِّطة.

هذه النتيجة تستحقُّ التأمُّل والبحث، وإعطاءها أولويةً في أثناء تطوير برامج إعداد المعلِّم؛ لضعف مهارات الطلبة المعلِّمين في مهارات تخطيط الدروس، وبالأخصِّ في صياغة الأهداف السلوكية، وربما يوعز ذلك إلى اللامبالاة، وعدم الاهتمام من قِبَل الطلبة المعلِّمين بالتحضير، والتركيز على مهارة التنفيذ، وما سيقدِّمونه من أنشطة وأساليب تقويم جهلًا منهم بانعكاس صحَّة تحديد الأهداف في التخطيط على مهارة التنفيذ والتقويم، واقتصارهم على أهداف معرفية في المستويات الدنيا دون مراعاة الضوابط الأساسية في صياغة الأهداف التي تتطلَّب توضيح الشرط والمعيار، وهذا ما بيَّنته نتائج العديد من الدراسات ذات الصلة بصياغة الأهداف من حيث جودتُها ودورها على الطلبة في توجيه عملية التعلُّم، وجعلها أكثرَ فاعليةً، وتساعدهم في تنظيم عملية تنفيذ الدرس، والبُعد عن العشوائية في خُطوات تقديم الدرس؛ نحو: (طلافحة والحاميد، 2012؛ منى يوسف، 2022؛ orr,freeman,csikari, 2023,Altun Nurmatova 2022)، وقد يكون الخلل لدى الطلبة المعلِّمين لدراستهم النظرية في مقرَّر تصميم وتطوير الدروس، وصعوبة فَهمهم لكيفية اختيار الأفعال السلوكية القابلة للملاحظة والقياس، وهذا يتوافق مع ما بيَّنته دراسة (Altun Nurmatova,2023)، وربما أيضًا تشدُّد المشرفون في التحضير الكتابي بالوقت الحاليِّ مع توافر التحضير الجاهز، والأدوات المعتمِدة على الذكاء الاصطناعي، والتي تقدِّم خُطَّة دراسية متكاملة، وآن الأوان لدمج المهارات الشخصية بالمهارات التِّقْنيَّة، من خلال توجيه الطلبة المعلِّمين للاستفادة من التِّقْنيَات الحديثة، ثم غربلتها وَفْقًا لِما تم دراسته وفَهمه.

وتتَّفِق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات والأبحاث العلمية المحلية والعالمية؛ نحو: (اليحي، 2003؛ Melesse,S ،2007 ؛ وأميرة عباس، 2008؛ والثبيتي، 2009؛ ومصطفى والكيلاني، 2011؛ والدوسري، 2012؛ وفايزة عبدالرحمن، 2016؛ Ferrer,J ،2021؛ ومنى يوسف، 2022)،

وتُخالف دراسة مصطفى والكيلاني (2012) التي توصَّلت إلى وجود مستوى تخطيط مرتفع في صياغة الأهداف السلوكية نتيجةَ اهتمام مشرفي التربية العملية بالإشراف والمتابعة بطريقة صارمة.

وقد بيَّن الجدول (5) أن ضعف صياغة الأهداف السلوكية يؤثِّر على العمليات (التنفيذ) بدرجة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابي (2.33)، وبانحراف معياري (0.482)، وتتمثَّل أهمُّ جوانب التأثير في العبارة: "ضعف تنوُّع أهداف الدرس يؤثِّر على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسِّط حسابي (2.47) وبانحراف معياري (0.629) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية العبارة: "ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثِّر على اختيار الأنشطة التدريسية" بمتوسِّط حسابي (2.43) وبانحراف معياري (0.626) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة العبارة: "ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدِّي إلى ضعف اختيار طريقة التدريس الملائمة" بمتوسِّط حسابي (2.40) وبانحراف معياري (0.621) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت العبارة: "ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدِّي إلى عدم إتقان الطالب المعلِّم للمادَّة العلمية" بالمرتبة الأخيرة، بمتوسِّط حسابي (2.10)، وبانحراف معياري (0.712)، وبدرجة متوسِّطة، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من: (اليحي، 2003؛ والثبيتي، 2009؛ 2022، orr,freeman,csikari ؛ Altun Nurmatova,2023).

وجاء تأثير الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية على محور الْمُخرَجات (التقويم) بدرجة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابي (2.27) وبانحراف معياري (0.471)، وجاءت العبارة: "ضعف التنوُّع في أهداف الدرس يؤدِّي إلى طرح أسئلة لا تقيس مستوياتِ تفكير عليا" بالمرتبة الأولى، بمتوسِّط حسابي (2.60)، وبانحراف معياري (0.498)، وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية العبارة: "ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدِّي إلى عدم تقديم التغذية الراجعة المناسبة" بمتوسِّط حسابي (2.23) وبانحراف معياري (0.626) وبدرجة متوسِّطة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة: "ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدِّي إلى عدم فَهم الطلبة للدرس" بمتوسِّط حسابي (2.07) وبانحراف معياري (0.583)، وبدرجة متوسِّطة.

وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة فايزة عبدالرحمن (2016)، فالصياغة الخطأ ستؤدِّي حتمًا إلى قياس خاطئ للمُخرَجات، وكذلك مع دراسة (orr,freeman,csikari ،2022) المبيِّنة للدور الجوهري للأهداف في تحديد أساليب التقويم اللازمة، وتضمن تقديم أداء جيِّد في التقييم.

وينعكس تأثير صياغة الأهداف السلوكية بطريقة صحيحة على منظومة التعليم كاملة وبطريقة طردية؛ فكلَّما كانت صياغتها واضحةً وصحيحة، ووَفْقَ المستويات المطلوبة، انعكس ذلك على تنفيذ الدرس ومهارة تقويمه، مقدِّمًا من خلالها درسًا علميًّا منظَّمًا ومتكاملًا، بعيدًا عن التخبُّط والعشوائية، وباعتباره مدخلًا مهمًّا ورئيسًا، لا يمكِن تجاوزه، وسيكون تأثيره مباشرًا على العمليات والْمُخرَجات التعليمية، ويؤكِّد ذلك العديد من الدراسات العلمية؛ نحو دراسة كلٍّ من: (حمدان، 2004؛ وبني خالد والحمادنة، 2022؛ والقصاب وحاتم ومالك، 2016؛ وفايزة عبدالرحمن، 2016؛ 2020، sana,forrin,et. ؛ 2022، orr,freeman,csikari).

نتائج السؤال الثاني، الذي نصُّه: ما درجة ضعف صياغة الأهداف السلوكية وانعكاسه على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس؟

قامت الباحثة بطرح أسئلة المقابلة الآتية على (6) مشرفين:

س1: كيف يؤثِّر ضعف صياغة الأهداف السلوكية في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المعلِّمين في التدريس؟

تمَّ تحليل استجابات المشرفين والمشرفات ممن تمَّت مقابلتهم، ورصد أهمِّ الاستجابات المشتركة بينهم حول تأثير ضعف صياغة الأهداف السلوكية في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المعلِّمين في التدريس، وكانت أهمُّ الأفكار الواردة كما في الجدول (6):

جدول (6): التَّكرارات والنسب لتأثير ضعف صياغة الأهداف السلوكية في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المعلِّمين في التدريس

م	الاستجابة	تَكرار	النسبة
1	ضعف التخطيط السليم للدروس.	6	100
2	عدم المرونة في التدريس.	5	83.3
3	ضعف التقويم والتشخيص وقياس نواتج التعلُّم.	5	83.3
4	التشتُّت والعشوائية والاضطراب في التدريس.	5	83.3

م	الاستجابة	تَكرار	النسبة
5	التركيز على المستويات العقلية الدنيا.	5	83.3
6	عدم التنويع في طرق وإستراتيجيات التدريس.	5	83.3

س2: إلى أيّ مدى يؤثّر عدم تنوُّع الأهداف في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المعلِّمين في التدريس؟

تمَّ تحليل استجابات المشرفين والمشرفات ممن تمَّت مقابلتهم، ورصد أهمّ الاستجابات المشتركة بينهم، حول مدى تأثير عدم تنوُّع الأهداف في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المعلِّمين في التدريس، وكانت أهمُّ الأفكار الواردة كما في الجدول (7):

جدول (7) التَّكرارات والنسب لمدى تأثير عدم تنوُّع الأهداف في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المعلِّمين في التدريس

م	الاستجابة	تَكرار	النسبة
1	تقديم معلومات سطحية.	6	100
2	الرتابة والتَّكرار والتركيز على مهارات التذكُّر.	6	100
3	التركيز على الحفظ والتلقين.	5	83.3

س3: كيف يؤثّر الاعتماد على الأهداف المعرفية الدنيا في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة؟

تمَّ تحليل استجابات المشرفين والمشرفات ممن تمَّت مقابلتهم، ورصد أهمّ الاستجابات المشتركة بينهم حول تأثير الاعتماد على الأهداف المعرفية الدنيا في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وكانت أهمُّ الأفكار الواردة كما في الجدول (8):

جدول (8) التَّكرارات والنسب لتأثير الاعتماد على الأهداف المعرفية الدنيا في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة

م	الاستجابة	تكرار	النسبة
1	السطحية وعدم التعمُّق وحرمان الطالبة في الصف من مهارات التحليل والتركيب.	6	100
2	سيؤثِّر بشكل سلبي على قدرات الطلبة ومهارات تفكيرهم.	6	100
3	تؤثِّر على النُّموِّ الشامل للمتعلِّم.	5	83.3

تُشير النتائج في الجداول: (6–7–8) إلى تقارب وجهات نظر الخبراء من المشرفين والمشرفات على الرغم من تنوُّع خلفياتهم ودرجاتهم العلمية، فبعضهم يتبع المدرسة الأمريكية، والبعض الآخر يتبع المدرسة البريطانية والأسترالية، وآخرهم يتبع المدرسة المحلية السعودية؛ مما يدلُّ على أن مهنة التعليم أساسياتها واحدة، وإن اختلفت الخلفيات العلمية.

إن ربط صحة صياغة الأهداف السلوكية وانعكاسه على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين، أسهم في فتح آفاق جديدة لدى المشرفين والمشرفات؛ لمراجعة إجراءات تقويم وتقييم الطلبة في أثناء التربية العملية، مع أهمية مراعاة متطلَّبات العصر دون الإخلال بامتلاكهم للمهارات الأساسية في التخطيط والتنفيذ والتقويم، التي دعمتها نتائج العديد من الدراسات؛ نحو دراسة كلٍّ من: (بني خالد والحمادنة، 2011؛ وحميد، 2017؛ 2020، sana,forrin,et..,)، ثم ربط صحة صياغة الأهداف بمستويات التفكير العليا في التحليل والتركيب، وصولًا للإبداع، والتي تمثِّل المستوياتِ العليا من تصنيف بلوم للأهداف التي تجعل الدرس أكثرَ ملاءمةً لأنماط المتعلِّمين، وأهميتها في فتح آفاق جديدة للمتعلِّمين في الربط والتحليل؛ سعيًا لتحقيق التكامل المعرفي، ومن ثَمَّ الوصول للنُّموِّ الشامل المتوازن، الذي بيَّنته العديد من الدراسات؛ نحو: (الزغلول وطلافحة والمحاميد، 2012؛ وحميد، 2017؛ 2023، Altun Nurmatova,).

في حين تمَّ التحفُّظ على استجابة المشرفين لثلاثة أسئلة من أسئلة المقابلة؛ لعدم رغبتهم في الإفصاح عن وجهات نظرهم نحوها، عدا ثلاثة مشرفين، وهي:

س4/ تحدَّث/ي عن إبداع الطلبة المعلِّمين في التدريس دون الالتفات لِما تمَّ تدوينه في التحضير الكتابي؟

س5/ من وجهة نظرك، هل بالإمكان الاستغناء عن درجة التحضير الكتابي، ومن ثَمَّ حذف الدرجة الخاصَّة به في استمارة تقويم الطلبة المتدرِّبين مستقبلًا؟

س6/ هل تعتقد/ين بأن تزامن دراسة مقرَّر طرق التدريس وتصميم الدروس مع التطبيق الميداني سيؤثِّر سلبًا على أداء الطلبة المعلِّمين؟

لكون الاستجابة مرتبطةً بأنظمة ولوائحَ عليا، وإجراءات تقويم معتمدة على استمارات تقويمية ثابتة لا خيار للمشرف والمشرفة فيها، لذا؛ تباينت الاستجابات بدرجة كبيرة بين متحفِّظ على الردِّ، ومؤيِّد أو معارض للسؤال الرابع، فبعضهم يرى أن الإبداع في التدريس يكون لدى المعلِّم الممارس، وليس الطلبةَ المتدرِّبين؛ نتيجةَ وجود ارتباك وقلق، وتدريب آنيٍّ على إجراءات التدريس، مع كثرة الوقوع في الأخطاء، والتي تتنافى مع الإبداع، ونتَّفِق مع هذا التوجُّه الذي يُفضي إلى الإجابة عن السؤال الذي يليه، فالتحضير المكتوب لا يُلغي الإبداع، والإبداع لا يُغني عن التحضير، فالعلاقة بينهما تكاملية، وليست بديلةً.

أما السؤال الأخير، فكان سبب وضعه نتيجةَ ملاحظة خاصَّة بطلبة كلية الشريعة الذين يخرجون للتربية العملية في نفس الفصل الذي يَدرُسون فيه المقرَّرات التربوية، ولكونهم نتاجَ برامج جامعة أخرى وخُطَط دراسية قديمة؛ فالإجابة عليه لم تكن محضَ نقاش.

نتائج السؤال الثالث، الذي نصُّه: ما الآليَّات المقترَحة لتطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين بكليات التربية؟

قامت الباحثة بالاستفادة من نتائج تحليل الاستبانة والمقابلة، وتوصَّلت إلى رصد أهمِّ الاستجابات المشتركة بينهم حول الآليَّات المقترحة لتطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين بكليات التربية، وكانت أهمُّ الأفكار الواردة كما في الجدول (9):

جدول (9) التَّكرارات والنسب للآليَّات المقترحة لتطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين بكليات التربية

م	الاستجابة	تكرار	النسبة
1	التركيز على مقرَّرات تصميم الدروس ومقرَّرات طرق التدريس.	6	100
2	تقديم دورات تدريبية في قياس نواتج التعلُّم.	6	100
3	تقديم دورات تدريبية في مهارات التفكير.	6	100
4	عرض نماذجَ من حصص نموذجية في أثناء تدريس مقرَّر تصميم الدروس.	5	83.3
5	ربط الجوانب النظرية بالعملية (التركيز على الجوانب العملية والأدائية في أثناء تدريس المقرَّرات).	5	83.3
6	زيادة فترة التربية العملية مع أهمية ممارستها طوال أيام الأسبوع.	6	100
7	التركيز على الجوانب الأدائية في استمارة تقييم الطلبة المعلِّمين.	6	100

تُشير النتائج في الجدول (9) إلى بعض النتائج الْمُسْتقرأة من تحليل استجابات الخبراء من المشرفين في أثناء المقابلة، ويمكِن الإضافة عليها بناءً على نتائج الاستبانة، والاستفادة مما توصَّلت له الدراسات والأبحاث العلمية من نتائجَ أو توصيَات علمية، ويمكِن إجمالها في التالي:

- تطوير برامج كليات التربية بما يتماشى مع التطوُّرات العلمية والتكنولوجية.
- ربط النظرية بالتطبيق في مقرَّرات تصميم وتطوير الدروس، ومقرَّرات طرائق التدريس، بحيث يتضمَّن جوانبَ عمليةً أدائية تستلزم النزول إلى الميدان.
- الاستفادة من مقترَح جامعة كاليفورنيا في إيجاد بنك تبادل للتخطيط الكتابي في مختلِف التخصُّصات؛ ليختار منه الطالب المعلِّم ما يتماشى مع موضوعه التدريسي.
- زيادة فترة التربية العملية إلى فصل دراسي كامل بعمل يومي طوال الأسبوع، يتعايش فيه الطلبة المعلِّمون مع المهامِّ التدريسية والإدارية بطريقة تكاملية.

– تطوير استمارة تقييم الطلبة المعلّمين، وإدراجها ضمن متطلَّبات الدراسة في مقرَّر تصميم وتطوير الدروس كي يكون الطلبة المعلِّمون على دراية ومعرفة بما سيقومون عليه في الميدان.

–الاعتراف بالمهارات بوصفها محرِّكًا للمستقبل الذي نصبو إليه أمرٌ مهمٌّ للغاية؛ كي تواكب التحدِّياتِ العالميةَ، وتحوّلها إلى فرص (منظمة العمل الدولية، 2021، ص96).

– يمكِن الاستفادة من مقترح جامعة كاليفورنيا بإعداد بنك كامل للأهداف والسلوكيات لكلِّ درس، فالعصر الحاليُّ عصر توافر المعلومات، وتزويد الطلبة المعلِّمين بها؛ لصقل مهاراتهم في مجال تخطيط الدروس، وعلى كليات التربية بالجامعات إعادة النظر في استمارات تقييم الطلبة المعلِّمين؛ لضبط درجة مرحلة التخطيط للدروس بما يدلِّل على استفادة الطلبة المعلِّمين من بنك الأهداف.

ملخَّص النتائج والتوصيات:

نتائج الدراسة:

استقراءً لنتائج تحليل أسئلة الدراسة؛ تبيَّن الآتي:

أولًا: الْمُدخَلات (تخطيط الدرس):

- تبيَّن وجود نسبة مرتفعة من الأخطاء في مُدخَلات العملية التعليمية، لا سيَّما في مرحلة تخطيط الدرس.
- تركَّزت صياغة الأهداف السلوكية بشكل كبير على المستويات المعرفية الدنيا (التذكُّر، الفَهم، التطبيق)، دون التطرُّق إلى المستويات العليا.
- ظهر ضعف واضح في تضمين مستوى الأداء المطلوب داخل صياغة الأهداف؛ مما يُشير إلى قصور في تحديد المعايير المرجعية للأداء.
- كذلك، لوحظ غياب أو ضعف مكوِّن الشرط في صياغة الأهداف السلوكية؛ مما ينعكس على دقَّة وفاعلية التخطيط التعليمي.

ثانيًا: العمليات (تنفيذ الدرس):

• تبيَّن أن ضعف صياغة الأهداف السلوكية يؤثِّر بدرجة متوسِّطة على مهارات تنفيذ وشرح الدروس لدى الطلبة المعلِّمين.

• كان هناك تأثيرٌ مرتفع لضعف التنوُّع في الأهداف على قدرة المعلِّم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين.

• أظهر التحليل أن عدم دقَّة تحديد الأهداف يؤثِّر بدرجة مرتفعة على اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة لمستويات المتعلِّمين، وكذلك طرائق التدريس المستخدَمة.

• كما أشار إلى أن ضعف صياغة الأهداف يؤثِّر بدرجة متوسِّطة على إتقان الطالب المعلِّم للمادَّة العلمية المقدَّمة في أثناء الدرس.

ثالثًا: الْمُخرَجات (تقويم الدرس ونتائج التعلُّم):

• ظهر أن الأخطاء في صياغة الأهداف تؤثِّر بدرجة متوسِّطة على تقويم الدرس، من حيث قياسُ نواتج التعلُّم المتوقَّعة.

• لوحظ أن ضعف تنوُّع الأهداف يؤدِّي إلى طرح أسئلة تقويمية لا تقيس مهاراتِ التفكير العليا؛ مما ينعكس سلبًا على جودة التقويم.

• تبيَّن كذلك أن غياب الأهداف المتنوِّعة يَعُوق تقديم تغذية راجعة مناسبة للمتعلِّمين، ويؤثِّر بدرجة متوسِّطة على فَهم الطلبة للدرس.

رابعًا: تحليل نوعي إضافي:

• أظهرت البيانات أن الاعتماد على الأهداف المعرفية الدنيا في التحضير الكتابي يُسهم في تقديم محتوى سطحي، يفتقر إلى العُمق المعرفي، ويؤدِّي إلى رتابة في الأداء التعليمي، مع تركيز مُفرِط على مهارات الحفظ والتلقين، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة (orr,freeman,csikari ،2022).

• كما أشار التحليل إلى أن هذا النمط في صياغة الأهداف يؤثّر سلبًا على تنمية مهارات التفكير العليا؛ (كالتحليل، والتركيب، والتقويم)؛ مما يَحرِم المتعلِّمين من فرص النُّموِّ المعرفي الشامل، والتكامل المعرفي والمهاري المطلوب في البيئة الصفية، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة (حميد، 2017؛ المحمدي، 2023).

التوصيات:

1- في مُدخَلات العملية التعليمية: توفير بنك للأهداف الإجرائية لكلِّ درس، وتزويد الطلبة المعلِّمين به؛ للاحتذاء؛ لكونهم في مرحلة تدريب.

2- في العمليات المتعلِّقة بتنفيذ الدرس: تفعيل التدريس المصغَّر ضمن إجراءات مقرَّر التربية العملية؛ لتحسين اكتساب مهارات تنفيذ الدرس.

3- في مُخرَجات العملية التعليمية: ربط النظرية بالتطبيق في مقرَّرَيْ تصميم وتطوير الدروس وطرق التدريس، بحيث يتضمَّن جوانبَ عمليةً أدائية قبل النزول للتربية العملية.

4- تفعيل أسلوب الصفِّ الافتراضي في أثناء الدراسة قبل النزول للميدان، طريقة من طرائق تدريس المقرَّرات التربوية؛ لتحقيق الفاعلية، وضمان تجويد العملية التعليمية.

المقترحات:

- بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلِّمين بكليات التربية.
- دراسة أثر استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحضير الدروس على المهارات التدريسية للطلبة المعلِّمين.

المراجع

المراجع العربية:

بقيعي، نافز. (2010م). التربية العملية الفاعلة. عمان. دار المسيرة.

بني خالد، محمد؛ وحمادنة، إياد. (2011). درجة ممارسة معلِّمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية. مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية، 19(1)، 619–645 مسترجع من: https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJHR/article/view/818

بو حمامة، جيلاني محمد. (2005). أهمية الأهداف التعليمية وأثرها في إنجاح عملية التعليم والتعلُّم. مجلة العلوم الإنسانية، 23(ص5–21). مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/4982

الثبيتي، عايض ضيف الله. (2009). الأهداف السلوكية المعرفية من خلال الخطط الدراسية للمعلِّمين وعلاقتها بطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم: دراسة تحليلية ميدانية. مجلة الطائف– الآداب والتربية، 1(ع1)، 229–274. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/121177

حمدان، مبارك بن سعيد. (2004). اتِّجاهات معلِّمي المرحلة المتوسِّطة نحو استخدام الأهداف السلوكية بمنطقة أبها. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية، (ع1)، 49–107. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1268340

حميد، عيادة. (2017). مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلِّمي اللغة العربية في المدارس الخاصَّة الأساسية في عمان (أطروحة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

خضر، فخري رشيد. (2012). تأثير المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيل الطلبة الأكاديمي الآني والمؤجَّل في تدريس التربية الوطنية، مجلة العلوم التربوية، 20(ع2)، 187–231. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/186238

الخليفة، جعفر. (2017م). مدخل إلى المناهج وطرق التدريس. ط11. الرياض. مكتبة الرشد.

خليفة، عبدالسلام الشيباني. (2014). الأهداف والكفايات: دراسة مقارنة لمفهوم الأهداف والكفايات في العملية التعليمية. رابطة الأدب الحديث. (85). 375–404. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/661470

الزغلول، عماد؛ وطلافحة، فؤاد؛ والحاميد، شاكر. (2012). أثر استخدام إستراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلِّمين. مجلة جامعة دمشق – التربية، 27(1)، 393–417. مسترجع من: https://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/27-28

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠١١م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط٢. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

عباس، أميرة إبراهيم. (2008). مقارنة أثر المنظمات المتقدمة والأهداف السلوكية في التحصيل واستبقاء المعلومات. مجلة جامعة بابل-العلوم الإنسانية 16(ع1)، 338-359. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/296744

عبدالرحمن، فايزة أحمد عبدالسلام. (2016م). الأهداف التعليمية بين إشكالية الصياغة وصعوبة التحقيق. المؤتمر العلمي الثاني للجمعية العربية للقياس والتقويم بعنوان: تطوير التعليم قبل الجامعي-رؤى مستقبلية، العبور: الجمعية العربية للقياس والتقويم ومدارس طيبة، 207-219. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1412006

غريس، نجوى الفزاع. (2024). غايات التعليم: المعرفة والمهارات والقيم اللازمة للحياة والعمل وللتنمية المستدامة. المؤتمر التربوي الدولي الرابع: تحويل التعليم الفرص والتحدّيات لتعزيز مستقبل التعليم في دول الخليج، (5-6 نوفمبر)، الكويت.

القرارعة، أحمد. (٢٠١٣م). تصميم التدريس رؤية تطبيقية. ط٢. عمان. دار الشروق.

القصاب، ميعاد ناظم؛ وحاتم، أسماء أحمد؛ ومالك، سلمى نصر الله.(2016). أثر استخدام فاعلية الأهداف السلوكية والتغذية الراجعة في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الأحياء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 125(458-438). مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1079026

قنديل، يس. (2000م). التدريس وإعداد المعلّم. ط3. الرياض. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

الكثيري، راشد؛ والنصار، صالح. (2005م). المدخل للتدريس. حقوق الطباعة محفوظة للمؤلفين.

محمد، طاهر محمد. (2012م). أسس المناهج المعاصرة. عمّان. دار المسيرة.

المحمدي، علاء نجم. (2023). الأهداف السلوكية في العملية التعليمية. أوراق ثقافية: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 5(ع25)، 235-245. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1382695

مصطفى، مهند خارز؛ والكيلاني، أحمد محيي الدين. (2011). الأخطاء الشائعة في إعداد الدروس اليومية لدى طالبات معلّم صف في التربية العملية في جامعة مؤتة. مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 26(ع1)، 225-276. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/128303

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2017). أهداف التنمية المستدامة (2030).

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2022). التعليم من أجل التنمية المستدامة (2030): خارطة طريق.

منظمة العمل الدولية (2021). رسم معالم المهارات والتعلُّم المتواصل من أجل مستقبل العمل، (109)، مكتب العمل الدولي: جنيف.

الهادي محمد، طاهر محمد. (2012م). أسس المناهج المعاصرة. عمّان. دار المسيرة.

الهاشمي، عبدالرحمن؛ والعزاوي، فائزة. (2010). المنهج والاقتصاد المعرفي، ط2. عمّان. دار المسيرة.

الهويدي، زيد؛ والمواضية، رضا؛ وأبو شيخة، فاطمة. (٢٠١٤م). أساسيات التربية العملية. دار الكتاب الجامعي: الإمارات.

اليحي، عبدالله بن سعد. (2003). مدى معرفة معلِّمات العلوم الشرعية المتدربات الأهداف السلوكية. مجلة القراءة والمعرفة، 26(ص 159–189). مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/43986

يوسف، ماهر إسماعيل. (2008م). التدريس: مبادئه ومهاراته. الرياض. مكتبة الرشد.

يوسف، منى عوض. (2022). درجة أهمية صياغة الأهداف السلوكية لمعلِّمي مرحلة الأساس بمدينة ود مدني من وجهة نظر المعلِّمين. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة وادي النيل، 12(3)، 289–314.

ترجمة المراجع العربية:

Abbas, Amira (2008). Comparing the Effect of Advanced Organizations and Behavioral Objectives on Achievement and Retention of Information. Journal of the University of Babylon for Humanities, 16(1), pp. 338-359. Retrieved from:

http://search.mandumah.com/Record/296744 [in Arabic]

Bani Khalid, Muhammad; Hamadneh, Iyad. (2011). The degree of practice of primary school teachers in the skills of formulating behavioral objectives. Islamic University Journal. Humanities Series, 19(1), 619-645 Retrieved from https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJHR/article/view/818 . [in Arabic]

Baqi, Nafiz. (2010). Treatment, Treatment. Dar Al-Tawila: Amman. [in Arabic]

Bouhamama, Jilani Mohammed (2005). The importance of educational objectives and their role in the success of the teaching and learning process. Journal of Humanities, 23 (pp. 5-21). Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/4982 [in Arabic]

Al-Thabeti, Ayedh Daif Allah. (2009). Cognitive behavioral objectives through teachers' curriculums and their relationship to teaching methods, educational aids, and evaluation: An analytical field study. Taif Journal of Arts and Education, 1(No. 1), 229-274. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/121177 [in Arabic]

Habbar, Alia (2021). From Teaching by Objectives to Teaching by Educational Competencies, 11 (No. 50), 20-61. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1255555 [in Arabic]

Hamdan, Mubarak bin Saeed. (2004). Intermediate school teachers' attitudes towards using behavioral objectives in the Abha region. King Khalid University Journal of Sharia and Islamic Studies, (Issue 1), 49-107. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1268340 [in Arabic]

Hamid, Ayada. (2017). The level of classification ability of behavioral objectives according to Bloom's taxonomy among Arabic language teachers in private basic schools in Amman (Master's Thesis). Middle East University, Amman, Jordan. . [in Arabic]

Khader, Fakhri Rashid (2012). The Effect of Prior Knowledge of Behavioral Objectives on Students' Current and Delayed Academic Achievement in the Teaching of National Education. Journal of Educational Sciences, 20 (No. 2), 187-231. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/186238 [in Arabic]

Al-Khalifa, Jaafar. (2017). Introduction to Curricula and Teaching Methods. 11th ed. Al-Rushd Library: Riyadh. [in Arabic]

Khalifa, Abdul Salam Al-Shaibani. (2014). Objectives and Competencies: A Comparative Study of the Concept of Objectives and Competencies in the Educational Process. Modern Literature Association. (85). 375-404. Retrieved from: http://search.mandumah.com/Record/661470 [in Arabic]

Al-Zaghloul, Imad; Talafha, Fouad; Al-Mahamid, Shaker. (2012). The Effect of Using the Behavioral Objectives Definition Strategy and Training on Question Development in Reducing Test Anxiety among Learners. Damascus University Journal - Education, 27(1), 393-417. . [in Arabic]

https://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/27-28

Shahata, Hassan and Al-Najjar, Zainab. (2011). Dictionary of Educational and Psychological Terms. 2nd ed. Egyptian Lebanese House: Cairo. [in Arabic]

Abbas, Amira Ibrahim. (2008). Comparing the impact of advanced organizations and behavioral objectives on achievement and retention of information. Journal of the University of Babylon - Humanities 16 (No. 1), 338-359. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/296744 [in Arabic]

Abdul Rahman, Faiza Ahmed Abdel Salam. (2016 AD). Educational objectives between the problem of formulation and the difficulty of achievement. The second scientific conference of the Arab Society for Measurement and Evaluation entitled: Developing pre-university education - Future visions, Al-Obour: Arab Society for Measurement and Evaluation and Taiba Schools, 207-219. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1412006 [in Arabic]

Grace, Najwa Al-Fazza. (2024). The aims of education: knowledge, skills, and values necessary for life, work, and sustainable development. The Fourth International Educational Conference: Transforming Education: Opportunities and Challenges for Enhancing the Future of Education in the Gulf States, (November 5-6), Kuwait. [in Arabic]

Al-Qar'aa, Ahmed. (2013). Instructional Design: An Applied Vision. 2nd ed. Dar Al-Shorouk: Amman. . [in Arabic]

Al-Qassab, Miad Nazim, Hatem, Asmaa Ahmed, and Malik, Salma Nasrallah. (2016). The effect of using behavioral objectives and feedback on the achievement of students of the Technical Medical Institute in biology. Journal of Educational and Psychological Sciences, 125(438-458). Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1079026 . [in Arabic]

Qandeel, Y. (2000 AD). Teaching and Teacher Preparation. 3rd ed. International Publishing and Distribution House: Riyadh. [in Arabic]

Al-Kathiri, Rashid; Al-Nassar, Saleh. (2005). Introduction to Teaching. Copyright reserved to the authors. [in Arabic]

Muhammad, Tahir Muhammad. (2012). Foundations of Contemporary Curricula. Dar Al-Masirah: Amman. [in Arabic]

Mustafa, Muhannad Kharz; and Al-Kilani, Ahmed Mohi El-Din (2011). Common Mistakes in Preparing Daily Lessons by Female Classroom Teacher Students in Practical Education

at Mutah University. Mutah Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series, 26(No. 1), 225-276. Retrieved from
http://search.mandumah.com/Record/128303 [in Arabic]

Al-Mohammadi, Alaa Najm. (2023). Behavioral Objectives in the Educational Process. Cultural Papers: Journal of Arts and Humanities, 5(No. 25), 235-245. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1382695 [in Arabic]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). Sustainable Development Goals 2030 [in Arabic]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). Education for Sustainable Development 2030: A Roadmap. [in Arabic]

International Labour Organization (2021). Shaping Skills and Lifelong Learning for the Future of Work, (109), International Labour Office: Geneva. [in Arabic]

Al-Yahya, Abdullah bin Saad. (2003). The extent of knowledge of female trainee teachers of Islamic sciences regarding behavioral objectives. Journal of Reading and Knowledge, 26 (pp. 159-189). Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/43986 [in Arabic]

Youssef, Maher Ismail. (2008). Teaching: Its Principles and Skills. Al-Rushd Library: Riyadh. [in Arabic]

Al-Hadi Muhammad, Tahir Muhammad. (2012). Foundations of Contemporary Curricula. Dar Al-Masirah: Amman. [in Arabic]

Al-Hashemi, Abdul-Rahman; Al-Azzawi, Faiza. (2010). Methodology and Knowledge Economy, 2nd ed. Dar Al-Masirah: Amman. [in Arabic]

Al-Huwaidi, Zaid, Al-Mawadhiya, Reda, and Abu Sheikha, Fatima. (2014). Fundamentals of Practical Education. University Book House: UAE. [in Arabic]

Youssef, Mona Awad. (2022). The degree of importance of formulating behavioral objectives for primary school teachers in Wad Madani from the teachers' perspective. Journal of Humanities, Nile Valley University, 12(3), 289-314. [in Arabic

المراجع الأجنبية:

Melesse, S. (2007). An Investigation into Teachers' state of Formulation and Utilization of Instructional objectives. The Ethiopian Journal of Higher Education, 4(2), 71-101.

Sana, F., Forrin, N. D., Sharma, M., Dubljevic, T., Ho, P., Jalil, E., & Kim, J. A. (2020). Optimizing the efficacy of learning objectives through pretests. CBE—Life Sciences Education, 19(3), ar4

Ferrer, J. (2021). Problems met in lesson planning by the pre-service teachers. Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran, 11(1), 313-329.

Orr, R. B., Csikari, M. M., Freeman, S., & Rodriguez, M. C. (2022). Writing and using learning objectives. CBE—Life Sciences Education, 21(3), fe3.

Nurmatova, S., & Altun, M. (2023). A comprehensive review of Bloom's Taxonomy integration to enhancing novice EFL educators' pedagogical impact. Arab World English Journal, 14(3), 380-388. https://doi.org/10.24093/awej/vol14no3.24

مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس

The extent to which faculty members at the College of Science at Majmaah University practice the Deep Learning Approach (DLA) in teaching.

إعداد

د. أسماء بنت محمد القطيم

أستاذ المناهج وطرق التعليم المشارك

قسم العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة المجمعة

Dr. Asmaa Muhammad Al-Qutaim

Associate Professor of Curriculum and Instruction

Department of Educational Sciences - College of Education
Majmaah University

Email: a.alqutaim@mu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-002

تاريخ التقديم: 2025/09/02 م تاريخ القبول: 2025/09/21 م

المستخلص

تهدف الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، وتكوّنت عينة الدراسة من (121) عضوًا، من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثة بتصميم استبانة تكونت من (19) عبارة في ثلاث مراحل هي: المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي.

وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس جاءت بدرجة عالية، حيث كانت الاستجابة الأعلى لممارسات التدريس كالاتي: (المستوى الأعلى للتعلم بالمرتبة الأولى، يليها التعلم التكاملي، ثم التعلم التأملي، كأقل المراحل من حيث درجة الممارسة.

كما خلصت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير الجنس، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في مرحلتي (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التأملي) باختلاف متغير سنوات الخبرة؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم (10) سنوات فأكثر، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بجميع مراحله، باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن مؤهلهم العلمي دكتوراه، وباختلاف متغير التخصص لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن تخصصهم كيماء.

وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات من أبرزها: توسيع برامج التدريب المهني في مجال التعلم العميق.

الكلمات المفتاحية: ممارسة تدريس – أعضاء هيئة تدريس – كلية العلوم — مدخل – التعلم العميق.

Abstract

The study aimed to identify the extent to which faculty members at the College of Science, Majmaah University, implement the Deep Learning Approach (DLA) in their teaching. The study sample consisted of 121 faculty members from the College of Science. A descriptive survey methodology was adopted, and the researcher developed a questionnaire comprising 19 items distributed across three domains: higher-order learning, integrative learning, and reflective learning. The study yielded several key findings, the most prominent of which was that the level of DLA implementation by faculty members was high. The most frequently practiced dimension was higher-order learning, followed by integrative learning, while reflective learning was the least practiced. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the overall degree of DLA implementation based on gender. However, statistically significant differences were found in two domains—higher-order learning and reflective learning—based on years of experience, in favor of faculty members with 10 years of experience or more. Moreover, significant differences emerged in all domains based on academic qualification, favoring those holding a doctoral degree, and based on academic specialization, favoring those specialized in chemistry. The study concluded with several recommendations, the most notable of which was the expansion of professional development programs in the field of deep learning.

Keywords: Teaching practices – Faculty members – College of Science – Approach – Deep Learning

المقدمة

تتنافس دول العالم في العناية بالتعليم الجامعي، كونه منشأ تكوين وصقل الخبرات التخصصية، الأمر الذي يضع على عاتق المنظمات التعليمية مسؤولية تصدير مخرجات بشرية ممكنة، تُلبي احتياجات المجتمع المحلي والعالمي في شتى التخصصات، وتساهم في الابداع، والابتكار، والتميز المحلي، والعالمي.

يمثل التعليم الجامعي بيت خبرة تخصصية، ومصدر معرفة، وأداة فعالة للتعامل، والتوافق مع المتغيرات المتسارعة في شتى مجالات الحياة، ومحضن الابتكارات، والمنجزات العلمية، وترتبط نهضة الأمم بما تمتلكه من منجزات علمية، وقدرات بشرية إبداعية ممكنة (مظلوم وحمادي،2016).

كما أن إعداد خريج ناجح في المستقبل يتطلب أعضاء هيئة تدريس، لديهم طرق تعليم تُمكن الطلاب من المشاركة في التعلم بشغف، وبناء الخبرات بشكل تراكمي سليم، وتُمكنهم من إقامة علاقات تعلم مع معلميهم وأقرانهم، بشكل أكاديمي راقٍ(Seal&Royce,2011).

إن أحد أهداف التدريس هو غرس الرغبة في التعلم، في حين أن المحاضرات التقليدية توفر كمًا هائلًا من المعرفة، لكنها لا تُمكِّن من تطبيقها، الأمر الذي جعلها تتعرض لانتقادات بسبب قلة مشاركة المتعلمين في عملية التعلم، إن المحاضرات المدارة بشكل جيدٍ يحفز مشاركة المتعلمين توفر بيئة مُلهمة لكل من المتعلم والمعلم (Hashim et al ,2023).

يتطلب التعليم الجامعي نشاط المتعلمين، ومشاركتهم في حل المشكلات، وتعاونهم فيها، فالتعلم هو بحث عن المعنى؛ حيث يتم بناء المعرفة من خلال التأمل والأنشطة التعاونية، ومن المهم أن تُمكن أنشطة التعلم من حل المشكلات المشتركة في مجموعات صغيرة. حينها يحدث التعلم العميق، عندما يقترب الطلاب من التعلم، بقصد الفهم والتواصل والبناء والتقييم (Loyens et al,2016).

ويعتبر التعلم العميق Deep Learning (DL) حقلاً من فروع التعلم القائم على دراسة الشبكات العصبية الاصطناعية، التي تتمتع بقدرات تعليمية قوية، بسبب بنيتها المعقدة، ويساعد التعلم العميق على بناء نماذج مناسبة للتعلم، من خلال محاكاة بنية الدماغ البشري، ويُسمى بتمثيل التعلم (Re et al,2021).

إن جودة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمداخل وطرق التدريس أمر في غاية الأهمية؛ لتحقيق التعلم العميق، وذلك من خلال استخدام الطرق والأساليب المتمركزة على نشاط الطالب، والمتفقة مع ميوله، واهتماماته وبيئته (Dukic & Krzic, 2022) ويؤكدBiggs & Tang(2011) أن مدخل التعلم العميق يؤثر في جودة مخرجات التعلم؛ إذ يعتمد على استخدام المعلم لاستراتيجيات متنوعة لمعالجة موضوعات التعلم، ومناقشة أفكار الطلابِ وآرائهم، وتنمية قدرتهم على ربط المعلومات بعضها ببعض، وتطبيقها في مواقف حياتية واقعية، فضلا عن بناء الطلاب لبنيتهم المعرفية، من خلال تكوين المعنى، والفهم العميق، كما أشارت دراسة peng &chen(2019) إلى العلاقة الإيجابية بين استراتيجيات التدريس القائمة على مدخل التعلم العميق، ونتائج تعلم الطلاب المعرفية وغير المعرفية.

وفي السياق ذاته وضحت نتائج دراسة Shaari et al (2012) الدور الكبير لاستراتيجيات التعلم العميق في تحسين العقول المبدعة والمبتكرة لطلبة الجامعة، لا سيما في التخصصات العلمية، كتخصصات العلوم والتقنية.

وفي هذا الصدد تسعى المملكة العربية السعودية لتحقيق أفضل المخرجات الجامعية التخصصية المبتكرة، من خلال استثمار العقول المبدعة بعدة طرق، منها تعزيز أساليب التعلم العميق؛ لتحقق التميز العالمي في مؤشر الابتكار العالمي، حيث حققت المملكة تقدمًا في مؤشر الابتكار العالمي للعام 2024م على ترتيبها في العام السابق له بحصولها على المرتبة 47، مما يعزز مركزها في قائمة أفضل (50) دولة (WIPO,2024)، الأمر الذي وجه عناية هذه الدراسة لمعرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس.

مشكلة الدراسة:

يتضمن برنامج رؤية المملكة 2030م إعادة تصميم النظام التعليمي؛ ليكون أكثر ملائمة للاحتياجات والتطورات المتزايدة عالميًا، ويركز على اكتساب المعارف والمهارات العملية، بشكل إيجابي يعزز عمليات الابتكار، حيث إن التعليم ليس مجرد تحصيل علمي، بل هو وسيلة تمكينٍ

للأفراد، مما يسهم في توفير موارد بشرية مؤهلة، بشكل احترافي في التخصصات المختلفة؛ لتسهم في منظومة التنمية وطنيًا وعالميًا.

في السنوات الأخيرة يشهد التعلم العميق اهتماما كبيرًا عالميًا، وتشير أدبيات الدراسة والدراسات السابقة إلى أن نتائج التعلم التي حققتها استراتيجيات تدريس قائمة على مدخل التعلم العميق، أفضل من نتائج التعلم التقليدي، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: peng &chen(2019)، وأبو سقاية ومحمد (2020)، وخليفة والسباحي (2021)، وضحا (2021)، وقاسم، وزايد، وعبد الحميد (2022).

كما أوصت العديد من المؤتمرات بالاهتمام بمدخل التعلم العميق في التدريس؛ لما له من دور كبير في بقاء أثر التعلم، وانتهاج أساليب التعلم مدى الحياة، ومن هذه المؤتمرات، المؤتمر الأول (22–24أغسطس2022، كندا)، والثاني (22–25أغسطس 2023، كندا) والثالث (29 يوليو–1 أغسطس2024، إيطاليا) لوكلاء التعلم مدى الحياة (Conference on Lifelong Learning Agents - CoLLAs)، ومؤتمر LEARN لتعزيز التعلم مدى الحياة تحت عنوان: (رحلة التعلم) بتاريخ 6–7 أكتوبر 2024 بنسخته الأولى في الرياض.

في حين أشارت دراسة كل من: Shaari et al,2012، وأبو سقاية ومحمد (2020)، وخليفة، والسباحي(2021)، وHashim et al (2023)، والزرفي والعبودي (2023)؛ لأهمية تبني مداخل التعلم العميق في تدريس التخصصات العلمية، لما له من دور كبير في إكساب المعارف، والمهارات، والخبرات، والقدرات الإبداعية، بشكل إيجابي، وأكدت دراسة كل من: Miller& Krajcik (2019) ، ومحمد وسليمان (2022)، والشناوي (2024)؛ على الدور الكبير للتدريس باستخدام استراتيجيات وأساليب التعلم العميق في كليات العلوم، لما لتخصصات العلوم من طبيعة علمية جامدة ومعقدة، لا تتفق مع التدريس بالطرق التقليدية، حيث تحتاج الدراسة في هذه التخصصات للتحضير المسبق، والنشاط، والنقاش، والتأمل، والتطبيق، وتبادل الخبرات؛ لتعزيز المعارف، ومن ثم الابداع والابتكار، والحصول على مخرجات تخصصية مؤهلة، بالشكل المأمول؛ لتفي بمتطلبات سوق العمل، وبحكم خبرة الباحثة في جامعة المجمعة تلحظ الاهتمام الكبير من قبل عمادة التطوير والجودة في طرح البرامج التدريبية حول التدريس المتمركز على الطالب، والذي ينتج عنه التعلم العميق، كما تلحظ الباحثة جهود وكالة الجامعة للشؤون التعليمية في عقد

ملتقيات دورية في هذا المجال، منها مؤتمر التجارب التعليمية الناجحة (مايو 2025)، وفي صدد هذا الاهتمام تسعى الدراسة لمعرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس؟

الأسئلة الفرعية:

1- إلى أي درجة يمارس أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس؟

2- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، التي تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، التخصص)؟

أهداف الدراسة:

1- معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس.

2- الكشف عن الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، التخصص).

أهمية الدراسة:

1- تسهم الدراسة في تحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، مما يساهم في تطوير التدريس في كلية العلوم بجامعة المجمعة.

2- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمين على بناء وتطوير المقررات والبرامج التعليمية، من خلال ما تقدمه الدراسة الحالية من وصف لمراحل وممارسات التدريس وفق مدخل التعلم العميق وأهمية تبنيها في التعليم العالي.

3- قد تُفيد هذه الدراسة المهتمين والباحثين في مجال التعلم العميق بما تقدمه من أداة بحث ونتائج.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: الممارسات التدريسية لمراحل مدخل التعلم العميق، وهي:(مستوى التعلم الأعلى- مستوى التعلم التكاملي- مستوى التعلم التأملي)

الحدود المكانية: كلية العلوم بجامعة المجمعة.

الحدود الزمنية: العام الدراسي 1446هـ-2025م.

مصطلحات الدراسة:

مدخل التعلم العميق: تعرفه الشناوي (2024، ص256) بأنه: "الفكرة الفلسفية التي يُستند إليها لبناء استراتيجية تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلم، وسلوك التعلم المفضل لديه، في التعامل مع المعرفة العلمية، وتأثيره على عمليات استقباله ومعالجته لها، فضلا عن مدى استيعابه، وفهمه لها بشكل عميق، وصنع المعنى لكل ما يتعلمه".

ويُعرف مدخل التعلم العميق إجرائيًا في الدراسة الحالية، بأنه: المنطلقات الفلسفية التي تستند إليها استراتيجيات، وطرق وأساليب التدريس، التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة المجمعة، وتحفّز الدور الإيجابي للمتعلمين، بحيث يحدث التعلم على أساس الدافعية الداخلية، والفهم الحقيقي لما تعلموه، من خلال الاهتمام بالمادة العلمية، وفهمها، واستيعابها، وإدراك أهميتها، وربط المعرفة السابقة المخزونة بالمعرفة الجديدة، وتنظيم بنية المحتوى، في إطار كامل متكامل مع التخصصات الأخرى، وممارسة خبرات التعلم بشكل تطبيقي، ويتم قياس مدى ممارستها من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في ثلاث مراحل: المستوى الأعلى للتعلم – التعلم التكاملي- التعلم التأملي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

فلسفة التعلم العميق:

ظهرت العديد من التصنيفات لمداخل التعلم منها: السطحي، والعميق، الذي بدأ التفريق بينهما في بداية الثمانينات من القرن العشرين مع بداية أبحاث Entwisti and Ramsden (1983) والتي كانت تهدف إلى التمييز بين تفضيلات المتعلمين وخصائصهم، في مدخلي التعلم السطحي والعميق.

وفي ذات السياق البحثي قدم Biggs (1987) صفات ذوي مدخل التعلم العميق، وذكر منها: البحث عن المعنى، والعمل على فهم المادة بفاعلية، والتفاعل مع المعنى، واستخدام الأدلة والبراهين، وتبني وجهة نظر واسعة والانفتاح لوجهات النظر الأخرى، وربط الأفكار، ودافعية الفضول، وربط المفاهيم بخبرات الحياة اليومية.

ويُعتبر مدخل التعلم العميق أحد مداخل النظرية البنائية، التي تركز على الدور الإيجابي للمتعلم في اكتساب المعارف والخبرات والمهارات المختلفة، حيث إن البنية المعرفية للمتعلم محور ارتكاز عملية التعلم، من حيث ربط المعرفة اللاحقة بالسابقة، بعد القيام بعمليات التحليل، والتأمل، والبناء للمعرفة الجديدة (Entwistle,2009)، كما أشار Biggs& Tang (2011,pp20-27) إلى أنه منذ بداية القرن الحادي والعشرين اختلف نظام التعليم بالجامعة، وبدأ الطلاب يشاركون في عملية التعلم بشكل إيجابي، حيث يمكن تصنيف أساليب التعلم إلى:

1- التعلم السطحي (غير الفعال)، ويرتكز على الدافعية الخارجية، وحفظ المحتوى الدراسي واسترجاعه، دون الاهتمام بالمعنى، وأهم أهدافه التخرج من الجامعة والالتحاق بوظيفة.

2- التعلم التحصيلي: وفيه يسعى الطلاب للحصول على أعلى الدرجات.

3- أسلوب التعلم العميق (الفعال): ويرتكز على الدافعية الداخلية للطلاب، والفهم والاستيعاب واكتشاف المعنى ويربطون معارفهم الجديدة بالسابقة، وتوظيف المعرفة بشكل تطبيقي.

وعُرِّف التعلم العميق بأنه: "أسلوب قائم على دافعية المتعلم الداخلية، واهتماماته بعملية التعلم، والتي تجعلهم يميلون للبحث، والاكتشاف بأنفسهم من أجل فهم الموضوعات الدراسية المطلوبة، وتنفيذ المهام، والأنشطة التي يكلفون بها، بكل نشاط وحماس، وهذا يجعلهم يحققون

الأهداف التعليمية المرغوبة، مع مواجهة كل الصعوبات التي قد تعتريهم"، كما يُعرّف بأنه: "أسلوب تعلم يقوم على أساس الدافعية الداخلية، والفهم الحقيقي لما تعلّمه الطلبة، من خلال الاهتمام بالمادة العلمية وفهمها، واستيعابها، وإدراك أهميتها، وربط المعرفة السابقة المخزونة بالمعرفة الجديدة، وتنظيم بنية المحتوى في إطار كامل محكم" (الدردير،2004،162).

ويُعرف بأنه: "أحد أساليب التعلم، ويقوم على أساس الدافعية الداخلية، وفهم المعنى الحقيقي لمادة التعلم، والقدرة على التحليل والتلخيص والتفسير" (سخري، 2018,ص50).

مما سبق يتضح إجماع التعاريف السابقة على أن التعلم العميق يرتكز على الدافعية الداخلية، لدى المتعلم واتساق وتكامل خبراته، والبحث عن المعنى، ومعرفة الغايات من وراء المادة الدراسية، والتمييز بين الأفكار الرئيسة، والثانوية، والتطبيقية التي يتم تعلمها، الأمر الذي يوضح أهمية ممارسة عضو هيئة التدريس لعمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم لمواقف تعلم، تشمل: طرق تدريس، وأنشطة تعلم، ومهمات صفية ولاصفية، وواجبات، وتجارب استقصائية؛ تُعزز التعلم العميق لدى المتعلم.

خصائص التعلم العميق:

أشار Xing&Shuzhe (2022,p6) لعدد من الخصائص التي تميز التعلم العميق في الآتي:

1- تتمثل دوافع التعلم في الدوافع الداخلية للمتعلمين.

2- تتمثل أهداف التعلم في تمكين المتعلمين من فهم المعرفة ونقلها وتطبيقها، وحل المشكلات، وتطوير مهارات التفكير العليا.

3- يتمثل أسلوب التعلم في البناء للمعارف والخبرات على أساس الفهم.

4- تتمثل بيئة التعلم في موارد غنية ومتنوعة تدعم التعلم.

5- تتمثل فاعلية التعلم في أداء وكفاءة مرتفعة.

6- يتمثل نظام المعرفة في ممارسة المعرفة الجديدة، بعد ربطها بالسابقة وتحقيق المعرفة العميقة.

7- يتمثل التركيز في العلاقات الدالة بين نواة المعرفة، ونقطة الانطلاق لحل مشكلات جديدة.

8- تتمثل القدرة على الترحيل في الاستخدام المرن للمعارف والخبرات.

مراحل التعلم العميق:

تشمل مراحل التعلم العميق ثلاث مراحل، وردت في العديد من الدراسات، منها: Biggs& Tang (2011)؛ Peng & Chen (2019)؛ حسين وجابر (2021)؛ الشناوي (2024)، وهي كالاتي:

1- مرحلة المستوى الأعلى للتعلم: وفيها يطور الطلاب قدراتهم على التعلم، ويستثمرون خبراتهم السابقة، ويطبقون المعارف في مواقف جديدة، ويمارسون مهارات التفكير العليا، وتتضمن هذه المرحلة ثلاث خطوات:

- التعلم التجريبي، من خلال التجارب، واكتساب خبرة ملموسة وتأملها وتحليلها.
- الممارسة المتعمدة، من خلال أنشطة منظمة، ومدروسة بعناية، تتطلب مجهودًا من الطلبة يحسّن أداءهم ومهاراتهم، ويعتمد ذلك على الوعي المباشر للطلاب، واليقظة، والاهتمام الفردي، والتنظيم.
- ما وراء التعلم، حيث يفكر المتعلم في تعلمه، وعمليات التعلم الخاصة به، ونقاط القوة، والضعف، لفهم عمليات التفكير لديه، وابتكار استراتيجيات تعلم خاصة.

2- مرحلة التعلم التكاملي: ويتم فيها تقديم المعرفة بشكل وظيفي متكامل، من خلال التكامل بين مجالات العلم الواحد، أو مجالات المعرفة الأخرى، وذلك من خلال توجيه الأنشطة.

3- مرحلة التعلم التأملي: يتم فيها التوسع في فهم الأفكار، وفحص المعتقدات حول المعرفة، وتحليل لطريقة تعلمهم، وفق ثلاث خطوات:

- فحص البنية المعرفية، فيحث المعلم طلابه على التأمل للبنية المعرفية والتعرف على التصورات الخاطئة وكشف الفجوات والعلاقات في مواضيع التعلم.

– حل مشكلات واقعية، حيث يتم ذلك من خلال تحديد أسباب المشكلة، ثم الاستبصار، والتفسير، والوصول لعلاقات منطقية، والاستبصار والتفسير، ثم تقديم حلول مبتكرة.

– تحليل ونقد الممارسات، من خلال التواصل الفعال بين الطلاب، بهدف تحليل ممارساتهم، وتقييمها، وربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة، وكتابة نتائج من شأنها تحسين الممارسات القادمة.

وفق ما سبق، تعتبر هذه المراحل أساسًا لكل استراتيجيات التدريس، وفق مدخل التعلم العميق؛ الأمر الذي هَيّأَ اعتماد هذه المراحل في أداة الدراسة الحالية.

أدوار أعضاء هيئة التدريس وفق مراحل استراتيجيات مدخل التعلم العميق:

ظهر اهتمام كبير في السنوات الأخيرة تجاه مدخل التعلم العميق، حيث الاهتمام بفهم الطلاب؛ للأهمية الوظيفية للمحتوى العلمي، وتطبيق المعرفة في مشكلات البيئة والمجتمع؛ لذا فتوظيف استراتيجيات التدريس القائمة على مدخل التعلم العميق في تدريس فروع العلوم أمر مهم لعدد من المبررات، وردت لدى: Miller& Krajcik (2019)؛ وpeng &chen (2019) ومنها:

- زيادة مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلاب وتحدي قدراتهم.
- التركيز على التعلم ذي المعنى.
- تنمية قدراتهم على ربط التعلم بالحياة الواقعية والبيئة المحيطة بهم.
- تنمية قدرات التفكير النقدي، وفحص الأفكار، والآراء المقدمة، ونقدها.
- التعلم من خلال فرص التعلم النشط وتعزيز التعلم التعاوني والجماعي.
- تعزيز التكامل والابتكار في المعارف متعددة التخصصات.
- وتعزيز آليات التعلم الذاتي والتطور الثقافي.

وقدم الشناوي (2024) أدوار عضو هيئة التدريس في مراحل استراتيجيات التعلم العميق، وهي كالآتي:

1– مرحلة المستوى الأعلى للتعلم: يقوم فيها بالتمهيد للموضوع، تصميم أنشطة للتعلم التجريبي، حث الطلاب لربط الخبرات والمعارف السابقة، حث الطلاب لتحليل عناصر الموضوع،

تعزيز قدرة الطلاب على تطبيق المعرفة، الإشراف على مناقشة الطلاب، وتحسين عمليات تعلمهم.

2- مرحلة التعلم التكاملي: يقوم فيها بتقديم المعرفة بصورة متكاملة، ويصمم أنشطة استقصائية متنوعة، ويوجه الطلاب ويرشدهم لإتمام الأنشطة، ويحثهم على دمج الأفكار ووجهات النظر، ويوجه مناقشات الطلاب.

3- مرحلة التعلم التأملي: يقوم فيها بحث الطلاب على تأمل تصوراتهم، ومعتقداتهم، وتصحيح الخطأ منها، ويشرك الطلاب في حل مشكلات الحياة الواقعية، ويوجههم لتحليل ممارساتهم وتحسين أدائهم.

إن التدريس وفق هذه المراحل يحفز حدوث التعلم العميق، وبقاء أثر التعلم لدى المتعلمين، ويتسق مدخل التعلم العميق مع تدريس العلوم، حيث يشير Miller& Krajcik (2019) إلى أهمية تعليم العلوم باستخدام مدخل التعلم العميق، حيث يتم من خلاله تجاوز حفظ المعرفة واستظهارها إلى التطبيق الفعلي لها، وحل المشكلات، وتطوير قدرات تفسير الظواهر والأحداث، وتطوير الفكر النقدي والإبداعي، وبناء فهم مترابط علمي مستدام للعلوم، والاعتماد على التعلم القائم على المشاريع، والذي يؤدي إلى التكامل بين المعارف والمهارات، وتقديم منتجات ملموسة، كما وضح محمد وسليمان (2022) أن تعليم العلوم وفق مدخل التعلم العميق له دور محوري في: تصويب التصورات والمفاهيم الخاطئة، وزيادة دافعية ومتعة التعلم، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي، والاستعداد لمواجهة القضايا العلمية والعالمية في مجال العلوم، كما أشارت دراسة الشناوي (2024) إلى فاعلية تدريس العلوم، وفق مدخل التعلم العميق في تنمية مهارات استشراف المستقبل، والمساهمة في مواجهة التحديات البيئية.

وفي مجال التدريس وفق مدخل التعلم العميق ظهرت العديد من الدراسات السابقة، التي بحثت في هذا المجال، وقد أفادت منها الدراسة الحالية في دعم مشكلة الدراسة، وبناء الأداة، ومناقشة النتائج، حيث سعت دراسة Peng & Chen (2019) إلى معرفة تأثير أساليب تدريس المدرسين، وفق النهج العميق لتعلم الطلاب، ونتائج التعلم، وتم اتباع المنهج المسحي، وتحليل عينة من (2340) طالبًا، من (16) مؤسسة تعليم عالٍ تايوانية، باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية،

وتم توزيع الاستبانة والمقياس، وأظهرت النتائج أن أساليب التعلم المتخصصة، مثل (التعلم الاستكشافي) يُمكن أن تُعزز النهج العميق للتعلم، ولها آثار إيجابية على نتائج التعلم (المكاسب المعرفية وغير المعرفية).

كما هدفت دراسة Miller& Krajcik (2019) إلى تعزيز التعلم العميق، من خلال تصميم تعليمي، يجمع بين التعلم القائم على المشاريع، وتطبيق مفهوم "المعرفة القابلة للاستخدام"، التي تُعرَّف بأنها: القدرة على توظيف المفاهيم العلمية في تفسير الظواهر وحل المشكلات، وقد استند هذا التوجه إلى إطار تعليم العلوم الممتد من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر، كما هو معتمد من قبل المجلس الوطني للبحوث (NRC)، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تطوير نظام تعليمي يهدف إلى تحسين عملية تعلم الطلاب للعلوم، من خلال التركيز على ثلاثة محاور رئيسة: الترابط بين المفاهيم، والعمق في الفهم، وتعزيز الدافعية.

وقد أظهرت النتائج أن الدمج بين الأساليب التعليمية المختلفة ساهم في دعم التعلم العميق لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بأهمية تقييم هذا النموذج استنادًا إلى نتائج بحثية امتدت لأربع سنوات، وتكرار المحاولات للوصول إلى أفضل تكامل ممكن بين النهجين.

في حين هدفت دراسة أجراها أبو سقاية ومحمد (2020) إلى استكشاف تأثير التفاعل بين أسلوب عرض المعلومات (سواء كان نصيًا فقط، أو مصحوبًا بعناصر سمعية) وأسلوب التعلم (السطحي أو العميق) ضمن بيئة تعلم مصغر، وذلك من حيث فاعليته في تعزيز التحصيل وتقليل العبء المعرفي لدى طلاب تخصص تكنولوجيا التعلم، واعتمدت الدراسة على تصميم تجريبي من نوع (2×2)، حيث اشتمل على متغير مستقل، يتمثل في نمط عرض المعلومات بمستويين، ومتغير تصنيفي، يتعلق بأسلوب التعلم، أما المتغيرات التابعة فقد تضمنت التحصيل المعرفي في مقرر التعليم عن بعد، ومستوى العبء المعرفي.

وقد استخدمت الدراسة أدوات شملت اختبارًا تحصيليًا، ومقياسًا للعبء المعرفي، بالإضافة إلى أداة R-SPQ-2F لتحديد أسلوب التعلم، وبلغ عدد أفراد العينة (120) طالبًا وطالبة من الفرقة الثانية، في قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة بنها، وتوصلت النتائج إلى أن

العرض النصي السمعي أكثر فاعلية من العرض النصي فقط، كما أن أسلوب التعلم العميق يتفوق على الأسلوب السطحي في تعزيز التحصيل وخفض العبء المعرفي.

كما سعت دراسة خليفة والسباحي (2021) إلى استقصاء أثر التفاعل بين كثافة محفزات الألعاب الرقمية (النقاط، النقاط مع الشارات، والنقاط مع الشارات والمستويات) وأسلوب التعلم (السطحي والعميق) في تحسين التحصيل المعرفي، وتعزيز الدافعية نحو التعلم لدى طلبة تكنولوجيا التعليم؛ ولتحقيق ذلك، طُوّرت أدوات البحث شاملة اختبارًا تحصيليًا في موضوع المكتبات والمعلومات، ومقاييس للدافعية، وأنماط التعلم، وشملت العينة (63) طالبًا وطالبة من المستوى الأول بقسم تكنولوجيا التعليم في كلية التربية بجامعة حلوان، تم توزيعهم على ست مجموعات، وفق تصميم عاملي (3×2)، واستُخدم المنهج شبه التجريبي؛ لقياس تأثير المتغيرات المستقلة على النتائج، وقد كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل، والدافعية لصالح المجموعة التي استخدمت محفزات الألعاب كاملة، وكذلك لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق، في حين لم يُلاحظ تأثير لتفاعل المتغيرين على أي من المتغيرات التابعة.

في حين هدفت دراسة حسين وجابر (2021) إلى استكشاف العلاقة بين العمليات المعرفية الإبداعية، ممثلة في التجهيز القصدي والتجهيز الحدسي، وبين مداخل التعلم العميق لدى طلاب كلية التربية بجامعة بني سويف، واستخدم الباحثان مقياسين مُعرّبين؛ لقياس كل من العمليات المعرفية الإبداعية (Miller & Dumford, 2014)، ومداخل التعلم العميقة (Nelson Laird et al., 2005).

وقد أظهرت نتائج تحليل المسار وجود ارتباطات إيجابية، ودالة إحصائيًا بين العمليات المعرفية، ومداخل التعلم العميق، وبين التجهيز الحدسي ومداخل التعلم، وبين الدرجة الكلية للعمليات المعرفية ومداخل التعلم، كما أوضحت النتائج وجود تأثير مباشر ودال للعمليات المعرفية الإبداعية في جميع مداخل التعلم العميق، حيث كان التأثير الأعلى في مدخل التعلم التكاملي، يليه التأملي، ثم التعلم العالي، وكانت جميع القيم دالة عند مستوى (0.01).

كما سعت دراسة He et al (2021) إلى تحسين كفاءة تدريس المقررات الأيديولوجية، والسياسية في الجامعات الصينية، من خلال دمج مبادئ علم النفس التربوي وتقنيات التعليم لدعم

التعلم العميق، بهدف تعزيز التفاعل الطلابي ورفع جودة التعليم، وقد اتبعت الدراسة منهجًا تحليلياً وشبه تجريبي، حيث تم فحص العلاقة بين محتوى المقررات الأيديولوجية والسياسية والجوانب النفسية التعليمية لدى الطلاب، إضافة إلى تقييم فعالية أساليب تدريس قائمة على التعلم العميق وتقنيات التعليم الرقمي. وقد تم استخدام استبانة مصممة لقياس مدى تقبل الطلاب للمقررات الإلكترونية، بالإضافة إلى تحليل بيانات باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وشملت العينة (100) طالب وطالبة من السنتين الأولى والثانية في جامعة جنوب غرب العلوم والتكنولوجيا، تم اختيارهم عشوائيًا، وأظهرت النتائج أن معظم المشاركين أبدوا فهمًا إيجابيًا للمقررات، وأظهروا تقدمًا في الجوانب القيمية والمعرفية باستخدام أساليب تدريس قائمة على التعلم العميق، مما يشير إلى فاعلية هذا الدمج في دعم التعلم العميق.

وهدفت دراسة ضحا (2021) إلى فحص تأثير تقديم معلومات مسبقة للطلاب تتعلق بأهداف التعلم، واستراتيجيات وطرق التقييم، ومعاييره، قبل تدريس المحتوى العلمي، وذلك على ضوء علاقتها بمداخل التعلم، والأداء الأكاديمي، ودقة تقييم الذات، ومدى رضا الطلاب عن المقرر الدراسي، واتبعت الدراسة المنهج الشبه تجريبي، وشملت العينة طلاب الفرقة الثانية، شعبة علم النفس بكلية التربية بجامعة دمنهور، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وشملت أدوات البحث قائمة مداخل التعلم، واختبارًا تحصيليًا، يتضمن عنصرًا لقياس دقة المعايرة الذاتية، إضافة إلى استبانة تقييم المقرر.

وقد أظهرت النتائج أن توضيح متطلبات التعلم قبل التدريس عزّز من استخدام الطلاب لمداخل التعلم العميق والاستراتيجي، وقلل من الميل إلى المدخل السطحي.

كما هدفت دراسة قاسم، وزايد، وعبد الحميد (2022) إلى بناء برنامج قائم على استراتيجية التعلم العميق، ومعرفة أثره في خفض مستوى التجول العقلي، بالإضافة إلى التعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة، وقد تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية قوامها (100) طالبة في الفرقة الرابعة، من مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وفق المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الباحثات مقياس التجول العقلي، كأداة الدراسة، والبرنامج التدريبي المعتمد على استراتيجية التعلم العميق، كمادة الدراسة، وبينت النتائج وجود أثر للبرنامج

في خفض التجول العقلي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الزقازيق دال إحصائيًا، مما يعكس فاعلية البرنامج واستمرارية تأثيره.

وأجرى محمد وسليمان (2022) دراسة هدفت إلى تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة المتعلقة بالتغير المناخي، وتعزيز الشعور بالمتعة أثناء التعلم لدى طلاب المستوى الأول في برنامج STEM بكلية التربية، وقد تم تصميم برنامج تعليمي قائم على مدخل التعلم العميق النشط لمعالجة هذه الأهداف، وشملت عينة الدراسة (31) طالبًا وطالبة من شعبتي البيولوجيا والكيمياء، بالمستوى الأول، في جامعة الزقازيق، واستخدم الباحثان أداتين لجمع البيانات: اختبار لقياس المفاهيم الخاطئة حول التغير المناخي، ومقياس لتقدير مستوى متعة التعلم، وتم اعتماد التصميم شبه التجريبي باستخدام مجموعة واحدة، حيث خضع المشاركون لتطبيق قبلي للأداتين، ثم تلقوا البرنامج التدريبي المقترح، وتبعه تطبيق بعدي للأداتين نفسهما، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الأخير، مما يدل على تحسن واضح في تصحيح التصورات الخاطئة، وزيادة مستوى متعة التعلم لدى الطلاب، كما أكدت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه التعليمية.

كما هدفت دراسة Weng et al (2023) إلى استقصاء أثر نهج التعلم القائم على التصميم نموذج التعلم العميق (DBL) في تنمية التعلم العميق، وتحسين جودة التدريس في مجال التصميم الهندسي، واعتمد الباحثون على المنهج المختلط وتم تقييم مستوى التعلم العميق قبل وبعد تطبيق DBL، مقارنة فاعلية DBL بالتدريس التقليدي بين مجموعتين: تجريبية، وضابطة، من طلاب جامعة ووهان للعلوم والتقنية بالصين، وتمت الاستجابة على استبانة حول تجربتهم مع هذا النهج، وتم استخدام أدوات تقييم كمية ونوعية لقياس دافعية التعلم والمهارات العليا مثل التفكير النقدي وحل المشكلات. أظهرت النتائج أن نهج DBL ساهم بفاعلية في رفع مستويات المشاركة والتفكير العميق لدى الطلاب، وحسن جودة التدريس مقارنة بالتدريس التقليدي.

وسعى الزرفي والعبودي (2023) إلى استكشاف إسهام المناهج الدراسية العلمية في دعم التعلم العميق لدى طلبة مدارس المتميزين والمتفوقين، مع الأخذ بعين الاعتبار متغيري الجنس وفئة الطلبة، وتم اتباع المنهج الوصفي، واقتصرت الدراسة على طلاب هذه المدارس في مدينة النجف في العراق، وبلغ حجم العينة (600) طالب وطالبة، وقد طور الباحثان أداة لقياس مستوى التعلم

العميق، وأظهرت النتائج وجود إسهام محدود للمناهج العلمية في تعزيز التعلم العميق لدى الطلبة، كما كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك لصالح فئة الطلبة المتفوقين مقارنة بالمتميزين.

كما قدم Hashim et al (2023) دراسة، هدفت إلى تطوير أسلوب تدريسي، يتمحور حول المتعلم، بهدف دعم التعلم العميق، حيث تضمن هذا الأسلوب تقديم محاضرات تفاعلية، شملت مجموعة من الأنشطة السريرية التطبيقية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وطبقت على عينة مكونة من (170) طالبًا في كلية الطب بأمريكا، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. وقد تم قياس نتائج التعلم من خلال درجات الطلاب في امتحانات المجلس الوطني للطب (NBME)، ومقارنتها بنتائج العام السابق، كما أُجري اختبار بأسئلة اختيار من متعدد (MCQ) قبل وبعد التدريب السريري؛ لقياس مدى تطور المعرفة التطبيقية، وأظهرت نتائج الاختبار تحسنًا ملحوظًا في الأداء المعرفي، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات NBME)) المعدلة لدى الطالبات دون أن تظهر هذه الفروق لدى الطلاب، كما بيّنت الاستجابات على الاستبانة أن المحاضرات المعتمدة على أسلوب التعلم العميق قد لاقت تقييمًا إيجابيًا، حيث عبر غالبية المشاركين عن رضاهم، وتشير هذه النتائج إلى فاعلية الأسلوب المعتمد على التعلم العميق في تحسين مخرجات التعليم الطبي.

وهدفت دراسة الشناوي (2024) إلى تطوير استراتيجية تعليمية ترتكز على مدخل التعلم العميق (DLA)، وذلك للتحقق من مدى فعاليتها في تعزيز وعي الطلاب بآثار التغير المناخي وتنمية مهاراتهم في استشراف المستقبل، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد أداتين للقياس، الأولى: لقياس مستوى الوعي بالتغير المناخي، والثانية: لاختبار مهارات استشراف المستقبل، وتكونت العينة العشوائية من (117) طالبًا بالصف الثاني الإعدادي، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في كلا المقياسين؛ مما يشير إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة.

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية طُبقت في المملكة العربية السعودية، في حين أجريت بقية الدراسات في دول عربية ومنها دراسة: محمد وسليمان (2022) في مصر، والزرفي والعبودي (2023) في العراق، كما طبقت بعض الدراسات السابقة في دول

عالمية، ومنها دراسة: He et al (2021) في الصين، وHashim et al (2023) في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد التقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من: Peng & Chen (2019)، وحسين وجابر (2021)، والزرفي والعبودي (2023) في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي المسحي، بينما استخدمت بقية الدراسات المنهج شبه التجريبي، كما التقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من: Peng & Chen (2019)، وحسين وجابر (2021)، والزرفي والعبودي (2023) في الأداة البحثية المستخدمة وهي الاستبانة، في حين استخدمت بقية الدراسات السابقة أدوات أخرى، مثل الاختبارات والمقاييس، وتمثل مجتمع البحث في الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية، بينما كان مجتمع البحث في الدراسات السابقة طلاب من مراحل التعليم الجامعي، أو التعليم العام، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تهدف للكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج المناسب لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة المجمعة والبالغ عددهم (168) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة: قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على مجتمع البحث واستجاب معها (121) عضو هيئة تدريس، وهو ما يمثل (72.0%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة: يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: التخصص، الجنس، الخبرة، المؤهل، يوضحها الجدول رقم (1):

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الاجتماعية والوظيفية

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
التخصص	أحياء	27	22.3
	فيزياء	29	24.0

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
	كيمياء	17	14.0
	رياضيات	32	26.4
	علوم الحاسب والمعلومات	16	13.2
الجنس	عضو هيئة تدريس	67	55.4
	عضوة هيئة تدريس	54	44.6
الخبرة	أقل من 10 سنوات	60	49.6
	10 سنوات فأكثر	61	50.4
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4	3.3
	ماجستير	54	44.6
	دكتوراه	63	52.1
الإجمالي		121	100.0

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع؛ ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام أداة "الاستبانة"، وقد تم بنائها بالرجوع إلى الأدبيات، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومنها: Biggs& Tang (2011)؛ Peng & Chen (2019)؛ حسين وجابر (2021)؛ Weng et al (2023)؛ والشناوي (2024)، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والتي تتناول: التخصص، الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، أما الجزء الثاني: وهو يتكون من (19) عبارة لمراحل التعلم العميق، وهي موزعة على ثلاثة محاور، وهي على النحو الآتي: المحور الأول: يتناول المستوى الأعلى للتعلم (8) عبارات، المحور الثاني: يتناول التعلم التكاملي (5) عبارات، المحور الثالث: يتناول التعلم التأملي (6) عبارات، وتمثلت الاستجابة عن كل عبارة من خلال اختيار أحد فئات المقياس الخماسي:

منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جداً، وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي من خلال الآتي:

المدى= أعلى قيمة– أدنى قيمة.

4=1–5

طول الفئة=المدى/عدد الفئات.

0,80 =4/5

توزيع الفئات على المقياس الخماسي كما في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
1,79– 1	2,59 – 1,80	3,39– 2,60	4,19 – 3,40	5 – 4,20

الصدق: للوثوق في أداة الدراسة تم حساب الآتي:

الصدق الظاهري: للكشف عن الصدق الظاهري للاستبانة تم تحكيم (12) من المتخصصين في تدريس العلوم، من أساتذة التعليم الجامعي؛ للحكم على مدى مناسبة صياغة المفردات، وانتمائها لكل مجال، وفي ضوء آراء المحكمين أعيدت صياغة بعض المفردات لغويًا، وقد اعتمدت الباحثة العبارات التي كان معدل اتفاق المحكمين حولها (85%) فما فوق، وتتمثل في جميع عبارات الاستبانة للمحاور الثلاث، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (25) عضو هيئة تدريس، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في الجداول الآتية:

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

المستوى الأعلى للتعلم		التعلم التكاملي		التعلم التأملي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.727**	9	0.882**	14	0.882**
2	0.895**	10	0.939**	15	0.782**
3	0.834**	11	0.903**	16	0.785**
4	0.919**	12	0.832**	17	0.871**
5	0.916**	13	0.917**	18	0.791**
6	0.900**	–	–	19	0.784**
7	0.907**	–	–	–	–
8	0.935**	–	–	–	–
الإجمالي	0.965**	0.944**		0.866*	

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط العبارات، والأبعاد جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات بين (0.727، 0.939)، وللمحاور بين (0.866، 0.965)؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة، وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: قامت الباحثة بقياس ثبات الدراسة، باستخدام معامل الفا كرونباخ، وذلك في الآتي:

جدول رقم (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المستوى الأعلى للتعلم	8	0.868
2	التعلم التكاملي	5	0.870
3	التعلم التأملي	6	0.887
	الثبات الكلي	19	0.890

يوضح الجدول رقم (4) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.890) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0.868، 0.887)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

- بناء الأداة البحثية، والحصول على الموافقة من اللجنة المحلية لأخلاقيات البحوث بجامعة المجمعة بتاريخ 11-2-2025م.
- تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على مجتمع الدراسة، في الفترة من 2025/2/11 إلى 2025/6/11م.
- حساب استجابات عينة الدراسة، وفق المتوسط الحسابي للمقياس المتدرج الخماسي المعتمد في هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

1- التكرارات والنسب المئوية.

2- "معامل ارتباط بيرسون"(Pearson correlation).

3- "معامل ألفاكرونباخ"(Cronbach's Alpha).

4- المتوسط الحسابي"Mean".

5- الانحراف المعياري"Standard Deviation".

6- "اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) ؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغيري (الجنس، سنوات الخبرة).

7- اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للتعرف على الفروق باختلاف متغيري (التخصص، المؤهل العلمي).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس؟

وللتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك في الآتي:

جدول رقم (5) يوضح درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس

م	محاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	المستوى الأعلى للتعلم	3.92	0.76	1
2	التعلم التكاملي	3.81	0.91	2
3	التعلم التأملي	3.49	0.79	3
	المتوسط الحسابي العام	3.74	0.76	–

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس يتضمن (3) محاور، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.49، 3.92) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام (3.74)، بانحراف معياري (0.76)، وهذا يدل على أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس جاء بدرجة عالية، حيث يأتي محور المستوى الأعلى للتعلم بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (3.92)، وبانحراف معياري (0.76)، يليها التعلم التكاملي بمتوسط حسابي (3.81) وبانحراف معياري (0.91)، وبالمرتبة الثالثة والأخيرة يأتي التعلم التأملي، كأقل المراحل من حيث درجة الممارسة، بمتوسط حسابي (3.49)، وبانحراف معياري (0.79)، وربما يعود السبب في ذلك إلى

البيئة الأكاديمية الداعمة للابتكار التربوي داخل الكلية، ووجود برامج تطوير مهني مستمر، تركز على تحديث مهارات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى طبيعة المواد العلمية التي تتطلب أساليب تدريس تفاعلية، وتحليلية تناسب منهج التعلم العميق، كما قد يكون لمستوى الكفاءة العلمية والبحثية العالية لدى أعضاء هيئة التدريس دور في تعزيز استخدامهم لهذه الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، ومن ثم، فإن هذه النتيجة تمثل مؤشرًا إيجابيًّا على التوجه نحو تحسين جودة التعليم العالي، من خلال اعتماد مناهج تعليمية فاعلة، تركز على بناء التفكير، وإكساب المهارات العليا لدى الطالب، وتنسجم هذه النتيجة في الممارسة العالية لأعضاء هيئة التدريس لمدخل التعلم العميق، مع فهمهم وتبنيهم لرؤية التعليم في المملكة العربية السعودية 2030، المتمركزة على نشاط الطالب، وبقاء أثر التعلم، وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة ضحا (2021)، والتي أظهرت أن توضيح متطلبات التعلم قبل التدريس ضمن ممارسات التدريس عزّز التعلم العميق لدى الطلبة، خاصة عندما اشتملت الأهداف على مهارات تفكير عليا، ومعايير تقييم محددة، وأن تبني ممارسات التدريس وفق مدخل التعلم العميق يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي.

بينما اختلفت النتيجة الحالية في ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمراحل مدخل التعلم العميق وفق الترتيب مرحلة (مستوى التعلم الأعلى ثم التكاملي ثم التأملي) عما خلصت إليه دراسة حسين وجابر (2021)، والتي وضحت وجود تأثير مباشر ودال للعمليات المعرفية الإبداعية في جميع مداخل التعلم العميق، حيث كان التأثير الأعلى في مدخل التعلم التكاملي، يليه التأملي، ثم المستوى الأعلى للتعلم.

والجداول الآتية تتناول بنوع من التفصيل درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، كما في الآتي:

أولاً: المستوى الأعلى للتعلم:

وللتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالمستوى الأعلى للتعلم، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يأتي:

جدول رقم (6) يوضح درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالمستوى الأعلى للتعلم

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
3	أوجه الطلبة لتطبيق المعارف المكتسبة في المحاضرات بصورة وظيفية مترابطة من خلال المشاريع المختلفة:(تجارب، أبحاث.... الخ).	38	31.4	53	43.8	27	22.3	3	2.5	0	0.0	4.04	0.80	1
5	أقدم الدعم للطلبة الذين يواجهون مشاكل في عمليات التعلم للمقرر مثل:(تقديم مراجع إضافية–دعم أكاديمي خلال الساعات المكتبية– التوجيه لتطبيقات علمية وتقنية مساعدة.... الخ)	37	30.6	46	38.0	38	31.4	0	0.0	0	0.0	3.99	0.79	2
6	أوجه الطلبة لمهارات التعلم التجريبي مثل:(استكشاف أنماط السبب والنتيجة، التركيز على كيفية استخدام الأدلة والتحليل والربط والاستفادة من الخبرات السابقة في	37	30.6	45	37.2	39	32.2	0	0.0	0	0.0	3.98	0.80	3

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	دعم النتائج الحالية).													
4	أوجه سير حلقات النقاش في كل موضوع من مواضيع المقرر وفق ما ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.	35	28.9	48	39.7	36	29.8	2	1.7	0	0.0	3.96	0.81	4
8	أوجه الطلبة لفهم عمليات التفكير التي يقومون بها؛ كي يبتكروا استراتيجيات تعلم خاصة بهم، وفق ما يتناسب معهم ويطورونها.	34	28.1	48	39.7	37	30.6	2	1.7	0	0.0	3.94	0.81	5
7	أغرس لدى الطلبة الوعي الذاتية نحو التركيز على تحسين ممارساتهم التجريبية التعليمية واتباع الطرق العلمية المفضلة لديهم لتحقيق النتائج الصحيحة.	37	30.6	46	38.0	28	23.1	10	8.3	0	0.0	3.91	0.93	6
2	أصمم للطلبة أنشطة يحللون فيها جوانب موضوع المحاضرة.	24	19.8	57	47.1	37	30.6	2	1.7	1	0.8	3.83	0.79	7
1	أطلب من الطلبة التحضير المسبق لمواضيع المحاضرات.	21	17.4	55	45.5	35	28.9	4	3.3	6	5.0	3.67	0.97	8
	المتوسط الحسابي العام للمحور											3.92	0.76	-

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن محور درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالمستوى الأعلى للتعلم يتضمن (6) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.67، 4.04) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام (3.92)، بانحراف معياري (0.76)، وهذا يدل على أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالمستوى الأعلى للتعلم جاء بدرجة عالية، حيث جاءت العبارة رقم (3)، والتي تنص على (أوجه الطلبة لتطبيق المعارف المكتسبة في المحاضرات بصورة وظيفية مترابطة من خلال المشاريع المختلفة:(تجارب، أبحاث.... الخ)) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.04)، وبانحراف معياري (0.80)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (1)، والتي تنص على (أطلب من الطلبة التحضير المسبق لمواضيع المحاضرات) بمتوسط حسابي (3.67) وبانحراف معياري (0.97).

تعكس النتيجة السابقة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الكلية لمهارات تعليمية متقدمة، تركز على تنمية التفكير النقدي، والاستنتاج المنطقي، والتحليل العلمي، وحل المشكلات المعقدة داخل البيئة الصفية، وهذا يعود إلى العديد من العوامل ذات طبيعة تربوية ومهنية، ومنها: طبيعة المواد العلمية التي تُدرَّس، حيث تتطلب المواد العلمية، مثل الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، والرياضيات استخدام استراتيجيات تعليمية تُعزز مهارات التفكير العليا، وتُشجع الطالب على فهم العلاقات السببية، وتفسير البيانات التجريبية، واستخلاص النتائج المنطقية، وهي جميعها مهارات مرتبطة مباشرةً بمستوى التفكير الأعلى، وكذلك البيئة التعليمية الداعمة للتطوير المهني، وقد يكون للكلية دور في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في برامج تدريبية متخصصة في الطرائق الحديثة للتدريس، وخاصة تلك المتعلقة بالتعلم العميق، فلها دور كبير في رفع مستوى الكفاءة التعليمية لديهم، إضافة إلى الارتباط الوثيق بين البحث والتدريس، حيث يتميز أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية عمومًا بنشاطهم البحثي، مما ينعكس إيجابيًّا على أسلوبهم في التدريس، إذ يميلون إلى دمج المهارات البحثية مع الممارسات الصفية، مثل طرح أسئلة استقصائية، وتحفيز التفكير التحليلي، وإشراك الطلاب في أنشطة تعتمد على الاستنتاج، علاوة على التحول

نحو التعليم القائم على الإنجاز الفكري، حيث يتوافق هذا التوجه مع التغيرات العالمية في نظم التعليم العالي، التي تركز على إعداد خريجين قادرين على التفكير المستقل، واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة، وهو ما يحفز أعضاء هيئة التدريس على اعتماد أساليب تعليمية متقدمة مثل التعلم العميق، وتشير هذه النتيجة إلى تبني أعضاء هيئة التدريس لما خلصت إليه الدراسات الحديثة، ومنها دراسة Peng & Chen (2019) بأن أساليب التعلم المتخصصة مثل (التعلم الاستكشافي) يُمكن أن تُعزز النهج العميق للتعلم ونتائج الطلاب، كما تنسجم نتيجة الممارسة العالية لأعضاء هيئة التدريس بوعيهم لما خلصت إليه دراسة محمد وسليمان (2022) في أهمية تفعيل وتنويع الأنشطة للمتعلمين أثناء تعلم العلوم لتحقيق التعلم العميق.

ثانياً: التعلم التكاملي:

وللتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، في الآتي:

جدول رقم (7) يوضح درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
9	أكلف الطلبة بمهمات تعاونية لإبراز العلاقات التكاملية بين مجالات العلم المرتبطة بالمقرر مع المجالات العلمية الأخرى.	36	29.8	45	37.2	38	31.4	2	1.7	0	0.0	3.95	0.83	1
13	أوجه الطلبة لحل مشكلات من واقع الحياة مرتبطة	33	27.3	48	39.7	27	22.3	13	10.7	0	0.0	3.83	0.95	2

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	بالمقرر.													
10	أوجه الطلبة لحل المشكلات العلمية في المقرر وفق مدخل التكامل بين مجالات العلم الأخرى والخبرة الفردية والمجتمعية لكل طالب.	33	27.3	47	38.8	26	21.5	15	12.4	0	0.0	3.81	0.98	3
11	أكلف الطلبة بمهمات استقصائية حول مجالات العلم البينية في المقرر (بين التخصصات العلمية مثل: العلوم، التقنية، الهندسة، المجتمع...).	32	26.4	42	34.7	31	25.6	16	13.2	0	0.0	3.74	1.00	4
12	أوجه الطلبة لإجراء مناقشات علمية مع زملاء آخرين من تخصصات مختلفة حول تفسير ظاهرة طبيعية أو نظرية علمية في المقرر والخروج باستنتاجات.	32	26.4	43	35.5	29	24.0	15	12.4	2	1.7	3.73	1.04	5
	المتوسط الحسابي العام للمحور											3.81	0.91	-

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن محور درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي يتضمن (5) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.73، 3.95) من أصل (5.0) درجات،

وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام (3.81)، بانحراف معياري (0.91)، وهذا يدل على أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي جاء بدرجة عالية، حيث جاءت العبارة رقم (9)، والتي تنص على (أكلف الطلبة بمهمات تعاونية لإبراز العلاقات التكاملية بين مجالات العلم المرتبطة بالمقرر مع المجالات العلمية الأخرى) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95)، وبانحراف معياري (0.83)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (12)، والتي تنص على (أوجه الطلبة لإجراء مناقشات علمية مع زملاء أخرين من تخصصات مختلفة حول تفسير ظاهرة طبيعية أو نظرية علمية في المقرر والخروج باستنتاجات) بمتوسط حسابي (3.73)، وبانحراف معياري (1.04).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم القدرة على ربط المعارف والمفاهيم داخل المادة الواحد، أو بين المواد المختلفة، ويقومون بربطها بالواقع والخبرات الحياتية والمهنية للطلاب، وهذا النوع من التعليم يُعتبر من الركائز الأساسية في بناء فهم عميق وشامل لدى الطالب، ويعزز قدرته على نقل المعرفة من سياق إلى آخر، وذلك قد يكون نتيجة لوجود برامج دراسية مبنية على مقاربات متعددة التخصصات، حيث أن بعض البرامج الأكاديمية في كلية العلوم تعتمد مناهج تُشجع على التفكير بين التخصصات، وهو ما ينعكس إيجابيًّا على أساليب التدريس المستخدمة، علاوة على ذلك، فإن تشجيع الممارسات التعليمية المبتكرة، مثل المشاريع البحثية المشتركة بين التخصصات، وورش العمل حول التصميم التعليمي الحديث، له دور كبير في تحسين مستوى تبني أعضاء هيئة التدريس للتعلم التكاملي، وأخيراً، فإن تمتع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بمستوى عالٍ من الكفاءة الأكاديمية والمهنية؛ نتيجة لبرامج الإعداد والتطوير المهني المستمر، يساهم في تطوير مهاراتهم في تصميم تجارب تعليمية متصلة ومتكاملة، وتنسجم هذه النتيجة للممارسة العالية لأعضاء هيئة التدريس للتعلم التكاملي مع ما خلصت له دراسة Miller& Krajcik (2019) في أن الدمج والتكامل بين المعارف والخبرات التعليمية المختلفة يدعم التعلم العميق لدى الطلاب.

ثالثاً: التعلم التأملي:

وللتعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التأملي، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، في الآتي:

جدول رقم (8) يوضح درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التأملي

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
14	أوجه الطلبة للتأمل في نمو وتطور بنيتهم المعرفية عبر مستويات التعلم.	13	10.7	66	54.5	31	25.6	11	9.1	0	0.0	3.67	0.79	1
15	أوجه الطلبة للاستبصار والتفسير للنتائج التي يتم الحصول عليها من خلال الطرق العلمية لحل المشكلات	16	13.2	54	44.6	40	33.1	11	9.1	0	0.0	3.62	0.83	2
18	أحث الطلبة على تأمل تصوراتهم ومعتقداتهم العلمية وتصحيح الخطأ منها.	12	9.9	44	36.4	52	43.0	12	9.9	1	0.8	3.45	0.84	3
16	أوجه الطلبة لطرق التقييم الذاتي لممارساتهم وتطبيقاتهم العلمية وفق المعايير العلمية.	12	9.9	43	35.5	53	43.8	12	9.9	1	0.8	3.44	0.84	4

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
19	أوجه الطلبة لتحليل ونقد طرق تعلمهم وتحديد نقاط الضعف لتطويرها.	11	9.1	45	37.2	51	42.1	14	11.6	0	0.0	3.44	0.82	5
17	أشرف على تقييم الأقران للممارسات العلمية من تجريب وبحث ضمن أنشطة المقرر.	12	9.9	42	34.7	40	33.1	26	21.5	1	0.8	3.31	0.95	6
	المتوسط الحسابي العام للمحور											3.49	0.79	-

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن محور درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التأملي يتضمن (6) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.31، 3.67) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (متوسطة إلى عالية).

بلغ المتوسط الحسابي العام (3.49)، بانحراف معياري (0.79)، وهذا يدل على أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التأملي جاء بدرجة عالية، حيث جاءت العبارة رقم (14)، والتي تنص على (أوجه الطلبة للتأمل في نمو وتطور بنيتهم المعرفية عبر مستويات التعلم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.67)، وبانحراف معياري (0.79)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (17)، والتي تنص على (أشرف على تقييم الأقران للممارسات العلمية من تجريب وبحث ضمن أنشطة المقرر) بمتوسط حسابي (3.31)، وبانحراف معياري (0.95).

وربما يعود السبب في ذلك إلى قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات تعليمية تُعزز من قدرة الطالب على التفكير النقدي، والمراجعة الذاتية، وتقييم التجارب التعليمية، واستخلاص الدروس منها؛ ويمثل هذا البُعد أحد الأركان الأساسية في بناء التعلم العميق، حيث يسهم في تحويل الخبرات التعليمية إلى معرفة ذات معنى، وقيمة طويلة الأمد، وهذا قد يرجع إلى طبيعة المواد العلمية التي تعتمد على إجراء التجارب، تحليل البيانات، وتفسير النتائج، وهي عمليات تُشجع الطالب على التوقف والتفكير، كما قد يشير ارتفاع مستوى التعلم التأملي إلى أن هناك تركيز متزايد من قبل أعضاء هيئة التدريس على تنمية المهارات العليا لدى الطالب، لا سيما في البيئات التعليمية التي تُشجع على الاستقصاء والبحث. وتنسجم هذه النتيجة للممارسة العالية من قبل أعضاء هيئة التدريس مع تبنيهم لما خلصت إليه دراسة Weng et al (2023) في أهمية استخدام التأمل أثناء التعلم وتفعيل مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لرفع مستويات التعلم العميق وتحقيق أفضل المخرجات الأكاديمية.

السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، التخصص)؟

1-الفروق باختلاف الجنس

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير الجنس؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (9)، في الآتي:

جدول رقم (9) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الأعلى للتعلم	عضو هيئة تدريس	67	3.85	0.80	0.997	119	0.321
	عضوة هيئة تدريس	54	3.99	0.70			
التعلم التكاملي	عضو هيئة تدريس	67	3.82	0.88	0.063	119	0.950
	عضوة هيئة تدريس	54	3.81	0.94			
التعلم التأملي	عضو هيئة تدريس	67	3.42	0.92	1.162	119	0.268
	عضوة هيئة تدريس	54	3.58	0.61			
الدرجة الكلية	عضو هيئة تدريس	67	3.70	0.83	0.694	119	0.489
	عضوة هيئة تدريس	54	3.79	0.67			

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي) باختلاف متغير الجنس؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0.321، 0.950، 0.268)، وللدرجة الكلية (0.489)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث حول درجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس، وربما يعود السبب في ذلك إلى توحيد برامج التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن جنسهم، ووجود معايير تعليمية مشتركة تضبط الأداء التدريسي، وتشابه البيئة التعليمية التي يعملان فيها، إضافة إلى التحول الملحوظ نحو التعزيز الكمي والنوعي لثقافة المهنية في قطاع التعليم، مما ساهم في تقليص أي تفاوت محتمل نفسيًا أو اجتماعيًا بين الذكور والإناث في تبني أساليب تدريس حديثة مثل التعلم العميق.

2-الفروق باختلاف الخبرة في التدريس

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير الخبرة في التدريس؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (10) في الآتي:

جدول رقم (10) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير الخبرة في التدريس

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الأعلى للتعلم	أقل من 10 سنوات	60	3.71	0.71	3.125	119	0.002
	10 سنوات فأكثر	61	4.12	0.75			
التعلم التكاملي	أقل من 10 سنوات	60	3.72	0.74	1.125	119	0.264
	10 سنوات فأكثر	61	3.90	1.04			
التعلم التأملي	أقل من 10 سنوات	60	3.25	0.75	3.47	119	0.001
	10 سنوات فأكثر	61	3.72	0.77			
الدرجة الكلية	أقل من 10 سنوات	60	3.56	0.66	2.674	119	0.009
	10 سنوات فأكثر	61	3.92	0.82			

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التأملي) باختلاف متغير سنوات الخبرة؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم (10) سنوات فأكثر بمتوسط حسابي (4.12)، وبانحراف معياري (0.75) للمستوى الأعلى للتعلم، وبمتوسط حسابي (3.72)، وبانحراف معياري (0.77) للتعلم التأملي، وبمتوسط حسابي (3.92)، وبانحراف معياري (0.82) للدرجة الكلية، وتُشير

النتيجة السابقة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم (10) سنوات فأكثر، يمارسون مدخل التعلم العميق بدرجة أكبر في التدريس، في محورين (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التأملي)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الخبرة المهنية الطويلة تسهم بشكل إيجابي في تطوير الكفاءة التعليمية، وتعزيز قدرة أعضاء هيئة التدريس على تبني واستخدام استراتيجيات تعليمية متقدمة، مثل التعلم العميق، خاصة تلك التي تتطلب مستوىً أعلى من التفكير النقدي والتأملي، حيث أن ذوي الخبرة الطويلة يمتلكون قاعدة معرفية ومهارات عملية أوسع نتيجة التعرض المستمر للمواقف الصفية المتنوعة، وتراكم الخبرات التدريسية، ومشاركتهم في برامج تطوير مهني مستمر، مما يعزز لديهم القدرة على تصميم تجارب تعليمية عميقة، وتفعيل أدوات التعلم التأملي بشكل أكثر فاعلية، مقارنة بذوي الخبرة الأقل.

في حين أظهرت النتائج بالجدول رقم (10) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.264)، وهي قيمة أكبر من (0.05)، أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن مستوى الخبرة المهنية لا يؤثر بشكل جوهري على قدرة أو ميل أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف استراتيجيات التعلم التكاملي في سياق التدريس، ويمكن تفسير ذلك بأن التعلم التكاملي الذي يركز على ربط المعارف والمفاهيم داخل المادة الواحدة أو بين المواد المختلفة وربطها بالواقع يتطلب مهارات تخطيط تعليمي متخصصة، وبيئة تعليمية داعمة، أكثر مما يتطلب خبرة زمنية فقط، وقد تكون برامج التدريب المهني الحالية قد غطَّت هذا البُعد بفعالية لدى جميع الفئات العمرية لأعضاء هيئة التدريس، بغض النظر عن خبرتهم، كما قد يعكس ذلك التوجه العام نحو تحديث الممارسات التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات خبرتهم، وذلك بفضل البرامج التربوية الحديثة والتقنيات التدريسية المتقدمة التي يُدرَّبون عليها، مما يقلل من الفجوة بين ذوي الخبرة والمبتدئين في هذا الجانب تحديدًا. حيث أشارت دراسة He et al (2021) للدور الكبير الذي تساهم به البرامج التدريبية في مبادئ علم النفس التربوي وتقنيات التعليم في دعم التعلم العميق.

3-الفروق باختلاف المؤهل العلمي:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (11)، في الآتي:

جدول رقم (11) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس (H)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الأعلى للتعلم	بكالوريوس	4	2.50	58.022	2	0.001
	ماجستير	54	40.17			
	دكتوراه	63	82.57			
التعلم التكاملي	بكالوريوس	4	26.50	47.469	2	0.001
	ماجستير	54	39.86			
	دكتوراه	63	81.31			
التعلم التأملي	بكالوريوس	4	20.00	20.219	2	0.001
	ماجستير	54	49.36			
	دكتوراه	63	73.58			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	4	14.00	38.531	2	0.001
	ماجستير	54	43.24			
	دكتوراه	63	79.21			

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي) باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس، ممن مؤهلهم العلمي دكتوراه بمتوسط رتب (82.57) للمستوى الأعلى للتعلم، وبمتوسط رتب (81.31) للتعلم التكاملي، وبمتوسط رتب (73.58) للتعلم التأملي، وبمتوسط رتب (79.21) للدرجة الكلية، وتشير هذه النتيجة إلى أن الحاصلين على درجة الدكتوراه يتمتعون بمستوى أعلى في تبني واستخدام استراتيجيات التعلم العميق، مقارنةً بمن يحملون مؤهلات أقل، ويمكن تفسير ذلك بأن حملة الدكتوراه يمتلكون خلفية نظرية أعمق في المناهج التربوية، والأساليب التعليمية الحديثة، إضافة إلى خبرتهم البحثية الواسعة، التي تعزز لديهم استخدام أدوات التفكير النقدي، والتأمل، والربط المعرفي، وهي مهارات أساسية في مدخل التعلم العميق. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تُعد مؤشرًا على أهمية رفع مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس باختلاف مستوياتهم (بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه) كعامل مساعد في تحسين جودة الممارسات التعليمية الحديثة بما يتفق مع توصيات دراسة محمد وسليمان (2022) التي أكدت على العناية ببرامج التدريب المهني المستمرة لمعلمين العلوم في مجال التدريس وفق مدخل التعلم العميق باختلاف مستوياتهم الأكاديمية.

4-الفروق باختلاف التخصص:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير التخصص؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (12)، في الآتي:

جدول رقم (12) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لدرجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس باختلاف متغير التخصص

المحاور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس (H)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الأعلى للتعلم	أحياء	27	74.63	16.626	4	0.002
	فيزياء	29	49.41			
	كيمياء	17	81.24			
	رياضيات	32	51.64			
	علوم الحاسب والمعلومات	16	56.22			
التعلم التكاملي	أحياء	27	74.48	17.187	4	0.002
	فيزياء	29	52.90			
	كيمياء	17	81.74			
	رياضيات	32	47.88			
	علوم الحاسب والمعلومات	16	57.16			
التعلم التأملي	أحياء	27	66.46	14.274	4	0.006
	فيزياء	29	54.74			
	كيمياء	17	87.00			
	رياضيات	32	51.80			
	علوم الحاسب والمعلومات	16	53.91			
الدرجة الكلية	أحياء	27	75.83	20.707	4	0.001
	فيزياء	29	52.33			
	كيمياء	17	85.29			
	رياضيات	32	47.28			
	علوم الحاسب والمعلومات	16	53.31			

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي) باختلاف متغير التخصص؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن تخصصهم كيمياء بمتوسط رتب (81.24) للمستوى الأعلى للتعلم، وبمتوسط رتب (81.74) للتعلم التكاملي، وبمتوسط رتب (87.0) للتعلم التأملي، وبمتوسط رتب (85.29) للدرجة الكلية، وتشير هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ممن تخصصهم كيمياء يتمتعون بمستوى أعلى في تبني واستخدام استراتيجيات التعلم العميق، مقارنةً بالتخصصات الأخرى، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة المادة العلمية (المركبات –العناصر– المعادلات–....الخ) في الكيمياء تتطلب من أعضاء هيئة التدريس: التدريس البناء، واستخدام أساليب تعليمية تطبيقية، تُمكن المتعلمين من فهم ووضوح المعرفة العلمية، وتحفز الدافعية للتعلم والتفكير النقدي.

بالإضافة إلى ذلك، فإن اعتماد مادة الكيمياء على التجريب، والاستقصاء المعملي بما فيه من صياغة فرضيات، والتحقق من صحتها بشكل تجريبي، وتفسير النتائج، والتأمل فيها، يجعلها أكثر توافقًا مع بيئة التعلم العميق، مما ينعكس إيجابيًا على ممارسات أعضاء هيئة التدريس.

خلاصة لأبرز نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، وذلك على النحو الآتي:

1. أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس جاء بدرجة عالية، حيث يأتي محور المستوى الأعلى للتعلم بالمرتبة الأولى، يليه التعلم التكاملي، ثم يأتي التعلم التأملي، كأقل المحاور من حيث درجة الممارسة.
2. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي)، باختلاف متغير الجنس.
3. أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى

للتعلم، التعلم التأملي) باختلاف متغير سنوات الخبرة؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم (10) سنوات فأكثر.

4. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس فيما يتعلق بالتعلم التكاملي باختلاف متغير سنوات الخبرة.

5. أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي)، باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن مؤهلهم العلمي دكتوراه.

6. أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس بمحاوره (المستوى الأعلى للتعلم، التعلم التكاملي، التعلم التأملي)، باختلاف متغير التخصص؛ وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن تخصصهم كيماء.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يأتي:

1. توسيع برامج التدريب المهني حول التعلم العميق، وذلك بتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية متقدمة لأعضاء هيئة التدريس بكافة مؤهلاتهم؛ لتعزيز مهاراتهم في تصميم، وتقويم استراتيجيات، وأنشطة تدريس وفق مدخل التعلم العميق، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية.

2. ربط استراتيجيات وأنشطة التدريس وفق مدخل التعلم العميق بسياسات الجودة والاعتماد الأكاديمي، بحيث تُعد مؤشرًا من مؤشرات جودة التعليم والتعلم.

3. تشجيع تبني الممارسات التدريسية؛ لتعزيز التعلم التأملي لدى لأعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال تفعيل الممارسات التأملية في الأنشطة والتكاليف الجامعية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثة بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، وذلك على النحو الآتي:

1. دراسة مقارنة حول مدى ممارسات أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بالمملكة العربية السعودية لمدخل التعلم العميق في التدريس.
2. مستوى ممارسات التعلم العميق وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلبة كلية العلوم.
3. دور برامج التطوير المهني في تعزيز استخدام مدخل التعلم العميق لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم بالجامعات السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو سقاية، رشا يحيى السيد، ومحمد، لمياء مصطفى كامل. (2020). التفاعل بين نمطي عرض المعلومات "نصي، نصي سمعي" بالأنفوجرافيك المتحرك في بيئة تعلم مصغر وأسلوب التعلم "السطحي، العميق" وأثره على التحصيل والعبء المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم، 30(6)، 3 – 141.

حسين، محمد حسين سعيد، وجابر، مروة مختار بغدادي. (2021). النموذج السببي للعلاقة بين العمليات المعرفية الإبداعية ومداخل التعلم العميقة لدى طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31(113)، 39–62.

خليفة، علي عبد الرحمن محمد، والسباحي، حميد محمود حميد. (2021). التفاعل بين كثافة عناصر محفزات الألعاب الرقمية وأسلوب التعلم "السطحي / العميق" وأثره في تنمية التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم، 31(2)، 203–293.

الدردير، عبد المنعم أحمد. (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي الجزء الأول، القاهرة عالم الكتب.

الزرقي، إخلاص راضي جاسم، والعبودي، علي جراد يوسف. (2023). دور المناهج الدراسية في التعلم العميق لدى طلبة ثانويات المتميزين والمتفوقين. آداب الكوفة، 15 (56)، 603 – 627.

سخري، زهية. (2018). أساليب التعلم القائمة على نموذج كولب لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية سماتي محمد العابد أولاد جلال.] رسالة ماجستير غير منشورة [. جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الشناوي، سهام فؤاد محمود. (2024). استراتيجية قائمة على مدخل التعلم العميق "*DLA*" لتنمية الوعي بآثار التغير المناخي ومهارات استشراف المستقبل لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. المجلة التربوية، 117، 249–299.

ضحا، إيمان صلاح محمد. (2021). أثر وضوح مخرجات التعلم المستهدفة وطرق ومعايير التقييم على مداخل تعلم الطلاب وأدائهم الأكاديمي ودقة معاييرهم له ومدى رضاهم عن المقرر. المجلة التربوية، 84، 203 – 256.

قاسم، إيمان أحمد محمد عطية، وزايد، ريهام إيهاب، وعبد الحميد، نهى ضياء الدين. (2022). فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعلم العميق في خفض التجول العقلي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، 8(2)، 719 – 746.

محمد، رانيا محمد إبراهيم، وسليمان، فوقية رجب عبد العزيز. (2022). برنامج مقترح في التغير المناخي قائم على مدخل التعلم العميق النشط *ADL* لتصويب بعض التصورات الخطأ وتنمية متعة التعلم لدى طلبة الفرقة الأولى *STEM* بكلية التربية. المجلة التربوية، 104، 741 – 809.

مظلوم، مها هادي حسين، وحمادي، حسين ربيع. (2016). أسلوبي التعلم (السطحي – العميق) لـ (بيجز) وعلاقتهما بحب الاستطلاع المعرفي لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بابل، الحلة.

وكالة الشؤون التعليمية جامعة المجمعة. (2025، مايو) ملتقى التجارب التعليمية الناجحة. جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية. *https://www.mu.edu.sa/ar/news/general/219246*

ترجمة المراجع العربية:

Abu Saqaya, R. Y. S., & Mohamed, L. M. K. (2020). The interaction between information presentation styles (“textual”, “textual-auditory”) in animated infographic microlearning environments and learning style (“surface”, “deep”) and its effect on achievement and cognitive load among educational technology students. Educational Technology, 30(6), 3–141.

Al-Dardeer, A. A. (2004). Contemporary studies in cognitive psychology (Part I). Cairo: Alam Al-Kutub.

Al-Zurfi, I. R. J., & Al-Oboudi, A. J. Y. (2023). The role of curricula in deep learning among gifted and outstanding secondary school students. Kufa Arts Journal, 15(56), 603–627.

Deanship of Educational Affairs – Majmaah University. (2025, May). Forum of Successful Educational Experiences. Majmaah University, Kingdom of Saudi Arabia.

Doha, E. S. M. (2021). The impact of clarifying intended learning outcomes, methods, and assessment criteria on students’ learning approaches, academic performance, performance calibration, and satisfaction with the course. The Educational Journal, 84, 203–256.

El-Shennawy, S. F. M. (2024). A strategy based on the Deep Learning Approach (DLA) to develop awareness of climate change effects and future foresight skills among second-grade preparatory students. The Educational Journal, 117, 249–299.

Hussein, M. H. S., & Gaber, M. M. B. (2021). A causal model of the relationship between creative cognitive processes and deep learning approaches among university students. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31(113), 39–62.

Khalifa, A. A. R. M., & Al-Sabbahi, H. M. H. (2021). The interaction between the density of digital game incentive elements and the learning style (surface/deep) and its effect on achievement and motivation to learn among educational technology students. Educational Technology, 31(2), 203–293.

Mazloum, M. H. H., & Hammadi, H. R. (2016). Biggs' learning approaches (surface–deep) and their relationship to cognitive curiosity among students at the University of Babylon and the Islamic University (Unpublished master's thesis). University of Babylon, Hillah, Iraq.

Mohamed, R. M. I., & Suleiman, F. R. A. (2022). A proposed program on climate change based on the Active Deep Learning Approach (ADL) to correct misconceptions and enhance learning enjoyment among first-year STEM students at the Faculty of Education. The Educational Journal, 104, 741–809.

Qassem, E. A. M. A., Zayed, R. I., & Abdel-Hamid, N. D. (2022). The effectiveness of a program based on the deep learning strategy in reducing mind-wandering among pre-service kindergarten teachers at the Faculty of Early Childhood Education. Journal of Qualitative Education Studies and Research, 8(2), 719–746.

Skhri, Z. (2018). Learning styles based on Kolb's model among third-year secondary school students in light of the variables of specialization and academic achievement: A field study on students at Samati Mohamed Al-Abed Secondary School, Ouled Djellal [Unpublished master's thesis]. Mohamed Khider University of Biskra, Faculty of Humanities and Social Sciences.

المراجع الأجنبية:

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). "Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness". Educational Research Review, 5, 243-260.

Biggs,J.B.(1987). Student Approaches to Learning and Studying. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (Fourth ed.). Berkshire, UK: Open University Press

CoLLAs. (2022, August 22–24). Conference on Lifelong Learning Agents (CoLLAs 2022). McGill University, Montreal, Canada.

CoLLAs. (2023, August 22–25). Conference on Lifelong Learning Agents (CoLLAs 2023). McGill University, Montreal, Canada.

CoLLAs. (2024, July 29 – August 1). Conference on Lifelong Learning Agents (CoLLAs 2024). University of Pisa, Pisa, Italy.

Dukic, D., & Krzic, A. (2022). Real-time facial expression recognition using deep learning with application in the active classroom environment. Electronics, 11(1240), 1–21.

Entwistle,N.J.,and Ramsden,P.(1983). Understanding Student Learning. London: Croom Helm.

Entwistle, N. (2009). Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking. New York: Palgrave Macmillan.

Hashim, M. J., Govender, R., Ghenimi, N., Kieu, A., & Khan, M. A. B. (2023). LecturePlus: A learner-centered teaching method to promote deep learning. Advances in Physiology Education, 47(2), 175–180.

He, X., Dong, Z., Chen, P., & Wu, J. (2021). Deep learning-based teaching strategies of ideological and political courses under the background of educational psychology. Frontiers in Psychology, 12, Article 717429.

LEARN. (2024, OCTOBER6-7). Conference on Learning Journey (LEARN2024). Malfi Hall, Mohammed bin Salman Non-Profit City, Riyadh, Saudi Arabia.

Loyens, S. M. M., Jones, S. H., Mikkers, J., & van Gog, T. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: A review of literature. Advances in Health Sciences Education, 21(5), 1087–1112.

Miller, E. C., & Krajcik, J. S. (2019). Promoting deep learning through project-based learning: a design problem. Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, 1(1), 1–10.

Peng, M., & Chen, C. (2019). The effect of instructor's learning modes on deep approach to student learning and learning outcomes. Educational Sciences:Theory & Practice, 19(3), 65-85.

Ren, P., Xiao, Y., Chang, X., Huang, PO., Li, Z., Chen, X. & Wang, X. (2021). Asurvey of Deep Active Learning. ACM Journals, 54 (9), Aug, 1-40.

Seal, C. R., Naumann, S., Scott, A., & Royce-Davis, J. (2011). Social emotional development: a new model of student learning in higher education. Research In Higher Education Journal, 10-113.

Shaari, R., Mahmud, N., Abdul Wahab, S., Abdul Rahim, K., Rajab, A.& Panatik,S. (2012). 'Deep' as a learning approach in inspiring creative and innovative minds among postgraduate students in research universities. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 60, 535–542.

Weng, C., Chen, C., & Ai, X. (2023). A Pedagogical Study on Promoting Students' Deep Learning through Design-Based Learning. International Journal of Technology and Design Education, 33(4), 1653–1674.

World Intellectual Property Organization (WIPO).2024.WIPO - World Intellectual Property Organization.

القيادة الأخلاقية كمدخل لتعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض

Ethical Leadership as an Approach to Enhancing Organizational Identification among Public School Teachers in Riyadh

إعداد

د. عبد الله بن أحمد الجاسر

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد

قسم الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية – جامعة أم القرى

Dr. Abdullah Ahmad Aljaser

Assistant Professor of Educational Administration

Department of Educational Administration - College of Education- Umm Al- Qura University

Email: aajaser@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-003

تاريخ التقديم: 2025/09/09 م تاريخ القبول: 2025/10/04 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى استقصاء دور القيادة الأخلاقية التي يمارسها مديرو مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في تعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، واشتملت على محورين رئيسيين: الأول: يقيس درجة ممارسة القيادة الأخلاقية، والثاني: لقياس مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين. تم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (408) معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية من قبل المديرين جاء بدرجة "عالية" بمتوسط حسابي كلي بلغ (4.05)، حيث احتل بُعد النزاهة المرتبة الأولى (4.14)، يليه أبعاد الاهتمام بالعاملين (4.06)، العدالة (4.04)، توضيح الدور (4.03)، وأخيرًا المشاركة في السلطة (3.98). أما مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات فقد جاء "عاليًا جدًا" بمتوسط كلي (4.35)، وتصدر بُعد الانتماء التنظيمي (4.43) الترتيب، يليه التشابه التنظيمي (4.31)، ثم الولاء التنظيمي (4.30). وقد أظهر تحليل الانحدار المتعدد أن ثلاثة أبعاد من القيادة الأخلاقية أسهمت بشكل جوهري في التماثل التنظيمي، وهي: النزاهة (بنسبة 37.9%)، المشاركة في السلطة (19.2%)، وتوضيح الدور (14.1%)، بينما لم يُظهر بُعدا العدالة والاهتمام بالعاملين تأثيرًا تنبؤيًا مباشرًا. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التماثل التنظيمي تُعزى لمتغيرات الجنس، أو عدد سنوات الخدمة، أو المرحلة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأخلاقية – التماثل التنظيمي — معلمي مدارس التعليم العام – مدينة الرياض.

Abstract

This study aimed to investigate the role of ethical leadership practiced by public school principals in Riyadh in enhancing organizational identification among teachers. The study employed a descriptive correlational predictive approach, utilizing a questionnaire. The instrument consisted of two main dimensions: one to measure ethical leadership, and the other to assess organizational identification. The questionnaire was administered to a simple random sample of 408 teachers, the overall level of ethical leadership practice was high, with a mean score of 4.05. Integrity ranked first (4.14), followed by concern for employees (4.06), fairness (4.04), role clarification (4.03), and power sharing (3.98). Meanwhile, the level of organizational identification was very high, with a mean score of 4.35. The belonging dimension ranked highest (4.43), followed by similarity (4.31), and loyalty (4.30). Multiple regression analysis showed that three ethical leadership dimensions significantly predicted organizational identification: integrity (37.9%), power sharing (19.2%), and role clarification (14.1%). However, fairness and concern for employees did not show a significant predictive effect. Additionally, no statistically significant differences were found in organizational identification based on gender, years of experience, or educational stage.

Keywords: Ethical Leadership – Organizational Identification – Public School Teachers – Riyadh

المقدمة

تواجه المنظمات في العصر الحديث تحديات متزايدة، تتمثل في التغيرات التكنولوجية المتسارعة، وارتفاع مستوى التنافسية، وتنوع القوى العاملة، مما جعل القيم والسلوكيات القيادية ذات البعد الأخلاقي محورًا أساسيًا في نجاح المؤسسات واستدامتها.

وفي هذا السياق، أصبح تعزيز الانتماء والاندماج بين الأفراد والمنظمات —أو ما يُعرف بالتماثل التنظيمي— هدفًا استراتيجيًا للعديد من المؤسسات، لما له من أثر في استقرار بيئة العمل، وتحقيق الأهداف المؤسسية.

ويبرز دور القيادة هنا بوصفها عاملاً محوريًا في تشكيل الثقافة التنظيمية، وتحفيز الأفراد نحو تبني رؤية المنظمة وقيمها، لا سيما في المؤسسات التي تعتمد على العنصر البشري، كالمؤسسات التعليمية.

وتُعد القيادة الأخلاقية من المفاهيم القيادية المعاصرة، التي حظيت باهتمام واسع خلال العقود الأخيرة، نتيجة للتحديات الأخلاقية المتنامية في بيئات العمل، وما يرافقها من تحولات تنظيمية ومجتمعية متسارعة.

فالقيادة الأخلاقية تمثل نمطًا قياديًا يرتكز على النزاهة والعدالة، وتبني قيم واضحة في التعامل مع المرؤوسين وبيئة المنظمة ككل، بما يسهم في بناء الثقة وتعزيز الالتزام (Brown & Treviño, 2006)، ويؤكد Monahan (2012) أن القائد الأخلاقي لا يقتصر دوره على الالتزام بالسلوكيات الأخلاقية فحسب، بل يتعدى ذلك ليكون قدوة عملية تحفّز العاملين على تبني القيم ذاتها في ممارساتهم اليومية.

وفي السياق ذاته، يشير التماثل التنظيمي إلى مدى اندماج الفرد وانسجامه مع قيم وأهداف المنظمة، بما يعكس درجة إدراك الموظف لتشابه هويته الشخصية مع هوية المنظمة، وقد بينت الدراسات أن ارتفاع مستوى التماثل التنظيمي يسهم في تعزيز الولاء، وتقليل معدلات دوران العمل، ورفع مستويات الأداء والانتماء المؤسسي (Van Dick et al., 2006) وعليه، لا يُعد التماثل التنظيمي مجرد شعور بالانتماء، بل يمثل عنصرًا جوهريًا لاستدامة فاعلية المؤسسات، لا

سيما في المؤسسات التعليمية التي يُشكّل رأس المال البشري ركيزة نجاحها الأساس .(Kökden & Tınmaz, 2024)

وتوضح الأدبيات البحثية أن ممارسة القائد للسلوكيات الأخلاقية، مثل: النزاهة والعدالة والاهتمام بالعاملين، ينعكس إيجابًا على التابعين ويزيد من توافق قيمهم الشخصية مع قيم المنظمة (جبريل وآخرون، 2019). فعندما يُظهر القائد الأخلاقي قدرته على بناء بيئة يسودها الاحترام المتبادل والتقدير للجهود، يشعر الأفراد بالأمان النفسي الذي يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار، مما يعزز من انتمائهم المؤسسي (Walumbwa et al., 2011) ، كما بيّنت دراسات أخرى أن الممارسات الأخلاقية للقائد تُسهم بشكل مباشر في تقوية الروابط بين الموظف والمنظمة، بما يعزز استقرار القوى العاملة (الصراف، 2022).

وفي ميدان التعليم، تكتسب القيادة الأخلاقية أهمية خاصة؛ نظرًا لخصوصية الرسالة التربوية، ولدور المدرسة في بناء القيم والسلوكيات لدى النشء، إذ لا يقتصر دور مدير المدرسة على إدارة العمليات الإدارية، بل يمتد ليكون قدوة أخلاقية وموجّهًا تربويًا، يسهم في صياغة ثقافة مدرسية قائمة على الاحترام والقيم المشتركة، ويُعد مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين مؤشرًا حاسمًا على استقرار البيئة المدرسية، وفاعلية العملية التعليمية، واستمرارية تحقيق الأهداف التربوية.

وفي المملكة العربية السعودية، أكدت رؤية 2030 على تطوير القيادات التعليمية، وترسيخ القيم المؤسسية، مثل: النزاهة والشفافية والعدالة، بوصفها ركائز لتحسين جودة التعليم ورفع كفاءة الأداء (رؤية المملكة 2030، 2016)؛ ولذلك أصبحت الممارسات الأخلاقية لمديري المدارس عاملاً مهمًا في ترسيخ القيم، والسلوكيات الأخلاقية لدى المعلمين، وبما يسهم في تعزيز مستوى انتماءهم وولائهم لتحقيق الأهداف التعليمية والمدرسية.

ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة التي تسعى إلى استكشاف العلاقة بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي في البيئة التعليمية السعودية، في ظل محدودية الدراسات المحلية التي تناولت هذه العلاقة، الأمر الذي يجعل من نتائجها إضافة علمية، يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات القيادية ودعم استقرار الكادر التعليمي بما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم ومخرجاته.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل التغيرات المتسارعة في بيئات العمل المعاصرة، والتحديات المجتمعية والتنظيمية التي تواجه المؤسسات التعليمية، برزت الحاجة إلى التركيز على أنماط القيادة التي تسهم في بناء بيئة عمل صحية، ومستقرة تعزز من التزام العاملين وانتمائهم التنظيمي.

وتُعد القيادة الأخلاقية أحد أبرز هذه الأنماط، والتي تلعب دورًا جوهريًا في توجيه سلوكيات الأفراد، بما يتماشى مع القيم المؤسسية، وتعزيز الثقة والولاء داخل المنظمات (Walumbwa et al., 2011)، ويتميز القادة الأخلاقيون بالصدق والعدالة والاهتمام بالآخرين، ويعملون كنماذج يُحتذى بها، الأمر الذي يعزز ثقة التابعين ويقوي الروابط التنظيمية (Brown et al., 2005).

حيث تناولت دراسات عدة العلاقة بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي، مؤكدةً وجود علاقة إيجابية بينهما، مثل دراسة الصراف (2022) التي طبقت على موظفي المؤسسات الحكومية بدولة الكويت، ودراسة Jasintha (2022) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين في مصانع النسيج بسريلانكا، وكذلك دراسة الحسني (2021) التي خلصت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي لدى العاملين في الهيئة القومية للمياه بمصر.

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لهذا المجال، إلا أن الدراسات التي بحثت العلاقة بين أبعاد القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي في بيئة التعليم ما تزال محدودة مقارنة بغيرها، ومن بينها دراسة Kökden & Tınmaz (2024) والتي أظهرت ارتباطاً إيجابيًا بين القيادة الأخلاقية ومستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بتركيا، كما أظهرت نتائج دراسة جبريل وآخرون (2019) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المتغيرين لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية الخاصة.

أما في السياق المحلي، فبحسب اطلاع الباحث، لم تتناول الدراسات السابقة في المملكة العربية السعودية –وخاصة في مدينة الرياض– العلاقة بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي في قطاع التعليم العام بشكل مباشر، إذ ركزت بعض الدراسات على أحد المتغيرين أو بحثت علاقته بمتغيرات أخرى، مثل دراسة Aldawsari (2020) حول واقع ممارسة مديري المدارس بمدينة حفر

الباطن للقيادة الأخلاقية، ودراسة القرني (2021) التي تناولت مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظة العرضيات.

بناءً على ما سبق، جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة البحثية من خلال التعرف على مدى ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض للقيادة الأخلاقية، وتحليل إسهام هذه الممارسات في تعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات، مع استقصاء أثر بعض المتغيرات الديموغرافية. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟
- ما مدى إسهام أبعاد القيادة الأخلاقية التي يمارسها مدراء المدارس في تعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى التماثل التنظيمي تبعًا للمتغيرات الآتية: (الجنس – عدد سنوات الخدمة – المرحلة التعليمية)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين.
- تحديد مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهم.
- تحليل درجة إسهام أبعاد القيادة الأخلاقية التي يمارسها مدراء المدارس في تعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين.

- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى التماثل التنظيمي تبعًا للمتغيرات الآتية: (الجنس – عدد سنوات الخدمة – المرحلة التعليمية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

الأهمية النظرية:

1. إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بالقيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي من خلال دراسة تطبيقية في البيئة المدرسية السعودية، بما يدعم الإطار النظري لهذا المجال.
2. المساهمة في سد الفجوة البحثية حول العلاقة بين أبعاد القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي في الميدان التربوي، خاصة في مدارس التعليم العام في المملكة.
3. إثراء برامج التنمية المهنية لقادة المدارس عبر تضمين أبعاد القيادة الأخلاقية، كمحور رئيس في خطط التدريب المستقبلي، بما يعزز فعالية العمل التربوي ويطور بيئة العمل المدرسية.

الأهمية التطبيقية:

1. مساهمة نتائج الدراسة في تحديد مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم العام لأبعاد القيادة الأخلاقية، مما يساعد على تعزيز الجوانب القوية ومعالجة جوانب القصور في أساليب القيادة المتبعة.
2. توفر النتائج معطيات علمية حول مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات، بما يتيح بناء خطط تستهدف تعزيز الانتماء والولاء التنظيمي، وترسيخ الالتزام بالقيم والأهداف المدرسية.
3. تكشف نتائج الدراسة عن مدى إسهام القيادة الأخلاقية في تعزيز التماثل التنظيمي، مما يزوّد صانعي القرار بوزارة التعليم ومديري المدارس بأدلة علمية قد تساهم في تبني ممارسات قيادية تدعم الانسجام القيمي والأهداف المشتركة داخل المدرسة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تركز الدراسة الحالية على ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقية ومستوى التماثل التنظيمي، بالإضافة إلى تحليل درجة إسهام أبعاد القيادة الأخلاقية في تعزيز التماثل التنظيمي.
- الحدود المكانية: أُجْرِيت الدراسة على مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة الميدانية خلال العام 2025م.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الأخلاقية: عرفها (Brown, et al., 2005,120) بأنها "إظهار السلوك الملائم من الناحية الأخلاقية من خلال أفعال القائد، وعلاقاته الشخصية، وتعزيز مثل هذا السلوك لدى التابعين عبر التواصل الثنائي، والتعزيز، واتخاذ القرار".

وإجرائيًا يقصد بها: مجموعة من الممارسات التي يقوم بها مدير المدرسة والتي تعبر عن القيم والسلوكيات الأخلاقية، وتشجيع المعلمين على الالتزام بتلك السلوكيات؛ من أجل تحقيق الأهداف المدرسية، وذلك من خلال الأبعاد التالية: النزاهة، العدل، الاهتمام بالعاملين، توضيح الدور، المشاركة في السلطة.

التماثل التنظيمي: ويعرف بأنه "التزام العاملين وارتباطهم بقيم المنظمة وأهدافها، والشعور بالولاء والالتزام والرغبة في البقاء بها والاستمرار بخدمتها" (Wang, et al., 2017,186).

ويعرف إجرائيًا بأنه: مستوى إدراك المعلمين والمعلمات لتشابه قيمهم الشخصية مع قيم المدرسة ورسالتها، وانعكاس ذلك على شعورهم بالانتماء والولاء والاندماج لتحقيق أهدافها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

في هذا الجزء يتناول الباحث ثلاثة محاور ترتكز عليها الدراسة، المحور الأول: يتضمن القيادة الأخلاقية من حيث مفهومها، أهميتها، وأبعادها الرئيسية، والمحور الثاني: يشمل على التماثل التنظيمي من حيث المفهوم والأهمية، والأبعاد، ويتضمن المحور الثالث: الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، والتعليق عليها.

مفهوم القيادة الأخلاقية:

تُعد القيادة الأخلاقية من المفاهيم الإدارية الحديثة، التي حظيت باهتمام واسع، لدورها في تعزيز القيم، وتحقيق الأهداف التنظيمية بكفاءة، وقد عرّفها Brown et al. (2005, 120) بأنها "إظهار السلوك الملائم من الناحية الأخلاقية، من خلال أفعال القائد وعلاقاته الشخصية، وتعزيز مثل هذا السلوك لدى التابعين عبر التواصل الثنائي، والتعزيز، واتخاذ القرار".

وفي السياق ذاته، عرّف Voegtlin (2016, 30) القيادة الأخلاقية بأنها "ممارسة القائد لمجموعة من الأنشطة بطريقة مسؤولة اجتماعيًا؛ من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية"، كما عرّفتها Jasintha (2022, 24) بأنها "ممارسة سلوكية تستند إلى مجموعة من القيم والمبادئ التي تحظى بقبول واسع، وتُعد أساسًا متينًا لتحقيق المصلحة العامة من خلال التزام القائد بالمعايير الأخلاقية."

وفي الأدبيات العربية، عرّف Aldosari (2020, 37) القيادة الأخلاقية بأنها "قدرة القائد على التأثير في مرؤوسيه من خلال الالتزام بالقيم الأخلاقية، كالعدل، والنزاهة، والاهتمام بالآخرين، بما ينعكس إيجابًا على سلوكياتهم وأدائهم داخل المنظمة"، كما عرّفها السلمي (2024، 8) بأنها "التأثير على الأتباع من خلال العمل بالسلوكيات والأخلاق، وتشجيعها لتوحيد الاتساق الداخلي والعمل بديناميكية، والتصرف بشكل تلقائي لتحقيق الأهداف التنظيمية".

وبناءً على ما سبق، يمكن استخلاص أن القيادة الأخلاقية تقوم على ممارسات تحفّز التابعين على الالتزام بالقيم والسلوكيات الأخلاقية كالعدل، والنزاهة، والاهتمام بالعاملين، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وهو ما يعزز تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة واستدامة.

أهمية القيادة الأخلاقية:

تتجلى أهمية القيادة الأخلاقية في كونها الإطار القيمي الذي يوجّه سلوك القائد، ويؤثر في ممارسات العمل اليومية، بحيث تسهم في بناء بيئة عمل يسودها الاحترام والعدالة، وتدعم العلاقات القائمة على الثقة المتبادلة (Kalshoven et al., 2011)،ويؤكد Brown et al. (2005) أن هذا النوع من الأنماط القيادية يدعم الثقافة المؤسسية القائمة على الشفافية، والمساءلة من خلال القدوة الحسنة، والتواصل الفعّال، ومعاقبة الممارسات غير الأخلاقية، مما ينعكس إيجابًا على التماسك الداخلي للمؤسسة.

وتبرز أهمية القيادة الأخلاقية في تعزيز الانتماء المؤسسي من خلال بناء علاقة قائمة على العدالة والثقة، إذ بينت دراسة Jasintha (2022) أن ممارسة القيادة الأخلاقية تعزز من مستوى التماثل التنظيمي، وتدعم الاستقرار النفسي لدى العاملين، مما يزيد من التزامهم وجهودهم التطوعية، كما أوضح Monahan (2012) أن الممارسات الأخلاقية ترسّخ ثقافة المسؤولية والمساءلة داخل المنظمة، وتعزز ارتباط العاملين بها، الأمر الذي يدعم استدامة الأداء المؤسسي على المدى الطويل.

وفي الميدان التربوي، تبرز القيادة الأخلاقية كعامل جوهري في تحقيق الانسجام بين قيم المعلمين وأهداف المدرسة؛ إذ أوضحت دراسة Kökden & Tınmaz (2024) أن الأبعاد الأخلاقية، ولا سيما البعد التواصلي وأخلاقيات اتخاذ القرار، ترتبط ارتباطًا وثيقًا بارتفاع مستوى ولاء المعلمين وانتمائهم نحو مدارسهم، كما أشار جبريل وآخرون (2019) إلى أن الممارسات الأخلاقية للقيادات التربوية كالعدل والنزاهة وتقدير العاملين، تؤثر إيجابًا في مستوى تماثلهم واستقرارهم التنظيمي.

وانطلاقًا مما سبق، يرى الباحث أن القيادة الأخلاقية ليست خيارًا إداريًا فحسب، بل هي ضرورة استراتيجية لأي مؤسسة تسعى للاستدامة وتحقيق الأهداف بكفاءة، فهي تمثل نقطة التقاء بين القيم والممارسة، وتوفّر أرضية مشتركة تجمع بين القائد وفريق العمل في رؤية وأهداف موحّدة، مما يجعلها عاملًا جوهريًا في نجاح المؤسسات التربوية.

أبعاد القيادة الأخلاقية:

شهد مفهوم القيادة الأخلاقية عبر العقود الأخيرة تطورًا ملحوظًا، حيث اختلفت الدراسات في تحديد سماتها وعناصرها، وتعددت النماذج التي حاولت تفسير أبعادها، فبينما ركزت بعض النماذج على النزاهة والعدالة كمرتكزات أساسية، أضافت نماذج أخرى عناصر مثل الاهتمام بالعاملين والمساءلة، والمشاركة في صنع القرار.

ومن بين هذه النماذج، يُعد نموذج (Kalshoven et al., 2011) من أحدث النماذج، ومن أكثرها اعتمادًا في الأدبيات، إذ قدّم الباحثون تصورًا يقيس درجة ممارسة القيادة الأخلاقية، من خلال الأبعاد الآتية: النزاهة، العدل، الاهتمام بالعاملين، توضيح الدور، التوجّه الأخلاقي، والمشاركة في السلطة، الاستدامة.

وقد وظّفت العديد من الدراسات هذا النموذج في بيئات متنوعة، كدراسة الصراف (2022) والتي طُبِّقت على الموظفين الحكوميين في دولة الكويت، ودراسة الحسني (2021) على المؤسسات الحكومية بمصر، ومنها دراسات طُبِّقت في بيئات تعليمية متنوعة كدراسة Aldawsari (2020) في السعودية، و Kökden & Tınmaz (2024) في تركيا، ودراسة جبريل وآخرون (2019) في مصر، ما يظهر ملاءمته للبيئة التعليمية.

بناءً على ما سبق، وبالاستفادة من الدراسات السابقة، سوف تتبنى الدراسة الحالية خمس ممارسات رئيسة، تمثل أبعاد القيادة الأخلاقية، وهي: العدل، النزاهة، الاهتمام بالعاملين، توضيح الدور، والمشاركة في السلطة، وذلك لملاءمتها لطبيعة البيئة التعليمية السعودية، وترابطها المباشر مع الممارسات اليومية لمديري المدارس، وهي كما يلي:

1. العدل:

يُقْصد بالعدل معاملة جميع الأفراد بإنصاف، وضمان المساواة في الفرص، وتوزيع الموارد دون تحيز أو تمييز (Brown & Treviño, 2006).

ويُعد العدل أساسًا لبناء الثقة بين القائد وأعضاء الفريق، حيث يهدف إلى إرساء بيئة عمل يسودها الاحترام المتبادل، والشعور بالمساواة، مما يعزز الانسجام داخل المؤسسة (Kalshoven et al., 2011).

2. النزاهة:

النزاهة تعني التزام القائد بالصدق والشفافية في أقواله وأفعاله، والوفاء بالوعود بما يضمن التوافق بين القيم المعلنة والممارسات الفعلية (Kalshoven et al., 2011).

وتُعد النزاهة من أبرز سمات القيادة الأخلاقية، إذ تهدف إلى ترسيخ المصداقية الأخلاقية للقائد، وجعله قدوة يحتذي بها المرؤوسون في سلوكياتهم المهنية (Brown & Treviño, 2006).

3. الاهتمام بالعاملين:

يتمثل الاهتمام بالعاملين في حرص القائد على دعم مرؤوسيه، ومراعاة احتياجاتهم الإنسانية والمهنية، من خلال الاستماع لمشكلاتهم وتقديم المساندة عند الحاجة (Walumbwa et al., 2011).

ويُعد هذا البعد جوهريًا في القيادة الأخلاقية؛ كونه يهدف إلى تنمية العلاقات الإيجابية، وتعزيز روح الانتماء من خلال إظهار التعاطف والتقدير للجهود المبذولة (Voegtlin, 2016).

4. توضيح الدور:

توضيح الدور يعني تحديد التوقعات والمسؤوليات بوضوح، وشرح ما هو مطلوب من العاملين، وتزويدهم بالإرشادات، والمعلومات اللازمة للقيام بمهامهم بكفاءة (Kalshoven et al., 2011)، وتكمن أهمية هذا البعد في قدرته على تقليل الغموض الوظيفي، وزيادة وضوح الأهداف، بما يساهم في تحسين مستوى التنظيم والانضباط داخل بيئة العمل (Brown & Treviño, 2006).

5. المشاركة في السلطة:

يقصد بالمشاركة في السلطة إشراك القائد للمرؤوسين في عملية صنع القرار، ومنحهم الفرصة للتعبير عن آرائهم والمساهمة في صياغة السياسات الداخلية، أو تقديم الحلول (Brown et al., 2005)، ويهدف هذا البعد إلى تعزيز الشعور بالمسؤولية المشتركة، وبناء ثقافة تشاركية تقوم على الحوار والثقة، مما يعزز التفاعل الإيجابي بين القائد وأعضاء الفريق (Walumbwa et al., 2011).

بناءً على ما تقدم، يرى الباحث أن الأبعاد الخمسة للقيادة الأخلاقية (العدل، النزاهة، الاهتمام بالعاملين، توضيح الدور، المشاركة في السلطة) تمثل منطلقًا منهجيًا لقياس مستوى

ممارسة القيادة الأخلاقية، وتحليلها في البيئة المدرسية السعودية، لما تتسم به من سمات تتضمن الجوانب القيمية، والإنسانية، والتنظيمية، والتشاركية في سلوك القائد، كما أنها ترتبط بصورة مباشرة بالممارسات اليومية لمديري المدارس، مما يجعلها قادرة على تفسير طبيعة العلاقة بين المدير والمعلمين.

مفهوم التماثل التنظيمي:

يُعَدّ التماثل التنظيمي من المفاهيم الجوهرية في ميدان السلوك التنظيمي، حيث يعكس طبيعة العلاقة بين الفرد والمنظمة ومدى اندماجه في قيمها وأهدافها.

وقد أولت الأدبيات اهتمامًا واسعًا بهذا المفهوم، وطرحت له تعريفات متعددة، فقد عرّفه Van Dick et al., (2008, 388) أنه: "إحساس الموظف بالتآلف، والانسجام مع المنظمة، وانعكاس ذلك على سلوكه ورضاه الوظيفي"، وعرف Kim et al.,(2013,1026) التماثل التنظيمي بأنه: "الحالة التي تتكامل فيها أهداف الموظف مع مؤسسته، ما ينتج عنه حالة من الانتماء من قبل الموظفين، ويعزز شعورهم بعضويتهم للمؤسسة"، وفي دراسة حديثة، قدّمت Jasintha (2022, 25) تعريفًا للتماثل التنظيمي يتمثل في "شعور الموظف بالانتماء للمؤسسة، واستعداده للقول بأنه عضو فيها".

واتجهت بعض الدراسات إلى تناول مفهوم التماثل التنظيمي في السياق التعليمي، فعرّفه الخزاعي (2022, 402)بأنه: "روابط نفسية واجتماعية إيجابية بين المدير والمدرسة تساعد على الانسجام في الأهداف، والتوافق في القيم، وتظهر جلية في سلوك الولاء والانتماء للمدرسة"، كما أوضح منصور (2023, 8) أن التماثل التنظيمي هو: "ولاء المعلم للمدرسة، والحماس لتحقيق أهدافها، والدفاع عنها ودعمها، ووجود روابط جذب تربطه بالمدرسة"، ووصف Kökden & Tınmaz (2024, 634) التماثل التنظيمي بأنه: "شعور المعلمين بالانسجام والهوية المشتركة مع مدارسهم، مما يعزز التزامهم الوظيفي".

وانطلاقا من التعريفات السابقة، يرى الباحث أن التماثل التنظيمي يجمع بين الانتماء المعرفي والولاء العاطفي للمعلم، حيث يعد مؤشرًا على قوة اندماج المعلم مع بيئة المدرسة، وأساسًا لفهم

مدى التزامه بقيم المدرسة ورسالتها، وهو ما يساهم في توجيه سلوكه نحو تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية.

أهمية التماثل التنظيمي:

يُعَدّ التماثل التنظيمي من المفاهيم المركزية في السلوك التنظيمي، إذ يعكس اندماج الفرد بالمنظمة من خلال تبنيه لقيمها وأهدافها وشعوره بالانتماء إليها، وقد أوضح Ashforth & Mael (1989) أن التماثل التنظيمي يمثل الرابط الإدراكي الذي يعزز شعور الفرد بالالتزام والانتماء، فيما بَيّن Dutton et al. (1994) أنه يجسد الصلة المعرفية بين هوية الفرد وخصائص الهوية التنظيمية.

وتبرز أهميته في أثره المباشر على الدافعية والرضا الوظيفي؛ إذ أشار Riketta (2005) إلى أن ارتفاع مستوياته يرتبط بزيادة الرضا وانخفاض نوايا ترك العمل، بينما أكد Van Dick et al. (2008) أنه يسهم في تعزيز السلوكيات التطوعية والإيجابية التي تتجاوز حدود الأدوار الرسمية، كما أوضح Wang et al. (2017) أن التماثل التنظيمي يعد عاملاً محوريًا في قدرة العاملين على التكيف مع التغيرات والشعور بالاستقرار والارتباط بمؤسساتهم.

أما في الميدان التعليمي، فقد بيّنت الخزاعي (2022) أن التماثل التنظيمي لدى مديري المدارس يتجلى في روابط نفسية واجتماعية إيجابية، تدعم الانسجام في الأهداف والقيم وتظهر في سلوك الولاء والانتماء للمدرسة، كما أوضح القرني (2021) أن دعم المدرسة للمعلمين يسهم في رفع مستوى تماثلهم التنظيمي، ويزيد من اندماجهم، ورضاهم الوظيفي، فيما أكد Kökden & Tınmaz (2024) أن التماثل التنظيمي يعزز اعتزاز المعلمين بالانتماء لمدارسهم، وشعورهم بالشراكة في تحقيق رسالتها، وهو ما ينعكس إيجابًا على فاعلية العملية التربوية واستقرار بيئة العمل المدرسية.

ويرى الباحث أن التماثل التنظيمي يمثل عاملاً أساسيًا لفهم سلوكيات المعلمين في البيئة المدرسية، إذ يعزز انتماءهم واعتزازهم بمهنتهم، ويقوي ارتباطهم بالقيم والأهداف المشتركة للمدرسة، مما يسهم في رفع مستوى الالتزام والانتماء الوظيفي، وينعكس إيجابًا على جودة العملية التعليمية.

أبعاد التماثل التنظيمي:

يُعَدّ التماثل التنظيمي من المفاهيم التي تناولتها الأدبيات من خلال مجموعة من الأبعاد التي تعكس مستوى اندماج الفرد في المنظمة.

ويُعَدّ مقياس Cheney (1983) للتماثل التنظيمي من أكثر النماذج استخدامًا في تفسير أبعاده، إذ قدّم تصورًا يتضمن محاور مثل الولاء، الفخر، التوافق القيمي، والانتماء، وقد طوّر الباحثون لاحقًا هذه المحاور في صورة ثلاثة أبعاد رئيسة شائعة في الأدبيات التربوية والتنظيمية، هي: الولاء التنظيمي، التشابه التنظيمي، والانتماء التنظيمي (العضوية)، وقد حظيت هذه الابعاد بانتشار واسع كمرجع في فهم مكونات التماثل التنظيمي، وتناولته العديد من الدراسات بالتطبيق في بيئات مختلفة.

ففي المؤسسات المجتمعية طُبِّق في دراسة الحسني (2021) والصراف (2022)، كما استخدمه Van Dick et al. (2008) في بيئات أوروبية لقياس مستوى اندماج الموظفين وارتباطهم بقيم مؤسساتهم، وفي البيئة التعليمية، استخدمت العديد من الدراسات هذه الابعاد؛ لقياس مستوى اندماج المعلمين بمدارسهم، كدراسة جبريل وآخرون (2019)، القرني (2021)، والخزاعي (2022)، ومنصور (2023)، إلى جانب دراسة Kökden & Tınmaz (2024) ، ما يعزز ملاءمته لقياس التماثل التنظيمي في السياق التربوي، ويعكس مدى مناسبة أبعاده لتفسير طبيعة العلاقة بين الأفراد ومؤسساتهم التعليمية.

وبناءً على ما سبق، يرى الباحث أن هذه الأبعاد: الولاء التنظيمي، والتشابه التنظيمي، والانتماء التنظيمي (العضوية)، تمثل مدخلاً مناسبًا لتفسير التماثل التنظيمي في البيئة المدرسية، إذ يوفر إطارًا ملائما لفهم مدى اندماج المعلمين بقيم وأهداف مدارسهم، ويعزز القدرة على تحليل ارتباطهم المهني بالمؤسسة التربوية، وتفصيل هذه الأبعاد كما يأتي:

1- الولاء التنظيمي:

يُقصد بالولاء التنظيمي التزام الفرد بالبقاء في المنظمة، ورغبته في الدفاع عنها، وتمثيلها بصورة إيجابية، إضافة إلى استعداده لبذل جهود إضافية من أجل نجاحها، وقد أوضح Van Dick et al. (2008) أن الولاء التنظيمي يرتبط بزيادة الرضا الوظيفي، ويعزز السلوكيات التطوعية التي تتجاوز

حدود الدور الرسمي، وبيّن الخزاعي (2022) أن هذا البعد يظهر بوضوح في البيئة التعليمية من خلال ارتباط المعلمين بمدارسهم وحرصهم على استمرار نجاحها.

2- التشابه التنظيمي:

يقصد بالتشابه التنظيمي مدى توافق قيم الفرد، ومعتقداته مع القيم والأهداف التي تتبناها المنظمة، وقد أكد Ashforth & Mael (1989) أن هذا البعد يمثل الرابط الإدراكي الذي يعزز من شعور الأفراد بالانتماء والالتزام، كما أوضح Kökden & Tınmaz (2024) أن توافق قيم المعلمين مع رسالة ورؤية المدرسة يسهم في رفع مستوى الانتماء، ويجعلهم أكثر اعتزازًا بانتمائهم إليها.

3- الانتماء التنظيمي (العضوية):

الانتماء التنظيمي (العضوية) يشير إلى شعور الفرد بالفخر لكونه جزءًا من المنظمة، واعتباره لعضويته فيها جزءًا من هويته الشخصية والاجتماعية، وقد أوضح Dutton et al.(1994) أن الانتماء يعكس الصلة المعرفية بين هوية الفرد وخصائص الهوية التنظيمية للمؤسسة، وبيّن منصور (2023) أن المعلمين الذين يشعرون بانتماء قوي للمدرسة يكونون أكثر مشاركة في الأنشطة والبرامج، مما يسهم في تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي داخل المجتمع المدرسي.

ويرى الباحث أن هذه الأبعاد الثلاثة تمثل إطارًا ملائماً لفهم التماثل التنظيمي في البيئة التعليمية، إذ تعكس الولاء، والتوافق القيمي، والانتماء العاطفي كعناصر مترابطة ومتناسقة تُسهم في توضيح كيفية اندماج المعلمين في مدارسهم، ومن هذا المنطلق، فإن تناول هذه الأبعاد يوفر منظورًا يساعد على تفسير طبيعة العلاقة بين المعلم ومؤسسته التربوية.

الدراسات السابقة:

تم عرض الدراسات السابقة وتوظيفها بما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية، وذلك من خلال التركيز على الدراسات التي تناولت متغيري القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي، سواء في إطار العلاقة بينهما، أو من خلال تناول أحدهما، بما يعزز الإطار النظري للدراسة، وبما يحقق ترابطًا يساهم في تحقيق أهدافها، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات بشكل تسلسلي حسب حداثتها:

دراسة Kökden & Tınmaz (2024) والتي هدفت إلى تحليل العلاقة بين القيادة الأخلاقية كما يدركها المعلمون لدى مديري المدارس الثانوية، ومستويات التماثل التنظيمي لدى المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة على عينة قدرها (417) معلمًا للمرحلة الثانوية بمدينة سامسون التركية، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين، بالإضافة إلى ارتفاع درجة إدراكهم لمستوى القيادة الأخلاقية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد القيادة الأخلاقية ومستوى التماثل التنظيمي، كما تبين عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لمستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى التعليمي، وعدد سنوات الخبرة.

وبينت دراسة منصور (2023) واقع التماثل التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة قدرها (376) معلمًا ومعلمة بمدارس التعليم العام بمحافظة الدقهلية بمصر، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع التماثل التنظيمي لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، لجميع أبعاد التماثل التنظيمي (الولاء التنظيمي، التشابه التنظيمي، الانتماء التنظيمي)، وكشفت نتائج الدراسة أن (المتغيرات الديموغرافية(الجنس، عدد سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية لم يكن لها تأثير دال إحصائيًا على إدراك المعلمين للتماثل التنظيمي بأبعاده الثلاثة (الولاء، التشابه، الانتماء).

ووضحت دراسة الصراف (2022) اتجاهات العاملين نحو القيادة الأخلاقية كمتغير مستقل، والتماثل التنظيمي كمتغير تابع، وذلك بالتطبيق على المؤسسات الحكومية في دولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من (324) موظفًا، وتوصلت النتائج إلى أن استجابات العاملين نحو القيادة الأخلاقية كان متوسطًا نسبيًا بمتوسط حسابي (3.7)، كما ظهر مستوى التماثل التنظيمي متوسطًا نسبيًا أيضًا بمتوسط حسابي (3.63)، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين جميع أبعاد القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي.

وسعت دراسة Jasintha (2022) إلى استكشاف العلاقة المباشرة بين القيادة الأخلاقية وإحساس العاملين بالتماثل التنظيمي، بالإضافة إلى معرفة الدور الوسيط للعقد النفسي (Psychological Contract) في هذه العلاق،. واستخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال

استبيان ذاتي، وُزع على العاملين بصناعة الملابس في سيريلانكا، حيث تم جمع بيانات (414) موظفًا، يعملون في قطاع صناعة الملابس بدولة سيريلانكا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير إيجابي مباشر للقيادة الأخلاقية على مستوى التماثل التنظيمي لدى العاملين، كما تبين أن العقد النفسي يلعب دورًا وسيطًا جزئيًا في هذه العلاقة.

وكشفت دراسة الخزاعي (2022) عن مستوى التماثل التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة بمكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي بأسلوبه المسحي على عينة بلغت (322) فردًا، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التماثل التنظيمي لدى عينة الدراسة جاء بدرجة عالية، وجاء ترتيب أبعادها وفق الترتيب التالي: التشابه مع المنظمة، الولاء التنظيمي، الانتماء التنظيمي (العضوية)، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حوله تماثلهم التنظيمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح من خدمتهم أقل من خمس سنوات، بينما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

وحللت دراسة الحسني (2021) العلاقة بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي لدى العاملين بالهيئة القومية للمياه والصرف الصحي بمصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة قدرها (312) موظفًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.40)، وكذلك مستوى التماثل التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.5)، وأكدت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي.

وأجرى القرني (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التماثل التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظة العرضيات التابعة لإدارة تعليم القنفذة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتطبيق الاستبانة على عينة قدرها (248) معلمًا ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع أبعاد التماثل التنظيمي (الولاء – التشابه – العضوية) لدى المعلمين جاءت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (3.78)، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرهم لمستوى التماثل التنظيمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التماثل التنظيمي تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

وتناولت دراسة جبريل وآخرون (2019) أثر القيادة الأخلاقية على التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة المصرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على استبانة طبّقت على عينة مكونة من (241) عضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات تأثير إيجابي بين المتغير المستقل القيادة الأخلاقية والمتغير التابع التماثل التنظيمي، وجاءت أبعاد القيادة الأخلاقية بدرجة عالية (موافق) لأبعاد النزاهة، ووضوح الدور، بينما جاءت بقية الأبعاد كمشاركة السلطة، والاهتمام بالعاملين، والعدل بدرجة متوسطة (محايد)، وظهر متغير التماثل التنظيمي بدرجة عالية (موافق).

وهدفت دراسة Aldawsari (2020) إلى معرفة مدى ممارسة مدراء المدارس للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة قدرها (437) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم العام بمدينة حفر الباطن، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مدراء المدارس لأبعاد القيادة الأخلاقية العدالة، النزاهة، وضوح الدور، الاهتمام بالعاملين، مشاركة السلطة جاء بدرجة مرتفعة عند مستوى دلالة (0.05).

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن القاسم المشترك فيما بينها يتمثل في السعي للتعرف على العلاقة بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي، أو بحث أحد المتغيرين بشكل مستقل أو ربطه بمتغيرات أخرى، مما يوضح اتساع نطاق الاهتمام العلمي والبحثي بالمتغيرين في بيئات وسياقات متعددة، وهو مما يبرّر الحاجة إلى دراسة تُركّز على العلاقة بينهما في بيئة التعليم العام في المملكة. وفيما يأتي عرض لأبرز أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأوجه الاستفادة منها، وهي كما يأتي:

من حيث أهداف الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في السعي نحو بحث العلاقة بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي كدراسة Kökden & Tınmaz (2024)، ودراسة الصراف (2022)، ودراسة Jasintha (2022)، ودراسة الحسني (2021)، ودراسة جبريل وآخرون (2019)، في حين سعت دراسات منصور (2023)، والخزاعي (2022)، والقرني (2021)

للتعرف على مستوى التماثل التنظيمي، بالإضافة إلى دراسة Aldawsari (2022) والتي سعت للتعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية.

من حيث منهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي مع اختلاف الأسلوب المتبع، ففي حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، استخدمت دراسة Kökden & Tınmaz (2024) المنهج الوصفي الارتباطي، بينما استخدمت دراسة الحسني (2021)، ودراسة جبريل وآخرون (2019)، المنهج الوصفي التحليلي.

من حيث أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات كدراسة الصراف (2022)، ودراسة Jasintha (2022)، ودراسة الحسني (2021)، ودراسة جبريل وآخرون (2019).

من حيث عينة الدراسة: تتفق عينة الدراسة الحالية مع بعض عينات الدراسات السابقة في كون عينتها من القطاعات التعليمية، وتحديدًا المعلمين والمعلمات، كدراسة Kökden & Tınmaz (2024)، منصور (2023)، والخزاعي (2022) ، والقرني (2021)، وAldawsari (2020)، بينما شملت عينة دراسة جبريل وآخرون (2019) على أعضاء هيئة التدريس، واختلفت مع عينات بعض الدراسات السابقة كدراسة الصراف (2022)، و Jasintha (2022)، والحسني (2021) والتي طبقت على عينة شملت مؤسسات مجتمعية متنوعة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة عنوانها، وتحديد مشكلتها وتساؤلاتها، وكذلك في بناء الإطار النظري وصياغة أداة الدراسة، كما أسهمت هذه الدراسات في توفير قاعدة للمقارنة عند مناقشة النتائج، مما يمنح الدراسة الحالية بعدًا تحليليًا أعمق.

وعلى حد علم الباحث، لم تربط الدراسات السابقة بصورة مباشرة العلاقة بين متغيري القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي في مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا في العاصمة الرياض، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تناوله بما يعزز إضافتها العلمية ويسهم في إثراء الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كونه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، حيث اشتملت الدراسة على القيادة الأخلاقية كمتغير مستقل، والتماثل التنظيمي كمتغير تابع.

مجتمع الدراسة:

تمثّل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي 1446هـ، والبالغ عددهم (48,082) معلمًا ومعلمة، وذلك وفق الإحصاءات الرسمية، التي حصل عليها الباحث من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

عينة الدراسة:

تم تحديد حجم العينة باستخدام جدول كيرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) لتحديد الحجم المناسب للعينة، بناءً على حجم المجتمع الأصلي، حيث تم اعتماد مستوى دلالة (0.05) ودرجة ثقة (95%)، والذي بلغ (388) فردًا، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة، وتم توزيع أداة الدراسة إلكترونيًا على أفراد العينة المستهدفة من خلال القنوات الرسمية المتبعة، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (408) فردًا من المعلمين والمعلمات، وهو عدد يتجاوز الحد الأدنى المطلوب، وفيما يأتي خصائص أفراد عينة الدراسة كما يوضح الجدول رقم (1).

جدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفقاً لخصائص أفراد الدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	167	%40.9
	الإناث	241	%59.1
	الإجمالي	408	%100
عدد سنوات	أقل من 10 سنوات	29	%7.1
	من 10 سنوات الى أقل من 20 سنة	134	%32.8

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الخدمة	20 سنة فأكثر	245	%60
	الإجمالي	408	%100
المرحلة التعليمية	الابتدائية	200	%49
	المتوسطة	108	%26.5
	الثانوية	100	%24.5
	الإجمالي	408	%100

يتبين من الجدول (1) والمتعلق بخصائص أفراد عينة الدراسة أن الإناث شكلت النسبة الأكبر بنسبة (59.1%)، مقابل (40.9%) من الذكور، وبالنسبة لعدد سنوات الخدمة، فإن غالبية أفراد العينة (60%) لديهم خبرة (20 سنة فأكثر)، تليهم فئة من لديهم خبرة من (10 سنوات إلى أقل من 20 سنة) بنسبة (32.8%)، بينما بلغت نسبة من لديهم خبرة أقل من 10 سنوات (7.1%)، أما من حيث المرحلة التعليمية التي يعمل بها أفراد العينة، فقد جاءت النسبة الأكبر في المرحلة الابتدائية (49%)، تليها المرحلة المتوسطة (26.5%)، ثم المرحلة الثانوية (24.5%).

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع بيانات الدراسة، وقد تم تطويرها بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، كما تم عرضها في الإطار النظري لهذه الدراسة، وتكونت الاستبانة من جزأين على النحو الآتي:

الجزء الأول: يشمل البيانات الأولية لمجتمع الدراسة.

الجزء الثاني: ويتكون من (40) عبارة تقيس متغيرات الدراسة، ومقسمة إلى محورين:

- المحور الأول: يقيس درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، وتوزع هذا المحور على خمسة أبعاد هي: النزاهة، العدالة، الاهتمام بالعاملين، توضيح الدور، والمشاركة في السلطة، واحتوى هذا المحور على (25) عبارة.

- المحور الثاني: خصص لقياس مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام من وجهة نظرهم، وتكوّن من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الولاء التنظيمي، التشابه التنظيمي، والانتماء التنظيمي، وقد اشتمل هذا المحور على (15) عبارة.

وقد تم بناء العبارات وفق مقياس ليكرت الخماسي (من "موافق بشدة" إلى "غير موافق بشدة")، بما يحقق قياسًا لوجهات نظر المعلمين حول ممارسات القيادة الأخلاقية ومستوى التماثل التنظيمي في بيئتهم المدرسية.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

تم التأكد من صدق المحتوى وصدق البناء الداخلي، إضافة إلى حساب ثبات الاستبانة على النحو الآتي:

أولاً: صدق المحتوى:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (13) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المتخصصين في مجال القيادة والإدارة التربوية؛ للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للعبارة، وكذلك مدى تمثيل العبارة للبُعد الذي تقيسه، واقتراح ما يرونه مناسبًا، وقام الباحث بتعديل الاستبانة بناء على ملاحظاتهم.

ثانيًا: صدق البناء الداخلي:

للتأكد من صدق البناء الداخلي للأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) فردًا من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة الأساسية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لعبارات كل بُعد مع درجته الكلية، كما في جدول (2).

جدول (2) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للبُعد بالاستبانة

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

تبين من نتائج جدول (1) جميع ارتباطات العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة

المحور الأول: درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين												
النزاهة		العدالة		الاهتمام بالعاملين		توضيح الدور		المشاركة في السلطة				
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط			
١	**0.87	١	**0.82	1	**0.77	1	**0.59	1	**0.80			
٢	**0.71	٢	**0.79	2	**0.76	2	**0.70	2	**0.93			
3	**0.76	3	**0.70	٣	**0.73	3	**0.71	3	**0.86			
4	**0.91	4	**0.86	٤	**0.74	4	**0.61	4	**0.85			
5	**0.85	5	**0.89	5	**0.82	5	**0.65	5	**0.88			
المحور الثاني: مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام من وجهة نظرهم												
		الولاء التنظيمي		التشابه التنظيمي		الانتماء التنظيمي						
		م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط					
		١	**0.84	1	**0.75	1	**0.89					
		2	**0.75	2	**0.73	2	**0.79					
		3	**0.63	3	**0.76	3	**0.85					
		4	**0.72	4	**0.79	4	**0.83					
		5	**0.60	5	**0.64	5	**0.70					

($\alpha \leq 0.01$) حيث تراوحت معاملات الارتباط بأبعاد المحور الأول من (0.59– 0.93)، وفي المحور الثاني من (0.60–0.89)، وتدل جميع هذه القيم على اتساق العبارات مع البُعد الذي تم تصنيفها فيها.

ثالثًا: الثبات:

باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية، تم قياس ثبات أداة الدراسة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alfa)، حيث بلغت قيمته للمحور الأول (0.93)، وللمحور الثاني

(0.94)، مما يؤكد صلاحية الأداة للتطبيق، وذلك لقياس الأهداف التي طورت من أجلها، ويوضح جدول (2) نتائج الثبات لمحوري وأبعاد الاستبانة.

جدول (3) نتائج معاملات ثبات محوري وأبعاد الاستبانة

تبين من نتائج جدول (3) أن معاملات ثبات كرونباخ ألفا (ثبات التجانس الداخلي) لأبعاد المحور الأول تراوحت من (0.81–0,91)، ولأبعاد المحور الثاني تراوحت من (0.83–0.92)، مما يدل على توافر مؤشرات الثبات للاستبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات، تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وهي: التكرارات، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات للأبعاد المختلفة لأداة الدراسة، والمتوسط الحسابي لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن الأبعاد الرئيسة والمحاور، واستخدم الانحراف المعياري للتعرف إلى مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل بعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي، واستخدام تحليل الانحدار المتعدد، ومعامل الانحدار المتعدد التتابعي (stepwise Regression) للكشف عن إسهام أبعاد القيادة الأخلاقية في تحقيق مستوى التماثل التنظيمي، كما تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو = ٤، وبتقسيم المدى على عدد المستويات يساوي 5، كان ناتج القسمة = 0.80 وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معيار الحكم: (أقل من 1,81) منخفض جدًا، ومن (1,81 إلى أقل من 2,60) منخفضة، ومن (2,60 إلى أقل من3.40) متوسطة، ومن (3,40 إلى أقل من 4.20) عالية، ومن (4,20 –5) تكون درجة الحكم عالية جدًا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشته:

نص السؤال الأول على "ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية بأبعادها (النزاهة، العدل، الاهتمام بالعاملين، توضيح الدور، المشاركة في السلطة) من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول بالإستبانة، وقد تم ترتيبها حسب قيمة المتوسط الحسابي لها، ترتيبًا تنازليًا، ويوضح جدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لممارسات مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا

م	أبعاد القيادة الاخلاقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	النزاهة	4.14	0.82	1	عالية
3	الاهتمام بالعاملين	4.06	0.90	2	عالية
2	العدالة	4.04	0.91	3	عالية
4	توضيح الدور	4.03	0.87	4	عالية
5	المشاركة بالسلطة	3.98	0.92	5	عالية
	المتوسط العام لممارسة القيادة الأخلاقية	4.05	0.83		عالية

يُلاحظ من نتائج البيانات في الجدول (4) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين قد بلغ (4.05) بدرجة عالية وبانحراف معياري قدره (0.83)، وهو ما يشير إلى اتفاق المعلمين في تقديرهم لدرجة الممارسة.

ويُعزى ذلك إلى إدراك المعلمين لسمات القيادة الأخلاقية المنعكسة على ممارسات المديرين داخل المدارس، سواء في نزاهتهم وعدالتهم، أو في اهتمامهم بالعاملين وتوضيحهم للأدوار، وكذلك إشراكهم للمعلمين في صنع القرار، وعند النظر إلى الأبعاد مرتبة تنازليًا، نجد أن بُعد النزاهة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.14)، وانحراف معياري (0.82)، وهو ما يدل على إدراك عالٍ من المعلمين لصدق المديرين في تعاملاتهم، والتزامهم بالأنظمة، وتحملهم للمسؤولية، يليه بُعد الاهتمام بالعاملين بمتوسط (4.06)، وانحراف معياري (0.90)، مما يشير إلى تقدير

المديرين لجهود المعلمين وحرصهم على توفير بيئة عمل إيجابية، أما بُعد العدالة فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط (4.04) وانحراف معياري (0.91)، وهو ما يعكس تطبيق المديرين معايير عادلة في توزيع المهام وتقييم الأداء، وجاء بُعد توضيح الدور في المرتبة الرابعة بمتوسط (4.03)، وانحراف معياري (0.87)، وهو ما يشير إلى وضوح مسؤوليات المعلمين والمهام الموكلة إليهم. وأخيرًا، جاء بُعد المشاركة في السلطة في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط (3.98)، وانحراف معياري (0.92)، ما يشير إلى أن إشراك المديرين للمعلمين في اتخاذ القرار يحتاج إلى مزيد من التعزيز مقارنةً ببقية الأبعاد.

وتتفق هذه النتائج مع توجهات الدراسات الحديثة التي أكدت أهمية تبني المديرين لأنماط القيادة الأخلاقية في البيئة المدرسية، لما لها من أثر في رفع مستوى الثقة بين المدير والمعلمين، وتعزيز الانسجام والتناغم في العمل الجماعي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسةAldawsari (2020) التي كشفت عن ارتفاع مستوى ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين، كما تتسق مع دراسة الحسني (2021) التي أكدت ارتفاع درجة ممارسة القيادة الأخلاقية بمتوسط بلغ (4.40)، فضلاً عن اتفاقها مع دراسةKökden & Tınmaz (2024) التي بينت أن إدراك المعلمين للقيادة الأخلاقية كان مرتفعًا، كما اتفقت جزئيًا مع نتائج دراسة جبريل وآخرون (2019) التي أوضحت أن النزاهة ووضوح الدور تحققا بدرجة عالية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، بينما جاءت بقية الابعاد بدرجة متوسطة، وكذلك اختلفت النتائج مع دراسة الصراف (2022) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية جاءت متوسطة نسبيًا، هذا الاختلاف قد يعود إلى تباين البيئات التعليمية، أو لاختلاف الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول: إن نتائج هذه الدراسة عززت الأدلة النظرية التي تؤكد أن القيادة الأخلاقية تُمارس بدرجة عالية في المؤسسات التعليمية، وهو ما يعكس انسجامًا مع التوجهات الحديثة في الإدارة المدرسية التي تركز على النزاهة، والعدالة، والاهتمام بالعاملين، وإشراكهم في صنع القرار، وفيما يأتي عرض للمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات في الأبعاد مرتبة تنازليًا على كل بُعد، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا على كل بُعد

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	يوظف المدير صلاحياته بطريقة تدعم تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها.	4.24	0.87	1	عالية جداً
4	يُعَد المدير نموذجًا يُحتذى به في السلوك المهني والأخلاقي.	4.16	1.00	2	عالية
2	يلتزم المدير بتطبيق اللوائح والأنظمة المدرسية.	4.14	0.83	3	عالية
5	يُظهر المدير استعدادًا لتحمّل تبعات قراراته الإدارية.	4.12	1.06	4	عالية
1	يتصرف المدير بصدق وأمانة في جميع تعاملاته.	4.02	0.97	5	عالية
	المتوسط العام للبعد الأول (النزاهة).	4.14	0.82	1	عالية
5	يتعامل المدير مع المشكلات والشكاوى بموضوعية وإنصاف.	4.11	0.98	1	عالية
3	يتيح المدير فرصًا متكافئة للتدريب والتطوير المهني.	4.07	0.95	2	عالية
4	يقوم المدير بتقييم الأداء بناء على معايير مهنية واضحة.	4.04	1.00	3	عالية
2	يتبع المدير معايير واضحة ومنصفة في توزيع الحصص والمهام.	4.01	1.01	4	عالية
1	يعامل المدير جميع منسوبي المدرسة بعدالة.	3.94	1.08	5	عالية
	المتوسط العام للبعد الثاني (العدالة).	4.04	0.91	3	عالية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	يُظهر المدير تقديرًا للجهود التي يبذلها المعلمون.	4.24	0.94	1	عالية جداً
5	يعزز المدير ثقافة العمل التعاوني داخل المدرسة.	4.13	0.98	2	عالية
1	يحرص المدير على توفير بيئة عمل إيجابية.	4.12	0.94	3	عالية
4	يساعد المدير المعلمين على مواجهة ضغوط العمل.	3.92	1.10	4	عالية
2	يهتم المدير بالعلاقات غير الرسمية بين المعلمين.	3.88	1.06	5	عالية
	المتوسط العام للبعد الثالث (الاهتمام بالعاملين).	4.06	0.90	2	عالية
1	يحدد المدير المهام المطلوبة من كل فرد منذ بداية الفصل الدراسي.	4.27	0.86	1	عالية جداً
2	يوضح المدير المسؤوليات بدقة.	4.13	0.95	2	عالية
5	يُبلغ المدير المعلمين بأي تغييرات في المهام بوقت كافي.	4.02	1.01	3	عالية
3	يحدد المدير الأداء المتوقع من كل فرد داخل المدرسة.	3.93	1.01	4	عالية
4	يقدم المدير التغذية الراجعة حول أداء المعلمين.	3.79	1.08	5	عالية
	المتوسط العام للبعد الرابع (توضيح الدور).	4.03	0.87	4	عالية
2	يُفوض المدير بعض المسؤوليات ضمن حدود صلاحياته.	4.14	0.85	1	عالية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	يحرص المدير على أسلوب الحوار الجماعي عند مناقشة التحديات المدرسية.	4.04	1.05	2	عالية
5	يتقبل المدير الآراء ووجهات النظر المختلفة.	3.95	1.11	3	عالية
1	يشجع المدير على تشكيل لجان للمشاركة في صنع القرار.	3.91	1.08	4	عالية
3	يحرص المدير على الشفافية عند عرض مبررات القرار.	3.88	1.10	5	عالية
	المتوسط العام للبعد الخامس (مشاركة في السلطة).	3.98	0.92	5	عالية

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد النزاهة قد بلغ (4.14)، وبانحراف معياري (0.82) وبدرجة عالية.

وقد تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لعبارات هذا البُعد بين (0.83 – 1.06)، مما يدل على تجانس استجابات المعلمين بمعظمها. وجاءت الفقرة رقم (3): "يوظف المدير صلاحياته بطريقة تدعم تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24)، وبانحراف معياري (0.87) وبدرجة عالية جدًا، ويُفسر ذلك بإدراك المعلمين أن المديرين يستخدمون سلطاتهم لتحقيق أهداف المدرسة بشكل منظم وشفاف، مما يعزز ثقتهم بمديريهم.

أما الفقرة رقم (1): "يتصرف المدير بصدق وأمانة في جميع تعاملاته" فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.02)، وبانحراف معياري (0.97) وبدرجة عالية، وهو ما قد يعود إلى أن بعض الممارسات اليومية قد لا تُظهر النزاهة بالدرجة ذاتها التي تُظهرها الجوانب التنظيمية، مع بقاء التقدير العام مرتفعًا.

أما بُعد العدالة فقد بلغ متوسطه الحسابي (4.04)، بانحراف معياري (0.91) وبدرجة عالية، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.95 – 1.08). وقد جاءت الفقرة رقم (5): "يتعامل المدير مع المشكلات والشكاوى بموضوعية وإنصاف" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.11)، وبانحراف معياري (0.98) وبدرجة عالية، ما يشير إلى أن المديرين يتصفون بالحياد والعدل عند التعامل مع القضايا المدرسية، بينما جاءت الفقرة رقم (1): "يعامل المدير جميع منسوبي المدرسة بعدالة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.94)، وبانحراف معياري (1.08) ، وهو ما قد يعكس تفاوتًا في شعور بعض المعلمين بتطبيق العدالة بشكل متساوٍ بينهم ؛ وربما لاختلاف مفهوم العدالة بين المعلمين باختلاف خبراتهم وتوقعاتهم، واحتياجاتهم الوظيفية، حيث قد يرى بعضهم العدالة في توزيع الأعباء الدراسية بالتساوي، بينما يراها آخرون في إتاحة فرص التطوير والتدريب، أو في تقييم الأداء مع بقاء المتوسط العام مرتفعًا، ما يؤكد إدراكًا إيجابيًا لممارسات العدالة لدى المديرين.

وفي بُعد الاهتمام بالعاملين بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.06)، بانحراف معياري (0.90) وبدرجة عالية، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.94 – 1.10).

وجاءت الفقرة رقم (3): "يُظهر المدير تقديرًا للجهود التي يبذلها المعلمون" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24)، وبانحراف معياري (0.94) وبدرجة عالية جدًا، وهو ما يفسر إدراك المعلمين لتقدير المديرين لإنجازاتهم، ودورهم في إنجاح العمل المدرسي.

أما الفقرة رقم (2): "يهتم المدير بالعلاقات غير الرسمية بين المعلمين" فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.88)، وبانحراف معياري (1.06)، وقد يعود ذلك لكثرة انشغال المديرين، أو تركيزهم بشكل أكبر على الجوانب الإجرائية، والمهام المدرسية والإدارية على حساب الجوانب الاجتماعية غير الرسمية، ما قد يحد ذلك من قدرتهم على بناء علاقات شخصية خارج إطار العمل الرسمي، وهو ما يفسر تأخر هذه العبارة مقارنة ببقية عبارات البعد، مع بقاء المتوسط العام للبُعد مرتفعًا.

كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي لبُعد توضيح الدور (4.03)، بانحراف معياري (0.87) وبدرجة عالية، مع تراوح الانحرافات المعيارية بين (0.86 – 1.08)، تدل على اختلاف تقديرات

المعلمين فيها، وجاءت الفقرة رقم (1): "يحدد المدير المهام المطلوبة من كل فرد منذ بداية الفصل الدراسي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.27)، وبانحراف معياري (0.86) وبدرجة عالية جدًا، ما يعكس وضوح الأدوار والمهام منذ بداية العام الدراسي، بينما جاءت الفقرة رقم (4): "يقدم المدير التغذية الراجعة حول أداء المعلمين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.79)، وبانحراف معياري (1.08)، تدل على اختلاف تقديرها ووجود تفاوت كبير في الاستجابات، رغم أنها ممارسة بدرجة عالية، وهو ما يشير إلى أن التغذية الراجعة تحتاج إلى اهتمام أكبر من قبل المديرين.

وأخيرًا، يبين الجدول (4) أن المتوسط الحسابي الكلي لبُعد المشاركة في السلطة قد بلغ (3.98)، بانحراف معياري (0.92) وبدرجة عالية، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.85 – 1.11)، ومعظم قيم انحرافاتها المعيارية تزيد عن قيمة "1" تدل على وجود تفاوت نسبي في تقديرها، وقد جاءت الفقرة رقم (2): "يُفوض المدير بعض المسؤوليات ضمن حدود صلاحياته" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.14)، وبانحراف معياري (0.85) وبدرجة عالية، وهو ما يدل على اعتماد المديرين بشكل إيجابي على التفويض، كأحد الأساليب الإدارية التي تعكس ثقتهم بقدرات المعلمين، وتعزز مشاركتهم في تنفيذ مهام العمل المدرسي، ويُعزى هذا التقدير المرتفع إلى أن التفويض يسهم في رفع الروح المعنوية للمعلمين، ويمنحهم إحساسًا بالمسؤولية والاستقلالية، بينما جاءت الفقرة رقم (3): "يحرص المدير على الشفافية عند عرض مبررات القرار" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.88)، وبانحراف معياري (1.10) وبدرجة عالية، مما يشير إلى أن جانب الشفافية في القرارات ما زال بحاجة إلى تعزيز أكبر لتحقيق مشاركة أوسع للمعلمين في صنع القرار، ويُحتمل أن يعود ذلك إلى الطبيعة الإدارية لبعض القرارات التي تُتخذ بسرعة لمواجهة مواقف طارئة، كما أن تفاوت استجابات المعلمين حول هذه الفقرة يعكس اختلاف تجاربهم مع مديريهم، إذ قد يرى البعض أن المدير يوضح مبررات القرار بوضوح، بينما قد يعتقد آخرون أن بعض القرارات تتخذ دون شرح كافٍ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: "ما مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهم؟" للإجابة عن السؤال تمّ حساب المتوسطات

الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى التماثل، والرتب لأبعاد التماثل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، وجاءت النتائج كما هو في الجدول (5).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًا.

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	الانتماء التنظيمي	4.43	0.68	1	عالية جداً
2	التشابه التنظيمي	4.31	0.68	2	عالية جداً
1	الولاء التنظيمي	4.30	0.64	3	عالية جداً
	المتوسط العام للتماثل التنظيمي	4.35	0.62		عالية جداً

يتضح من نتائج الجدول (6) أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الرياض قد بلغت (4.35) وبانحراف معياري (0.62)، وهو ما يشير إلى أن مستوى التماثل التنظيمي جاء بدرجة عالية جدًا من وجهة نظر المعلمين. وتدل هذه النتيجة على إدراك مرتفع من قبل المعلمين لمدى توافقهم واندماجهم مع مدارسهم، وانعكاس ذلك في مشاعر الانتماء والولاء والتشابه التنظيمي. وجاء بُعد الانتماء التنظيمي (العضوية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.43) وبانحراف معياري (0.68) وبدرجة عالية جدًا، مما يعكس قوة ارتباط المعلمين بمدارسهم، وشعورهم بالفخر لكونهم جزءًا منها. ويُعزى ذلك إلى توافر بيئة مدرسية مشجعة، وإلى طبيعة العلاقات الإيجابية التي تجمعهم بزملائهم ومديريهم. وفي المرتبة الثانية جاء بُعد التشابه التنظيمي بمتوسط حسابي (4.31) وبانحراف معياري (0.68) وبدرجة عالية جدًا، وهو ما يدل على توافق قيم المعلمين وأهدافهم مع ثقافة المدرسة ورسالتها، مما يعزز التناغم بين الأفراد والمنظمة. أما بُعد الولاء التنظيمي فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.30) وبانحراف معياري (0.64) وبدرجة عالية جدًا، وهو ما يعكس التزام المعلمين تجاه مدارسهم، واستعدادهم لبذل الجهد الإضافي من أجل تحقيق أهدافها.

تتفاوت نتائج مستوى التماثل التنظيمي الحالية نسبياً مع الدراسات السابقة، حيث ظهرت بمستوى مرتفع جدًا بينما أظهرت نتائج الدراسات السابقة كدراسة Kökden & Tınmaz (2024)، منصور (2023) والخزاعي (2022) والقرني (2021) ودراسة الحسني (2021) ودراسة جبريل وآخرون (2019) أن مستوى التماثل التنظيمي جاء مرتفعًا. هذا التفاوت قد يُعزى إلى طبيعة القطاع أو البيئة التعليمية بمدينة الرياض وما تشهده من دعم تنظيمي وبرامج تطويرية حديثة تعزز الانتماء والولاء والتشابه التنظيمي بدرجة أكبر. وجاء بُعد التشابه مع المنظمة أولاً، ثم الولاء، ثم الانتماء، مما يعكس قرب النتائج الحالية مع ترتيب الأبعاد.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصراف (2022) التي وجدت أن مستوى التماثل التنظيمي كان متوسطًا نسبيًا بمتوسط (3.63)، وربما يُعزى هذا الاختلاف إلى تباين المنطقة الجغرافية، أو إلى طبيعة البيئة التعليمية مقابل البيئة الحكومية التي أجريت فيها الدراسة السابقة.

وفيما يأتي عرض للمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل عبارة من العبارات على الأبعاد مرتبة تنازليًا على كل بُعد، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات أبعاد مستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهم من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليًا على كل بُعد

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أسعى لتقديم أفضل ما لدي لتحقيق أهداف المدرسة.	4.54	0.61	1	عالية جدًا
2	أحرص على إبراز الجوانب الإيجابية في عملي عند الحديث مع الآخرين.	4.40	0.74	2	عالية جدًا
5	أفضّل الاستمرار في هذه المدرسة على الانتقال إلى مدرسة أخرى.	4.30	0.90	3	عالية جدًا
4	أساهم في وضع حلول للتحديات التي تواجه المدرسة.	4.17	0.87	4	عالية

3	أبذل وقتًا إضافيًا بشكل تطوعي لخدمة المدرسة.	4.09	0.89	5	عالية
المتوسط العام للبعد الأول (الولاء التنظيمي)		4.30	0.64	3	عالية جدًا
3	أشارك المدرسة رؤيتها ورسالتها.	4.39	0.73	1	عالية جدًا
1	تنسجم قيمي الشخصية مع القيم التي تتبناها المدرسة.	4.34	0.77	2	عالية جدًا
4	أشعر أن مهنتي كمعلم تشبع طموحاتي وتطلعاتي المهنية.	4.29	0.91	3	عالية جدًا
5	أعتبر مستقبل مدرستي جزءًا من مستقبلي الشخصي.	4.28	0.88	4	عالية جدًا
2	أشعر أن العاملين في هذه المدرسة تجمعهم قيم وأهداف مشتركة.	4.24	0.80	5	عالية جدًا
المتوسط العام للبعد الثاني (التشابه التنظيمي)		4.31	0.68	2	عالية جدًا
2	تجمعني علاقات إيجابية مع منسوبي المدرسة.	4.63	0.62	1	عالية جدًا
5	أشعر أن للعمل الذي أقوم به معنى كبير على المستوى الشخصي.	4.48	0.79	2	عالية جدًا
1	أشعر بالسعادة والفخر كوني معلمًا في هذه المدرسة.	4.42	0.87	3	عالية جدًا
3	أسعى للمشاركة الفاعلة في الأنشطة والبرامج المدرسية.	4.41	0.77	4	عالية جدًا
4	أعتقد أن علاقتي بعملي تتجاوز مجرد الوظيفة.	4.24	0.95	5	عالية جدًا
المتوسط العام للبعد الثالث (الانتماء التنظيمي)		4.43	0.68	1	عالية جدًا

يُظهر الجدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الرياض حول مستوى التماثل التنظيمي بأبعاده الثلاثة (الولاء، التشابه، الانتماء)، وبشكل عام، يتضح أن مستوى التماثل التنظيمي لدى المعلمين جاء بدرجة "عالية

جدًا"، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجميع الأبعاد (4.35)، مما يعكس ارتباطًا قويًا وراسخًا بين المعلمين ومدارسهم، وفيما يأتي تحليل تفصيلي لكل بُعد:

بُعد الولاء التنظيمي (الأدنى رتبة):

يُظهر الجدول (6) أن بُعد الولاء التنظيمي قد جاء في المرتبة الأخيرة، على الرغم من حصوله على متوسط حسابي كلي بلغ (4.30)، وانحراف معياري (0.64)، وبدرجة "عالية جدًا"، وعلى الرغم من أنه البُعد الأقل ترتيبًا، إلا أن المتوسط المرتفع جدًا (4.30) يؤكد أن المعلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من الولاء لمدارسهم، فهم على استعداد لبذل الجهود لتحقيق أهدافها، ويفضلون الاستمرار فيها، ويدافعون عن سمعتها، وتدل قيمة الانحراف المعياري (0.64)، على أعلى درجة من التجانس، والاتفاق بين استجابات المعلمين، هذا يعني أن مفهوم الولاء وتقديره يكاد يكون موحدًا بين جميع أفراد العينة، مما يشير إلى أن المعلمين يتشاركون في نفس النظرة الإيجابية تجاه الالتزام تجاه مدارسه.

وقد جاءت الفقرة (1) "أسعى لتقديم أفضل ما لدي لتحقيق أهداف المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.54)، وانحراف معياري (0.61)، مما يعكس إدراك المعلمين العميق لمسؤوليتهم تجاه تحقيق رسالة المدرسة.

أما في الرتبة الأخيرة، فجاءت الفقرة (3) "أبذل وقت إضافي بشكل تطوعي لخدمة المدرسة" بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (0.89)، وبدرجة "عالية".

ويمكن تفسير ذلك بأن بذل وقت إضافي طوعي قد يرتبط بظروف شخصية، أو أعباء عمل تختلف من معلم لآخر، مما جعل الاستجابات أقل إجماعًا مقارنة ببقية مظاهر الولاء.

بُعد التشابه التنظيمي (الرتبة الثانية):

يُبين الجدول (6) أن بُعد التشابه التنظيمي قد احتل المرتبة الثانية بين أبعاد التماثل التنظيمي، حيث بلغ متوسطه الحسابي الكلي (4.31)، بانحراف معياري قدره (0.68)، وبدرجة تقييم "عالية جدًا"، وتدل هذه القيمة المرتفعة على وجود توافق وانسجام كبير بين قيم المعلمين الشخصية ورؤيتهم المهنية من جهة، والقيم والرؤية التي تتبناها المدرسة من جهة أخرى، ويشعر المعلمون بأنهم في المكان المناسب، وأن أهداف المدرسة تعكس طموحاتهم وتطلعاتهم، مما يخلق

شعورًا بالوحدة في الهدف والغاي، وتشير قيمة الانحراف المعياري (0.68)، إلى وجود درجة عالية من التجانس في استجابات المعلمين، وهذا يعني أن غالبية المعلمين يشعرون بهذا التوافق القيمي مع مدارسهم.

وقد جاءت الفقرة (3) "أشارك المدرسة رؤيتها ورسالتها" في المرتبة الأولى على هذا البُعد بمتوسط حسابي (4.39)، وانحراف معياري (0.73). ويُعزى هذا التقدير المرتفع إلى وضوح الرؤية والرسالة لدى المدارس ونجاحها في إيصالها للمعلمين، الذين بدورهم تبنوها وشعروا بأنهم جزء لا يتجزأ من تحقيقها.

أما في المرتبة الأخيرة، فجاءت الفقرة (2) "أشعر أن العاملين في هذه المدرسة تجمعهم قيم وأهداف مشتركة" بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.80)، على الرغم من أنها لا تزال بدرجة "عالية جدًا"، إلا أن ترتيبها في ذيل القائمة قد يشير إلى أن الشعور بالتوافق الفردي مع قيم المدرسة أقوى من الشعور بوجود إجماع قيمي بين جميع العاملين، مما قد يعكس وجود تنوع طبيعي في الخلفيات ووجهات النظر بين منسوبي المدرسة.

بُعد الانتماء التنظيمي (الأعلى رتبة):

يتبين من الجدول (6) أن بُعد الانتماء التنظيمي قد حاز على المرتبة الأولى كأعلى أبعاد التماثل التنظيمي، بمتوسط حسابي كلي بلغ (4.43)، وانحراف معياري (0.68)، وبدرجة "عالية جدًا"، وتشير هذه القيمة العالية إلى أن شعور المعلمين بالارتباط العاطفي والشخصي بمدارسهم قوي للغاية، فهم لا ينظرون إلى عملهم كمجرد وظيفة، بل كجزء أساسي من هويتهم المهنية والشخصية، ويشعرون بالفخر والسعادة؛ لكونهم جزءًا من هذه المؤسسة التعليمية.

وتدل قيمة الانحراف المعياري (0.68) على وجود درجة عالية من التجانس والاتفاق في آراء المعلمين، وهذا يعني أن الشعور القوي بالانتماء ليس محصورًا في فئة قليلة، بل هو شعور مشترك ومنتشر بين غالبية أفراد العينة، مما يعكس وجود ثقافة مدرسية إيجابية ومترابط، وقد جاءت الفقرة (2) "تجمعني علاقات إيجابية مع منسوبي المدرسة" في أعلى رتبة على هذا البُعد بمتوسط حسابي (4.63)، وانحراف معياري (0.62) وبدرجة "عالية جدًا"، ويُعزى ذلك إلى أن العلاقات الإيجابية بين الزملاء وبيئة العمل الداعمة هي المحرك الأساسي للشعور بالانتماء والراحة في مكان العمل،

بينما جاءت الفقرة (4) "أعتقد أن علاقتي بعملي تتجاوز مجرد الوظيفة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.24)، وانحراف معياري (0.95) وبدرجة "عالية جدًا"، ورغم حصولها على درجة عالية، إلا أن ارتفاع الانحراف المعياري نسبيًا قد يشير إلى وجود تباين أكبر في آراء المعلمين حول مدى ارتباطهم الشخصي بالوظيفة مقارنة ببقية العبارات.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشته:

نص السؤال الثالث على "ما درجة إسهام أبعاد القيادة الأخلاقية التي يمارسها مدراء المدارس في تعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين؟" للكشف عن درجة إسهام ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية في تعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين، تمّ استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة التحليل المتتابع، أو المتدرج Stepwise حيث كانت قيمة معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات (0,46)، وهي تعد نسبة مقبولة من التباين، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (8) تحليل التباين لانحدار ممارسات أبعاد القيادة الأخلاقية في تعزيز التماثل التنظيمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	الخطأ المعياري
الانحدار	72.249	3	24.083	112.735	0.000	0.68	0.46	0.46
البواقي	86.305	404	0.214					
الكلي	158.554	407						

يتضح من الجدول رقم (8) وجود تأثير (إسهام) دال إحصائيًا عند مستوى (0,01) لأبعاد القيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين في تعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين. ولمعرفة أهم الأبعاد إسهامًا والتي لها تأثير أعلى، تتضح النتائج بجدول (8).

جدول (9) تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد ممارسات القيادة الأخلاقية في تعزيز التماثل التنظيمي

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة الإحصائية**
الثابت	2.228	0.120	-	18.493	0.000
النزاهة	0.289	0.055	0.379	5.211	0.000
المشاركة في السلطة	0.130	0.054	0.192	2.384	0.018
توضيح الدور	0.101	0.051	0.141	1.971	0.049

** دالة عند مستوى الدلالة (0,01).

يتضح من الجدول رقم (9) وجود دلالة إحصائية لكل من ثابت الانحدار وأبعاد ممارسات مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض لأبعاد القيادة الأخلاقية (النزاهة – المشاركة في السلطة– توضيح الدور)، على الترتيب بنسبة (72 %)؛ لتعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين، حيث يُساهم بُعد النزاهة، وجاء في المرتبة الأولى بمعامل بيتا (0.379)، وهو ما يعادل إسهامًا نسبيًا بنحو 37.9% من التباين.

بُعد المشاركة في السلطة، وجاء في المرتبة الثانية بمعامل بيتا (0.192)، أي ما نسبته 19.2%، وجاء بُعد توضيح الدور في المرتبة الثالثة بمعامل بيتا (0.141)، أي ما نسبته 14.1%.

وبناءً على معاملات الانحدار الموضحة في الجدول (8)، يمكن التنبؤ بمستوى التماثل التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من خلال معادلة الانحدار المتعدد الآتية:

التماثل التنظيمي = 2.228 + (0.289×النزاهة) + (0.130×المشاركة في السلطة) + (0.101×توضيح الدور)

وتشير هذه المعادلة إلى أن مستوى التماثل التنظيمي يزداد بمقدار (0.289) وحدة مقابل كل وحدة زيادة في بُعد النزاهة، وبمقدار (0.130) وحدة مع كل زيادة في بُعد المشاركة في السلطة، وبمقدار (0.101) وحدة مع كل زيادة في بُعد توضيح الدور، وذلك عند ثبات بقية المتغيرات،

ويُفهم من ذلك أن النزاهة تمثل البُعد الأكثر تأثيرًا في التنبؤ بمستوى التماثل التنظيمي، يليه المشاركة في السلطة، ثم توضيح الدور.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن النزاهة تشكل الركيزة الأبرز في إدراك المعلمين للقيادة الأخلاقية، حيث إن التزام المديرين بالصدق، وتطبيق الأنظمة بعدالة، وتحمل المسؤولية، يعزز ثقة المعلمين بمديريهم، ويقوي انتماءهم للمدرسة، كما أن إشراك المعلمين في صنع القرار، وتفويض بعض الصلاحيات (المشاركة في السلطة)، يرفع من شعورهم بالمسؤولية المشتركة تجاه المدرسة، أما توضيح الدور، فقد ساعد على رفع مستوى التماثل التنظيمي من خلال وضوح المهام والتوقعات، على الرغم من أن أثره جاء بدرجة أقل مقارنة ببُعد النزاهة.

كما أظهر تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise أن البُعدين (العدالة، الاهتمام بالعاملين) لم تُدرجا في معادلة التنبؤ بمستوى التماثل التنظيمي، وربما يُفسر ذلك لتشابك الأبعاد (Multicollinearity): غالبًا ما يرتبط بُعدا العدالة، والاهتمام بالعاملين بدرجة عالية مع بقية الأبعاد، وخاصة النزاهة وتوضيح الدور، مما يقلل من قدرتها المستقلة على تفسير التباين في التماثل التنظيمي، أي أن أثرهما الإحصائي قد يكون مدموجًا ضمن أثر الأبعاد الأخرى، وإلى ضعف القوة التنبؤية حيث عند إدخال جميع الأبعاد في النموذج، ظهر أن تأثير العدالة والاهتمام بالعاملين غير دال إحصائيًا مقارنة بالأبعاد الأخرى، وهذا يعني أن إسهامهما في التنبؤ ضعيف نسبيًا، ولا يضيف قيمة جديدة للمعادلة، بعد احتساب أثر النزاهة والمشاركة في السلطة وتوضيح الدور.

كما يمكن تفسير ذلك عمليًا بأن المعلمين يرون أن ممارسات النزاهة، والشفافية، والتفويض، ووضوح الأدوار هي الأكثر تأثيرًا في تعزيز شعورهم بالتماثل التنظيمي، بينما تُعد العدالة والاهتمام بالعاملين ممارسات متوقعة وضرورية، لكنها لا تُشكل فارقًا كبيرًا في تعزيز التماثل التنظيمي؛ لأنها تُعتبر بديهيات في الدور القيادي.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة Kökden & Tınmaz (2024) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد القيادة الأخلاقية كما يدركها المعلمون ومستويات التماثل التنظيمي لديهم، كما تتفق مع نتائج دراسة Jasintha (2022) التي

كشفت أن القيادة الأخلاقية تؤثر إيجابًا على التماثل التنظيمي، إضافة إلى دور العقد النفسي، كوسيط جزئي في هذه العلاقة.

كذلك جاءت نتائج هذه الدراسة متسقة مع دراسة الحسني (2021) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي لدى العاملين، وأكّدت على أن النزاهة والالتزام الأخلاقي في الممارسات القيادية ينعكسان بشكل مباشر على ولاء العاملين، وانتمائهم التنظيمي، وتدعم هذه النتيجة أيضًا ما توصلت إليه دراسة الصراف (2022) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (0.05) بين أبعاد القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي لدى العاملين بالمؤسسات الحكومية بدولة الكويت، رغم أن مستويات الممارسة لديهم جاءت متوسطة نسبيًا.

كما تتفق النتائج مع دراسة جبريل وآخرون (2019) التي بينت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية الخاصة، حيث تبين أن النزاهة ووضوح الدور كانا من أكثر الأبعاد تأثيرًا، بينما جاءت بقية الأبعاد مثل العدالة والاهتمام بالعاملين بمستوى أقل تأثيرًا، وهو ما يتوافق مع استبعاد هذين البُعدين في نتائج الدراسة الحالية.

وبناءً على ما سبق، فإن نتائج هذه الدراسة تعزز الأدلة النظرية التي تشير إلى أن القيادة الأخلاقية بأبعادها المختلفة تسهم بشكل مباشر وملموس في رفع مستوى التماثل التنظيمي، وأن النزاهة والمشاركة في السلطة وتوضيح الدور تمثل الأبعاد الأكثر فاعلية في هذا السياق.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع ومناقشته:

نص السؤال الرابع على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى التماثل التنظيمي تبعًا للمتغيرات الآتية: (الجنس– عدد سنوات الخدمة – المرحلة التعليمية)؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين، (In dependeant sample t test)؛ للكشف عن دلالة الفروق وفقًا للجنس، بينما تم استخدام تحليل التباين الأحادي، (Analysis of variance)؛ للكشف عن دلالة الفروق وفقًا لعدد سنوات الخدمة، والمرحلة التعليمية كما يأتي:

1) الجنس:

جدول (10) نتائج الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات في تقدير مستويات التماثل التنظيمي

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الولاء التنظيمي	معلمين	167	4.24	0.64	406	1.504-	0.133
	معلمات	241	4.34	0.64			
التشابه التنظيمي	معلمين	167	4.23	0.67	406	1.922-	0.060
	معلمات	241	4.36	0.68			
الانتماء التنظيمي	معلمين	167	4.40	0.69	406	0.761-	0.447
	معلمات	241	4.45	0.68			
التماثل التنظيمي	معلمين	167	4.29	0.62	406	1.496-	0.137
	معلمات	241	4.39	0.63			

يتضح من نتائج جدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي تقدير المعلمين والمعلمات لتماثلهم التنظيمي، حيث بلغت قيمة ت للدرجة الكلية (1.496-)، وكانت دلالتها (0.137)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05 ≤ □)، مما يعني عدم وجود فروق في التماثل التنظيمي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، تعزى لاختلاف الجنس، كما تراوحت قيم ت للأبعاد من (0.761- إلى 1.922)، ودلالاتها الإحصائية أعلى من (0.05)، وبالتالي لا توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى التماثل التنظيمي تبعًا للجنس، وربما يعزى ذلك إلى أن معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض يعملون في بيئات مهنية متقاربة من حيث السياسات، والإجراءات، والأنظمة الإدارية، واللوائح التي تنظّم عملهم، مما يخلق مستوى متشابهًا من الإدراك والاندماج التنظيمي، بغض النظر عن الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Kökden & Tınmaz (2024) ودراسة منصور (2023)، حيث أشارتا إلى أن الجنس لم يكن له تأثير في تقديرات المعلمين للتماثل التنظيمي،

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة القرني (2021) إذ كشفت أن التماثل التنظيمي جاء أعلى لدى الذكور، وكذلك اختلفت مع دراسة الخزاعي (2022) التي أوضحت وجود فروق لصالح الذكور أيضًا.

2) عدد سنوات الخدمة:

جدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين الفروق في المتوسطات الحسابية للتماثل التنظيمي وفقًا لعدد سنوات الخدمة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	مستوى الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الولاء التنظيمي	بين المجموعات	1.321	2	0.660	1.618	0.200
	داخل المجموعات	165.318	405	0.408		
	المجموع الكلّي	166.639	407			
التشابه التنظيمي	بين المجموعات	0.850	2	0.425	0.915	0.401
	داخل المجموعات	188.173	405	0.465		
	المجموع الكلّي	189.023	407			
الانتماء التنظيمي	بين المجموعات	0.361	2	0.180	0.385	0.681
	داخل المجموعات	189.826	405	0.469		
	المجموع الكلّي	190.187	407			
التماثل التنظيمي	بين المجموعات	0.444	2	0.222	0.568	0.567
	داخل المجموعات	158.111	405	0.390		
	المجموع الكلّي	158.554	407			

يتبين من الجّدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستويات التماثل التنظيمي للأبعاد (الولاء والتشابه والانتماء) تُعزى لعدد سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة ف على الدرجة الكلية للتماثل التنظيمي (0.568) وكانت دلالتها تزيد عن (0.05) كما تراوحت قيم ف للأبعاد من (0.385– 1.618) وكانت دلالاتها الإحصائية تزيد عن (0,05) مما يدل على عدم وجود فروق في تقدير مستويات التماثل التنظيمي بالأبعاد السابقة تُعزى لاختلاف سنوات الخدمة، وما يدل على أن عدد سنوات الخدمة لم يؤثر على تقديرات أفراد العينة لمستوى التماثل التنظيمي.

وربما يُعزى ذلك أيضًا إلى أن المعلمين، بغض النظر عن سنوات خدمتهم (قليلة، متوسطة، طويلة)، يشتركون في بيئة عمل واحدة تحكمها أنظمة وزارة التعليم ولوائحها، وإجراءاتها الإدارية الموحدة، مما يؤدي إلى إدراك متقارب لمظاهر التماثل التنظيمي، كما أن النتائج أظهرت أن التماثل التنظيمي جاء بدرجة عالية جدًا لدى جميع أفراد العينة، وهو ما يعكس اتفاقهم في تقدير مستويات الولاء والتشابه والانتماء التنظيمي، بصرف النظر عن خبرتهم أو مدة خدمتهم، ويُفسر ذلك بأن التماثل التنظيمي يرتبط بعوامل مؤسسية وهيكلية مشتركة أكثر من ارتباطه بالعوامل الفردية كالخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Kökden & Tınmaz (2024) التي وجدت أن الخبرة لم تشكّل عاملاً فارقًا في إدراك التماثل التنظيمي، ومع دراسة منصور (2023) التي توصلت إلى النتيجة ذاتها، كما تتسق مع دراسة القرني (2021)، التي بينت عدم وجود فروق في مستوى التماثل التنظيمي تعزى لمتغير سنوات الخدمة، بينما اختلفت هذه النتائج مع دراسة الخزاعي (2022) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل (أقل من خمس سنوات).

3) المرحلة التعليمية:

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين الفروق في المتوسطات الحسابية للتماثل التنظيمي وفقًا للمرحلة التعليمية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	مستوى الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الولاء التنظيمي	بين المجموعات	0.318	2	0.159	0.387	0.679
	داخل المجموعات	166.321	405	0.411		
	المجموع الكلّي	166.639	407			
التشابه التنظيمي	بين المجموعات	1.432	2	0.716	1.545	0.215
	داخل المجموعات	187.592	405	0.463		
	المجموع الكلّي	189.023	407			
الانتماء التنظيمي	بين المجموعات	0.477	2	0.239	0.510	0.601
	داخل المجموعات	189.709	405	0.468		
	المجموع الكلّي	190.187	407			
التماثل التنظيمي	بين المجموعات	0.658	2	0.329	0.844	0.431
	داخل المجموعات	157.896	405	0.390		
	المجموع الكلّي	158.554	407			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستويات التماثل التنظيمي للأبعاد (الولاء والتشابه والانتماء) تُعزى لاختلاف المرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة ف على الدرجة الكلية للتماثل التنظيمي (0.844)، وكانت دلالتها تزيد عن (0.05)، كما تراوحت قيم ف للأبعاد من (0.387- 1.545)، وكانت دلالاتها الإحصائية تزيد عن (0,05)، وهذا يدل على أن المرحلة التعليمية (ابتدائية، متوسطة، ثانوية) لم تؤثر في تقدير أفراد العينة لمستوى التماثل التنظيمي، وربما يُعزى ذلك إلى أن المعلمين في مختلف المراحل التعليمية يخضعون لبيئة تنظيمية واحدة تنظمها وزارة

التعليم من حيث الأنظمة الإدارية، واللوائح، والإجراءات الموحدة، مما يؤدي إلى تقارب كبير في إدراكهم لمظاهر التماثل التنظيمي، بغض النظر عن المرحلة التي يعملون بها.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن مظاهر الانتماء والولاء والتشابه التنظيمي ترتبط أكثر بالهوية المؤسسية العامة للمدرسة والوزارة، وليس باختلاف طبيعة المرحلة التعليمية، وبالتالي فإن درجة التماثل التنظيمي تبقى ثابتة إلى حد كبير بين المراحل المختلفة، نظرًا لوحدة السياسات التعليمية والإشرافية التي تنظم عمل جميع المدارس.

اتفقت النتيجة مع دراسة منصور (2023) دراسة الخزاعي (2022) التي بينت أن المرحلة التعليمية لم يكن لها تأثير على التماثل التنظيمي بأبعاده الثلاثة، ودراسة Kökden & Tınmaz (2024) التي تناولت فقط المرحلة الثانوية، ما يجعلها أقل قابلية للمقارنة المباشرة في هذا المتغير وتبين فيها عدم وجود فروق تعزى إلى المستوى التعليمي.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1. تعزيز الشفافية والمشاركة في صنع القرار؛ وذلك لترسيخ ثقافة المشاركة عبر آليات واضحة لإشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، مع الحرص على توضيح مبررات القرارات؛ لتعزيز الثقة والانتماء التنظيمي.

2. تفعيل التغذية الراجعة البنّاءة، وذلك من خلال عقد جلسات دورية لمناقشة الأداء المتوقع من المعلمين باستخدام أساليب تواصل فعّالة، بما يساهم في تحسين أدائهم المهني ودعم جودة التعليم.

3. الاهتمام بالعلاقات الإنسانية غير الرسمية بين المدير والمعلمين، بما يسهم في تقوية الروابط، ورفع الروح المعنوية، وتعزيز التعاون والعمل الجماعي داخل المدرسة.

4. تأكيد مبدأ العدالة الشاملة في الجوانب المختلفة، وليس فقط في معالجة المشكلات، بل أيضًا في توزيع الأعباء الدراسية والمهام والفرص التدريبية بشكل متوازن، تجنبًا للشعور بعدم المساواة.

5. الاستمرار في تعزيز النزاهة، والقدوة الحسنة: بما أن النزاهة كانت الأكثر إسهامًا في تعزيز التماثل التنظيمي، يُوصى بالاستمرار في إعلاء قيم الصدق وتحمل المسؤولية، مع إبراز المديرين كنماذج سلوكية ملهمة للمعلمين والطلاب.

6. تصميم برامج تطوير مهني لمديري المدارس تتضمن إعداد برامج تدريبية، وورش عمل متخصصة، تركز في ممارسات تدعم الشفافية في اتخاذ القرارات، التغذية الراجعة، التواصل الفعّال، بما يعزز مهارات القيادة الأخلاقية.

7. دعم السياسات التعليمية لتمكين المديرين من خلال زيادة الدعم المؤسسي من وزارة التعليم عبر مبادرات تنظيمية وتطويرية نعزز من ممارسة القيادة الأخلاقية، وتمكنهم من بناء بيئة مدرسية قائمة على العدالة، النزاهة، والمشاركة الفاعلة.

8. تعزيز نتائج الدراسة التي ظهر فيها تماثل تنظيمي عالية جداً للمعلمين من خلال تبني برامج وأنشطة مستدامة تدعم شعورهم بالانتماء والولاء، مثل تفعيل المبادرات المدرسية المشتركة، وتقدير إنجازاتهم بشكل دوري، وإشراكهم في صياغة رؤية ورسالة المدرسة، بما يسهم في ترسيخ هويتهم التنظيمية والمحافظة على المستوى المرتفع الذي حققته النتائج.

المراجع

المراجع العربية:

الخزاعي، مرزوق بن مبروك. (2022). التماثل التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بتعليم مكة المكرمة. مجلة الدراسات والبحوث التربوية. 2(5)، 398–429.

السلمي، مفلح بن حامد. (2024). القيادة الأخلاقية ودورها في إدارة التغيير التنظيمي: دراسة تحليلية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية. 8(12)، 1–20.

الصراف، أحمد عبد اللطيف عيسى. (2022). دور القيادة الأخلاقية في تدعيم التماثل التنظيمي: دراسة تطبيقه على المؤسسات الحكومية بدولة الكويت. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية. 13(3)، 279–317.

القرني، عبد الله حوفان. (2021). مستوى الدعم التنظيمي بالمدارس الثانوية بمحافظة العرضيات وعلاقته بالتماثل التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات. مجلة القراءة والمعرفة. 21(235)، 347–372.

جبريل، هيثم، عبد الفتاح، إيمان، عيسى، محمد. (2019). أثر القيادة الأخلاقية على التماثل التنظيمي دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة المصرية. مجلة البحوث المالية والتجارية، 20(2)، 188–210.

حسني، محمد شميس. (2021). الدور الوسيط للعدالة التنظيمية في العلاقة بين القيادة الأخلاقية والتماثل التنظيمي بالمؤسسات العامة: دراسة ميدانية على الهيئة القومية لمياه الشرب والصرف الصحي. مجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية. 12(4)، 290–347.

منصور، منار منصور أحمد. (2023). مدخل التماثل التنظيمي ودوره في تحقيق جودة الحياة الوظيفية لمعلمي التعليم العام بمحافظة الدقهلية. مجلة كلية التربية بدمياط. 38(01–84)، 1–64.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). المملكة العربية السعودية. *https://www.vision2030.gov.sa*

ترجمة المراجع العربية:

Al-Khuzaie, M. B. M. (2022). Organizational identification among public school principals in Makkah education. Journal of Educational Studies and Research, 2(5), 398–429.

Al-Sulami, M. H. (2024). Ethical leadership and its role in managing organizational change: An analytical study. Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 8(12), 1–20.

Al-Sarraf, A. A. A. (2022). The role of ethical leadership in supporting organizational identification: An applied study on government institutions in the State of Kuwait. Scientific Journal of Financial and Administrative Studies and Research, 13(3), 279–317.

Al-Qarni, A. H. (2021). The level of organizational support in secondary schools in Al-Ardiyat Governorate and its relationship with teachers' organizational identification. Journal of Reading and Knowledge, 21(235), 347–372.

Gabriele, H., Abdel Fattah, I., & Issa, M. (2019). The impact of ethical leadership on organizational identification: A field study on Egyptian private universities. Journal of Financial and Commercial Research, 20(2), 188–210.

Hassani, M. S. (2021). The mediating role of organizational justice in the relationship between ethical leadership and organizational identification in public institutions: A field study on the National Authority for Drinking Water and Sanitation. Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies, 12(4), 290–347.

Mansour, M. M. A. (2023). The approach of organizational identification and its role in achieving quality of work life for public education teachers in Dakahlia Governorate. Journal of the Faculty of Education in Damietta, 38(01–84), 1–64.

Kingdom of Saudi Arabia Vision 2030. (2016). Vision 2030 of the Kingdom of Saudi Arabia. https://www.vision2030.gov.sa

المراجع الأجنبية:

Aldawsari, R. A. (2020). Ethical Leadership Behaviors of School Principals from Teachers' Perspectives in Hafr Al Batin. Faculty of Education Journal Alexandria University, 30(4), 177-199.

Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and organization. Academy of management review, 14(1), 20-39.

Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. The leadership quarterly, 17(6), 595-616.

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97(2), 117–134. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002

Cheney, G. (1983). On the various and changing meanings of organizational membership: A field study of organizational identification. Communication Monographs, 50(4), 342–362. https://doi.org/10.1080/03637758309390174

Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. Administrative science quarterly, 239-263.

Jasintha, N. (2022). Ethical leadership and organizational identification: The mediating effect of psychological contract — Evidence from Sri Lankan apparel industry. Journal of Business Studies, 9(2), 23–36. https://doi.org/10.4038/jbs.v9i2.80

Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. The leadership quarterly, 22(1), 51-69.

Kim, J., Song, E., & Lee, S. (2013). Organizational change and employee organizational identification: Mediation of perceived uncertainty. Social Behavior & Personality: an international journal, 41(6), 1019-1034.

Kökden, I., & Tınmaz, A. (2024). Analysis of the relationship between ethical leadership behaviors of secondary school principals and organizational identification levels of teachers. Kocaeli University Journal of Education, 7(2), 631–649. https://doi.org/10.33400/kuje.1514219

Krejcie, R.V., & Morgan, D.W., (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement.

Monahan, K. (2012). A review of the literature concerning ethical leadership in organizations. Emerging leadership journeys, 5(1), 56-66.

Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. Journal of Vocational Behavior, 66(2), 358–384. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.005

Van Dick, R., Van Knippenberg, D., Kerschreiter, R., Hertel, G., & Wieseke, J. (2008). Interactive effects of work group and organizational identification on job satisfaction and extra-role behavior. Journal of Vocational Behavior, 72(3), 388-399.

Voegtlin, C. (2016). What does it mean to be responsible? Addressing the missing responsibility dimension in ethical leadership research. Leadership, 12(5), 581-608.

Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader–member exchange, self-efficacy, and organizational identification. Organizational behavior and human decision processes, 115(2), 204-213. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.03.002

Wang, H. J., Demerouti, E., & Le Blanc, P. (2017). Transformational leadership, adaptability, and job crafting: The moderating role of organizational identification. Journal of vocational behavior, 100, 185-195.

دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة

The Role of the University Teaching Skills Course in Developing Self-Regulated Learning Skills Among University Students

إعداد

د. مريم بنت فراج الشلوي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Mariam Faraj Al-Shalawi

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods

Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Email: alshalawimariam6@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-026-004

تاريخ التقديم: 2025/09/06 م تاريخ القبول: 2025/10/08 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد تكون مجتمع البحث من (1672) طالبًا وطالبة، درسوا مقرر مهارات التعليم الجامعي بالمستوى الأول، واختيرت عينة عشوائية بلغت (138) طالبًا وطالبة، منهم: (64) طالبًا و(64) طالبة، وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لجميع المحاور كان مرتفعًا، ففي مرحلة التخطيط جاءت مهارة تحديد الأهداف بالمرتبة الأولى (طلاب: 4.480، وطالبات: 4.287)، بينما حلت إدارة الوقت بالمرتبة الأخيرة (طلاب: 4.373، وطالبات: 3.976)، وفي مرحلة التنفيذ بلغ المتوسط العام (طلاب: 4.301، وطالبات: 4.304)، وجاء محور المراقبة الذاتية أولاً (طلاب: 4.368، وطالبات: 4.351)، في حين جاء محور إدارة المشاعر والضغوط أخيرًا (طلاب: 4.255، وطالبات: 4.169)، أما في مرحلة التقويم؛ فكان المتوسط العام مرتفعًا (طلاب: 4.310، وطالبات: 4.499)، مع تفوق الطالبات نسبيًا في مهارات التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج، والتحفيز، كما كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) لمتغير النوع الاجتماعي؛ لصالح الطلاب الذكور، وقدمت الدراسة عدة توصيات، منها: تنمية مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، خاصة في مراحل التقييم الذاتي والتحفيز؛ لما لها من دور فاعل في دعم الاستقلالية الأكاديمية، وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: مقرر مهارات التعليم الجامعي، مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، طلبة الجامعة.

Abstract

The study aimed to identify the role of the University Teaching Skills course in developing self-regulated learning skills among students at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. The research population consisted of (1, 672) male and female students, who studied the University Learning Skills course at the first level. with a random sample of)128) student: (64) male and (64) female students selected.

The results showed that the overall average for all themes was high. In the planning phase, goal setting skill ranked first (students: 4, 480, female students: 4, 287), while time management ranked last (students: 4, 373, female students: 3, 976). In the implementation phase, the overall average was (students: 4, 301, female students: 4, 304), with self-monitoring coming first (students: 4, 368, female students: 4, 351), while managing emotions and stress ranked last (students: 4, 255, female students: 4, 169). During the evaluation phase, the overall average was high (male students: 4.310, female students: 4.499), with female students outperforming male students in self-assessment, results review, and motivation skills. The results also revealed statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) attributable to the gender variable, favoring male students. The study presented several recommendations, including the development of self-regulated thinking skills, particularly in the stages of self-assessment and motivation, due to their effective role in supporting academic autonomy and enhancing learners' self-efficacy.

Keywords: University Learning Skills Course, Self-Regulated Learning Skills, University Students.

المقدمة

يعد التعليم الجامعي ركيزة أساسية في المنظومة التعليمية – لا سيما في سنوات الدراسة الأولى– حيث تنبع أهميته من دوره في الارتقاء بالطلبة ومتطلباتهم: الأكاديمية والحياتية والاجتماعية والفكرية؛ بما يسهم في بناء شخصياتهم وتنمية قدراتهم؛ لتلبية احتياجاتهم المستقبلية، وتسهم المقررات الجامعية بدور حيوي في إعداد الطالب الجامعي وصياغة مستقبله؛ مما يفرض على القائمين على تصميمها وتطويرها مسؤولية كبرى تتمثل في: تلبية احتياجات الطلبة، ومواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل، وإكساب الخريجين المهارات الأساسية التي تمكنهم من الانخراط بكفاءة في الحياة المهنية، ومواصلة تطوير أنفسهم بعد التخرج.

وانطلاقا من ذلك، تتأكد أهمية جودة المقررات الجامعية؛ لما لها من أثر مباشر في بناء كوادر علمية مؤهلة ومدربة، قادرة على قيادة مؤسسات المجتمع، ويتطلب هذا أن تكون مدخلات التعليم ومخرجاته ذات جودة عالية؛ بما يضمن تحقيق أهداف التعليم الجامعي في إعداد خريجين يمتلكون مهارات متميزة، تسهم في التنمية المجتمعية، ويعد توفير بيئة أكاديمية داعمة مطلبًا أساسيا لضمان جودة الحياة الجامعية للطلبة، وتحقيق التخرج بكفاءات قادرة على مواجهةمتغيرات العصر(حمامة، 2020).

وعليه؛ فإن الاهتمام بالمهارات الجامعية أمر جوهري ينبغي أن ينعكس على محتوى الخطط، والبرامج الدراسية، وطرائق التدريس، والتقويم، والأنشطة اللامنهجية، فالغاية لم تعد مقتصرة على تزويد الطلبة بالمعرفة فحسب؛ بل أصبح الهدف تمكينهم من الأدوات المعرفية والمهارات التي تحولهم من مجرد مستخدمين للمعرفة إلى منتجين لها؛ وهو ما يعد من المهام الرئيسة لأعضاء هيئة التدريس (القوس، 2020).

وفي هذا السياق، أوصى المؤتمر الدولي لتقويم التعليم في المملكة العربية السعودية عام 2018 بضرورة تفعيل المهارات الجامعية؛ لأهميتها في برامج تنمية القدرات البشرية، مؤكدًا أهمية تنمية المهارات المستقبلية ودمجها في النظام التعليمي الجامعي، مع وضع آليات دقيقة لقياسها وتقويمها، ويأتي ذلك انسجامًا مع رؤية المملكة 2030، التي تسعى إلى تمكين الجامعات السعودية من القيام

بأدوارها ومهامها بصورة تتلاءم مع المستجدات و المتطلباتالتنموية وفق أسس ومعايير عالمية (المطيري، 2022).

وفي ظل هذه المتغيرات؛ أصبحت المهارات الجامعية بمنزلة حجر الأساس في تأهيل الطلبة لمواجهة التحديات الأكاديمية والمهنية، ويبرز هنا دور مقرر (مهارات التعليم الجامعي)، الذي يسعى إلى مساعدة الطالب على التكيف مع البيئة الجامعية، وتطوير مهارات أساسية يحتاج إليها للنجاح الأكاديمي والشخصي، وتطوير مهارات التفكير، والبحث، والنقد، والتواصل، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، فضلًا عن مساعدة الطلبة على اكتشاف قدراتهم وتطوير ميولهم.

ومن أبرز المحاور التي يتناولها هذا المقرر: مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا، الذي يقوم على قدرة الطالب الجامعي على إدارة تعلمه بنفسه من خلال وضع الأهداف، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، ومراقبة تقدمه، وتقييم نتائجه، وتعديل سلوكه عند الحاجة، وتأتي أهمية هذا النمط من التعليم في كونه يعزز استقلالية الطالب ومسؤوليته عن تعلمه (الرشيدي، 2020)، وتتضح الحاجة المتزايدة إلى التعليم المنظم ذاتيًا في ظل ازدياد أعداد الطلبة داخل الجامعات؛ بما يجعل من الصعب على عضو هيئة التدريس متابعة كل طالب بما يتناسب مع قدراته الفردية؛ لذلك يعد التعلم المنظم ذاتيًا أسلوبًا بنائيًا يساعد الطالب على اكتساب إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، مثل: إدارة الوقت، وتنظيم بيئات التعلم ، والمراقبة الذاتية للعملية التعليمية. وهو بذلك يمثل أحد الحلول الملائمة لتحقيق جودة التعلم؛ إذ يمكن الطالب من التمييز بين ما تعلمه بعمق وما يحتاج إلى تطوير؛ مما يجعله أكثر فاعلية في إدارة تعلمه (سعداوي، 2024).

وقد جاء هذا الاتجاه نتيجة التحول من النظرية السلوكية التي كانت تنظر إلى التعلم بوصفه استجابات قابلة للملاحظة والقياس، إلى النظرية المعرفية التي تعد عملية عقلية نشطة، قائمة على التفاعل مع المعلومات.

ويتميز الطلبة المنظمون ذاتيًا بقدرتهم على تحديد أهداف واضحة، وتوظيف إستراتيجيات معرفية متعددة، وإيجاد دافعية ذاتية لتحقيق تلك الأهداف، مع القدرة على مراقبة التعلم وتعديل إستراتيجياته بما يتناسب مع الظروف التعليمية (العتيبي، 2024).

وتشير الدراسات إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا له أثر إيجابي في رفع الأداء الأكاديمي للطلبة، حيث يتيح لهم المشاركة الفاعلة في أنشطة تعليمية متنوعة، مثل: المناقشات، والمشاريع البحثية، والأنشطة التعاونية؛ مما يعزز جودة العملية التعليمية في الجامعات (Elesio, 2023). كما أن تدريب الطلبة الجامعيين على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يُعدّ ضرورة؛ إذ يمكّنهم من توظيف قدراتهم وإمكاناتهم في بناء المعرفة، والبحث عن مصادر جديدة، مع امتلاك دافعية ذاتية للاستقلالية، والمسؤولية في التعلم (خروبي، 2023).

وتنبع أهمية هذا الموضوع من كونه يعالج جانبًا جوهريًا في بناء شخصية الطالب الجامعي، ويعزز مشاركته الفاعلة في عملية التعلم، بعيدًا عن اقتصار دوره على التلقي السلبي للمعلومة، كما يسهم في تحسين جودة التعليم الجامعي، عبر توجيه البرامج الأكاديمية نحو مخرجات معرفية، ومهارية، تتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، القائمة على التفكير النقدي، والتنظيم الذاتي، والتعلم مدى الحياة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الأهمية المتزايدة لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا في البيئة الجامعية؛ لكنّ الواقع يشير إلى وجود قصور لدى الطلبة في هذا الجانب، حيث بينت دراسات (آل الشهي، 2024؛ خروبي، 2023؛ سعداوي، 2024؛ Lobos et al.,2024) أن الطلبة يعانون من ضعف في التخطيط، والتنظيم الذاتي للتعلم، وقصور في استخدام إستراتيجيات المتابعة، والتقويم الذاتي، كما أظهرت دراسة لوبوس وآخرين (Lobos et al.,2024) أن الطلبة غالبًا ما يعتمدون على أساليب تعلم تقليدية لا تتناسب مع متطلبات بيئات التعلم المتغيرة؛ مما يضعف فاعلية تحصيلهم الأكاديمي، وأوصت دراسات أخرى مثل: (آل الشهي، 2024؛ بن ماضي والعسيري، 2022؛ سعداوي، 2024؛ الشمري، 2023؛ العتيبي، 2024؛ Belletti & Vaillant, 2022; Chan, 2024) بضرورة إعادة النظر في المقررات الجامعية ومدى تضمنها لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا، مع أهمية قياس مدى امتلاك الطلبة لهذه المهارات قبل دراسة مقرر مهارات التعليم الجامعي وبعده، ومدى إسهام هذا المقرر في تعزيزها، وفي هذا السياق، جاء المؤتمر الدولي لتقويم التعليم في المملكة العربية السعودية (2018)؛ ليؤكد أهمية تفعيل المهارات الجامعية – خاصة المهارات المستقبلية– ومنها مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وربطها بمقررات تنمية القدرات البشرية، بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030.

وبناءً على ما سبق؛ تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصورٍ واضح لدى طلبة الجامعة في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا. وللتصدي لهذه المشكلة تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة؟.

ويتفرع عنه السؤالان الآتيان:

1. ما مستوى ممارسة التعلم المنظم لدى طلبة المرحلة الجامعية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى متغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن مستوى ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) في متوسطات تقدير استجابة أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا تعزى إلى متغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. الاستجابة إلى الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا؛ بوصفه من المهارات العقلية العليا التي تدعم التعلم الجامعي المستقل مدى الحياة.
2. الإسهام في إثراء المكتبة التربوية العربية، من خلال تناول دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية التعلم المنظم ذاتيًا، وهو مجال ما يزال بحاجة إلى مزيد من البحوث.
3. إفادة صانعي القرار وأعضاء هيئة التدريس ومصمّمي المقررات في تطوير محتوى مقرر مهارات التعليم الجامعي، بما يتناسب مع احتياجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل.

4. تمكين الطلبة الجامعيين من امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتيًا؛ بما يعزز استقلاليتهم الأكاديمية وكفاءتهم الذاتية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عدد من الحدود، التي ينبغي أخذها في الحسبان عند تفسير نتائجها، وهي:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة مقرر مهارات التعليم الجامعي، واقتصرت على قياس مجموعة من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وهي: مرحلة التخطيط (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وإعداد بيئة التعلم)، ومرحلة التنفيذ (التنفيذ الفعلي للخطط، والمراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ، والتكيف مع التحديات، وإدارة المشاعر والضغوط، وتقييم الأداء في أثناء التنفيذ)، ومرحلة التقويم (التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج، والتخطيط للتحسين، والتحفيز واستمرارية التطوير).

واختيرت هذه المراحل الثلاث (التخطيط والتنفيذ والتقويم)؛ لكونها تمثّل دورة التعلم المنظم ذاتيًا، التي تساعد الطالب على إدارة تعلمه بفاعلية، وتُمكّنه من التكيف مع البيئة التعليمية المتغيرة، وتنمية استقلاليته، ورفع مستوى تحصيله الأكاديمي؛ بما يعزز قدرته على مواجهة متطلبات الحياة الجامعية وتحدّياتها بمرونة وفاعلية.

- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود الزمانية: نفذت الدراسة خلال الفصل الثالث من العام الجامعي (1447هـ/ 2025م).

مصطلحات الدراسة:

مقرر مهارات التعليم الجامعي:

يعرف بأنه: المقرر الذي يهدف إلى تزويد الطلبة بالمهارات الأساسية اللازمة لتحقيق النجاح في حياتهم الأكاديمية، ويركز على تطوير مهارات التعلم، والتفكير، وتحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وإعداد بيئة التعلم؛ لتمكين الطلبة من مواجهة التحديات الأكاديمية والشخصية التي يمكن أن تواجههم خلال مرحلة الدراسة الجامعية.

التعلم المنظم ذاتيًا:

يعرف بأنه: "عملية ذهنية معرفية يُنشِّط فيها المتعلم أداءه ويستثمره؛ حتى يتحقق له الهدف بانتظام، وأنه مجموعة من الإستراتيجيات المتعددة التي يمكن للتعلم تطبيقها، وقدراته على ضبط تعلمه وأدائه" (قطامي، 2005).

مهارات التعلم المنظم ذاتيًا:

مجموعة من الأداءات التي يقوم بها المتعلم، وتستهدف تنظيم ذاته، معتمدًا على إمكاناته للتحكم في عملية تعلمه، وتظهر من خلال نواتج التعلم (الكيال، 2019، ص. 48).

ويعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة من السلوكيات، والعمليات القابلة للملاحظة والقياس، التي يوظفها المتعلم في أثناء المواقف التعليمية والتدريبية، وتشمل عددًا من المهارات المتنوعة لمرحلة التخطيط (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وإعداد بيئة التعلم)، ومرحلة التنفيذ (التنفيذ الفعلي للخطط، والمراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ، والتكيف مع التحديات، وإدارة المشاعر والضغوط، وتقييم الأداء في أثناء التنفيذ)، ومرحلة التقويم (التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج، والتخطيط للتحسين، والتحفيز واستمرارية التطوير)، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأداة التي أعدتها الباحثة لقياس هذه المهارات.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري المفاهيم والمبادئ الأساسية التي يقوم عليها موضوع الدراسة، حيث ركز على التعلم المنظم ذاتيًا بالدرجة الأولى.

التعلم المنظم ذاتيًا:

يهدف التعلم المنظم ذاتيًا إلى مساعدة الطلبة على بناء أنشطة التعلم الخاصة بهم، من خلال إستراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، وسلوكية، التي ترتبط بهذه الأنشطة، وتتضمن هذه الإستراتيجيات أساليب تهدف إلى اكتساب المعرفة، وتنظيمها، وحفظها، ومراقبتها، ويرتبط التعلم المنظم ذاتيًا بتحديد أهداف التعلم ، والقدرة على إدارة الوقت، وتنظيم عمليات التعلم .

ويعرف التعلم المنظم ذاتيًا، بأنه: الأفكار والعواطف والسلوكيات ذاتية التنظيم، الموجهة نحو تحقيق الأهداف، وتُوصف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بأنها عملية ديناميكية يقوم الطلبة من خلالها بالتنشيط، والحفاظ على الإدراك والتأثيرات والسلوكيات الموجّهة بشكل منهجي تجاه تحقيق الأهداف التعليمية، وهذه الإستراتيجيات مهمة بشكل خاص لدى طلبة الجامعات؛ لأنهم مطالبون بتنظيم دراستهم ذاتيًا، فالطلبة الأكثر استخداما لهذه الإستراتيجيات يظهرون أداء أكاديميًا أفضل، ويكونون أكثر رضا عن أدائهم التعليمي الأكاديمي (Bai & Wang, 2020; Yuksel et al., 2023).

ويعرف التعلم المنظم ذاتيًا، بأنه: "القدرة على تحديد الأهداف، والتخطيط، والمراقبة، والتفكير في عملية التعلم الخاصة بالطلبة" (Saadati et al., 2021)

ويُعدّ التعلم المنظم ذاتيًا ذا أهمية كبيرة في تحسين عملية التعليم؛ لأنه يسهم في اعتماد الطلبة على أنفسهم في التعلم، ورفع مستوى وعيهم بقدراتهم وطرق تفكيرهم المستخدمة في التعلم، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم (رحمون، 2021)، ويسهم التعلم المنظم ذاتيًا في دعم خطة التعليم الذاتي، وزيادة الكفاءة التعلمية والثقة بالنفس، ومراقبة السلوك التعليمي والسيطرة عليه؛ ومن ثم تعديل العمليات المعرفية وتنظيمها لتحقيق أهداف التعليم الجامعي (خطاطبة، 2020).

والتعلم المنظم متغير رئيس من أجل تكيّف الطلبة عند الانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، فالطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتيًا يتحكمون بشكلٍ فعال في تعلمهم، ومراقبة مدى فعالية

عملية التعلم لديهم، واتخاذ القرارات المناسبة؛ ليتمكنوا من تحقيق أهدافهم، ويظهرون مستوى عاليًا من الذكاء، والاستقلالية في تعلمهم؛ لتلبية المتطلبات الأكاديمية، وتحقيق النتائج الأكاديمية الناجحة.

ويؤدي التعلم المنظم ذاتيًا إلى تحسين عملية التعلم لطلبة الجامعات، ومساعدتهم على تحديد الأهداف والتخطيط، وتحسين الكفاءة الذاتية، والرفاهية الأكاديمية لديهم، كما يساعد الطلبة على تقييم نتائج التعلم، وإجراء التعديلات على عملية التعلم عند الحاجة، وتحقيق النجاح الأكاديمي (Özyer & Altınsoy, 2023).

والتعلم المنظم ذاتيًا أحد الجوانب المتنامية في مجال علم النفس التربوي، ويؤدي دورًا مهمًا في النجاح الأكاديمي للطلبة، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا نشطون ومدركون لتعلمهم وقدراتهم، ولديهم دوافع ذاتية للتحكم في سلوكهم وبيئة تعلمهم لتحقيق أهدافهم التعليمية (Brahma & Saikia, 2023).

ومما سبق؛ يتبين أن التعلم المنظم ذاتيًا: عملية يتحكم فيها الطالب في أنشطته التعليمية، وقدرته على إدارة عملية تعلمه بشكل واع ومستقل، بحيث يحدد أهدافه التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها، واختيار الإستراتيجيات، والأساليب التي تناسب تعلمه، ومراقبة تقدمه بشكل مستمر، ثم تعديل مساره التعليمي عند الحاجة.

مهارات التعلم المنظم ذاتيًا:

تساعد عمليات تحديد الأهداف في التعلم المنظم ذاتيًا الطلبة على التحكم في بيئات التعلم الخاصة بهم، واختيار الإستراتيجيات التي ستمكنهم من الوصول إلى أهدافهم واتباعها، وتقدم نظريات التعلم ذاتية التنظيم التي تركز على شرح نجاح التعلم من خلال نماذج مختلفة لكيفية تحقيق هذه المهارة، وتضمن نماذج التعلم ذاتية التنظيم أن الطلبة يمكنهم تحمل مسؤولية تعلمهم، وتحديد أهداف التعلم الخاصة بهم والتخطيط لها، واكتساب المقدرة على التحكم في سلوكهم وتقييمه بما يتوافق مع هذه الأهداف، ويتكون أنموذج التعليم الذاتي من مكونات الإدراك فيما وراء المعرفة والدافعية، ويركز على تذكر المعلومات، وتخطيط العملية والمعتقدات والمواقف التي تؤثر في

الإدراك وما وراء المعرفة، ومن المهم جدًا توجيه مواقف الطلبة وسلوكهم في عملية التعلم المنظم ذاتيًا.

ويركز نموذج التعلم المنظم ذاتيًا – الذي يتضمن مكون ما وراء المعرفة– على تحديد الطلبة لإستراتيجيات التعلم، ويوضح هذا النموذج أن الطالب يبني إنجازه الأكاديمي في إطار الإدراك، والدافعية، والبيئة، والمكونات الفردية، وأن إنجازه يعتمد على اختيار الإستراتيجية، ويتحمل الطلبة الذين يخضعون للتعلم المنظم الذاتي المسؤولية من خلال الاستفادة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في أثناء تحديد أنماط التعلم الخاصة بهم، وتؤثر هذه العملية بشكل إيجابي في أداء تعلم الطلبة وإنجازهم (Bekta,2023 Nacarolu &).

وقد تعددت مكونات التعلم المنظم ذاتيًا؛ لكن هناك اختلاف عند المختصين في تحديدها، حيث اتجه بعضهم إلى تقسيمها لمكونات معرفية سطحية، وأخرى عميقة، وتشير المكونات المعرفية السطحية إلى استخدام التنظيم المعتمد على الحفظ والتكرار، أما المكونات المعرفية العميقة تشير إلى استخدام التفكير الناقد والإتقان، وربط المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة بشكل متكامل (فرحات، 2020).

ويرى بعض المختصين أن التعلم المنظم ذاتيًا يضمّ في طياته المهارات المعرفية، وما وراء المعرفية وإدارة المصادر، وتتضمن المهارات المعرفية: مهارات التنظيم، والتسميع الذاتي، والإتقان، أما مهارات ما وراء المعرفية فتتضمن: مهارات التخطيط، وتقييم الذات، والمراقبة الذاتية، في حين تتضمن مهارات إدارة المصادر: مهارات طلب الدعم والمساندة، وإدارة البيئة التعليمية، وإدارة الوقت (الغامدي، 2020).

ويشمل نموذج التعلم المنظم ذاتيًا: مهارات الأداء الأكاديمية التي تعزز التركيز لدى الطلبة، وتعزز استقلاليتهم والتعلم الاستباقي لديهم، وهناك أبعاد متعددة للتعليم المنظم ذاتيًا تتمثّل في الآتي:

– التفكير المُسبق: تمثّل هذه المرحلة العمليات والمعتقدات التي يمرّ بها الطالب قبل الانخراط في مهمة التعلم، وتتضمن تحليل المهام والتحفيز الذاتي في أثناء تحليل التعليمات المناسب،

ويعتمد التحديد للأهداف واستخدام الإستراتيجيات على معتقدات الدافعية الذاتية كالكفاءة الذاتية، وتوقّع النتائج، وتوجيه هدف التعلم .

– التحكم في الأداء: يشمل ضبط النفس والمراقبة الذاتية، حيث يرتبط ضبط النفس بالتعلم الذاتي، وتركيز الاهتمام، وتحديد إستراتيجيات المهام.

– التفكير التأملي: في هذه المرحلة يقيم الطالب لتعلمه بعد أداء المهمة، ومقارنة أدائه بأقرانه؛ لتحديد نقاط القوة والضعف، فرد الفعل الذاتي للطالب في هذه المرحلة يمس البعد العاطفي، فإذا كان هناك رضًا عن الأداء؛ يكون ذلك أكثر تحفيزا للتعلم في المستقبل (Nambiar et al., 2022).

وتجدر الإشارة إلى أن إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا تعد أمرا مهما في كثير من مهام التعلم – خاصة لطلبة الجامعات– إذ تشكل كفاءة رئيسة تضع الأساس للتعلم للطلبة مدى الحياة، وتتضمن أساليب تهدف إلى اكتساب المعرفة وتنظيمها وتحويلها ومراقبتها، وتوجيه أنشطة الطلبة ومشروعاتهم البحثية نحو الهدف، والتنبؤ بنتائج التعلم ، وتقوم فاعلية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على تنمية مهارات التفكير، حيث يهدف إلى توليد المعرفة وإنتاجها وتوظيفها عمليا أكثر من نقلها أو حفظها؛ مما يؤكد دور الطالب المتعلم ذاتيا المهم في عملية التعلم (هلال، 2020).

وتعد مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعات من الركائز الأساسية لنجاحهم الأكاديمي وتطورهم الشخصي، حيث تمكّن الطالب من التحكم في عملية تعلمه عبر مجموعة مترابطة من القدرات الذهنية والسلوكية؛ إذ يبدأ الطالب بمهارة تحديد الأهداف التي توجه مساره الأكاديمي، تليها مهارات التخطيط والتنظيم، التي تساعده على إدارة الوقت وتقسيم المهام المعقدة إلى خطوات قابلة للإنجاز، كما يمارس مهارات المراقبة الذاتية والتقييم من خلال متابعة تقدمه وتصحيح مساره عند الحاجة، والاستفادة من التغذية الراجعة، ويعزز الطالب تعلمه باستخدام إستراتيجيات متنوعة، مثل: التلخيص، والمناقشة، وحل المشكلات، إلى جانب قدرته على إدارة دافعيته الداخلية لمواجهة التحديات والمحافظة على المثابرة، وتبرز أهمية هذه المهارات في تمكين الطالب من التكيف مع الضغوط الأكاديمية والاجتماعية، وبناء شخصية مستقلة قادرة على اتخاذ القرارات التعليمية بكفاءة، وبذلك فإن امتلاك طلبة الجامعات لهذه المهارات لا يقتصر على

تحسين تحصيلهم الدراسي فحسب؛ بل يعدهم أيضًا للتعلم مدى الحياة، ومواجهة متطلبات سوق العمل المتجددة.

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

تتنوع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث تتكون هذه الإستراتيجيات مما يأتي:

– الإستراتيجيات المعرفية:

تعمل هذه الإستراتيجيات على بناء المعرفة وتنظيمها من خلال دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لدى الطالب، ومن الإستراتيجيات المعرفية ما يأتي (الرشيدي وباقبص، 2023):

1. التسميع (التكرار): يتضمن ما يقوم به الطالب خلال مراجعة المقرر من قراءة المعلومات لأكثر من مرة؛ حتى تخزن في الذاكرة وتُستدعى عند الحاجة، إضافة إلى عمل ملخصات للموضوعات الدراسية؛ حتى يسهل مراجعتها وفهمها، وتدوين الأفكار المهمة خلال التعلم باستخدام أشكال ورسومات معينة؛ ليسهل تذكرها واستيعابها.

2. الإيضاح (التوضيح): يتضمن قيام الطالب بعمل روابط وعلاقات بين المعرفة المقدمة إليه والمعرفة الموجودة لديه سابقًا؛ حتى يسهل عليه فهم المعرفة الجديدة، عبر ممارسة إعادة الصياغة والتلخيص وتدوين الملاحظات، وعمل الأشكال والرسومات والمخططات التفصيلية، وإضافة بعض تفاصيل المعرفة الجديدة لتصبح ذات معنى للطالب.

3. التنظيم: يتضمن قيام الطالب بتصنيف المحتوى المعرفي وتجزئته إلى فقرات وموضوعات محددة، من خلال إعادة تجميع الأفكار والمصطلحات المهمة؛ حتى يسهل فهمها وربطها بالخبرات السابقة.

4. الاحتفاظ بالسجلات: يتضمن تسجيل الطالب الأحداث والنتائج، ومراقبة المهام التي يقوم بها لتحقيق أهداف التعلم، من خلال تسجيل الأساليب التي اتبعها لإكمال مهمة ما بنجاح، وتدوين الإنجازات والنتائج التي توصل إليها، وتدوين الأخطاء والعقبات التي واجهها في محاولة منه؛ لتجنبها في المرات اللاحقة.

5. التفكير الناقد: يتضمن قدرة الطالب على القراءة الناقدة للمعرفة المقدمة إليه من خلال فهم الأسباب والترابطات بين الأفكار، وتحليل المعارف وتقييمها بأسلوب منطقي وعقلاني.

– إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

تتضمن ما يقوم به الطالب بشكل مستمر من خلال التخطيط لأهداف تعلمه، ومراقبة تعلمه، ثم التقييم الذاتي لما توصل إليه، وتتضمن العديد من الإستراتيجيات، ومنها (جاد، 2021).

1. إدارة الوقت: تشير إلى إدارة وقت الطالب، عبر تحديد فترات زمنية؛ لإنجاز المهام بوضع جدول زمني محدد للذاكرة، وإنجاز المهام المطلوبة.

2. إدارة الجهد: تتضمن قدرة الطالب على ضبط جهوده لإنجاز المهام؛ حتى وإن كانت مملة أو صعبة حتى تنجز بعناية ودقة.

3. إدارة بيئة التعليم: تتعلق بالأماكن التي يتم فيها التعليم، وينبغي أن تكون هادئة وخالية من أي مشتتات.

4. طلب الدعم الأكاديمي: يتضمن طلب الطالب الدعم والعون والمساندة من الآخرين – سواء كانوا زملاء أو مدرسين– عند مواجهته أي صعوبة أكاديمية محددة من أجل التغلب عليها.

– إستراتيجيات الدافعية:

تستخدم هذه الإستراتيجيات لضبط الدافعية وتنظيمها، وتتضمن عددًا من الإستراتيجيات؛ منها (خروبي، 2023):

1. حوار الذات عن الكفاءة (الإتقان): حيث يحاول الطالب بمحاورة ذاته حول الغاية من إنجاز المهمة بدقة وإتقان؛ مما يزيد من دافعيته إلى التعلم والعمل لإكمال المطلوب منه.

2. حوار الذات عن الأداء: يحاور الطالب نفسه حول الهدف من أدائه للمهمة بنجاح؛ للحصول على درجات مرتفعة، أو التفوّق عن الأقران، أو فهم محتوى المقرر بإتقان.

وبناءً على ما سبق؛ فإن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تمثل مجموعة من الأساليب والآليات التي يستخدمها طلبة الجامعات للتحكم الواعي في عملية تعلمهم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية؛ إذ يبدأ الطالب بتطبيق إستراتيجيات تحديد الأهداف التي تمنحه وضوح الرؤية واتجاها

محددا للتعلم، ثم ينتقل إلى إستراتيجيات التخطيط والتنظيم التي تعينه على توزيع الجهد والوقت بشكل متوازن بين الدراسة والأنشطة الأخرى، كما يفعّل إستراتيجيات المراقبة الذاتية لمتابعة مستوى التقدم والتعرف على نقاط القوة والضعف، ويعتمد في ذلك على التغذية الراجعة، سواء من الأساتذة أو الزملاء.

كما يوظف الطلبة إستراتيجيات التعلم النشط، مثل: التلخيص، والمناقشة، واستخدام الخرائط الذهنية، وحل المشكلات؛ بما يثري الفهم العميق، ويعزز التفكير النقدي، ولا تقل أهمية إستراتيجيات التقييم الذاتي التي تساعد الطالب على مقارنة ما تحقق فعلا بما خُطط له، وتعديل أسلوب التعلم عند الحاجة، ومن جانب آخر، يسهم تفعيل إستراتيجيات إدارة الدافعية والانفعالات في زيادة المثابرة والتكيف مع الضغوط الأكاديمية؛ وبذلك فإن هذه الإستراتيجيات تشكل منظومة متكاملة تدعم استقلالية الطالب، وتطوّر قدراته على التعلم مدى الحياة، وتمكّنه من مواكبة المتغيرات المعرفية والمهنية.

الدراسات السابقة:

سعت الدراسة إلى الحصول على العديد من الدراسات – العربية والأجنبية– التي تناولت موضوع البحث، وقد رتبت تنازليًا من الأقدم إلى الأحدث، وفيما يأتي عرض له:

هدفت دراسة العتيبي وآخرين (2021) إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتيًا بوصفه منبئًا بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة، باستخدام المنهج الوصفي (الارتباطي/الفارقي/التنبؤي)، الذي طبق على عينة بلغت (343) طالبًا وطالبة بجامعة أم القرى، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا لدى طلبة جامعة أم القرى بين النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، واهتزاز الثقة، والمشاركة الأكاديمية، والقلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم)، والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط– الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة– التسميع والحفظ– طلب المساعدة الاجتماعية).

كما أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لصالح الذكور، ولصالح طلبة التخصصات النظرية، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لدى الذكور على

أبعاد النهوض الأكاديمي: (اهتزاز الثقة، والعلاقة بين الطالب والمعلم)، ولدى طلبة التخصصات النظرية على بعدي (فاعلية الذات، والعلاقة بين الطالب والمعلم)، وقد أظهر الذكور فروقًا ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا وجميع أبعاده، كما ظهرت فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي النهوض الأكاديمي ومنخفضي الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا وجميع أبعاده؛ لصالح مرتفعي النهوض الأكاديمي.

وتوصلت النتائج أيضًا إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يتنبأ بدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي، وكانت الأبعاد الأكثر إسهامًا هي: (وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية).

أما دراسة السنيدي (2022)، فهدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء المرحلة الدراسية والعمرية، واستخدم المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (272) طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود من مختلف التخصصات، كما استخدم مقياس التعلم المنظم ذاتيًا المعد من قبل الباحث، والمكون من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية: التنظيم المعرفي، والتنظيم ما وراء المعرفي، وتنظيم بيئة التعلم، والتنظيم الذاتي، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود كان مرتفعًا على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية (دكتوراة- ماجستير) على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المرحلة العمرية (ما بين 22-28 سنة- ما بين 29-36 سنة- 37 سنة فأكثر) على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا وعلى مستوى الأبعاد الأربعة.

وسعت دراسة عناقرة (2022) إلى التّعرّف على مستوى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لعينة من طلبة جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك طبق مقياس بوردي (Purdie) على عينة بلغت (377) طالبًا وطالبة، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2019-2020)، وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم المنهج الوصفي.

وبعد المعالجة الإحصائية، أشارت النتائج إلى أن امتلاك الطلبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا جاءت ضمن المستوى المرتفع، باستثناء إستراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، التي جاءت ضمن المستوى المتوسط عند الذكور والإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى الجنس والسنة الدراسية.

بينما هدفت دراسة بيليتي وفايانت (Belletti & Vaillant, 2022) إلى البحث في عمليات تعلم التنظيم الذاتي لدى طلاب جامعيين الحاصلين على درجة جامعية، في مجال أنظمة الحاسوب من جامعة خاصة في أوروغواي، وحللت السمات الرئيسة التي تميز عمليات التنظيم الذاتي، مستمدة من بحث كمي نوعي قائم على استبانة مُعدّة مُسبقًا ومُكيفة لهذا السياق المحدد، ومن هذه السمات: استبانة إستراتيجيات التعلم المحفزة (MSLQ)، التي طبقت على (187) طالبًا؛ كما أجريت مقابلات شبه منظمة مع (10) طلاب، ومن أبرز نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى الدافعية الذاتية والخارجية، وتنوع إستراتيجيات تعلم التنظيم الذاتي التي يستخدمها الطلاب المبتدئون والمتقدمون.

وفيما يتعلق بالإستراتيجيات المعرفية، فيستخدم الطلاب بشكل رئيس إستراتيجيات معالجة المعلومات المعمقة، وتطور بعض عمليات التنظيم الذاتي بما يتوافق مع التقدم الأكاديمي للطلاب المبتدئين والمتقدمين.

وهدفت دراسة ابن ماضي والعسيري (2022) إلى التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، والتعرف على إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة من خلال إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتكونت العينة من (342) طالبة من طالبات السنة الأولى المشتركة من الكليات (الصحية والعلمية والإنسانية)، اخترن بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياسان: مقياس التعلم المنظم ذاتيًا – من إعداد بوردي (Purdie)، ترجمة أحمد (2007)– ومقياس فاعلية الذات – من إعداد كيم وبارك (Kim & Park, 2000)، ترجمة عبد القادر وأبي هاشم (2007)– وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاد فاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، كما بينت نتائج تحليل

الانحدار المتعدد أنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات من خلال إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تبعًا لمتغيّر التخصص الدراسي: (صحي- علمي- إنساني) لدى طالبات السنة الأولى المشتركة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وأبعادها الفرعية تبعًا لمتغير التخصص الدراسي: (صحي- علمي- إنساني)؛ لصالح طالبات المسار (الصحي).

وأوصى الباحثان-بناء على نتائج الدراسة-بتوظيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في العملية التعليمية والتربوية بالجامعات؛ لمساهمته في تعزيز فاعلية الذات وتحسين الأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة خروبي (2023) إلى التعرف على مستوى استخدام الطلبة الجامعيين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وهل هناك اختلاف بين الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي والتفاعل بينها في استخدام هذه الإستراتيجيات، وتكونت عينة الدراسة من (151) طالبًا وطالبة من جامعة ورقلة، اختيروا عشوائيًا، وقد اعتمد على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة بني مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ جاءت ضمن المستوى المتوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام هذه الإستراتيجيات باختلاف الجنس، والمستوى، والتخصص الدراسي والتفاعل بينها.

أما دراسة الشمري (2023)، فهدفت إلى: التعرف على دور مقرر مهارات الحياة الجامعية في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات بجامعة حائل، ووجود فروق في أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى للمتغيرات الآتية: (الكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي)؛ ولتحقيق هذه الأهداف؛ طورت الباحثة مقياس الإستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)، من إعداد بنترش وآخرين (Pintrich et al.; 1993)، تحقق من صدقه وثباته وطبق على عينة مكونة من (560) طالبة، من الطالبات اللاتي درسن مقرر مهارات الجامعية بجامعة حائل، اختزن بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج دور مقرر مهارات الحياة الجامعية في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات بمستوى مرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري: الكلية والمستوى

الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المعدل التراكمي؛ لصالح المعدل ممتاز، وأوصت الدراسة بالتوعية والاهتمام بالمهارات الجامعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في البيئة الجامعية بطرق وأساليب متنوعة.

وهدفت دراسة سعداوي (2024) إلى التعرف على مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ووجود فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين تعزى إلى متغيري: الجنس والمستوى الدراسي المحدد بالليسانس، وقد استخدم المنهج الوصفي على عينة قوامها (500) طالب وطالبة، وفق مقياس بوردي للتعلم المنظم ذاتيًا.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى مرتفعًا في استخدام إستراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، وآخر متوسطًا في استخدام إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية) حسب متغير الجنس؛ لصالح الإناث، ومع عدم وجود أي فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا حسب متغير المستوى الدراسي.

وسعت دراسة العتيبي (2024) إلى الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإيجابي وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف، والتعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإيجابي لدى طلاب جامعة الطائف، والعلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (108) طلاب وطالبات، اختيروا بطريقة عشوائية من طلاب جامعة الطائف، وشملت الأدوات المستخدمة: مقياس التعلم المنظم ذاتيًا – من إعداد فرحان (2020)– ومقياس التفكير الإيجابي – من إعداد القريشي (2012)– ومقياس حل المشكلات، من إعداد هبنر وباترسن، والمعرب من قبل جروان (1986).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا وحل المشكلات لدى عينة من طلاب

وطالبات جامعة الطائف، وبناء على النتائج؛ أوصت الباحثة بالاهتمام بإقامة برامج إرشادية لحث الطلاب على التعلم المنظم ذاتيا، وعقد دورات تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعلم المنظم ذاتيا وتنمية مهاراته لدى الطلبة.

وسعت دراسة آل الشهي (2024) إلى التعرف على واقع ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الدراسات العليا في قسم التعليم والتعلم بجامعة خالد، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغيري: الجنس والمؤهل الأكاديمي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي(Purdie) للتعلم المنظم ذاتيًا على عينة تكونت من (185) طالبًا وطالبة، من قسم التعليم والتعلم بجامعة خالد، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل إجمالي؛ جاء بمستوى موافقة (مرتفعة)، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا يعزى إلى متغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا بين طلبة مرحلتي الماجستير والدكتوراه؛ لصالح مرحلة الماجستير.

وفي ضوء هذه النتائج قدم عددًا من التوصيات، منها: تضمين المقررات الجامعية موضوعات تساعد على تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، التي لا يميل الطلاب إلى استعمالها، مثل: (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة– طلب المساعدة الاجتماعية).

وسعت دراسة تشان (Chan,2024) إلى تحديد الاختلافات في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي يستخدمها الطلاب والطالبات، ولإجراء هذه الدراسة اختير (173) طالبًا جامعيًا، من خمسة برامج تابعة لكلية إدارة التكنولوجيا والأعمال بجامعة تون حسين أون الماليزية، باستخدام عينة عشوائية طبقية متناسبة.

وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية؛ ولكنها مهمة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، وأن مسؤولية التعلم ترتبط ارتباطًا سلبيًا بأداء الطلاب العالي، ولم يكن الفرق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة بين الذكور والإناث ذا دلالة إحصائية، وأوصت الدراسة بأنه ينبغي أن تتعمّق الأبحاث المستقبلية في كيفية ومدى تأثير خصائص الطلاب في تطبيق التعلم الذاتي.

بينما هدفت دراسة كينيك (Kinik, 2024) إلى استكشاف مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب في التعليم العالي عبر الإنترنت، وذلك في نطاق: تحديد الأهداف، وهيكلة البيئة، وإستراتيجيات المهام، وإدارة الوقت، وطلب المساعدة، والتنظيم الذاتي، ودراسة العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية، ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا لديهم، وشملت عينة الدراسة (832) طالبًا جامعيًا، يدرسون دورات عبر الإنترنت في جامعات مختلفة بتركيا، وباتباع تصميم كمّي يتضمن تحليلات اختبارات (T) لعينات مستقلة وتحليل التباين. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب أظهروا عمومًا كفاءة تتراوح بين المتوسطة والعالية في معظم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، كما رصدت بعض الفروق الجوهرية في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا واقعًا: للجنس، والعمر، وسنة الدراسة، وأعضاء هيئة التدريس؛ ولكن ليس واقعًا لنوع الجامعة، وقدمت النتائج رؤى ثاقبة حول كيفية تأثير العوامل الديموغرافية في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب في التعليم العالي عبر الإنترنت، من خلال تسليط الضوء على مجالات الدعم والتدخل التعليمي المستهدف.

وأما دراسة لوبوس وآخرون (Lobos et al.,2024) فهدفت إلى التعرف على التعلم الذاتي التنظيم في بيئات التعلم المدمج، وتصوّر التعلم الذاتي التنظيم في السياقات الجامعية، باستخدام نموذج التعلم الذاتي التنظيم، واستخدام تصورات الطلاب المباشرة، وقد استُخدم المنهج النوعي الاستقرائي، حيث حلّلت استجابات (312) طالبًا جامعيًا، أكملوا سنتهم الدراسية الأولى، أو الثانية، شارك (65) طالبًا في (10) مجموعات تركيز (اثنتين لكلّ مجال معرفيّ واقا لتصنيف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية)، وشارك (247) طالبًا من خلال استبانة، واستخدم التحليل الوصفي للحصول على مجموعةٍ من المحتوى، والمعاني المرتبطة، بتصورات الطلاب حول التعلم الذاتي التنظيم، وكشفت النتائج عن أن التعلم الذاتي التنظيم بوصفه عملية ينظم فيها الطلاب تعلمهم ويراقبونه ويقيّمونه باستخدام التأمل الذاتي والتقنيات الرقمية، مع التركيز بشكل خاص على التخطيط، ويتحمل الطلاب مسؤولية واستقلالية أكبر؛ مما ينمي مهارات إدارة الذات، وعلى الرغم من أن التعليم المبني على التعلم الذاتي يعزز الاستقلالية والمسؤولية؛ لكن الطلاب يواجهون عقبات مثل: تشتيت الانتباه، بسبب وسائل التواصل الاجتماعي، وتقنيات الترفيه؛ مما يؤثر في تركيزهم وتخطيطهم للدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة وتحليلها؛ تبين أن هناك اتفاقا واضحا بين الدراسة الحالية ومعظم الدراسات السابقة من حيث تناول موضوع التعلم المنظم ذاتيًا، حيث تناولت دراسات (آل الشهي، 2024؛ الشمري، 2023 Belletti & Vaillant, 2022; Kinik, 2024;) هذا الموضوع من خلال علاقة التعلم المنظم ذاتيًا بالمقررات الدراسية الجامعية؛ لكنّ الدراسة الحالية تميّزت عن بعض تلك الدراسات من حيث نطاق التطبيق؛ إذ ركزت على دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة.

بينما تناولت معظم الدراسات السابقة التعلم المنظم ذاتيًا بشكل عام أو بربطه بمتغيرات أخرى كما في دراسات (آل الشهي، 2024؛ ابن ماضي والعسيري، 2022؛ خروبي، 2023؛ سعداوي، 2024؛ السنيدي، 2022؛ العتيبي، 2024؛ العتيبي وآخرون، 2021؛ عناقرة، 2022؛ Chan,2024; Lobos et al.,2024). أما من حيث المنهجية، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، القائم على المسح بالعينة، وفي تقارب مجتمع الدراسة وعينتها من طلبة الجامعات؛ مما يعزز موثوقية النتائج وإمكانية مقارنتها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب، أبرزها: تحديد طبيعة التعلم المنظم ذاتيًا وأهميته، وبناء أداة الدراسة، واختيار مجتمع الدراسة وعينتها، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة. وتكمن خصوصية هذه الدراسة في تركيزها على: دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة؛ الأمر الذي لم تحظَ به الدراسات السابقة بالقدر نفسه من التفصيل والتركيز، ويمنح هذا التوجه الدراسة الحالية قيمة علمية مضافة، وأصالة في الطرح؛ لكونها تتناول موضوع التعلم المنظم ذاتيًا من زاوية لم تُطرق سابقا بالتحليل والتقييم المنهجي في سياق هذا النوع من التعليم وعلاقته بمقرر مهارات التعليم الجامعي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد أُتبع المنهج الوصفي التحليلي القائم على المسحة بالعينة، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي

يهتم بوصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحديد الظروف المُتعلّقة بها لأغراض التحليل والمقارنة، وتوضيح العلاقات المختلفة بينها وبين ما يحيط بها من مؤثرات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود وعددهم (1672) طالبًا وطالبة، درسوا مقرر مهارات التعليم الجامعي بالمستوى الأول، وبلغ عدد الطالبات (1090) طالبة، أما عدد الطلاب فبلغ (582) طالبًا؛ لاستطلاع آرائهم حول دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، واختيرت عينة عشوائية من الطلبة بلغ مجموعها (128) طالبًا وطالبة، ويوضح الجدول الآتي رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة من الطلبة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث من الطلبة واقا للنوع الاجتماعي (الجنس).

النوع الاجتماعي (الجنس)	العدد	النسبة
طالب	64	٪50
طالبة	64	٪50
المجموع الكلي	128	100

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة، التي بنيت بناء على الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة: أُطلع على الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة، مثل: (آل الشهي، 2024؛ خروبي، 2023؛ سعداوي، 2024؛ الشمري، 2023؛ العتيبي، 2024)؛ لتحديد أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا وصياغة مؤشرات أولية.
2. تحديد المحاور الفرعية: حددت المحاور الرئيسة للأداة، مثل: (التخطيط، والمراقبة الذاتية، وإدارة الوقت، والإستراتيجيات، والتقييم الذاتي)، استنادا إلى النماذج النظرية.
3. توليد البنود الأولية: صيغ عدد من البنود يفوق المطلوب لضمان الشمولية، مع مراعاة التنوع بين الصياغات الإيجابية والسلبية.
4. المراجعة اللغوية والبنائية: دققت البنود لغويا؛ للتأكد من وضوحها وبساطتها وملاءمتها لمستوى طلبة الجامعة.

5. صدق المحتوى: عُرضت الأداة على (11) محكمًا من ذوي الاختصاص؛ لتقييم البنود من حيث: الوضوح والدقة والملاءمة، وأُدخلت التعديلات اللازمة.

6. التجربة الأولية: طبقت الأداة على عينة استطلاعية (40 طالبًا وطالبة)؛ لاختبار وضوح البنود، وزمن الإجابة، والتعرف على الصعوبات.

7. التحليل الإحصائي الأولي: حسبت معاملات التمييز، واستبعدت البنود ذات الارتباط المنخفض أو غير المتسقة.

8. صدق البناء: طبقت الأداة على عينة استطلاعية (40 طالبًا وطالبة)، وحسبت معاملات الارتباط؛ للتأكد من اتساق البنود وانتمائها لأبعادها.

9. إعداد النسخة النهائية: صيغت الأداة في صورتها النهائية باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، متضمنة البنود الأكثر تمثيلا للأبعاد المحددة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة، استخدم صدق المحتوى، وذلك بعرضها بصفتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، بلغ عددهم (11) محكمًا؛ للتأكد من وضوح العبارات، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي تندرج تحته، ومدى تحقيق عباراتها للأهداف التي وُضعت لها، وعُدّل صياغة بعض الفقرات، وأضيف وحذف بعضها بناءً على ملاحظاتهم، بحيث أصبح عدد فقرات الأداة (55) فقرة، موزعة على مجالات الأداة بالترتيب الآتي: أولًا: التخطيط: تضمن أربعة محاور: المحور الأول: تحديد الأهداف وتضمن (5) فقرات– المحور الثاني: إدارة الوقت وتضمن (4) فقرات– المحور الثالث: اختيار الإستراتيجيات المناسبة وتضمن (4) فقرات– المحور الرابع: إعداد بيئة التعلم، وتضمن (3) فقرات. ثانيًا: التنفيذ: وتضمن خمسة محاور، المحور الأول: التنفيذ الفعلي للخطط وبه (4) فقرات– المحور الثاني: المراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ وبه (4) فقرات– المحور الثالث: التكيف مع التحديات وبه (4) فقرات– المحور الرابع: إدارة المشاعر والضغوط في أثناء التنفيذ وبه (4) فقرات– المحور الخامس: تقييم الأداء في أثناء التنفيذ وبه (4) فقرات. ثالثًا: التقويم: وتضمن أربعة محاور، المحور الأول: التقييم الذاتي

وتضمن (5) فقرات، والمحور الثاني: مراجعة النتائج وتضمن (5) فقرات– المحور الثالث: التخطيط للتحسين وتضمن (5) فقرات– المحور الرابع: التحفيز واستمرارية التطوير وتضمن (5) فقرات.

وللتحقق من صدق بناء الأداة طبقت على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (40) طالبًا وطالبة، واستخرجت قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة في المجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرة مع فقرات الأداة ككل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه بين (0.44–0.85)، ويوضح الجدول رقم (2) ذلك.

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة.

المحور	مُعَامِل الارتباط			الدرجة الكلية	
التخطيط	*0.44			1	
التنفيذ	*0.44			1	
التقويم	0.29			1	
الدرجة الكلية	**0.73	**0.85	**0.58	1	

** دال عند مستوى الدلالة (α =0.01) *دال عند مستوى دلاله (α = 0.05)

يتضح من الجدول (2)؛ أن معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية؛ تراوحت بين (0.73—0.85)؛ مما يشير إلى وجود ارتباط قوي ودال إحصائيًا بين المحاور والمقياس الكلي؛ بما يدعم صدق البناء للأداة. كما تراوحت معاملات الارتباط بين المحاور المختلفة نفسها ما بين (0.18—0.44)، وجميعها دالة إحصائيًا؛ مما يعكس تمايز المحاور واستقلاليتها النسبية، مع وجود قدر من الترابط البنائي بينه، وللتحقق من صدق الفقرات، حسبت معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه؛ وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية ما بين (0.37—0.86)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات ومحاورها بين (0.39—0.94)؛ وهي دالة إحصائيًا في جميعها؛ مما يدل على تمتع فقرات الأداة بصدق داخلي مناسب، يعزز من صلاحيتها لأغراض الدراسة الحالية، والجدول (3) الآتي يبيّن ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمحور الذي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	مُعَامِل الارتباط مع المحور	مُعَامِل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	مُعَامِل الارتباط مع المحور	مُعَامِل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	مُعَامِل الارتباط مع المحور	مُعَامِل الارتباط مع الأداة
1	.49**	.50**	19	.62**	.40*	37	.94**	.71**
2	.44*	.59**	20	.74**	.40*	38	.93**	.81**
3	.49**	.51**	21	.67**	.48**	39	.91**	.74**
4	.42*	.55**	22	.71**	.70**	40	.93**	.80**
5	.72**	.50**	23	.60**	.46*	41	.86**	.75**
6	.80**	.72**	24	.51**	.60**	42	.79**	.86**
7	.69**	.50**	25	.78**	.64**	43	.91**	.69**
8	.49**	.59**	26	.60**	.52**	44	.91**	.75**
9	.49**	.58**	27	.84**	.75**	45	.90**	.77**
10	.47**	.37*	28	.73**	.76**	46	.75**	.69**
11	.50**	.46*	29	.87**	.81**	47	.86**	.79**
12	.52**	.59**	30	.81**	.77**	48	.89**	.64**
13	.39*	.42*	31	.71**	.67**	49	.94**	.69**
14	.53**	.63**	32	.62**	.52**	50	.94**	.69**
15	.52**	.69**	33	.68**	.59**	51	.70**	.71**
						52	.71**	.67**
						53	.75**	.69**
						54	.52**	.59**
						55	.73**	.76**

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). **دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

جاءت جميع معاملات الارتباط ضمن مستويات مقبولة ودالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى اتساق الفقرات مع المحاور التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للأداة؛ وبناءً على ذلك، لم تقتض نتائج

التحليل حذف أي من الفقرات، حيث أظهرت جميعها صلاحية للبقاء ضمن الأداة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

حُسب الثبات للمقياس باستخدام مُعَامِل ألفا كرونباخ، والجدول (4) الآتي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (4): معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	مُعَامِل الثبات
التخطيط	.837 **
التنفيذ	.714 **
التقويم	.796 **
الثبات العام	.782 **

يتضح من الجدول؛ أن معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بلغت على الترتيب (0.837 للتخطيط، و0.714 للتنفيذ، و0.796 للتقويم)، بينما بلغت قيمة مُعَامِل الثبات العام للمقياس (0.782)؛ وتعد هذه القيم مرتفعة نسبيًا، وتشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من الثبات؛ مما يعزز إمكانية الاعتماد عليها والوثوق في النتائج المتحصلة من تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لكل مجال وكل فقرة من مجالات بطاقة الملاحظة؛ للإجابة عن السؤال الأول من الدراسة، كما استخدم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار (ت) "T-Test"؛ للتّعرّف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة وتوصياتها

أولًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حسبت التكرارات والنسب لدور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة التي اعتمد عليها في التحليل، كما هو موضّح في الجدول (5) الآتي.

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية لدور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة في ضوء محاور أداة الدراسة.

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
المحور الأول	4.29	0.41	مرتفعة
المحور الثاني	4.27	0.42	مرتفعة
المحور الثالث	4.26	0.41	مرتفعة
كل المحاور	4.28	0.37	مرتفعة

يبيّن الجدول (5) نتائج تحليل دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة.

وقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لجميع المحاور تراوحت بين (4.26–4.29)، حيث بلغ المتوسط العام لتقديرات الطلبة (4.28)، بانحراف معياري قدره (0.37)؛ وهو ما يشير إلى مستوى تقدير مرتفع، أمّا على مستوى المحاور، فقد جاء المحور الأول في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، وانحراف معياري (0.41)، وبمستوى تقدير مرتفع، يليه المحور الثاني في المرتبة الثانية، بمتوسط (4.27)، وانحراف معياري (0.42)، ومستوى تقدير مرتفع أيضًا، أما المحور الثالث فجاء في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.41)، وبمستوى تقدير مرتفع، وتعكس هذه النتائج فاعلية المقرر في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة بشكل عام، وفي جميع أبعاده الثلاثة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وإعداد بيئة التعلم)؟

للإجابة عن هذا السؤال المُتعلّق بدرجة ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة (تحديد الأهداف، وإدارة الوقت، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، وإعداد بيئة التعلم)؛ استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مهارة من المهارات، ويوضح الجدول رقم (6) ترتيب المهارات حسب متوسطاتها الحسابية، وواقا لإجابات عينة الدراسة من الطلاب والطالبات في ضوء محاور الأهداف والفقرات التي تتضمنها.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات واقا لإجابات عينة الدراسة من الطلاب والطالبات في ضوء محاور أهداف التخطيط والفقرات التي تتضمنها.

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد الأهداف	أضع أهدافًا تعليمية واضحة قبل البدء في أي مهمة دراسية.	4.5	0.83	4.39	1.03
	أقسّم الأهداف الكبيرة إلى أهداف صغيرة قابلة للتحقيق.	4.39	0.91	4.37	1.04
	أحرص على أن تكون أهدافي محددة بزمن لإنجازها.	4.51	1.00	4.122	1.38
	أراجع أهدافي بانتظام؛ للتأكد من تقدّم العمل نحو تحقيقها.	4.51	0.98	4.25	1.17
متوسط المحور ككل		4.48	0.93	4.28	1.12
إدارة الوقت	أضع جدولاً زمنيًا لتنظيم المهام الدراسية اليومية.	4.43	0.87	4.12	1.20
	ألتزم بالجدول الزمني الذي أضعه لنفسي.	4.19	1.09	3.71	1.27

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أخصص وقتًا محددا لكل نشاط دراسي بناءً على أهميته.	4.52	0.85	4.13	1.24
	أستخدم أدوات أو تطبيقات لتنظيم وقتي (مثل: التقويم أو التطبيقات الرقمية).	4.33	1.03	3.93	1.41
متوسط المحور ككل		4.37	0.97	3.97	1.293
اختيار الإستراتيجيات المناسبة	أختار الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافي التعليمية.	4.33	0.95	4.32	1.14
	أحدد المصادر التعليمية التي أحتاجها قبل البدء.	4.43	0.98	4.39	1.03
	أبحث عن أفضل الطرق التي تناسبني في التعلم (مثل: القراءة والكتابة والفيديوهات).	4.43	1.00	4.33	1.19
	أُقيّم الإستراتيجيات التي أستخدمها وأعدلها إذا لزم الأمر.	4.49	0.90	4.41	1.12
متوسط المحور ككل		4.42	0.95	4.36	1.12
إعداد بيئة التعلم	أحرص على توفير بيئة هادئة ومريحة في أثناء الدراسة.	4.60	0.85	4.54	1.02
	أتجنب المشتتات (مثل: الهاتف أو التلفاز) في أثناء الدراسة.	4.29	1.06	4.01	1.25
	أُجهز جميع الأدوات والمواد التي أحتاجها قبل البدء في التعلم.	4.51	0.83	4.47	1.01
متوسط المحور ككل		4.47	0.92	4.35	1.11

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتوسط العام لجميع المحاور		4.43	0.948	4.23	1.17

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (6)؛ أن المتوسط العام لجميع المحاور لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا كان مرتفعًا في وجهة نظر الطلبة، بمتوسط حسابي (4.43) لدى الطلاب، وبانحراف معياري (0.94)، وعند الطالبات بمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (1.17)، وعلى صعيد المهارات فقد جاءت مهارة تحديد الأهداف بالمرتبة الأولى، حيث جاء متوسط محور المهارة ككل عند الطلاب بمتوسط حسابي (4.48)، وانحراف معياري (0.93)، وعند الطالبات بمتوسط حسابي (4.28)، وانحراف معياري (1.12). أما مهارة إدارة الوقت فجاءت بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي عند الطلاب (4.37)، وانحراف معياري (0.97)، وعند الطالبات بمتوسط حسابي قيمته (3.97)، وانحراف معياري (1.29).

وتشير النتائج إلى أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفعًا من مهارات التعلم المنظَّم ذاتيًا، دون وجود فروق كبيرة بين الذكور والإناث، مع ميل طفيف لصالح الذكور. وقد برزت مهارة (تحديد الأهداف) في المرتبة الأولى لدى جميع الطلبة؛ مما يعكس وعيهم بأهمية وضع أهداف واضحة لتنظيم عملية التعلم، ويعد ذلك أساسًا لرفع الدافعية والإنجاز الأكاديمي.

وفي المقابل، جاءت (إدارة الوقت) في المرتبة الأخيرة؛ وهو ما يدل على وجود صعوبات في تطبيق هذه المهارة عمليًا – رغم إدراك أهميتها– مما يستدعي برامج تدريبية وإرشادية لتنمية التخطيط الزمني، خصوصًا لدى الطالبات، وتؤكد النتائج أن مقرر مهارات التعليم أسهم بفعالية في تعزيز قدرة الطلبة على تحديد أهدافهم التعليمية؛ الأمر الذي يشير إلى أهمية الاستمرار في تطوير محتواه، مع التركيز على الجوانب التطبيقية لمهارات التعلم الذاتي، خاصة تلك المتعلقة ببناء الأهداف وتنظيمها ومتابعة إنجازها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سعداوي (2024)، التي أشارت إلى أن هناك مستوى مرتفعًا في استخدام إستراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، واتفقت مع دراسة آل الشهي (2024)، التي بينت نتائجها أن درجة

ممارسة طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا بشكل إجمالي؛ جاء بمستوى موافقة (مرتفعة)، كما اتفقت مع دراسة الشمري (2023)، التي أظهرت نتائجها أن دور مقرر مهارات الحياة الجامعية في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات جاء بمستوى مرتفع. واتفقت مع نتائج دراسة السنيدي (2022)، التي أوضحت نتائجها أن مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود كان مرتفعًا على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة كينيك (Kinik, 2024)، التي أظهرت نتائجها أن الطلاب أظهروا عمومًا كفاءة تتراوح بين المتوسطة والعالية في معظم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا لمحاور التنفيذ من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلاب والطالبات.

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنفيذ الفعلي للخطط	أبدأ بتنفيذ الخطة الدراسية التي أعددتها دون تأجيل.	4.18	1.13	4.04	1.10
	ألتزم بتنفيذ المهام الدراسية وفقا للجدول الزمني الذي وضعته.	4.28	0.94	4.19	0.99
	أحرص على إنجاز المهام الدراسية بترتيب الأولويات التي حددتها مسبقًا.	4.39	1.00	4.47	0.91
	أستمر في تنفيذ الخطة الدراسية حتى عند مواجهة صعوبات أو تحدّيات.	4.35	1.04	4.24	1.02

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متوسط المحور ككل		4.29	4.30	1.02	4.24
المراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ	أتابع تقدمي في أثناء تنفيذ المهام الدراسية؛ للتأكّد من أنني على المسار الصحيح.	4.43	1.03	4.49	0.98
	أراجع مدى فهمي للمادة في أثناء الدراسة، وأصلح أي أخطاء فورا.	4.43	0.99	4.53	0.95
	أستخدم أدوات أو تقنيات (مثل: القوائم أو التطبيقات)؛ لتتبع إنجازاتي الدراسية.	4.28	1.22	4.19	1.28
	ألاحظ المشتتات التي تؤثر في تركيزي، وأحاول تجنبها في أثناء الدراسة.	4.33	0.95	4.20	1.17
متوسط المحور ككل		4.36	4.37	1.04	4.35
التكيف مع التحديات	أعدل خطتي الدراسية إذا واجهت صعوبات غير متوقعة.	4.47	0.88	4.42	1.01
	أبحث عن مصادر أو طرق بديلة عندما أواجه مشكلة في فهم المادة التعليمية.	4.41	0.98	4.53	0.88
	أطلب المساعدة من زملائي أو معلميَّ عند الحاجة.	4.12	1.21	4.24	1.13
	أتمكن من استعادة تركيزي بسرعة إذا تعرضت للتشتيت في أثناء الدراسة.	4.12	1.19	4.10	1.17

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متوسط المحور ككل		4.27	4.28	1.08	4.32
إدارة المشاعر والضغوط في أثناء التنفيذ	أتحكم في مشاعري السلبية (مثل: الإحباط أو القلق) في أثناء تنفيذ المهام الدراسية.	4.22	1.12	3.85	1.33
	أستخدم تقنيات الاسترخاء أو التأمل؛ للحفاظ على تركيزي في أثناء الدراسة.	4.12	1.32	3.91	1.42
	أُحفز نفسي عند مواجهة صعوبات، من خلال تذكير نفسي بأهمية تحقيق أهدافي.	4.28	1.12	4.39	1.04
	أُكافئ نفسي بعد إنجاز المهام الدراسية بنجاح.	4.41	1.04	4.53	1.01
متوسط المحور ككل		4.25	4.26	1.15	4.17
تقييم الأداء أثناء التنفيذ	أقيّم جودة عملي في أثناء تنفيذ المهام الدراسية.	4.31	0.99	4.50	0.97
	أقارن بين ما أنجزته وما خططت له؛ للتأكد من تحقيق الأهداف.	4.31	1.10	4.43	1.07
	أتعلم من الأخطاء التي أرتكبها في أثناء التنفيذ؛ لتحسين أدائي في المستقبل.	4.39	1.02	4.43	0.97
	أحتفظ بسجلات لإنجازاتي الدراسية؛ لتتبع تقدمي بمرور الوقت.	4.20	1.22	4.41	1.08

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متوسط المحور ككل		4.30	4.30	1.08	4.44
المتوسط العام لجميع المحاور		4.30	1.07	4.30	1.09

أظهرت النتائج في الجدول (7) أن المتوسط العام لمحاور التنفيذ كافة كان مرتفعًا عند الطلاب والطالبات، حيث بلغ متوسط محاور التنفيذ الحسابي عند الطلاب (4.301)، بانحراف معياري (1.075)، وعند الطالبات (4.304)، بانحراف معياري (1.096). وعلى صعيد المحاور، جاء محور المراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ بالرتبة الأولى، بمتوسط كلي مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور لدى الطلاب (4.368)، بانحراف معياري (1.044)، وعند الطالبات بمتوسط حسابي (4.351)، وانحراف معياري (1.111).

وتشير النتائج إلى أن الطالبات أظهرن مستوى أعلى بالمراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ مقارنة بالطلاب، في حين برز الطلاب بقدرة نسبية أفضل على إدارة المشاعر والضغوط؛ مما يعكس وجود تباين بسيط في القدرات الانفعالية بين الجنسين. وتوضح النتائج أن الطلبة عمومًا يتمتعون بمهارات تنفيذية مرتفعة، في إطار التفكير المنظَّم ذاتيًا، مع وعي خاص لدى الطالبات بأهمية المتابعة الذاتية؛ وهو ما يعكس قدرتهم على تعديل سلوكياتهم التعليمية، بما يحقق أهدافهم، كما تؤكد النتائج أهمية دعم الطلاب والطالبات ببرامج تربوية تُنمّي مهارات التكيف النفسي والانفعالي في أثناء التنفيذ؛ لما لها من دور في رفع جودة الأداء الأكاديمي.

وتبرز أهمية مقرر مهارات التعليم الجامعي في تعزيز المراقبة الذاتية في أثناء التنفيذ، حيث يسهم في تنمية قدرة الطلبة على متابعة أدائهم وتقييمه بصورة مستمرة؛ مما يرفع من وعيهم بدورهم الفاعل في عملية التعلم، ويعكس ذلك فاعلية المقرر في تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسات عملية تساعد الطلبة على اتخاذ قرارات مناسبة في أثناء التنفيذ، وتعزز من استقلاليتهم الأكاديمية وجودة مخرجاتهم التعليمية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة العتيبي وآخرين (2021)، حيث بينت نتائجها أن التعلم المنظم ذاتيًا يتنبأ بدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي، واتفقت مع دراسة ابن

ماضي والعسيري (2022)، التي بينت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاد فاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود.

واتفقت مع نتائج دراسة السنيدي (2022)، التي أظهرت أن مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود كان مرتفعًا على مستوى المجموع الكلي للتعلم المنظم ذاتيًا، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة كينيك (Kinik, 2024)، التي أوضحت أن الطلاب أظهروا عمومًا كفاءة تتراوح بين المتوسطة والعالية في معظم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

ويبيّن الجدول الآتي رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا لمحاور التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج والتحسين والتحفيز من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلاب والطالبات.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا لمحاور التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج والتحسين والتحفيز من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلاب والطالبات.

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقييم الذاتي	أقيم مدى نجاحي في تحقيق الأهداف التي وضعتها قبل بدء التعلم .	4.37	1.00	4.51	0.93
	أقارن بين مستوى أدائي الحالي ومستوى أدائي السابق.	4.35	1.04	4.47	1.23
	ألاحظ الأخطاء التي ارتكبتها في أثناء التعلم وأعمل على تصحيحها.	4.33	0.97	4.60	0.95
	أفكر في الأسباب التي أدت إلى نجاحي أو إخفاقي في تحقيق	4.26	1.02	4.49	0.98

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أهدافي.				
	أتعلم من التجارب السابقة؛ لتحسين أدائي في المستقبل.	4.51	0.97	4.58	0.95
متوسط المحور ككل		4.35	4.36	0.99	4.53
مراجعة النتائج	أراجع نتائج الاختبارات أو التمارين التي أنجزتها؛ لمعرفة نقاط القوة والضعف.	4.31	1.03	4.45	0.97
	أستخدم ملاحظات المعلمين أو الزملاء؛ لتحسين أدائي.	4.26	1.11	4.45	0.97
	أتحقق مما إذا كانت إستراتيجيات التعلم التي استخدمتها كانت فعالة.	4.22	1.08	4.54	0.85
	أحلل مدى فهمي للمادة الدراسية بعد الانتهاء منها.	4.29	1.01	4.46	0.94
	أراجع المادة الدراسية بشكل منهجي؛ للتأكد من استيعابي الكامل لها.	4.26	1.18	4.41	1.12
متوسط المحور ككل		4.267	4.27	1.08	4.46
التخطيط للتحسين	أضع خطة لتحسين أدائي بناءً على النتائج التي حصلت عليها.	4.35	1.02	4.47	0.94
	أحدد المهارات أو الموضوعات التي تحتاج إلى مزيد من التركيز في المستقبل.	4.37	0.94	4.35	1.05
	أبحث عن طرق جديدة لتحسين	4.20	1.22	4.45	1.06

المحور	الفقرة	طلاب		طالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	إستراتيجياتي في التعلم .				
	أضع أهدافًا جديدة بناءً على التقييم الذاتي لنتائجي السابقة.	4.33	0.99	4.45	1.02
	أستخدم التغذية الراجعة لتحسين أدائي في المستقبل.	4.20	1.06	4.47	0.98
متوسط المحور ككل		4.290	1.043	4.438	1.008
التحفيز واستمرارية التطوير	أشعر بالرضا عند تحقيق أهدافي الدراسية.	4.52	0.90	4.75	0.69
	أستخدم النجاحات السابقة حافزًا لمواصلة التعلم .	4.33	4.08	4.59	0.89
	أتعامل مع الإخفاقات بوصفها فرصًا للتعلم والتطوير.	4.15	1.22	4.52	0.87
	أحتفل بالإنجازات التي حققتها مهما كانت صغيرة.	4.21	1.17	4.41	1.14
	أستمر في تحسين أدائي؛ حتى أصل إلى المستوى الذي أطمح إليه.	4.35	1.07	4.55	0.89
متوسط المحور ككل		4.31	1.09	4.57	0.89
المتوسط العام لجميع المحاور		4.31	1.05	4.49	0.96

تبين نتائج الجدول السابق رقم (8)؛ أن محور التقييم الذاتي، ومراجعة النتائج، والتحسين، والتحفيز جاء بمتوسط عام مرتفعٍ عند الطلاب والطالبات؛ لكنه مرتفع قليلًا عند الطالبات، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور لدى الطلاب (4.31)، بانحراف معياري (1.05)، وبلغ عند الطالبات (4.49)، بانحراف معياري (0.96).

وتشير النتائج إلى أن الطالبات يمتلكن مستوى أعلى نسبيًا في مهارات التقييم الذاتي ومراجعة النتائج والتحفيز مقارنة بالطلاب؛ مما يعكس وعيًا أكبر بمتابعة تقدمهنَّ الأكاديمي واتخاذ قرارات مناسبة؛ لتحسين أدائهن، كما يدل تجانس استجاباتهن على وضوح اتجاهاتهن نحو هذه المهارات؛ وهو ما يعزز الاستقلالية الأكاديمية والكفاءة الذاتية، وقد برز محور التقييم الذاتي في المرتبة الأولى لدى الطلبة من الجنسين؛ بما يعكس قدرة واضحة على تحليل الأداء وتقييمه، في حين جاءت مهارة التخطيط للتحسين في المرتبة الأخيرة؛ على الرغم من أنها تُظهر توجهًا إيجابيًا لدى الطالبات، خصوصًا نحو مراجعة الأداء السابق ووضع خطط لتطويره.

وتبرز أهمية مقرر مهارات التعليم الجامعي في دعم هذه الجوانب؛ إذ يسهم – بما يتضمنه من أنشطة وتمارين تأملية– في تنمية قدرة الطلبة على التقييم الذاتي، وتحليل جوانب القوة والضعف، واتخاذ قرارات تعليمية مناسبة، ويعكس ذلك دور المقرر في تعزيز الممارسات التطبيقية للتفكير التأملي والتطوير الذاتي، وهو ما يؤكد ضرورة الاستمرار في تطوير محتواه؛ بما يرسّخ مهارات التقييم الذاتي بوصفها جزءا أساسيًا من التعلم المنظم ذاتيًا، ويسهم في إعداد طلبة أكثر استقلالية وقدرة على قيادة تعلمهم بوعي وكفاءة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بيليتي وفايانت (Belletti & Vaillant, 2022)، التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الدافعية الذاتية والخارجية، وتنوع إستراتيجيات تعلم التنظيم الذاتي التي يستخدمها الطلاب المبتدئون والمتقدمون، وفيما يتعلق بالإستراتيجيات المعرفية، فيستخدم الطلاب بشكل رئيس إستراتيجيات معالجة المعلومات المعمقة، وتطور بعض عمليات التنظيم الذاتي بما يتوافق مع التقدم الأكاديمي للطلاب المبتدئين والمتقدمين، واتفقت كذلك نتائج دراسة لوبوس وآخرين (Lobos et al.,2024)، التي أظهرت أن التعلم الذاتي التنظيم بوصفه عملية ينظم فيها الطلاب نعلمهم ويراقبونه ويقيمونه باستخدام التأمل الذاتي.

رابعًا: النتائج المُتعلّقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في متوسطات تقدير استجابة أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، تعزى إلى متغير الجنس؟

لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05≥ α)) في متوسطات تقدير استجابة أفراد العينة بمستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، تعزى إلى متغير الجنس؛ فقد حللت تقديرات أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات من استخدام اختبار ((T-TEST للعينات المستقلة، وقيمة (F) الدالة، والجدول رقم (9) الآتي يبيّن ذلك.

جدول (9): اختبار T-TEST للعينات المُستقلة لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، تعزى إلى متغير الجنس.

النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	t	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (Cohen's d)	CI ٪95 لفروق المتوسطات
ذكر	3.46	0.66	2.960	0.003	دال	0.30 (متوسط)	[0.454 ,0.034-]
أنثى	3.25	0.73					
الإجمالي	3.39	0.73					

يتضح من الجدول (9)، أن متوسط تقديرات الطلاب الذكور بلغ (3.46)، وهو أعلى من متوسط تقديرات الطالبات (3.25) في مستوى مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، وقد أظهر اختبار (T) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين الذكور والإناث (t = 2.960، p = 0.003)؛ مما يشير إلى أن هذه الفروق لصالح الذكور، كما بلغ حجم الأثر وفق مُعَامِل Cohen's d (0.30)، وهو حجم أثر يُعدّ متوسطًا؛ مما يدل على أن الفرق بين الجنسين ليس كبيرًا؛ ولكنه ذو أهمية عملية يمكن أخذها في الحسبان، أما فواصل الثقة عند مستوى 95٪ للفارق بين المتوسطين؛ فقد تراوحت بين [-0.034، 0.454]؛ وهو ما يعكس قدراً من التباين حول الفارق الحقيقي بين المجموعتين؛ لكنه يظل في الحدود التي تؤكد دلالة النتائج إحصائيًا.

وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذكور أظهروا استفادة أكبر من مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا مقارنة بالطالبات، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف أساليب التعلم أو طبيعة التفاعل مع الأنشطة والمحتوى، أو إلى مدى طبقت الإستراتيجيات في الممارسات الدراسية، وتبرز هذه النتيجة أهمية مراعاة الفروق بين الجنسين عند تصميم المقررات، مع ضرورة

تضمين أساليب تدريس تراعي أنماط التعلم المتنوعة، وتوفير دعم إضافي للطالبات؛ بما يعزز استفادتهن من مهارات التعلم الذاتي المكتسبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العتيبي وآخرين (2021)، التي أشارت إلى فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا في محور النهوض الأكاديمي؛ لصالح الذكور، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سعداوي (2024) في مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية) حسب متغير الجنس؛ لصالح الإناث. كما اتفقت مع دراسة آل الشهي (2024)، التي كشفت نتائجها عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى متغيّر الجنس، واتفقت مع دراسة عناقرة (2022)، التي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى الجنس، واتفقت مع دراسة تشان (Chan, 2024)، التي بينت نتائجها أنه لم يكن الفرق في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدَمة بين الذكور والإناث ذا دلالة إحصائية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدارسة؛ فإنها توصي بالعناية بالآتي:

1. الاستمرار في دعم مقرر مهارات التعليم وتطويره؛ بما يعزز من تركيزه على الجوانب التطبيقية لمهارات التعلم الذاتي، خصوصًا في المهارات المرتبطة ببناء الأهداف وتنظيمها ومتابعة تحقيقها.

2. التركيز على الأنشطة التطبيقية والممارسات الواقعية داخل مقرر مهارات التعليم، التي تتيح للطلبة فرصة ممارسة المراقبة الذاتية بشكل عملي؛ مما يسهم في تحويل المعرفة النظرية إلى سلوكيات تعلم فاعلة ومستمرة.

3. تنمية مهارات التفكير المنظم ذاتيًا، خاصة في مراحل التقييم الذاتي والتحفيز؛ لما لها من دور فاعل في دعم الاستقلالية الأكاديمية، وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين.

4. دعم جميع الطلبة، مع إيلاء اهتمام خاص بتنمية مهارات التقييم الذاتي والتحفيز، عبر تزويدهم بإستراتيجيات واضحة تساعدهم على مراجعة أدائهم، وتحليل نقاط القوة والضعف، واتخاذ قرارات فعّالة لتحسين نواتج التعلم.

5. تطوير محتوى المقرر ليشمل أنشطة ومهارات تطبيقية أكثر ارتباطًا بمهارات التنظيم الذاتي للتعلم، مثل: التخطيط، وإدارة الوقت، وتحديد الأهداف، والتقييم الذاتي.

المُقترَحَات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي بينت فاعلية مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة؛ تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية على النحو الآتي:

1. إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات التي تقدّم هذا المقرر وتلك التي لا تقدمه؛ لقياس مدى تأثيره في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

2. إجراء دراسات نوعية (كيفيّة) لفهم تجارب الطلبة بشكل أعمق مع مقرر مهارات التعليم الجامعي، ومدى انعكاسه على سلوكياتهم الأكاديمية خارج نطاق الصف.

3. دراسة أثر المقرر في متغيرات أخرى، مثل: الدافعية للتعلم، والكفاءة الذاتية، والتحصيل الأكاديمي، والتعلم مدى الحياة.

4. تصميم برامج تدريبية موازية أو داعمة لمقرر مهارات التعليم الجامعي، وقياس أثرها في تعزيز مهارات التعليم الذاتي لدى الطلبة.

5. دراسة الفروق في أثر المقرر تبعا لمتغيرات ديموغرافية مثل: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ونوع المدرسة الثانوية السابقة.

المراجع

المراجع العربية:

آل الشهي، عزيزة مانع. (2024). تقييم ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية بجامعة سوهاج، (21)، 36-407.

ابن ماضي، منيرة عبد الله، والعسيري، محمد علي. (2022). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بفاعلية الذات لدى طالبات السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود. مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس، 16(3)، 226-245.

جاد، نبيل. (2021). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات بكلية التربية. مجلة تربويات الرياضيات، 24(7)، 147-183.

حمامة، عمار. (2020). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم العالي لدى عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(1) ، 108-133.

خروبي، حدة. (2023). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. مجلة دراسات نفسية وتربوية بجامعة قاصدي مرباح، 16(1)، 184-200.

خطاطبة، عائدة. (2020). القدرة التنبؤية لقوة السيطرة المعرفية والتدريس الإبداعي بالتعلم المنظم ذاتيًا [رسالة دكتوراة، جامعة اليرموك].قاعدة بيانات دار المنظومة.

رحمون، أمينة. (2021). التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا: دراسة على عينة من طلبة السنة الأولى ماستر بجامعة خميس مليانة، الجزائر. مجلة الدراسات النفسية،12(1) ، 319-336.

الرشيدي، أسماء، وباقبص، حنان. (2023). درجة ممارسة الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيًا في التعلم عن بعد لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل،15(54)، 45-83.

الرشيدي، بندر بن عبد الرحمن. (2020). أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(1)، 141-161.

سعداوي، مجدة. (2024). مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية في عينة من طلبة جامعة البليدة .مجلة دراسات إنسانية واجتماعية بجامعة وهران 2، 13(2)، 267-280.

السنيدي، أحمد بن عبد العزيز. (2022). مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء المرحلة الدراسية والعمر. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،7(1)، 585-625.

الشمري، لطيفة بنت عايد. (2023). دور مقرر مهارات الحياة الجامعية في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة حائل. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، (110)، 1–94.

العتيبي، سميرة بنت محارب، الشريف، أمنية عبد القادر، والحربي، سماح عيد. (2021). التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، 9(3)، 897–919.

العتيبي، غدير عبد الله. (2024). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير الإيجابي وحل المشكلات لدى طلاب جامعة الطائف. مجلة المناهج وطرق التدريس، المركز القومي للبحوث بغزة، 3(2)، 73–94.

عناقرة، نذير رشيد. (2022). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح، 14(3)، 73–82.

الغامدي، إيمان. (2020). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 186(1)، 539–586.

فرحات، بهاء. (2020). التفكير الشمولي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة المتميزين [رسالة ماجستير، جامعة مؤتة]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

قطامي، يوسف محمود. (2005). نظريات التعلم والتعليم. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

القوس، سعود. (2020). دور كلية العلوم والدراسات الإنسانية بشادق جامعة شقراء في تنمية المهارات الحياتية الواردة في رؤية المملكة 2030 لدى الطلاب. مجلة علوم الإنسان والمجتمع بجامعة محمد خيضر، 9(4)، 353–396.

الكيال، مختار أحمد. (2019). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في علاج بعض صعوبات التعلم الخاصة في العلوم. مجلة الإرشاد النفسي، (58)، 41–86.

المطيري، بدرية. (2022). دور الجامعات السعودية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة 2030: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجًا. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية،9(2)، 163–205.

هلال، سامية حسين. (2020). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات التفكير التوليدي في الرياضيات والدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 31(121)، 1–42.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Ghamdi, Eman. (2020). Self-regulated learning strategies and their relationship to creative thinking among gifted female high school students in Al-Baha region. Faculty of Education Journal, Al-Azhar University, 186(1), 539-586.

Al-Mutairi, Badriyah. (2022). The role of Saudi universities in developing life skills among their students in light of the Kingdom's Vision 2030: Princess Nourah bint Abdulrahman University as a model. King Khalid University Journal of Humanities, 9(2), 163-205.

Al-Otaibi, Ghadeer Abdullah Ayed. (2024). Self-regulated learning and its relationship to positive thinking and problem-solving among students of Taif University. Journal of Curricula and Teaching Methods, National Center for Research, Gaza, Palestine, 3(2), 73-94.

Al-Otaibi, Samira bint Muharib, Al-Sharif, Omnia Abdelkader, & Al-Harbi, Samah Eid Abdullah. (2021). Self-regulated learning as a predictor of academic achievement among students of Umm Al-Qura University in Makkah. International Journal of Educational and Psychological Studies, Rifada Center for Studies and Research, Jordan, 9(3), 897-919.

Al-Qaws, Saud. (2020). The role of the College of Science and Humanities in Thadiq at Shaqra University in developing life skills included in the Kingdom's Vision 2030 among students. Journal of Human and Social Sciences, University of Mohamed Khider, Algeria, 9(4), 353-396.

Al-Rashidi, Asmaa, & Baqbas, Hanan. (2023). The degree of practicing cognitive strategies of self-regulated learning in distance learning among female teachers of learning disabilities at the elementary stage. Journal of Special Education and Rehabilitation, 15(54), 45-83.

Al-Rashidi, Bandar bin Abdulrahman. (2020). The effect of e-learning on improving self-learning skills among students of educational technology and communication at the University of Hail. Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28(1), 141-161.

Al-Shehi, Aziza Mani. (2024). Evaluating the practice of self-regulated learning skills among postgraduate students at King Khalid University in light of some variables. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Faculty of Education, Sohag University, (21), 36-407.

Al-Shammari, Lateefa bint Ayed. (2023). The role of the University Life Skills course in developing self-regulated learning strategies among female students at the University of Hail. Faculty of Education Journal, Kafr El-Sheikh University, (110), 1-94.

Al-Sunaidi, Ahmed bin Abdulaziz. (2022). The level of practicing self-regulated learning among female students of the Faculty of Education at King Saud University in light of

study stage and age. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(1), 585-625.

Anaqrah, Natheer Rasheed. (2022). Self-regulated learning strategies among students of Umm Al-Qura University in light of some variables. Al-Bahith Journal in Human and Social Sciences, Kasdi Merbah University – Ouargla, Algeria, 14(3), 73-82.

Bin Madi, Munira Abdullah, & Al-Asiri, Mohammed Ali. (2022). Self-regulated learning and its relationship to self-efficacy among first-year students at King Saud University. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 16(3), 226-245.

Farhat, Bahaa. (2020). Holistic thinking and its relationship to self-regulated learning among outstanding students [Master's thesis, Mutah University]. Dar Al Manzomah database.

Gad, Nabil. (2021). A proposed program based on self-regulated learning to develop creative teaching skills among student teachers in the Mathematics Division at the Faculty of Education. Journal of Tropical Mathematics, 24(7), 147-183.

Hamama, Ammar. (2020). Quality of academic life and its relationship to the quality of higher education outcomes among a sample of professors at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of El Oued. Journal of Psychological and Educational Sciences, 6(1), 108-133.

Hilal, Samia Hussein. (2020). The effectiveness of a proposed strategy based on self-regulated learning in developing generative thinking skills in mathematics and motivation to learn it among middle school students. Faculty of Education Journal – Benha University, 121(31), 1-42.

Kayyal, Mokhtar Ahmed. (2019). A proposed program for developing self-regulated learning skills in addressing some specific learning difficulties in science. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University – Center for Psychological Counseling, (58), 41–86.

Khroubi, Hadda. (2023). Self-regulated learning strategies among university students: A field study at Kasdi Merbah University – Ouargla. Journal of Psychological and Educational Studies, Kasdi Merbah University, Laboratory for the Development of Psychological and Educational Practices, Algeria, 16(1), 184-200.

Khattatba, Aida. (2020). The predictive ability of cognitive control strength and creative teaching in self-regulated learning [Doctoral dissertation, Yarmouk University]. Dar Al Manzomah database.

Qatami, Yousif Mahmoud. (2005). Theories of learning and teaching. Dar Al-Fikr Al-Arabi Publishing and Distribution.

Rahmoun, Amina. (2021). Self-regulated learning among university students during the COVID-19 pandemic: A study on a sample of first-year Master's students at Khemis Miliana University, Algeria. Journal of Psychological Studies, 12(1), 319-336.

Saadawi, Majda. (2024). The level of use of self-regulated learning strategies among university students: A field study on a sample of students at Blida 2 University. Journal of Human and Social Studies, Oran 2 University Mohamed Ben Ahmed, 13(2), 267-280.

المراجع الأجنبية:

Bai, B., & Wang, J. (2020). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. Language Teaching Research, 1–22.

Belletti, C., & Vaillant, D. (2022). Self-regulation and learning strategies of beginner and advanced university students. Cuadernos de Investigación Educativa, 13(2), 1–18.

Brahma, B., & Saikia, P. (2023). Influence of self-regulated learning on the academic procrastination of college students. Journal of Education and Health Promotion, 12(1), 182–187.

Chan, S. W. (2024). Self-regulated learning and academic achievement among university students in online learning environments. Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology, 59(2), 192–206.

Elesio, J. (2023). The influence of self-regulated learning strategies towards academic performance of college students. East Asian Journal of Multidisciplinary Research, 2(2), 823–838.

Kinik, F. S. (2024). Empowering undergraduates: An examination of online self-regulated learning skills in higher education. Universitat Politècnica de València, 18–21.

Lobos, K., Rendón, R. C., & Jofré, D. B. (2024). New challenges for higher education: Self-regulated learning in blended learning contexts. Journals Education, 9, 367–457.

Nacaroğlu, O., & Bektaş, O. (2023). The effect of flipped classroom model on gifted students' self-regulation skills and academic achievement. Thinking Skills and Creativity, 47, 101–244.

Nambiar, D., Alex, J., & Pothiyil, A. (2022). Development and validation of academic self-regulated learning questionnaire (ASLQ). International Journal of Behavioral Sciences, 16(21), 1–15.

Özyer, K., & Altınsoy, F. (2023). Academic procrastination of university students: The role of problematic internet use, self-regulated online learning, and academic self-efficacy. Malaysian Online Journal of Educational Technology, 11(1), 77–93.

Saadati, Z., Zaki, C. P., & Barenji, V. (2021). On the development of blockchain-based learning management system as a metacognitive tool to support self-regulated learning in online higher education. Interactive Learning Environments, 1–24.

Yuksel, D., Soruc, A., Horzum, B., & McKinley, J. (2023). Examining the role of English language proficiency, language learning anxiety, and self-regulation skills in EMI students' academic success. Studies in Second Language Learning and Teaching, 13(2), 399–426.

الإسهام النسبي لأنماط التعلق غير الآمن والتنظيم الانفعالي في التنبؤ بالعنف الزواجي لدى عينة من المتزوجين في مدينة جدة ومدينة القاهرة (دراسة عبر ثقافية)

The Relative Contribution of Insecure Attachment Styles and Emotional Regulation in Predicting Marital Violence Among a Sample of Married Individuals in Jeddah and Cairo (A Cross-Cultural Study)

إعداد

د. الجوهرة بنت عبد القادر شيبي

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة أم القرى

Dr. Al Jawhara Abdul Qadir Shaibi

Associate Professor of Psychological Counseling

Department of Psychology - College of Education

Umm Al-Qura University

Email: w.j2020@yahoo.com

DOI:10.36046/2162-000-026-005

تاريخ التقديم: 2025/09/09 م تاريخ القبول: 2025/10/28 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الجنسية والجنس والتفاعل بينهما على العنف الزواجي، والتنظيم الانفعالي، وأنماط التعلق، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بالعنف الزواجي من خلال التنظيم الانفعالي وأنماط التعلق. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي (التنبؤي والفارقي)، وطبقت على عينة قوامها (374) متزوجًا (247 من جدة، و127 من القاهرة)، باستخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس أنماط التعلق غير الآمن من إعداد أبو غزال وجرادات (2009) وتطوير أبو طه (2021)، ومقياس التنظيم الانفعالي من إعداد Gross and John (2003) وتطوير البراهمة (2017)، ومقياس العنف الزواجي من إعداد عارف (2019)، وأظهرت النتائج فروقًا دالة لصالح الزوجات في أبعاد العنف الاقتصادي والجنسي والبدني، وفروقًا لصالح المصريين في جميع أبعاد العنف الزواجي، مع تفاعل دال بين الجنس والجنسية في العنف البدني.

وفي أنماط التعلق، ظهرت فروق دالة في التعلق الخائف لصالح المصريين، وفي التعلق القلق لصالح السعوديين، كما أظهرت العينة السعودية مستوى مرتفعًا من التنظيم الانفعالي مقارنة بالمصريين. كما كشفت نتائج الارتباط عن علاقة سلبية بين العنف الزواجي والتنظيم الانفعالي، وعلاقة إيجابية مع التعلق الخائف والتجنبي، باستثناء التجنبي لدى المصريين. كما أمكن التنبؤ بالعنف الزواجي بنسبة (13٪) لدى السعوديين من خلال التنظيم الانفعالي والتعلق الخائف والتجنبي، وبنسبة (12٪) لدى المصريين من خلال التعلق القلق فقط. وأوصت الدراسة بتضمين برامج التأهيل الزواجي أنشطة تستهدف أنماط التعلق غير الآمن ومهارات التنظيم الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: العنف الزواجي، التنظيم الانفعالي، أنماط التعلق، الزواج، الثقافات المختلفة.

Abstract

This study aimed to examine the effects of nationality, gender, and their interaction on marital violence, emotion regulation, and attachment styles, as well as to explore the predictive power of emotion regulation and attachment styles for marital violence. The study employed a descriptive correlational design (predictive and comparative) and was conducted on a sample of 374 married individuals (247 from Jeddah and 127 from Cairo). Three instruments were used: the Insecure Attachment Styles Scale developed by Abu Ghazal and Jaradat (2009) and revised by Abu Taha (2021); the Emotion Regulation Scale developed by Gross and John (2003) and adapted by Al Barahmah (2017); and the Marital Violence Scale developed by Aref (2019).The findings revealed significant differences in favor of wives in economic, sexual, and physical violence, and in favor of Egyptians across all dimensions of marital violence, with a significant interaction between gender and nationality in physical violence. Regarding attachment styles, significant differences were found in fearful attachment in favor of Egyptians and in anxious attachment in favor of Saudis. Moreover, Saudi participants showed higher levels of emotion regulation compared to Egyptians. Correlational analyses indicated a negative relationship between marital violence and emotion regulation, and a positive relationship with fearful and avoidant attachment (except avoidant among Egyptians). Marital violence could be predicted by emotion regulation, fearful, and avoidant attachment among Saudis (13%), and by anxious attachment among Egyptians (12%). The study recommends incorporating activities targeting insecure attachment and emotion regulation skills into marital preparation programs.

Keywords: Marital violence, emotional regulation, attachment styles, marriage, cross-cultural differences.

المقدمة

يُعد العنف الزواجي (Marital Violence) من أكثر الظواهر الاجتماعية والنفسية تعقيدًا، نظرًا لتعدد أسبابه وتشابك عوامله النفسية والشخصية والثقافية، وعلى الرغم من اتساع الاهتمام البحثي عالميًا لتفسير هذه الظاهرة، إلا أن أغلبية الدراسات ركّزت على السلوك الظاهر دون التعمّق في الأسس النفسية الدينامية التي تسهم في نشأته، مثل أنماط التعلّق غير الآمن (Insecure Attachment Styles) وصعوبات التنظيم الانفعالي (Emotional Regulation Difficulties).، وتشير الأدبيات النفسية إلى أن العلاقات العاطفية التي تتشكّل في مرحلة الرشد تتأثر بنمط التعلّق الذي يتكوّن في الطفولة المبكرة، لا سيما في إطار العلاقات الزوجية التي تتسم بالتوتر والصراعات (Mikulincer & Shaver, 2005). كما أن انخفاض القدرة على التنظيم الانفعالي تحت الضغوط العاطفية قد يؤدي إلى سلوكيات عدوانية حادة، سواء كانت لفظية، أو نفسية، أو جسدية (Velotti et al., 2017; Gross & Jazaieri, 2014).

وقد عرّفت منظمة الصحة العالمية (WHO, n.d.) العنف الزواجي بأنه: "أي سلوك ضمن العلاقة الزوجية يُسبب ضررًا جسديًا، أو نفسيًا، أو جنسيًا لأحد الزوجين، بما في ذلك الإساءة النفسية والسلوكيات المسيطرة"، كما تعددت التفسيرات النظرية لهذه الظاهرة، ومن أبرزها نظرية التعلم الاجتماعي التي تفترض أن العنف يُكتسب عبر النمذجة والملاحظة داخل الأسرة، حيث يتعلّم الأفراد أنماط السلوك العدواني من خلال مشاهدة تفاعلات الوالدين، أو النماذج القريبة، ويعاد تكرارها لاحقًا داخل العلاقة الزوجية (Bandura, 1973). وهذا ما يفسر استمرارية العنف كأنماط سلوكية متعلمة تنتقل عبر الأجيال، خاصة في غياب مهارات التنظيم الانفعالي أو البدائل التكيفية (أبو زيد، 2023).

وقد تناولت الدراسات العنف الزواجي في سياقات ثقافية متعددة، حيث أظهرت دراسة Fageeh (2014) أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية مثل ضعف تمكين المرأة، وتباين الأدوار الجندرية تسهم في استمرار أنماط العنف الأسري في المجتمع السعودي، بينما أكدت دراسة Kisa et al. (2021) أن العنف ضد الزوجات في المجتمعات العربية، وشمال إفريقيا يتأثر بالبنية الثقافية والاقتصادية، وأن فروق الجنس والجنسية تشكل محددًا أساسيًا لشدة العنف وطبيعته.

أما نظرية التعلّق، التي وضع أسسها جون بولبي (Bowlby, 1969) وطورتها ماري أينسوورث (Ainsworth et al., 1978)، فتُعد من أكثر النظريات تفسيرًا للعلاقات الحميمة، إذ ترى أن التجارب المبكرة مع مقدمي الرعاية تشكل أنماط التعلّق (الآمن وغير الآمن)، التي تظل فاعلة في الرشد، وتنعكس على العلاقات الزوجية.

ويُظهر الأفراد ذوو التعلّق القلق حساسية مفرطة تجاه الرفض والخوف من الهجر، بينما يميل ذوو التعلّق التجنبي إلى الانسحاب العاطفي، وتجنّب الحميمية، مما يؤدي إلى ضعف التنظيم الانفعالي وتزايد احتمالية الصراع والعنف (Bartholomew & Horowitz, 1991; Mikulincer & Shaver, 2019).

وقد أوضحت دراسة Babcock et al. (2000b) أن الأزواج ذوي التعلّق القلق يظهرون استجابات انفعالية مفرطة أثناء الخلافات، بينما يميل أصحاب التعلّق التجنبي إلى الانسحاب العدواني غير المباشر، وهو ما يعزز احتمالية التصعيد داخل العلاقة الزوجية.

وتُكمل نظرية الضغط الأسري الصورة بتأكيدها على أن الضغوط الاقتصادية والاجتماعية داخل الأسرة تضعف قدرة الأفراد على التنظيم الانفعالي وتزيد من حدة النزاعات الزوجي (Hill, 1958).

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات الحديثة، مثل دراسة السيد (2022)، التي أكدت أن ضعف مهارات التكيف والانفعال تحت وطأة الضغوط المعيشية يُسهم في تزايد العنف الزواجي، وكذلك دراسة Shirazi et al. (2023) التي وجدت أن صعوبات التنظيم الانفعالي تمثل أحد أقوى المؤشرات التنبؤية بالعنف بين الأزواج.

وتوضح الدراسات الحديثة أن أثر العنف الزواجي لا يقتصر على الأذى الجسدي، بل يمتد ليشمل اضطرابات الشخصية مثل الشخصية التجنبية، وانخفاض الشفقة بالذات، كما أظهرت دراسة البلوي (2023) وجود علاقة بين العنف بأنواعه والاضطرابات النفسية لدى النساء السعوديات، بينما أكدت دراسة القرني (2023) أن النساء المعنفات يُظهرن ضعفًا في البناء النفسي والانفعالي، وتشير الدراسات إلى أن أنماط التعلّق غير الآمن، مثل القلق والتجنب والتعلق الغامض، تؤثر سلبًا على جودة العلاقة الزوجية (VandenBos, 2013; Mikulincer & Shaver, 2016) .

ويمهّد ضعف أنماط التعلّق الآمن الطريق لصعوبات في التنظيم الانفعالي، وهو المتغيّر الوسيط الأهم الذي يحدد كيفية تعامل الأفراد مع الضغوط الزوجية. وقد عرّف Gross (1998, 2015) التنظيم الانفعالي بأنه العمليات التي يراقب من خلالها الفرد استجاباته الانفعالية، ويعدّلها لتتناسب مع السياق الاجتماعي. ويرى Gross & Thompson (2007) أن ضعف التنظيم الانفعالي يؤدي إلى انفجارات غضب وعدوان، بينما يُساهم التنظيم السليم للانفعال في خفض التوتر والحد من العنف.

كما أوضحت دراسات Asgari et al. (2018) ومرعي (2019) وتركي (2023) أن صعوبات التنظيم الانفعالي ترتبط بزيادة احتمالية العنف العاطفي والجسدي، خاصة في وجود أنماط تعلق قلقة أو متناقضة.

وفي سياق التفاعل بين هذه المتغيرات، أوضحت دراسات مثل دراسة أبو زيد (2023) ودراسة البلوي (2021) أن غياب التنظيم الانفعالي لدى أحد الطرفين يؤدي إلى تصاعد متبادل في العدوانية، وأن الأزواج ذوي التعلّق القلق أو التجنبي أكثر ميلًا لاستخدام العنف كوسيلة دفاع أو تحكم. كما بينت دراسة Babcock et al. (2000a) أن هذا النمط من التفاعل يزداد حدة في البيئات التي يغيب فيها الحوار الأسري أو يضعف فيها الدعم العاطفي المتبادل.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن تفاعل العوامل الثقافية والنوع الاجتماعي (الأدوار الاجتماعية) للجنسين يشكل بُعدًا مركبًا على فهم العنف الزواجي، إذ بيّنت دراسة Abouelenin et al. (2021) أن الموارد الاقتصادية وأنماط توزيع السلطة بين الزوجين تختلف تبعًا للجندر والثقافة، مما يؤدي إلى تباين معدلات العنف واستجاباته في المجتمعات العربية مقارنة بغيرها، وهذه النتائج تعزز الحاجة إلى دراسة الفروق بين الجنس والجنسية، ضمن سياقات ثقافية مختلفة، وهو ما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية.

انطلاقًا من العرض السابق، يتضح أن العنف الزواجي لا ينشأ بمعزل عن العوامل النفسية والانفعالية، بل يتقاطع مع متغيرات عميقة أهمها أنماط التعلّق غير الآمن وصعوبات التنظيم الانفعالي. حيث تشير الأدبيات إلى أن أنماط التعلّق القلِق، أو التجنّبي تسهم في تفعيل استجابات دفاعية داخل العلاقة الزوجية، ما يزيد من احتمالية استخدام العنف كوسيلة للتعبير أو السيطرة.

كما أن ضعف التنظيم الانفعالي يُفاقم من حدّة هذه الاستجابات ويقلّل من قدرة الأفراد على ضبط انفعالاتهم السلبية أثناء الصراع الزواجي، وبرغم توافر أدلة نظرية تدعم هذه العلاقات، فإن أغلب الدراسات أُجريت في مجتمعات غربية، دون التحقق من مدى انطباقها على البيئات العربية ذات الخصوصية الثقافية والاجتماعية، ومن هنا، تبرز أهمية هذه الدراسة في اختبار هذا النموذج التفسيري ضمن سياقين ثقافيين مختلفين، السعودي والمصري، للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف في طبيعة العلاقات الزوجية، واستقصاء مدى إسهام أنماط التعلّق والتنظيم الانفعالي في التنبؤ بالعنف الزواجي.

كما أن الفروق الثقافية، والنوع الاجتماعي يضيفان بُعدًا آخر للفهم، يستدعي دراسة مقارنة تراعي هذا التداخل في بيئات متعددة، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

رغم تصاعد الجهود النظامية والمؤسساتية، كجهود الجهات الحكومية ومراكز الحماية الأسرية، إلى جانب المبادرات المجتمعية التطوعية، مثل حملات التوعية والبرامج المقدمة من الجمعيات الأهلية، للحدّ من ظاهرة العنف الزواجي، إلا أنّه لا تزال هذه الظاهرة تمثل تحديًا نفسيًا واجتماعيًا معقّدًا في عدد من المجتمعات العربية، وبخاصة في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية، فقد كشفت الإحصاءات عن معدلات مثيرة للقلق تستدعي تحليلًا علميًا متعمقًا؛ للكشف عن الأسباب الكامنة خلفه. ففي مصر، أظهر مسح صحة الأسرة لعام 2021 أن ما نسبته 31% من النساء المتزوجات، أو من سبق لهن الزواج (في الفئة العمرية 15—49 عامًا)، تعرّضن لأحد أشكال العنف الجسدي أو النفسي أو الجنسي من قبل الزوج، حيث بلغت نسبة من تعرّضن للعنف الجسدي تحديدًا 25.5%، والنفسي 22.2% (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2022).

أما في السعودية، وفيما يتعلق بمستوى العنف الزواجي، تُشير نتائج بعض الدراسات إلى تفاوت كبير بين الثقافات في معدلات العنف، حيث تزداد النسب في بعض البيئات الثقافية التي تتسم بالفجوة في الأدوار بين الجنسين، وعدم الالتزام التام بالقوانين التي تحمي النساء، فعلى سبيل المثال، كشفت دراسة مقارنة أجرتها مشعل (2016) أن 8.8% من الزوجات في السعودية تعرّضن لعنف عالي الشدة، بينما شكّلت النسبة الكبرى 72.5% حالات ضمن النطاق المنخفض للعنف

الزواجي، وفي دراسة أحدث، أجراها Wali et al. (2020)، أظهرت النتائج أن 38% من النساء المتزوجات في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية أفدن بتعرّضهن لشكل من أشكال العنف الزواجي، حيث جاء العنف النفسي في المرتبة الأولى بنسبة 22%، يليه العنف الجسدي بنسبة 10%، ثم العنف الجنسي بنسبة 6%..

ورغم تعدد الدراسات السابقة التي تناولت العنف الزواجي، فإن أغلبها انحصر في تناول جانب واحد من الظاهرة أو في بيئة ثقافية محددة، مما يؤكد الحاجة إلى دراسة تحليلية تأخذ في الاعتبار المتغيرات النفسية، مثل أنماط التعلّق غير الآمن وصعوبات التنظيم الانفعالي، وذلك من منظور عبر ثقافي يتيح المقارنة بين الأزواج في المجتمعين السعودي والمصري.

وفي ضوء ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى سد فجوة معرفية تتعلق بكيفية تأثير كل من الجنس (الذكر–الأنثى) والجنسية (السعودية–المصرية)، والتفاعل بينهما، في طبيعة العلاقات الزوجية، وذلك ضمن بيئتين ثقافيتين مختلفتين. وانطلاقًا من هذا الإطار، تحددت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما أنماط التعلق الأكثر شيوعًا لدى عينة الدراسة؟
2. ما مستوى التنظيم الانفعالي لدى أفراد العينة؟
3. ما مستوى الشعور بالعنف الزواجي لدى أفراد العينة؟
4. ما دلالة العلاقة بين درجات عينة الدراسة على مقياس العنف الزواجي ودرجاتهم على مقياسي التنظيم الانفعالي وأنماط التعلق؟
5. ما دلالة معامل الانحدار للتنبؤ بالعنف الزواجي من خلال درجات أفراد العينة على مقياسي التنظيم الانفعالي وأنماط التعلق؟
6. ما أثر الجنسية والجنس والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الزواجي؟
7. ما أثر الجنسية والجنس والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على مقياس التنظيم الانفعالي؟

8. ما أثر الجنسية والجنس والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على مقياس أنماط التعلق؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن أنماط التعلق غير الآمن الأكثر شيوعًا لدى أفراد العينة.
2. تحديد مستوى التنظيم الانفعالي لدى أفراد العينة.
3. قياس مستوى الشعور بالعنف الزواجي لدى أفراد العينة.
4. فحص دلالة العلاقة بين درجات العنف الزواجي، ودرجات التنظيم الانفعالي، وأنماط التعلق لدى أفراد العينة.
5. التنبؤ بالعنف الزواجي من خلال درجات التنظيم الانفعالي، وأنماط التعلق لدى أفراد العينة باستخدام معامل الانحدار.
6. التعرف على أثر الجنس والجنسية، والتفاعل بينهما في درجات أفراد العينة على مقياس العنف الزواجي.
7. التعرف على أثر الجنس والجنسية، والتفاعل بينهما في درجات أفراد العينة على مقياس التنظيم الانفعالي.
8. التعرف على أثر الجنس والجنسية، والتفاعل بينهما في درجات أفراد العينة على مقياس أنماط التعلق غير الآمن.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهميّة الدراسة الحالية من دمجها بين أبعاد نظرية، وتطبيقية تسعى إلى تفسير ظاهرة العنف الزواجي ضمن سياق نفسي وثقافي مقارن، حيث تتمثل أهميتها في النقاط الآتية:

الأهمية النظرية:

1. بناء إطار تفسيري متكامل:

تسعى الدراسة إلى فهم العنف الزواجي من خلال دمج متغيرين نفسيين أساسيين هما أنماط التعلّق غير الآمن وصعوبات التنظيم الانفعالي، ضمن إطار تفسيري موحّد يوضّح كيفية تفاعلهما في التأثير على السلوك العنيف بين الأزواج.

2. تقديم نموذج نظري متكامل:

تسد الدراسة فجوة في الأدبيات بتقديم نموذج يربط بين أنماط التعلق غير الآمن والتنظيم الانفعالي لفهم العنف الزواجي، بما يعزز الإطار النظري الحديث في هذا المجال.

3. المقارنة الثقافية:

توفر الدراسة مقارنة ثقافية بين المجتمعين السعودي والمصري، مما يُسهم في الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف في العلاقات الزوجية، ويُثري الفهم النفسي والاجتماعي للعنف الزواجي في سياقات ثقافية مختلفة.

الأهمية التطبيقية:

1. تصميم برامج إرشادية وتدريبية: تُبرز نتائج الدراسة الحاجة إلى تطوير برامج تستهدف تحسين مهارات التنظيم الانفعالي لدى الأزواج والزوجات، للحد من السلوك العنيف داخل العلاقة الزوجية.

2. مساعدة المختصين في المجال الإرشادي والأسري: توفّر الدراسة قاعدة بيانات علمية تساعد المرشدين النفسيين والمعالجين الأسريين على فهم ديناميات العنف الزواجي من منظور نفسي وانفعالي.

3. إفادة صنّاع القرار: تدعم نتائج الدراسة وضع سياسات وقائية مبنية على معطيات ميدانية، تسهم في حماية الأسرة والحد من تصاعد العنف داخلها.

4. دعم ملاءمة أدوات القياس: تُسهم الدراسة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المستخدمة، بما يعزّز مواءمتها ثقافيًا في البيئات العربية، ويزيد من صلاحيتها للاستخدام البحثي والميداني.

مصطلحات الدراسة:

العنف الزواجي Marital Violence:

ترى عارف (2019) بأنه "العنف المتبادل بين الأزواج والزوجات ويتضمن كل السلوكيات المتعمدة سواء كانت أقوالا أو أفعالا، أو مواقف التي تسبب أذى جسميا للطرف الآخر، أو ضررا، أو أذى نفسيا، أو معنويا مثل الإهانة، أو التحقير، أو السخرية أو الإيذاء" (ص.420).

ويتفرع من هذا التعريف الأبعاد الآتية: العنف الجسدي والنفسي والجنسي، والاقتصادي، والظاهري. ويعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس عارف (2019).

أنماط التعلق غير الآمن Insecure Attachment Styles: تبن معد المقياس تعريف BOWLBY 1969 والذي ينص على انها عبارة عن صلة غير وثيقة تشكلت بين الفرد ومقدم الرعاية في عمر الطفولة المبكرة، نتيجة لعدم الاستجابة الفورية للاحتياجات النفسية والعاطفية بصورة ثابتة ونسبية، مما خلفت شعوراً بالتهديد وعدم الأمان " (Bowlby, 1969: 24). ويعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس أبو غزال وجرادات (2009) والذي طورته أبو طه (2021).

التنظيم الانفعالي Emotional regulation:

"يُعرّف كل من Gross and John (2003) التنظيم الانفعالي بأنه مجموعة من العمليات التي يُمارسها الفرد من أجل تعديل تجربته، أو تعبيره، أو استجاباته الفسيولوجية للانفعال، وذلك بهدف تحقيق صحة نفسية أفضل"..

ويعرف اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس Gross and John (2003).

حدود الدراسة:

ينحصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة بالمقاييس المستخدمة في الدراسة وهي؛ مقياس أنماط التعلق غير الآمن من إعداد أبو غزال وجرادات (2009) وتطوير أبو طه (2021)، ومقياس التنظيم الانفعالي من اعداد Gross and John (2003) وتطوير البراهمة (2017)، ومقياس العنف الزواجي من اعداد عارف (2019).
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، ومدينة القاهرة في جمهورية مصر العربية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق مقاييس الدراسة الحالية في شهر 2/ عام 2025م

ثانياً: إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي (تنبؤي–مقارن)، بهدف الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلّق غير الآمن ومستوى التنظيم الانفعالي من جهة، وبين العنف الزواجي من جهة أخرى، وذلك عبر تحليل درجة ارتباط هذه المتغيرات الثلاثة لدى أفراد العينة. كما سعت الدراسة إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بسلوكيات العنف الزواجي من خلال درجات المشاركين على مقياس أنماط التعلّق ومقياس التنظيم الانفعالي، بما يضمن الإجابة الدقيقة عن تساؤلات البحث وقياس أثر هذه المتغيرات النفسية بصورة منهجية منظمة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المتزوجين في مدينتي جدة والقاهرة. ولم تستطع الباحثة التوصل إلى أي مصدر معتمد وموثق يحدد عدد أفراد المجتمع الفعلي سواء في مدينة جدة أو القاهرة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي، والذي شمل المتزوجين في مدينتي جدة والقاهرة، حيث يبلغ سكان مدينة جدة ما يقارب من (2,486,338) نسمة (وزارة الداخلية السعودية، 2025). بينما يبلغ عدد سكان محافظة القاهرة (10,4) مليون نسمة في بداية عام 2025. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2025). وتكوّنت العينة من الأفراد الذين استوفوا شروط المشاركة، والمتمثلة في ان يكونوا متزوجين، وأن يكونوا قدموا إجابة كاملة على جميع فقرات أدوات الدراسة، سواء عبر النسخ الورقية أو الالكترونية.

وتم استبعاد الحالات التي وردت منها إجابات غير مكتمل،. وقد بلغ عدد أفراد العينة النهائي (374) مشاركًا ومشاركة، ممن تنطبق عليهم المعايير المحددة.

ويعرض الجدول رقم (1) توزيع العينة وفقًا لعدد من المتغيرات الشخصية.

جدول (1) وصف عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنسية	سعودي	274	% 73.3
	مصري	100	% 26.7
الجنس	زوج	138	% 36.9
	زوجة	236	% 63.1

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس العنف الزواجي:

أعدت عارف (٢٠١٩) مقياس العنف الزواجي، ويتكوّن من ٣٢ فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة: البُعد النفسي؛ وهو عباره عن كل السلوكيات التي تسبب له الضرر المعنوي كالإهانة والتحقير، والبُعد الظاهري وهو بأن يمارس السلوك العنيف أمام الاخرين، والبُعد الاقتصادي والمتمثل في حرمان الشريك من احتياجاته المادية الاساسية، البُعد الجنسي ويعني ممارسة الجنس بطريقة إجبارية، والبُعد البدني، والمتمثل بالسلوك العدواني، كالضرب والركل والذي يتسبب في حدوث الآم وأوجاع.

وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الأصلية باستخدام عدد من الأساليب؛ حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق وبلغ ٠,٩٩٨، في حين تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين كل بُعد والدرجة الكلية بين ٠,٧٠ – ٠,٨٠، وبلغ معامل الاتساق الكلي للمقياس ٠,٩٠. أما معامل الصدق بطريقة التجزئة النصفية فقد بلغ ٠,٩٦٤، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات.

الصدق والثبات في الدراسة الحالية:

في الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق وثبات المقياس كما يأتي:

الطريقة الأولى صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم فيه حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة، والدرجة لكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة استطلاعية بلغت (100) فردًا، وجاءت النتائج كما بالجدول (2) الآتي:

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس العنف الزواجي

البعد النفسي		البعد الظاهري		البعد الاقتصادي		البعد الجنسي		البعد البدني	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.70	8	**0.70	17	**0.69	23	**0.59	27	**0.58
2	**0.59	9	**0.85	18	**0.72	24	**0.68	28	**0.67
3	**0.66	10	**0.65	19	**0.59	25	**0.58	29	**0.76
4	**0.72	11	**0.59	20	**0.64	26	**0.49	30	**0.59
5	**0.68	12	**0.62	21	**0.57	–	–	31	**0.62
6	**0.58	13	**0.67	22	**0.68	–	–	32	**0.65
7	**0.69	14	**0.59	–	–	–	–	–	–
–	–	15	**0.56	–	–	–	–	–	–
–	–	16		–	–	–	–	–	–

** القيمة دالة عند 0.01& * القيمة دالة عند 0.05

يتضح من جدول (2) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى 0.01، مما يعني أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرًا للصدق.

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس العنف الزواجي

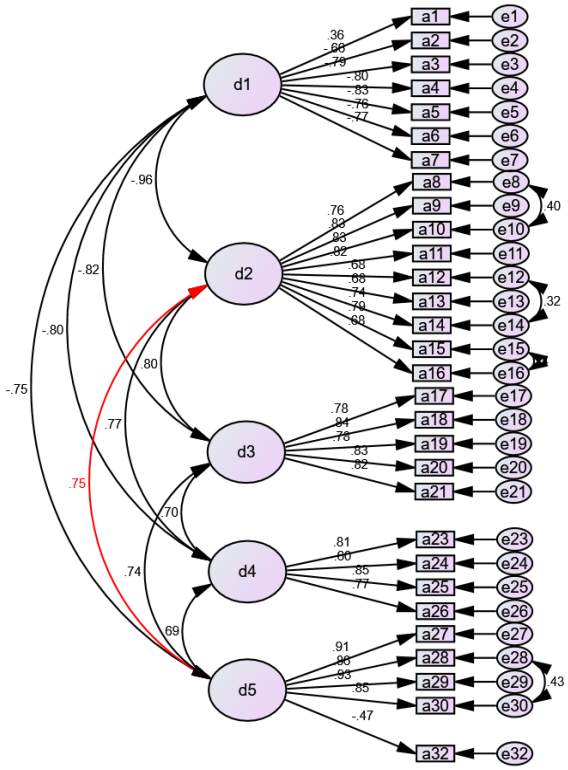
م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	النفسي	0.78	0.01
2	الظاهري	0.90	0.01
3	الاقتصادي	0.79	0.01
4	الجنسي	0.80	0.01
5	البدني	0.81	0.01

يتضح من جدول (3) السابق أنّ قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى 0.01 مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرًا للصدق.

الطريقة الثانية: التحليل العاملي التوكيدي:

تعتمد عملية التحقق من الصدق البنائي باستخدام نتائج التحليل العاملي التوكيدي على حساب مدى ارتباط كل مجموعة من المتغيرات المقاسة بمتغير واحد كامن، وذلك من خلال تقويم النموذج الأصلي والتحقق من استيفائه للمعايير المثلى الخاصة بمجموعة من المؤشرات الإحصائية، التي لها دلالتها الخاصة في الحكم على مدى مطابقة النموذج لمعايير الجودة، ومن ثم يمكننا الوصول إلى قرار مفاده أن النموذج يتصف بمعاملات صدق بنائي جيدة، أو مقبولة من الناحية الإحصائية، وبعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي على عينة بلغت (100) فردًا – نظرًا؛ لضعف الاستجابة على المقياس– باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood وفحص تشبع المفردات على العوامل، وفحص قيم التغاير بين المفردات فقد أسفر ذلك عن حذف

المفردات أرقام 22 من البعد الجنسي، والعبارة 31 من البعد البدني، وتقليل قيم التغاير بين المتغيرات وجاءت بيانات النموذج، كما بالشكل الآتي:



شكل (1) النموذج المقترح بناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العنف الزواجي

كما جاءت مؤشرات النموذج كما بالجدول الآتي:

جدول (4) معايير مؤشرات ملاءمة نموذج التحليل العاملي التوكيدي للبيانات بمقياس العنف الزواجي

المؤشر	القيمة المثالية	القيمة المستخرجة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)	من 0- 0.08	0.079
جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	أقل من 0.1	0.08
مؤشر توكر لويس (TLI)	من 0.9- 1	0.96
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	من 0.9 - 1	0.97
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	من 0.9 - 1	0.90

يتضح من الجدول (4) أن مؤشرات النموذج تدعم صلاحية النموذج حيث وقعت جميعها في المدى المقبول.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

- طريقة معامل ألفاكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية.
- طريقة أوميجا وجاءت النتائج كما بجدول (5) الآتي:

جدول (5) قيم معاملات الثبات لمقياس العنف الزواجي

م	الأبعاد	ثبات ألفاكرونباخ	ثبات أوميجا
1	النفسي	0.73	0.74
2	الظاهري	0.88	0.88
3	الاقتصادي	0.71	0.73
4	الجنسي	0.76	0.77
5	البدني	0.71	0.72
المقياس كاملًا		0.89	0.90

يتضح من جدول (5) السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس العنف الزواجي، تراوحت بين 0.71–0.89 للأبعاد والمقياس كاملًا وذلك بطريقة ألفاكرونباخ، كما تراوحت قيم الثبات بين 0.72 – 0.90 للأبعاد والمقياس كاملًا وذلك بطريقة ثبات أوميجا وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لثبات المقياس.

ثانيا: مقياس أنماط التعلق غير الآمن:

وصف المقياس:

أعد أبو غزال وجرادات (٢٠٠٩) المقياس الأصلي لأنماط التعلّق غير الآمن، ويتكوّن من ٢٠ فقرة تقيس ثلاثة أبعاد رئيسة وهي: التعلق الخائف وفيها يميل الأشخاص لأن يكون لديهم فكرة سلبية عن أنفسهم وعن الآخرين، والتعلق التجنبي، ويتبنى فيه الأفراد فكره إيجابية عن أنفسهم وسلبية عن الآخرين، والتعلق القلق ويتبنى فيه الأفراد فكره سلبية عن أنفسهم وايجابية عن الآخرين.

وقد قامت أبو طه (٢٠٢١) بتطوير صياغة بعض الفقرات وإخضاعها للفحص السيكومتري بما يتلاءم مع البيئة الثقافية العربية. وبلغت قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمجالات المقياس بين ٠,٦٩ – ٠,٧٩، في حين وصلت درجة الاتساق الداخلي الكلي إلى ٠,٩٤، مما يدل على تمتع المقياس بثبات مقبول على مستوى الأبعاد والدرجة الكلية.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق وثبات المقياس كما يأتي:

الطريقة الأولى: صدق الاتساق الداخلي:

فيه حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة لكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ولا توجد درجة كلية للمقياس) وذلك على عينة استطلاعية بلغت (100) فردًا، وجاءت النتائج كما بالجدول (6) الآتي:

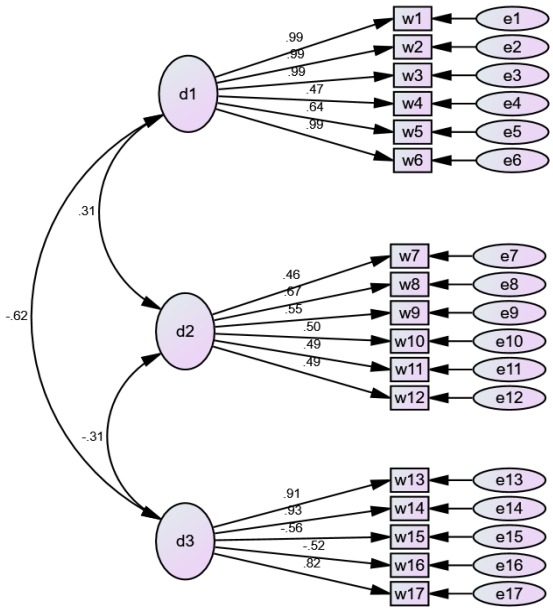
جدول (6) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلق

تعلق خائف		تعلق تجنبي		تعلق قلق	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.66	7	**0.74	13	**0.79
2	**0.49	8	**0.65	14	**0.70
3	**0.56	9	**0.62	15	**0.56
4	**0.70	10	**0.69	16	**0.54
5	**0.58	11	**0.65	17	**0.52
6	**0.78	12	**0.57	-	-

يتضح من جدول (6) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى 0.01 مما يعني أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرًا للصدق.

الطريقة الثانية: التحليل العاملي التوكيدي:

بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي على عينة بلغت (100) فردًا باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood وفحص تشبع المفردات على العوامل، وفحص قيم التغاير بين المفردات فقد جاءت بيانات النموذج، كما بالشكل الآتي:



شكل (2) النموذج المقترح بناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس أنماط التعلق

كما جاءت مؤشرات النموذج كما بالجدول الآتي:

جدول (7) معايير مؤشرات ملاءمة نموذج التحليل العاملي التوكيدي للبيانات بمقياس أنماط التعلق

المؤشر	القيمة المثالية	القيمة المستخرجة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)	من 0- 0.08	0.08
جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	أقل من 0.1	0.09
مؤشر توكر لويس (TLI)	من 0.9 -1	0.92
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	من 0.9 – 1	0.92
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	من 0.9 – 1	0.90

يتضح من الجدول (7) أن مؤشرات النموذج تدعم صلاحية النموذج حيث وقعت جميعها في المدى المقبول.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

- طريقة معامل ألفاكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية.
- طريقة أوميجا وجاءت النتائج كما بالجدول (8) الآتي:

جدول (8) قيم معاملات الثبات لمقياس أنماط التعلق

م	الأبعاد	ثبات ألفاكرونباخ	ثبات أوميجا
1	تعلق خائف	0.70	0.71
2	تعلق تجنبي	0.78	0.80
3	تعلق قلق	0.70	0.70

يتضح من جدول (8) السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس أنماط التعلق تراوحت بين 0.70–0.78 للأبعاد وذلك بطريقة ألفاكرونباخ، كما تراوحت قيم الثبات بين 0.70 – 0.80 للأبعاد وذلك بطريقة ثبات أوميجا وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لثبات المقياس.

ثالثا: مقياس التنظيم الانفعالي:

وصف المقياس:

أعد Gross and John (2003). المقياس الأصلي للتنظيم الانفعالي، ويتكوّن من ١٠ فقرات موزعة على مجالين رئيسيين: إعادة التقييم وهي استراتيجية معرفية للتنظيم الانفعالي، يُعاد من خلالها تفسير الحدث بطريقة تقلل من تأثيره العاطفي السلبي دون الحاجة لتغيير التجربة الشعورية الداخلية.

والكتمان الذي يشير إلى محاولة إخفاء، أو قمع التعبير الظاهري عن الانفعال، دون تغيير التجربة الانفعالية الداخلية.

وقد تمت إعادة تقنينه على البيئة العربية من قبل البراهمة (٢٠١٧)، وتحققت خصائصه السيكومترية على عينة عربية، حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي (ثبات ألفا كرونباخ) بين ٠,٧٠ — ٠,٧٥، وهي درجات تُشير إلى مستوى مقبول من الثبات على كلا المجالين، بما يتيح استخدام المقياس في الدراسات النفسية المتعلقة بضبط الانفعال.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق وثبات المقياس كما يأتي:

الطريقة الأولى صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة لكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة استطلاعية بلغت (100) فردًا، وجاءت النتائج كما بالجدول (9) الآتي:

جدول (9) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي

إعادة التقييم		الكتمان	
م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.72**	7	0.73**
2	0.69**	8	0.80**
3	0.67**	9	0.66**
4	0.52**	10	0.69**
5	0.67**	–	–
6	0.58**	–	–

** القيمة دالة عند 0.01 & * القيمة دالة عند 0.05

يتضح من جدول (9) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى 0.01 مما يعني أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد، أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرًا للصدق.

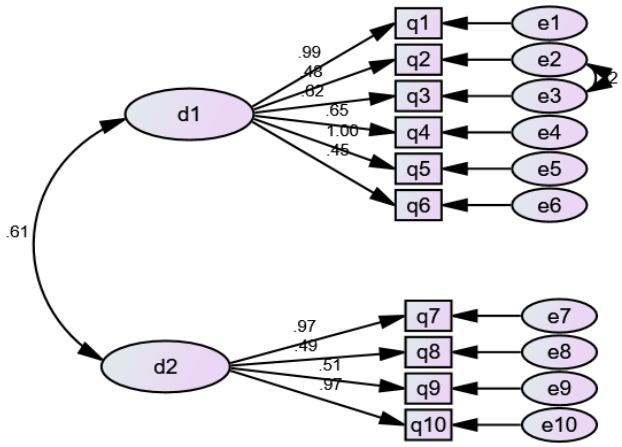
جدول (10) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الانفعالي

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	إعادة التقييم	0.78	0.01
2	الكتمان	0.80	0.01

يتضح من جدول (10) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى 0.01 مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس، أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرًا للصدق.

الطريقة الثانية: التحليل العاملي التوكيدي:

بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي على عينة بلغت (100) فردًا، باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood وفحص تشبع المفردات على العوامل، وفحص قيم التغاير بين المفردات فقد جاءت بيانات النموذج كما بالشكل الآتي:



شكل (3) النموذج المقترح بناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنظيم الانفعالي

كما جاءت مؤشرات النموذج كما بالجدول الآتي:

جدول (11) معايير مؤشرات ملاءمة نموذج التحليل العاملي التوكيدي للبيانات بمقياس التنظيم الانفعالي

المؤشر	القيمة المثالية	القيمة المستخرجة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)	من 0- 0.08	0.06
جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	أقل من 0.1	0.07
مؤشر توكر لويس (TLI)	من 0.9- 1	0.85
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	من 0.9 – 1	0.98
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	من 0.9 – 1	0.93

يتضح من الجدول (11) أن مؤشرات النموذج تدعم صلاحية النموذج حيث وقعت جميعها في المدى المقبول.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

- طريقة معامل ألفاكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية.
- طريقة أوميجا وجاءت النتائج كما الجدول (12) الآتي:

جدول (12) قيم معاملات الثبات لمقياس التنظيم الانفعالي

م	الأبعاد	ثبات ألفاكرونباخ	ثبات أوميجا
1	إعادة التقييم	0.70	0.71
2	الكتمان	0.81	0.83
	المقياس كاملًا	0.82	0.84

يتضح من جدول (12) السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس التنظيم الانفعالي تراوحت بين 0.70–0.82 للأبعاد والمقياس كاملًا وذلك بطريقة ألفاكرونباخ، كما تراوحت قيم الثبات بين 0.71 – 0.84 للأبعاد والمقياس كاملًا وذلك بطريقة ثبات أوميجا، وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لثبات المقياس.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما أنماط التعلق السائدة لدى عينة الدراسة من السعوديين والمصريين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية وتحديد مستوى كل نمط وفقًا للمعيار (المتوسط من 1- أقل من 1.80 يشير لمستوى منخفض جدا، المتوسط من 1.80- أقل من 2.60 يشير لمستوى منخفض، المتوسط من 2.60- أقل من 3.40 يشير لمستوى متوسط، المتوسط من 3.40- أقل من 4.20 يشير لمستوى مرتفع، المتوسط من 4.20 – 5 يشير لمستوى مرتفع جدا) كما تم حساب نسبة وجود كل نمط من أنماط التعلق، وذلك عند كل عينة على حده نظرًا لوجود فروق بين العينات وفقًا للجنسية وجاءت النتائج، كما يأتي:

العينة السعودية:

جدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية ونسبة الشيوع لأنماط التعلق لدى العينة السعودية

التعلق	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الشيوع	نسبة الشيوع	الترتيب
الخائف	1.95	0.27	منخفض	% 39	3
التجنبي	3.52	0.74	مرتفع	% 70.4	2
القلق	3.60	1.35	مرتفع	% 72	1

يتضح من جدول (13) أكثر أنماط التعلق شيوعًا لدى العينة السعودية هو نمط التعلق القلق بدرجة مرتفعة وبنسبة 72 %، يليه التجنبي بدرجة مرتفعة، وبنسبة 70.4 %، وبدرجة منخفضة التعلق الخائف بنسبة 39 %.

العينة المصرية:

جدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية ونسبة الشيوع لأنماط التعلق لدى العينة المصرية

التعلق	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الشيوع	نسبة الشيوع	الترتيب
الخائف	2.76	0.18	متوسط	% 55.2	3
التجنبي	3.60	0.31	مرتفع	% 72	1
القلق	3.27	0.39	متوسط	% 65.4	2

يتضح من جدول (14) أكثر أنماط التعلق شيوعًا لدى العينة المصرية هو نمط التعلق التجنبي وبدرجة مرتفعة، وبنسبة 72 %، يليه القلق بدرجة متوسطة، وبنسبة 65.4 %، وبدرجة متوسطة التعلق الخائف، بنسبة 55.2 %، أظهرت نتائج الدراسة أنَّ نمط التعلق القلق كان الأكثر انتشارًا بين أفراد العينة السعودية، يليه التجنبي، ثم الخائف بدرجة منخفضة.

كشفت النتائج عن تباين في أنماط التعلّق غير الآمن بين المجتمعين؛ إذ ساد لدى السعوديين النمط القلق ثم التجنبي، في حين ظهر لدى المصريين النمط التجنبي يليه القلق، مما يعكس اختلافًا ثقافيًا في طبيعة العلاقات الزوجية، ويُفسَّر ذلك وفق النموذج المعرفي السلوكي للتعلّق الذي يرى أن خبرات الطفولة المبكرة مع مقدم الرعاية تُشكِّل أنماط التعلّق لاحقًا. (Cassidy & Shaver, 2008)، ويتسق ذلك مع دراسة التميمي وفريح (2020) التي ربطت النمط القلق بارتفاع الاندماج العاطفي، وسرعة الاستثارة الانفعالية.

كما تدعم النتائج الاتجاه الثقافي في نظرية التعلّق الذي يوضح أن السياقات الاجتماعية تُعيد تشكيل أنماط العلاقة وفق المتغيرات الاقتصادية .(Bartholomew & Horowitz, 1991) وأشارت دراسة Asgari et al. (2018) إلى أن ضعف التنظيم الانفعالي يرتبط بميول التجنّب وتدنّي جودة التفاعل، وهو ما يفسر شيوع النمط التجنبي لدى العينة المصرية، وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات تركي (2023)، القرني (2023)، والبلوي (2023) التي أوضحت أن أنماط التعلّق غير الآمن ترتبط بضعف الشفقة بالذات، وصعوبات التنظيم الانفعالي، والاضطرابات الشخصية، وهي جميعها عوامل تسهم في هشاشة العلاقة الزوجية. بذلك، تؤكد النتائج الحاجة إلى برامج إرشادية تعزّز الأمان العاطفي، وتنمي التنظيم الانفعالي كوسائل وقائية للحد من الصراع والعنف الزواجي.

السؤال الثاني: ما مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة الدراسة من السعوديين والمصريين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لتعرف دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي على مقياس التنظيم الانفعالي، والذي يتحدد بنصف الدرجة على البعد والمقياس، وذلك عند كل عينة على حده؛ نظرا لوجود فروق بين العينات وفقًا للجنسية، وجاءت النتائج كما يأتي:

العينة السعودية:

جدول (15) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي للعينة السعودية على مقياس التنظيم الانفعالي

البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إعادة التقييم	24	29.49	5.57	16.31	0.01
الكتمان	16	18.78	4.76	9.67	0.01
الدرجة الكلية	40	48.27	8.97	15.25	0.01

يتضح من جدول (15) وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطين الفعلي والفرضي في أبعاد التنظيم الانفعالي، والدرجة الكلية في اتجاه المتوسط الفعلي؛ مما يعني أن مستوى التنظيم الانفعالي لدى العينة السعودية أعلى من المتوسط.

العينة المصرية:

جدول (16) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي للعينة المصرية على مقياس التنظيم الانفعالي

البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إعادة التقييم	24	22.68	8.33	1.58	0.01
الكتمان	16	15.76	5.43	0.44	0.01
الدرجة الكلية	40	38.44	13.10	1.19	0.01

يتضح من جدول (16) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطين الفعلي والفرضي، في أبعاد التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية؛ مما يعني أن مستوى التنظيم الانفعالي لدى العينة المصرية متوسط.

أظهرت نتائج الدراسة فروقًا دالة بين المتوسطات الفرضية، والفعليّة لمقياس التنظيم الانفعالي لدى السعوديين في بعدي "إعادة التقييم" و"الكتمان" والدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح المتوسطات الفعلية الأعلى، مما يعكس مستوى مرتفعًا من التنظيم الانفعالي.

ويُعزى ذلك إلى السياق الثقافي والتربوي الذي يُعزز ضبط الانفعالات، وتحكيم العقل في العلاقات الاجتماعية، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه Gross & Thompson (2007) حول قدرة الأفراد على تعديل استجاباتهم الانفعالية بما يتوافق مع السياقات الاجتماعية.

كما بينت دراسة البلوي (2023) أن التنظيم الانفعالي المرتفع يسهم في خفض معدلات العنف الزوجي، في حين أوضحت دراسة Asgari et al. (2018) أن ضعفه يرتبط بزيادة السلوكيات العدوانية، مما يدعم دلالة النتائج الحالية التي تعكس نمطًا نفسيًا إيجابيًا لدى السعوديين قد يحمي من العنف الزواجي.

وتُظهر المقارنة بين العينتين مستوى أعلى للتنظيم الانفعالي لدى السعوديين مقابل مستوى متوسط لدى المصريين، خاصة في بعدي "إعادة التقييم المعرفي" و"كتمان الانفعال"، مما يدل على فاعلية استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى السعوديين. ويتسق ذلك مع نظرية Gross (1998) التي توضح أن إعادة التقييم أكثر فاعلية من الكتمان؛ لأنها تُخفف حدة الانفعالات قبل ظهورها.

كما تتسق هذه النتيجة مع دراسات القرني (2023) وAsgari et al. (2018) التي أوضحت أن ضعف التنظيم الانفعالي يرتبط بانخفاض الشفقة بالذات وارتفاع احتمالات العنف الأسري، ما يُفسّر تدني مستوى التنظيم لدى العينة المصرية في ظل ضغوط اجتماعية ومعيشية تحد من استخدام استراتيجيات فعالة للتنظيم، وتُعزّز هذه النتائج الفرضية القائلة بأن التنظيم الانفعالي يتأثر بالثقافة والسياق الاجتماعي، ويُعد عاملاً حاسمًا في ضبط السلوك داخل العلاقات الزوجية.

السؤال الثالث: ما مستوى الشعور بالعنف الزواجي لدى عينة الدراسة من السعوديين والمصريين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة، لتعرف دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي على مقياس العنف الزواجي والذي يتحدد بنصف الدرجة على البعد والمقياس، وذلك عند كل عينة على حده، نظرًا لوجود فروق بين العينات وفقًا للجنسية، وجاءت النتائج كما يأتي:

العينة السعودية:

جدول (17) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي للعينة السعودية على مقياس العنف الزواجي

البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النفسي	21	14.42	4.14	26.29	0.01
الظاهري	27	15.02	6.3	31.38	0.01
الاقتصادي	15	11.02	3.57	16.14	0.01
الجنسي	12	6.92	3.44	24.46	0.01
البدني	15	12.44	2.23	6.55	0.01
الدرجة الكلية	90	60.38	15.00	32.57	0.01

يتضح من جدول (17) وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطين الفعلي والفرضي لأبعاد العنف الزواجي في اتجاه المتوسط الفرضي؛ مما يعني أن مستوى شعور العينة السعودية بالعنف الزواجي أقل من المتوسط.

العينة المصرية:

جدول (18) قيم (ت) ودلالتها للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي للعينة المصرية على مقياس العنف الزواجي

البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النفسي	21	20.38	7.6	0.82	غير دالة
الظاهري	27	23.41	9.47	3.69	0.01
الاقتصادي	15	16.31	7.99	1.64	غير دالة
الجنسي	12	10.88	7.17	1.56	غير دالة
البدني	15	16.47	6.82	2.16	0.05
الدرجة الكلية	90	87.45	34.78	0.73	غير دالة

أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المتوسطين الفعلي والفرضي في بعدي العنف الظاهري والبدني لدى العينة المصرية، حيث انخفض الأول وارتفع الثاني مقارنة بالمتوسط الفرضي، بينما جاء مستوى العنف في باقي الأبعاد والدرجة الكلية متوسطًا، وتشير النتائج إلى أن العينة السعودية أظهرت مستوى منخفضًا من الشعور بالعنف الزواجي، مقابل مستوى متوسط لدى المصريين.

ويُفسَّر هذا التباين في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura (1973) التي تؤكد أن السلوك العنيف يُكتسب عبر النمذجة والتعزيز الاجتماعي؛ إذ قد يعكس انخفاض العنف في البيئة السعودية محدودية النماذج العنيفة، وارتفاع الوعي بالبدائل السلمية، في حين ترتفع معدلاته في البيئات التي تتسامح ثقافيًا مع أنماط السيطرة أو العنف الأسري.

وقد دعمت دراسة مشعل (2016) هذه الفروق، حيث وجدت أن العنف الزواجي منخفض في السعودية (72.5٪ ضمن المستوى المنخفض) مقابل 24.7٪ مرتفع في مصر، وهو ما يتسق مع نتائج الدراسة الحالية. كما أكّد تقرير الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بمصر (2015) أن 34٪ من النساء تعرضن لعنف بدني أو جنسي من أزواجهن، ما يعكس انتشارًا متوسطًا إلى مرتفع للعنف الزواج، وتتسق النتائج الحالية مع ما أشارت إليه هذه المصادر في تفسير الفروق بين الجنسيتين، وتؤكد أثر الثقافة ومستوى الوعي في تشكيل إدراك الأفراد للعنف الزواجي، وضبط سلوكهم ضمن العلاقات الزوجية.

السؤال الرابع: ما دلالة العلاقة بين درجات عينة الدراسة على مقياس العنف الزواجي، ودرجاتهم على مقياس أنماط التعلق والتنظيم الانفعالي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتعرف دلالة العلاقة بين درجات العينة على مقياس العنف الزواجي، ودرجاتهم على مقياسي التنظيم الانفعالي وأنماط التعلق لدى كل عينة نظرًا لوجود فروق وفقًا للجنسية بين العينات، وجاءت النتائج كما بالجدول (25) الآتي:

جدول (19) قيم معاملات الارتباط بين درجات العنف الزواجي، ودرجات التنظيم الانفعالي وأنماط التعلق

العينة	العنف الزواجي	التنظيم الانفعالي			التعلق الخائف	التجنبي	القلق
		إعادة التقييم	الكتمان	الدرجة الكلية			
السعودية	البعد النفسي	-0.16**	-0.18**	-0.19**	0.16**	0.22**	0.03
	البعد الظاهري	-0.25**	-0.19**	-0.26**	0.31**	0.21**	0.07
	البعد الاقتصادي	-0.10	-0.15*	-0.14*	0.20**	0.09	-0.13*
	البعد الجنسي	-0.19**	-0.12	-0.19**	0.18**	0.14*	-0.13*
	البعد البدني	0.01	-0.04	-0.02	0.12	0.20	-0.06
	الدرجة الكلية	-0.22**	-0.20**	-0.24**	0.28**	0.23**	-0.09
المصرية	البعد النفسي	-0.22*	-0.18	-0.22*	0.31**	0.02	-0.36**
	البعد الظاهري	-0.24*	-0.15	-0.22*	0.48**	0.20	-0.49**
	البعد الاقتصادي	-0.04	-0.09	-0.06	0.23**	-0.01	-0.27**
	البعد الجنسي	-0.12	-0.13	-0.13	0.13	-0.14	-0.16
	البعد الدبني	-0.23*	-0.31**	-0.28**	0.14	-0.12	-0.19

العينة	العنف الزواجي	التنظيم الانفعالي			التعلق الخائف	التجنبي	القلق
		إعادة التقييم	الكتمان	الدرجة الكلية			
	الدرجة الكلية	0.19-	0.19-	0.20*-	0.30**	0.01	0.35**-

يتضح من جدول (19) ما يأتي:

بالنسبة للعينة السعودية" توجد معاملات ارتباط سالبة بين العنف الزواجي، (الأبعاد والدرجة الكلية) والتنظيم الانفعالي والتعلق القلق، بينما وجدت معاملات ارتباط موجبة بين العنف الزواجي، والتعلق الخائف والتجنبي.

بالنسبة للعينة المصرية: توجد معاملات ارتباط سالبة بين العنف الزواجي، (الأبعاد والدرجة الكلية) والتنظيم الانفعالي والتعلق القلق بينما كان الارتباط موجب بين العنف الزواجي، والتعلق الخائف ولا يوجد ارتباط بين العنف الزواجي والتعلق التجنبي.

أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين العنف الزواجي من جهة، وكل من التنظيم الانفعالي وأنماط التعلق غير الآمن من جهة أخرى، مع اختلافات ثقافية بين العينة السعودية والمصرية.

فقد تبين وجود علاقة عكسية بين التنظيم الانفعالي والعنف الزواجي؛ إذ يؤدي ارتفاع مهارات التنظيم (إعادة التقييم والكتمان) إلى انخفاض مستويات العنف، بينما يسهم ضعفها في تصعيد التوتر والسلوك العدواني، ويتسق ذلك مع نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي Bandura (1973) التي ترى أن غياب النماذج الإيجابية في ضبط الانفعال يسهم في اكتساب السلوك العدواني، كما دعمت دراسة Asgari et al. (2018) هذا الاتجاه بإثباتها وجود علاقة سلبية بين ضعف التنظيم الانفعالي وتزايد العنف الأسري، مما يؤكد الدور الوقائي للتنظيم الانفعالي الجيد في العلاقات الزوجية، أما فيما يتعلق بأنماط التعلق، فقد ظهر ارتباط موجب بين العنف الزواجي، ونمطي التعلق الخائف، والتجنبي لدى السعوديين، وبالنمط الخائف فقط لدى المصريين، بينما ارتبط التعلق القلق سلبًا بالعنف في العينة المصرية، وتشير هذه الأنماط إلى أن الخوف من الرفض أو الانفصال والانسحاب العاطفي يزيدان من احتمالية العنف داخل العلاقة الزوجية.

وتتسق هذه النتائج مع دراسة Babcock et al. (2000a) التي أكدت أن أنماط التعلق غير الآمن تُسهم في اضطراب العلاقة الزوجية من خلال السلوك الانسحابي، أو القلق المفرط، مما يفاقم التوتر والعنف، وبناءً على ذلك، تؤكد النتائج أن العنف الزواجي يتأثر بضعف التنظيم الانفعالي، وأنماط التعلق غير الآمن، وأن هذه العلاقات تختلف باختلاف الثقافة، مما يستدعي تبني برامج إرشادية تركز على تنمية التنظيم الانفعالي، وتعزيز التعلق الآمن كمدخل للوقاية من العنف الزواجي.

السؤال الخامس: ما دلالة معامل الانحدار للتنبؤ بالعنف الزواجي، من خلال درجات العينة على مقياسي أنماط التعلق والتنظيم الانفعالي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالدرجة الكلية للعنف الزواجي، من خلال أنماط التعلق والتنظيم الانفعالي، لدى كل عينة على حده، وجاءت النتائج كما يأتي:

العينة السعودية:

كشف تحليل الانحدار المتعدد عن إمكانية التنبؤ بالعنف الزواجي، من خلال الدرجة على مقياس التنظيم الذاتي، ونمطي التعلق الخائف والتجنبي، وبلغت قيمة مربع R (0.13) أي: أنها تتنبأ بنسبة 13 % من تباين درجات العنف الزواجي، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (20) قيمة (ف) ودلالتها للانحدار المتعدد للتنبؤ بالعنف الزواجي لدى العينة السعودية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار	7992.59	3	2664.20	13.42	0.01
البواقي	53590.54	270	198.48		
الكلي	61583.12	273			

يتضح من الجدول (20) أن قيمة (ف) لدلالة معامل الانحدار دالة؛ مما يعني دقة التنبؤ بالعنف الزواجي، من خلال التنظيم الانفعالي وأنماط التعلق، ويوضح الجدول (27) الآتي نسبة التنبؤ ومعامل الانحدار.

جدول (21) معاملات الانحدار وقيم معاملات الارتباط للتنبؤ بالعنف الزواجي لدى العينة السعودية من خلال التنظيم الانفعالي وأنماط التعلق

المتغيرات المستقلة	الثابت	قيمة (ر)	قيمة (ر2)	قيمة Beta	معامل الانحدار
التنظيم الانفعالي	59.57	0.36	0.13	0.23	0.39-
التعلق الخائف				0.17	0.60
التعلق التجنبي				0.16	0.59

يتضح من جدول (21) أن إسهام الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي في التنبؤ بالعنف الزواجي أكبر من التعلق الخائف الذي بدوره أكبر من التعلق التجنبي وفقًا لقيم بيتا، والمعادلة التالية تصف عملية التنبؤ.

العنف الزواجي في العينة السعودية = 59.57 – 0.39 التنظيم الانفعالي+ 0.60 التعلق الخائف+ 0.59 التعلق التجنبي.

العينة المصرية:

كشف تحليل الانحدار المتعدد عن إمكانية التنبؤ بالعنف الزواجي، من خلال نمط التعلق القلق فقط وبلغت قيمة مربع R (0.12) أي أنها تتنبأ بنسبة 12 % من تباين درجات العنف الزواجي، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (22) قيمة (ف) ودلالتها للانحدار المتعدد للتنبؤ بالعنف الزواجي لدى العينة المصرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار	14597.11	1	14597.11	13.60	0.01
البواقي	105189.64	98	1073.36		
الكلي	119786.75	99			

يتضح من الجدول (22) أن قيمة (ف) لدلالة معامل الانحدار دالة؛ مما يعني دقة التنبؤ بالعنف الزواجي، من خلال نمط التعلق القلق، ويوضح الجدول (29) الآتي نسبة التنبؤ ومعامل الانحدار.

جدول (23) معاملات الانحدار وقيم معاملات الارتباط للتنبؤ بالعنف الزواجي لدى العينة المصرية من خلال التعلق القلق

المتغيرات المستقلة	الثابت	قيمة (ر)	قيمة (ر2)	قيمة Beta	معامل الانحدار
التعلق القلق	158.27	0.35	0.12	0.35-	4.33-

يتضح من جدول (23) أن إسهام التعلق القلق بلغ 12 % من التنبؤ بالعنف الزواجي بالعينة المصرية والمعادلة الآتية تصف عملية التنبؤ:

العنف الزواجي في العينة المصرية = 158.27 – 4.33 التعلق القلق.

أظهرت نتائج تحليل الانحدار إمكانية التنبؤ بالعنف الزواجي، من خلال أنماط التعلق غير الآمن والتنظيم الانفعالي بدرجات متفاوتة بين العينتين؛ إذ أسهم التنظيم الانفعالي ونمطا التعلق الخائف والتجنبي في التنبؤ بالعنف لدى السعوديين بنسبة (13%) من التباين الكلي، مما يشير إلى أن ضعف التنظيم الانفعالي وارتفاع هذين النمطين يرتبط بزيادة العنف الزواجي، وتتسق هذه النتيجة مع دراسات Asgari et al. (2018) Babcock et al. (2000a) والتي أثبتت العلاقة السلبية بين التنظيم الانفعالي والعنف، والموجبة بين أنماط التعلق غير الآمن والسلوك العدواني.

أما لدى المصريين، فقد كان نمط التعلق القلق هو المتغير الدال الوحيد في التنبؤ بالعنف الزواجي بنسبة (12%)، وهو ما يعكس علاقات يسودها الخوف من الفقد وكبت الانفعالات، بما يؤدي إلى اضطراب التواصل الزواجي، (البلوي، 2023)، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مشعل (2016) من تباين ثقافي بين البيئتين؛ إذ يتأثر العنف في مصر بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية، بينما يرتبط في السعودية بالعوامل الانفعالية والشخصية، كما تنسجم النتائج مع نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي (Bandura, 1973) التي ترى أن العنف سلوك مكتسب من خلال النمذجة الاجتماعية، والتعزيز، وأن التعلق والتنظيم الانفعالي يمثلان آليات وسيطة في هذا الاكتساب.

وبناءً على ذلك، تؤكد النتائج أن أنماط التعلق غير الآمن وضعف التنظيم الانفعالي تشكل محددات نفسية أساسية للعنف الزواجي، مما يجعل دمج العوامل الثقافية والاجتماعية في البرامج الإرشادية الوقائية أمراً ضرورياً في المستقبل.

السؤال السادس: ما أثر الجنسية والجنس والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الزواجي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (2×2) للتعرف على أثر الجنسية والجنس والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الزواجي، وجاءت النتائج كما يأتي:

الإحصاء الوصفي:

جدول (24) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس العنف الزواجي وفقًا للجنس والجنسية

البعد	الجنسية	المتوسط	الانحراف المعياري	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
النفسي	سعودي	14.42	4.14	زوج	15.74	5.99
	مصري	20.38	7.60	زوجة	16.18	5.86
الظاهري	سعودي	15.02	6.30	زوج	16.92	9.25
	مصري	23.41	9.74	زوجة	17.48	7.64
الاقتصادي	سعودي	11.52	3.57	زوج	11.91	4.79
	مصري	16.31	7.99	زوجة	13.32	5.89
الجنسي	سعودي	6.92	3.44	زوج	7.20	3.72
	مصري	10.88	7.17	زوجة	8.43	5.62
البدني	سعودي	12.44	2.23	زوج	13.09	3.40
	مصري	16.47	6.82	زوجة	13.77	4.85
الدرجة الكلية	سعودي	60.38	15.00	زوج	65.00	24.16
	مصري	87.45	34.78	زوجة	69.18	25.61

يتضح من جدول (24) وجود فروق ظاهرة وفقًا للجنسية ووفقًا للجنس ولتعرف دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما بجدول (14) الآتي:

جدول (25) قيم (ف) ودلالتها للفروق بين أفراد العينة في العنف الزواجي وفقًا للجنسية والجنس

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النفسي	الجنس	100.89	1	100.89	3.63	غير دالة
	الجنسية	2378.29	1	2378.29	85.59	0.01
	الجنسية×الجنس	61.01	1	61.01	2.20	غير دالة
الظاهري	الجنس	29.05	1	29.05	0.54	غير دالة
	الجنسية	5260.42	1	5260.42	97.03	0.01
	الجنسية×الجنس	76.47	1	76.47	1.41	غير دالة
الاقتصادي	الجنس	255.75	1	255.75	9.92	0.01
	الجنسية	1625.57	1	1625.75	63.08	0.01
	الجنسية×الجنس	15.57	1	15.57	0.60	غير دالة
الجنسي	الجنس	255.03	1	255.03	11.71	0.01
	الجنسية	1045.27	1	1045.27	48.01	0.01
	الجنسية×الجنس	70.80	1	70.80	3.25	غير دالة
البدني	الجنس	139.68	1	139.68	8.91	0.01
	الجنسية	105.83	1	1050.83	67.01	0.01
	الجنسية×الجنس	88.30	1	88.30	5.63	٠٠٠5
الدرجة الكلية	الجنس	3437.43	1	3437.43	7.13	0.01
	الجنسية	50887.68	1	50887.68	105.61	0.01
	الجنسية×الجنس	451.42	1	451.42	0.94	غير دالة

يتضح من الجدول (25) ما يأتي:

أولا: الفروق وفقًا للجنس:

بالنسبة لبعدي العنف النفسي والظاهري: لا توجد فروق بين الأزواج والزواجات في شعورهم بالعنف، بينما وجدت فروق دالة عند مستوى 0.01 بين الأزواج والزوجات في شعورهم بالعنف الاقتصادي، والجنسي، والبدني في اتجاه الزواجات، كما وجدت فروق دالة في الدرجة الكلية

للشعور بالعنف الزواجي في اتجاه الزوجات، وتشير هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر شعورًا بالعنف الزواجي، مقارنة بالأزواج.

ثانيا: الفروق وفقًا للجنسية:

جاءت قيم (ف) للفروق بين أفراد العينة وفقًا للجنسية في الشعور بالعنف الزواجي دالة في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية في اتجاه العينة المصرية، مما يعني أن شعور العينة المصرية بالعنف الزواجي أكبر منه مقارنة بالعينة السعودية، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي فروقًا دالة في درجات العنف الزواجي، تبعًا للجنسية والجنس، دون أثر للتفاعل بينهما؛ إذ سجّل المصريون متوسطات أعلى في جميع الأبعاد مقارنة بالسعوديين، بينما كانت الزوجات أكثر إدراكًا للعنف الاقتصادي، والجنسي، والبدني من الأزواج، مما يشير إلى ارتفاع حساسيتهن لمظاهر العنف، وهو ما يتسق مع الاتجاهات العالمية التي ترى أن النساء الطرف الأكثر تعرضًا له.

ويُفسَّر ارتفاع العنف لدى العينة المصرية في ضوء الفروق الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية؛ إذ أشار تقرير الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (2022) إلى أن أكثر من 30% من النساء المصريات تعرّضن لشكل من أشكال العنف، كما بينت دراسة مشعل (2016) أن معدلات العنف الزواجي في مصر تفوق نظيرتها في السعودية، وتتسق هذه النتائج مع Fageeh (2014) وKisa et al. (2021) اللتين أوضحتا أن الفجوة في تمكين المرأة، والضغوط الاقتصادية تُسهم في استمرار العنف الأسري، ومع ما أكدته Abouelenin et al. (2021) من أن العوامل الجندرية، والثقافية تحدد اختلاف معدلات العنف بين الدول العربية، كما تفسر نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي (Bandura, 1973) هذه الفروق من خلال اكتساب السلوكيات العدوانية، عبر النمذجة والتقليد، بينما تفسر نظرية التعلق (Mikulincer & Shaver, 2019) تباين الحساسية الانفعالية بين الجنسين؛ إذ تميل النساء ذوات التعلق القلق إلى استشعار أكبر للرفض والإيذاء. وبذلك تُبرز النتائج دور التفاعل بين الثقافة والنوع الاجتماعي كمحدد أساسي للعنف الزواجي، وتؤكد الحاجة إلى برامج توعوية، وإرشادية تُعزّز أساليب التواصل غير العنيف، بما يتلاءم مع الخصوصية الثقافية لكل مجتمع.

السؤال السابع: ما أثر الجنسية والجنس والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على مقياس أنماط التعلق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (2×2) للتعرف على أثر الجنسية والجنس والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على مقياس أنماط التعلق وجاءت النتائج كما يأتي:

الإحصاء الوصفي:

جدول (26) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس أنماط التعلق وفقًا للجنس والجنسية

التعلق	الجنسية	المتوسط	الانحراف المعياري	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
الخائف	سعودي	11.69	4.24	زوج	13.78	4.88
	مصري	16.56	4.50	زوجة	12.53	4.73
التجنبي	سعودي	21.15	4.04	زوج	22.16	4.38
	مصري	21.64	4.60	زوجة	20.76	4.01
القلق	سعودي	18.01	2.27	زوج	17.91	3.01
	مصري	16.36	2.81	زوجة	17.36	2.18

يتضح من جدول (26) وجود فروق ظاهرة وفقًا للجنسية ووفقًا للجنس ولتعرف دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما بجدول (16) الآتي:

جدول (27) قيم (ف) ودلالتها للفروق بين أفراد العينة في أنماط التعلق وفقًا للجنسية والجنس

التعلق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخائف	الجنس	138.17	1	138.17	7.55	0.01
	الجنسية	175.08	1	175.08	95.62	0.01
	الجنسية×الجنس	69.57	1	69.57	3.80	0.05

التعلق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التجنبي	الجنس	151.26	1	151.26	8.76	0.01
	الجنسية	13.69	1	13.69	0.79	غير دالة
	الجنسية×الجنس	3.35	1	3.35	0.19	غير دالة
القلق	الجنس	20.17	1	20.17	3.48	غير دالة
	الجنسية	212.87	1	212.87	36.73	0.01
	الجنسية×الجنس	4.52	1	4.52	0.78	غير دالة

يتضح من الجدول (27) ما يأتي:

أولا: الفروق وفقًا للجنس:

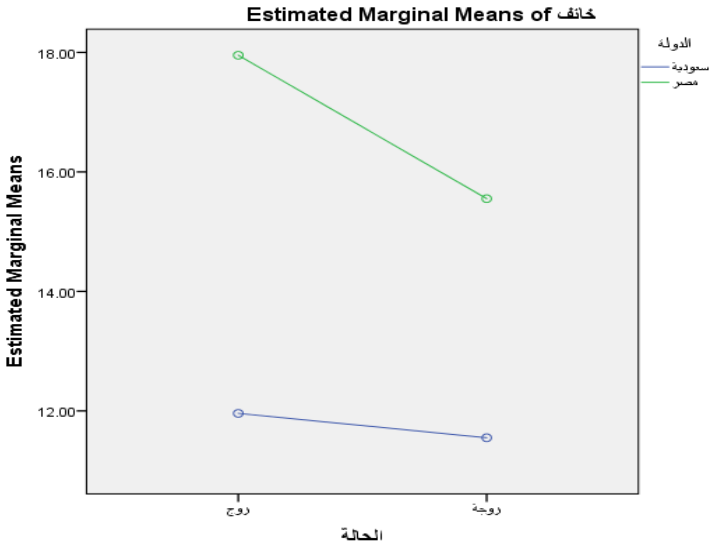
بالنسبة لبعدي التعلق الخائف، والتعلق التجنبي: توجد فروق بين الأزواج والزوجات في شعورهم بالقلق الخائف، لصالح الأزواج بينما لا توجد فروق بين الأزواج والزوجات في التعلق القلق.

ثانيا: الفروق وفقًا للجنسية:

جاءت قيم (ف) للفروق بين أفراد العينة وفقًا للجنسية في الشعور بأنماط التعلق دالة في بعد التعلق الخائف في اتجاه العينة المصرية ووجدت فروق في التعلق القلق لصالح العينة السعودية، بينما لا توجد فروق في التعلق التجنبي وفقًا للجنسية.

ثالثا: التفاعل بين الجنس والجنسية:

لا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس والجنسية على تباين درجات أفراد العينة، على مقياس أنماط التعلق، عدا بعد التعلق الخائف؛ مما يعني أن درجات العينة على اختلاف جنسياتهم على مقياس أنماط التعلق لا تختلف باختلاف الجنس، والشكل الآتي يوضح نتيجة التفاعل لبعد التعلق الخائف:



شكل (5) تفاعل الجنس والجنسية على تباين درجات التعلق الخائف

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي فروقًا دالة في أنماط التعلق تبعًا للجنسية والجنس، دون دلالة للتفاعل بينهما سوى في بعد التعلق الخائف، حيث سجّل المصريون متوسطات أعلى في التعلق الخائف، بينما ارتفعت درجات السعوديين في التعلق القلق، ولم تظهر فروق في التعلق التجنبي، كما تفوق الأزواج على الزوجات في نمطي التعلق الخائف والتجنبي.

تُفسَّر هذه النتائج وفق نظرية بولبي Bowlby (1969) التي ترى أن أنماط التعلق تتكوّن منذ الطفولة وتستمر لتؤثر في العلاقات الزوجية، فارتفاع التعلق الخائف لدى المصريين قد يرتبط بارتفاع التوتر الأسري والضغوط الاقتصادية، مما يقلل الإحساس بالأمان العاطفي.

وتتسق هذه النتيجة مع مشعل (2016) التي أوضحت شيوع التفاعلات الصراعية لدى الأزواج المصريين، ومع بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (2022) التي أظهرت ارتفاع معدلات العنف الأسري، مما يعزز تكوّن أنماط تعلق خائفة.

أما تفوق السعوديين في التعلق القلق فيُفسَّر بالتحولات الاجتماعية، والثقافية السريعة، وما يصاحبها من تغير في الأدوار الأسرية، مما قد يولّد توترًا وقلقًا بشأن استقرار العلاقة الزوجية، في

حين يميل الرجال أكثر إلى التعلق التجنبي والخائف؛ نتيجة لميولهم نحو كتمان المشاعر، وتجنّب الإفصاح الانفعالي، (Mikulincer & Shaver, 2019)، وهو ما تؤكده Fageeh (2014) و Kisa et al. (2021) من أن الثقافة الذكورية في بعض البيئات العربية تُعزز التجنّب العاطفي لدى الرجال.

كما تشير النتائج إلى أن إدراك الخوف في العلاقة الزوجية يتأثر بالنوع والثقافة معًا، كما أوضح Abouelenin et al. (2021) الذين أكدوا أن التباين في توزيع الأدوار والسلطة يحدّد مستوى الأمان العاطفي لدى الطرفين.

السؤال الثامن: ما أثر الجنسية والجنس والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على مقياس التنظيم الانفعالي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (2×2) للتعرف على أثر الجنسية والجنس، والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على مقياس التنظيم الانفعالي، وجاءت النتائج كما يأتي:

الإحصاء الوصفي:

جدول (28) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس التنظيم الانفعالي وفقًا للجنس والجنسية

التعلق	الجنسية	المتوسط	الانحراف المعياري	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
إعادة التقييم	سعودي	29.49	5.57	زوج	26.81	8.23
	مصري	22.68	8.34	زوجة	28.17	6.30
الكتمان	سعودي	18.78	4.76	زوج	17.88	5.31
	مصري	15.76	5.43	زوجة	18.03	5.01
التنظيم الانفعالي	سعودي	48.27	8.97	زوج	44.70	12.61
	مصري	38.44	13.10	زوجة	46.19	10.13

يتضح من جدول (28) وجود فروق ظاهرة وفقًا للجنسية ووفقًا للجنس، ولتعرف دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما بجدول (18) الآتي:

جدول (29) قيم (ف) ودلالتها للفروق بين أفراد العينة في التنظيم الانفعالي وفقًا للجنسية والجنس

التعلق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
إعادة التقييم	الجنس	221.32	1	221.32	5.45	0.05
	الجنسية	3544.20	1	3544.20	87.22	0.01
	الجنسية×الجنس	241.95	1	241.95	5.95	0.05
الكتمان	الجنس	0.001	1	0.001	صفر	غير دالة
	الجنسية	647.30	1	647.30	26.29	0.01
	الجنسية×الجنس	0.44	1	0.44	0.02	غير دالة
التنظيم الانفعالي	الجنس	221.11	1	221.11	2.12	غير دالة
	الجنسية	7220.78	1	7220.78	69.14	0.01
	الجنسية×الجنس	263.15	1	263.15	2.52	غير دالة

يتضح من الجدول (29) ما يأتي:

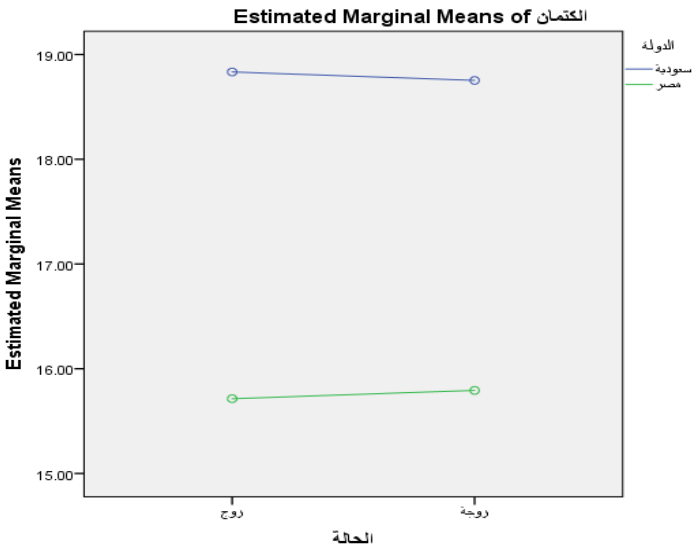
أولا: الفروق وفقًا للجنس:

بالنسبة لبعد إعادة التقييم: توجد فروق بين الأزواج والزواج في إعادة التقييم لصالح الزوجات، بينما لا توجد فروق بين الأزواج والزوجات في بعد الكتمان والدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي.

ثانيا: الفروق وفقًا للجنسية:

جاءت قيم (ف) للفروق بين أفراد العينة وفقًا للجنسية في التنظيم الانفعالي دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي في اتجاه العينة السعودية.

لا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس والجنسية على تباين درجات أفراد العينة على مقياس التنظيم الانفعالي بعد إعادة التقييم؛ مما يعني أن درجات العينة على اختلاف جنسياتهم على مقياس التنظيم الانفعالي لا تختلف باختلاف الجنس، والشكل الآتي يوضح نتيجة التفاعل لبعد إعادة التقييم:



شكل (6) تفاعل الجنس والجنسية على تباين درجات إعادة التقييم

أظهرت النتائج أن تأثير الجنس والجنسية معًا ظهر فقط في بعد "إعادة التقييم"، مما يدل على أن هذه المهارة التنظيمية تتأثر بتداخل العاملين لا بشكل منفصل.

حيث كشفت النتائج فروقًا دالة في التنظيم الانفعالي تبعًا للجنسية لصالح العينة السعودية في جميع الأبعاد، بينما ظهرت فروق بين الجنسين في بعد إعادة التقييم لصالح الزوجات، بينما لم تُسجَّل فروق تُذكر في بُعد الكتمان أو في الدرجة الكلية.

كما وُجد أثر للتفاعل بين الجنس والجنسية في بعد إعادة التقييم فقط، وتُشير النتائج إلى تمتع السعوديين بمستوى أعلى من التنظيم الانفعالي مقارنة بالمصريين، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء الخصائص الثقافية والاجتماعية؛ إذ تؤكد نظرية Gross (1998, 2015) أن التنظيم الانفعالي يتأثر بالمعايير الثقافية التي تضبط التعبير الوجداني، فالثقافة السعودية ذات الطابع المحافظ تُعزز إعادة التقييم، وضبط الانفعال، على عكس البيئات التي تشهد ضغوطًا معيشية مرتفعة.

وقد دعمت Shirazi et al. (2023) وAsgari et al. (2018) هذا الاتجاه، بإثباتهما أن ضعف التنظيم الانفعالي يرتبط بزيادة النزاعات والعنف الأسري أمّا تفوّق الزوجات في بعد إعادة التقييم فيتسق مع ما أوضحه Gross وThompson (2007) من أن النساء أكثر ميلًا لاستخدام استراتيجيات معرفية إيجابية في التعامل مع الانفعالات، في حين أوضحت Velotti et al. (2017) أن الرجال أكثر عرضة للسلوك العدواني نتيجة صعوبات في التنظيم الانفعالي.

كما تدعم نتائج البلوي (2023) والقرني (2023) التفسير القائل: بأن الضغوط الاجتماعية والاقتصادية تضعف التنظيم الانفعالي خصوصًا لدى النساء المصريات، أما الأثر التفاعلي بين الجنس والجنسية في إعادة التقييم، فيؤكد أن مهارة التنظيم تتأثر بتفاعل الثقافة، والنوع الاجتماعي معًا، كما أوضح Gross & Jazaieri (2014). ، وبذلك تدعم النتائج فرضية الدراسة التي ترى أن التنظيم الانفعالي متغير وسيط محوري في العلاقة بين التعلق والعنف الزواجي، وتؤكد ضرورة تطوير برامج إرشادية تراعي الخصوصية الثقافية والنوعية في تنمية مهارات الضبط الانفعالي لدى الأزواج.

التوصيات:

1. تصميم برامج إرشادية وقائية تراعي الخصوصية الثقافية، والاجتماعية في كل من السعودية ومصر، وتركّز على تنمية التنظيم الانفعالي وأنماط التعلّق الآمن؛ للحد من العنف الزواجي.

2. تدريب الأزواج والزوجات على استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مثل إعادة التقييم، وضبط التعبير الوجداني، بما يسهم في خفض التوتر وتحسين جودة التواصل الزواجي.

3. إدماج مفاهيم التعلّق والتنظيم الانفعالي والتواصل الإيجابي ضمن برامج التأهيل الأسري والمقبلين على الزواج والمناهج الجامعية ذات الصلة بالإرشاد النفسي والأسري.

4. تفعيل برامج الإرشاد والدعم الأسري في المؤسسات المجتمعية، والمستشفيات، والمراكز الاجتماعية؛ لتعزيز الأمان العاطفي والاستقرار الزواجي.

5. تشجيع البحوث المستقبلية على دراسة العلاقة بين التعلّق والتنظيم الانفعالي والعنف الزواجي، عبر ثقافات مختلفة، مع التركيز على العوامل الجندرية والاجتماعية المؤثرة فيها.

الدراسات المقترحة:

1. دراسة الفروق في أنماط التعلّق والتنظيم الانفعالي والعنف الزواجي، تبعًا للعمر وعدد سنوات الزواج؛ لمعرفة كيف تتغير أنماط العلاقة الزوجية، والاستجابات الانفعالية، باختلاف مراحل الحياة الزوجية.

2. دراسة العلاقة بين أنماط التعلّق والتنظيم الانفعالي، باستخدام النمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) لتحديد المسارات السببية بين المتغيرات، ودور التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط في التنبؤ بالعنف الزواجي.

3. بحث فعالية برنامج إرشادي قائم على تنمية التنظيم الانفعالي، وتعزيز التعلّق الآمن في الحد من مظاهر العنف الزواجي لدى الأزواج والزوجات.

4. دراسة العوامل الاجتماعية والثقافية المؤثرة في أنماط التعلّق والتنظيم الانفعالي لدى المتزوجين في البيئتين السعودية والمصرية؛ لتفسير الفروق الثقافية التي كشفتها الدراسة الحالية.

5. إجراء أبحاث تجريبية لقياس فاعلية البرامج الإرشادية المبنية على نموذج Gross في التنظيم الانفعالي في خفض مستويات العنف الزواجي، وتحسين التواصل الزوجي في المجتمعين السعودي والمصري.

المراجع

المراجع العربية:

أبو طه، إيباء إبراهيم ذيب. (٢٠٢١). أنماط التعلق غير الآمن كمتغير وسيط بين الرضا والالتزام الزواجي لدى عينة من الأزواج في فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين. جامعة القدس المفتوحة.

أبو زيد، خالد عبد الرحمن. (٢٠٢٣). العنف الأسري من منظور التعلم الاجتماعي. الرياض: دار عالم الكتب.

أبو زيد، سارة عبد الله سعد. (٢٠٢٣). العنف المتبادل بين الزوجين في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع المصري. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قناة السويس، ٤٦(١٦٨)، ١–٣٠.

أبو غزال، محمد محمود، وجرادات، عبد الكريم. (٢٠٠٩). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(١)، ٤٥–٥٧.

البراهمة، نسرين خالد. (٢٠١٧). التنظيم الانفعالي وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة المفرق (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، كلية التربية.

البلوي، خولة سعد. (٢٠٢٣). العنف الزواجي، وعلاقته باضطراب الشخصية التجنبية لدى المرأة السعودية العاملة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

تركي، رؤى بنت عبد الله. (٢٠٢٣). صعوبات تنظيم العواطف وقلق الانفصال والاندفاعية كمؤشرات لتجارب العنف بين الشريكين الحميمين لدى النساء (رسالة ماجستير غير منشورة). الرياض. جامعة الملك سعود.

تركي، فاطمة. (٢٠٢٣). صعوبات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالعنف الأسري. مجلة الدراسات النفسية، ٤٠(٣)، ٢١١–٢٣٠.

التميمي، سلوى، وبن فريح، سناء فهد. (٢٠٢٠). أنماط التعلق الآمن وغير الآمن وعلاقتهما ببعض الخصائص الشخصية والمعرفية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١١٢(٤)، ٢٠٧٦–٢٠٩٥.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٢، نوفمبر). نتائج مسح صحة الأسرة المصرية لعام ٢٠٢١: مؤشرات العنف ضد المرأة. القاهرة: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. *https://www.almasryalyoum.com/news/details/275053*

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٤). تقدير أعداد السكان بالمحافظات طبقًا للنوع في ١ يناير ٢٠٢٤. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. *https://www.capmas.gov.eg/Admin/Pages%20Files/20245121324361-%20pop_new.pdf*

السيد، هدى السيد. (٢٠٢٣). العنف ضد الزوجة وعلاقته بالتسامح لدى عينة من الزوجات الراشدات (دراسة سيكومترية–كلينيكية). المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج.

عارف، دينا سالم سليمان. (٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس العنف الزواجي. مجلة دراسات عربية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٨(٢)، ٣٩٧–٤٥٣. *https://search.mandumah.com/Record/1011191*

القرني، تهاني عبد الله. (٢٠٢٣). العنف الزواجي، وعلاقته بالشفقة بالذات لدى عينة من النساء السعوديات (رسالة ماجستير غير منشورة). المملكة العربية السعودية. جامعة الملك خالد.

مرعي، رزان. (٢٠١٩). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين. جامعة القدس.

مرعي، علي. (٢٠١٩). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالعنف الزواجي لدى عينة من الأزواج العرب. مجلة علم النفس العربي المعاصر، ١٢(٢)، ١٥٥–١٧٨.

زكريا، ميس صبحي خليل. (٢٠١٩). العنف الزواجي: الأسباب والمظاهر. مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس –كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٠(٣)، ١٠٣–١٣٠. *https://doi.org/10.21608/JSSA.2019.42694*

المشعل، ريم السالم العبد العزيز. (٢٠١٦). التوافق الزواجي وعلاقته بالعنف الأسري: دراسة ميدانية مقارنة بين مصر والسعودية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٤٢(١)، ٢٤٩–٢٩١. *https://doi.org/10.21608/mbse.2016.139385*

وزارة الداخلية السعودية. (٢٠٢٥). محافظة جدة: لمحة عامة. إمارة منطقة مكة المكرمة: جدة، المملكة العربية السعودية. *https://www.moi.gov.sa/wps/portal/Home/emirates/makkah/contents*

ترجمة المراجع العربية:

'abu taha, 'iiba' 'iibrahim dhib. (2021). 'anmat altaealuq ghayr alamin kamutaghayir wasit bayn alrida walailtizam alzawaji ladaa eayinat min al'azwaj fi filastin (risalat majistir ghayr manshuratin). jamieat alquds almaftuhati, filastin.

'abu zida, khalid eabd alrahman. (2023). aleunf al'usariu min manzur altaealum aliajtimaeii. alrayad: dar ealam alkutub.

'abu zida, sarat eabd allah saedu. (2023). aleunf almutabadal bayn alzawjayn fi zili altahawulat alaijtimaeiat walaqtisadiat fi almujtamae almisrii. majalat kuliyat aladab waleulum al'iinsaniati, jamieat qanat alsuways, 46(168), 1-30.

'abu ghazala, muhamad mahmuda, wajaradatu, eabd alkrim. (2009). 'anmat taealuq alraashidin waealaqatiha bitaqdir aldhaat walshueur bialwahdati. almajalat al'urduniyat fi aleulum altarbawiati, 5(1), 45-57.

albarahimatu, nisrin khalid. (2017). altanzim aliainfiealiu waealaqatuh biqalaq alaikhtibar ladaa talbat jamieat almufriq (risalat majistir ghayr manshuratin). jamieat alyrmuk, kuliyat altarbiati.

albalwi, khawlat saedu. (2023). aleunf alzawaji waealaqatuh biaidtirab alshakhsiat altajanubiat ladaa almar'at alsaeudiat aleamila (risalat majistir ghayr manshuratin). jamieat almalik eabd aleaziza, jada.

tarki, rua bint eabd allahi. (2023). sueubat tanzim aleawatif waqalaq alainfisal waliaindifaeiat kamuashirat litajarib aleunf bayn alsharikayn alhamimayn ladaa alnisa' (risalat majistir ghayr manshuratin). jamieat almalik saeud, alriyad.

tirki, fatimata. (2023). sueubat altanzim alianfiealii waealaqatuha bialeunf al'usari. majalat aldirasat alnafsiati, 40(3), 211-230.

altamimi, salwaa, wabin farih, sana' fihid. (2020). 'anmat altaealuq alamin waghayr alamin waealaqatuhuma bibaed alkhasayis alshakhsiat walmaerifiat ladaa altifl fi marhalat altufulat almubakirati. majalat kuliyat altarbiat bialmansurata, 112(4), 2076-2095.

aljihaz almarkaziu liltaebiat aleamat wal'iihsa'i. (2022, nufimbir). natayij mash sihat al'usrat almisriat lieam 2021: muashirat aleunf dida almar'ati. alqahirati: aljihaz almarkazii liltaebiat aleamat wal'iihsa'i. https://www.almasryalyoum.com/news/details/275053

aljihaz almarkaziu liltaebiat aleamat wal'iihsa'i. (2024). taqdir 'aedad alsukaan bialmuhafazat tbqan lilnawe fi 1 yanayir 2024. aljihaz almarkazii liltaebiat aleamat wal'iihsa'i.

https://www.capmas.gov.eg/Admin/Pages%20Files/20245121324361-%20pop_new.pdf

alsayidu, hudaa alsayid. (2023). aleunf dida alzawjat waealaqatuh bialtasamuh lada eayinat min alzawjat alraashidat (dirasat saykumitriati-klinikiatin). almajalat altarbauiati, kuliyat altarbiati, jamieat suhaj

earif, dina salim sulayman. (2019). alkhasayis alsaykumitriat limiqyas aleunf alzawaji. majalat dirasat earabiatin, rabitat al'akhisaayiyiyn alnafsiayn almisriati, 18(2), 397-453. https://search.mandumah.com/Record/1011191

alqarni, tuhani eabd allah. (2023). aleunf alzawaji waealaqatuh bialshafaqat bialdhaat ladaa eayinat min alnisa' alsaeudiaat (risalat majistir ghayr manshuratin). jamieat almalik khalid, almamlakat alearabiat alsaeudiati.

marei, razan. (2019). altanzim alainfiealiu waealaqatuh bialqalaq ladaa talabat jamieatay alaistiqlal walquds (risalat majistir ghayr manshuratin). jamieat alquds, filastin.

marei, ealay. (2019). altanzim alianfiealiu waealaqatuh bialeunf alzawajii ladaa eayinat min al'azwaj alearaba. majalat eilm alnafs alearabii almueasiri, 12(2), 155-178.

zakarya, mis subhi khalil. (2019). aleunf alzawaji: al'asbab walmazahiri. majalat albahth aleilmii fi aladab, jamieat eayn shams - kuliyat albanat liladab waleulum waltarbiat, 20(3), 103-130. https://doi.org/10.21608/JSSA.2019.42694

almasheala, rim alsaalim aleabd aleaziza. (2016). altawafuq alzawajiu waealaqatuh bialeunf al'usari: dirasat maydaniat muqaranatan bayn misr walsaeudiati. majalat buhuth altarbiat alnaweiati, jamieat almansurata, 42(1), 249-291. https://doi.org/10.21608/mbse.2016.139385

wizarat aldaakhiliat alsueudiati. (2025). muhafazat jidat: lamhat eamatun. 'iimarat mintaqat makat almukaramati: jidat, almamlakat alearabiat alsueudia. https://www.moi.gov.sa/wps/portal/Home/emirates/makkah/contents

المراجع الأجنبية:

Abouelenin, M., Ibrahim, A., & El-Din, R. (2021). Gender, resources, and intimate partner violence against women: Evidence from Arab countries. International Journal of Sociology and Social Policy, 41(11/12), 1243–1260. https://doi.org/10.1108/IJSSP-04-2021-0087.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Erlbaum.

Asgari, M., Sadeghi, H., & Heidari, H. (2018). The association between emotion regulation and domestic violence in couples. Journal of Family Research, 14(1), 45–60.

Babcock, J. C., Jacobson, N. S., Gottman, J. M., & Yerington, T. P. (2000a). Attachment, emotional regulation, and the function of marital violence: Differences between secure, preoccupied, and dismissing violent and nonviolent husbands. Journal of Family Violence, 15(4), 391–409. https://doi.org/10.1023/A:1007558330501

Babcock, J. C., Jacobson, N. S., Gottman, J. M., & Yerington, T. P. (2000b). Attachment, emotional regulation, and marital violence: A test of a mediational model. Journal of Family Violence, 15(2), 201–220.

Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. Journal of Personality and Social Psychology, 61(2), 226–244.

Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. American Psychologist, 45(4), 494–503. https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.494

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. I. Attachment (2nd ed.). Basic Books.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.

Borkowski, M., Murch, M., & Walker, V. (2023). Marital violence: The community response. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003215735

El-Habib, D. K., Abdelrahman, H. A., & Amin, T. T. (2020). Prevalence and risk factors of domestic violence among women attending a primary health center in Riyadh, Saudi Arabia. BMJ Open, 10(1), e030718. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-030718

Fageeh, A. (2014). Domestic violence in Jeddah, Saudi Arabia. BMJ Open, 4(2), e004242. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2013-004242

Finkel, E. J. (2007). Impelling and instigating forces in the perpetration of intimate partner violence. Review of General Psychology, 11(2), 193–207. https://doi.org/10.1037/1089-2680.11.2.193.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281–291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 85(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3–24). Guilford Press.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26.

Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. Clinical Psychological Science, 2(4), 387–401.

Hill, R. (1958). Generic features of families under stress. Social Casework, 49(2), 139–150.

McNulty, J. K., & Hellmuth, J. C. (2008). Emotion regulation and intimate partner violence in newlyweds. Journal of Family Psychology, 22(5), 794–797. https://doi.org/10.1037/a0013516

Kisa, S., Zahran, T., & Tuncel, S. (2021). Domestic violence against women in North Africa and the Middle East: A systematic review. Frontiers in Psychology, 12, 745431. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.745431

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2005). Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. Personal Relationships, 12(2), 149–168.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. Guilford Press.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change (2nd ed.). Guilford Press.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019). Enhancing the “broaden and build” cycle of attachment security in adulthood: Implications for couple relationships, caregiving, and mental health. American Psychologist, 74(2), 214–226.

Shirazi, M., Amani, R., & Keshavarz-Akhlaghi, A. A. (2023). Emotion regulation difficulties, separation anxiety, and impulsivity as predictors of intimate partner violence among women. Journal of Interpersonal Violence, 38(3–4), NP1431–NP1453. https://doi.org/10.1177/0886260521997924

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations (pp. 25–52). Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2–3, Serial No. 240). https://doi.org/10.2307/1166137

VandenBos, G. R. (2013). APA dictionary of clinical psychology. American Psychological Association.

Velotti, P., Rogier, G., Beomonte Zobel, S., & Tambelli, R. (2017). Association between romantic attachment and intimate partner violence: A systematic review. Frontiers in Psychology, 8, 2096. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02096

Wali, R. M., Khalil, S. N., Alattas, S. G., Altaf, M., Alsulaimani, A. A., & Abdulrashid, O. A. (2020). Prevalence and risk factors of domestic violence in women attending the National Guard Primary Health Care Centers in the Western Region, Saudi Arabia, 2018. BMC Public Health, 20(1), 239. https://doi.org/10.1186/s12889-020-8156-4

World Health Organization. (n.d.). Intimate partner violence. https://apps.who.int/violence-info/intimate-partner-violence

القيادة المحفزة مدخل لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة: نموذج مقترح

Motivational leadership as an approach to promoting Volunteerism among Secondary School Teachers in Makkah: A proposed model

إعداد

د. خلود بنت أحمد الأنصاري

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد

قسم الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية – جامعة أم القرى

Dr. Kholoud Ahmad Al Ansari

Assistant Professor of Educational Administration and Planning

Department of Educational Administration and Planning
College of Education - Umm Al-Qura University

Email: kaansari@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-006

تاريخ التقديم: 2025/09/16 م تاريخ القبول: 2025/10/08 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج؛ لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات التعليم الحكومي الثانوي، في ضوء أبعاد القيادة المحفزة؛ من خلال تحديد درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي.

كما استهدفت الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة في المجال التعليمي، وعدد المشاركات التطوعية خلال العام الدراسي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهم (2842) معلمة، خلال العام الجامعي 1447.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة الإلكترونية في جمع البيانات، التي عولجت باستخدام البرنامج الحاسوبي، الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي كانت كبيرة بشكل عام، فكانت ممارسة مديرات المدارس للرؤية الملهمة، والتمكين، والقدوة الحسنة كبيرة، في حين كانت ممارساتهم للتقدير والاعتراف والدعم والتطوير متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكانت لصالح المعلمات من 5 إلى أقل من 15 سنة.

ولم توجد فروق تعزى لمتغير عدد المشاركات التطوعية، كما توصلت الدراسة لوضع نموذج مقترح بناءً على نتائج الدراسة الحالية وآراء الخبراء.

وأوصت الدراسة بتبني الجهات العليا بوزارة التعليم للنموذج المقترح، وتطوير مهارات مديرات المدارس الثانوية على أساليب القيادة المحفّزة، من خلال الدورات التدريبية، وورش العمل في المجال، والتقييم الدوري للأداء في برامج وأنشطة العمل التطوعي، واستخدام النتائج للتحسين والتطوير.

الكلمات المفتاحية: القيادة المحفزّة، ثقافة التطوع، العمل التطوعي

Abstract

The study aimed to develop a model to enhance the culture of volunteerism among female teachers in public education within the framework of motivating leadership. It aimed to identify the extent to which public school principals practice leadership dimensions that encourage a culture of volunteer work. The study also aimed to determine whether mean scores varied significantly by teachers' years of experience and by the number of volunteer activities they participated in during the academic year. The study involved 2,842 teachers during the 2025 academic year. Using a descriptive analytical approach and an electronic questionnaire analyzed with SPSS. Overall, principals scored high on leadership that motivates volunteerism. Principals rated especially strong in inspirational vision, empowerment, and role-modeling. However, appreciation, recognition, and basic support were relatively weak. Significant differences emerged by years of experience, notably for teachers with 5 to under 15 years. The study recommended enhancing secondary school principals' skills in motivating leadership through team-based initiatives, practical workshops, periodic evaluation of performance in volunteer programs and activities, and the application of results for collective improvement.

Keywords: Motivational leadership, volunteer culture, volunteer work

المقدمة

تُشكل المؤسسات التربوية ركيزةً أساسيةً في بناء المجتمعات وتقدمها، وتُعد المدرسة كمؤسسة اجتماعية القلب النابض للمجتمع، فتعمل على تكوين أجيال جديدة لها رؤية واضحة تجاه الوطن، وحفظ تراثه، وقيادته للتقدم والتطوّر والازدهار (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2016).

وتعتمد فاعليّة المدرسة بشكل جوهري على طاقات أفرادها، وإمكاناتهم الكامنة التي تتجاوز الحدود الرسمية للمهام الوظيفية. فمعلمي المدارس وخاصة بالمرحلة الثانوية باتوا يقومون بأدوارٍ محوريه في تنمية المجتمع المدرسي والمحلي، فإلى جانب أدوارهم في إثراء البيئة التعليمية، ودعم الطلاب، وتعزيز الابتكار لديهم، أصبحوا جزءاً مهماً في استدامة العمل التطوعي، ورأت العتيبي (2024) أن انخراط المعلمات في الأنشطة والمبادرات التطوعية داخل المدرسة، أو المجتمع المحلي يُعد مؤشراً على الصحة التنظيمية، والانتماء المهني العميق؛ الذي ينعكس إيجاباً على جودة البيئة التعليمية بشكل كلي.

والعمل التطوعي ظاهرة تنظيمية بالغة الأهمية، فهو كل جهد، أو عمل يقدمه شخص ذو صفة طبيعية أو اعتبارية، بطوعه واختياره؛ رغبةً في خدمة المجتمع وتنميته (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، 2023)، كما يعبر عن الجهد الذي يقوم به الفرد من تلقاء نفسه، بهدف اكتساب مهارات، وخبرات عملية جديدة، وتقديم الفائدة لنفسه وللمجتمع دون رغبةٍ في الحصول على مردود مالي العوهلي (2023).

وقد أولت المملكة العربية السعودية من خلال رؤيتها 2030 اهتماماً كبيراً تجاه تشجيع وتحفيز العمل التطوعي، ونشر ثقافته، وتمكينه على المستويين الفردي والمنظمي، فرفعت عدد الفرص التطوعية، وشجعت المتطوعين بالقطاعات المختلفة على المشاركة من خلال المنصة الوطنية للتطوع التابعة لوزارة الموارد البشرية، ودعمت العديد من المبادرات لبناء ثقافة العمل التطوعي في قطاع التعليم، كمبادرة التطوع المهاري والاحترافي للمعلمين، ومبادرة تطوع المعلمين لخدمة الأبناء الأيتام تعليمياً، ومبادرة دعم تطوع الفتيات لتعزيز مشاركة المرأة في العمل التطوعي (رؤية السعودية 2030، 2024)، كما خصصت وزارة التعليم 20 نقطة من إجمالي 200 نقطة، في عنصر مفاضلة

ساعات التطوع في القواعد التنظيمية لبرنامج «فرص» الخاص بتطوير إجراءات نقل المعلمين والمعلمات، وسد الاحتياج في الوظائف التعليمية على مستوى الوزارة وإدارات التعليم والمدارس، وذلك بواقع نقطة لكل ساعة تطوع مسجلة خلال العام الذي يسبق تاريخ التقديم (وزارة التعليم، 2025).

تعكس ثقافة العمل التطوعي في مدارس البنات الثانوية المبادئ، والقيم، والمعتقدات، والاتجاهات، والدوافع الإيجابية، والمعارف، والمهارات التي تُشكل الوعي لدى المعلمات والطالبات تجاه مساعدة الآخرين أفراداً وجماعات وفقاً لمجال احتياجهم، طواعيةً دون إجبار، أو انتظار لمقابل (الصاعدي، 2025؛ عبدالمعطي وفرغلي، 2020)، فالعمل التطوعي يركّز على تعزيز وتدعيم الجهود الحكومية، وسد العجز في المهارات التي يحتاجها المجتمع؛ من خلال الاستفادة من الطاقات الكامنة فيه، وفي موارده البشرية الذاتية (محمد، 2019)، كما يسهم في تعزيز فرص التعاون بين المعلمين ومجتمعهم؛ مما يلغي الحواجز السلبية والانعزالية لدى البعض، ويزيد من حالة الرضا لديهم (ديك وعاشور، 2022)، ولتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى المعلمات لابد من غرس حب التطوع لديهن، وتشجيعهن على المشاركة في الأنشطة والبرامج والمشروعات التطوعية ذات الأثر الاجتماعي والاقتصادي، ودعمها، وتفعيل التقنية الحديثة، ومنصات التواصل الاجتماعي لتسهيل المشاركة التطوعية (عسيري والشهراني، 2023).

غير أن استدامة هذه الثقافة التطوعية ونموها لا يحدث في فراغ تنظيمي؛ بل يتأثر بشكل حاسم بنمط القيادة السائدة بالمدارس وممارساتها (Firman, 2021)، وتُعد القيادة المحفِّزة أحد النماذج القيادية الفاعلة، التي تركز على تحفيز الدافع الذاتي لدى المعلمين بشكل عام، وتغذية شعورهم بالكفاءة الذاتية والانتماء، وهي عوامل نفسية حاسمة تدفعهم نحو سلوكيات تطوعية تتجاوز المتطلبات الرسمية لوظائفهم (Benevene, 2020). ورأت شمسانة (2022) أن القيادة المحفّزة هي النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس لتحفيز المعلمين، وتشجيعهم على استثمار قدراتهم ومواهبهم وطاقاتهم، فسلوك مديري المدارس وممارساتهم القيادية يؤثران بشكلٍ كبير على تحفيز دافعية المعلمين نحو المشاركة في العمل التطوعي (Yalçınkaya et al., 2021)؛ مما يحقق رضاهم الوظيفي (الهاجري وفضل، 2022)، ويدفعهم لتحسين أدائهم (محمد، 2021)، وزيادة كفاءتهم الإنتاجية (الأكلبي، 2021)، إضافةً إلى أن القيادة المحفزة تُسهم في تعزيز الشعور بالولاء

والالتزام لدى المعلمين، وتمنحهم الفرصة للابتكار في حل المشكلات التنظيمية، وتبادل المعرفة، والتعلّم مدى الحياة (العتيبي، 2024).

وأوضحت دراسة تساي وآخرون Tsai et al. (2024) تأثير سلوك القائد في تحفيز دافعية المعلمين تجاه العمل التطوعي؛ من خلال توفير بيئة تعليمية خالية من الخوف تتيح للمعلمين استكشاف نقاط قوتهم، وجعلهم يشعرون بالثقة والتشجيع على المبادرة لقيادة المشاريع التطوعية، وتمكينهم من خلال طلب آرائهم عند اتخاذ القرارات، وتوفير التوجيه المناسب لهم، والتأكد من تلبية احتياجاتهم من التقدير، وتفويض المهام بما يُمكّنهم من رؤية أنفسهم كمساعدين ومُقدمي خدمات، ومنحهم التقدير نظير مساهماتهم وانجازاتهم للعمل بشكل جيد، وتعزيز العمل الجماعي بطريقة تُحفز التفاعلات الاجتماعية وتُرسخ الشعور بالهوية الجماعية، في حين حددت دراسة أوديبو Oyedepo (2024) العوامل المحفزة لثقافة العمل التطوعي في: الثقافة التنظيمية، والتواصل، والاحترام، والثقة، والمكافآت والتقدير، والتدريب والتطوير، ورأى فيرزا وآخرون Firza et al. (2019) أن القائد المحفّز يضع مجموعة من الأهداف التي تحفز المعلمين على المشاركة في المهام والأنشطة التطوعية، ويمنحهم الثقة ليكونوا قادرين على أداء المهام الموكلة لهم بكفاءة. ويشركهم في عمليات صنع القرار، ويشجعهم على اكتساب المهارات الجديدة، ويعمل على إشباع حاجاتهم بالحوافز الإيجابية؛ مما يجعلهم أكثر فاعلية تجاه العمل التطوعي (أبو سنينة، 2020). كما أن القائد المحفّز يعمل على تعزيز السلوك الإيجابي للعاملين معه؛ من خلال بناء بيئة عمل مستقرة، تُعزّز قيم الاحترام والتقدير والثقة والتعاون والعمل الجماعي، وتُلبّي احتياجاتهم النفسية والاجتماعية Naz, 2021)).

يُعدّ الاستثمار المدروس في المتطوعين من المعلمين أمرًا بالغ الأهمية لنجاح العمل التطوعي المدرسي، فقادة المدارس الذين يفهمون أسباب اختيار المعلمين للعمل التطوعي، ويتكيفون مع تلك الأسباب؛ هم أكثر فعاليّة في تحفيز المعلمين، وضمان استبقائهم، واستمرارية مشاركتهم في الأنشطة والبرامج التطوعية (Oyedepo, 2024). فهؤلاء القادة يحفزون ويُلهمون الآخرين في المدرسة، ويظهرون اهتمامًا بهم وبمشكلاتهم، ويُقدمون لهم نموذجًا للتعلُّم المستدام (Setiyaningsih and Sleman, 2020)،

من هنا يتجلى الدور المحوري للقيادة المحفِّزة كآلية استراتيجية ملهمة، تشجع على العطاء المجتمعي والمهني، وإيجاد مناخ تنظيمي قائم على الثقة، والتمكين، والتطوير، والاعتراف العلني والقيمي بالجهود التطوعية، وإظهار السلوك التطوعي كقدوة، وتحويل العمل التطوعي من مجرد ممارسة فردية عابرة إلى سمة ثقافية مؤسسية راسخة، فالقائد المحفّز يلهم من حوله من خلال تطوير رؤية مشتركة تخدم الصالح العام، وتُحقِق الأهداف (Duraku and Hoxha 2021,).

مشكلة الدراسة:

يعتبر العمل التطوعي وسيلةً فعّالة في رفع مستوى تحمُّل المواطنين للمسؤولية الاجتماعية، وبالتالي إشراكهم في تحقيق مستهدفات رؤية السعودية 2030 الخاصة بتمكين المسؤولية الاجتماعية (رؤية السعودية 2030، 2024). والتي بدورها تحقق أهداف التنمية المستدامة لعام 2030 في منطقة لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا)، وتحقيق خطتها في دمج العمل التطوعي وتضمينه في الاستراتيجيات والسياسات الوطنية، وقياس تأثير التطوع بشكل أفضل؛ من خلال الجهود المتضافرة للمتطوعين والحكومات والمجتمع المدني والقطاع الخاص والأمم المتحدة (خطة عمل إدماج العمل التطوعي في خطة عام 2030، 2015).

على الرغم من حاجة البيئات التعليمية لجميع الجهود التطوعية لمواجهة التحديات المتزايدة وتعزيز الابتكار، فإنها كثيراً ما تعجز عن تفعيل واستثمار الطاقات الكامنة لدى المعلمات بشكل منهجي ومستدام، فكشفت دراسة الموسى والمنقاش (2025) عن عدم توفر خطة استراتيجية، ومؤشرات قياس لعمليات حوكمة العمل التطوعي للمرحلة الثانوية بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، فتمثلت أدنى درجات التطبيق لمبدأ الشفافية في وضع آلية تسمح بقياس رضا المستفيدين من العمل التطوعي، وأدنى درجات التطبيق بمبدأ العدالة كانت في تمكين مسؤولي العمل التطوعي من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للإشراف على المتطوعين، وتوفير الموارد المادية اللازمة لإدارة العمل التطوعي، في حين تمثلت أدنى درجات التطبيق لمبدأ المشاركة في تقدير إسهامات المتطوعين، واشراك الفاعلين منهم في الاجتماعات، وورش العمل وعمليات صنع القرار، وفي مبدأ المساءلة تمثلت أدنى درجات التطبيق في توكيل مسؤولية إدارة التطوع إلى شخص متفرغ لها، وتحديد مسؤولياته، وصلاحياته بشكل واضح، أما مبدأ الرقابة فتمثلت أدنى درجات التطبيق في تنظيم برامج تدريبية للمتطوعين بحسب احتياجهم التدريبي، كما أشارت دراسة الصانع

وبن بكر (2021) Al-Sanea and Bin Bakrإلى أن دعم العمل التطوعي في الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، من وجهة نظر مشرفيها التربويين كان بدرجة متوسطة. وأشارت دراسة العوهلي (2023) إلى أن دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم وتفعيل العمل التطوعي البيئي كان بدرجة متوسطة، وتوصلت دراسة العمري والصقر (2019) إلى أن دور القيادة المدرسية في تفعيل العمل التطوعي، وتقديم دورات تدريبية لمنسوبي مدارس محافظة الخرج الثانوية حول آليات تفعيله كان بدرجة متوسطة.

في المقابل أكدت العديد من الدراسات، كدراسة شمسانة (2022) على ضرورة تشجيع مديري المدارس على إيجاد استراتيجيات وأساليب تحفيزية جديدة، تسهم في تعزيز ثقافة الإبداع لدى المعلمين.

وأبرزت دراسة أبوسنينة (2020) أهمية تدريب مديري المدارس على كيفية توظيف التحفيز في نمط إدارتهم للمدرسة، بالشكل الذي يرفع من الروح المعنوية للمعلمين، ويحسن من أدائهم، كما توصلت دراسة أبو النجا (2024) إلى أن تعزيز العلاقة بين القيادة المدرسية والمعلمين، وإتاحة فرص التطوير والتدريب لهم، وتشجيعهم على التعاون وتبادل الخبرات، وإحداث أنظمة مالية وإدارية محفزة، يُعد من أسباب رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين ويشجعهم على المبادرة والعطاء، ورأت البليهد والمطيري (2020) أن من أهم الممارسات القيادية اللازمة لبناء بيئة إيجابية محفزّة للعمل التطوعي في المدارس، تهيئة القيادات المدرسية قبل توليهم قيادة المدارس وفي أثنائها، وتنمية مهاراتهم الإدارية، والاجتماعية، والإنسانية؛ مما ينعكس إيجاباً في بناء بيئات إيجابية مُحفّزة للعطاء والإبداع والابتكار.

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في دور القيادة المحفزة، كمدخل لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات مدارس التعليم الحكومي الثانوي بمدينة مكة المكرمة، فالقيادة المحفزة هي حجرَ الزاوية في بناء مجتمعات مدرسية نابضة بالحيوية، والالتزام، وروح العطاء والمسؤولية الاجتماعية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي، من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي، من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تُعزى لمتغيرات: (عدد سنوات الخبرة في المجال التعليمي، وعدد المشاركات التطوعية خلال العام الدراسي)؟
3. ما النموذج المقترح لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء أبعاد القيادة المحفزة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي، من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
2. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي، من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تُعزى لمتغيرات: (عدد سنوات الخبرة في المجال التعليمي، وعدد المشاركات التطوعية خلال العام الدراسي).
3. بناء نموذج لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء أبعاد القيادة المحفزة.

أهمية الدراسة:

تجسدت الأهمية العلمية والعملية للدراسة، فيما يأتي:

1. تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات العربية التي تسهم في تعزيز البحث في هذا المجال، حيث ربطت بشكل منهجي بين أبعاد القيادة المحفّزة وتنمية ثقافة العمل التطوعي المستدام لدى المعلمات.
2. تُقدم الدراسة إضافةً علمية ومعرفية في فهم وتحسين ديناميكيات تحفيز المعلمات، وتعزيز ثقافة العمل التطوعي لديهن؛ ليكون جزءاً من الهوية المهنية للمعلمة والمؤسسة التعليمية.
3. تسهم نتائج هذه الدّراسة في تزويد القيادات التربوية بوزارة التعليم، ومديرات المدارس باستراتيجيات تحفيزية تمكنهم من تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى المعلمات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي المتمثلة في: الرؤية الملهمة، والتمكين، والتقدير والاعتراف، والدعم والتطوير، والقدوة الحسنة، وفي ضوئها بُني نموذج مقترح لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

الحدود المكانية: مدارس التعليم الثانوي الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1447هـ

مصطلحات الدراسة:

القيادة المحفّزة:

عرّفت العتيبي (2024) القيادة المحفّزة بأنها: نمط القيادة الذي يعكس قدرة القيادات المدرسية على تعزيز دوافع المعلمين، ورفع روحهم المعنوية؛ من خلال توظيف الاستراتيجيات الإدارية التي تمكنهم من المشاركة في اتخاذ القرار، وتشجعهم على اكتساب المهارات الجديدة، وإشباع حاجاتهم بواسطة الحوافز الإيجابية التي تجعلهم أكثر إيجابية تجاه العمل، وقُصد بالقيادة المحفّزة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: قدرة القيادات المدرسية على إلهام المعلمات، وتشجيعهن، واستثمار قدراتهن،

ومواهبهن، وطاقاتهن لخدمة المجتمع، وتقديم الدعم المستمر لهن، وتطوير مهارتهن، وخبراتهن، والاعتراف بجهودهن في العمل التطوعي، بالشكل الذي يعزز روح التكافل الاجتماعي، وتحمل المسؤولية تجاه القضايا الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها.

ثقافة العمل التطوعي:

عرّفت اليوسف (2022) ثقافة العمل التطوعي بأنها: مجموعة القيم والمعارف والمهارات التي تُغرس في شخصية الفرد؛ ليستشعر أهمية التطوع، وبذل الجهد في ممارسة العمل التطوعي بمختلف قطاعات المجتمع، دون انتظار مقابل مادي.

وتُصد بثقافة العمل التطوعي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة المبادئ والمعتقدات والقيم والاتجاهات والمعارف، التي توجه السلوك لدى المعلمات نحو العمل التطوعي، والمسؤولية الاجتماعية طواعية، ودون انتظار مقابل.

الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات العربية، والعالمية بموضوع القيادة، ودورها في تحويل العمل التطوعي من مجرد نشاط هامشي إلى ركن أساسي في ثقافة المدرسة، ينعكس أثره إيجاباً على جودة التعليم، ورفاهية جميع أفراد المجتمع المدرسي والمحلي.

من أبرز هذه الدراسات دراسة الصاعدي (2025) التي هدفت إلى معرفة دور إدارة مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة، وتحديد المتطلبات اللازمة لنشر ثقافة العمل التطوعي، وفقاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التطوع، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على جميع مديري ومديرات مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (186) مديراً ومديرة.

وأظهرت نتائج الدراسة بأن دور إدارة مدارس المرحلة الثانوية في نشر ثقافة التطوع كان مرتفعاً، كما لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

وأجرت الدوسري والباش (2025) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة العمل التطوعي في المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء، من وجهة نظر المعلمات، والإداريات، والمديرات، وفقاً

لمتغير عدد سنوات الخبرة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (333) معلمة ومديرة وإدارية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة إدارة العمل التطوعي كانت عالية، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وهدفت الدراسة التي أجرتها الموسى والمنقاش (2025) إلى التعرف على درجة تطبيق حوكمة العمل التطوعي للمرحلة الثانوية بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، ومعوقات تطبيقها، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على خمسة من مسؤولي العمل التطوعي في الإدارات العامة للتعليم، بخمس مناطق تعليمية هي: الرياض، والجوف، وعسير، والأحساء، والمدينة المنورة. و (38) من مسؤولي ومسؤولات العمل التطوعي في مكاتب التعليم التابعة لها، وعينة عشوائية طبقية من مديري ومديرات المدارس الثانوية، والبالغ عددهم (320) مديراً ومديرة.

وأظهرت النتائج بأن درجة تطبيق حوكمة العمل التطوعي بأبعادها: الشفافية، والعدالة، والمشاركة، والمساءلة، والرقابة للمرحلة الثانوية بإدارات التعليم الخمسة بشكل عام كانت متوسطة.

وأجرت أبو النجا (2024) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية للقيادة التحفيزية من وجهة نظر المعلمين، وأُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الاستبانة على عينة بلغت (321) معلماً. وأظهرت النتائج بأن درجة ممارسة المديرين للقيادة التحفيزية كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين مجالات القيادة التحفيزية المتمثلة في: التحفيز المادي والمعنوي، والإداري، والمهني، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

وأجرت العوهلي (2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم وتفعيل العمل التطوعي بأبعاده الثلاث: الاجتماعي، والبيئي، والصحي من وجهة نظر المعلمات وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة في مجال التعليم، وعدد المشاركات في مجال العمل التطوع، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الاستبانة على عينة بلغت (364) معلمة. وتوصلت النتائج إلى أن دور مديرات المدارس في دعم بعدي العمل التطوعي الاجتماعي،

والصحي كان بدرجة مرتفعة، في حين حصل دورهن في تفعيل العمل التطوعي البيئي على درجة موافقة متوسطة، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع الأبعاد ككل، تعزى لمتغيري سنوات الخبرة في مجال التعليم، وعدد المشاركات في مجال العمل التطوع.

وهدفت الدراسة التي أجرتها شماسنة (2022) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بالعاصمة الأردنية عمّان للقيادة التحفيزية، وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظرهم، وأُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت الاستبانة على عينة طبقية عشوائية من المعلمين، والمعلمات، بلغ عددهم (360) معلماً ومعلمة.

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرين للقيادة التحفيزية كانت مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين ممارسة المديرين للقيادة التحفيزية، وتعزيز ثقافة الإبداع لدى المعلمين.

وأجرى الهاجري وفضل (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على دور القيادة بالتحفيز في تحقيق الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بإدارة تعليم الرياض، والكشف عمّا إذا كان هناك فروق في دور القيادة بالتحفيز في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (384) معلماً.

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى المعلمين كانت مرتفعة، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وهدفت الدراسة التي أجرتها ديك وعاشور (2022) إلى الكشف عن دور مديري المدارس الثانوية بمنطقة المثلث داخل الخط الأخضر بفلسطين في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وعلاقته بتنمية العمل التطوعي لدى الطلبة، من وجهة نظر المعلمين، والكشف عما إذا كان هناك فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة، بلغت (309) معلماً ومعلمة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي كان متوسطاً، وأن دوره في تعزيز العمل التطوعي كان بدرجة متوسطة أيضاً، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشراكة مع المجتمع المحلي، وتعزيز العمل التطوعي.

كما هدفت الدراسة التي أجراها يالجينكايا وآخرون Yalçınkaya et al. (2021) إلى الكشف عن تأثير سلوكيات المبادرة الشخصية لمديري المدارس، وأنماط قيادتهم على تحفيز دافعية المعلمين بالمدارس الثانوية في منطقتي يونس إمره وشهزادلر بمحافظة مانيسا بتركيا، وأُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت الاستبانة لجمع المعلومات من عينة قصدية من المعلمين بلغ عددهم (406) معلماً.

وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين سلوك المبادرة الشخصية لمديري المدارس ودافعية المعلمين، حيث أن مستوى دافعية المعلمين يزداد كلما اتخذ مديرو المدارس مبادرة شخصية فيما يتعلق بواجباتهم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين أساليب القيادة الديمقراطية، والأوتوقراطية لدى مديري المدارس، والعوامل الداخلية والخارجية والإدارية لتحفيز دافعية المعلمين، في حين لم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الداخلية والخارجية لتحفيز دافعية المعلمين والأسلوب المتساهل للقيادة، ولكن وجدت علاقة منخفضة سلبية في بُعد العوامل الإدارية لتحفيز المعلمين، وعليه فإن أنماط القيادة الديمقراطية والأوتوقراطية فعالّة في تحفيز دافعية المعلمين.

وهدفت الدراسة التي أجرتها ناز Naz (2021) إلى التعرف على تأثير القيادة التعليمية على مستوى تحفيز المعلمين وتحصيل الطلبة في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في منطقة لاهور بباكستان، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الاستبانة لجمع المعلومات من عينة عشوائية بسيطة من المعلمين والمعلمات بتلك المدارس بلغت (400) معلماً ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تأثير القيادة التعليمية على مستوى تحفيز المعلمين كان بدرجة مرتفعة فيما يتعلق بتشجيع العمل الجماعي، وتقدير العمل الجيد لموظفي المدرسة، والثقة بقدرات

المعلمين، ورفع معنوياتهم، وتعزيز علاقات الاحترام بين المعلمين الطلاب، في حين كانت درجة تأثير القيادة التعليمية على مستوى تحفيز المعلمين متوسطة في الجوانب المتعلقة بمشاركة المعلمين في عملية صنع القرار، وتوفير برامج التطوير المهني الضرورية لتحسين إمكانات المعلمين.

وأجرت محمد (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق مديري المدارس الخاصة الثانوية للقيادة التحفيزية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات بمدارس العاصمة عمّان، والكشف عما إذا كان هناك فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (300) معلماً ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة بأن درجة تطبيق المديرين للقيادة التحفيزية كانت متوسطة، كما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

كما أجرت دوراكو وخوجا (2021) Duraku and Hoxha دراسة هدفت إلى تحديد أثر الأساليب والممارسات القيادية لمدير المدرسة على دافعية المعلمين للعمل بالمدارس المتوسطة الحكومية في مدينة بريشتينا بجمهورية كوسوفو، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة طبقية بلغت (357) معلماً ومعلمة.

وأظهرت النتائج أن أساليب القيادة التحويلية والتفاعلية، كالتأثير المثالي، والدافعية الملهمة، تُنبئ بالدافعية الذاتية لدى المعلمين؛ وأن الاعتبارات الفردية تُنبئ بالدافعية للمهام التكميلية؛ وأن المكافأة المشروطة تُنبئ بشكل كبير بالدافعية لتقييمات الطلاب، ويمكن أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين جودة التعليم في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل.

وهدفت دراسة فيرمان Firman (2021) إلى الكشف عن تأثير أسلوب القيادة الممارس في المدارس الثانوية على تحفيز المعلمين، وتحسين أدائهم في بلدتي رامبوتان وبانيواسين بمقاطعة جنوب سومطرة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الاستبانة على جميع مجتمع البحث البالغ (77) معلماً ومعلمة.

وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي قوي لأسلوب قيادة المدير على أداء المعلمين وعلى تحفيزهم على النجاح.

كما هدفت دراسة البليهد والمطيري (2020) إلى التعرف على واقع الممارسات القيادية لأبعاد البيئة الإيجابية المحفزّة في المدارس الابتدائية الحكومية بشمال الرياض، والمتمثلة في: الاحترام، والثقة، والعدالة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، المؤلفة من الإداريات، والمعلمات، والمرشدات، والبالغ عددهم (164).

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن واقع الممارسات القيادية لأبعاد البيئة الإيجابية المحفزّة في المدارس كانت بدرجة كبيرة.

وأجرت أبو سنينة (2020) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمّان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الاستبانة على عينة طبقية عشوائية بلغت (327) معلماً ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة بأن درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى المديرين كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين ممارسة المديرين للقيادة بالتحفيز، ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين والمعلمات، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

كما أجرت الغيث وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى معرفة درجة اسهام القيادات المدرسية لمدراس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تعزيز العمل التطوعي في البيئة المدرسية؛ من خلال المجتمع، والمنهج، والأنشطة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت استبانة لجمع البيانات من عينة عشوائية من معلمات المرحلة الثانوية البالغ عددهم (368) معلمة،

وأظهرت نتائج الدراسة بأن اسهام القيادات المدرسية في تعزيز العمل التطوعي في البيئة المدرسية كان بدرجة مرتفعة.

وهدفت الدراسة التي أجراها العمري والصقر (2019) إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تفعيل العمل التطوعي بمدارس محافظة الخرج الثانوية، في ضوء مبادرات التحول الوطني من وجهة نظر قادة ووكلاء ومعلمي المدارس الثانوية، ومشرفي القيادة المدرسية والنشاط الطلابي بتعليم

محافظة الخرج وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الاستبانة على عينة الدراسة والبالغ عددهم بلغت (566) فرداً.

وأظهرت النتائج أن دور القيادة المدرسية في تفعيل العمل التطوعي بالمدارس كان بدرجة متوسطة، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

كما هدفت الدراسة التي أجراها الأكلبي (2019) إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تعزيز الوعي والمعرفة بثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة من وجهة نظر المعلمين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي المرحلة الثانوية بلغت (209) معلماً.

وأظهرت نتائج الدراسة بأن دور القيادة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي بشكل عام كان بدرجة متوسطة، وقد حصلت بعض أدوار القيادة المدرسية، كتنظيم البرامج التدريبية مع الجهات التطوعية بالمجتمع، وعرض تجارب مؤسسات المجتمع الخيرية في خدمة قضايا المجتمع من خلال العمل التطوعي على درجة موافقة ضعيفة، من وجهة نظر عينة الدراسة.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية العمل التطوعي، وتأثير سلوك القيادات المدرسية على المعلمين وأدائهم ودافعيتهم نحو العمل. وتميزت بتقديمها لنموذج مقترح لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات التعليم الحكومي الثانوي في ضوء أبعاد القيادة المحفزة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، استخدم المنهج الوصفي التحليلي لوصف المشكلة، وجمع البيانات عنها وتحليليها؛ للوصول لاستنتاجات وتعميمات، تُسهم في بناء النموذج المقترح للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (2842) معلمة. وتم توزيع الاستبانة عليهن إلكترونياً، من خلال تعميم مُرسل من مدير إدارة التطوير، والتحول بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، وبلغ عدد الاستجابات الراجعة (340) استجابة، وهو عدد كافٍ لحجم العينة المناسب لمجتمع الدراسة، وفق جدول (Krejcie & Morgan, 1970). ويشير جدول (1) إلى توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: عدد سنوات الخبرة في المجال التعليمي، وعدد المشاركات التطوعية خلال العام الدراسي.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: عدد سنوات الخبرة في المجال التعليمي، وعدد المشاركات التطوعية خلال العام الدراسي

المتغيرات		التكرارات	النسبة ٪
عدد سنوات الخبرة في المجال التعليمي	أقل من 5 سنوات	12	3,5
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	11,5
	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	123	36,2
	من 15 سنة فأكثر	166	48,8
الإجمالي		340	%100
عدد المشاركات التطوعية خلال العام الدراسي	أقل من 3 مشاركات	124	36,5
	من 3 مشاركات إلى أقل من 6 مشاركات	120	35,3
	من 6 مشاركات إلى أقل من 9 مشاركات	48	14,1
	من 9 مشاركات فأكثر	48	14,1
الإجمالي		340	%100

يتضح من جدول (1) أن أقل أفراد عينة الدراسة بنسبة (3,5%)، هن من المعلمات اللاتي كانت خبرتهن في المجال التعليمي أقل من 5 سنوات، في حين أن المعلمات ممن بلغت خبرتهن أكثر من 15 سنة، شكلن النسبة الأكبر، والتي بلغت (48,8%)، من المعلمات، وبلغت نسبة أفراد عينة الدراسة ممن كانت مشاركتهن أقل من 3 مشاركات تطوعية خلال العام الدراسي (36,5%)، كأعلى نسبة من المعلمات، في حين تشابهت النسب بين أفراد عينة الدراسة من المعلمات، اللاتي كانت مشاركتهن التطوعية خلال العام الدراسي من 6 إلى أكثر من 9 مشاركات خلال العام والتي بلغت (14,1%) كأقل نسبة.

أداة الدراسة: بعد مراجعة أدبيات الدراسة من إطار نظري، ودراسات سابقة، والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة، تم بناء استبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت من أبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي، والتي قُسمت على خمسة محاور بواقع (30) فقرة، كالآتي: الرؤية الملهمة، والتمكين، والتقدير والاعتراف، والدعم والتطوير، والقدوة الحسنة، واستخدمت الاستبانة مقياس ليكرت Likert الخماسي للاستجابة، وفق التسلسل التالي: (كبيرة جداً 5-4.21، كبيرة4.20-3.41، متوسطة 3.40-2.61، ضعيفة 2.60-1.81، ضعيفة جداً 1.80-1).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من الصدق الظاهري لاستبانة الدراسة تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال الإدارة والبحث العلمي بلغ عددهم (12) محكم. ثم طُبقت على عينة من مجتمع الدراسة لحساب مُعدَّل الصدق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، والثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha. وحصلت الاستبانة في معامل بيرسون على نتائج جيدة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.1)، كما جاءت نتائج معامل الثبات جيدة ومرتفعة. ويشير جدول (2) إلى نتائج الاختبارات الإحصائية للاستبانة.

جدول (2) نتائج الاختبارات الإحصائية للاستبانة

معاملات ارتباط بيرسون ودلالتها الإحصائية بين درجة كل عبارة ودرجة المحور والدرجة الكلية										
رقم العبارة	المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
	بالمحور	بالدرجة الكلية	بالمحور	بالدرجة الكلية	بالمحور	بالدرجة الكلية	بالمحور	بالدرجة الكلية	بالمحور	بالدرجة الكلية
1	0,92**	0,75**	0,90**	0,78**	0,78**	0,77**	0,91**	0,84**	0,82**	0,71**
2	0,89**	0,73**	0,93**	0,88**	0,74**	0,74**	0,91**	0,84**	0,74**	0,67**
3	0,88**	0,57**	0,95**	0,87**	0,91**	0,88**	0,97**	0,92**	0,86**	0,88**
4	0,86**	0,68**	0,94**	0,87**	0,91**	0,86**	0,97**	0,92**	0,92**	0,83**
5	0,89**	0,85**	0,91**	0,83**	0,94**	0,89**	0,95**	0,89**	0,97**	0,89**
6	0,93**	0,86**	0,89**	0,79**	0,92**	0,88**	0,88**	0,80**	0,72**	0,72**
Cronbach's alpha معامل الثبات ألفا كرونباخ										
ممارسة مديرات مدارس التعليم الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي									0,98	

**ملاحظة: دالة عند مستوى 0.1

بمراجعة جدول (2)، يتضح وجود ارتباط معنوي عالٍ بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، فجميع قيم معاملات الارتباط لجميع عبارات محاور الاستبانة جاءت دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.1) مما يدل على تمتع الأداة بصدق داخلي عالٍ، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha للثبات الكلي لكافة محاور أداة الدراسة نسبة (98%)، وهي درجة عالية مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بثبات عال.

الأساليب الإحصائية:

عُولجت البيانات إحصائيًا من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (One way ANOVA) لحساب الفروق الإحصائية بين متغيرات الدراسة.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

السؤال الأول: للإجابة عنه، تم تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لتحديد درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي، من وجهة نظر المعلمات، وجاءت نتائج هذا السؤال وفق جدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي لجميع المحاور من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
المحور الأول: درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الثانوي لبعد الرؤية الملهمة	3,65	0,54	كبيرة
المحور الثاني: درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الثانوي لبعد التمكين	3,54	0,61	كبيرة
المحور الخامس: درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الثانوي لبعد القدوة الحسنة	3,49	0,65	كبيرة
المحور الثالث: درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الثانوي لبعد التقدير والاعتراف	3,31	0,79	متوسطة
المحور الرابع: درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الثانوي لبعد الدعم والتطوير	3,23	0,90	متوسطة
الدرجة الكلية	3,44	0,64	كبيرة

يتضح من جدول (3) أن درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي كانت كبيرة بشكل عام، حيث بلغت القيمة الكلية للمتوسط الحسابي (3,44) والانحراف معياري (0,64). ونوقشت نتائج كل محور على النحو الآتي:

المحور الأول: الرؤية الملهمة:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لبعد الرؤية الملهمة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
4	تعزيز الشعور بالتكافل وتحمل المسؤولية لدى المعلمات تجاه القضايا الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها.	3,69	0,58	كبيرة
2	تنمية حس التعاون والعمل الجماعي لدى المعلمات؛ لإنجاز الأنشطة التطوعية بكفاءة.	3,68	0,60	كبيرة
3	تبني الأفكار الإبداعية للمعلمات التي تُسهم في تحسين بيئة المدرسة التعليمية والاجتماعية.	3,67	0,62	كبيرة
6	تعزيز أهمية العمل التطوعي المدرسي ودوره في تقدُّم المجتمع.	3,66	0,61	كبيرة
1	تشجيع روح التنافس البنّاء لدى المعلمات لخدمة المجتمع.	3,60	0,69	كبيرة
5	تحفيز المعلمات لتوظيف طاقاتهن في دعم الأنشطة التطوعية داخل المدرسة وخارجها.	3,60	0,63	كبيرة
	المتوسط الحسابي العام	3,65	0,54	كبيرة

يبين جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لبعد الرؤية الملهمة، كانت درجة المتوسط الحسابي العام للمحور كبيرة، بلغت (3,65) وانحراف معياري بلغ (0,54)، كما جاءت جميع عبارات المحور بدرجة كبيرة، حيث أشارت النتائج إلى أن مديرات المدارس الثانوية يعززن الشعور بالتكافل، وتحمل المسؤولية لدى المعلمات تجاه القضايا الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، كما يسعين إلى تنمية حس التعاون والعمل الجماعي لديهن؛ لإنجاز الأنشطة التطوعية بكفاءة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,69–3,68).

في حين أن تشجيع مديرات المدارس لروح التنافس البنّاء لدى المعلمات لخدمة المجتمع، وتحفيزهن على توظيف طاقاتهن في دعم الأنشطة التطوعيّة داخل المدرسة وخارجها، جاء بدرجة كبيرة، ولكن كأقل الممارسات في هذا المحور، حيث بلغت متوسطاتها الحسابية (3,60). تعكس هذه النتيجة بشكل عام الجانب القيادي الملهم لمديرات المدارس، والذي يعمل على تحريك الأفراد وجماعات العمل، وتنمية روح التعاون فيما بينهم؛ لتحقيق الأهداف المحددة (خطايبة والعبدالرحمن، 2022)، فالرؤية الملهمة التي يطلقها القائد كما أشار آل مسلط (2023) تعمل على بث روح التحدي والتنافس لدى المعلمين، فيعملون على تحقيقها بأقصى طاقاتهم. ويمكن إرجاع نتائج هذا المحور بشكل عام إلى الموروث القيمي والاخلاقي للتكافل الاجتماعي، الذي ترك بصمةً واضحة على المنظومة التعليمية، واتجاهات القيادات التربوية نحو العمل التطوعي، وترسيخ ثقافته في المدارس الحكومية ومنسوبيها؛ من خلال ربط التطوع بالقيم الشخصية كالمسؤولية الاجتماعية، وحب العطاء، وتطوير الذات مع رسالة المدرسة وأهدافها، واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة شمسانة (2022) في أن ممارسة مديري المدارس لتنمية روح التنافس للعمل لدى المعلمين، وتشجيع إقامة العلاقات الإيجابية والعمل بروح الفريق فيما بينهم، وتبني الأفكار الإبداعية لدى المعلمين ودعمها كانت بدرجة مرتفعة، ودراسة الهاجري وفضل (2022) التي توصلت إلى أن عملية تشجيع المعلمين على تقديم أفكار تطويرية جديدة كانت تُمارس من قبل مديري المدارس بدرجة كبيرة، بينما اختلفت عن النتائج التي توصلت إليها دراسة أبو النجا (2024) من أن ممارسة مديري المدارس الثانوية للتحفيز المهني في حث المعلمين على تقديم أفكار تطويرية جديدة، والمشاركة في الأنشطة الموجهة كانت متوسطة، ودراسة كل من الأكلبي (2019)، والعمري والصقر (2019) اللتين توصلتا إلى أن دور القيادة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي بشكل عام كان بدرجة متوسطة.

المحور الثاني: التمكين:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لبعد التمكين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	تفويض المعلمات لتمثيل المدرسة في الأنشطة التطوعية مع الجهات ذات العلاقة من المؤسسات والهيئات التطوعية	3,58	0,66	كبيرة
6	تعزيز الثقة بالنفس لدى المعلمات لإنجاز مهامهم التطوعية بكفاءة	3,56	0,65	كبيرة
1	تعزيز المبادرات الذاتية لدى المعلمات الخاصة بتقديم الدعم والمساعدة داخل المدرسة وخارجها	3,55	0,71	كبيرة
5	تكليف المعلمات بمهام تطوعية تتناسب مع مستوى خبراتهن التطوعية (عام، مهاري، احترافي).	3,54	0,72	كبيرة
4	توفير الحرية المناسبة للمعلمات لتنفيذ المهام التطوعية المسندة لهن.	3,54	0,73	كبيرة
3	تشجيع مشاركة المعلمات في عملية صناعة القرارات الخاصة بالأنشطة التطوعية وطرق تنفيذها داخل المدرسة وخارجها	3,50	0,79	كبيرة
	المتوسط الحسابي العام	3,54	0,61	كبيرة

يبين جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لبعد التمكين، جاء المتوسط الحسابي العام للمحور بدرجة كبيرة، بلغت (3,54)، وانحراف معياري بلغ (0,61)، كما جاءت جميع عبارات المحور بدرجة كبيرة.

فأظهرت النتائج ممارسة مديرات المدارس الثانوية لعملية التفويض خاصة في تمثيل المعلمات للمدرسة في الأنشطة التطوعية مع الجهات ذات العلاقة من المؤسسات والهيئات التطوعية، إضافةً

إلى حرصهن على تعزيز الثقة بالنفس لدى المعلمات لإنجاز مهامهن التطوعية بكفاءة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,58– 3,56)، في حين أن تشجيع مديرات المدارس لمشاركة المعلمات في عملية صناعة القرارات الخاصة بالأنشطة التطوعية، وطرق تنفيذها داخل المدرسة وخارجها، جاء بدرجة كبيرة كأقل الممارسات، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,50)، وتعكس هذه النتيجة بشكل عام وعي مديرات المدارس بأهمية التمكين، ودوره البنّاء في التأثير في سلوكيات العاملين، وتعزيز ثقتهم الذاتية؛ من خلال منحهم الصلاحيات اللازمة؛ لإنجاز المهام وفق رؤيتهم الخاصة (الحارثي، 2020).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى طبيعة عمل البيئة المدرسية وتعقيدها، واعتماد إنجاز الاعمال فيها على المشاركة؛ فتلجأ مديرة المدرسة إلى التمكين لتوزيع المسؤوليات، وتفويض الصلاحيات، وإتاحة فرص المبادرة، والمشاركة في حل المشكلات، وبالتالي إطلاق الطاقات الكامنة لدى المعلمات ومساعدتهن على اكتشاف قدراتهن وتطويرها، واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة شمسانة (2022)، ودراسة ناز Naz (2021) في أن تأثير القيادات التعليمية على مستوى تحفيز المعلمين، وممارستهم لغرس ثقة المعلمين بأنفسهم وبقدراتهم كانت بدرجة مرتفعة، ودراسة الهاجري وفضل (2022) التي توصلت إلى أن مديري المدارس يتيحون الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم، كما يشركونهم في عملية صنع القرارات، واتخاذها بدرجة كبيرة.

بينما اختلفت عن النتائج التي توصلت إليها دراسة شمسانة (2022)، ودراسة ناز (2021) Naz من أن مستوى تفويض بعض صلاحيات مديري المدارس للمعلمين، ومشاركتهم في حل المشكلات، وصنع القرارات كانت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع نتائج دراسة محمد (2021) في كون مساحة الحرية وتنفيذ المسؤوليات التي يمنحها مديرو المدارس للمعلمين كانت بدرجة متوسطة.

المحور الثالث: التقدير والاعتراف:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لبعد التقدير والاعتراف

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	تكريم المعلمات المتميزات في مجال العمل التطوعي وخدمة المجتمع.	3,59	0,74	كبيرة
1	الثناء المستمر على الجهود المبذولة من المعلمات لدعم الطالبات وحل مشكلاتهن المختلفة.	3,58	0,70	كبيرة
3	الاستجابة لاحتياجات المعلمات النفسية والاجتماعية بما يعزز شعورهن بالرضا والانتماء والتقدير.	3,34	0,94	متوسطة
4	تخفيف أعباء العمل عن المعلمات المشاركات في العمل التطوعي، دعماً لاستمرارية مشاركتهن.	3,14	1,03	متوسطة
6	ترشيح المعلمات المتطوعات للحصول على منح دراسية أو جوائز تقديرية من جهات أخرى.	3,11	1,08	متوسطة
5	التنسيق مع الجهات التطوعية لمنح المعلمات المتطوعات الحوافز المادية والمعنوية المناسبة.	3,08	0,99	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3,31	0,79	متوسطة

يبين جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لبعد التقدير والاعتراف، وجاء المتوسط الحسابي العام للمحور بدرجة متوسطة، بلغت (3,31)، وانحراف معياري بلغ (0,79)، كما جاءت غالبية عبارات المحور بدرجة متوسطة، حيث أشارت النتائج إلى الحرص الكبير لمديرات المدارس على تكريم المعلمات المتميزات في مجال العمل التطوعي، وخدمة المجتمع، والثناء

المستمر على الجهود المبذولة منهن لدعم الطالبات، وحل مشكلاتهن المختلفة، حيث بلغت متوسطاتها الحسابية (3,59) وَ (3.58) على الترتيب، وهو ما يعكس وعي المديرات بأهمية الحافز المعنوي، المتمثل في التقدير، والاعتراف، وتأثيره الكبير على دافعية المعلمات.

في حين كانت استجابة مديرات المدارس لاحتياجات المعلمات النفسية والاجتماعية بما يعزز شعورهن بالرضا والانتماء والتقدير، وتخفيف أعباء العمل عن المعلمات المشاركات في العمل التطوعي، وترشيحهن للحصول على منح دراسية، أو جوائز تقديرية من جهات أخرى، والتنسيق مع الجهات التطوعية لمنحهن الحوافز المادية والمعنوية المناسبة، بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,34– 3,08)، ويمكن ارجاع هذه النتيجة بشكل عام إلى الأعباء الإدارية، والروتينية التي تقوم بها مديرة المدرسة خلال اليوم الدراسي، مما لا يترك لها من الوقت، أو الطاقة الكافية للتركيز على تلبية احتياجات المعلمات بشكل منتظم، كما قد يرجع السبب إلى أن كثير من الصلاحيات المتعلقة بالحوافز المادية، أو المنح الدراسية، أو تخفيف الأعباء التدريسية عن المتطوعات من المعلمات، ليست بيد مديرة المدرسة بشكل كامل، بل هي مقيدة بميزانيات محدودة، وسياسات موحدة من وزارة التعليم، أو الإدارة التعليمية، مما يحد من قدرة المديرات على المبادرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة أبو النجا (2024)، ودراسة محمد (2021) بأن تطبيق المديرين للقيادة المحفزة، واهتمامهم بتقديم المدح والشكر للمعلمين، وطلب العلاوات التشجيعية للمعلمين المتميزين كانت بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع دراسة ناز (2021) Naz في عدم كفاية الحوافز المقدمة لتحفيز المعلمين على تحسين أدائهم، في حين اختلفت نتيجة هذا المحور مع النتائج التي توصلت إليها دراسة أبو سنينة (2020) التي أظهرت نتائجها درجة ممارسة عالية من المديرين في تحفيز المعلمين، والمعلمات بالثناء، والتكريم، ورفع الروح المعنوية.

المحور الرابع: الدعم والتطوير:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لبعد الدعم والتطوير

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	توفير الفرص لتبادل الخبرات التطوعية بين المعلمات داخل المدرسة وخارجها.	3,31	0,95	متوسطة
1	تشجيع المعلمات على الالتحاق بدورات تدريبية تتناسب مع خبراتهن في العمل التطوعي.	3,30	0,95	متوسطة
3	تنظيم الندوات وورش العمل مع الجهات التطوعية ذات العلاقة وحث المعلمات على حضورها.	3,26	0,94	متوسطة
5	تزويد المعلمات بالتغذية الراجعة المستمرة عن أدائهن التطوعي	3,25	1,01	متوسطة
4	تحقيق تنسيق فعّال بين الموارد البشرية والمادية لدعم العمل التطوعي.	3,16	1,03	متوسطة
6	توفير الموارد المادية والمالية اللازمة لإنجاز العمل التطوعي بكفاءة.	3,09	1,05	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3,23	0,90	متوسطة

يبين جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لبعد الدعم والتطوير، وجاء المتوسط الحسابي العام للمحور بدرجة متوسطة، بلغت (3,23)، وانحراف معياري بلغ (0,90)، كما جاءت جميع عبارات المحور بدرجة متوسطة، حيث أشارت النتائج إلى أن مديرات المدارس يعملن على توفير الفرص لتبادل الخبرات التطوعية بين المعلمات داخل المدرسة وخارجها، ويشجعنهُن على الالتحاق بدورات تدريبية، تتناسب مع خبراتهن في العمل التطوعي، كما يعملن على تنظيم الندوات وورش العمل مع الجهات التطوعية ذات العلاقة، وحث المعلمات على حضورها، مع تزويدهن بالتغذية الراجعة المستمرة عن أدائهن التطوعي، إضافةً إلى اهتمام المديرات

بتوفير الموارد المادية، والمالية اللازمة لإنجاز العمل التطوعي بكفاءة، وتحقيق التنسيق الفعّال بين الموارد البشرية، والمادية لدعم العمل التطوعي، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,31-3,09).

إن ضمان استدامة العمل التطوعي مرهون بالأدوار التي تقوم بها مديرات المدارس، من تحديد للاحتياجات التطوعية، وتشجيع المعلمات على التغيير والتطوير، ومتابعة أدائهن، وتقديم الدعم والتوجيه المناسب لهن (الدوسري والباش، 2025). هذه النتيجة تدعو إلى ضرورة فتح قنوات للتواصل المستمر بين المدرسة وبين الجهات التطوعية ذات العلاقة، وبناء شراكات مستدامة مع المؤسسات، والهيئات التطوعية بالمجتمع، مما يسهم في توفير فرص تدريبية، وإثرائية للمعلمات، تتناسب مع خبراتهن في العمل التطوعي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو النجا (2024) في أن التحفيز المادي، والمعنوي المرتبط بالدعم، والتطوير للمعلمين كان بدرجة متوسطة، ودراسة ناز Naz (2021) في أن مستوى تحفيز المعلمين في الجوانب المتعلقة بتوفير برامج التطوير المهني اللازمة لتحسين إمكاناتهم كانت متوسطة، ودراسة الموسى والمنقاش (2025) في أن توفير فرص التطوير الذاتي للمتطوعين لتطوير معارفهم ومهاراتهم ومواهبهم كانت متوسطة، بينما اختلفت نتيجة هذا المحور مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الهاجري وفضل (2022) من أن مدير المدرسة يحفز المعلمين باستمرار على التطور المهني من خلال توفير فرص تدريبية تتيح لهم التقدم على الصعيدين المهني، والشخصي، ويزودهم بتغذية راجعة عن أدائهم باستمرار، ودراسة البليهد والمطيري (2020) والتي رأت أن مديرة المدرسة توفر بيئة داعمة للتطوير، والتحسين المستمر لجميع منسوبيها بالمدرسة، كما تمكّنهن من تطوير مهارتهن الوظيفية بدرجة كبيرة، كما اختلفت مع نتائج دراسة الأكلبي (2019) حيث حصلت الأدوار القيادية المتعلقة بتنظيم البرامج التدريبية مع الجهات التطوعية بالمجتمع، وعرض التجارب لمؤسسات المجتمع الخيرية في خدمة قضايا المجتمع من خلال العمل التطوعي على درجة موافقة ضعيفة، من وجهة نظر المعلمين بمحافظة بيشة.

المحور الخامس: القدوة الحسنة:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لبعد القدوة الحسنة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	الالتزام بقيم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية	3,75	0,53	كبيرة
6	غرس روح التآلف والمحبة والإخاء داخل البيئة المدرسية	3,65	0,72	كبيرة
5	إعداد خطة العمل التطوعي السنوية ومتابعة تنفيذها	3,50	0,79	كبيرة
1	حرص مديرة المدرسة على استثمار أوقات فراغها في تقديم الدعم للمعلمات والطالبات	3,45	0,81	كبيرة
4	مشاركة مديرة المدرسة في أنشطة تطوعية داخل المجتمع تعزز من ثقافة القدوة لدى المعلمات	3,32	0,88	متوسطة
3	المبادرة في إعداد وتنظيم الحملات التطوعية بالمشاركة مع المؤسسات والهيئات التطوعية بالمجتمع	3,29	0,94	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3,49	0,65	كبيرة

يبين جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لبعد القدوة الحسنة، وجاء المتوسط الحسابي العام للمحور بدرجة كبيرة، بلغت (3,49)، وانحراف معياري بلغ (0,65)، كما جاءت غالبية عبارات المحور بدرجة كبيرة، حيث أظهرت النتائج حرص مديرات المدارس على الالتزام بقيم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية، وغرس روح التآلف والمحبة والإخاء داخل البيئة المدرسية، واهتمامهن بإعداد خطة العمل التطوعي السنوية ومتابعة تنفيذها، واستثمار أوقات فراغهن في تقديم الدعم للمعلمات والطالبات، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,75-3,45)، وتعكس هذه النتيجة وعي مديرات المدارس بأدوارهم القيادية المؤثرة في الطلاب، والهيئة التعليمية، فالمديرة هي النموذج الذي يُحتذى به من خلال تعاملاتها اليومية، والتزامها بالقيم

الإسلامية، والهوية الوطنية، فتُقدم رسالة بأن المواطنة، والمسؤولية الاجتماعية أسلوب حياة، وليست مجرد قواعد مكتوبة، كما أظهرت النتائج أن مشاركة مديرات المدارس في الأنشطة التطوعية داخل المجتمع، ومبادرتهن في إعداد وتنظيم الحملات التطوعية، بالمشاركة مع المؤسسات، والهيئات التطوعية بالمجتمع كانت بدرجة متوسطة كأقل الممارسات في هذا المحور، حيث بلغت متوسطاتها الحسابية (3,32) وَ (3,29) على الترتيب، ويمكن ارجاع هذه النتيجة إلى أن غالبية مديرات المدارس سيدات لديهن التزامات أسرية، واجتماعية كبيرة خارج نطاق العمل، والتي قد تستهلك منهن الوقت والجهد، مما يحد من قدرتهن على المشاركة التطوعية داخل المجتمع، اتفقت نتيجة هذا المحور مع النتائج التي توصلت إليها دراسة ياجينكايا وآخرون Yalçınkaya et al. (2021) في أن سلوك المبادرة الشخصية لمديري المدارس أثر إيجاباً، وبدرجة كبيرة على مستوى دافعية المعلمين فيما يتعلق بواجباتهم، ودراسة الغيث وآخرون (2020) التي توصلت إلى أن القيادة المدرسية تقوم ببث روح الوعي والانتماء بين منسوبي المدرسة من خلال الأنشطة التطوعية، كما تشجع الطلاب والمعلمين على الاعمال التطوعية بدافع المسؤولية والوطنية بدرجة كبيرة، بينما اختلفت مع نتائج دراسة الموسى والمنقاش (2025) في كون استثمار القيادات التعليمية لفرص التعاون المرتبطة بالعمل التطوعي، وعقد الشراكات الفعّالة مع الجهات التطوعية؛ لتعظيم أثر العمل التطوعي، وزيادة كفاءته كانت متوسطة، ودراسة الغيث وآخرون (2020) في أن مشاركة القيادات المدرسية في أنشطة الجمعيات، والأسواق الخيرية، والهلال الأحمر، وحملات التوعية العامة التي يتبناها المجتمع بشكل دوري، وإعداد محاضرات ودورات داخل المدرسة، والإعلان عنها لأفراد المجتمع كانت بدرجة كبيرة.

السؤال الثاني: للإجابة عنه، حُسبت متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي الخمسة، تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة في المجال التعليمي، وعدد المشاركات التطوعية خلال

العام الدراسي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا تم إجراء اختبار (One way ANOVA)، وجاءت نتائج هذا السؤال وفق جدول (11)، وجدول (12).

جدول (9) نتائج اختبار (One way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي ، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة في المجال التعليمي

الأبعاد	اختبار تجانس التباين Levene's		مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA	
	(ف)	مستوى الدلالة					قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الرؤية الملهمة	4,571	0,004	بين المجموعات	190,747	3	63,582	6,288	0,000
			داخل المجموعات	3397,441	336	10,111		
			المجموع	3588,188	339			
التمكين	4,130	0,007	بين المجموعات	195,006	3	65,002	5,064	0,002
			داخل المجموعات	4312,697	336	12,835		
			المجموع	4507,703	339			
التقدير والاعتراف	4,520	0,004	بين المجموعات	484,320	3	161,440	7,583	0,000
			داخل المجموعات	7153,786	336	21,291		
			المجموع	7638,106	339			

الأبعاد	اختبار تجانس التباين Levene's		مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA	
	(ف)	مستوى الدلالة					قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الدعم والتطوير	3,897	0,009	بين المجموعات	537,194	3	179,065	6,408	0,000
			داخل المجموعات	9389,559	336	27,945		
			المجموع	9926,753	339			
القدوة الحسنة	6,713	0,000	بين المجموعات	498,551	3	166,184	12,086	0,000
			داخل المجموعات	4619,952	336	13,750		
			المجموع	5118,503	339			
المعدل العام	4,031	0,008	بين المجموعات	8778,270	3	2926,090	8,382	0,000
			داخل المجموعات	117299,507	336	349,106		
			المجموع	126077,776	339			

من قراءة جدول (9) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي بمحاورها الخمسة، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في المجال التعليمي، وكانت لصالح المعلمات اللاتي تراوحت سنوات خبرتهن في التعليم من 5 سنوات إلى أقل من 15 سنة، إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (8,382) عند مستوى دلالة (0,000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات في هذه الفئة (من 5 إلى أقل من 15 سنة) يعتبرن من ذوات الخبرة المتوسطة، لديهن طاقة وحماس؛ لكنهما مقترنان بحكمة عملية، تسمح لهن

برؤية قيمة العمل التطوعي من جهة، وفعاليّة قيادة المديرة في تحفيزه من جهةٍ أخرى، كما يسمح لهن نضجهن المهني في فهم الأساليب القيادية التي تشعرهن بالتقدير والتمكين كالتفويض الفعّال، والاعتراف بالجهود، وتوفير الموارد، وتحقق لهن التطوير والتميز وبناء السيرة الذاتية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ديك وعاشور (2022) في وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في المجال التعليمي، وكانت لصالح من خبرتهم التعليمية أكثر.

في حين لم تتفق مع نتائج دراسة كل من: الصاعدي (2025)، والدوسري والباش (2025)، والعوهلي (2023)، والهاجري وفضل (2022)، ومحمد (2021)، وأبو سنينة (2020)، والعمري والصقر (2019) التي أظهرت جميعها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

جدول (10) نتائج اختبار (One way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي، تبعًا لمتغير عدد المشاركات التطوعية خلال العام الدراسي

الأبعاد	اختبار تجانس التباين Levene's		مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA	
	(ف)	مستوى الدلالة					قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الرؤية الملهمة	3,936	0,009	بين المجموعات	23,637	3	7,879	0,743	0,527
			داخل المجموعات	3564,551	336	10,609		
			المجموع	3588,188	339			
التمكين	0,961	0,411	بين المجموعات	33,569	3	11,190	0,840	0,473
			داخل المجموعات	4474,133	336	13,316		
			المجموع	4507,703	339			

الأبعاد	اختبار تجانس التباين Levene's		مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA	
	(ف)	مستوى الدلالة					قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التقدير والاعتراف	1,366	0,253	بين المجموعات	113,382	3	37,794	1,688	0,169
			داخل المجموعات	7524,723	336	22,395		
			المجموع	7638,106	339			
الدعم والتطوير	5,962	0,001	بين المجموعات	128,193	3	42,731	1,465	0,224
			داخل المجموعات	9798,560	336	29,162		
			المجموع	9926,753	339			
القدوة الحسنة	4,940	0,002	بين المجموعات	96,011	3	32,004	2,141	0,095
			داخل المجموعات	5022,492	336	14,948		
			المجموع	5118,503	339			
المعدل العام	4,897	0,002	بين المجموعات	1409,339	3	469,780	1,266	0,286
			داخل المجموعات	124668,437	336	371,037		
			المجموع	126077,776	339			

من قراءة جدول (10) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الحكومي الثانوي لأبعاد القيادة المحفزة لثقافة العمل التطوعي بمحاورها الخمسة تبعاً لمتغير عدد المشاركات التطوعية خلال

العام الدراسي. إذ بلغت قيمة اختبار (ف) (1,266) عند مستوى دلالة (0,286). وربما تُعزى هذه النتيجة إلى أن أساليب التحفيز الممارسة من قبل الإدارة المدرسية قد تكون غير ملائمة أو غير مكيّفة حسب احتياجات المعلمات، وبالتالي لا تحقق درجة المشاركة المطلوبة. كما قد يرجع السبب إلى أن بعض المعلمات ينظرون إلى العمل التطوعي كعمل إضافي لا يتوافق مع مسؤولياتهن المهنية الأساسية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصاعدي (2025)، والعوهلي (2023) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد المشاركات التطوعية.

السؤال الثالث: للإجابة عنه، تم بناء النموذج المقترح استناداً على أدبيات الدراسة، ونتائجها الميدانية، تكون من المنطلقات، والأهداف، والمكونات، ومتطلبات تطبيق النموذج، ومراحله، وأخيراً التحديات المحتملة لتطبيق النموذج المقترح؛ وللتأكد من جودة النموذج، عُرض على سبعة خبراء في مجال الإدارة التربوية، والتخطيط وفق أسلوب Delphi. ليخرج بالصورة النهائية، كما يأتي:

منطلقات بناء النموذج المقترح

– تقرير الأمين العام للأمم المتحدة لعام 2015 وقرار الجمعية العامة رقم (A/RES/140/73) حول التوجّه العالمي نحو إدماج العمل التطوعي في خطة عام 2030.

– رؤية السعودية 2030، التي نص هدفها الاستراتيجي السادس على "تمكين المسؤولية الاجتماعية"؛ من خلال رفع مستوى تحمُّل المواطن للمسؤولية الاجتماعية، وتشجيع العمل التطوعي.

– مبادرة وزارة الموارد البشرية، والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية (2030–2017)، الخاصة بتحفيز ونشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع؛ من خلال إطلاق عدة مشاريع، أبرزها: مشروع منصة العمل التطوعي التي تُيسّر عملية التطوع حسب المجال المناسب لخبرات ومهارات المتطوعين، وتوثيق ساعاتهم التطوعية، وإصدار الشهادات بذلك، ومشروع الشراكات مع المؤسسات التعليمية والتربوية والاجتماعية؛ لتعزيز وتنمية ثقافة العمل التطوعي.

– مبادرة المركز الوطني لتنمية القطاع غير الربحي (2026–2024)، الخاصة بتعزيز نمو المتعاملين في القطاع غير الربحي؛ من خلال تقديم نموذج عمل لتفعيل التطوع الاحترافي في

المنظمات غير الربحية، وإشراك أفراد المجتمع، واستثمار خبراتهم، وكفاءاتهم في خدمة القضايا المجتمعية المختلفة.

– استراتيجية وزارة التعليم، المتمثلة في رؤية الإدارة العامة للمسؤولية المجتمعية والعمل التطوعي نحو تحقيق التكامل بين منظومة التعليم والتدريب والمجتمع؛ من خلال تفعيل المسؤولية المجتمعية، ونشر ثقافة العمل التطوعي، وتعزيز قيم الانتماء الوطني، وتصميم برامج تطوعية تلبي احتياجات المجتمع، وتدريب المتطوعين وتنمية قدراتهم، وتوفير فرص تطوعية مُبتكرة.

– نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت قصوراً في استجابة مديرات المدارس لاحتياجات المعلمات النفسية، والاجتماعية، بما يعزز شعورهن بالرضا والانتماء والتقدير، كما لم يتم تخفيف عبء العمل عن المعلمات المشاركات في العمل التطوعي بالشكل الذي يتناسب مع ما يبذلنه من جهود تطوعية، ووُجد قصور في آلية ترشيح المعلمات المتطوعات للحصول على منح دراسية، أو جوائز تقديرية من جهات أخرى قد تمنح المتطوعات الحوافز المادية، والمعنوية المناسبة، إضافة إلى القصور في تشجيع المعلمات على الالتحاق بدورات تدريبية تتناسب مع خبراتهن في العمل التطوعي، وتنظيم الندوات، وورش العمل مع الجهات التطوعية ذات العلاقة، وحث المعلمات على حضورها، كما أن توفير الموارد المادية، والمالية اللازمة لإنجاز العمل التطوعي لم يكن بالكفاءة المنشودة، وأخيراً، لم تكن مشاركة مديرة المدرسة في الأنشطة التطوعية، ومبادرتها لإعداد وتنظيم الحملات التطوعية بالمشاركة مع المؤسسات، والهيئات التطوعية بالمجتمع بالشكل المفترض أن يكون لتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030؛ لتحقيق مرتكز الوطن الطموح.

أهداف النموذج المقترح:

– بناء نموذج متكامل، يوضح العلاقة بين ممارسات القيادة المحفزة، وتعزيز ثقافة العمل التطوعي بين المعلمات.

– تحقيق الأهداف التنموية، والاجتماعية للمدارس الحكومية؛ من خلال استثمار الطاقات التطوعية للمعلمات، بشكل أفضل.

– وضع إطار عملي يتضمن آليات يمكن لمديرات المدارس تطبيقها لتحفيز المعلمات على العمل التطوعي.

مكونات النموذج المقترح:

يكون النموذج المقترح من خمسة أبعاد للقيادة المحفزة، وآليات تفعيلها، والتي توصلت إليها الدراسة الحالية، كما يأتي:

البعد الأول: الرؤية الملهمة، ويتضمن الآليات الآتية، مرتبة وفق أهميتها:

- تعزيز الشعور بالتكافل وتحمل المسؤولية لدى المعلمات تجاه القضايا الاجتماعية داخل المدرسة، وخارجها.
- تنمية حس التعاون، والعمل الجماعي لدى المعلمات؛ لإنجاز الأنشطة التطوعية بكفاءة.
- تبني الأفكار الإبداعية للمعلمات التي تُسهم في تحسين بيئة المدرسة التعليمية، والاجتماعية.
- تعزيز أهمية العمل التطوعي المدرسي ودوره في تقدُّم المجتمع.
- تشجيع روح التنافس البنّاء لدى المعلمات لخدمة المجتمع.
- تحفيز المعلمات لتوظيف طاقاتهن في دعم الأنشطة التطوعية داخل المدرسة وخارجها.

البعد الثاني: التمكين، ويتضمن الآليات الآتية، مرتبة وفق أهميتها:

- تفويض المعلمات؛ لتمثيل المدرسة في الأنشطة التطوعية مع الجهات ذات العلاقة من المؤسسات والهيئات التطوعية.
- تعزيز الثقة بالنفس لدى المعلمات؛ لإنجاز مهامهن التطوعية بكفاءة.
- تعزيز المبادرات الذاتية لدى المعلمات الخاصة بتقديم الدعم، والمساعدة داخل المدرسة، وخارجها.
- تكليف المعلمات بمهام تطوعية تتناسب مع مستوى خبراتهن التطوعية (عام، مهاري، احترافي).
- توفير الحرية المناسبة للمعلمات؛ لتنفيذ المهام التطوعية المسندة لهن.

- تشجيع مشاركة المعلمات في عملية صناعة القرارات الخاصة بالأنشطة التطوعية، وطرق تنفيذها داخل المدرسة، وخارجها.

البعد الثالث: التقدير والاعتراف، ويتضمن الآليات الآتية، مرتبة وفق أهميتها:

- تكريم المعلمات المتميزات في مجال العمل التطوعي وخدمة المجتمع.
- الثناء المستمر على الجهود المبذولة من المعلمات لدعم الطالبات، وحل مشكلاتهن المختلفة.
- الاستجابة لاحتياجات المعلمات النفسية، والاجتماعية، بما يعزز شعورهن بالرضا، والانتماء، والتقدير.
- تخفيف أعباء العمل عن المعلمات المشاركات في العمل التطوعي؛ دعماً لاستمرارية مشاركتهن.
- ترشيح المعلمات المتطوعات للحصول على منح دراسية، أو جوائز تقديرية من جهات أخرى.
- التنسيق مع الجهات التطوعية لمنح المعلمات المتطوعات الحوافز المادية، والمعنوية المناسبة.

البعد الرابع: الدعم والتطوير، ويتضمن الآليات الآتية، مرتبة وفق أهميتها:

- توفير الفرص؛ لتبادل الخبرات التطوعية بين المعلمات داخل المدرسة، وخارجها.
- تشجيع المعلمات على الالتحاق بدورات تدريبية، تتناسب مع خبراتهن في العمل التطوعي.
- تنظيم الندوات، وورش العمل مع الجهات التطوعية ذات العلاقة، وحث المعلمات على حضورها.
- تزويد المعلمات بالتغذية الراجعة المستمرة عن أدائهن التطوعي.
- تحقيق تنسيق فعّال بين الموارد البشرية والمادية لدعم العمل التطوعي.
- توفير الموارد المادية والمالية اللازمة لإنجاز العمل التطوعي بكفاءة.

البعد الخامس: القدوة الحسنة، ويتضمن الآليات الآتية، مرتبة وفق أهميتها:

- الالتزام بقيم المواطنة، والمسؤولية الاجتماعية.
- غرس روح التآلف، والمحبة، والإخاء داخل البيئة المدرسية.
- إعداد خطة العمل التطوعي السنوية، ومتابعة تنفيذها.
- حرص مديرة المدرسة على استثمار أوقات فراغها في تقديم الدعم للمعلمات، والطالبات.
- مشاركة مديرة المدرسة في أنشطة تطوعية داخل المجتمع تعزز من ثقافة القدوة لدى المعلمات.
- المبادرة في إعداد وتنظيم الحملات التطوعية، بالمشاركة مع المؤسسات، والهيئات التطوعية بالمجتمع.

متطلبات تطبيق النموذج المقترح:

- تبني الجهات العليا بوزارة التعليم للنموذج المقترح، وتقديم الدعم المادي، والبشري، والتقني لتنفيذه بكفاءة.
- التنسيق مع الجهات التطوعية، ووضع خطط مشتركة توضح أهداف العمل التطوعي، وآليات تحقيقه بشكل واضح ومحدد.
- توفير برامج تدريبية متخصصة في إعداد القيادات المدرسية، وإكسابهم المهارات اللازمة لتطبيق النموذج المقترح بفعاليّة.
- تمكين مديرات المدارس، ومنحهن صلاحيات أوسع، بما يتناسب مع طبيعة النموذج المقترح.

مراحل تطبيق النموذج المقترح:

تمر عملية تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى المعلمات بالمراحل الآتية:

- مرحلة التشخيص، والإعداد: تتضمن تحديد دوافع المعلمات نحو العمل التطوعي، والمعوقات التي تواجههن، والمجالات التطوعية التي يفضلنها (تعليمية، تربوية، مجتمعية، تقنية)، ومن

ثم وضع رؤية ورسالة واضحة، تبين أهمية العمل التطوعي كجزء من الهوية المهنية للمعلمة، ورسالة المدرسة، ويتم نشرها بين جميع المعلمات.

- مرحلة التصميم، والتخطيط: تتضمن تحديد مجالات، وحقول تطوعية واضحة، ومرنة، تناسب مهارات، وإمكانيات المعلمات، ووضع نظام للحوافز غير المادية يناسب الجميع.

- مرحلة التنفيذ، وتفعيل دور القيادة المحفزة على أرض الواقع: من خلال الرؤية الملهمة، والتمكين، والتطوير، والدعم، والقدوة الحسنة.

- مرحلة المتابعة، والتقييم: تتضمن قياس الأثر، وتقدير الجهود، والتحسين المستمر؛ من خلال مؤشرات الأداء، وأدوات قياس رضا المتطوعات، والجهات المستفيدة.

- مرحلة الاستدامة وتحويل النموذج إلى ثقافة دائمة، والتوسع به إلى نطاق أكبر.

أدوات تطبيق النموذج المقترح:

مؤشرات قياس رئيسة (KPIs)، استطلاعات رأي، مقابلات فردية، وجماعية، تقارير دورية عن سير كل مبادرة تطوعية، دورات تطويرية.

التحديات المحتملة لتطبيق النموذج المقترح:

من خلال ما تم عرضه يمكن التنبؤ بعدد من الصعوبات، والتحديات التي يُتوقع أن تواجه تطبيق النموذج المقترح كالآتي:

- ضعف حماسة والتزام مديرات المدارس بتبني وتطبيق النموذج المقترح.

- كثرة الإجراءات الإدارية لاعتماد، وتنظيم المبادرات التطوعية داخل المدرسة، وخارجها، التي تتطلب مراجعة مستويات إدارية مختلفة بإدارة المدرسة، وإدارة التعليم، والوزارة.

- ضعف استشعار مديرات المدارس لدوافع واهتمامات المعلمات تجاه مشاركتهن في الفرص التطوعية، الملائمة لإمكانياتهن.

- قلة معرفة مديرات المدارس والمعلمات بالفرص التطوعية المتاحة، وبما يمكنهن تقديمه، والتطوع من خلاله.

– عدم توفُّر نظام ملموس للتقدير والتحفيز يضمن استدامة ثقافة العمل التطوعي بالمدرسة.

– كثرة الأعباء التدريسية، والإدارية التي تجعل الوقت المطلوب للعمل التطوعي عبء إضافي على المعلمات، مما يؤدي إلى الإرهاق بدلاً من التحفيز.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنها توصي بما يأتي:

1. تبني النموذج المقترح من قبل القيادات التعليمية بإدارة التعليم، ومديرات المدارس، ووضع الخطة التنفيذية اللازمة لتطبيقها على أرض الواقع.
2. تطوير مهارات مديرات المدارس الثانوية على أساليب القيادة المحفّزة، من خلال الدورات التدريبية، وورش العمل في المجال.
3. تعزيز التواصل مع المجتمع المحلي؛ لتوفير الفرص التطوعية للمعلمات، من خلال وسائل التواصل الاجتماعي وتشجيعهن على المشاركة والتفاعل.
4. التقييم الدوري للأداء في برامج وأنشطة العمل التطوعي، واستخدام النتائج للتحسين، وتلبية احتياجات المعلمات النفسية، والاجتماعية، من خلال المقابلات الفردية، أو استطلاعات الرأي، أو صناديق الاقتراح.
5. إجراء دراسات طولية؛ لقياس أثر تطبيق نموذج القيادة المحفزة على ثقافة التطوع بمرور الوقت.

المراجع

المراجع العربية:

أبو سنينة، رانية. (2020). القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمّان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

أبو النجا، ياسمين. (2024). القيادة التحفيزية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بمدارس التعليم العام الثانوي دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 90(3)، 738-778.

الأكلبي، سعد. (2019). دور القيادة المدرسية في تعزيز الوعي والمعرفة بثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية دراسة مسحية على المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 105(3)، 106-118.

الأكلبي، عايض. (2021). القيادة الفعالة المحفزة بالمنظمات ودورها في زيادة الانتاجية. المجلة العربية للنشر العلمي، 35(2)، 306-329.

آل مسلط، محمد. (2023). العلاقة بين ممارسة القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 15(2)، 81-118.

البليهد، نورة، والمطيري، أميرة. (2020). الممارسات القيادية لبناء بيئة إيجابية محفزّة في المدارس الابتدائية الحكومية للبنات. مجلة العلوم التربوية والدارسات الإنسانية، (5)، 182-214.

الحارثي، مفلح. (2020). مقومات تطبيق القيادة التمكينية في المدارس الثانوية بمدينة أبها في ضوء تطبيق نظام المقررات من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(1)، 1-31.

خطايبة، غدير، والعبدالرحمن، أسماء. (2022). القيادة الملهمة لدى مديري مدارس محافظة إربد وعلاقتها بشغف المعلمين تجاه مهنتهم من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18(2)، 347-364.

الدوسري، مستورة، والباش، مشاعل. (2025). واقع إدارة العمل التطوعي في المدارس الثانوية، من وجهة نظر المعلمات والإداريات، ومديرات المدارس بمحافظة الأحساء. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 49(1)، 413-440.

ديك، رشا، وعاشور، محمد. (2022). دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وعلاقته بتنمية العمل التطوعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 13(39)، 116-130.

رؤية السعودية 2030. (2024). التقرير السنوي لرؤية السعودية 2030 لعام 2024: الملخص التنفيذي. المملكة العربية السعودية، رؤية السعودية 2030. *https://www.vision2030.gov.sa/ar/annual-reports*

شماسنة، جهان. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بالعاصمة عمان للقيادة التحفيزية وعلاقتها بتعزيز ثقافة الابداع لدى المعلمين من وجهة نظرهم. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(10)، 1–20.

الصاعدي، فالح. (2025). دور إدارة مدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة، (4)، 176–216.

عبدالمعطي، أحمد، وفرغلي، أسماء. (2020). دور الجامعة في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها. المجلة التربوية لتعليم الكبار، 2(4)، 42–61.

العتيبي، سارة. (2024). متطلبات تحسين مستوى الصحة التنظيمية في مدارس التعليم الثانوي بدولة الكويت في ضوء مدخل القيادة التحفيزية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، (126)، 736–754.

عسيري، راجية، والشهراني، عبدالله. (2023). متطلبات تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة في ضوء رؤية المملكة 2030. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (148)، 153–196.

العمري، ابراهيم، والصقر، عبدالعزيز. (2019). دور القيادة المدرسية في تفعيل العمل التطوعي بمدارس محافظة الخرج الثانوية في ضوء مبادرات التحول الوطني. مجلة كلية التربية ببنها، 120(1)، 406–426.

العوهلي، لين. (2023). دور مديرات المدارس الثانوية في دعم العمل التطوعي بمدينة الرياض. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (94)، 166–186.

الغيث، العنود، والعتيبي، غلباء، والعتيبي، سامية، والفايز، عبير، والتركي، مريم. (2020). درجة إسهام القيادات المدرسية في تعزيز العمل التطوعي في البيئة المدرسية، من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 110(3)، 582–628.

اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا). (2015). خطة عمل إدماج العمل التطوعي في خطة عام 2030. الأمم المتحدة، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا). *https://2u.pw/IwTqh*

محمد، محمود. (2019). إدارة العمل التطوعي بالمؤسسات التربوية في ضوء بعض الخبرات العالمية المؤسسات الجامعية نموذجاً. الكويت، الكويت: المركز العالمي لدراسات العامل الخيري.

محمد، لنا. (2021). درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحفيزية وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين في العاصمة عمّان [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة الأردنية.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2016). تعزيز ثقافة العمل التطوعي في مدارس التعليم العام بالدول الأعضاء في مجلس التعاون لدول الخليج العربية. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الموسى، سماح، والمنقاش، سارة. (2025). حوكمة العمل التطوعي في المرحلة الثانوية بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية ومعوقات تطبيقها. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (118)، 176-209.

الهاجري، عبدالله، وفضل، محمود. (2022). دور القيادة بالتحفيز في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم الرياض. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (27)، 541-565.

وزارة التعليم. (2025). القواعد التنظيمية لبرنامج فرص. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم. *https://2u.pw/ZVt5s*

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2023). الدليل الإثرائي ليوم التطوع السعودي والعالمي 1445-2023. المملكة العربية السعودية، وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. *https://www.nvg.gov.sa*

اليوسف، خلود. (2022). ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة جامعة أم القرى وإسهامه بتنمية مهاراتهم القيادية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 38(10)، 149-188.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul-Mutti, Ahmed, & Farghali, Asmaa. (2020). The Role of the University in Supporting the Culture of Volunteer Work Among Its Students. Educational Journal for Adult Education, 2(4), 42-61.

Abu Sneineh, Rania. (2020). Motivational leadership among public secondary school principals in the Amman Governorate and its relationship to teachers' morale [Published Master's Thesis]. Middle East University.

Abu Al-Naja, Yasmine. (2024). Motivational leadership and its relationship to job satisfaction among teachers in secondary public schools: A field study. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 90(3), 738-778.

Al-Aklabi, Saad. (2019). The role of school leadership in promoting awareness and knowledge of the culture of volunteer work among public education students in the Kingdom of Saudi Arabia. A survey study of the secondary stage in Bisha Governorate. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 105(3), 106-118.

Al-Aklabi, Ayed. (2021). Effective Motivating Leadership in Organizations and Its Role in Increasing Productivity. Arab Journal of Scientific Publishing, 35(2), 306-329.

Alamri, Ibrahim, & Al-Saqr, Abdulaziz. (2019). The Role of School Leadership in Activating Volunteer Work in Al-Kharj Governorate Secondary Schools in Light of National Transformation Initiatives. Journal of the Faculty of Education, Banha, 120(1), 406-426.

Al-Awhali, Lynn. (2023). The Role of Secondary School Principals in Supporting Volunteer Work in Riyadh. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (94), 166-186.

Al-Balehed, Noura, & Al-Mutairi, Amira. (2020). Leadership practices to build a positive and motivating environment in government primary schools for girls. Journal of Educational Sciences and Humanities, (5), 182-214.

Al-Dosari, Mostoura, & Al-Bash, Mashael. (2025). The reality of managing volunteer work in secondary schools from the perspective of female teachers, administrators, and school principals in Al-Ahsa Governorate. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 49(1), 413-440.

Al-Ghaith, Al-Anoud, Al-Otaibi, Ghalba, Al-Otaibi, Samia, Al-Fayez, Abeer, & Al-Turki, Maryam. (2020). The degree of school leadership's contribution to enhancing volunteer work in the school environment from the perspective of secondary school teachers in the city of Riyadh. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 110(3), 582-628.

Al-Harthi, Muflih. (2020). Components of implementing empowering leadership in secondary schools in Abha City in light of the implementation of the curriculum system from the teachers' perspective. Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(1), 1-31.

Al-Hajri, Abdullah, & Fadl, Mahmoud. (2022). The Role of Motivational Leadership in Achieving Job Satisfaction among Primary School Teachers in the Riyadh Education Department. Journal of Educational Sciences and Humanities, (27), 541-565.

Al-Maslat, Muhammad. (2023). The Relationship between Inspirational Leadership Practice and Organizational Acumen among School Principals in Abha City. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, 15(2), 81-118.

Al-Mousa, Samah, & Al-Munqash, Sarah. (2025). Governance of volunteer work in the secondary stage in education departments in the Kingdom of Saudi Arabia and the obstacles to its implementation. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (118), 176-209.

Al-Otaibi, Sarah. (2024). Requirements for Improving the Level of Organizational Health in Secondary Schools in the State of Kuwait in Light of the Motivational Leadership Approach. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, (126), 736-754.

Al-Saedi, Faleh. (2025). The Role of Secondary School Administration in Medina in Spreading the Culture of Volunteer Work Among Students. International Journal of Contemporary Educational and Human Sciences, (4), 176-216.

Al-Youssef, Kholoud. (2022). The culture of volunteer work among Umm Al-Qura University students and its contribution to developing their leadership skills. Journal of the Faculty of Education, 38(10), 149-188.

Arab Bureau of Education for the Gulf States (2016). Promoting a culture of volunteer work in public schools in the member states of the Gulf Cooperation Council. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Asiri, Rajia, & Al-Shahrani, Abdullah. (2023). Requirements for promoting a culture of volunteer work among female high school students in Bisha Governorate in light of the Kingdom's Vision 2030. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (148), 153-196.

Deek, Rasha, & Ashour, Mohammed. (2022). The Role of Secondary School Principals in the Triangle Area Within the Green Line in Strengthening Partnership with the Local Community and Its Relationship to the Development of Voluntary Work among Students from the Teachers' Perspective. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 13(39), 116-130.

Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA). (2015). Plan of Action for Integrating Volunteerism into the 2030 Agenda. United Nations, Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA). https://2u.pw/IwTqh

Khataybeh, Ghadir, & Abdulrahman, Asma. (2022). Inspirational leadership among school principals in Irbid Governorate and its relationship to teachers' passion for their profession from the teachers' perspective. Jordanian Journal of Educational Sciences, 18(2), 347-364.

Ministry of Education. (2025). Regulatory Rules for the Opportunities Program. Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Education. https://2u.pw/ZVt5s

Ministry of Human Resources and Social Development. (2023). Enrichment Guide for Saudi and International Volunteer Day 1445-2023. Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Human Resources and Social Development. https://www.nvg.gov.sa

Mohammad, Mahmoud. (2019). Managing Volunteer Work in Educational Institutions in Light of Some International Experiences: University Institutions as a Model. Kuwait, Kuwait: The Global Center for Charitable Work Studies.

Mohammad, L. (2021). The degree of application of motivational leadership by private secondary school principals and its relationship to teachers' job performance in the capital, Amman [Published Master's Thesis]. University of Jordan.

Saudi Vision 2030. (2024). Saudi Vision 2030 Annual Report 2024: Executive Summary. Kingdom of Saudi Arabia, Saudi Vision 2030. https://www.vision2030.gov.sa/ar/annual-reports

Shamasneh, Jahan. (2022). The degree to which public school principals in the capital, Amman, practice motivational leadership and its relationship to promoting a culture of creativity among teachers from their perspective. Journal of Psychological and Educational Sciences, 6(10), 1-20.

المراجع الأجنبية:

Al-Sanea, N. A., & Bakr, M. B. B. (2021). The Reality of Volunteer-Work in The General Directorate Of Education In The Eastern Provence Of Saudi Arabia From The Perspective Of Educational

Benevene, P., Buonomo, I., & West, M. (2020). The relationship between leadership behaviors and volunteer commitment: The role of volunteer satisfaction. Frontiers in psychology, 11, 602466.

Firman, F., Fitria, H., & Rohana, R. (2021). The influence of school leadership style and teacher's motivation toward teacher's performance. Journal of Social Work and Science Education, 2(1), 1-10.

Firza, Y. M., Musa, H., & Joko, A. (2019). The effect of leadership style, motivation and discipline of work on the performance of employee of Bank XYZ in the Jatiwaringin Area. Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences, 87(3), 188-195.

Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2021, June). Impact of transformational and transactional attributes of school principal leadership on teachers' motivation for work. In Frontiers in Education (Vol. 6, p. 659919). Frontiers Media SA.

Krejcie, R ; Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and psychological measurement, 30(3), 607-610.

Naz, F., & Rashid, S. (2021). Effective instructional leadership can enhance teachers' motivation and improve students' learning outcomes. sjesr, 4(1), 477-485.

Oyedepo, O. O. (2024). Leadership Strategies to Improve Volunteer Motivation in Nonprofit Organizations (Doctoral dissertation, Walden University).

Setiyaningsih, T. T. (2020). Influence of school leadership, discipline, and work motivation toward high school teacher performance. Harmoni Sosial: Jurnal Pendidikan IPS, 7(1), 66-77.

Tsai, A. C., Newstead, T., Lewis, G., & Chuah, S. H. (2024). Leading volunteer motivation: How leader behaviour can trigger and fulfil volunteers' motivations. VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 35(2), 266-276.

Yalçınkaya, S., Dağlı, G., Altınay, F., Altınay, Z., & Kalkan, Ü. (2021). The effect of leadership styles and initiative behaviors of school principals on teacher motivation. Sustainability, 13(5), 2711.

أثر استخدام نظام البلاك بورد على مهارات الأداء الكتابي لطلاب اللغة العربية غير الناطقين بها في مادة الكتابة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

The impact of using the Blackboard system on the writing skills of non-native Arabic language students in the writing course at the Arabic Language Institute of the Islamic University

إعداد

د. أنس بن حسين آل علي

أستاذ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المشارك

قسم إعداد وتدريب المعلمين – معهد تعليم اللغة العربية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Anas Hussein Al Ali

Associate Professor of Arabic Language Teaching to Non-Native Speakers

Teacher Preparation and Training Department - Arabic Language Institute - Islamic University of Madinah

Email: anashosen@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-026-007

تاريخ التقديم: 2025/10/18 م تاريخ القبول: 2025/11/24 م

المستخلص

هدف البحث إلى الكشف عن أثر استخدام نظام البلاك بورد على الأداء الكتابي لطلاب اللغة العربية غير الناطقين بها في مادة الكتابة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية. واعتمد الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من طلاب المستوى الأول بالمعهد، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة عددها (27) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية الحضورية، ومجموعة تجريبية مكوّنة من (34) طالبًا درسوا باستخدام نظام البلاك بورد. وتم تطبيق اختبار الأداء الكتابي على المجموعتين بعد الانتهاء من التجربة. وأظهرت نتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج على وجود حجم تأثير كبير لاستخدام نظام بلاك بورد في تحسين مهارات الأداء الكتابي لدى الطلاب.

الكلمات الدالة: التقنية، نظام البلاك بورد، مهارات الأداء الكتابي، الكتابة، الجامعة الإسلامية.

Abstract

The study aimed to investigate the effect of using the Blackboard system on the writing performance of non-native Arabic learners in the writing course at the Institute of Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at the Islamic University. The researcher adopted the experimental methodology based on a quasi-experimental design. The sample consisted of first-level students at the institute, who were divided into two groups: a control group of (27) students who studied through the traditional face-to-face method, and an experimental group of (34) students who studied using the Blackboard system. A writing performance test was administered to both groups after completing the experiment. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental groups on the post-test in favor of the experimental group. The findings also indicated a large effect size for the use of the Blackboard system in improving students' writing performance skills.

Keywords: Technology, Blackboard system, written performance skills, writing, Islamic University.

المقدمة

تشهد عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الوقت الراهن سلسلة من التطورات المتسارعة والملحوظة على مستوى طرق وأساليب التدريس والمحتوى التعليمي، فضلًا عن الأهداف التعليمية والتربوية، ولا يقتصر هذا التطور على ميدان تعليم العربية فحسب، بل يمتد ليشمل مختلف مجالات التعليم الأخرى بصورة عامة، وذلك في ضوء الثورة التقنية الهائلة التي يعيشها العالم المعاصر وما أفرزته من أدوات رقمية متقدمة تسهم في تطوير بيئات التعليم وأساليبه (الحديبي، 2017).

وقد فرض هذا الواقع المتجدد الحاجة إلى مواكبة تلك الثورة واستثمارها في جميع الجوانب التعليمية، بما في ذلك تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتحقيق تعليم أكثر فاعلية، وتفاعلًا مع متطلبات العصر.

وتُعدّ مهارة الكتابة من أكثر المهارات اللغوية تعقيدًا بالنسبة للطلاب غير الناطقين بالعربية، إذ تتطلب مستوى مرتفعًا من الإلمام بالمفردات، والتراكيب اللغوية، والطلاقة في التعبير، والدقة النحوية، ومن أجل تنمية هذه المهارة لدى الدارسين، أصبح من الضروري البحث عن أنظمة تعليمية حديثة، ومتطورة تسهم في تعزيز التفاعل الإيجابي، وتقديم نتائج ملموسة، خاصة في ظل الثورة الرقمية المعاصرة.

ومن بين الأنماط التعليمية التي انبثقت عن هذا التحول التقني يبرز التعلم الإلكتروني، وهو أحد أهم أنماط التعلم الحديثة التي تعتمد على تقنيات الاتصال الرقمية المتطورة، حيث يتم توظيف شبكات الإنترنت، وأجهزة الحاسوب متعددة الوسائط في العملية التعليمية، سواء داخل القاعات الدراسية، أو في التعليم عن بُعد (الغامدي، 2017).

ويتميز هذا النمط التعليمي الحديث بتركيزه على المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية، إذ يتيح له بيئة تفاعلية، وتشاركية تمكّنه من البحث عن الخبرات، والمعلومات، وتبادل الأفكار، وحل المشكلات دون التقيد بزمن أو مكان محدد (عبد الوهاب، 2016).

ومن بين أبرز صور التعلم الإلكتروني التي أثبتت فاعليتها في الأوساط الأكاديمية نظام البلاك بورد (Blackboard) الذي أصبح يُطبَّق في العديد من الجامعات العالمية والعربية، ويُعتمد رسميًا في

المملكة العربية السعودية، بوصفه نظامًا رئيسًا في إدارة التعليم الإلكتروني (الجربوي، 2019)، ويُعدّ هذا النظام من أهم الأنظمة التعليمية التي ساعدت المؤسسات الأكاديمية على أداء دورها بفاعلية من خلال الاستفادة من شبكات الإنترنت في تقديم المحتوى العلمي، وتنظيم العملية التعليمية. ويتميّز البلاك بورد بسهولة استخدامه وتكامل أدواته، كما يُوفّر بيئة تعليمية تفاعلية تُمكّن المعلمين من نشر المواد التعليمية، وإرفاق التمارين، والأنشطة، ووسائل التقويم المتنوعة، بالإضافة إلى إمكان مشاركة الملفات الصوتية، والمرئية، والمقاطع التوضيحية، مما يخلق بيئة تعليم محفزة ومشجعة على التعلم الذاتي (شعيب، 2014؛ الحربي، 2021).

وتُعدّ هذه البيئة فرصة واعدة لتقوية مهارات الطلاب، وتنمية قدراتهم اللغوية، من خلال التواصل المستمر مع المعلمين وزملائهم، وتبادل الأفكار، والخبرات بصورة تفاعلية.

وقد أظهرت العديد من الدراسات الحديثة نتائج إيجابية لاستخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات الكتابة لدى المتعلمين، فقد بيّنت دراسة (Ta 'amneh, 2020) وجود تحسن واضح في مستوى مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى الطلاب الذين استخدموا هذا النظام مقارنة بوسائل التعليم التقليدية، كما عبّر المشاركون عن رضاهم العالي تجاه بيئة التعلم التفاعلية التي يوفّرها. وأكدت دراسة (Kassem, 2023) الأثر الإيجابي لتطبيق نظام البلاك بورد في تحسين مهارة الكتابة من حيث التعقيد اللغوي، والطلاقة والدقة لدى طلاب اللغة الإنجليزية.

انطلاقًا مما سبق، تتضح الحاجة الماسّة إلى دراسة تطبيق نظام البلاك بورد في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما في جانب مهارة الكتابة، التي تُعدّ أحد أهم محاور الكفاءة اللغوية، فبالرغم من الانتشار الواسع لاستخدام هذا النظام في مؤسسات التعليم العالي، إلا أن الدراسات التي تناولت أثره في تعليم العربية ما تزال محدودة في الأبحاث العربية التي تختص بتطبيق نظام التعلُّم عبر البلاك بورد في تعليم الكتابة باللغة العربية للطلاب غير الناطقين بالعربية، وتحديدًا في سياق الجامعات السعودية، وهو ما يخلق فجوة معرفية تستدعي البحث والتحليل.

وتهدف هذه الدراسة إلى تقويم فعالية هذا النظام في تحسين جودة الأداء الكتابي للمتعلمين، ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في إثراء الأدبيات العربية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتقديم رؤية علمية عملية تساعد المؤسسات التعليمية في توظيف تقنيات التعلم

الإلكتروني بفعالية أكبر؛ لدعم مهارات اللغة الإنتاجية، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى تحليل أثر توظيف نظام البلاك بورد على تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها، وذلك في إطار معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مشكلة البحث:

تُعدّ مهارة الكتابة من أكثر المهارات اللغوية تعقيدًا لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، حيث يُلاحظ الباحث من خلال خبرته في تدريسه لمادة الكتابة للمستوى المبتدئ تدني مستوى الأداء الكتابي لديهم، ويُعزى هذا الضعف إلى اعتماد البرامج التعليمية على أساليب تقليدية في التدريس تفتقر إلى التفاعل والممارسة العملية، مما يحدّ من قدرة المتعلم على توظيف اللغة في مواقف واقعية منتجة.

ورغم الجهود التي بُذلت في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها، ما تزال مهارة الكتابة تُدرّس في أغلب الأحيان بأساليب لا تتناسب مع طبيعتها الإنتاجية، ولا توظّف التقنيات التعليمية الحديثة بالشكل المطلوب، كما أن الدراسات السابقة لم تُبرز بوضوح أثر بيئات التعلم الإلكتروني في معالجة هذا الضعف، ولم تربط بين أوجه القصور في الكتابة وخصائص الأنظمة التعليمية الرقمية التي يمكن أن تُسهم في تطويرها.

وتُعتبر تقنية البلاك بورد إحدى الطرق التعليمية التي تساهم في تحقيق تقدم ملموس في هذه المهارة كما أشارت دراسة (Kassem, 2020)، ودراسة (Salamah, 2019)؛ لذا برزت الحاجة إلى توظيف نظام البلاك بورد بوصفه متغيرًا مستقلًا يُتوقع أن يُسهم في تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلمين، نظرًا لما يتيحه من بيئة تعليمية تفاعلية تجمع بين التواصل المستمر، والتغذية الراجعة الفورية، وتكامل الوسائط المتعددة في عملية التعلم، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام نظام التعليم البلاك بورد على مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في مادة الكتابة؟

أسئلة البحث:

1. ما مهارات الكتابة المناسبة لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية؟

2. ما أثر استخدام نظام البلاك بورد على تحسين مستوى الكتابة في اللغة العربية لغير الناطقين بها لدى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يأتي:

1. بيان مهارات الكتابة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الأول.

2. الكشف عن أثر استخدام نظام البلاك بورد على تحسين مستوى الكتابة في اللغة العربية لغير الناطقين بها لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية.

فروض البحث:

1- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الأداء الكتابي لصالح الاختبار البعدي.

2- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الأداء الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يأتي:

- كونه يسلط الضوء على إثراء العملية التعليمية من خلال التوظيف الفعّال للتكنولوجيا، وتقنيات التعلُم الحديثة في تعليم مهارات اللغة العربية، وتحديدنًا مهارة الكتابة، وهذا من خلال قياس الفروق بين نمط التعليم التقليدي، ونمط التعليم الحديث باستخدام البلاك بورد من حيثُ تحسين مستوى الكتابة.

- تحسين ممارسات المعلمين، والاستفادة من تقنية البلاك بورد في تحسين مستوى الطلاب في مراكز تعليم اللغة العربية المختلفة.

- عرض وتقديم توصيات عملية، يمكن تطبيقها في توظيف نظام البلاك بورد بأسلوب فاعلي يدعم تحسين مهارات الكتابة لدى غير الناطقين بالعربية؛ وبالتالي رفع مستوى الأداء الكتابي للطلاب، وتعزيز جودة مُخرجات عملية التعليم.
- قد يكون البحث نقطة تحول، وانطلاق في مجال الاستفادة من تقنيات التعلُم الحديثة، بما فيها نظام البلاك بورد في تعليم مهارات اللغة العربية بشكل خاص.

حدود البحث:

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على طلاب معهد تعليم اللغة العربية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال شهرين فقط (8 أسابيع) بواقع ثلاث حصص أسبوعية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس الأداء الكتابي لمهارة الكتابة فقط باللغة العربية لغير الناطقين بها، ولا تشمل مهارات أخرى مثل: الاستماع أو التحدث.

مصطلحات البحث:

أولًا: البلاك بورد:

هو نظام تعليم إلكتروني يعتبر من طرائق وتقنيات التعليم العصرية، والذي يتم من خلاله إتاحة بيئة تعليمية تفاعلية للمتعلمين والمعلمين، حيثُ يتم فيها مشاركة المواد التعليمية والتواصل بينهم والتفاعل في إطار مشترك وممتع، وهو أحد أقوى وأشهر أنظمة التعليم التي يتم استخدامها عالميًا ومحليًا؛ كونه يتيح للمؤسسات التعليمية والتربوية إمكانية الاستفادة من شبكات الإنترنت باعتبارها وسيط فعّال ومُهم لجودة استمرار العملية التعليمية (أبو العنين، 2018).

ويُعرف البلاك بورد إجرائيًا: على أنها منصة إلكترونية متطورة، تتيح للمُعلم الدخول إليها ومشاركة المواد التعليمية والمواضيع في مادة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وما يشمله من أنشطة وواجبات وأساليب تقويم مرتبطة بها، ويستطيع الطلاب الدخول إليها بغرض استمرار العملية التعليمية، وأهم ما يجعل هذا النظام مميز بالنسبة للمتعلمين إمكانية التواصل فيما بينهم والتفاعل، بالإضافة إلى تواصلهم مع المعلمين، بغرض الاستفسار، ويدعم هذا تنمية، وتطوير

مهارات الكتابة، من خلال مشاركة الشروحات التوضيحية، والمواد، والأنشطة، والواجبات، والاختبارات بشكل إلكتروني؛ مما يُعزز تبادل الخبرات، والمعلومات، والأفكار.

ثانيًا: الأداء الكتابي: وهو القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها وتوظيف اللغة بشكل صحيح؛ للتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعلومات كتابة وفق قواعد اللغة وأساليبها. (الزهراني، 2010، 46).

ويُعرفه الباحث إجرائيًا: على أنه قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مادة الكتابة على تعبير أفكارهم وتحويلها إلى نصوص مكتوبة، ويتم قياسها من خلال مهام واختبارات تشمل: الدقة اللغوية، التعبير، والتراكيب اللغوية، والتنظيم.

ثالثًا: مادة الكتابة:

تُعرف مادة الكتابة على أنها أحد أقسام وفروع اللغة التي تُبنى على أساس التراكيب اللغوية، المفردات، والتنظيم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

أولًا: نظام التعلُم البلاك بورد ومميزاته:

هو أحد الأنظمة البرمجية الفعّالة التي تمنح المعلم فرصة تحميل ومشاركة المواضيع الدراسية، والمواد التي يقوم بتدريسها على موقع إلكتروني مُخصص، ومدعوم بميزات تقنية حديثة، وهو نظام مهم من حيث كونه يدعم استمرار العملية التعليمية، ويتيح التواصل المستمر بين الطُلاب، والمتعلمين بهدف مشاركة الأفكار والآراء، والتفاعل بطريقة شيّقة فيما بينهم، بما يضمن سير العملية التعليمية بفعالية وإنتاجية، وأبرز ما يميز هذا النظام كونه يستفيد من شبكة الاتصالات والمعلومات (الإنترنت) من خلال جعلها حلقة وصل فعّالة لتحقيق الأهداف (أبو العنين، 2018).

مميزات نظام البلاك بورد:

ويتميز البلاك بورد بما يأتي:

– سهولة الوصول والاستخدام: يمكن للطالب عبر هذا النظام الوصول إلى الموقع، والتفاعل عبره، والمشاركة من خلال الربط بشبكة الانترنت فقط، في أي وقت، أو مكان بدون قيود، وبذلك يتمكن الطالب من تلقي المحتوى التعليمي مدعوم بأي أنشطة سمعية، أو بصرية، ومراجعة المحاضرات، والواجبات، وإرسال المشاريع، والنشاطات المطلوبة منه فور الانتهاء منها، وتسليمها بسلاسة.

– تسهيل وتحسين عملية الاتصال: يتميز البلاك بورد بعدد من الميزات التي تُتيح للطلاب فرصة التواصل المستمر مع الزملاء والمدرسين، وهذا من خلال خيارات برمجية متنوعة، تشمل: البريد الالكتروني، الصفوف الافتراضية، المناقشات، والإعلانات، حيثُ يمكن الإعلان فور تسجيل الدخول إلى نظام البلاك بورد عن أي مادة، أو محتوى مرغوب به، ويمكن لكافة الطلاب رؤية محتوى الإعلان والتفاعل معه، أما الصفوف الافتراضية، تُعتبر بيئة متزامنة، تقوم على أساس الوسائط المتعددة، وتتيح نمط التفاعل الحي، والمباشر بين الطلاب والمعلمين، والمناقشة تُمثل خاصية تفاعل أخرى يتم من خلالها الرد على الأسئلة، والمداخلات، ومناقشة الطلاب معًا، بغرض تشارك الأفكار، والآراء وتفاعل الزملاء؛ مما يسهل عملية التعليم بطريقة تُتيح للمُعلم مراقبة النقاشات، بالإضافة إلى البريد الالكتروني الذي يُعد جزءًا من هذا النظام، ويُمكن إرسال بريد إلكتروني لطالب واحد، أو مجموعة من الطُلاب في آنٍ واحد، وكافة هذه الوسائل تعمل بشكل فعّال على تحسين العملية التعليمية بين كل من الطلاب والمعلمين والطلاب مع بعضهم البعض (أبو جبل، 2019).

– بناء وتقوية المهارات: استخدام نظام البلاك بورد من قبل الطلبة في تعليم يدعم تطوير، وبناء عدد من المهارات المتنوعة، مثل: مهارة إدارة وتنظيم الوقت، حيثُ يُتيح النظام تحديد تاريخ بداية ونهاية لأي نشاط، مشروع، مُقرر، اختبار، أو واجب؛ وهذا يساعد الطالب على إدارة وقته بفاعلية وكفاءة، وأداء واجباته بأفضل جودة، خلال الوقت الأمثل.

– تقديم التغذية الراجعة السريعة والمستمرة: يتم عبر هذا النظام الاستفادة من نتائج المناقشات التي تتم بين الطلاب والمعلمين، ونتائج التقارير، والواجبات، ومحتويات البريد الإلكتروني، واستفسارات الطلاب والمعلمين عبر لوحة المناقشة من أجل تقديم تغذية راجعة فورية وقوية للطالب حول طبيعة البرنامج، أو أي استفسارات تعليمية أخرى.

– التتبع: يمكن عبر هذا النظام تتبع الطلاب من قبل المعلمين من خلال معرفة أوقات تسليم الواجبات والاختبارات والمشاريع، ويتم إيداع هذه النتائج في ملف تحليل إحصائي مُخصص لهذا الغرض، كما يستطيع الطلاب تتبع أنفسهم من خلال المزايا التي يُقدمها هذا النظام.

كما يعتبر هذا النظام ضروريًا ومهمًا بالنسبة للمعلمين، من حيثُ كونه يدعم مراعاة أنماط التعلم المناسبة للطلاب؛ وتحميل المواد الدراسية والمقررات، بناءً على هذا الأساس، وإرفاق ما يتطلب من نشاطات، وتقارير، ومشاريع، وواجبات، أو شروحات مدعومة بالنصوص المتنوعة، والصور، ومقاطع الفيديو، والرسومات المتحركة، والثابتة، والتسجيلات الصوتية، وهكذا يمكن تلبية احتياجات الطلاب المختلفة باختلاف نمط التعلم لديهم، من حيث: تفضيل الكلمات، واللغة المكتوبة، أو تفضيل اللغة والنطق، أو الاعتماد على السمع، واللفظ والشروحات المنطوقة، بالإضافة إلى التعليم المرئي الذي يُلبي حاجات المتعلمين من خلال عرض المحتوى والخرائط الذهنية، والشروحات، والصور، والرسوم، والفيديو، والجداول الزمنية، كما يساعد البلاك بورد الطُلاب الذين يُفضلون المراقبة، وتحليل المواضيع من زوايا متعددة، وذلك من خلال المشاركة في لوحات المناقشة، وتتبع الآراء، وحلقات النقاش، والأفكار التي يتم طرحها من قبل طلاب آخرين ويقوم المعلمين بمشاركة هذه الأفكار وتحكيمها، أي أن الطرق الإبداعية، ونظام المحاكاة، وتقديم المشاريع، والنشاطات، والواجبات، أو التقارير بنظام حيوي وفعّال، مدعوم باستراتيجيات عصرية وسهلة الاستخدام والوصول من شأنه أن يُعزز جودة عملية التعليم وتطويرها بأفضل للآليات الإلكترونية المتاحة (أبو جبل، 2019).

يُعدّ نظام البلاك بورد من أبرز أنظمة التعليم الإلكتروني التي أحدثت نقلة نوعية في بيئة التعلم الجامعي، لما يمتاز به من خصائص تقنية وتربوية تسهم في جعل العملية التعليمية أكثر تفاعلًا ومرونة، ويتميّز بقدرته العالية على إدارة العملية التعليمية بصورة متكاملة، حيث يتيح للمعلم تنظيم المحتوى الدراسي، وإدارة الاختبارات، ومتابعة أداء الطلاب بطريقة دقيقة ومنظمة،

كما يسمح للمتعلمين بالوصول إلى المواد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان، مما يُسهم في تحقيق مبدأ التعلم الذاتي، واستقلالية الطالب في اكتساب المعرفة.

هيكل صفحة البلاك بورد للمقرر الدراسي:

تُمثل صفحة البلاك بورد الرئيسة للتعليم الإلكتروني واجهة تحتوي على مجموعة من الأدوات والخواص: المحتوى، المعلومات، لوحة المناقشات، الأدوات، والمجموعات، كما تعرض أدوات تشمل: جهات الاتصال، المهام، التقويم الالكتروني، مجموعات الطُلاب، التقديرات، والفصول الافتراضية.

وتوجد أيقونة خاصة يتم من خلالها إدارة المقرر الدراسي، تشمل: مركز ملفات المقرر، لوحة التحكم، أدوات المقرر الدراسي، وآليات التقييم التي تحتوي على: التقارير، مركز المتابعة، لوحة معلومات الأداء، وتقارير المقرر الدراسي، كما توجد تعليمات خاصة للمعلمين حيثُ يستطيع المعلم الحصول على تقارير إحصائية خاصة بمجموعة من الطلاب مثلًا، أو كافة الطلاب.

وعلى الرغم من هذه المزايا الإيجابية والفعّالة التي من شأنها أن تدعم وتُعزز عملية التعليم، إلا أنه توجد هناك العديد من التحديات والعوائق التي ترتبط بنظام البلاك بورد، وتشمل عدم قدرة شرائح من الطلاب التعامل مع هذه التقنية، والتفاعل من خلالها كونها غير مألوفة لهم؛ أو بسبب عدم اندماجهم الإلكتروني، وكذلك بالنسبة لبعض المعلمين غير المهتمين بالتقدم التكنولوجي ومواكبته. أيضًا قد يفرض هذا النظام قيود وعوائق على بعض المقررات الخاصة بالمتعلمين، وهذا يعوق عملية التعليم (الجربوي، 2019).

عرض المقررات الإلكترونية عبر نظام البلاك بورد:

يتم عرض وتقديم المقررات الإلكترونية عير البلاك بورد من خلال مجموعة خيارات يتم على أساسها تصنيف نظام البلاك بورد إلى خمسة أنماط، على النحو الآتي:

1. النمط التشاركي: ويتميز بكونه يتيح للطلاب المشاركة في تصميم وإعداد المحتوى التعليمي أو مادة المقرر؛ وهذا من خلال المشاركة في الدردشات، ولوحات المناقشة، والحوارات المتزامنة، ويتم تصميم العروض التقديمية، والمشاركة في اللقاءات عبر الفيديو بأسلوب فاعلي؛

ولذلك يجب على الطالب معرفة كافة الأدوات في هذا النمط والغرض منها والتدرب على استخدامها بكفاءة.

2. النمط المدمج: يوفر هذا النمط للطلاب كافة أجزاء ومكونات المحتوى التعليمي عبر شبكة الانترنت، حيثُ يجب أن يقوم المعلم بصياغة المحتوى، وكتابة النصوص التعليمية بأسلوب يتفق مع المعايير العلمية العالمية، والمتعارف عليها، وهذا يُسهل على الطالب الدخول إلى الواجهة باستمرار، والقيام بالاستفادة من المحتوى والوصول إلى المصادر بأي وقت.

3. النمط الداعم: وهو من أجود الأنماط التي تُوفر أدوات داعمة للمُقرر الدراسي في الفصول الدراسية الواقعية، ولكن لا يمكن الاستغناء عن القاعات الدراسية ضمن هذا النمط، وتشمل: المسودات والملاحظات، وغيرها من الأدوات التي توفر دعم إضافي للمقررات.

4. النمط الكامل: وهو النمط التعليمي الذي يتم فيه الاستغناء بشكل كامل عن الصفوف الدراسية، واستبدالها بالتعليم عن بُعد، وهو من أصعب الأنواع بسبب الاعتماد الكلي على النمط الإلكتروني في تصميم المواد الدراسية وكتابتها؛ ولذلك يتوجب على كل من الطلاب والمعلمين التعامل مع النظام، ومعرفة آلية استخدام الأدوات والمزايا.

5. النمط الإداري: وهو الأكثر شيوعًا كونه سهل التطبيق والاستخدام، ويتم من خلاله توفير أدوات تُتيح للطالب التعرف على الخطة الدراسية، معلومات المقرر، أستاذ المقرر، مواعيد الاختبارات والمشاريع وتسليم الواجبات، بالإضافة إلى الإعلانات الخاصة بالمقرر؛ ولكن يتسم هذا النمط بكونه لا يُوفر أي مادة دراسية (الحربي، 2021).

نظام البلاك بورد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

يتميز نظام البلاك بورد بعدد من المزايا والإيجابيات التي تجعله من أفضل الأنظمة في عملية التعليم بشكل عام، حيثُ أشادت عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في جامعة الملك عبد العزيز السعودية بجودة وفعالية نظام التعلم البلاك بورد، وأوضحت أن مميزاته تشمل الآتي:

1. سهولة تصفح المحتوى العلمي، وتلقي المواد التعليمية، والمقررات عبر توظيف تقنيات الوسائط المتعددة.

2. تعزيز عملية التعليم وأهدافها، من خلال تقديم تغذية راجعة علمية فورية، وغير فورية للمتعلمين.

3. عرض المادة التعليمية للطلاب من خلال شبكة الانترنت.

4. استخدام وسائل التقويم، وتتبع الأداء المتنوعة، والملائمة للمقرر الدراسي باتباع أفضل الممارسات التربوية.

5. مشاركة الواجبات، والمشاريع، والتقارير، والاستطلاعات المختلفة، وتتبع الآراء والأحكام عليها، ومن ثم مناقشتها.

6. تحديد مستويات الطُلاب، ومعرفة تقدمهم، ومستواهم التحصيلي من خلال الاستخدام الأمثل لوسائل التقييم المناسبة لكل مقرر، أو محور دراسي.

7. تخفيف العبء عن المدرسين الذي يتم عبر المهام الروتينية التقليدية من المراجعات، والتصحيح ورصد الدرجات وغيرها؛ ونقل التركيز والتفرغ لمهارة التدريس والتعليم.

8. صياغة أهداف التعلم لمحتوى المقررات الإلكترونية التعليمية وأهم المخرجات بأسلوب تربوي أكاديمي سليم (عمادة التعلُم الإلكتروني والتعليم عن بُعد في جامعة الملك عيد العزيز، 2017، ص 2).

كما تتفق كل من دراسة (عوض وعثمان، 2008) ودراسة الحربي على مزايا البلاك بورد التي تشمل:

- توافر خاصية المحادثة المباشرة بين أفراد المجموعة الواحدة مع إمكانية أرشفة المحادثة.
- خاصية إنشاء اختبارات ذاتية للطلاب مفتوحة الوقت أو محدودة، مع القيام بتصحيحها ورصد الدرجات بشكل آلي.
- تحميل المواد الدراسية ومشاركتها بين الطلاب بعضهم البعض أو من قبل المتعلمين.
- إتاحة منتديات خاصة يتم عبرها مناقشة الموضوعات المتنوعة، وتبادل الأفكار والآراء.
- ميزة تتبع الأداء والمراقبة من خلال تسجيل زمن الدخول إلى الموقع، وزمن الخروج بالإضافة إلى زمن البقاء في النظام.

- توافر العديد من القوالب المتنوعة التي تلائم كل محتوى دراسي، مع وجود أدوات خاصة لتحرير وتعديل المحتوى.
- إمكانية تخزين المواد التعليمية، والمحتويات الدراسية والمقررات، بحيثُ يمكن للطالب الرجوع إليها، والاستفادة منها في أي وقت.

ومن خلال ما سبق يتضح أن مزايا نظام البلاك بورد في عملية التعليم وما توفره من إمكانيات وتسهيلات تساعد الطلاب والمعلمين لإنجاح أهداف التعليم، ورفع جودة الأداء؛ وهي فعّالة ومهمة من أجل الاستفادة منها في إطار تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيثُ يتم التكيف مع هذه الايجابيات بما يتلاءم مع طبيعة الطُلاب واختلاف مستوياتهم، وأصبح نظام البلاك بورد من الأدوات التعليمية الفاعلة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما يوفّره من بيئة تفاعلية تجمع بين التقنيات الحديثة والأهداف اللغوية والتربوية، لذا يُسهم النظام في تجاوز القيود التقليدية للتعليم الصفّي، إذ يُتيح للطلاب ممارسة اللغة العربية كتابة وقراءة واستماعًا، ويُمكّنهم من التعلّم الذاتي، والتفاعل المستمر مع المحتوى والمعلمين والزملاء.

وتكمن أهمية البلاك بورد في تعليم العربية لغير الناطقين بها في قدرته على محاكاة مواقف لغوية حقيقية من خلال الأنشطة الإلكترونية المتنوعة مثل المنتديات الحوارية، والمراسلات النصية، والاختبارات التفاعلية، مما يساعد المتعلم على اكتساب اللغة في سياقاتها الطبيعية لا في إطار الحفظ أو التلقين، كما يتيح للمعلم تقديم تغذية راجعة فورية حول أداء الطالب اللغوي، وتصحيح الأخطاء الكتابية، واللفظية بطريقة مرنة تعزّز الوعي اللغوي والدقّة التعبيرية.

ثانيًا: مهارة الكتابة في اللغة العربية:

يعتقد علماء الأنثروبولوجيا أن الانسان منذ اخترع الكتابة قد بدأ تاريخ حياته الفعلي، حيثُ تمكن عبر هذه المهارة تدوين وتسجيل سجله التاريخي، والحفاظ على بقائه، وبدون هذه المهارة لما استطاعت هذه الجماعات كتابة ثقافاتها، وتراثها، ونتاج الإنسان الفكري والعقلي منذ نشأته (Linton, 1971, 17-18).

وتُعتبر المهارات الكتابية من أهم مهارات اللغة، التي تندرج ضمن وسائل الاتصال غير المباشرة بدون الحاجة إلى التفاعل وجهًا لوجه؛ ولتحقيق الهدف من هذه المهارة لا بد من أن

يكون المتعلم يجيد اختيار الكلمات، والمفردات، وتراكيب الجمل، والغاية الأهم من هذه المهارة هي أن يتمكن المتعلم من التعبير عن نفسه بطريقة سليمة وواضحة (ابراهيم، 2022).

ويرى إبراهيم (2022) أن الكتابة هي أحد المهارات الرئيسية التي لا يمكن الاستغناء عنها، حيثُ لها مواطن استخدامات ومجالات مُحددة، وتعتبر حلقة وصل بين الماضي والحاضر والمستقبل، حيثُ تعتبر نمط يتم من خلاله التعبير عن القضايا والأفكار والمستجدات، أي يتم إرسال الحقائق من خلال الكتابة بين الحقبات، التي تفصل بينها المسافات الزمنية.

وتوجد ثلاثة أنواع تُعبر عن الكتابة، ويتم تناولها في تعليم اللغة العربية على النحو الآتي:

– التعبير الكتابي: وهو نشاط يتم من خلاله التواصل مع الآخرين بغرض التعبير عن الذات، وتسهيل المهام الحياتية المتنوعة، وينقسم التعبير الكتابي إلى تعبير وظيفي، وإبداعي، فالتعبير الوظيفي يهدف من خلاله الفرد إلى التعبير عن شؤون حياته الشخصية، فالفرد كائن حي لا يستطيع العيش بمفرده، بدون التواصل مع الآخرين، وتحقيق الغاية من هذا التواصل، التي تكمن في التعامل مع الشؤون والمواقف الحياتية التي تتطلب نمط كتابة محدد لا يحتاج فيه إلى التعبير الجمالي والتجميل اللفظي، ويشمل هذا: الرسائل الإدارية والتقارير (بندق، 1996).

– الخط: وهو نشاط كتابي متخصص، يهدف من خلاله إلى إتقان رسم الحروف العربية، وهو أحد فنون اللغة العربية المميزة التي لها مجالات تطبيقها، ويندرج تحتها أنواع متعددة لها قواعد خاصة فيها، وعادةً ما يبدأ المعلمون بتعليم طلابهم خط النسخ أولًا، ومن ثم الانتقال إلى تعليم خط الرقعة.

– الإملاء: وهو نمط يجمع بين الكتابة والاستماع، حيثُ يجب على الطالب أن يستمع بتركيز إلى ما يمليه المعلم عليه ويقوم بكتابته، أي يعتبر نشاط لغوي وصفي، يتم من خلاله وصف اللغة، والتأمل في قواعدها بغرض تطبيقها كتابيًا وتجنب الوقوع في الخطأ (عاشور وآخرون، 2013).

كما يتطلب تدريس مهارات الكتابة، وجود مناهج وأساليب تحقق الغرض من التعليم، حيثُ ركَّز التربويون على وضع برامج وخطط وإستراتيجيات فعّالة، يستطيع من خلالها المتعلم

مواكبة تطورات العصر، والتفاعل معها؛ وبذلك يستطيع الفرد التعبير عما يجول بخاطره وأفكاره، باستخدام أسلوب مُنظم، ويخضع لقواعد وتراكيب معينة (أبو عمشة، 2017).

نستنتج مما سبق، أن الكتابة من أبرز وسائل تعلم اللغة، وهي لا تقل أهمية عن مهارات الاستماع، والحديث، والقراءة، والإنسان في حياته يقوم بوظيفتين رئيسيتين: التواصل وتسهيل عملية التفكير، والتعبير عن الأفكار، والمعتقدات وغيرها، وتقوم مهارة الكتابة بتلبية هذه الوظائف من خلال إتقانها، وإجادة استعمالها في المواضع المخصصة.

أما مصطلح المهارة، فهو يشير إلى خاصية، ومنهجية ترتبط بالإنسان حين يكون متقنًا لأداء أعمال معينة، أو شيء محدد بأفضل ما يمكن، وتمثل مهارة الكتابة ذروة الأداء اللغوي، الذي يعكس قدرة المتعلم على توظيف المفردات، والتراكيب، والمعاني في إنتاج نص متماسك ودقيق المعنى.

فالكتابة ليست مجرد نقلٍ للأفكار أو تسجيلٍ للكلمات، بل هي عملية ذهنية لغوية معقّدة، تتطلّب وعيًا بنظام اللغة وقواعدها، وقدرة على تنظيم الأفكار وتسلسلها، ومهارة في توظيف الأساليب والتراكيب بما يخدم المعنى المقصود.

وتبرز أهميتها في كونها وسيلة للتفكير والتعبير والتواصل، فهي تمكّن المتعلم من تحويل المعرفة اللغوية الكامنة إلى أداء فعلي، وتساعده على التعبير عن ذاته بلغةٍ صحيحة وواضحة ومنظمة، كما تُعدّ الكتابة وسيلة للتقويم الذاتي؛ إذ تتيح للمتعلم مراجعة إنتاجه، وتحليل أخطائه، وتحسين مستواه بصورة مستمرة.

الصعوبات والتحديات التي يعاني منها الناطقون بغير اللغة العربية في تعلُم مهارة الكتابة:

وفقًا للتجارب والخبرات التربوية فإن أكثر ما يعاني منه المتعلمون الناطقون بغير العربية في تعلم الكتابة هو اتجاه الكتابة المعتمد من اليمين إلى الشمال، حيثُ اعتاد معظم هؤلاء المتعلمين على اعتماد أسلوب الكتابة من الشمال إلى اليمين في لغتهم الأم، وهذه من أبرز الصعوبات التي تتطلب صبر المعلمين، والتعامل بحذر مع الطلاب؛ لمنحهم الفرصة الكافية لتعلم هذه المهارة.

أيضًا يجد المتعلمون الناطقون بغير اللغة صعوبة في الكتابة في حالات مخصصة، تشمل: تغيير شكل الحرف في الكتابة، اعتمادًا على موقعه بالكلمة أول، وسط، أو آخر الكلمة، ولذلك

لا بد من الوقوف عند هذه الصعوبات والتعامل معها بصبر، والتأني حتى يتمكن الطالب من فهم القواعد المضبوطة لهذه الحالات والاعتياد على نمط الكتابة.

الأداء الكتابي في اللغة العربية لغير الناطقين بها:

يُعد الأداء الكتابي مقياس تمكن الطالب من المحتوى الأكاديمي الكتابي الذي يدرسه، حيثُ يتم قياسه بواسطة فعالية أداء المهارات اللغوية، ومن خلال الاختبارات، أو التقييمات المعيارية.

قياس الأداء الكتابي في مادة الكتابة يُقصد به التركيز على الكتابة، المفردات، الدقة اللغوية، التنظيم، الانسجام، والأسلوب.

ويعتبر تعلم الكتابة بالنسبة لغير الناطقين باللغة العربية أمرًا فيه مستوى من الصعوبة؛ بسبب تعقيد اللغة العربية بالنسبة لهم بما تحتويه من قواعد الصرف والنحو، والتراكيب، والتشكيل، والاختلافات، والفروقات بين اللغة الأم واللغة العربية، وكذلك الربط بين الأسلوب والمعنى (سفر، 2023).

ويُعدّ الأداء الكتابي أحد أهم مظاهر الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، إذ يعكس مدى تمكنهم من توظيف اللغة في مواقف تواصلية حقيقية، تعبّر عن أفكارهم، ومشاعرهم، بأسلوب سليم ومترابط، فهو لا يقوم على الحفظ، أو النقل، بل على القدرة على إنتاج نص لغوي متكامل، يجمع بين صحة المفردات والتراكيب، ودقة المعنى، وترابط الفقرات، وانسجام الفكرة الكلية.

ويواجه متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها صعوبات متعددة في تحسين أدائه الكتابي، تتمثل في ضعف بناء الفقرة، وتسلسل الأفكار، مما يؤدي إلى نصوص متقطعة تفتقر إلى الانسجام والاتساق، ولتحسينه تبرز الحاجة إلى اعتماد طرائق تعليم تفاعلية تتيح للمتعلم ممارسة الكتابة بوصفها عملية إنتاج لغوي متكاملة، وليس نشاطًا تقويميًا فحسب.

إن الارتقاء بالأداء الكتابي للناطقين بغير العربية لا يتحقق فقط عبر تدريبهم على القواعد أو المفردات، بل من خلال تمكينهم من ممارسة اللغة في سياقات تواصلية حقيقية تحفّزهم على التفكير باللغة ذاتها، والتعبير بها بوعي وثقة، ومن هنا يتجلى الأداء الكتابي بوصفه مؤشرًا حقيقيًا على

نجاح برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، ووسيلة لقياس تطور المتعلم وقدرته على استخدام اللغة في إنتاج نصوص سليمة وواضحة.

الدراسات السابقة:

أجرى الحربي (2021) دراسة، هدف من خلالها الكشف عن أثر استخدام نظام البلاك بورد في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغير اللغة؛ ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة تم تطبيق مجموعة أدوات، تشمل: قائمة مهارات الإعراب اللازمة لتعليم اللغة لغير الناطقين بها، بالإضافة إلى تصميم برنامج يتم من خلاله تدريس هذه المهارة عبر البلاك بورد، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، تم تطبيق التجربة على 30 من طلاب وطالبات اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأظهرت الدراسة أهمية وفعالية البلاك بورد في التعليم، وأوصت بضرورة وأهمية تطبيق هذا النظام؛ لتنمية مهارات الاعراب لدى المتعلمين بغير اللغة العربية.

وأجرى السناني (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد لتنمية مهارات فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الضعفاء لغويًا، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ ولتحقيق أهداف البحث، تم إعداد استبانة واختبارٍ لمهارات فهم المسموع، كما صمم برنامجًا قائمًا على نظام بلاك بورد، وبلغت العينة (43) متعلمًا، وتمثلت نتائج البحث في وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لاختبار فهم المسموع، ولكل مهارة على حدة، لصالح التطبيق البعدي، مما أكد فاعلية البرنامج القائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد.

كما أجرى محمد (2020) دراسة هدفت إلى البحث عن فاعلية إستراتيجية رافت RAFT عبر نظام البلاك بورد في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والاتجاه نحو مقرر أدب الطفل للطالبات/ المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الملك خالد، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقسمت العينة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح القياس البعدي، بين المجموعة التجريبية والضابطة لبطاقة ملاحظة سلوك طالبات رياض الأطفال لمهارات الكتابة الإبداعية، وأيضا مقياس الاتجاه نحو مقرر أدب

الطفل في اتجاه المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية إستراتيجية (رافت) عبر نظام البلاك بورد في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، والاتجاه نحو مقرر أدب الطفل.

وأظهرت دراسةTa'amneh (2020) التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات الكتابة باللغة الانجليزية لدى طلاب جامعة طيبة، حيثُ طبقت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، بغرض الحصول على نتائج دقيقة، وتحقيق الغرض من الدراسة، وتم إجراء مقابلات نوعية مع بعض الطلاب، واختبارٌ للفئة التي تلقت التعليم بالنظام التقليدي مقارنة بفئة الطلاب التي تعلمت عبر البلاك بورد، وأشارت النتائج إلى أن مجموعة الطلاب التي درست باستخدام البلاك بورد حصلت على نتائج أعلى، وتحسنت مهارات الكتابة لديها مقارنة بالتقليدية، كما أبدت هذه الفئة من الطلاب ردود فعل إيجابية تجاه استخدام البلاك بورد.

التعليق على الدراسات السابقة:

تم تناول التعليق على الدراسات السابقة وفقا لما اتفقت وما اختلفت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث (المنهج، والمجتمع، والأدوات)، وذلك كما يأتي:

أولا: ما اتفقت به الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي.

ثانيا: ما اختلفت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في البحث عن أثر استخدام البلاك بورد على مهارات الأداء الكتابي في مادة الكتابة، واختلفت الدراسة الحالية عن دراسةTa'amneh في استخدامها مجتمع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالإضافة إلى استخدامها مهارات الأداء الكتابي وبناء استبانة لمهارات الأداء الكتابي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ثالثا: ما امتازت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

بناء على ما سبق من استعراض للدراسات السابقة يرى الباحث أن الدراسة الحالية امتازت عن غيرها فيما يأتي:

1- بيان أثر استخدام نظام البلاك بورد على مهارات الأداء الكتابي لطلاب اللغة العربية غير الناطقين بها في مادة الكتابة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية

2- إعداد استبانة لمهارات الأداء الكتابي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغير العربية المستوى المبتدئ.

مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

- بناء الإطار النظري للدراسة.
- بناء أدوات الدراسة (استبانة، اختبار).
- تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

منهج البحث وإجراءاته:

يعرض هذا الفصل منهجية البحث، وأدواته، وعينة الدراسة، وخطوات بناء الاختبار التحصيلي، إلى جانب توضيح الإجراءات والأساليب الاحصائية التي تم تطبيقها في تحليل البيانات..

أولًا: منهج البحث والتصميم التجريبي:

سعى البحث لتحقيق أهدافه من خلال توظيف المنهج شبه التجريبي، وهو من المناهج البحثية التي تُستخدم في دراسة العلاقات السببية داخل البيئات التعليمية الواقعية، مع ما يرافق ذلك من محدودية في التحكم التام بجميع المتغيرات. وقد وقع الاختيار على هذا المنهج لانسجامه مع طبيعة البحث الذي يستهدف تقصي أثر المتغير المستقل، والمتمثل في توظيف نظام البلاك بوردBlackboard ، على المتغير التابع وهو مهارات الأداء الكتابي في مادة الكتابة. واعتمد التصميم التجريبي المستخدم على وجود مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، مع تطبيق اختبار قبلي وبعدي؛ لقياس مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المجموعتين، حيث تلقت المجموعة التجريبية التدريس باستخدام نظام البلاك بوردBlackboard ، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة، التي ترتكز على التعليم الحضوري.

وبعد انتهاء التطبيق، أُجري الاختبار البعدي لكلا المجموعتين بهدف رصد الفروق بينهما، باعتبار أن الاختلاف الوحيد بينهما يتمثل في تطبيق نظام البلاك بوردBlackboard ، مما يسمح بعزو أي فروق محتملة في النتائج إلى المتغير المستقل.

وقد وردت تفاصيل ذلك في الجدول (1):

جدول (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	1. البيئة التعليمية 2. المستوى اللغوي	قياس مهارات الأداء الكتابي	التدريس باستخدام نظام البلاك بورد Blackboard	قياس مهارات الأداء الكتابي
الضابطة			الطريقة التقليدية القائمة على التعليم الحضوري	

ثانيًا: متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات البحث فيما يأتي:

1. المتغير المستقل: توظيف نظام البلاك بورد Blackboard في تدريس مادة الكتابة للمجموعة التجريبية.
2. المتغير التابع: مهارات الأداء الكتابي في مادة الكتابة.

ثالثًا: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب المستوى المبتدئ في قسم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، والذين يدرسون مادة مهارات الكتابة ضمن المقرر الدراسي، ويُقدر عدد أفراد هذا المجتمع بحوالي 1000 طالب، خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1446هـ/2025م.

رابعًا: عينة البحث:

تتكون عينة الدراسة من (61) طالبا من طلاب المستوى المبتدئ، وتم اختيارها بطريقة قصدية بناء على تدريس الباحث لهم، وموافقتهم الطوعية لذلك، وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى قسمين، على النحو الآتي:

- أولًا: المجموعة الضابطة: ويُقدر عددها بحوالي (27) طالبًا، وتم تطبيق نمط الدراسة التقليدي الحضوري عليها في مادة الكتابة.
- ثانيًا: المجموعة التجريبية: ويبلغ عددها (34) طالبًا، وتم تطبيق نمط الدراسة باستخدام البلاك بورد عليها.

تتماثل كلا المجموعتين في المستوى اللغوي، والظروف التعليمية؛ وذلك بهدف ضمان صدق النتائج، التي سيتم حصرها ودقة المقارنة بينهم.

خامسًا: مواد المعالجة التجريبية:

تمثلت مواد المعالجة التجريبية للبحث، فيما يأتي:

1) إعداد قائمة بمهارات الأداء الكتابي:

تمّ بناء قائمة بمهارات الأداء الكتابي في مادة الكتابة المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة بعد اتباع الخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من القائمة:

استهدفت القائمة تحديد مجموعة من مهارات الأداء الكتابي في مادة الكتابة المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، واتخاذها معياراً يقوّم في ضوئه الأداء الكتابي للطلاب.

ب- مصادر اشتقاق القائمة:

تم الاعتماد في بناء على مجموعة من المصادر منها:

- الرجوع إلى المصادر، والمراجع، والكتب التربوية التي تناولت مهارات الأداء الكتابي في مادة الكتابة المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة.

- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالبحث.
- أهداف تعليم اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة.
- المعايير الحديثة لتعليم اللغة.
- خصائص طلاب المنح الدارسين بالمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.
- آراء الخبراء والمختصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ج- وصف القائمة في صورتها الأولية:

تضمنت القائمة في صورتها الأولية في (27) مهارة فرعية، موزعة على خمس مهارات رئيسة، تتمثل في:

1. مهارات الكتابة الأساسية: مثل كتابة الحروف بالشكل الصحيح، والتمييز بين الحروف المتشابهة، وكتابة الأرقام والأسماء.
2. تكوين الجمل والكلمات: مثل إعداد الجمل القصيرة وكتابتها، واستخدام الضمائر الأساسية.
3. الإملاء والتمييز الكتابي: مثل كتابة الكلمات والجمل المسموعة، والتمييز بين اللام القمرية واللام الشمسية.
4. قواعد خاصة بالكتابة باللغة العربية: تشمل التمييز بين الهاء والتاء المربوطة، وكتابة الهمزة في المواقع المختلفة.
5. مواقف التواصل الكتابية: مثل جمل التعبير عن أي طلب أو رغبة معينة، بالإضافة إلى كتابة بطاقات التعريف البسيطة.

د- الصدق الظاهري لقائمة مهارات الأداء الكتابي:

يقصد بالصدق الظاهري أن قائمة مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تقيس ما أعدت من أجله؛ وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال تعليم اللغة العربية،

والمناهج وطرق التدريس، وقد طلب منهم الباحث إبداء آراءهم حول أهمية المهارات الرئيسة والفرعية، ومدى ارتباطها بموضوع الدراسة، ومدى انتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسية ومناسبتها لخصائص طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وملائمة الصياغة اللغوية ووضوحها.

وفي ضوء ملحوظات التحكيم، فقد حظيت قائمة مهارات الأداء الكتابي بنسبة اتفاق 80 % فأعلى من المحكمين بما يؤيد مناسبتها في قياس الأداء الكتابي للفئة المستهدفة من الطلاب.

هـ- وصف القائمة في صورتها النهائية:

تكونت قائمة مهارات الأداء الكتابي في مادة الكتابة المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة في صورتها النهائية من (27) مهارة فرعية موزعة على خمس مهارات رئيسة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (2) قائمة مهارات الأداء الكتابي في مادة الكتابة المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات الكتابة الأساسية	8
تكوين الكلمات والجمل	5
الإملاء والتمييز الكتابي	5
قواعد خاصة بالكتابة العربية	6
المواقف التواصلية الكتابية	3
مهارات الأداء الكتابي	27

2) اختبار مهارات الأداء الكتابي:

تمّ إعداد اختبار لتحقيق أهداف البحث، وقد مرّ بناؤه بعدة خطوات، بيانها كما يأتي:

1- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الأداء الكتابي في مادة الكتابة المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

2- مصادر بناء الاختبار:

تمّ بناء الاختبار بالرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة التي عنيت بقياس مهارات الأداء الكتابي، والاستفادة من آراء الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والرجوع إلى قائمة مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب المستوى الأول بالمعهد.

3- صياغة مفردات الاختبار:

تمّ إعداد الاختبار بشكل خاص، وفقًا للمهارات المحددة في القائمة المرجعية، واشتمل الاختبار على مجموعة أسئلة تقيس الجوانب الآتية:

- تطبيق القواعد الإملائية الأساسية.
- كتابة الحروف والكلمات البسيطة.
- تكوين الجمل القصيرة ذات المغزى.
- التعبير الكتابي في المواقف التي تتطلب تواصل بسيط وواضح.

4- الصدق الظاهري للاختبار:

تمّ عرض الاختبار في صورته الأولية على محكمين من المتخصصين في تعليم اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس، وذلك لإبداء ملحوظاتهم حول أسئلة الاختبار، من حيث وضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية، وملائمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، وقد تم إجراء التعديلات الملائمة على أسئلة الاختبار.

وبعد التأكد من الصدق الظاهري للاختبار، تمّ تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ حجمها (20) طالباً، من خارج العينتين التجريبية والضابطة، وذلك للتحقق من خصائصه السيكومترية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

5- معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار:

يهدف إيجاد معامل الصعوبة في إيضاح درجة سهولة أو صعوبة أسئلة الاختبار، وتمّ حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

- معامل السهولة = (الإجابة الصحيحة/ الإجابة الصحيحة + الإجابة الخاطئة)
- معامل الصعوبة = 1- معامل السهولة

والجدول (3) يوضح معاملات الصعوبة والسهولة لاختبار الأداء الكتابي.

جدول (3) معاملات الصعوبة والسهولة لاختبار الأداء الكتابي

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة
1	0.21	0.79	8	0.37	0.63
2	0.38	0.62	9	0.48	0.52
3	0.79	0.21	10	0.20	0.80
4	0.21	0.79	11	0.59	0.41
5	0.69	0.31	12	0.76	0.24
6	0.59	0.41	13	0.62	0.38
7	0.62	0.38	-	-	-

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار مقبولة إحصائياً، حيث تراوحت بين (0.20 –0.80)، وكانت معاملات السهولة محصورة بين (0.21 –0.79)، وبالنظر إلى ما أشار إليه عودة (2020) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (0.20 –0.80).

6- معامل التمييز للاختبار:

إنّ مهمة معامل التمييز تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب المتفوق والطالب الضعيف. وقد تمّ حساب معامل التمييز للاختبار باتباع الخطوات الآتية:

1. تقسيم درجة عينة البحث إلى مجموعتين (المجموعة العليا، والمجموعة الدنيا) وذلك بعد أن تم ترتيبها تنازلياً.
2. جمع الإجابات الصحيحة لكل مجموعة.

3. حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، باستخدام المعادلة الآتية (فتح الله، 2016): معامل التمييز= (عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا) / عدد الطلاب في إحدى المجموعتين).

والجدول (4) يوضح نتائج معاملات التمييز لأسئلة الاختبار.

جدول (4) معامل التمييز لاختبار الأداء الكتابي

رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز
1	0.43	6	0.24	10	0.44
2	0.24	7	0.40	11	0.50
3	0.24	8	0.36	12	0.25
4	0.37	9	0.37	13	0.29
5	0.30	-	-	-	-

بين الجدول (4) أن قيم معامل التمييز لمفردات الاختبار تقع ضمن نطاق مقبول إحصائياً، كما أشار إليه فتح الله (2021). وبناءً على ذلك، تم الإبقاء على جميع مفردات الاختبار دون حذف أي منها.

7- الاتساق الداخلي للاختبار:

تمّ حساب الاتساق الداخلي للاختبار، من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار، ودرجته الكلية، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) معامل الارتباط بيرسون بين كل مفردات الاختبار ودرجته الكلية

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	.402**	6	.503**	10	.497**
2	.622**	7	.819**	11	.512**
3	.494**	8	.409**	12	.694**
4	.520**	9	.536**	13	.448**
5	.709**	-	-	-	-

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (5) أن قيم معامل الارتباط بين أسئلة الاختبار ودرجته الكلية تراوحت بين (0.402– 0.819)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وتشير النتائج السابقة إلى تمتع أداة الاختبار بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

8– ثبات الاختبار:

تمّ التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودرتشاردسون –20، وذلك لأنها أكثر شيوعاً في الاختبارات التي يعطى فيها درجة واحدة للإجابات الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة (العاني والكحلوت، 2020)، واتضح أنّ الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل (0.832)، مما يشير إلى ثبات النتائج وإمكانية تعميمها على مجتمع البحث.

9– طريقة تصحيح الاختبار:

تمّ إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار بحيث يكون مجموع الدرجات أربعون درجة، مقابل الإجابة عن (40) عنصرًا متفرعًا من الأسئلة الرئيسة وعددها (13) سؤالًا، ويمنح الطالب درجة واحدة للإجابة الصحيحة، في حين يمنح الدرجة (صفر) للإجابة غير الصحيحة، أو السؤال المتروك بدون إجابة، أو اختيار أكثر من إجابة، وبناء على ذلك تكون أعلى درجة للاختبار هي (40) درجة، وأقل درجة هي (صفر)، مما يعني أن ارتفاع درجات الطالب مؤشر على ارتفاع مهارات الأداء الكتابي لديه، والعكس صحيح.

10–تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار:

تمّ حساب الزمن المستغرق للإجابة:

زمن إجابة أول طالب = 20 دقيقة

زمن إجابة آخر طالب= 40 دقيقة

متوســـــط الزمن = 20 + 40 =60 ÷ 2 = 30 دقيقة.

11–ضبط المتغيرات الدخيلة:

تمّ التحكم في المتغيرات الدخيلة، وهي المتغيرات التي قد تؤثر على المتغير التابع، وتشارك المتغير المستقل في إحداث التغيير، من خلال عزل آثارها عن المتغير التابع عبر تثبيتها أو تحييدها (علام، 2021)، ويوضح ما يأتي كيفية التعامل مع هذه المتغيرات:

1- المستوى اللغوي:

تمّ اختيار عينة الدراسة من الطلاب غير الناطقين باللغة العربية، المنتسبين إلى المستوى الأول، ويتصفون بعدم إجادتهم للغة العربية، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في المستوى اللغوي.

12-تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي:

تمّ تطبيق اختبار على كل من المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، قبل التطبيق التجريبي (استخدام نظام البلاك بورد Blackboard في تدريس مادة الكتابة لطلاب المستوى الاول بمعهد تعليم اللغة العربية)، بهدف قياس المستوى الأولي للطلاب في مهارة الأداء الكتابي.

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث: التجريبية، والضابطة في الاختبار القبلي، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والقيمة التائية، باستخدام الاختبار التائي (t-test)، لعينتين مستقلتين، للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لمهارات الأداء الكتابي، كما يوضحه الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات الأداء الكتابي

الاختبار	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارات الأداء الكتابي	الضابطة	27	21.03	4.65	0.023	59	0.981
	التجريبية	34	21.05	2.48			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات الأداء الكتابي؛ حيث وجد أنّ قيم الاحتمال المصاحبة أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق التجريبي (التدريس

باستخدام نظام البلاك بورد) على المجموعة التجريبية، وهذا يدلّ على أنّ مجموعتي الدراسة متجانستان وتنطلقان من نقطة بداية واحدة.

3) دليل المعلم:

تمّ بناء دليل المعلم، وفق الخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من الدليل: يتمثل الهدف من الدليل في إرشاد المعلم إلى كيفية توظيف نظام البلاك بوردBlackboard بهدف تنمية مهارات الأداء الكتابي في مادة الكتابة لدى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

2- مصادر إعداد الدليل: تمّ إعداد دليل المعلم، من خلال اطلاع الباحثين على العديد من البحوث والدراسات والبرامج التعليمية التي وظفت الانظمة الإلكترونية كنظام البلاك بورد Blackboard في التدريس.

3- إعداد الدليل في صورته الأولية:

تكوّن الدليل في صورته الأولية مما يأتي:

1. مقدمة عن دليل المعلم.
2. أهداف الدليل: توجيهات للمعلم؛ لمساعدته في توظيف نظام البلاك بورد Blackboard في تدريس المقرر.
3. الأهداف العامة لمادة الكتابة المقررة على طلاب المستوى الاول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.
4. الأهداف العامة لتوظيف نظام البلاك بورد Blackboard في التعليم.
5. مهارات الأداء الكتابي المستهدفة والمراد قياسها لدى الطلاب بعد تدريسهم من خلال نظام البلاك بورد Blackboard.
6. الخطوات الإجرائية لتطبيق التدريس عن بعد باستخدام نظام البلاك بورد Blackboard.
7. جدول التوزيع الزمني لتدريس مادة الكتابة عن طريق نظام البلاك بورد Blackboard.

8. تنفيذ تدريس مادة الكتابة باستخدام نظام البلاك بورد Blackboard، حيث تضمنت كل خطوة ما يأتي:

- عنوان الدرس، ومدة تنفيذه، والتاريخ.
- الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من الدرس.
- مهارات الأداء الكتابي المستهدفة.
- الوسائل التعليمية ومصادر التعلم.
- عناصر كل درس.
- خطوات تطبيق الدرس.
- التقويم والأنشطة التعليمية اللازمة.

4- الصدق الظاهري للدليل: تمّ عرض الدليل في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين بهدف الحصول على ملاحظاتهم حول عدة جوانب، منها صحة المادة العلمية، وسلامة أسلوب العرض، وترتيب الموضوعات وتسلسلها، ووضوح خطوات استخدام نظام البلاك بورد Blackboard في التدريس، ودقة الصياغة اللغوية والإملائية، ومدى ملاءمة الزمن المقرر لكل موضوع مع محتواه.

وأشار المحكمون إلى صحة المادة العلمية ومناسبتها للمعلم، كما أكدوا على ملاءمة الأهداف العامة للوحدة الدراسية والأهداف الإجرائية، وإضافة أنشطة ووسائل تعليمية، تتوافق مع خطوات استخدام نظام البلاك بورد Blackboard، وتراعي خصائص طلاب المستوى المبتدئ والمحتوى التعليمي، وبشكل عام، أكد الخبراء قدرة الدليل على إبراز المعلومات والأفكار الرئيسة والفرعية، بالإضافة إلى ملاءمة الخطة الزمنية المقترحة للتنفيذ.

سادسًا: إجراءات تطبيق الدراسة:

1. تحديد مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب المستوى الاول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
2. إعداد اختبار مهارات الأداء الكتابي.

3. إعداد دليل المعلم.

4. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج العينة الأساسية للتحقق من خصائصه السيكو مترية.

5. تقسيم العينة الأساسية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

6. ضبط التكافؤ بين المجموعتين من حيث المستوى اللغوي والبيئة التعليمية.

7. إجراء الاختبار القبلي للمجموعتين لقياس مهارات الأداء الكتابي قبل التجربة.

8. تطبيق تدريس مادة الكتابة باستخدام نظام البلاك بورد Blackboard على المجموعة التجريبية، خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2025/1447هـ، في مدة ثمانية أسابيع من (1447/2/1هـ – 1447/4/1هـ).

9. تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

10. إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين بعد انتهاء التجربة.

11. رصد درجات الاختبارين القبلي والبعدي لكلا المجموعتين.

12. إدخال البيانات في برنامج SPSS، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من الفروق بين المجموعتين، وتحليل النتائج ومناقشتها.

13. صياغة التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج التحليل.

سابعًا: أساليب المعالجة الإحصائية:

تمّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لتحقيق اهداف البحث:

- معامل الصعوبة والسهولة.
- معامل التمييز.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار.
- معامل ثبات كودر–ريتشاردسون Kuder Richardsonللتأكد من ثبات الاختبار.

- المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، لمعرفة درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.

- اختبار "ت" (T-Test)للعينات المترابطة(Paired Samples t-test)، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الأداء الكتابي.

- اختبار "ت" (T-Test) لعينتين مستقلتين(Independent Samples t-test)، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الأداء الكتابي.

- مربع إيتا Eta Squared لقياس حجم التأثير، ووفقًا لتصنيف كوهين (Cohen, 1988)، فإنّ قيمة مربع إيتا التي تساوي (0.01) تُعد دلالة على حجم تأثير صغير، بينما تشير القيمة (0.06) إلى تأثير متوسط، في حين تدل القيمة (0.14) فأكثر على تأثير كبير.

نتائج البحث ومناقشتها

هدف البحث إلى التحقق من أثر استخدام نظام البلاك بورد على مهارات الأداء الكتابي لطلاب اللغة العربية غير الناطقين بها في مادة الكتابة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وفيما يأتي نتائج البحث التي أسفر عنها تحليل البيانات، ومناقشتها وتفسيرها، والوصول للاستنتاجات المتعلقة بموضوع البحث، وذلك على النحو الآتي:

الإجابة عن السؤال الأول: نصّ السؤال الأول على ما يلي: ما مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

وللإجابة عن السؤال تمّ إعداد قائمة بالمهارات اللازمة التي ينبغي اكتسابها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية، وذلك بعد الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالبحث، والرجوع إلى مقرر مادة الكتابة للمستوى الأول، والوقوف على أهداف المقرر. وتمّ عرض القائمة على مجموعة من المحكّمين المتخصصين، وقد تم

التوصل إلى قائمة تضمنت (27) مهارة فرعية موزعة على خمس مهارات رئيسة من مهارات الأداء الكتابي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (7) مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
مهارات الكتابة الأساسية	كتابة الحروف العربية بشكل صحيح ومقروء.
	كتابة الحروف بشكل منفصل (أ، ب، ج).
	كتابة الحروف بشكل متصل في الكلمة (كتب، مدرسة).
	التمييز بين الحروف المتشابهة (ب/ت/ث).
	كتابة الحروف التي تتغير أشكالها حسب الموقع في الكلمة (م- مـ- ـمـ- ـم).
	كتابة اسمي باللغة العربية.
	كتابة كلمات بسيطة من ذاكرتي (مثل: بيت، كتاب).
	كتابة الأرقام العربية (١٢٣...).
تكوين الكلمات والجمل	نسخ كلمة أو جملة قصيرة من الكتاب.
	كتابة جملة بسيطة من ثلاث كلمات (أنا + فعل + اسم).
	استخدام الضمائر (أنا، أنتَ، أنتِ، هو، هي) في الكتابة.
	كتابة جملة عن نفسي (مثل: أنا طالب).
	تكوين جملة وصفية قصيرة (البيت كبير).
الإملاء والتمييز الكتابي	كتابة كلمة بعد سماعها من المعلّم.
	كتابة جملة قصيرة بعد سماعها.
	التمييز بين الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية واللام القمرية.
	كتابة الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية بشكل صحيح.
	كتابة الكلمات التي تبدأ باللام القمرية بشكل صحيح.
قواعد خاصة بالكتابة العربية	كتابة الهمزة في أول الكلمة (أحمد – إبراهيم).

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
	كتابة الهمزة في وسط الكلمة (سؤال – مؤمن).
	كتابة الهمزة في آخر الكلمة (سماء – هدوء).
	التمييز بين كتابة التاء المفتوحة (ت) والتاء المربوطة (ة).
	التمييز بين التاء المربوطة والهاء في آخر الكلمة (مدرسة ≠ مدرسة).
	استخدام القاعدة الصحيحة عند كتابة التاء المربوطة (مدرسة، طالبة).
المواقف التواصلية الكتابية	كتابة بطاقة تعريفية بسيطة (اسمي، عمري، بلدي).
	كتابة جملة لطلب شيء (أريد كتابًا).
	كتابة تحية قصيرة (السلام عليكم).

يتضح من الجدول السابق أنّ مهارات الاداء الكتابي المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية تتمثل فيما يأتي:

1. مهارات الكتابة الأساسية، وتضمنت (8) مهارات فرعية.
2. مهارات تكوين الكلمات والجمل، وتضمنت (5) مهارات فرعية.
3. مهارات الإملاء والتمييز الكتابي، وتضمنت (5) مهارات فرعية.
4. مهارات تمييز القواعد الخاصة بالكتابة العربية، وتضمنت (6) مهارات فرعية.
5. مهارات التعبير الكتابي في المواقف التواصلية، وتضمنت (3) مهارات فرعية.

الإجابة عن السؤال الثاني: نصّ السؤال الثاني على: ما أثر استخدام نظام البلاك بورد في تحسين مهارات الأداء الكتابي في اللغة العربية لغير الناطقين بها لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية؟

التحقق من صحة الفرض الأول:

نصّ الفرض الأول المتعلق به على ما يلي:"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الأداء الكتابي لصالح الاختبار البعدي".

وللتأكد من صحة الفرض الأول، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والقيمة التائية، باستخدام الاختبار التائي (t-test) للعينات المرتبطة (Paired Samples T-Test). بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الأداء الكتابي، كما يوضحه الجدول (8).

جدول (8) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الأداء الكتابي

الاختبار	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	التأثير
مهارات الأداء الكتابي	34	21.05	2.48	16.543	32	.000	0.806	كبير
	34	33.64	3.67					

أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، جاءت جميعها لصالح التطبيق البعدي؛ إذ ارتفع المتوسط الحسابي من (21.05) في الاختبار القبلي إلى (33.64) في الاختبار البعدي، وبلغت قيمة ت (16.543) عند مستوى دلالة (0.05)، كما أظهر معامل حجم الأثر ($Eta^2 = 0.806$) أن مقدار التأثير كبير جدًا، وفق معايير (Cohen1988,)، وهو ما يعكس التحسن الملحوظ الذي طرأ على مستوى الطلاب في مهارات الأداء الكتابي عقب تطبيق البرنامج المعتمد على نظام البلاك بورد.

ويُعزى هذا التحسن إلى عدد من العوامل التربوية التي تناولها الإطار النظري، أبرزها طبيعة بيئة التعلم الإلكتروني التي يتيحها نظام البلاك بورد من حيث توفير فرص موسعة للممارسة الكتابية، وإتاحة التغذية الراجعة الفورية، وتوفير نماذج كتابية متنوعة، مما يزيد من دافعية المتعلم ويمنحه وقتًا كافيًا لإعادة الصياغة والتحسين، وقد أشار كل من (أبو جبل، 2019؛ الحربي، 2021) إلى أن التفاعل بين المتعلم والمحتوى في البيئات الرقمية، يسهم في رفع جودة الأداء الكتابي ودقته، كما يلعب دورًا مهمًا في تحسين الوعي اللغوي لدى الطلاب، خاصة في مهارات التنظيم والترابط وبناء الجملة. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية برامج التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات الكتابة لدى المتعلمين، مثل دراسة محمد (2020)

التي اظهرت فاعلية استراتيجية رافت RAFT عبر نظام البلاك بورد في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ودراسة الحربي (2021) التي أظهرت أثر استخدام نظام البلاك بورد في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغير اللغة، ودراسة (Ta'amneh,2020) التي أكدت تفوق التعلم الإلكتروني في تحسين الدقة والطلاقة، ودراسة (Kassem,2023) التي بينت أثر البلاك بورد في تعزيز التعقيد اللغوي وجودة النص، ودراسة (Salamah,2019) التي وجدت أثرًا إيجابيًا للتغذية الراجعة الرقمية في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية.

وبذلك تعزز النتائج الحالية ما أشارت إليه الأدبيات من دور فعّال للتعلم الإلكتروني في تنمية المهارات اللغوية المنتجة، وتؤكد صحة الفرض الأول.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

نصّ الفرض الثاني على ما يلي:"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الأداء الكتابي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتأكد من صحة الفرض الثاني، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الأداء الكتابي، كما يوضحه الجدول (9).

جدول (9) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الأداء الكتابي

الاختبار	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	التأثير
مهارات الأداء الكتابي	الضابطة	27	28.59	4.56	4.791	59	.000	0.280	كبير
	التجريبية	34	33.64	3.67					

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي، جميعها لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ متوسط درجاتها (33.64) مقابل (28.59) للمجموعة الضابطة، فيما بلغت قيمة ت (4.791) عند مستوى دلالة (0.05)، كما أظهر حجم الأثر (0.280 (Eta^2 = أنّ تأثير البرنامج كبير، وفق معايير (Cohen1988,)، مما يدل على أنّ استخدام نظام البلاك بورد كان له تأثير واضح في تحسين أداء الطلاب، مقارنة بالطريقة التقليدية.

ويُفسَّر هذا التفوق بأنّ بيئة التعلم الإلكتروني وفرت للطلاب فرصًا أكبر للممارسة، ونماذج تعليمية متعددة الوسائط، وتغذية راجعة مستمرة، إضافة إلى مرونة التعلم التي تمكّن الطالب من تحسين كتاباته بوتيرة ذاتية، وهذا ما يفتقده التعليم التقليدي الذي يعتمد غالبًا على زمن الحصة المحدود، وتغذية راجعة متأخرة وغير فردية، وأشارت الأدبيات النظرية إلى أن نظام البلاك بورد يسهم في تعزيز التعلم الذاتي والتفاعل مع المحتوى، وهما عنصران أساسيان في تنمية مهارات الكتابة، خاصة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها.

وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات عديدة، مثل دراسة الحربي (2021) والسناني (2021) ومحمد (2020) و(Kassem,2023) و(Salamah,2019) التي أكدت تفوّق المجموعات التي تلقت تعليمًا كتابيًا عبر المنصات الإلكترونية على مثيلاتها التي درست بالطريقة التقليدية، وهو ما يعزز صدقية النتائج الحالية، ويؤكد صحة الفرض الثاني.

تشير نتائج الفرضين الأول والثاني إلى أن نظام البلاك بورد أثبت فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى الطلاب، سواء من خلال التحسن الداخلي للمجموعة التجريبية، أو من خلال تفوقها على المجموعة الضابطة.

وتبرز هذه النتائج أهمية دمج التعليم الإلكتروني في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لما يوفره من فرص تعلم مرنة وتفاعلية تسهم في الارتقاء بمهارات الكتابة وبناء النص.

مناقشة شاملة لنتائج الدراسة:

تكشف النتائج العامة للدراسة عن اتساق واضح بين الفروض كافة، بما يعزز صدق النموذج التدريسي المعتمد على نظام البلاك بورد في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها، فقد أظهرت نتائج الفرض الأول وجود تحسن كبير وذي دلالة إحصائية في مستوى أداء المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي، وهو تحسن يعكس أثر البرنامج التدريسي الإلكتروني الذي وفر بيئة تعلم تفاعلية، تُسهم في تحسين الإنتاج الكتابي، عبر الممارسة المنتظمة والتغذية الراجعة المستمرة، وهو ما يعكس طبيعة التعلم الإلكتروني الذي يسمح للطلاب بإعادة الصياغة والتعديل والتطوير بصورة ذاتية، في ضوء ما يقدمه من أدوات تعليمية متنوعة، تُسهم في تنمية مهارات التنظيم اللغوي والدقة التعبيرية.

كما جاءت نتائج الفرض الثاني؛ لتؤكد الاتجاه نفسه، حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي بصورة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى أنّ التحسن في الأداء الكتابي لا يمكن تفسيره بأنه ناتج عن النمو الطبيعي للطلاب، أو عن أثر الزمن فقط، بل يعود بصورة مباشرة إلى طبيعة البيئة التعليمية التي وفرها نظام البلاك بورد، ويبدو أن ما يقدمه النظام من مواد تعليمية متعددة الوسائط، وفرص للتفاعل الكتابي، وأنشطة إثرائية، قد أسهم في رفع مستوى الطلاب مقارنة بالتعليم التقليدي الذي يفتقر إلى المرونة وثراء الأنشطة، ويعتمد غالبًا على تغذية راجعة متأخرة وغير فردية.

ويُظهر تكامل نتائج الفرضين أنّ برنامج البلاك بورد قد حقق أثرًا مزدوجًا:

أولاً: تحسين الأداء الكتابي داخل المجموعة التجريبية نفسها بصورة كبيرة، وهو ما أكدته قيمة حجم الأثر المرتفعة في الفرض الأول.

ثانيًا: تحقيق تفوق نوعي على الطريقة التقليدية، وهو ما تدعمه نتائج الفرض الثاني التي أظهرت حجم أثر كبير لصالح التعلم الإلكتروني.

ويعزز هذا التكامل النظري عددًا من الأطر المفاهيمية الواردة في الإطار النظري، والتي أشارت إلى دور بيئات التعلم الإلكتروني في تعزيز التعلم النشط، وتنمية مهارات التفكير، وتوفير تغذية راجعة فورية، وهي كلها عناصر مرتبطة مباشرة بتحسين جودة الإنتاج الكتابي، كما تتوافق

هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في المجال، ومنها دراسات الحربي (2021) والسناني (2021) ومحمد (2020) و (Ta'amneh,2020) التي أكدت مجتمعة فاعلية البلاك بورد في تنمية مهارات الكتابة وتحسين جودة النصوص لدى الطلاب مقارنة بالطرق التقليدية.

وبناءً على ذلك، تؤكد النتائج أنّ توظيف نظام البلاك بورد في تدريس مهارات الكتابة يُعد خيارًا تربويًا فعّالاً، ليس فقط من حيث تحسين مستوى الطلاب في المهارات اللغوية الأساسية، بل أيضًا من حيث تعزيز مشاركتهم الفعّالة ودافعيتهم للتعلم، وهو ما يجعله إطارًا بديلاً ومكملاً للتعليم التقليدي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتدل هذه النتائج على أن الاعتماد على التعلم الإلكتروني، بخصائصه التفاعلية والمرنة، قادر على إحداث تحسينات حقيقية وملموسة في المهارات الكتابية، مما يعزز أهمية دمجه بصورة منهجية في الخطط التعليمية المستقبلية.

ملخص النتائج والتوصيات:

عرض ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. إعداد قائمة بمهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية تضمنت (27) مهارة موزعة على خمس مهارات رئيسة: مهارات الكتابة الأساسية، ومهارات تكوين الكلمات والجمل، ومهارات الإملاء والتمييز الكتابي، ومهارات تمييز القواعد الخاصة بالكتابة العربية، ومهارات التعبير الكتابي في المواقف التواصلية.
2. نتائج تتعلق بفاعلية البرنامج على المجموعة التجريبية:

- وجود تحسن كبير ودال إحصائيًا في أداء طلاب المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والبعدي في مهارات الأداء الكتابي.
- أظهر حجم الأثر ($Eta^2 = 0.806$) تأثيرًا كبيرًا جدًا، بما يدل على أن البرنامج القائم على نظام البلاك بورد كان ذا تأثير واضح وفعّال في تحسين مهارات الكتابة.

3. نتائج مقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة:

– وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لصالح التجريبية.

– بلغ حجم الأثر (Eta^2 =0.280) وهو مستوى تأثير كبير وفق معايير (Cohen,1988)، مما يشير إلى أن التعلم الإلكتروني عبر البلاك بورد كان أكثر فاعلية من الأساليب التقليدية.

4. نتائج عامة مستخلصة من الفرضين:

– – أثبت نظام البلاك بورد فاعليته في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربة بالجامعة الإسلامية بشكل ملحوظ.

التوصيات:

استنادًا إلى نتائج الدراسة التي أكدت فاعلية نظام البلاك بورد في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يوصي الباحث بما يأتي:

1– اعتماد البلاك بورد كأداة رئيسة في تدريس مهارات الكتابة في معاهد وبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، نظرًا لما أظهره من أثر كبير في تحسين الأداء الكتابي، وتمكين الطلاب من الممارسة المستمرة.

2– تضمين المقررات المعنية بالمهارات اللغوية أنشطة كتابية إلكترونية، تعتمد على أساليب التفاعل والمشاركة، مثل المنتديات، والواجبات الإلكترونية، ومهام إعادة الصياغة، لما لها من دور في رفع جودة الإنتاج الكتابي.

3– توجيه المعلمين إلى توفير تغذية راجعة مباشرة وفردية للطلاب من خلال أدوات البلاك بورد؛ لما لذلك من أثر مثبت في تحسين الدقة اللغوية، والتنظيم النصي لدى المتعلمين.

4– إقامة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية تصميم أنشطة كتابية فعّالة داخل المنصات الإلكترونية، وتوظيف أدوات التحليل، والواجبات، والاختبارات الإلكترونية؛ لدعم تعلم الكتابة.

5- إعداد وحدات تعليمية رقمية تشمل فيديوهات تعليمية، ونماذج كتابية مشروحة، وتطبيقات تفاعلية، تساعد الطلاب على فهم البنية النصية، وتحسين مهارات التنظيم والترابط.

6- تصميم مهام كتابية تعزز الاستقلالية، تُمكّن الطلاب من إعادة الكتابة والتحسين، وفقًا لسرعتهم الخاصة، مما يعزز دافعيتهم، ويزيد من جودة الأداء الكتابي.

7- تعزيز التكامل بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، من خلال اعتماد نماذج تعليمية تجمع بين التفاعل الصفي والممارسات الإلكترونية عبر البلاك بورد، بما يسهم في تحقيق أقصى استفادة ممكنة من ميزات التعلم الإلكتروني والتقليدي معًا.

8- تشجيع الباحثين، والمؤسسات على دراسة أثر المنصة في تنمية مهارات لغوية أخرى، مثل مهارات المحادثة، والقراءة، والاستماع، للتأكد من مدى قابلية تعميم الفاعلية على الجوانب اللغوية كافة.

9- ضرورة توفير أجهزة وخدمات إنترنت مستقرة للطلاب، بما يضمن الاستفادة الكاملة من إمكانات نظام البلاك بورد وفعاليته في الممارسة اليومية للكتابة.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وما أظهرته من فاعلية نظام البلاك بورد في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب العربية من غير الناطقين بها، يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات المستقبلية، وذلك على النحو الآتي:

1. دراسة حول أثر استخدام البلاك بورد في تنمية مهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والتحليل اللغوي لدى الناطقين بغير العربية، من أجل استكمال الصورة الشاملة لفاعليته في تعليم اللغة.

2. إجراء دراسات مقارنة بين البلاك بورد ومنصات إلكترونية أخرى مثل Moodle، وGoogle Classroom، وEdmodo؛ لمعرفة أيّها أكثر فاعلية في تطوير مهارات الكتابة لدى المتعلمين.

3. البحث في أثر تصميم برامج تعتمد نماذج التعلم المدمج (حضوري + إلكتروني) على تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية والإبداعية، ودراسة مدى جدوى الدمج بين الطريقتين مقارنة بكل منهما على حدة.

4. إجراء دراسات تحليلية؛ لمقارنة أنواع الأخطاء الكتابية قبل استخدام البلاك بورد وبعده، لمعرفة طبيعة التحسن ومجالاته، ومدى تأثير التغذية الراجعة الرقمية في الحد من الأخطاء الشائعة لدى الطلاب.

5. دراسة حول فاعلية أنواع مختلفة من التغذية الراجعة عبر المنصات الإلكترونية (صوتية، كتابية، مرئية) في تحسين مهارات الكتابة، وتحديد أكثر الأنماط تأثيرًا على المتعلمين.

6. إجراء دراسات تستكشف العلاقة بين دافعية الطلاب تجاه التعلم الإلكتروني ومستوى تحسن مهاراتهم الكتابية، لمعرفة العوامل الدافعة التي تدعم نجاح استخدام البلاك بورد.

7. اقتراح تطوير وحدات تعليمية إلكترونية متخصصة في مهارات كتابية محددة (مثل مهارة بناء الفقرة، مهارة الاتساق والانسجام، مهارة علامات الترقيم)، واختبار فاعليتها في بيئات التعلم الإلكتروني.

8. اقتراح إجراء دراسات نوعية (مقابلات – ملاحظات – تحليل تفاعلات) تستكشف تجارب الطلاب والمعلمين مع البلاك بورد، بهدف التعرف على التحديات العملية والعوامل المحفزة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو العنين، يسري محمد عطية. (2018). فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية. المجلة التربوية، جامعة أسيوط، (56)، 258–318.

أبو جبل، مصطفى عبد الوهاب. (2019). فاعلية نظام إدارة التعلم البلاك بورد (*Blackboard*) في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر جغرافية المملكة والاتجاه نحوه لدى الطالبات المعلمات بجامعة القصيم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (3/184)، 1200–1255.

أبو عمشة، خالد حسين. (2017). المستويات اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها والساعات المطلوبة لبلوغها. دراسات تعليم اللغة العربية، ص 30–32.

إبراهيم، أماني جمال. (2022). المهارات الكتابية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسط في ضوء مدخل التفكير البصري. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 23(257)، 5–7.

الحديبي، علي عبد المحسن. (2017). فاعلية برنامج قائم على خرائط التعليم الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 41(4)، 228–271.

الحربي، خالد هديبان. (2021). فاعلية استخدام برنامج قائم على نظام البلاك بورد في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 6(1)، 156–204.

الزهراني، عبد الرحمن بن إبراهيم. (2010). مهارات التعبير الكتابي وتعليمها (الطبعة الثانية). الرياض: دار عالم الكتب، ص 45.

السناني، ماجد بن سالم بن جابر. (2021). فاعلية برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) لتنمية مهارات فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الضعاف لغويًا. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13(3)، 216–249.

الجربوي، سهام سلمان محمد. (2019). فاعلية استخدام أدوات بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكتروني التشاركي لتطوير المهارات العملية في مقرر التعلم الإلكتروني لدى طالبات السنة التأسيسية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (42)، 423–454.

بندق، محمد محمود. (1996). الكتابة العربية والقواعد الإملائية. كلية التربية، جامعة بورسعيد: زهراء الشرق، ص 110–112.

طه، إيمان رفعت محمد، والزهراني، منى هاشم محسن. (2020). فاعلية استراتيجية رافت (*RAFT*) عبر نظام *Blackboard* في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والاتجاه نحو مقرر أدب الطفل للطالبات/المعلمات تخصص رياض الأطفال. المجلة التربوية، (75)، 55–97.

شعيب، إيمان محمد مكرم. (2014). أثر برنامج تدريبي مقترح لاكتساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل مهارات بناء الاختبارات الإلكترونية بنظام إدارة التعلم البلاك بورد. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (53)، 179–211.

سفر، وداد أحمد. (2023). معايير مهارتي القراءة والكتابة لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، 4(46)، 105–129.

عاشور، راتب قاسم. (2013). المهارات القرائية والكتابية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 66–69.

عبد الوهاب، محمد محمود. (2016). فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد في تنمية مهارات التصميم الإلكتروني وبقاء أثر التعلم لدى طلاب كلية الحاسبات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة التربوية، (46)، 301–326.

الغامدي، إيمان مبارك عبد الله. (2017). تأثير نموذج معجم إلكتروني مقترح للإعجاز اللغوي في تنمية مهارات الإعراب والتذوق البلاغي لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الباحة. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية، جامعة المدينة العالية، سيلانجور، ص 693–732.

ترجمة المراجع العربية:

Abdelwahab, Mohamed Mahmoud. (2016). The effectiveness of collaborative e-learning based on the use of the Blackboard learning management system in developing e-design skills and retaining learning impact among students at the College of Computing at the Islamic University of Madinah. Al-Majallah Al-Tarbawiyyah, (46), 301–326.

Abu Al-Enein, Yousri Mohamed Atiya. (2018). The effectiveness of applying the blended learning strategy via Blackboard in developing electronic program production skills, learning and thinking styles, and attitudes among female education students. Al-Majallah Al-Tarbawiyyah, Assiut University, (56), 258–318.

Abu Amsha, Khaled Hussein. (2017). Linguistic levels in teaching Arabic to non-native speakers and the required hours to achieve them. Dirasat Ta'lim Al-Lughah Al-Arabiyyah, 30–32.

Abu Jabal, Mostafa Abdelwahab. (2019). The effectiveness of the Blackboard learning management system in developing cognitive achievement in the "Geography of the Kingdom" course and attitudes toward it among female student teachers at Qassim University. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 184(3), 1200–1255.

Al-Ghamdi, Iman Mubarak Abdullah. (2017). The impact of a proposed electronic lexicon model for linguistic miracles on developing parsing and rhetorical appreciation skills among female students of the Arabic Language Department at Al-Baha University. The First International Educational Conference for Educational and Psychological Studies, Al-Madina Al-Aliyah University, Selangor, 693–732.

Al-Hadibi, Ali Abdulmohsen. (2017). The effectiveness of a program based on electronic learning maps in developing grammatical concepts, parsing skills, and self-efficacy in grammar among learners of Arabic as a foreign language. The International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University, 41(4), 228–271.

Al-Harbi, Khaled Hudayban. (2021). The effectiveness of a program based on the Blackboard system in developing parsing skills among learners of Arabic as a foreign language. Journal of the Islamic University of Madinah, 6(1), 156–204.

Al-Jarboui, Seham Salman Mohamed. (2019). The effectiveness of using Blackboard e-learning environment tools for collaborative learning to develop practical skills in the e-learning course among foundation-year female students. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, (42), 423–454.

Al-Sanani, Majid bin Salem bin Jaber. (2021). The effectiveness of a program based on the Blackboard learning management system in developing listening comprehension skills among weak learners of Arabic as a foreign language. Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences, 13(3), 216–249.

Al-Zahrani, Abdulrahman bin Ibrahim. (2010). Writing expression skills and their teaching (2nd ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub, 45.

Ashour, Rateb Qassem. (2013). Reading and writing skills. Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution, 66–69.

Banduq, Mohamed Mahmoud. (1996). Arabic writing and orthographic rules. Faculty of Education, Port Said University: Zahra Al-Sharq, 110–112.

Ibrahim, Amani Gamal. (2022). Writing skills required for intermediate-level learners of Arabic as a foreign language in light of the visual thinking approach. The Egyptian Association for Reading and Knowledge, 23(257), 5–7.

Saffar, Wadad Ahmed. (2023). Standards of reading and writing skills for teachers of Arabic as a foreign language. International Journal for the Publication of Research and Studies, 4(46), 105–129.

Shuaib, Iman Mohamed Makram. (2014). The effect of a proposed training program to enable university faculty members at Hail University to acquire skills in building electronic exams using the Blackboard learning management system. Arab Studies in Education and Psychology, (53), 179–211.

Taha, Iman Rifaat Mohamed, & Al-Zahrani, Mona Hashim Mohsen. (2020). The effectiveness of the RAFT strategy via the Blackboard system in developing creative writing skills and attitudes toward the “Children’s Literature” course among kindergarten education students. Al-Majallah Al-Tarbawiyyah, (75), 55–97.

المراجع الأجنبية:

Kassem, M. A. M. (2023). The Effect of Using Blackboard on English Majors' Writing Proficiency and Attitudes. International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 7(6), 73–82. https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.6p.73.

Linton, R. (1936). The Study of Man: A Pioneer in Cultural Anthropology. pp 3-4.

Salamah, Z. (2019). The effect of using Blackboard and systematic design on ESL teaching of writing paragraph one. Journal of Human Sciences, 2 (2), 427-441.

Ta'amneh, M. A. (2020). The effect of Blackboard learning on the development of English writing skills among university students. Journal of Education and Practice, 11 (19), 12[pages].

انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن

The impact of plastic surgery on the social compatibility of Saudi girls in Riyadh from their perspectives

إعداد

د. بدرية بنت سعود المطيري

أستاذ الخدمة الاجتماعية المشارك

قسم الخدمة الاجتماعية – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

Dr. Badria Saud Al-Mutairi

Associate Professor of Social Work

Department of Social Work - Faculty of Humanities and Social Sciences - Princess Nourah Bint Abdulrahman University

Email: bsalmotairy@pnu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-008

تاريخ التقديم: 2025/09/13 م تاريخ القبول: 2025/10/30 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن من خلال التعرف على مدى انعكاسات جراحات التجميل على التفاعل الاجتماعي والانتماء للمجتمع والالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، والتعرف على الفروق بين الفتيات عينة الدراسة في مدى انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي وفقاً لمتغير العمل (عاملات – غير عاملات)، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) مفردة من الفتيات السعوديات الخاضعات لجراحات التجميل بمدينة الرياض مقسمة إلى (100) مفردة من الفتيات العاملات، و (100) مفردة من الفتيات غير العاملات، ومن الأدوات تم استخدام الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى حصول عبارات الاستبانة على درجات مرتفعة في كل العبارات بالمحاور الثلاث (التفاعل الاجتماعي- الانتماء للمجتمع – الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية) مما يؤكد علي انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي للفتيات عينة الدراسة بصورة كبيرة، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفتيات عينة الدراسة في مدى انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي وفقاً لمتغير العمل (عاملات – غير عاملات).

الكلمات المفتاحة: جراحات التجميل- التكيف مع المجتمع- التفاعل الاجتماعي- الانتماء للمجتمع- المعايير والقيم الاجتماعية.

Abstract

The study aimed to identify the repercussions of girls's surgeries on the social compatibility of Saudi girls in Riyadh from their point of view by identifying the extent of the repercussions of surgeries on Social integration , belonging to the community, Commitment to Social norms and values of Saudi girls in Riyadh from their point of view, and to identify differences between Saudi girls in Riyadh in the extent of the repercussions of plastic surgeries on social communication according to the work variable (working - non-working). The relationship was clearly analyzed between (200) individuals of Saudi girls who underwent plastic surgeries in Riyadh, divided into (100) individuals of working girls, and (100) individuals of non-working girls. Among the tools, a questionnaire was applied to Saudi girls in Riyadh, workers and non-working. The study concluded that the questionnaire phrases became the same as the old way in all phrases in the three axes (Social integration , Community belonging, Commitment to Standards and Values) which confirmed the repercussions of plastic surgeries on. Saudi girls in Riyadh from a big-picture perspective .

There are no statistically significant differences among Saudi girls in Riyadh regarding the impact of cosmetic surgery on social compatibility based on the work variable (working - non-working.

Keywords: Plastic surgery - social adaptation - social interaction - belonging to the community - social norms and values.

المقدمة

يُعد الشعور بالجمال أحد الاحتياجات الأساسية للمرأة والتي تسعى للحصول عليها والاستحواذ على أكبر قدر منها، للظهور بالمظهر المرضي لها والذي يضفي عليها الجاذبية، سواء كان ذلك عن طريق استخدام وسائل تجميلية موضوعية، أو عن طريق جراحات التجميل، وتعتبر الوسائل الموضوعية هي الأكثر استخداماً نظراً لسهولتها وقلة تكلفتها، وقدرتها على إعطاء المظهر الجذاب والمرضي وهو ما أكدت دراسات كل من (Shekhawat, 2024) ودراسة (Loegel et al., 2017) التي توصلت إلى وجود دور لاستخدام مستحضرات التجميل في تنمية الثقة بالنفس، وإدراك الذات والشعور بالرفاهية الذاتية وتحسين التفاعل الاجتماعي لمستخدميها؛ ومع ذلك فإن هذه المستحضرات تظل وسيلة مؤقتة لا يتعدى مفعولها بعض ساعات كما أنها لا تُعد وسيلة علاجية، أما جراحات التجميل فتعتبر وسيلة علاجية فعالة ودائمة.

وقد كان للملكة العربية السعودية نصيب من ثقافة جراحات التجميل، التي سيطرت على اهتمام الذكور والإناث على السواء، خاصة مع سياسة الانفتاح التي تسود المملكة حاليًا (المنصور، 2020)، وفي ظل تلك الطفرة التي شكلت فكرًا جديدًا لدى الشباب؛ لتحسين صورة الجسم والبحث عن الجمال، يطفو لدى الباحثين العديد من التساؤلات حول دوافع القيام بإجراء هذه الجراحات، وماهى انعكاساتها على المريض بعد إجراء الجراحة، ويرى كل (Caita et al., 2023 ؛ Derakhshan et al., 2019) أن من دوافع إجراء جراحات التجميل البحث عن الجاذبية، وإرضاء الشريك، وفرصة الحصول على وظيفة أفضل، وتقليد المشاهير، وزيادة الثقة بالنفس، والقبول الاجتماعي، والانتماء للجماعة، والحد من الضغوط الاجتماعية، ويضيف (Jones et al., 2022) أن من أهم الدوافع لإجراء جراحات التجميل الرغبة في التخلص من بعض الاضطرابات كالقلق والاكتئاب لدى بعض الأفراد الذين يعانون من بعض عيوب الجسد والوجه، وعلى الرغم من وجود جدل حول انعكاستها على المرضى؛ إلا أنها تلاقي الاستحسان والإقبال، إذ يؤكد كل من (خضر، 2018)، و (Oz, 2023) وجود دور أساسي لجراحات التجميل في استعادة ثقة النفس، والدعم الاجتماعي والرفاهية النفسية لدى السيدات اللاتي قمن بإجراء الجراحات، بينما يرى (العبد الكريم، 2025) أن جراحات التجميل قد تكون سبباً في حدوث بعض الآثار السلبية كالخوف من مواجهة المجتمع والخوف من عدم تقبل الآخرين

لصورة الفرد بعد إجراء الجراحة، فقد يظل الفرد في صراع ما بين الرضا الشخصي عن مظهره وعن مدى تقبل الآخرين له وكيفية إقناعه لهم بحرية الشخصية، ويضيف (المنصور، 2020) أن عدم تقبل المجتمع لثقافة جراحات التجميل والأفراد الخاضعين لها، قد يؤدي إلى عدم التوافق مع المجتمع، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي، وتكوين العلاقات السوية.

ومن ثم، فقد يفتقد هؤلاء الأفراد التوافق الاجتماعي، الذي تكمن أهميته في بناء العلاقات المرضية مع البيئة، والاندماج في المجتمع، بالطريقة التي تضمن للفرد إشباع حاجاته، وتبادل العلاقات مع الآخرين بطريقة يسودها الود، والهدوء، والتعاون، والاحترام، والانتماء (Madonsel, 2019).

مشكلة الدراسة:

يُعد التجميل أحد الظواهر الحديثة التي تدرس بعلم الاجتماع، ويرى كل من (Bryan Turner & Michel Foucault) أن علم الاجتماع يجب أن يكون ذلك العلم الذي يهتم بالأفراد، بوصفهم أفراد ممثلين في أجسادهم ليس في أفكارهم، وعاداتهم، ومعتقداتهم فحسب. (Susen & Turner, 2021)

وقد أصبحت جراحات التجميل أحد المتطلبات العصرية التي يسعى إليها الأفراد على اختلاف النوع والعمر، فهي تشكل أحد الإيجابيات التي يسعى الأفراد لتحقيقها، وإن كانت السيدات والفتيات هن الأكثر بحثًا عن الجمال والمظهر الجذاب، وبالتالي فهن الأكثر إقبالًا على إجراء تلك الجراحات؛ ونظرًا لحداثة هذه الجراحات، واختلافها الجذري عن وسائل التجميل التقليدية التي تستطيع المرأة تغيرها في حال عدم الرضا، أو وجود استياء ممن حولها، إلا أن الجراحات تُعد تغيراً ثابتًا يصعب تغييره مره أخرى؛ لذا قد تجد أن السيدات، والفتيات المقبلين على هذه الجراحات لديهن مخاوف حقيقة من التغيرات التي سوف تنتج على مظهرهن بعد إجراء الجراحة، أو مخاوف من تقبل الآخرين لذلك، وهل سيصبحن قادرات على تقبل ردود أفعال الآخرين؟، وهل ستتوافر لديهن القدرة على الاستجابات المتنوعة للمواقف المختلفة التي سوف يتعرضن لها من الآخرين؟، وهل سيكون لديهن القدرة على التوافق الاجتماعي؟، إذ يرى يوسف (2019) أن الأفراد يشعرون بالحاجة إلى التوافق مع مواقف، وسلوك أقرانهم؛ ليحظوا بالقبول؛ أو

لتجنب الرفض الاجتماعي، فالتوافق الاجتماعي يعني التكيف مع البيئة المحيطة بالفرد، ويضيف Chakraborty (2023) أن الحاجة إلى التوافق الاجتماعي هي عامل ضروري للفرد، يستطيع من خلالها أن يحقق الانسجام، والتوازن في علاقاته بالآخرين، وتبادل الود، والاحترام، والتسامح، والشعور بالانتماء، كما تساعده على تحقيق رغباته وإشباع حاجاته في ضوء ثقافة المجتمع، إذ يتسم التوافق الاجتماعي بالتفاعل والاستمرارية، وقد أشارت دراستي العقيل (2014) وعبد المنعم وآخرون (2020) على وجود علاقة ارتباطية بين السيدات اللاتي خضعن لإجراء جراحات التجميل، وبعض المتغيرات الاجتماعية والنفسية.

وفي ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

"هل تنعكس جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لدى الفتيات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟".

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. "ما مدى انعكاسات جراحات التجميل على التفاعل الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟".
2. "ما مدى انعكاسات جراحات التجميل على الانتماء للمجتمع للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟".
3. "ما مدى انعكاسات جراحات التجميل على الالتزام بالمعايير، والقيم الاجتماعية للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟".
4. "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تحديد مدى انعكاسات جراحات التوافق الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض وفقًا لمتغير العمل: (عاملة – غير عاملة) ؟".

الإطار النظري

المحور الأول: محور جراحات التجميل:

بدء ظهور جراحات التجميل بأواخر القرن الماضي، وإن كانت في ذلك الحين مقتصرة على معالجة التشوهات الخلقية ومصابي الحوادث والحروق، وترى طبيبة التجميل الفرنسية Suzanne Gros-Noël أن هذه الجراحات كانت سببًا هامًا في استعادة بعض المواطنين الفرنسين الثقة بالنفس، وحب الحياة، بعد ما تعرضوا له من تشوهات أثناء الحروب (Olivetto et al., 2019).

ومع تطور العلوم الطبية، استخدمت الجراحات في منتصف القرن الماضي للعلاجات التجميلية، كتجميل الأنف، وشد البشرة، وإزالة الندبات، وزرع الشعر، وأصبحت وسيلة تجميلية، زادت شهرتها عبر وسائل التواصل والانفتاح، ومع بداية العقد الحالي تم استخدامها على نطاق واسع، نظرًا لما تلبيه من احتياجات المرأة، فمنها الخاص بالوجه، كشد البشرة وحقن الفيلير والبوتكس، وإزالة التصبغات الجلدية، والهالات السوداء حول العينين، وإخفاء التجاعيد، وعمليات تجميل الأنف والشفاه، وتقويم الأسنان، ومنها ما هو خاص بالجسم، كتكبير أو تصغير بعض المناطق الأنثوية. (محمد، 20121)

إذ تُعتبر جراحات التجميل أحد الفروع الطبية التطبيقية، التي تتعلق بتحسين الشكل، أو إخفاء العيوب الطبيعية، أو المكتسبة، والتي تترك انطباعها السلبي على القيمة الاجتماعية للفرد. (سليمان، 2014)

وقد حازت هذه الظاهرة على اهتمام علماء الاجتماع وعلماء النفس، من حيث التعرف على أسباب اهتمام السيدات بإجراء الجراحات، مع عدم الاكتراث بالتكاليف، أو عوامل الخطورة. (آل حسين والرديعان، 2025)

ويرى الشهراني (2023) أنه يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في انتشار جراحات التجميل، كوسائل التواصل الاجتماعي والعروض الترويجية لعيادات التجميل من خلال الخصومات التي تقدم، وبعض الشخصيات العامة.

وتنقسم عمليات التجميل من حيث التصنيف الطبي إلى ما يأتي:

- عمليات التجميل الترميمية: والتي تتم بهدف تصحيح خلل وظيفي، كالتشوهات الخلقية، والعمليات التعويضية، كزرع بعض الأعضاء، أو العمليات البنائية الخاصة بالنمو.

- عمليات التجميل التحسينية: والتي تتم بغرض تجميل المظهر الخارجي، كحقن البوتكس والفيلر، وتجميل الأنف، وتكبير أو تصغير بعض المناطق الأنثوية. (Jones et al, 2022)

المحور الثاني: التوافق الاجتماعي:

يُعد التوافق الاجتماعي العلم الذي يهتم بالعمليات التوافقة للإنسان، ويعمل على البحث بها، فعملية التوافق الاجتماعي هي تحقيق الإدراك بين المطلب الشخصي والمطالب البيئية المحيطة، وقد يواجه الفرد العديد من الظروف البيئية التي تحول دون إشباع حاجاته الاجتماعية؛ لذا فقد يبذل الفرد جهدًا لمعالجة هذه العوائق البيئية. (الشوارب، 2012(

ويتمثل التوافق الاجتماعي في الأنشطة، والأفعال التي يقوم بها الفرد لتحقيق دوافعه وأهدافه، ويتوقف تحقيقه على الجهود التكيفية التي يبذلها الفرد (Aideem, 2022).

ويضيف النوبي (2010) أن التوافق هو: كل نشاط، أو سلوك يقوم به الفرد في سبيل تحقيق أهدافه، ويتوقف تحقيق التوافق الاجتماعي على مدى صحة النشاط والسلوك، إذ تؤدي الأنشطة، والسلوكيات الخاطئة إلى سوء التوافق الاجتماعي، بينما تؤدي صحتها إلى تحقيق التوافق الاجتماعي.

ويُعرف التوافق الاجتماعي بأنه: تلك الحالة التي يشعر من خلالها الفرد بالانسجام مع المجتمع، وشعوره بالرضا عن النظم والتقليد والعادات، وأفراد المجتمع (كامل، 2024).

ويرى مشهدي (2016) أن التوافق الاجتماعي يتمثل في محاولات الأفراد في المواءمة بين الذات والبيئة، وتكوين العلاقات الفعالة مع الآخرين، والاحترام المتبادل، وتقبل اختلاف الآراء.

كما يدل التوافق الاجتماعي على التغيرات التي تطرأ على السلوك والعادات والقيم؛ بغرض التواؤم مع البيئة المحيطة والآخرين، وتقبل الاختلاف السائد (Li et al.,2024).

ويظهر التوافق الاجتماعي من خلال مشاركة الفرد المجتمعية وامتثاله لقيم المجتمع، وشعوره بالولاء والانتماء، والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية في ضوء العلاقات الإيجابية (اليوسيفي، 2024).

كما تؤكد الكريديس (2016) أنّ التوافق الاجتماعي هو ما يساعد الأفراد في القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، مما يؤدي لبناء علاقات اجتماعية قوية، يسوده الود والثقة والتعاون والاحترام.

ويتضمن التوافق الاجتماعي على عدة أبعاد تتمثل فيما يأتي:

– المسؤولية الاجتماعية: وتعني مدى محافظة الفرد على الحقوق والواجبات بينه وبين الآخرين، وضرورة الإخضاع لمصلحة الجماعة، وتقبل أحكامها.

– المهارات الاجتماعية: وتعني قدرة الفرد على التعامل بمودة ولباقة مع الآخرين باحترام؛ وتقديم يد العون والمساعدة عند الحاجة.

– التحرر من الميول المضادة للمجتمع: وتعني الخضوع للنظم والقوانين، وعدم إرضاء رغباته على حساب حرية وحقوق الآخرين.

– العلاقة مع البيئة المحيطة: وتعني احترام القواعد والقوانين التي تحكم علاقته مع ذويه وأقرانه (Ho, 2020).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: محور الدراسات التي اهتمت بجراحات التجميل:

دراسة المنصور (2020) هدفت الدراسة إلى التحري عن دوافع الاهتمام بالجسد وجراحات التجميل للنساء السعوديات، والتعرف على أهمية الجسد، كهوية للتعبير عن الذات وتنمية العلاقات الاجتماعية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير وسائل الإعلام، والعروض المقدمة من عيادات التجميل على تنمية الاهتمام بالجسد، اتبعت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، وطبقت على عينة قوامها (611) مفردةً، من النساء السعوديات اللاتي قمن بإجراء جراحات تجميل، تم تطبيق أداة الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الجسد يمثل الأداة التعبيرية الأساسية عن هوية الذات وتحسين العلاقات، كما تبين وجود دور للثقافة الاجتماعية على اتخاذ قرار إجراء جراحات التجميل، كما تبين وجود دور إيجابي مؤثر لوسائل الإعلام والعروض المقدمة من عيادات التجميل على قرار أفراد عينة الدراسة، بإجراء جراحات التجميل،

ووجود فروق دالة بين أفراد عينة الدراسة في الاهتمام بالجسد وجراحات تجميل، تبعًا لمتغيرات الدخل لصالح الدخل الأعلى والمستوى التعليمي الأعلى.

دراسة (Borujeni et al., 2020) هدفت الدراسة إلى مقارنة حياة الأفراد الذين أجروا جراحات تجميل، من حيث صورة أجسامهم، وثقتهم بأنفسهم قبل وبعد جراحة تجميل الأنف يُحسّن المظهر الجمالي للوجه صورة ذهنية، اتبعت الدراسة المنهج المسحي، وطبقت على (100) مفردة، ومن الأدوات تم تطبيق الاستبيان، وتوصلت النتائج إلى وجود تحسن في الشعور بصورة الجسم، والثقة بالنفس، وجودة الحياة، بدرجة مرتفعة بعد إجراء الجراحة.

دراسة عبد الجيد (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الممارسات الاجتماعية، والثقافية في تشكيل علاقة الأنثى بجسدها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بشقية الكمي والكيفي، وطبقت الدراسة على (14) مفردةً، من السيدات اللاتي أجرين جراحات تجميل بمدينة القاهرة، ومن الأدوات تم إجراء المقابلات.

وتوصلت النتائج تأكيد المقولة النظرية لبوردية التي ترى أن الجسد الحديث له دور معقد في ممارسة القوة، وإعادة إنتاج الإجحاف الاجتماعي، كما تبين وجود دور قوي ومؤثر لوسائل الإعلام على تشكيل صورة الجسد.

دراسة حجازي (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الرضا عن صورة الجسم في الإقبال على جراحات التجميل لدى عينة من النساء بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها(١٣١٩) امرأة، من النساء اللاتي يرتدن مراكز التجميل بمدينة الرياض، ومن الأدوات تم استخدام مقياس الرضا عن صورة الجسم والإقبال على جراحات التجميل، وقد أشارت نتائج إلى أن النساء اللاتي يرغبن في إجراء جراحة تجميلية للبطن في المرتبة الأولى، بينما جاء تجميل الرموش بالمرتبة الأخيرة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تبعًا لمتغير المؤهل على الأفكار حول الجسم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الرضا عن صورة الجسم بين متوسط استجابات الفئة العمرية (30-39)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المشاعر على بعد الأفكار حول الجسم، ووجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية للرضا عن صورة الجسم والإقبال على جراحات التجميل.

دراسة (Mohammed & Ibrahim, 2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على فهم دوافع ومعتقدات الأفراد الذين يسعون لإجراء جراحات التجميل، والتعرف على العوامل المؤثرة على اتخاذهم قرار إجراء الجراحة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (320) من المترددين على عيادات التجميل بمدينة الموصل لإجراء الجراحات، ومن الأدوات تم تطبيق أداة الاستبانة، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الرضا عن الحياة ومقياس الجاذبية الجسدية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين احتمالية إجراء جراحة التجميل وبين متغيرات كل من تقدير الذات الرضا عن الحياة والجاذبية الجسدية.

دراسة العبد الكريم (2025) هدفت الدراسة إلى التحري عن الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في عيادات التجميل، وما التحديات التي تواجهه؟، واتبعت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، وبلغت عينة الدراسة (133) مفردة، من أعضاء هيئة التدريس بقسم الخدمة الاجتماعية بجامعات الرياض،من الأدوات تم تطبيق أداة الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود دور للأخصائي الاجتماعي في تقديم الدعم النفسي لعينة الدراسة، من خلال مساعدتهم في اتخاذ القرارات الصائبة، والإرشاد في التعامل مع القلق والندم المتوقع بعد إجراء جراحة التجميل، كما توصلت الدراسة إلى وجود بعض التحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي، وتتمثل في ضعف الوعي المجتمعي، وغياب التشريعات المنظمة.

دراسة آل حسين والرديعان (2025) هدفت الدراسة إلى الكشف عن دوافع الإقبال على جراحات التجميل، ومصادر تكاليفها، وآراء المحطين، وكيفية اختيار طبيب معين، وشعور السيدات خلال مراحل الجراحة، واتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة، وطبقت على عينة قوامها (26) مفردة، من السيدات السعوديات اللاتي خضعن لجراحات التجميل، ومن الأدوات تم استخدام المقابلات، وتوصلت الدراسة إلى أن دوافع السيدات كانت البحث عن الجمال، والانفتاح على الثقافة الخارجية، وعدم الرضا عن المظهر، والتعرض للخيانة الزوجية، والتعرض للكلام الجارح، كما تبين أن مصادر تغطية تكاليف الجراحة تنوعت بين تحمل المشاركات للتكاليف كاملة وبين مساعدة أسرهن لهن، كما تبين أن آراء المحطين كانت تتسم بالرفض، كما تبين أن اختيار الطبيب كان يتوقف على سمعته، وليس تكاليف الجراحة، كما اتسم شعور المشاركات بالخوف من الإقبال على الجراحة.

المحور الثاني: محور الدراسات التي تناولت التوافق الاجتماعي:

دراسة الأطرش (2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على صورة الجسم، وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من حالات البتر بعد حرب التحرير بمدينة مصراته، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة قوامها (30) مفردةً، من مصابي حالات البتر بعد حرب التحرير بمدينة مصراته، ومن الأدوات تم استخدام مقياس صورة الجسم ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين صورة الجسم والتوافق النفسي الاجتماعي.

دراسة (Balci et al., 2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب إجراء عمليات التجميل لدى عينة من الشباب، واتبعت الدراسة المنهج المسحي، وطبقت على عينة قوامها (511) مفردةً، من الشباب والفتيات الذين قاموا بإجراء جراحات تجميل، ومن الأدوات تم استخدام استبانة بيانات اجتماعية وديموغرافية، ومقياس قبول جراحة التجميل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن في العلاقات الاجتماعية والرضا الوظيفي والعلاقة مع الشريك بعد إجراء جراحات التجميل لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة (Adewuyi, 2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير عمليات التربية، وتقدير الذات كعوامل مرتبطة التوافق الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صورة الجسم السلبية بولاية اويو بنيجريا، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (96) مفردة من المراهقين والمراهقات ذوي صورة جسم سلبية، ومن الأدوات تم استخدام استبانة سلوك وأبعاد التربية ، ومقياس تقدير الذات، ومقياس التوافق الاجتماعي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين عمليات التربية وتقدير الذات التوافق الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صورة الجسم السلبية.

دراسة (Li et al., 2024) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي قبل وبعد عملية تكبير الثدي بالدهون الذاتية وتأثيره على التوافق الاجتماعي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن الأدوات تم استخدام أداة الاستبانة، ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لصورة الجسم بعد إجراء جراحة تجميل الثدي على التوافق

الاجتماعي لدى السيدات، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا في لدى أفراد عينة الدراسة في التوافق الاجتماعي، لدى المرض تبعًا للعمر، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري، بينما لا توجد فروق في التوافق الاجتماعي تبعًا للمستوى التعليمي والوظيفي، كما كشفت نتائج تحليل الارتباط عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الضغط النفسي ودرجة التوافق الاجتماعي قبل الجراحة وبعدها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين للباحثة من خلال عرض الدراسات السابقة التي اهتمت بجراحات التجميل، ما يأتي:

– تباين الدراسات من حيث تناول متغير جراحات التجميل، حيث اهتمت دراسات كل من Borujeni et al., (2020) حجازي (2021) بالكشف عن تأثير جراحات التجميل على بعض المتغيرات الاجتماعية والنفسية، بينما اهتمت دراسات Mohammed & Ibrahim (2023) وآل حسين والرديعان (2025) بالكشف عن الدوافع التي تقود الأفراد إلى إجراء جراحات التجميل، كما هدفت دراسة العبد الكريم (2025) هدفت الدراسة إلى التحري عن الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في عيادات التجميل، وما التحديات التي تواجهه؟، أما دراسة عبد المجيد (2021) فهدفت إلى التعرف على دور الممارسات الاجتماعية والثقافية في تشكيل علاقة الأنثى بجسدها، وتبين للباحثة من خلال عرض الدراسات السابقة التي اهتمت بالتوافق الاجتماعي، ما يأتي:

– وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الاجتماعي بصورة الجسم كدراسات الطرش (2015)، Adewuyi (2023)، كما أشارت دراسات Balci et al (2022)، و Li et al (2024) إلى إمكانية تحسين التوافق الاجتماعي من خلال إجراء جراحات التجميل.

الفجوة البحثية:

لم يتبين من خلال الدراسات السابقة انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي للفتيات اللاتي قمن بإجراء جراحات التجميل، وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن هذه الانعكاسات.

النظريات المفسرة للدراسة:

أولاً- نظرية البناء الاجتماعي للواقع:

أسست نظرية البناء الاجتماعي للواقع على يد العالمين الاجتماعيين بيتر بيرغر (Peter Berger) وتوماس لوكمان (Thomas Luckmann)، وتفترض أن المعرفة تتحقق من خلال التفاعل الاجتماعي، فهي نتاج عمليات اجتماعية، وتفاعلات مستمرة بين أفراد المجتمع، وأنه لا وجود لواقع موضوعي مستقل عن الأفراد، كما أن تفترض النظرية أن الحقيقة لا تمثل حقيقة مطلقة. (جون، 2012)

كما يرى البنائيون أن الأفراد يفسرون الواقع، بناءً على مفاهيمهم الخاصة، وتجاربهم السابقة، وهذه التفسيرات ناتجه عن سلوكهم وتأثيراتهم على المجتمع.

وتقوم النظرية على الأسس الآتية:

- التفاعلات تخلق الواقع: حيث إن الواقع هو مايتم بناؤه من خلال التفاعل واللغة، والرموز المستخدمة في المجتمع، كما تُعد المعاني نتاج للتفاعلات الاجتماعية، وتخضع للتغيير والتطور عبر الزمان والمكان.

- التعود: كما يرى أصحاب النظرية أن الأفراد يستمرون في الافعال التي تستحسن من قبل المجتمع، وتصبح هذه الافعال مادة مستحسنة للآخرين حيث يبدون في تقليدها، إلى أن تصبح عادات اجتماعية.

- التنشئة الاجتماعية والمعني: تتحول هذه الأفعال والعادات إلى مفاهيم وأدوار اجتماعية، ويتم تلقيها من خلال اللغة والمعاني المشتركة، مما يجعلها تبدو كواقع موضوعي وقبول اجتماعي عام.

- منهج علم اجتماع المعرفة: تصبح الأفكار والمعتقدات حقيقة يتفاعل الناس بناءً عليها. (Winchester, 2023 Longhofer)

تطبيق نظرية البناء الاجتماعي للواقع على الدراسة الحالية:

تُمثل آراء المجتمع في جراحات التجميل آراء متباينة، وليست حقائق مطلقة، وأن رغبة الفتاة في إجراء جراحة التجميل قد تنبع من محاولتها للتوافق مع هذه المعايير الجمالية السائدة في المجتمع، حتى لو لم تكن هذه المعايير واقعية، وأن الفتيات يستطيعون التعرف على الآراء المختلفة للمجتمع من خلال تفاعلهم الاجتماعي مع الأفراد، كما ترى الفتيات أن المجتمع قد يعتاد على هذا التغير، بل وقد يصبح عادة راسخة، وتحوز على القبول الاجتماعي.

وتركز النظرية على تصور الفتيات عن معايير الجمال في مجتمعها، وكيف تدفعها هذه التصورات نحو جراحات التجميل كوسيلة للاندماج والتوافق؟، كما تسمح النظرية بفهم التباينات في تجارب الفتيات؛ فبينما قد يسعى البعض للتوافق مع المعايير السائدة، قد تتحدى أخريات هذه المعايير، من خلال نظرة إيجابية للجسم أو رفضها كلياً.

ثانياً– نظرية الفاعلية الرمزية:

ظهرت نظرية التفاعلية الرمزية على يد (George Mead (1863-1931 وهو أول من بلور الأفكار الأساسية لنظرية التفاعلية الرمزية في علم الاجتماع، وبعد وفاته قام (1900–1986) Blumer بإدخال مصطلح التفاعلية الرمزية إلى علم الاجتماع، إذ اتفق مع George Mead على أن التفاعلية الرمزية هي السمة التي تميز التفاعل البشري، وأن تلك السمة الخاصة تعمل على ترجمة الرموز والأحداث والأفعال الخاصة بالأفراد، وقد افترض أن تفاعل الأفراد مع المواقف الاجتماعية، هو نتاج توافق سلوكهم مع البيئة، إذ تؤكد النظرية على أن الأفراد ما هم إلا نتاج لعملية التفاعل، حيث يتأثر الفرد بآراء الآخرين تجاهه، وقد يغير من اتجاهاته وآرائه، بما يتوافق مع اتجاهاتهم وآرائهم، كما أكد أن رد الفعل للفرد يتكون من خلال فهم الفاعل لبعض الإشارات والرموز الذي يتفاعل ويبدي سلوكه بناءًا عليها (Hughes, 2016).

وتتم نظرية التفاعل الرمزي بأنها تبدأ بمستوى الوحدات الصغيرة الذي يتمثل في الفرد إلى الوحدات الكبيرة التي تتمثل في المجتمع ككل لفهم النسق الاجتماعي (مسلم وعبد الرحيم، 2011).

وتقوم نظرية التفاعلية الرمزية على عدة مبادئ تتمثل فيما يأتي:

- يتفاعل الأفراد مع بعضهم في فترات قد تكون قصيرة أو طويلة.
- يتعرف الأفراد على بعضهم البعض في جماعات صغيرة أو متوسطة.
- يبدأ الأفراد في تقييم بعضهم البعض سواء بشكل سلبي أو إيجابي.
- يتعرف الفرد على تقييم الآخرين له من خلال التفاعل.
- يتأثر تقيم الفرد لذاته بتقييم الآخرين له.
- عندما تتكون صورة رمزية عن الشخص يتداولها الآخرون كحقيقة.
- يتم الاستمرار بالجماعة وفقًا لنمط الصورة الرمزية. (Coser, 1984)

تطبيق نظرية التفاعلية الرمزية على الدراسة الحالية:

ومن خلال تأكيد النظرية على أن الأفراد يتصرفون بناءً على تفسيراتهم المشتركة للرموز، والتي منها معايير الجمال فإن الأفراد يشعرون بتلك المعايير من خلال شعور الآخرين بها، لذا يتم إجراء جراحات التجميل؛ لتتماشى مع هذه المعاني الاجتماعية المتغيرة؛ ولتغيير الانطباعات السلبية.

وبالتطبيق على الفتيات عينة الدراسة، فقد تعود أسباب إجرائهن لجراحات التجميل في الحاجة الشعور بالجمال، من خلال إطراء ومدح الآخرين لهن.

وهو ما يتفق مع سريجي (2023) أن التفاعلات الرمزية هي ما توجه الأفراد إلى تفاصيل التفاعلات الشخصية، والطريقة التي تتم بها وفقاً لآراء وأفعال الآخرين.

ثالثاً– نظرية الهوية الاجتماعية:

طورت النظرية على يد Henri Tajfel (1979) حيث وضع لها ثلاث جوانب تتمثل في التحليل النفسي للعمليات المعرفية، والتوسع في التحليل، والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد (Hogg, 2001).

وتحدد النظرية بثلاثة عمليات معرفية يتبعها الأفراد لتصنيف عضويتهم داخل الجماعة، كما يأتي:

- التصنيف الاجتماعي: يصنف الأفراد داخل جماعات اجتماعية، ويتبع هذا التصنيف الصفات المشتركة التي تميزهم عن الجماعات الأخرى.
- التوحد الاجتماعي: يعني دمج هوية الفرد في هوية الجماعة.
- المقارنة الاجتماعية: تعني مقارنة الفرد لجماعته بالجماعات الأخرى، بعرض إمكانية تقديره لذاته في ضوء واقع جماعته من الجماعات الأخرى، وتؤدي عملية المقارنة إلى حدوث التميز السلبي أو التميز الإيجابي (Stets & Burke,2000) .

ويرى (تاجفيل) أن الهوية الاجتماعية هي:"جزء من مفهوم الذات لدى الفرد يشتق من معرفته بعضويته للجماعة، أو الجماعات مع اكتساب المعاني القيمية، والوجدانية المتعلقة بهذه العضوية (زايد، 2006،12).

ويضيف دهيل (2005) أن نظرية الهوية الاجتماعية تبنى على إقرار أهمية عضوية الفرد في الجماعات الاجتماعية، في تحديد مفهومه لذاته.

تطبيق النظرية على الدراسة الحالية:

تُفسر نظرية الهوية الاجتماعية: كيف أن جراحة التجميل يمكن أن تكون محاولة لتعزيز الهوية الاجتماعية من خلال تحسين الانتماء المجتمعي والقبول، والتأثير الرمزي للمظهر، فمن خلال تواجد الفتيات عينة الدراسة في جماعات اجتماعية مختلفة، يشعرن بالانتماء لها، ويحظين على الاستحسان لمظهرهن الجديد من أعضائها خاصة أنه كانت هذه الجماعه تحظى بالحب والتقدير، فقد يشعر الفتيات بالتوافق الاجتماعي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن من خلال:

1. التعرف على انعكاسات جراحات التجميل على التفاعل الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن.

2. التعرف على انعكاسات جراحات التجميل على الانتماء للمجتمع للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن.

3. التعرف على انعكاسات جراحات التجميل على الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن.

4. التعرف على فروق انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي بين الفتيات السعوديات بمدينة الرياض وفقاً لمتغير العمل (عاملات – غير عاملات).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

– أهمية التعرف على الآثار الناتجة انعكاسات عن إجراء جراحات التجميل.

– أهمية متغير التوافق الاجتماعي كأحد الاحتياجات الاجتماعية التي تساعد على الاندماج مع البيئة والآخرين، وتحسين وتعديل السلوكيات والمعتقدات، بما يلائم النسق المجتمعية.

– تهتم الدراسة بظاهرة آخذه في الانتشار بين السيدات والرجال، على الرغم من وجود آثار سلبية لها.

– ندرة الدراسات– في حدود علم الباحثة– التي اهتمت بانعكاسات جراحات التجميل على بعض العوامل الاجتماعية.

الأهمية التطبيقية:

– تُعد هذه الدراسة مصدر للمقبلين على جراحات التجميل في التعرف على الانعكاسات التي تترتب على إجراء هذه الجراحة.

– قد تفيد نتائج الدراسة العاملين بمجال الخدمة الاجتماعية في إعداد برامج توعوية للمقبلين على إجراء جراحات التجميل.

– توفير أداة قياس خاصة بمتغيرات الدراسة، نظراً لندرة الدراسات التي تناولت جراحات التجميل، وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي.

مصطلحات الدراسة:

1. جراحات التجميل:

هي الجراحة الخاصة بتحسين جزء أو أكثر من الجسم؛ لإخفاء بعض العيوب والظهور بمظهر جيد، أو إعادة حيوية خلل أصاب الجسم (المنصور، 2020).

التعريف الإجرائي للبحث: هي الجراحات التجميلية التي تجريها الفتيات غير المصابات بحوادث؛ بالوجه أو بعض المناطق الأنثوية الأخرى؛ بهدف تحقيق معايير الجمال، وحسن المظهر.

2. التوافق الاجتماعي:

هو تحقيق الفرد لحاجاته مع الحفاظ على تحقيق علاقات اجتماعية متوازنة مع الآخرين، بما يضمن الحفاظ على ثقافة المجتمع (Zhang et al.,2019)

التعريف الإجرائي للبحث: ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها السيدات (أفراد عينة الدراسة) على أداة الاستبانة، والتي تتضمن على التفاعل الاجتماعي، والانتماء للمجتمع، والمعايير والقيم الاجتماعية.

حدود الدراسة:

– الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة بمتغيري جراحات التجميل، التوافق الاجتماعي، الفتيات السعوديات بمدينة الرياض.

– الحدود المكانية: تحددت الدراسة بجميع الفتيات السعوديات بمدينة الرياض.

– الحدود الزمانية: تحددت بالعام الهجري (1446هـ).

إجراءات الدراسة

1. منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحليل البيانات، والمعلومات المتعلقة بجراحات التجميل، وانعكاساتها على التوافق الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض؛ لأنه المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، فهو يرتبط بدراسة العلوم الاجتماعية، ويقوم على رصد، ومتابعة دقيقة لظاهرة، أو حدث معين، بطريقة كمية، أو نوعية في فترة زمنية معينة، أو عدة فترات؛ لتعرف الظاهرة من حيث المحتوى للوصول إلى نتائج، أو تعميمات تساعد في فهم الواقع وتطوره (عبد السلام، 2020) وجمعت البيانات من خلال استبانة صممت لتعرف انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لدى فتيات المجتمع السعودي.

2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كل الفتيات السعوديات بمدينة الرياض: (عاملات- غير العاملات) كمجتمع أصلي لإجراء الدراسة، اللاتي قمن بإجراء جراحات التجميل التحسينية، التي تتم بغرض تحسين الشكل، وليس بسبب التعرض لحادث، أو وجود تشوهات.

3. عينة االدراسة:

اختيرت عينة ممثلة للمجتمع الأصلي من فتيات مدينة الرياض، واعتمدت طريقة العينة العشوائية البسيطة في سحب العينة، حيث تم الوصول لأكبر عدد من الفتيات اللاتي أجرين جرحات التجميل من فترة لا تقل عن 3سنوات، وإعطائهن أرقامًا، والاختيار تم بواسطة الكمبيوتر، ولحساب صدق وثبات الأدوات اختيرت عينة تتكون من (50) من الفتيات السعوديات بمدينة الرياض (عاملات – غير العاملات)، كما اختيرت عينة نهائية قدرها (200) من الفتيات السعوديات بمدينة الرياض، نصفهم من العاملات، ونصفهم غير عاملات.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة للدراسة، حيث إن البيانات المطلوبة لها صلة وثيقة بمشاعر الأفراد، ودوافعهم وعقائدهم نحو موضوع معين، لذلك تم إعداد استبانة، وأُعدت استبانة تألفت من (30) مفردةً، موزعةً على ثلاثة محاور، وهي كالآتي:

- المحور الأول: التفاعل الاجتماعي، ويتكون من (10) مفردات.
- المحور الثاني: الانتماء للمجتمع، ويتكون من (10) مفردات.
- المحور الثالث: الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية، ويتكون من (10) مفردات.
- تمت الاستجابة لبنود الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي: (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وهي تقابل الدرجات الآتية بالترتيب: (5 . 4 . 3 . 2 . 1)، واعتمدت المحكات الآتية في تحديد درجة موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبانة بناءً على المتوسطات الحسابية للفقرات والمتوسطات الموزونة للأبعاد الثلاثة، وذلك وفق الآتي:

صنفت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى، وذلك من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5 — 1) ÷ 5 = 0.80

استخدمت الباحثة المتوسط المرجح لإجابات الأفراد (عينة الدراسة) على العبارات باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي؛ بغرض الكشف عن انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لدى فتيات المجتمع، وفيما يأتي جدول (5) يوضح ميزان تقديري وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي:

جدول (1) ميزان تقديري وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	المتوسط المرجح
موافق بشدة	من 1.00 إلى 1.80
موافق	من 1.81 إلى 2.60
محايد	من 2.61 إلى 3.40
لا أوافق	من 3.41 إلى 4.20
لا أوافق بشدة	من 4.21 إلى 5.00

أولاً- صدق الاستبانة:

أ. صدق المحكمين: عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين بعلم الاجتماع؛ بهدف التأكد من صدقها، وقد أشار السادة المحكمون إلى بعض الملاحظات، وقد تم تعديلها في ضوء آرائهم، وكان من أهمها تعديل بعض الصياغات، هذا وقد اتفق المحكمون على أن عبارات الاستبانة مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه (الكشف عن انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لدى فتيات المجتمع السعودي)، هذا وقد استبقت الباحثة على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمون بنسبة 80% فأكثر، حيث تم حساب نسبة الاتفاق على العبارات يدوياً، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون والتي تضمنت تعديل في صياغة بعض عبارات الاستبانة، فقد صيغت الاستبانة في صورته النهائية بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين.

د. صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة، من خلال التطبيق الذي تم للاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (50) من الفتيات، كما يأتي:

1) حساب معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد التابع لها:

جدول (2) معاملات الارتباط بين عبارات استبانة ودرجات الأبعاد كل بُعد على حدة

التفاعل الاجتماعي		الاندماج الاجتماعي		الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	*0.323	1	**0.679	1	**0.668
2	**0.838	2	**0.836	2	**0.730
3	**0.739	3	**0.851	3	**0.787
4	**0.805	4	**0.847	4	**0.682
5	**0.747	5	**0.905	5	**0.905
6	**0.795	6	**0.856	6	**0.668
7	**0.871	7	**0.667	7	**0.730

التفاعل الاجتماعي		الاندماج الاجتماعي		الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
8	*0.302	8	**0.890	8	**0.787
9	**0.684	9	**0.785	9	**0.787
10	**0.836	10	**0.665	10	**0.682

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية لكل بُعد، تراوحت ما بين (0.302)، و(0.905) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، (0.05).

2) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (3) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط
التفاعل الاجتماعي	**0.707
الانتماء للمجتمع	**0.843
الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية	**0.656

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة، والدرجة الكلية لكل بُعد، تراوحت ما بين (0.656)، و(0.843) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدولين السابقين (2) (3) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بُعد، والدرجة الكلية للاستبانة كلها دالة عند مستوى (0.01)، و(0.05)، وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع باتساق داخلي.

ثانياً- ثبات الاستبانة:

حساب ثبات الاستبانة: يُعد الثبات من الشروط السيكومترية الهامة، التي تعبر عن الدقة في قياس ما يدعى قياسه، وقد تم حساب ثبات الاستبانة بعدة طرق، وهي معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق كما يأتي:

أ. معامل ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات الاستبانة، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (50) فتاةً، من نفس مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، ويوضح الجدول (4) معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا كرومباخ، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل كانت (0.797).

ب. التجزئة النصفية: كما تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على النصف الفردي من الاستبانة، ودرجاتهم على النصف الزوجي، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول (4) قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
التفاعل الاجتماعي	0.767	0.532
الانتماء للمجتمع	0.776	0.903
الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية	0.775	0.985
الاستبانة ككل	0.797	0.512

وتدل هذه القيم على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات للكشف عن انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لدى فتيات المجتمع، ومن ثم ثبات الاستبانة ككل، ويتضح من الجدول أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSSver.22 في إجراء التحليلات الإحصائية والأساليب المستخدمة في هذه الدراسة، وهي:

- معادلة كوبر Cooper لإيجاد نسب الاتفاق بين المحكمين.
- أسلوب ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ وذلك لتقدير الاتساق الداخلي للاستبانة.
- تحليل الاستبانة وذلك من خلال حساب كل من: التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" للفروق بين عينتين مستقلتين.

إجراءات الدراسة

تم اتباع الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات السابقة والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تحديد المحاور التي تألفت منها الاستبانة الخاصة بتحديد مدى انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض.
- إعداد الاستبانة بصورتها النهائية والتحقق من معاملات صدقها وثباتها وقابليتها للتطبيق.
- تحديد المجتمع الأصلي للدراسة واختيار عينة الدراسة.
- تحليل البيانات الكمية، ذلك من خلال اعتماد مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تناسب طبيعة تساؤلات وفرضيات الدراسة، والمتمثلة في: الوسيط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط البسيط، وألفا كرونباخ، وذلك بالاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات واستخراج النتائج التي نتجت عن الدراسة.
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تكشف عنه نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة:

المحور الأول: التفاعل الاجتماعي

تحليل ومناقشة نتائج السؤال الأول، والذي نص على الآتي: "ما مدى انعكاسات جراحات التجميل على التفاعل الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟".

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية عن بنود المحور الأول التفاعل الاجتماعي كافة في الاستبانة، إضافة إلى ترتيبها، وفق قيم المتوسطات الحسابية، بدءًا من الأكبر وحتى الأصغر على مستوى العبارات في المحور الأول، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (5) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول التفاعل الاجتماعي بالاستبانة (ن = 200)

مضمون العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
أصبحت أكثر ثقة أثناء الحوار مع الآخرين.	4.95	0.218	موافق بشدة	1
أشعر بالارتياح في التجمعات العائلية بعد إجراء جراحة التجميل.	4.92	0.279	موافق بشدة	2
لديَّ استعداد للتحدث أمام الآخرين بدون خجل.	4.91	0.303	موافق بشدة	3
أبدي وجهة نظري في النقاشات الاجتماعية دون تردد	4.80	0.488	موافق بشدة	5
ألاحظ أن الآخرين يتقبلونني بشكلٍ إيجابي.	4.59	1.089	موافق بشدة	7
أستطيع تكوين علاقات جديدة بسهولة.	3.82	1.648	موافق	10
أعبر عن ذاتي دون خوف من الحكم.	4.56	1.00	موافق بشدة	8
أستخدم لغة الجسد بثقة في التواصل.	3.97	1.450	موافق	9
تراجعت مشاعر القلق الاجتماعي بعد الجراحة.	4.88	0.363	موافق بشدة	4
أبادر بالتفاعل مع الآخرين في المناسبات	4.72	0.461	موافق بشدة	6
الإجمالي	4.61	0.729	موافق بشدة	

يلاحظ من جدول (5) ما يأتي:

بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لعبارات المحور الأول (4.61) مع انحراف معياري (0.729)؛ ودرجة موافقة موافق بشدة، وهو يؤكد على وجود ميل في وجهة نظر عينة الدراسة (الفتيات السعوديات بمدينة الرياض) على انعكاس جراحات التجميل على التفاعل الاجتماعي لديهن بصورةٍ مرتفعةٍ بشدة، من وجهة نظر عينة الدراسة.

- تأتي العبارة رقم (1)، والتي تنص على (أصبحت أكثر ثقة أثناء الحوار مع الآخرين) في المرتبة الأولى، بمتوسط (4.95)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تم من تغير مُرضي ومُستحسن للفتيات بعد إجراء جراحة التجميل، فحينما تشعر الفتيات بتلاشي العيوب التي كانت عائقًا في تحقيق الصورة المثالية، وإظهار الجمال، تشعر الفتيات بالثقة بالنفس أمام الآخرين، وهو ما يمكنها من التحاور والنقاش بثقة، وقد أرجع (Caita et al., 2023 ؛ Derakhshan et al., 2019) دوافع إجراء جراحات التجميل إلى رغبة المريض في شعور الثقة بالنفس.

- كما ما يتفق مع (Borujeni et al., 2020) الذي أكد على أن الأفراد الذين خضعوا لجراحات التجميل، يشعرون بتحسن بصورة الجسم، والثقة بالنفس، وجودة الحياة، كما يتفق مع (Suzanne Gros-Noël) التي أكدت على أن جراحات التجميل سببٌ مهمٌ في استعادة الثقة بالنفس، وحب الحياة (Olivetto, et al., 2019).

وتتفق إيضًا هذه النتيجة مع دراسات (خضر، 2018)، و(Oz, 2023) في وجود دور أساسي لجراحات التجميل في استعادة ثقة النفس لدى السيدات اللاتي قمن بإجراء الجراحات.

- تأتي العبارة رقم (2) التي تنص على: (أشعر بالارتياح في التجمعات العائلية بعد إجراء جراحة التجميل) في المرتبة الثانية، بمتوسط (4.92)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء شعور الفتيات بالجمال، نتيجة التخلص من العيوب التي كانت تؤدي إلى إحراجهن أمام أفراد العائلة، كما يعتبر أفراد العائلة أقرب الجماعات التي تنتمي إليها الفتيات، والذين لا يجدون مشكلة في إقناعهن بأهمية هذه الجراحات، ولا يجدن مشكلة في تقبل بعض الاستفسارات التي قد يوجهن إليهن من أفراد العائلة دون استياء، كما أن العائلات يكن أكثر تضامنًا مع الفتيات، بحكم العادات والتقاليد، وعدم الرغبة في ايذائهن نفسيًا، لذا قد تشعر الفتيات بالتوافق الاجتماعي عند التواجد

مع العائلة، نظراً لوجود مساحة من الحرية للتحدث، والتأثير في أفراد العائلة، وهو ما يتفق مع نظرية الهوية الاجتماعية، التي تساعد على دمج هوية الفرد في هوية الجماعة، وأن مفهوم الذات لدى الفتيات قد يتغير للأحسن من خلال شعورهم بإستحسان أفراد العائلة، وبالتالي سوف يشعرن بالارتياح في التجمعات العائلية. (Stets & Burke,2000)

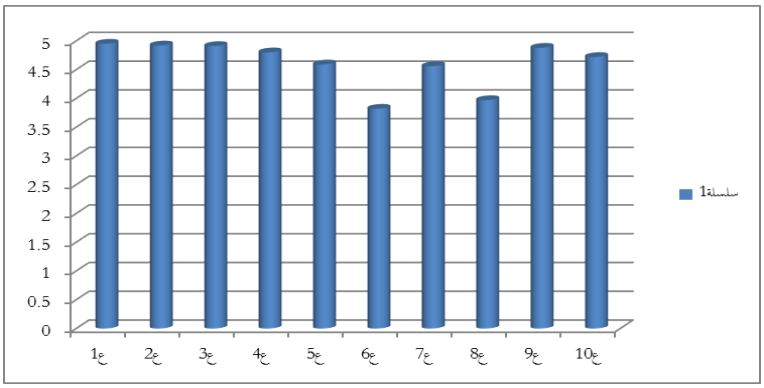
– تأتي العبارة رقم (3)، والتي تنص على: (لديَّ استعداد للتحدث أمام الآخرين بدون خجل) في المرتبة الثالثة، بمتوسط (4.91)، ويمكن تفسيره في ضوء ما أراه (سليمان، 2014) أن جراحات التجميل واحدة من الفروع الطبية التطبيقية، التي تتعلق بتحسين الشكل، أو إخفاء العيوب الطبيعية، أو المكتسبة، والتي تترك انطباعها السلبي على القيمة الاجتماعية للفرد، ومن ثم ترى الباحثة أن شعور الفتيات عينة الدراسة بقيمتهم الاجتماعية هو ما يجعلهن بعيدات كل البُعد عن الخجل. فالشعور بالخجل هو شعور سلبي يؤدي إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، ومشاركة المواقف الاجتماعية بطريقة غير مناسبة، ويقترن بالقلق، والابتعاد عن المواقف الاجتماعية، والشعور بالحساسية تجاه الذات (القطرس 2013).كما يرى الشلاش (2021) أن الخجل أحد العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى العديد من الاضطرابات النفسية، والاجتماعية، ومنها والقلق الاجتماعي.

وترى الباحثة أن المظهر الحسن الذي أصبح الفتيات يتمتعن به هو الحافز الأول في تخلصهن من الخجل، وهو ما عمل على تحسين مشاركتهن للمواقف الاجتماعية، والتخلص من عوامل القلق من التواجد، أو التحدث مع الآخرين.

– تأتي العبارة رقم (8)، والتي تنص على: (استخدم لغة الجسد بثقة في التواصل) في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط (3.97)، ويمكن أن تفسر الباحثة ذلك، بأن شعور الفتيات بعدم وجود عيوب ظاهرة سواء بالوجه أو الجسد، هو ما يجعلهن قادرات على استخدام طرق التواصل بشكل جيد، والتي منها لغة الجسد، وهو ما يتفق مع دراسة (المنصور، 2020) التي أكدت أن الجسد يمثل الأداة التعبيرية الأساسية عن هوية الذات، وتحسين العلاقات، فالعديد من الفتيات اللاتي لديهن عيوب ظاهرة قد يحرصن على عدم الابتسام؛ نظرًا لوجود عيوب بالفك، أو يحرصن على إخفاء بعض ملامح الوجه حتى للفتيات والزميلات من خلال إسدال الشعر، وهو ما يعيق من استخدام وسائل التعبير، واستخدام لغة الجسد بصورةٍ سليمة.

- تأتي العبارة رقم (6)، والتي تنص على: (أستطيع تكوين علاقات جديدة بسهولة) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (3.82)، ويمكن تفسير ذلك من خلال رغبة الفتيات في تكوين علاقات جديدة مع آخرين لا يعرفونهم من قبل حتى يتجنبن الحديث على الجراحة والصورة السابقة لهن، كما ترى الباحثة أن شعور الفتيات بعدم وجود ما ينفر منه الآخرين عند التحدث معهم يجعلهن مقبلات على الحياة، وإقامة العلاقات الاجتماعية، والتعرف على أشخاص جدد، وهو ما يتفق مع دراسة (المنصور،2020) التي أكدت على وجود دور للاهتمام بالجسد وجراحات التجميل للتعبير عن الذات، وتنمية العلاقات الاجتماعية.

- ويمكن التعبير عن تلك النتائج من خلال الشكل البياني الآتي (1):



شكل (1) عبارات المحور الأول

المحور الثاني: الانتماء للمجتمع:

تحليل ومناقشة نتائج السؤال الثاني، والذي نص على الآتي: ما مدى انعكاسات جراحات التجميل على الانتماء للمجتمع للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية عن بنود المحور الثاني الإنتماء الاجتماعي كافة في الاستبانة، إضافة إلى ترتيبها، وفق قيم متوسطاتها الحسابية، بدءًا من الأكبر وحتى الأصغر على مستوى العبارات في المحور الثاني، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (6) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول الانتماء الاجتماعي بالاستبانة (ن = 200)

مضمون العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
1. أشعر أنني جزء من المجموعة التي أنتمي إليها.	4.70	0.480	موافق بشدة	3
2. أشارك بانتظام في المناسبات الاجتماعية.	3.99	1.331	موافق	10
3. لديَّ دائرة من الصديقات أثق بهن.	4.33	0.489	موافق بشدة	6
4. أستطيع التكيف مع مجموعات جديدة بسهولة.	4.36	1.098	موافق بشدة	5
5. أصبحت أكثر تعاونًا مع صديقاتي.	4.74	0.470	موافق بشدة	2
6. أشعر بالرضا عن حياتي بدرجةٍ كبيرةٍ.	4.19	1.328	موافق	9
7. أعتمد على العلاقات الاجتماعية لدعمي في الأزمات.	4.30	1.186	موافق بشدة	7
8. أحرص على البقاء على تواصل دائم مع معارفي.	4.46	1.078	موافق بشدة	4
9. جراحة التجميل ساعدتني على تقبل الآخرين لي أكثر.	4.29	1.171	موافق بشدة	8
10. أشعر بالعزلة داخل المجتمع الذي أعيش فيه.	4.86	0.370	موافق بشدة	1
الإجمالي	4.42	0.900	موافق بشدة	

يلاحظ من جدول (6) ما يأتي:

بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لعبارات المحور الثاني (4.42)، مع انحراف معياري (0.900)؛ ودرجة موافقة موافق بشدة، وهو يؤكد على وجود ميل في وجهة نظر عينة الدراسة (الفتيات السعوديات بمدينة الرياض) على انعكاس جراحات التجميل على الانتماء للمجتمع لديهن بصورةٍ مرتفعة بشدة، من وجهة نظر عينة الدراسة.

– تأتي العبارة رقم (10)، والتي تنص على: (لا أشعر بالعزلة داخل المجتمع الذي أعيش فيه) في المرتبة الأولى، بمتوسط (4.86)، وترى الباحثة أن الفتيات اللاتي قمن بإجراء جراحات التجميل قد لا يشعرن بالعزلة، إذ أنهن أصبحن غير متخوفات من نظرة الآخرين لهن، وأصبحن قادرات على التفاعل، والتواصل مع المجتمع، وهو ما يرجع إلى الثقافة المجتمعية الحالية، التي تسود المملكة العربية السعودية، والتي أصبحت فيها عمليات التجميل من الأهمية التي يسعى إليها الجنسان، لذا فقد لا تجد غضاضة أو استياء عند التعرف على أشخاص قمن بإجراء هذه الجراحات.

– تأتي العبارة رقم (5)، والتي تنص على: (أصبحت أكثر تعاونا مع صديقاتي) في المرتبة الثانية، بمتوسط (4.74)، ويمكن أن تفسر الباحثة ذلك في ضوء الانتماء للجماعة، فالتوافق الاجتماعي هو قدرة الفرد على الاندماج في المجتمع بالطريقة التي تمكنه من إشباع حاجاته، وتبادل العلاقات مع الآخرين، بطريقة يسودها الود، والهدوء، والتعاون، والاحترام، والانتماء، (Madonsel, 2019). وتؤكد النظرية البنائية للواقع أنه لا وجود لواقع موضوعي مستقل عن الأفراد (جون، 2012)، كما تؤكد النظرية أن التفاعلات بين الأفراد هي توقف شعور الفرد بمدى الاستحسان من الآخرين، وقد يؤدي شعور الفتيات عينة الدراسة باستحسان صديقاتهن لذلك، وإبداء إعجابهن، إلى تعزيز الود والمحبة، ورغبتهن في معاونتهن ومساعدتهن عند الجاحة.

– تأتي العبارة رقم (1)، والتي تنص على (أشعر أنني جزء من المجموعة التي أنتمي إليها) في المرتبة الثالثة، بمتوسط (4.80)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء انتشار جراحات التجميل بالمملكة والتي قد تجعلها عادة اجتماعية، لا يشعر ذووها بالاغتراب أو عدم الألفة مع الآخرين، مما يضفي على الفتيات الشعور بالراحة والطمأنية، كما يجعلهن متوافقات اجتماعياً.

فالتوافق الاجتماعي كعملية تفاعلية مستمرة يستطيع الفرد أن يحقق من خلالها الانسجام، والتوازن في علاقاته بالآخرين، وتبادل الود والاحترام، والتسامح، والشعور بالانتماء، ويستطيع من خلالها تحقيق رغباته وإشباع حاجاته في ضوء ثقافة المجتمع. (Chakraborty,2023)

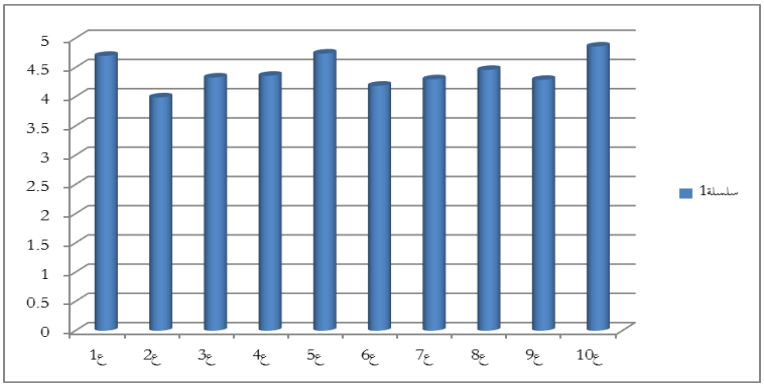
– تأتي العبارة رقم (6)، والتي تنص على (أشعر بالرضا عن حياتي بدرجةٍ كبيرةٍ) في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط (4.19)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الاتفاق مع دراسة (Mohammed &

Ibrahim, 2023) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين احتمالية إجراء جراحة التجميل وبين متغيرات كل من تقدير الذات الرضا عن الحياة والجاذبية الجسدية، وترى الباحثة أن التغيير الجذري الذي يحدث في شكل الفتيات هو ما يجعلهن شاعرات بعدم الاضطهاد، بعيدًا عن التنمر أو الخيانة الزوجية، مما يزيد لديهن الرضا عن الحياة. فالتوافق الاجتماعي هو ما يساعد الفرد على الشعور بالانسجام مع المجتمع، والرضا عن النظم والتقليد والعادات وأفراد المجتمع. (كامل، 2024).

- تأتي العبارة رقم (2)، والتي تنص على: (أشارك بانتظام في المناسبات الاجتماعية) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (3.99)، وترى الباحثة حضور المناسبات الاجتماعية هو ما ينتج من خلال قدرة الفتيات على الاندماج، والتفاعل مع الآخرين، دون الخوف من النقد الموجه من الآخرين، حيث إن الفتيات عينة الدراسة قد يحرصن على إظهار جمالهن والمنظر الجذاب الجديد في حضور العديد من الصديقات والمعارف. كما يمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية الهوية الاجتماعية ترى أن أهمية عضوية الفرد في الجماعات الاجتماعية في تحديد مفهومه لذاته (دهيل، 2005).

وبالتطبيق على عينة الدراسة ترى الباحثة وجود الفتيات في جماعات اجتماعية متميزة هو ما ينقل لديهم شعورهم بالتميز، ومن ثم يكن قادرات على الاندماج، وحضور المناسبات الاجتماعية دون تردد أو خوف.

ويمكن التعبير عن تلك النتائج من خلال الشكل البياني الآتي (2):



شكل (2) عبارات المحور الثاني

البُعد الثالث: الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية:

تحليل ومناقشة نتائج السؤال الثالث، والذي نص على الآتي: "ما مدى انعكاسات جراحات التجميل على الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية عن بنود المحور الثالث المسؤولية الاجتماعية كافة في الاستبانة، إضافة إلى ترتيبها، وفق قيم متوسطاتها الحسابية بدءًا من الأكبر وحتى الأصغر على مستوى العبارات في المحور الثالث، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (7) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول بعد الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية بالاستبانة (ن = 200)

مضمون العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
1. احترم الاختلاف في العادات والتقاليد المجتمعية.	4.83	0.402	موافق بشدة	3
2. أساهم في تحسين صورة الفتاة السعودية في المجتمع.	4.66	0.645	موافق بشدة	8
3. أحترم التقاليد والقيم الاجتماعية في مظهري وسلوكي.	4.71	0.629	موافق بشدة	5
4. أراعي عدم الظهور بصورة مستفزة للآخرين.	4.68	0.647	موافق بشدة	6
5. أساعد الآخرين عندما أُطلب للمشورة أو الدعم.	4.67	0.673	موافق بشدة	7
6. أؤمن بأهمية المساهمة في مبادرات الدعوة للتجميل.	4.62	0.859	موافق	9
7. ألتزم بقواعد وقيم المجتمع في أفعالي.	4.89	0.352	موافق بشدة	1

مضمون العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
8. أحرص التعامل بإيجابية مع آراء الآخرين المختلفين معي.	4.86	0.370	موافق بشدة	2
9. أتفهم طبيعة من يختلف معي.	4.58	0.942	موافق	10
10. أعتقد أن لآرائي أثر على مسؤوليتي كمواطنة.	4.71	0.505	موافق بشدة	4
الإجمالي	4.72	0.602	موافق بشدة	

يلاحظ من جدول (7) ما يأتي:

بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لعبارات المحور الثالث (4.72)، مع انحراف معياري (0.602)؛ ودرجة موافقة موافق بشدة، وهو يؤكد على وجود ميل في وجهة نظر عينة الدراسة (الفتيات السعوديات بمدينة الرياض) على انعكاس جراحات التجميل على الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية لديهن بصورةٍ مرتفعةٍ، من وجهة نظر عينة الدراسة.

- تأتي العبارة رقم (7)، والتي تنص على: (ألتزم بقواعد وقيم المجتمع في أفعالي) في المرتبة الأولى، بمتوسط (4.89)، وهو ما تفسره الباحثة في ضوء عادات وقيم المجتمع السعودي، التي تلزم الفتيات باحترام العادات، والتعامل وفق قيم المجتمع، وعدم تقليد الثقافات المغايرة أو الوافدة على المملكة؛ فالتوافق الاجتماعي لا يتحقق إلا في الاتفاق بين الأفراد والمحافظة على المشاعر وتفعيل القيم، والعادات التي يتسم بها المجتمع.

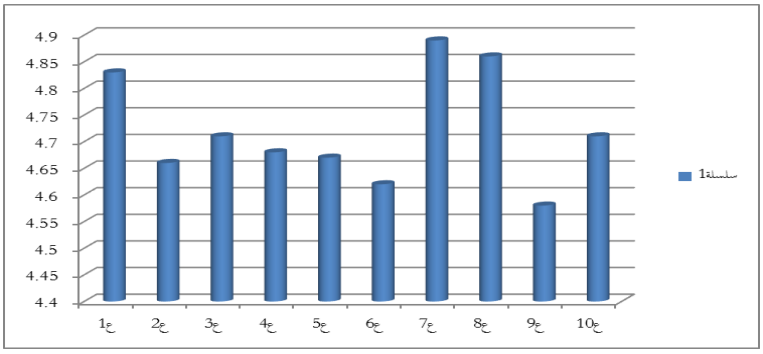
- تأتي العبارة رقم (8)، والتي تنص على: (أحرص على الظهور بمظهر مرضي للمجتمع) في المرتبة الثانية، بمتوسط (4.86)، وتفسر الباحثة ذلك في ضوء الحرص على التوافق الاجتماعي، الذي يلزم الفتيات بضرورة الانسجام مع المجتمع، وهذا الانسجام يتطلب عدم الاختلاف، أو الظهور بمظهر يشذ عن الآخرين، فالتوافق يتم في ضوء البيئة والأفراد؛ كما ترى الباحثة أنه وفقًا للعادات والتقاليد بالمملكة فإن الفتيات اللاتي خضعن لجراحات التجميل لا يتحرى لهن أن يظهرن ذلك بشكل متعمد، أو يلفتن نظر الآخرين لذلك.

- تأتي العبارة رقم (1)، والتي تنص على: (احترم الاختلاف في العادات والتقاليد المجتمعية) في المرتبة الثالثة، بمتوسط (4.83)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء سمات التوافق الاجتماعي التي تحُث على تقبل الآخر، والحفاظ على حريته الشخصية؛ لذا ترى الباحثة أن الفتيات عينة الدراسة يحرصن على تقبل اختلاف وجهات نظر الآخرين مع وجهات نظرهن، خاصة في ضوء تواجد الثقافات المختلفة الوافدة لدى المملكة.

- تأتي العبارة رقم (6)، والتي تنص (أؤمن بأهمية المساهمة في مبادرات الدعوة للتجميل) في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط (4.62)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء شعور الفتيات بأهمية التجميل ولمس التغيير الإيجابي، وحرصهن على مساعدة الفتيات الأخريات في خوض التجربة والشعور بالتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي، والقدرة على الاندماج في المجتمع بصورة أفضل، فالتفاعلات هي ما تخلق الواقع، من خلال التعود، إذ إن الاستمرارية في الافعال التي تستحسن من قبل المجتمع تصبح عادات اجتماعية، تتحول هذه الأفعال والعادات إلى مفاهيم، وأدوار اجتماعية، مما يجعلها تبدو كواقع موضوعي، وقبول اجتماعي عام (Longhofer & Winchester, 2023).

- تأتي العبارة رقم (9)، والتي تنص على: (أتفهم طبيعة من يختلف معي) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (4.58)، وترى الباحثة أن ثقافة الفتيات بالمجتمع السعودي والتي تتسم بالاحترام وتقبل الاختلاف؛ نظرًا لما تحتويه من ثقافات متعددة من المغتربين والزوار، كما أن تقبل الاختلاف أحد سمات التوافق الاجتماعي.

- ويمكن التعبير عن تلك النتائج من خلال الشكل البياني الآتي (3):



شكل (3) عبارات المحور الثالث

تحليل ومناقشة السؤال الرابع، والذي نص على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تحديد مدى انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض وفقًا لمتغير العمل؟".

يقسم المتغير إلى مستويين هما: (عاملات ـ غير عاملات) ولدراسة الفروق وفق هذا المتغير، يجب استخدام اختبار ((Tلدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، ولذلك فقد حسبت أيضًا المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ((Tلإجابات عينة الدراسة وفق هذا المتغير عند مستوى دلالة (0.05) في كل محور من محاور الاستبانة، وفي المجموع الكلي أيضاً، وفيما يأتي توضيح النتائج:

جدول (8) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات الفتيات بالمجتمع السعودي العاملات وغير العاملات على استبانة انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لديهن

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
التفاعل الاجتماعي	عاملات	100	45.93	3.397	198	0.934	0.352	غير دالة
	غير عاملات	100	46.35	2.948				
الانتماء للمجتمع	عاملات	100	44.06	4.668	198	0.549	0.584	غير دالة
	غير عاملات	100	44.42	4.610				
الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية	عاملات	100	48.62	2.898	198	0.575	0.566	غير دالة
	غير عاملات	100	48.39	2.755				

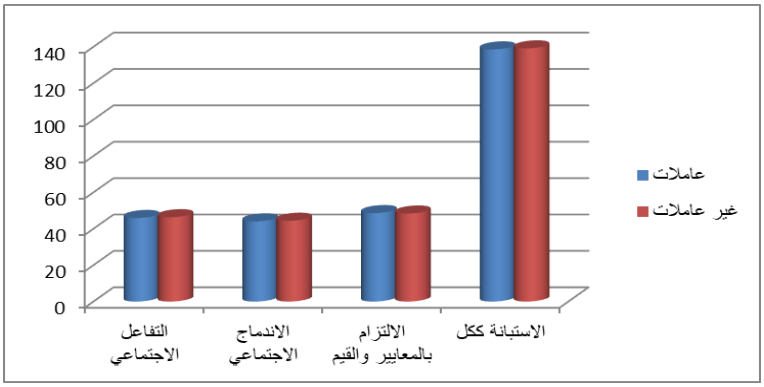
الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
الاستبانة ككل	عاملات	100	138.61	6.968	198	0.536	0.593	غير دالة
	غير عاملات	100	139.16	7.540				

يتضح من الجدول رقم (8):

أن قيم (ت) في كل محور من محاور الاستبانة وفي المجموع الكلي هي قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) مما يؤدي إلى القول: إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تحديد مدى انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لدى فتيات المجتمع السعودي، وفقًا لمتغير العمل؛ أي أن فتيات المجتمع سواء كانوا عاملات أو غير عاملات، لديهن آراء متقاربة واتجاهات متشابهة إذ إن الفروق بينهما غير دالة إحصائيًا.

– وتفسر الباحثة نتيجة هذا الفرض في ضوء عصر الانفتاح الذي تحظى به المملكة، فالفتيات أصبحن أكثر حرية وانطلاق، ولديهن مساحة من التواصل، والظهور الاجتماعي، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والفعاليات الثقافية والرياضية والترفيهيه، وهو ما يجعلهن متشابهات مع الفتيات العاملات، فلكل منهن حياة تتسم بالتواصل مع الآخرين. وترى الباحثة أن رغبة الفتيات في إجراء جراحات التجميل لا تتوقف على مصدر دخل الفتاة نفسها، فقد يكون هناك مساعدات من الأسرة، وهو ما أكدت علية دراسة آل حسين والرديعان (2025) التي توصلت إلى أن مصادر تغطية تكاليف الجراحة تنوعت بين تحمل المشاركات للتكاليف كاملة، وبين مساعدة أسرهن لهن، لذا فقد لا يقف العامل المادي حائلاً بين الفتيات غير العاملات وبين تحقيق هدفهن في إجراء الجراحة.

- ويمكن التعبير عن تلك النتائج من خلال الشكل البياني الآتي (4):



شكل (4) الفروق بين بين الفتيات بالمجتمع السعودي العاملات وغير العاملات على الاستبانة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلته جاءت نتائج الدراسة، كما يأتي:

1. للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: قامت الباحثة بتحليل المحور الأول للاستبانة، وتبين من نتائج الدراسة انعكاسات جراحات التجميل على التفاعل الاجتماعي للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن بصورةٍ مرتفعة، مما يدل على تحقق التوافق الاجتماعي بصورة مرتفعة، ولكنه بحالة لبعض التوصيات.

2. للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: قامت الباحثة بتحليل المحور االثاني للاستبانة، وتبين من نتائج الدراسة أن انعكاسات جراحات التجميل على الانتماء للمجتمع للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، جاءت بصورةٍ مرتفعة، يدل على أهمية هذا الدور، ولكنه بحاجة إلى بعض التوصيات لتحقيقه بشكل كامل.

3. للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: قامت الباحثة بتحليل المحور الثالث للاستبانة، وتبين من نتائج الدراسة انعكاسات جراحات التجميل على الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية للفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، جاءت بصورةٍ مرتفعة، وهذا يدل على أهمية هذا الدور، ولكنه بحاجة الى بعض التوصيات لتحقيقه بشكل كامل.

4. للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة: قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، في كل محور من محاور الاستبانة وفي المجموع الكلي أيضاً، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تحديد مدى انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لدى فتيات المجتمع السعودي، وفقًا لمتغير العمل؛ أي: أن فتيات المجتمع سواء كنَّ عاملات أو غير عاملات لديهن آراء متقاربة واتجاهات متشابهة إذ إن الفروق بينهما غير دالة إحصائيًا.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن صياغة بعض التوصيات والمقترحات الآتية:

1. توصي الدراسة بضرورة تحري الفتيات المقبلات على إجراء جراحات التجميل عن الآثار السلبية والإيجابية للجراحة.
2. عقد دورات تأهلية الفتيات السعوديات المقبلات على جراحات التجميل على مواجهة المواقف الضاغطة.
3. إنشاء وحدات دعم نفسي داخل العيادات المتخصصة في جراحات التجميل.
4. توعية المجتمع باحترام الحريات الشخصية.
5. توعية المجتمع بعدم التنمر على الفتيات الخاضعات لجراحات التجميل.
6. ينبغي تشجيع العائلات على تبني ثقافة داعمة ومفتوحة، فيما يخص اختيارات بناتهم، المتعلقة بالجراحة التجميلية.

البحوث والدراسات المقترحة:

1. دور جراحات التجميل في الحد من سوء التكيف الاجتماعي لدى الفتيات بالمجتمع السعودي.
2. دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية روح التحدى لدى الفتيات الخاضعات لجراحات التجميل.
3. انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الزواجي بين الأزواج السعوديين.

المراجع

المراجع العربية:

الأطرش، حسين محمد. (2015). صورة الجسم وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى مبتوري الأطراف بعد حرب التحرير بمدينة مصراته، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته، 2(4)، 331–360.

آل حسين، الجوهرة عبد الله؛ والرديعان، خالد. (2025). تجارب بعض السعوديات مع عمليات التجميل دراسة اجتماعية في مدينة الرياض، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، 11(3)،127–174.

جون، سيرل. (2012). بناء الواقع الاجتماعي من الطبيعة إلى الثقافة (ترجمة حسنة عبد السميع). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حجازي، عائشة علي (2020). تأثير الرضا عن صورة الجسم على الإقبال على جراحات التجميل لدى عينة من النساء بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، 101،15–141.

زايد، أحمد (2006). سيكولوجية العلاقات بين الجماعات– قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني والفنون والآداب.

سريجي، نادية عمر (2023). سسيولوجيا نظرية الهوية، مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية، جامعة عين شمس، 29(3)،457–476.

سليمان، شيماء محمود. (2014). عمليات التجميل وعلاقتها بصورة الجسم ومفهوم الذات كما يدركها طلبة الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير منشورة، عمان. الجامعة الأردنية.

الشلاش ، عمر بن سليمان (2021). الخجل وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات البُدن في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، 63، 13–60.

الشهراني، هند فايع (2023). مؤشرات تخطيطية للحد من انعكاسات عمليات التجميل على حياة المرأة السعودية: دراسة وصفية مطبقة على السيدات اللاتي أجرين عمليات تجميل في مدينة الرياض، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين،67(4)،309–335.

الشوارب، إياد جريس (2012). مستوى التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى المسنين وعلاقته ببعض المتغيرات : دراسة عبر ثقافية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 23(90)،218–255.

عبد الجيد، سهير صفوت. (2021). المجتمع والجسد في ضوء نظرية الممارسة لبورديو (دراسة تطبيقية في مجال جراحات التجميل)، حوليات آداب عين شمس، 49، 305-346.

عبد السلام، محمد (2020). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والانسانية.القاهرة: مكتبة نور.

العبد الكريم، خلود برجس .(2025). الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في عيادات التجميل، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيوم، 39، 100-139.

عبد المنعم، سامية؛ وعوض، مصطفى؛ شاكر، أيمن؛ وعامر، الشيماء (2020). المتغيرات الاجتماعية والنفسية المرتبطة بعمليات التجميل عند المرأة- دراسة في بيئات متباينة، مجلة العلوم البيئية،معهد الدراسات والبحوث البيئية، 49(8)،243-274.

القطروس، نسرين. (2013). تجارب الإساءة وعلاقتها بالخجل لدى عينة من المراهقين، (رسالة ماجستير منشورة)كلية التربية، جامعة الأزهر.

كامل، علياء الحسين (2024). التوافق الاجتماعي للزوجة في ضوء الطلاق الصامت: دراسة أنثروبولوجية باستخدام منهج دراسة الحالة، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، 48(3)،347-416.

الكريديس، ريم سالم (2016). الوحدة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،169(1)، 83-133.

محمد، نسمة نجيب (2021). الاتجاهات نحو إجراء جراحات التجميل وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من الذكور والإناث: دراسة سيكومترية كلينيكية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 305،65-328.

مسلم، عدنان أحمد؛ وعبد الرحيم، آمال صلاح (2011). دليل الباحث في البحث الاجتماعي.الرياض: مكتبة العبيكان.

مشهدي، حسين خضير. (2017) الضغوط النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب،جامعة المنصورة.

المنصور، ريم منصور. (2020). دوافع الاهتمام بالجسد"عمليات التجميل لنساء السعوديات أنموذجاً"، مجلة عجمان للدراسات والبحوث، 19(2)، 3-39.

النوبي، محمد علي (2010). مقياس التوافق النفسي، الشخصي، الدراسي، الاجتماعي، لذوي الإعاقة السمعية والعاديين. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

وفاء، السيد خضر. (2018). اعتماد المرأة على وسائل الإعلام للحصول على معلومات عن مجال جراحات التجميل وتأثير ذلك على قرارها: دراسة تطبيقية مقارنة بين المراة في كل من مصر والكويت في ضوء مدخلي الاعتماد والتعلم الاجتماعي، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، 64، 427–494.

يوسف، هناء يوسف (2019). المعاملة الوالدية ودورها في التوافق الاجتماعي لذوي الاجتياجات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية:دراسة تطبيقية على مركز أمنية لصعوبات التعلم والإعاقة الذهنية، رسالة ماجستير منشورة، الخرطوم. جامعة النيلين.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Moneim, Samia., Awad, Mustafa., Shaker, Ayman., & Amer, Al-Shimaa (2020). Social and psychological variables associated with cosmetic surgeries for girls - a study in different environments, Journal of Environmental Sciences, Institute of Environmental Studies and Research, 49(8), 243-274.

Abdul Salam, Muhammad (2020). Research Methods in the Social and Human Sciences. Cairo: Nour Library.

Abdul-Jaid, Suhair Safwat (2021). Society and the Body in Light of Bourdieu's Study (An Applied Study in the Field of Surgery), Journal of the Faculty of Arts, Ain Shams University, 49, 305-346.

Al-Abdul-Karim, Kholoud Barjas (2025). The Functional Role of the Social Worker in Cosmetic Clinics, Journal of the Faculty of Social Studies and Social Research, Fayoum University, 39, 100-139.

Al-Atrash, Hussein Muhammad (2015). Body Image and Its Relationship to Psychological Adjustment among Amputees After the Liberation War in Misrata, Scientific Journal of the Faculty of Education, Misrata University, 2(4), 331-360.

Al-Kridis, Reem Salem (2016). Psychological loneliness and its relationship to psychological and social adjustment among university students, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 169(1), 83-133.

Al-Mansour, Reem Mansour (2020). Motives for Body Concern: "Plastic Surgery for Saudi Girls as a Model," Ajman Journal of Studies and Research, 19(2), 3-39.

Al-Nubi, Muhammad Ali (2010). A Scale of Psychological, Personal, Academic, Social, Language Disability, and Normal Adjustment. Amman: Wael Publishing and Distribution House.

Al-Qatrous, Nasreen (2013). Abuse Experiences and Their Relationship to Shyness among Youth (Published Master's Thesis), Faculty of Education, Al-Azhar University.

Al-Shahrani, Hind Fayea (2023). Planning Indicators for the Impact of Cosmetic Surgery on the Lives of Saudi Girls: A Descriptive Study of a Class Requesting Cosmetic Surgery in Riyadh. Social Work Journal, Egyptian Association of Social Workers, 67(4), 309-335.

Al-Shalash, Omar Bin Suleiman (2021). Shyness and Its Social Relationship among Obese Male and Female Students in Secondary School, Journal of Humanities and Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, 63, 13-60.

Al-Shawareb, Iyad Grace (2012). The Level of Social and Effective Adjustment among VIPs and Their Business Relationships: A Cross-Cultural Study, Journal of the Faculty of Education, Benha University, 23(90), 218-255.

Hijazi, Aisha Ali (2020). The Effect of Laser Body Image on Women's Attendance at Cosmetic Surgery in Riyadh, Saudi Arabia. Arab Journal of the Academy of Social Education, 15, 101-141.

Hussein, Al-Jawhara Abdullah., & Al-Radyan, Khalid (2025). The Experiences of Some Saudi Girls with Cosmetic Surgery: A Social Study in the City of Riyadh, Journal of the Future of Social Sciences, 11(3), 127-174.

John, Searle. (2012). Constructing Social Reality from Nature to Culture (translated by Hasna Abdel Samee), Cairo: Egyptian General Book Organization.

Kamel, Alia Al-Hussein (2024). The Social Adjustment of the Wife in Light of Silent Divorce: An Anthropological Study Using the Case Study Method, Journal of the Faculty of Arts, Cairo University, 48(3), 347-416.

Mashhadi, Hussein Khudair (2017). They Were Surprised by Psychological Shock and Overall Psychological Adjustment among High School Students in the State of Kuwait. Published Master's Thesis, Faculty of Arts, Mansoura University.

Mohamed, Nesma Naguib (2021). Attitudes towards cosmetic surgery and its relationship to some personality traits among a sample of males and females: A clinical psychometric study. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, 65, 305-328.

Muslim, Adnan Ahmed., & Abdul Rahim, Amal Salah (2011). A Researcher's Guide to Social Research. Riyadh: Al-Obeikan Library.

Seriji, Nadia Omar (2023). Theoretical Sociology, Journal of the Faculty of Education in the Humanities and Literature, Ain Shams University, 29(3), 457-476.

Sulaiman, Shaima Mahmoud (2014). Cosmetic Surgery and Its Relationship to Body Image and the Concept of Independence as Failed in the University of Jordan's Application, Published Master's Thesis, University of Jordan, Amman.

Wafaa, Al-Sayed Khader (2018). Girls Trust the Media for Information on the Field of Cosmetic Surgery: A Comparative Applied Study of Girls in Egypt and Kuwait in Light of the Atley Approach of Dependence and Learning, Egyptian Journal of Media Research, 64, 427-494.

Youssef, Hanaa Youssef (2019). Parental treatment and its role in the social adjustment of people with special needs from a social work perspective: An applied study at the Omnia Center for Learning Difficulties and Intellectual Disabilities, published master's thesis, University of Nilein, Khartoum.

Zayed, Ahmed (2006). Psychological Relationships among Creative People - Issues in Social Identity and Self-Categorization, World of Knowledge Series, National Council for Arts and Literature.

المراجع الأجنبية:

Adewuyi, H . (2023). Social Adjustment among Students with Negative Body-Image: The Roles of Parenting Processes and Self Esteem, Journal of Culture and Values in Education, 6(3),62-80.

Aideem, N. (2022). The relationship of social compatibility with emotional intelligence among young players in football, Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation 32(3),5133-5144

Balci, U., Kebaci, E., Altindag, B. (2022). surgery: Analysis of influencing factors surgery: Analysis of influencing factors, Journal of Cosmet Dermatol, 21,4580-4587.

Borujeni, L ., Pourmotabed , S ., Abdoli , Z ., Ghaderi,H ., Mahmoodnia,L., Sedehi, M., & Dehkordi, A. (2020). A Comparative Analysis of Patients' Quality of Life, Body Image and Self-confidence Before and After Aesthetic Rhinoplasty Surgery, Journal of Aesthetic Plast Surg, 44(2),483-490.

Caita, G., Maghiar, T., Bodog, F., Lascu, C., Mekeres, F., Noor, H. (2023). Sociological Study of the Influencing Factors on the Trend Toward Cosmetic Surgery, Journal of Archives of Pharmacy Practice,14(2), 122-126.

Chakraborty, A. (2023).Social Conformity among Peer Groups in Educational Institutions International Journal of Multidisciplinary Innovative Research, 3(3),17-29.

Change in self-image pressure level before and after autologous fat breast augmentation and its effect on social adaptability, World Journal Psychiatry, 14(6):920–929.

Coser, Lewis A (1984) Masters of Sociological Thought, P.306,And Skidmore W.L. Sociology's Models of Man, New York,the Strand Prees.

Derakhshan N, Derakhshesh H, Ghahjavarestani F. (2019). Sociological Study of Girls's Motivation for the Tendency toward Beauty Surgeries. Acad Journal Psychol Stud, 8(2), 71-8.

Ho, T. (2020). Studying social harmony with mindsponge and cultural additivit, Retrieved from https://www.researchgate.net

Hogg, M. (2001) A Social Identity Theory of Leadership, Sage Journal, doi.org/10.1207/S15327957

Hughes, P. (2016). Using symbolic interactionism insights as an approach to helping the individual with Asperger's syndrome overcome barriers to social inclusion. British Journal of Special.43(1),60-74.

Jones, H., Faulkner, H., & Losken, A. (2022). The Psychological Impact of Aesthetic Surgery: A Mini-Review, Aesthetic Surgery Journal Open Forum. Retrieved from https://doi.org/10.1093/asjof

Jones,. E., Faulkner, H., & Losken, A. (2022). The psychological impact of aesthetic surgery: a mini-review, Surgery Journal Open Forum, doi: 10.1093/asjof/ojac.

Li, J., Wang, H., Jiang,Y., Liu,Z., & He, B. (2024). Change in self-image pressure level before and after autologous fat breast augmentation and its effect on social adaptability, World Journal of Psychiatry,14(6), 920-929.

Loegel, A., Courreges, S ., Morizot, F ., & Fontayne, P. (2017). Makeup an essential tool to manage social expectations surrounding femininity? Journal of Movement and Sports Sciences - Science et Motricite ,96(96):19-25.

Longhofer, W., & Winchester, D. (2023). (2023). Social Theory Re-Wired. New York: Routledge.

Madonsela, S. (2017). Sociological Perspectives on Social Cohesion as the Principal Requirement for Social Stability, Journal of South African Review of Sociology,48(3),84-98.

Mohammed, D., & Ibrahim,R. (2023). Exploring the impact of psychological factors on cosmetic surgery acceptance: A cross-sectional study, Journal of Informatics in Medicine Unlocked, 39, 105.

Nickerson, C., Mcleod, S., Evans, O. (2024). Social Construction of Reality. Retrieved from https://www-simplypsychology.

Olivetto, M., Bettoni, J., Testelin,S., Dakpé,S., & Devauchelle, B. (2019). Féminisme et chirurgie esthétique : Suzanne Gros-Noël (1878–1954), Journal of Annales de Chirurgie Plastique Esthétique, 46(2),133-143.

Olivetto,M., Bettoni, J., Testelin,S., Dakpé, S., & Devauchell, B. (2019). Féminisme et chirurgie esthétique : Suzanne Gros-Noël (1878–1954), https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov

Oz, Y., Duran, S ., & Ozdes, R. (2023). Examination of Self-Esteem, Self-Confidence, and Social Support Levels in Patients Undergoing Plastic, Reconstructive and Aesthetic Surgery, Journal of Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalış, maları Dergis, 7(2), 305-312.

Shekhawat, k. (2024). The Psychological effects of makeup : self PERCEPTION, perception and social interaction, international Journal of Advanced research (Ijar), 12(5),925-931.

Stets, E., & Burke, J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory ,Journal of Social Psychology Quarterly,63,224-237.

Susen, S., & Turner, B. (2021). Simon Susen and Bryan S. Turner (2021) 'Classics and Classicality: JCS after 20 Years Journal of Classical Sociology, 21(3–4), 227–244.

Zhang, W., Yang, J ., Ding, X., Zou, X., Han, H., & Zhao, Q. (2019). Groups make nodes powerful: Identifying influential nodes in social networks based on social conformity theory and community features, J, ournal of Expert Systems with Applications, 125, 249-258.

الطبيب نجم الدين اللبودي (ت670هـ/1272م)
دراسة في جهوده الطبية، والعلمية، وإسهاماته في الحياة السياسية والإدارية

The physician Najm Al-Din Al-Laboudi (d. 670 AH/1272 AD) A study of his medical and scientific efforts, and his contributions to political and administrative life

إعداد

د. بدر بن ذعار الحربي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك

قسم التاريخ والحضارة –كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Badr Thaar Al-Harbi

Associate Professor of Islamic History

Department of History and Civilization - college of social sciences - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Email: btharbi@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-009

تاريخ التقديم: 2025/09/02 م تاريخ القبول: 2025/09/22 م

المستخلص

شهدت بلاد الشام خلال القرنين السادس والسابع الهجريين/ الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين ازدهارًا ملحوظًا في العلوم الطبية، إذ بلغ الطب الإسلامي مرحلة متقدمة من النضج العلمي والفكري، وفي إطار هذه النهضة برز عدد من الأطباء الذين أسهموا في إثراء الحضارة الإسلامية، وكان من أبرزهم الطبيب نجم الدين اللبودي؛ الذي جمع بين المهارة الطبية والدقة في التصنيف، مما منحه مكانة مرموقة بين علماء عصره، وأسهم من خلال نتاجه العلمي والأدبي في تعزيز مسيرة الحضارة الإسلامية، إلى جانب مشاركته الفاعلة في الحياة السياسية والادارية.

ويسعى البحث إلى التعريف بشخصية نجم الدين من خلال اسمه، ونسبه، ونشأته، وبيئته الاجتماعية، وتتبع مسيرته العلمية، وما تلقاه من شيوخه. كما ترصد مكانته بين علماء عصره، وإسهاماته الأدبية، ونتاجه الشعري، إلى جانب اهتمامه بسائر العلوم، ويتناول البحث كذلك المناصب التي تقلدها، وصلاته بالأمراء، والسلاطين، مع تحليل مؤلفاته الطبية، والعلمية، ومنهجه في التصنيف، كما تتعرض لدور "المدرسة اللبودية النجمية" في الحركة العلمية، وتختتم ببيان وفاته، وتقييم لشخصيته.

الكلمات المفتاحية: الطبيب نجم الدين – الصاحب اللبودي – الطب – المدرسة اللبودية.

Abstract

The Levant witnessed remarkable prosperity in the medical sciences during the sixth and seventh centuries AH, as Islamic medicine reached an advanced stage of scientific and intellectual maturity. Within the framework of this renaissance, a number of physicians emerged who enriched Islamic civilization, among the most prominent of whom was the physician Najm al-Dīn al-Lubūdī. He combined medical skill with precision in classification, which granted him a distinguished position among the scholars of his age. Through his scientific and literary contributions, he enhanced the progress of Islamic civilization, in addition to his active participation in political and administrative life.

This study seeks to introduce the personality of Najm al-Dīn by examining his name, lineage, upbringing, and social environment, and by tracing his scholarly journey and the knowledge he acquired from his teachers. It also highlights his standing among the scholars of his time, his literary contributions and poetic works, alongside his interest in other sciences. Furthermore, the study addresses the official positions he held and his relations with princes and sultans, while analyzing his medical and scientific writings and his methodology in classification. It also discusses the role of the “Lubūdī Najmī School” in the scientific movement, and concludes with an account of his death and an evaluation of his personality.

Keywords: Doctor Najm al-Din - Al-Sahib al-Laboudi - Medicine - Al-Laboudi School.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين؛ نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فإن الوقوف على تاريخ الحضارة الإسلامية، وتتبع مسيرتها، واستحضار صفحاتها المشرقة، وفي طليعتها تاريخ الطب عند المسلمين، ليس غايته مجرد استذكار مآثر الأطباء، وسرد منجزاتهم على سبيل التفاخر، وإنما هو للتعرف على سير أولئك الرواد، وتقدير عطائهم، بما يسهم في استلهام الدروس والعبر.

وقد حظي علم الطب باهتمام بالغ لدى المسلمين في ظل الحضارة الإسلامية، ونال عناية واسعة من قبل الحكام، والسلاطين عبر العصور، وقد تجلّى ذلك في دعم التعلم والتعليم، وتعريب المعارف السابقة، وتطوير هذا العلم من خلال تأسيس المدارس الطبية، وفروعها المختلفة، وتشجيع المنتسبين إليه.

وشهدت الحركة العلمية الطبية في بلاد الشام ازدهارًا، وتقدمًا ملحوظًا خلال القرنين السادس والسابع الهجريين/ الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين، وهو ما يُعدّ مرحلة من أزهى المراحل التي بلغتها العلوم الطبية عند المسلمين، وتمثل ذلك في التطور العلمي للطب الإسلامي، وما قدمه الأطباء المسلمون من دراسات ومصنفات، إضافة إلى ممارسة الطب بشكل علمي في المراكز الطبية المنتشرة على نطاق واسع في ذلك العصر.

وكان من أهم مظاهر تلك النهضة العلمية الطبية التي عاشها العالم الإسلامي في تلك الفترة نبوغ عدد من الاطباء الذين أسهموا في إثراء الحضارة الإسلامية، ومن بين هؤلاء الأعلام الطبيب نجم الدين اللبودي، الذي برز اسمه في ميادين الطب، إلى جانب مشاركته الفاعلة في الحياة العلمية والإدارية.

وجمع بين التفوق العلمي والمهارة الطبية، كما امتاز بمنهج علمي في التصنيف والتأليف، مما جعله يحتل مكانة مرموقة بين علماء عصره، ولم تقتصر جهوده على المجال الطبي فحسب، بل امتدت إلى مساهمات حضارية متنوعة، انعكست في اهتمامه بالعلوم الأخرى، وعلاقته بأمراء وملوك زمانه، وتقلده عدد من المناصب البارزة، فضلاً عن تأسيسه لمدرسة علمية تنسب إليه.

وانطلاقًا من أهمية إبراز سير أعلام الأطباء الذين كان لهم أثر واضح في تاريخ الطب الإسلامي في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي، جاء هذا البحث الموسوم بـ "الطبيب نجم الدين اللبودي (ت670هـ/1272م) دراسة في جهوده الطبية، والعلمية، وإسهاماته في الحياة السياسية والإدارية"، لتسلط الضوء على شخصيته، وتوثق أبرز ملامح سيرته، **لذا يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس:**

ما أبرز ملامح سيرة الطبيب نجم الدين اللبودي، وما جهوده الطبية والعلمية، وما إسهاماته في الحياة السياسية والإدارية؟ويندرج تحت هذا السؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية، من أبرزها:

-ما بيئته العلمية، والاجتماعية التي نشأ فيها؟

-ما أبرز مؤلفاته الطبية، والعلمية، وما سمات منهجه في التصنيف؟

-كيف كانت علاقته بأصحاب السلطة، وما المناصب التي شغلها؟

-ما دور المدرسة النجمية اللبودية التي ارتبطت باسمه؟

-ما الأثر الحضاري الذي خلفه في ميدان الطب وسائر العلوم؟

وأمّا الدراسات السابقة، فمن خلال البحث والاطلاع على قواعد البيانات، والبحوث والدراسات المنشورة في المراكز البحثية، والمجلات العلمية المحكمة على شبكة الإنترنت، فقد تبيّن لي أنّ هذا الموضوع بإطاره المحدد، وبضوابطه الموضوعية، لم يُسبق دراسته دراسةً علمية شاملة حسب اطلاعي، غير أنّ هناك دراسة تناولت جانبًا من مؤلفاته، وهي دراسة طارق عدنان علي أحمد بعنوان:" تحقيق المباحث الطبية في تدقيق المسائل الخلافية: ماهية تخلّق القلب عند نجم الدين اللّبودي"، نُشرت في مجلة تراثيات بمصر في العام 1428هـ/2008م، وهي تقتصر على دراسة إحدى كتب نجم الدين الطبية، في حين أن الدراسة الحالية تستعرض كافة جهوده الطبية والعلمية، وإسهاماته في الحياة السياسية والإدارية، ومع ذلك سيتم الاستفادة من هذه الدراسة وغيرها في بعض الآراء والاستنتاجات، وفقًا لقواعد البحث التاريخي.

وتكمن أهمية هذا البحث من خلال ما يأتي:

1-تسليط الضوء على شخصية علمية بارزة في تاريخ الطب الإسلامي، رغم أهميته في التاريخ الطبي الإسلامي لم يحظَ بدراسة علمية مستقلة في الدراسات الحديثة.

2- إبراز تطور الطب في الحضارة الإسلامية من خلال تتبع جهود أحد أعلامه، وما تركه من مؤلفات، وممارسات علمية.

3-توثيق إسهامات علمية، وحضارية لطبيب عايش فترة غنية بالحراك العلمي والسياسي، مما يجعل دراسته مدخلاً لفهم تفاعل العلماء مع مجتمعاتهم، وسلطاتهم.

4-المساهمة في توضيح تطور العلوم الطبية في العصور الإسلامية عبر دراسة تجربة.

5-تشجيع الباحثين على دراسة شخصيات علمية مشابهة في التراث الإسلامي، لم تنل حقها من البحث.

وأما أهداف البحث، فتتمثل في الآتي:

1- رصد، وتحليل السيرة الذاتية له من حيث النشأة، والتعليم، والبيئة العلمية والاجتماعية التي أثرت في تكوينه.

2-رصد، وتحليل مؤلفاته الطبية، وبيان مضامينها، وأهميتها في عصره.

3-الكشف عن أدواره السياسية، والإدارية، والعلاقات التي جمعته بأمراء وملوك عصره، والمناصب التي شغلها.

4-إبراز أثره في تأسيس مدرسة علمية تنسب إليه، وبيان دورها.

5-تسليط الضوء على جهوده في مجال الطب، وعلاقته بالعلوم الأخرى في زمنه.

ولتحقيق أهداف هذا البحث، فقد تم تقسيمه إلى محاور رئيسة، تتناول مختلف جوانب شخصية، حيث يبدأ بالتعريف به من خلال اسمه، ونسبه، ومولده، ثم يتناول نشأته، وبيئته الاجتماعية، وطلبه العلم، مع الإشارة إلى أبرز شيوخه، كما يسلط الضوء على مكانته العلمية بين علماء عصره، ويستعرض إسهاماته الأدبية، ونتاجه الشعري، إلى جانب اهتمامه بالعلوم الأخرى.

ويتناول البحث كذلك المناصب التي شغلها خلال حياته، وعلاقاته بالأمراء والسلاطين، مع رصد أبرز مؤلفاته الطبية، والعلمية، وتحليل منهجه وأسلوبه العلمي في التصنيف، كما يتعرض لدور "المدرسة اللبودية النجمية" التي ارتبطت باسمه في الحركة العلمية، ثم خاتمة تحتوى على أهم النتائج والتوصيات.

– اسمه، ونسبه، ومولده:

هو يحيى بن شمس الدين محمد بن عبدان[1] بن عبد الواحد بن عبده[2] اللبودي، الدمشقي، الحنفي، الحكيم، السيد، الوزير، العالم، الطبيب، الفلكي، يعرف بالصاحب، ويكنى بأبي زكريا، ويلقب بنجم الدين، كانت ولادته في حلب سنة 607هـ/1210م [3] ، يقول ابن شداد: "الدمشقي الأصل، الحلبي المولد والمنشأ" [4] .

إذن فهو "حلبي المولد، دمشقي الدار" [5]، ووالده – شمس الدين – دمشقي الأصل، غير أنه انتقل من دمشق إلى حلب للعمل فيها، فولد نجم الدين هناك، وظل والده في حلب حتى عام 613هـ/1216م، ثم عاد إلى دمشق [6]، فكان عمره وقتها ست سنوات، حيث أكمل نشأته بدمشق، ومن ثم يتضح أن جذور أسرته تعود في أصلها التاريخي إلى بلاد الشام، ولا سيما دمشق، وهو ما يفسر اندماجه المبكر في محيطه العلمي، والفكري، وتأثره ببيئتها.

---

(1) يشير ابن شاكر الكتبي لجده عبدان باسم عبد الله. عيون التواريخ، تحقيق: فيصل السامر ونبيلة عبد المنعم، بغداد، وزارة الإعلام، 1397هـ/1976م،20/429)، ويتابعه في ذلك النعيمي. الدارس في تاريخ المدارس، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، 1410هـ/1989م، 2/ 106، والصواب: عبدان، كما يذكر المؤرخون المعاصرون له، كابن أبي أصيبعة، وابن شداد، وغيرهم.

(2) ينفرد الذهبي والصفدي بذكر جده باسم "عبدة ". الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت748هـ/1347م) تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: عمر عبد السلام تدمرى، بيروت، دار الكتاب العربي، 1407هـ/1987م، 49/ 321 ؛ الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت764هـ/1362م) الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت، دار إحياء التراث، 1420هـ/2000م، 28/312.

(3) ابن أبي أصيبعة، موفق الدين، أبو العباس أحمد الخزرجي (ت668هـ/1270م)، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: نزار رضا، بيروت، مكتبة الحياة، 1385هـ/1965م، ص663 ـ 668 ؛ ابن شداد، عز الدين أبو عبد الله محمد بن علي الحلبي (ت684هـ/1285م) تاريخ الملك الظاهر، بيروت، المعهد الألماني للأبحاث الشرقية 1983، ص49–50 ؛ ابن شاكر الكتبي، عيون التواريخ 20/ 429.

(4) تاريخ الملك الظاهر، ص49–50، بينما يقول ابن شاكر الكتبي: "الدمشقي الدار والمولد والوفاة".عيون التواريخ 20/ 429.

(5) إسماعيل باشا بن محمد البغدادي، هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، بيروت دار الكتب العلمية، 1994، 2/ 524.

(6) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662.

عاش بدمشق بعد عودته من حلب في كنف والده لمدة ثمان سنوات، فتكون نشأته مع والده 14 عامًا، حيث يذكر الذهبي أنه لما توفي والده سنة إحدى وعشرين وستمائة، وعمره يومئذ أربع عشرة سنة [1]، ويبدو أنه لم يكن أكبر أبناء أبيه، حيث يكني والده بأبي عبدالله.

ويظهر أنه لم يورث العلم في أبنائه، حيث لا نجد لهم ذكر سوى إشارة من البرزالي عند الحديث عن حوادث عام 697هـ/1297م يقول: " توفي صلاح الدين ولد الصاحب نجم الدين ابن اللبودي في العشر الأوسط من صفر بدمشق"،[2] ثم يعلق المحقق ويقول: "لم نقف على ترجمة له في غير هذا الكتاب".[3]

ومن القرابة التي ارتبط بها ما يذكره المؤرخون عن صلته بالشيخ عز الدين بن رزيك الغساني الدمشقي، إذ كان نجم الدين جده لأمه[4]،وهذه القرابة تكشف عن امتداد الروابط الأسرية له في الأوساط العلمية بدمشق.

وأما لقب اللبودي، فلم يُسجَّل سبب تسميته بشكل واضح في المصادر المتاحة التي اطّلع عليها الباحث، ولم يُعثر على أي بيان يوضح أصله أو دلالته، إلا أن الغالب في مثل هذه الألقاب أن تكون مرتبطة بمكان، أو مهنة، وحرفة معينة، ويحتمل في هذه الحالة أن يكون لها صلة بصناعة اللباد "المادة الصوفية"، ويذكر صاحب كتاب "نسب ومنسوب" أن اللبود، "نسبة إلى

(1) تاريخ الإسلام ، 49/ 321.

(2) البرزالي، علم الدين القاسم بن محمد (ت739هـ/1339م) المقتفي لتاريخ أبي شامة المسمى تاريخ البرزالي، تحقيق، عبد الرحمن بن سليمان العثيمين وبشار عواد معروف وتركي بن فهد آل سعود ، بيروت، دار ابن حزم ، 1440هـ – 2020م، 3/ 378 .

(3) البرزالي، المقتفي لتاريخ أبي شامة، حاشية المحقق، 3/ 378 .

(4) ابن رافع السلامي، تقي الدين محمد بن هجرس (ت774هـ/1372م)، الوفيات، تحقيق: صالح مهدي عباس، بشار عواد معروف، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1920م،1/ 321 . الغساني: أبو عبد الله محمد ابن الصدر الكبير عيسى بن محمد بن عيسى بن بدر بن رزيك الغساني الدمشقي، الشيخ الأصيل عز الدين الناسخ، سمع من الفخر ابن البخاري المشيخة، وحدث بها، وله شعر حسن، ومات عام 740هـ . ابن حجر، أحمد بن علي بن محمد العسقلاني (ت ٨٥٢هـ /1448م) الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، الهند، دائرة المعارف العثمانية، 1972م، 5/ 390.

اللبادين: نسبة إلى عمل اللبود من الصوف، وهكذا يتلفظ به العامة ملحونًا: والصواب اللبودي"[1]، كما قد يكون اللقب مجرد تسمية موروثة، لا تدل بالضرورة على مهنة بعينها.

وهنا قد يتبادر إلى الذهن السؤال التالي: ما الأصول النسبية له؟، وهل هو من العرب الصرحاء؟، أم من العجم أم الموالي؟.

من المؤسف أن المصادر التي بين أيدينا لا تسعفنا بمعلومات عن ذلك، ولكن يبدو لي أنه ينحدر من أصول عربية؛ لأن الأسماء الواردة في سلسلة النسب أسماء عربية، ولايوجد فيها أسماء أعجمية، بالإضافة إلى ذلك أن الشام التي استقرت فيها بعض القبائل العربية أيام الفتوحات الإسلامية.

– نشأته، وبيئته الاجتماعية:

ظهر نجم الدين وترعرع في بيت علم، فوالد قد سبقه في الطب، فهو الطبيب محمد بن عبدان بن عبد الواحد، المعروف بابن اللبودي، والمكنى بأبي عبد الله، والملقب بشمس الدين، ولد بدمشق سنة 570هـ/ 1174م، برع في علم الطب، ورحل في طلبه، حيث سافر من الشام إلى بلاد فارس[2]، وأقام زمنًا يشتغل بالعلوم الحكمية والطب على كبار علمائها، وأعيانهم [3]، وخدم شمس

(1) الزهراني، مرزوق بن هياس، نسبة ومنسوب، د.ن ، 1435هـ/ 2014م، ص720 . ويشير ابن منظور أن "اللبود: القراد، سمي بذلك لأنه يلبد بالأرض أي يلصق . لسان العرب، بيروت، دار صادر، 1388هـ/1968م،3/385، وقيل اللبادة: لباس من لبود، واللبد واحد اللبود؛ واللبدة أخص منه . رجب عبدالجواد إبراهيم، المعجم العربي لأسماء الملابس، القاهرة، دار الآفاق العربية، 1422هـ/2002م، ص449.

(2) بلاد فارس: ولاية واسعة، وإقليم فسيح، أول حدودها من جهة العراق، ومن جهة كرمان، ومن جهة ساحل بحر الهند، ومن جهة السند. ياقوت، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت626هـ/1226م) معجم البلدان، بيروت، دار الفكر، د.ت ،4/226.

(3) فقد تعلم الحكمة على نجيب الدين أسعد الهمداني، وقرأ صناعة الطب على رجل من أكابر العلماء، وأعيانهم في بلاد العجم، كان أخذ الطب عن تلميذ لابن سهلان عن الطبيب محمد بن يوسف الإيلاقي، كان لشمس الدين همة عالية، وفطرة سليمة، وذكاء مفرط، وحرص بالغ، فتميز في العلوم، وأتقن الحكمة، وصناعة الطب، واشتهر بقوة الجدل، وحسن المناظرة، يعد من الأئمة الذين يقتدى بهم، والمشايخ الذين يرجع إليهم، وكان له مجلس للاشتغال عليه بصناعة الطب وغيرها". ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء ص662. وصفه الذهبي بـ شيخ الطب. سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوط,

الدين بالطب أمراء وملوك الأيوبيين، وأقام يدرس بدمشق صناعة الطب، وعمل في البيمارستان النوري،[1] حتى توفي بدمشق في رابع ذي القعدة من عام 621هـ/1224م، وله من العمر إحدى وخمسون سنة[2].

فكانت نشأت نجم الدين في كنف والده ضمن بيئة علمية، وطبية ببلاد الشام؛ إذ ولد في حلب، وظل فيها حتى بلغ السادسة من عمره، ثم انتقل مع والده إلى دمشق، حيث استقر، وأكمل فيها نشأته العلمية.

ولاشك أن للبيئة العلمية في بلاد الشام أثرًا بالغًا في توجيه الأب والابن إلى الاهتمام بالطب، وممارسته، إذ تهيأت لهم ظروف علمية، وفكرية ملائمة، أسهمت في تنمية معارفهم، وصقل خبراتهم، ويمكن تلخيص أبرز العوامل التي ساعدت على ازدهار العلوم الطبية في بلاد الشام خلال القرنين السادس والسابع الهجريين/ الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين فيما يأتي:

1- هجرة عدد كبير من الأطباء إلى بلاد الشام من كافة بلدان العالم الإسلامي؛ سواء من العراق، أو مصر، أو الأندلس وغيرها، مدفوعين بما وجدوه في الشام من بيئة علمية خصبة، وحركة طبية نشطة، مما أتاح تبادل الخبرات، وتلاقح المعارف.

=ومحمد نعيم العرقسوسي، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1413هـ/1992م، 16/ 194).

(1) البيمارستان النوري: بناه السلطان الملك العادل نور الدين محمود عام 549هـ/1154م. وكان يقع في الجانب الغربي من الجامع الكبير بدمشق. وجعل عليه أوقافًا كثيرة، وجعله عامًا على كافة المسلمين من الفقراء والأغنياء. أحمد عيسى، تاريخ البيمارستان في الإسلام، بيروت، دار الرائد العربي، 1401هـ/1981م، ص35 .

(2) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662 ؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، ص67، 68 ؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 165/3؛ ابن العماد، عبد الحي بن أحمد الحنبلي (ت 1089هـ/1678م)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق: عبد القادر الأرنؤوط، محمود الأرناؤوط، دمشق، دار بن كثير، 1406هـ/1985م، 7/ 169 ؛ عمر رضا كحالة: معجم المؤلفين، بيروت، مكتبة المثنى، 1381هـ/ 1961م، 10/ 271. ويذكر أحد الباحثين أنه توفي بدمشق يوم 4 ذي القعدة سنة 622هـ . أحمد عيسى، تاريخ البيمارستان في الإسلام، ص219 ، وهو يخالف بقية المؤرخين.

2- كثرة المراكز العلمية الطبية في بلاد الشام، حيث نشأت فيها مدارس متخصصة، وكثر فيها إنشاء المستشفيات (البيمارستانات)[1] توسع نشاطها بشكل ملحوظ، فكانت من أبرز مظاهر النهضة الطبية، ومؤسسات رئيسة لتعليم الطب، وممارسته على أسس علمية منهجية.

3- حظيت الحركة العلمية الطبية في بلاد الشام خلال القرنين السادس والسابع الهجريين بعناية خاصة، ورعاية متواصلة من الحكام، والسلاطين، والأمراء، الأمر الذي كان له أثر بارز في دعم نشاطها، واستمرار ازدهارها[2].

وقد كان الأطباء في بلاد الشام في تعليمهم للطب على ما ورثوه من الأمم السابقة، ولا سيما الطب اليوناني، فالذين قاموا بترجمته، ونقله[3]،لم يقتصروا على النقل فحسب، بل أسهموا في تطويره، وتحسينه، وأضافوا إليه الكثير من بحوثهم، وابتكاراتهم، وتجاربهم الخاصة، فكثرت شروحهم له المستندة إلى المشاهدة والتجربة، ومع مرور الوقت ازدادت عناية المسلمين بهذا العلم، حتى بلغ درجة رفيعة من التطور، حيث وضع العلماء أصولًا، ومناهج نظرية دقيقة، وألّفوا مؤلفات متخصصة في مختلف فروع الطب، إلى جانب التجارب العملية التي أجريت في البيمارستانات[4].

– طلبه للعلم، وأبرز شيوخه:

ظل نجم الدين معظم سني حياته دؤوبًا في طلب العلم، حريصًا على تحصيله، مجتهدًا في لقاء العلماء، والإفادة منهم، فكان اهتمامه يتركز على علوم الطب، ثم بقية العلوم الأخرى.

---

(1) البيمارستان: كلمة فارسية مركبة من مقطعين بيمار بمعنى مريض، وستان بمعنى دار المرضى، واقتصرت في الاستعمال، فصارت مارستان، وقد كانت البيمارستانات من أول عهدها إلى زمن طويل مستشفيات عامة تعالج جميع الأمراض، إلى أن أصابتها الكوراث، ودار بها الزمن، وهجرها المرضى، ولم يبق فيها سوى المجانين، فصارت كلمة مارستان إذا سمعت لا تنصرف إلا إلى مأوى المجانين. أحمد عيسى، تاريخ البيمارستان، ص4.

(2) يسري أحمد زيدان، تعليم الطب في مصر والشام في عصري الأيوبيين والمماليك، ص 12.

(3) راغب السرجاني، قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية، القاهرة، مؤسسة اقرأ للنشر، 1430هـ/2009م، ص 11 -20.

(4) علي عبد مشالي، دور الأطباء العرب المسلمين في تشخيص الأمراض البشرية في الدولة العربية الإسلامية، الأردن، جامعة القادسية، د. ت، ص4 .

فلما قدم مع والده إلى دمشق وهو صبي، ظهرت فيه علامات النجابة منذ صغره، وعلو الهمة، فقرأ الطب على الشيخ الطبيب مهذب الدين عبد الرحيم الدخوار[1]، فبرع فيه، وتميز حتى صار أوحد زمانه، وفريد أوانه، حسب شهادة ابن أبي أصيبعة[2].

ويذكر ابن شداد أنه اشتغل في الطب على والده، وأتقن علم الفلك، وبرع في الهندسة، وأتقن علم الحساب، قرأ النحو على الشيخ ابن الصانع موفق الدين يعيش بن علي النحوي الحلبي[3]، وعلى الشيخ الإمام تاج الدين الجبراني الحلبي[4] بحلب، واشتغل بدمشق على جماعة من الأطباء والفضلاء [5] .

ويتضح مما تقدم أن اهتمامه لم يكن مقتصرًا على الطب وحده، بل شمل مجالات معرفية متعددة، كالفلك، والمنطق، والهندسة، والحساب، فضلاً عن العلوم الشرعية، وعلوم اللغة العربية وغيرها، وهذا التنوع في الاهتمامات العلمية يعكس شخصية موسوعية، تسعى إلى الإحاطة بشتى فروع المعرفة.

(1) هو الطبيب عبد الرحيم بن علي بن حامد، المعروف بالدخوار، ولد ونشأ في دمشق، واتصل بالملك العادل الأيوبي، فارتفعت منزلته عنده، وتولى النظر في البيمارستان النوري، ثم ولاه الملك الأشرف ملك دمشق سنة 626هـ رياسة الطب، فظل على ذلك إلى أن توفي بدمشق عام 628هـ، ووقف داره مدرسة للأطباء. ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص729؛ خير الدين الزركلي، الأعلام، بيروت، دار العلم للملايين، 1423هـ/ 2002م، 3/ 347.

(2) عيون الأنباء، ص663.

(3) هو أبو البقاء، موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش الأسدي، المعروف بابن يعيش وبابن الصانع، من كبار العلماء بالعربية، موصلي الأصل، مولده ووفاته في حلب، رحل إلى بغداد ودمشق، وتصدر للإقراء بحلب إلى أن توفي عام 643هـ. ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد (ت681هـ/1282م)، وفيات الأعيان وإنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، لبنان، دار الثقافة، د.ت، 2/ 341، 552؛ ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب، 5/ 228.

(4) هو أبو القاسم أحمد بن هبة الله بن سعد الله الطائي، ابن الجبراني، الحلبي، المقرئ، النحوي، الحنفي، ولد سنة 561هـ، وكان بصيرًا باللغة والعربية، توفي في رجب من عام 628هـ. الذهبي، تاريخ الإسلام، 45/ 304؛ خير الدين الزركلي، الأعلام، 8/ 206.

(5) ابن شداد، تاريخ الملك الظاهر، ص49–50.

ومن المرجح أنه اكتسب هذه العلوم من خلال التلقي المباشر عن علماء، وأطباء عصره، كما تشير سعة معارفه، وكثرة مؤلفاته -التي سيأتي ذكرها لاحقًا- إلى أنه ارتحل في سبيل طلب العلم غير أن المصادر المتوافرة أغفلت ذكر تفاصيل رحلاته العلمية، وأسماء جميع شيوخه، وهو ما يدفع إلى القول أن جانبًا من ثقافته، قد تكون أيضًا عبر المطالعة الواسعة للكتب، والاشتغال بها في مختلف الفنون.

ومما يدل على نبوغه العلمي في مرحلة متقدمة من عمره أنه ألف كتابًا وهو بعمر ثلاث عشرة سنة، بعنوان " إيضاح الرأي السخيف من كلام الموفق عبد اللطيف" [1]، بل تشير المصادر إلى أنه تمكن من ممارسة مهنة الطب في سن مبكرة من عمره [2]، الأمر الذي يدل على نبوغه العلمي.

وقد ذهب بعض الباحثين إلى أنه انتقل مع والده إلى بلاد فارس، عندما رحل والده من الشام إلى بلاد فارس، وأقام هناك مدة، ثم عاد إلى دمشق [3]، غير أن هذا القول لا يستقيم؛ ذلك أن رحلة والده إلى فارس كانت سابقة لميلاد نجم الدين، بدليل أن ولادته وقعت في حلب، حينما انتقل والده إليها لخدمة الملك الظاهر، كما تؤكد ذلك المصادر التاريخية.

– علاقته بالأمراء والحكام:

تعاقب على حكم بلاد الشام ومصر عدد من القوى السياسية، وعاصر نجم الدين بعضًا من حكام، وأمراء الدولة الأيوبية[4]، وكذلك بعض سلاطين الدولة المملوكية [5]، ونال مكانة عالية

(1) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص663؛ الصفدي، الوافي بالوفيات،312/28.

(2) ابن شداد، تاريخ الملك الظاهر، ص49–50.

(3) مقال منشور في موقع الموسوعة التاريخية لأعلام حلب على شبكة الإنترنت (https://www.taraajem.com).

(4) الدولة الأيوبية (567–648هـ/1171–1250م)، مؤسسها صلاح الدين الأيوبي، الذي كون جبهة إسلامية تشمل بلاد الشام، ومصر، واليمن، وغيرها، وحقق انتصارات على الصليبيين، وبعد وفاته خلفه عدد من الملوك، ولكنهم لم يكونوا في مستواه، حتى قضي على الدولة سنة 648هـ في مصر، ثم في بلاد الشام عام 658هـ. للمزيد من المعلومات عن الدولة وحكامها، فضلاً انظر: وفاء محمد علي: دراسات في تاريخ الدولة الأيوبية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1410هـ/1990م.

(5) الدولة المملوكية (648–923هـ/ 1250–1517م)، تعود أصول مؤسسيها إلى آسيا الوسطى قبل أن يستقروا في مصر، حيث تمكنوا من تأسيس دولتين متعاقبتين في مصر والشام، واتخذوا من القاهرة عاصمة لهم، تمثلت المرحلة الأولى في دولة المماليك

عند بعض حكام وسلاطين تلك الدولتين، وأقام معهم علاقات متينة من خلال ما قدمه لهم من خدمات طبية وإدارية[1]، وسنسعى إلى استعراض طبيعة صلته بهؤلاء الحكام والسلاطين في بلاد الشام ومصر، ودوره في الحياة السياسية.

يذكر ابن أبي أصيبعة (ت 668هـ/1269م) أن شمس الدين، والد نجم الدين، خدم عند الملك الظاهر غياث الدين[2] في حلب، وأقام عنده، وكان معتمدًا عليه في ممارسة الطب، وظل في خدمته إلى وفاة الظاهر سنة 613هـ/1224م، ثم انتقل إلى دمشق، وأقام بها حتى وفاته عام 621هـ/1224م [3] .

بينما يشير ابن شداد (ت684هـ/1285م) إلى أن شمس الدين، خدم الأمير سيف الدين علي بن قليج النوري[4] بحلب طبيبًا، ثم بعد وفاة شمس الدين عام 621هـ/1224م [5]، تولى نجم

=البحرية، وكان من أبرز سلاطينها عز الدين أيبك، وقطز، والظاهر بيبرس، ثم أعقبتها مباشرة دولة المماليك البرجية، التي برز من سلاطينها برقوق وابنه فرج، والسلطان إينال، والأشرف برسباي، وغيرهم .للمزيد من المعلومات عن الدولة وحكامها، فضلاً انظر: محمد شعبان أيوب: تاريخ المماليك السياسي والعسكري، القاهر، مؤسسة اقراء للنشر، 2015م.

(1) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662.

(2) هو الظاهر غياث الدين غازي بن السلطان صلاح الدين يوسف بن أيوب، من ملوك الدولة الأيوبية، ولد بالقاهرة، كان حازمًا مهيبًا، عمرت دولته بالعلماء والعظماء، وأعطاه والده مملكة حلب سنة 582هـ، فتولاها إلى أن توفي عام 613هـ. سبط ابن الجوزي، أبو المظفر يوسف بن قزاوغلي (ت654هـ/1256م) مرآة الزمان في تاريخ الأعيان، الجزء الثامن، الهند، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، 1370هـ/1951م، 8/ 579؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 1/ 402.

(3) عيون الأنباء، ص662 ويتابعه في ذلك كل من: الذهبي، تاريخ الإسلام، ص67، 68؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 165/3؛ الزركلي، الأعلام، 6/ 183.

(4) هو الأمير سيف الدين علي بن قليج، صاحب المدرسة القليجية بداخل دمشق، وكان أبوه من الأمراء الظاهرية الحلبية، عمل سيف الدين نيابة دمشق، توفي بدمشق في شعبان عام 643هـ. الذهبي، تاريخ الإسلام، 47/ 165؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 21/ 261. كان نشاطه في دمشق ثقافيًا (بناء المدرسة القليجية) وإداريًا بشكل محدود (عمل نيابة دمشق)، لكنه لم يُذكر كحاكم رسمي أو والٍ لها.

(5) ويبدو أن شمس الدين قد خدم الملك الظاهر غازي والأمير سيف الدين في آنٍ واحد، إذ كان سيف الدين من مستشاري الملك الظاهر، ثم بعد وفاة الأخير استمر شمس الدين في خدمة سيف الدين، وكان يتردد بين حلب ودمشق خلال تلك المدة.

الدين خدمة الأمير نفسه، واستمر ملازمًا له حتى رحيله من حلب عام 632هـ/1234م، ورافقه في مسيره إلى دمشق، وظل في خدمته حتى فارقه الملك[1].

والأمير سيف الدين لم يتقلد إمارة حلب أو دمشق، ولكن كان من مستشاري الظاهر غازي، ثم ابنه الملك العزيز محمد بن الظاهر غازي (613–634هـ/1216–1236م)، ولما انتقل إلى دمشق عام 632هـ/1234م عُيّن نائبًا فيها خلال حكم الأشرف موسى (626–635هـ/1229–1237م)[2]، ويُرجَّح أن سيف الدين ترك نيابة دمشق – كما يشير ابن شداد بقوله "فارقه الملك" – عند مغادرة الملك الصالح أيوب دمشق سنة 637هـ/1239م متوجهًا إلى مصر لتولي السلطنة هناك؛ لأن هذا التاريخ يتوافق مع تولي الملك المنصور إبراهيم[3] إمارة حمص سنة 637هـ/1239م، ويُحتمل أن نجم الدين التحق بخدمته في هذا العام، حيث يذكر ابن أبي أصيبعة، ومن نقل عنه، أنه أصبح من خواصه، حيث عمل عنده طبيبًا خاصًا، وتدرج في مناصبه داخل دولته، حتى صار يعتمد عليه اعتمادًا واسعًا، ولم يفارقه في أسفاره، ولا في حضوره، واستمر على هذا النحو إلى وفاة الملك المنصور عام 644هـ/1246م[4]،ثم توجه نجم الدين إلى الملك الصالح نجم الدين أيوب[5] في

(1) تاريخ الملك الظاهر، ص49–50.

(2) علي محمد الغامدي، بلاد الشام قبيل الغزو المغولي، مكة، مكتبة الطالب الجامعي، 1408هـ /1908م، 73– 83.

(3) هو الملك المنصور ناصر الدين إبراهيم بن شيركوه بن محمد بن أسد الدين شيركوه الأيوبي، صاحب حمص، تولى إمارتها، تولى الحكم بعد والده عام 637هـ، وكان شجاعًا كريمًا، توفي بدمشق، وحمل في تابوت إلى حمص، فدفن فيها عام 644هـ . ابن تغري بردى، جمال الدين أبو المحاسن يوسف الأتابكي (ت874هـ/1469م) النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، مصر، وزارة الثقافة والإرشاد القومي 1383هـ/1962م، 6: 356؛ الزركلي، الأعلام، 43/1. وإمارة حمص شبه مستقلة، لكنها محسوبة على البيت الأيوبي، وتداول الحكم فيها أمراء من ذرية أسد الدين شِيركوه.

(4)) بل ألف نجم الدين كتابًا سماه "الرسالة المنصورية في الأعداد الوفقية" نسبة للملك المنصور إبراهيم. ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 3/ 165.

(5) هو الملك الصالح نجم الدين أيوب بن الملك الكامل محمد بن العادل بن أيوب، من كبار الملوك الأيوبيين بمصر، وولي بعد خلع أخيه العادل سنة 637هـ(1239م)، وضبط الدولة بحزم، وقد عمر بمصر ما لم يعمره أحد من ملوك بني أيوب، توفي عام 647هـ /1249م. الذهبي: تاريخ الإسلام،14/562؛ الزركلي: الأعلام،2/38.

مصر، الذي أكرم وفادته، وواصل رعايته، وإكرامه له، وبقي في مصر فترة من الزمن قبل أن يعود إلى الشام [1].

أما المؤرخ ابن شداد، فيضيف تفاصيل متباينة في بعض الأحداث، حيث يذكر أن نجم الدين خدم المنصور إبراهيم، صاحب حمص، وما زال في خدمته، وأرسله إلى حلب، ثم أرسله إلى مصر إلى الملك الصالح نجم الدين، فوصل إليه، وأقام في خدمته إلى أن توفي الملك المنصور، فولاه الملك الصالح نظر الإسكندرية[2]، ثم بعد موت الملك الصالح انتقل إلى خدمة الملك الناصر[3] إلى دمشق، فاستخدمه، وأجرى عليه راتبًا، ولم يزل في خدمته إلى أن انقضت الدولة الناصرية، "وولي في أيام التتار[4] نظر الديوان بدمشق، ولما ملك المسلمون دمشق أجروه على النظر، واستمر في الدولة الظاهرية صاحب ديوان إلى أن توفي" [5].

ثم نجد عند الصقاعي (ت 726هـ/1326م) رواية أكثر تفصيلاً حول أيام نجم الدين الأخيرة، فيذكر أنه تولى نظر الدواوين بدمشق في أواخر الملك الناصر، واستمر في شغل هذا المنصب

(1) عيون الأنباء، ص663. وانظر: العمري: أحمد بن يحيى بن فضل الله القرشي (ت 749هـ/1348م) مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، أبو ظبي، المجمع الثقافي، 1423هـ/2002م، 9/ 509؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(2) الإسكندرية: بنيت على يد الإسكندر الأكبر قبل الميلاد، ثم اتخذها خلفاؤه عاصمة لمصر، لما يقارب ألف سنة، حتى الفتح الإسلامي لمصر على يد عمرو بن العاص. ياقوت: معجم البلدان،1/ 182.

(3) هو الملك الناصر يوسف بن محمد العزيز بن الظاهر غازي بن الناصر صلاح الدين يوسف بن أيوب، آخر ملوك بني أيوب، وولي الملك في حلب بعد وفاة والده عام 634هـ وأضاف إلى دولته حمص ودمشق عام 648هـ، واستقر في دمشق، واستمر في حكم البيت الايوبي حتى هجم التتار واستيلاؤهم على البلاد، ذهبوا به إلى هولاكو فقتله عام 658هـ. الذهبي، سير إعلام النبلاء، 2/ 307؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 7/ 203؛ الزركلي، الأعلام، 8/ 249. حيث كانت نهاية حكمه وسقوط الدولة الأيوبية في الشام في هذا العام.

(4) التتار: قبائل موطنهم الاصلي منغوليا، وكانت هذه القبائل الوثنية تعيش على البحث عن المراعي، والنزاعات القبلية، وقد استطاع جنكيزخان تأسيس إمبراطورية عظيمة خلال فترة وجيزة، وأصبحت تهدد العالم الإسلامي. الذهبي: تاريخ الإسلام،15/346. ويخلط الباحثون بين المغول والتتار، والصحيح أن التتر مغول، ولكن ليس المغول تترا، فالتتر شعبة متفرعة من المغول، فالأصل هم المغول. انظر: سعد بن محمد الغامدي: المغول بيئتهم الطبيعية وحياتهم الاجتماعية والدينية، د.ن، 1410هـ/1990م، ص14.

(5) تاريخ الملك الظاهر، ص49–50.

خلال أيام التتار في سنة 658هـ/1260م، وكذلك في أيام المظفر قطز،[1] وأيام الظاهري بيبرس،[2] ثم يشير إلى أنه تعرض خلالها لمصادرات عديدة، قائلاً: "وصودر فيها مرار يجمل وعصر. واستمر به، ونقص معلومه".[3]

أما الذهبي (ت748هـ/1347م) فقد أشار إلى رواية ابن شداد، والصفاعي بصورة مختصرة فيقول: " ترقى بالطب عند صاحب حمص، ووزر له، ثم انتقل إلى خدمة الملك الناصر، فجعله ناظر الدواوين، ثم ولي ذلك في الدولة الظاهرية" [4]، ويتابعه في ذلك الصفدي (ت764هـ/1362م) [5]، بينما يورد ابن شاكر الكتبي (ت764هـ/1362م) رواية فيها تباين بترتيب الأحداث، فيقول: "خدم الملك الصالح نجم الدين أيوب، فولاه نظر الإسكندرية، ثم خدم صاحب حمص بالطب، وترقى عنده إلى أن ولاه وزارته، ثم انتقل من عنده إلى الملك الناصر، فجعله صاحب الديوان بدمشق، وبقي في زمن الظاهر ناظرًا للدواوين مدة" [6].

وقد سعينا إلى استعراض روايات هؤلاء المؤرخين؛ نظرًا لمعاصرة بعضهم لنجم الدين، وقرب بعضهم الآخر من عصره، واعتماد من جاء بعدهم على رواياتهم؛ حيث تبين بعد هذا العرض وجود بعض الاختلافات من حيث الزيادة، أو النقصان في رواياتهم حول علاقته بالأمراء والملوك، ويمكن تسجيل أبرز هذه الملاحظات فيما يلي:

---

(1) هو المظفر قطز بن عبد الله المعزي، كان مملوكًا للمعز أيبك التركماني، وترقى إلى أن كان في دولة المنصور بن المعز، ثم خلعه، وحكم مكانه سنة 657هـ، ونهض لقتال التتار في عين جالوت، وفي طريق عودته مصر قام الظاهر بيبرس ومن معه من أمراء الجيش، فتناولوه بسيوفهم فقتلوه 658هـ. ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 3/ 45؛ الزركلي، الأعلام، 5/ 201.

(2) هو الملك الظاهر ركن الدين بيبرس البندقداري الصالحي، كان من خدم الملك الصالح نجم الدين أيوب، ثم صار أتابك العساكر بمصر في أيام الملك المظفر قطز، وقاتل معه التتار، ثم اتفق مع أمراء الجيش على قتل قطز، فقتلوه، وتولى الحكم، وله الوقائع الهائلة مع التتار، والإفرنج، وله الفتوحات العظيمة، توفي في دمشق 676هـ. ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 94/7؛ الزركلي، الأعلام، 79/2.

(3) الصفاعي، فضل الله بن أبي الفخر النصراني (ت 726هـ/1326م) تالي كتاب وفيات الأعيان، تحقيق: جاكلين سوبلة، دمشق، المعهد الفرنسي للدراسات العربية، 1974م، ص 170.

(4) تاريخ الإسلام، 321/49.

(5) الوافي بالوفيات، 312/28.

(6) عيون التواريخ، 20/ 429.

1-ينفرد ابن شداد بذكر خبر مغاير لما أورده غيره، إذ يذكر أن نجم الدين كان في خدمة الملك المنصور، وأنه بعثه رسولاً إلى حلب، ثم وجهه إلى الديار المصرية إلى الملك الصالح نجم الدين أيوب، فأقام في خدمته حتى وفاة الملك المنصور، واستمر بعدها بمصر، أما ابن أبي أصيبعة فيكتفي بالقول إن انتقاله إلى مصر وخدمته له، كان عقب وفاة الملك المنصور، دون أن يشير إلى إرساله من قبل المنصور، أو كونه كان في خدمته قبل ذلك.

2- يغفل ابن أبي أصيبعة علاقة نجم الدين بالملك الناصر يوسف بن محمد الأيوبي، والمظفر قطز المملوكي، والظاهر بيبرس المملوكي ، إلا أنه أشار لعلاقته بالملك الناصر يوسف بصورة غير مباشرة عندما أورد أبياتًا من قصيدة طويلة نظمها في مدح الناصر[1].

3 - يتميز الصقاعي بذكر ما لحق بنجم الدين من انخفاض في مرتبته، وما تعرض له من مصادرات خلال أيام التتار، والمظفر قطز المملوكي، والظاهر بيبرس المملوكي، ثم يضيف قائلا: "وكان مع فضيلته فيه تسرع وعجلة، وكان أمينًا، ولم تفد أمانته، بل عذب غير مرة، ونكل به وعلق، وكان مقترًا على نفسه إلى الغاية، ويجمعه من أملاكه المصادرات، ولا يوثر نفسه، ولا غيره، وحمل من جهته إلى بيت المال مصادرة مائتي ألف وثمانين ألف درهم" [2].

والواقع أن المصادر المتوافرة بين أيدينا لا تشير إلى ما أورده الصقاعي من أمر هذه المصادرة، وما ترتب عليها من تنكيل، أو تعذيب، مع أن بعض المؤرخين الذين ترجموا له كانوا من معاصريه، غير أنهم لم يتطرقوا إلى مثل هذه الأخبار، وهو ما يثير تساؤلاً حول أسباب هذا الصمت: أكان نتيجة فقدان في المادة التاريخية؟، أم تجاهلاً متعمدًا من قبل المؤرخين؟، أم أن الأمر لم يقع أصلاً، وإنما نسب إليه لاحقًا؟.

على أية حال، فإن ما تعرض له من مصادرة لم يكن أمرًا استثنائيًا، بل كان نتيجة طبيعية لما يحيط بالعلاقات السياسية، والمناصب الإدارية من وشايات، ومنافسات، وحسد، إذ غالبًا ما يدفع القرب من السلطان إلى إثارة الضغائن ضد صاحبه.

(1) أكثر من 20 بيتًا. ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص666. سوف نشير لها في نتاجه الشعري.

(2) تالي كتاب وفيات الأعيان، ص 170.

4- يقدم ابن شاكر الكتبي رواية تختلف في ترتيب مراحل خدمة نجم الدين، إذ يذكر أنه بدأ خدمته عند الملك الصالح نجم الدين أيوب في مصر، ثم انتقل لخدمة الملك المنصور إبراهيم صاحب حمص، غير أن المصادر الأخرى تتفق على التسلسل المعاكس، حيث بدأ خدمته عند الملك المنصور، ثم انتقل إلى خدمة الملك الصالح، وبعدها الملك الناصر.

بناء على ما تقدم، يمكن تتبع مراحل علاقة نجم الدين بالحكام، والأمراء على النحو الآتي: فقد استهل خدمته بالأمير سيف الدين علي بن قليج النوري في حلب ودمشق من عام 621هـ/1224م، حتى "فارقه الملك"[1]، ونرجّح أن ذلك كان في عام 637هـ/1239م، استنادًا إلى المبرّرات التي أشرنا إليها آنفًا.

ثم أصبح نجم الدين من خواص الملك المنصور صاحب حمص عام 637هـ/1239م – أيضًا للمبررات السابقة – وظل في خدمته، وتدرج في المناصب حتى وفاة المنصور عام 644هـ/1246م، وبعد ذلك انتقل إلى مصر ليلتحق بخدمة الملك الصالح أيوب، غير أنه بعد وفاة الأخير عام 647هـ/1249م عاد إلى دمشق، حيث ارتبط بخدمة الملك الناصر حتى نهاية الحكم الأيوبي في الشام عام 658هـ/1260م، ثم واصل تولي نظر الدواوين بدمشق في فترة اجتياح التتار،كما واصل تولي هذا المنصب في ظل الدولة المملوكية، في أيام السلطان المظفر قطز، ومن بعده السلطان الظاهر بيبرس.

– المناصب التي شغلها في حياته:

ونظرًا لما يتمتع به نجم الدين من ثقافة واسعة، واطلاع، وكفاءة علمية، فقد مهدت الطريق أمامه لدخول دواوين الدولة، حيث كان انخراطه في عدد من المناصب فرصة لاستثمار قدراته، وتحقيق طموحاته.

فقد شارك في الحياة الإدارية، حيث تقلد العديد من المناصب بعد اتصاله، وخدمته لأمراء وحكام الدولة الأيوبية والدولة المملوكية، يقول ابن أبي أصيبعة: "وشغل مناصب عديدة، ونال من ذلك الأموال" [2]، وأبرز هذه المناصب:

(1) تاريخ الملك الظاهر، ص49–50

(2) عيون الأنباء، ص662.

1- خدماته الطبية للأمراء والملوك.

كانت بداية اتصاله بالأمراء والملوك عن طريق تقديم خدماته الطبية، حيث حظي بتطبيب عدد منهم[1]، فخدم بالطب الأمير سيف الدين علي بن قليج النوري من بعد وفاة والده شمس الدين، وظل ملازمًا له في خدمته في حلب ودمشق[2] إلى عام سنة 637هـ/1239م.

ثم قدم خدماته الطبية لصاحب حمص الملك المنصور، وكان يعتمد عليه في صناعة الطب، ولم تزل أحواله تزداد عنده[3]، وبعد وفاة المنصور عام 644هـ/1246م دعاه الملك الصالح نجم الدين أيوب، في مصر، وأكرم وفادته، وواصل إكرامه[4]،غير أن ابن شداد يشير إلى أنه قدم خدماته الطبية للملك الصالح قبل وفاة الملك المنصور، وبطلب من الأخير[5]، ثم بعد موت الملك الصالح 647هـ/1249م انتقل إلى خدمة الملك الناصر في دمشق، فاستخدمه، وأجرى عليه راتبًا، ولم يزل في خدمته إلى عام 658هـ/1260م [6].

لكن الملفت للنظر، رغم أنه قدم خدماته الطبية للملك المنصور، والملك الصالح، والملك الناصر، إلا أن المصادر لا تشير صراحة إلى تقديمه خدمات طبية للسلطان المظفر قطز، والسلطان الظاهر بيبرس، مع أنه تولى منصب في عهدهما، والذي يرجح أنه مارس مهامه الطبية أيضًا في تلك الفترة لهما بدليل ما أورده ابن أبي أصيبعة من تردده بين مصر والشام خلال تلك المدة [7]، الأمر الذي يحتمل معه أن يكون قد واصل نشاطه الطبي إلى جانب مناصبه الإداري.

(1) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662.

(2) ابن شداد، تاريخ الملك الظاهر، ص49-50

(3) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص663؛ العمري، مسالك الأبصار، 9/ 509.

(4) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص663؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(5) تاريخ الملك الظاهر، ص49-50.

(6) ابن شداد، تاريخ الملك الظاهر، ص49-50.

(7) حيث يذكر ابن أبي أصيبعة أنه سمع من نجم الدين أبيات شعرية، وهو راجع من مصر: المرة الأولى عام 661هـ، والمرة الثانية في عام 664هـ والمرة الثالثة في عام 666هـ. عيون الأنباء، ص665.

كما يلاحظ أن المؤرخ الصقاعي لم يتطرق إلى خدمات نجم الدين الطبية في عهد الأمير سيف الدين، أو الملك المنصور، بل ركز بشكل أكبر على تفصيل جوانب إدارية من حياته في المراحل الأخيرة من خدمته.

2- الوزارة عند صاحب حمص:

تقلد نجم الدين منصب الوزارة[1] في عهد الملك المنصور صاحب حمص، ويذكر ابن أبي أصيبعة أن المنصور كان شديد الاعتماد عليه، إذ ازدادت مكانته لديه حتى استوزره، فصار يركن إليه في جميع الأمور، كبيرها وصغيرها، لا في ميادين الطب والعلوم الرياضية والفلك فحسب، بل في شؤون الدولة كلها، وبذلك لمع اسمه بين أقرانه، وظل محتفظًا بمكانته المرموقة عند المنصور حتى وفاة الأخير عام 644هـ/1246م [2]، ولكن لا يتيسر لنا تحديد تاريخ مباشرته لولايته منصب الوزارة، أو معرفة صلاحياته فيه، خاصة في ظل سكوت المصادر المتوافرة بين أيدينا.

الحقيقة أنه رغم ما قدمه ابن شداد والصقاعي من تفصيلات حول حياة نجم الدين، إلا أنهما يغفلان ذكر ولايته للوزارة عند الملك المنصور، في حين أن غالب المؤرخين يشيرون إليها إشارات مقتضبه، فقد أشار ابن العبري لها فقال: "تولى أمور الديوان، وقلد الوزارة"[3]، وكذلك ذكرها الذهبي قائلاً: "ترقى بالطب عند صاحب حمص، ووزر له" [4]، وأشار لها ابن فضل الله العمري [5]، وابن شاكر الكتبي [6]، ويصفه الصفدي بـــ" الوزير الصدر "[7] .

(1) للمزيد عن الوزارة انظر: ضاحي النجار، نظام الوزارة فى عهد الدولتين الفاطمية والأيوبية دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر، 1433هـ.

(2) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص663؛ العمري، مسالك الأبصار، 9/ 509.

(3) تاريخ مختصر الدول، 1/ 275.

(4) تاريخ الإسلام، 49/ 321 وذكر مثل ذلك الصفدي، الوافي بالوفيات،312/28.

(5) قال :" وترقى إلى أن وزر". مسالك الأبصار، 9/ 509.

(6) يقول: "ترقى عنده إلى أن ولاه وزارته". عيون التواريخ 20/ 429.

(7) الوافي بالوفيات،312/28.

3-ناظر الديوان بالإسكندرية:

تولى نجم الدين وظيفة ناظر الديوان[1] بالإسكندرية خلال المدة من عام 644هـ/1246م إلى عام 647هـ/1249م، فيذكر ابن أبي أصيبعة أنه بعد وفاة الملك المنصور توجه إلى الملك الصالح أيوب حاكم مصر، فأكرمه غاية الاكرام، وأسند إليه وظيفة ناظر الديوان بالإسكندرية، وقد جعل مقرره في كل شهر ثلاثة آلاف درهم، وبقي فترة من الزمن في مصر، ثم عاد إلى بلده دمشق [2]، ويعلق ابن فضل الله العمري بعد ذكره لتقلده هذه الولاية قائلا: "وهذه من أهم الوظائف بالدولة آنذاك"[3].

وكما أسلفنا، فإن ابن أبي أصيبعة يكتفي بالقول إن انتقال نجم الدين إلى مصر كان عقب وفاة الملك المنصور، دون أن يشير إلى إرساله من قبل المنصور، أو كونه كان في خدمته، وهي الروايه التي يقول بها ابن شداد، حيث يذكر أن الملك المنصور صاحب حمص أرسله لمصر عند الملك الصالح أيوب، فلما وصل إليه أقام في خدمته، ثم لما توفي الملك المنصور ولاه الملك الصالح نظر الإسكندرية، وظل على منصبه حتى وفاة الملك الصالح، فعاد إلى دمشق[4].

أما الصقاعي، فرغم ما يقدمه من معلومات فريدة ينفرد بها، إلا أنه يصمت تمامًا عن ذكر توليه وظيفة ناظر الديوان بالإسكندرية لدى الملك الصالح أيوب، وقد يعزى هذا الصمت إلى احتمال تركيزه على الجوانب الإدارية لحياته خلال الفترة الأخيرة من خدمته.

(1) الناظر: هو من ينظر في الأموال، ويرفع إليه حساباتها لينظر فيها ويتأمل، فمنها ما يعتمده ويوقعه، ومنها ما يرده، وهو يختلف بحسب ما يضاف إليه، كناظر الوقف، وناظر الخاص، وناظر الجيش، وغيرها. ابن منظور: لسان العرب، 211/6. تختلف مهمة الناظر ووظيفته باختلاف ما يضاف إليه من مهام، فهناك ناظر الديوان، وناظر الخاص، وناظر الخزانة، وغيرهم.

(2) عيون الأنباء، ص663. وانظر: الصفدي، الوافي بالوفيات،312/28.

(3) مسالك الأبصار، 9/ 509.

(4) ابن شداد، تاريخ الملك الظاهر، ص49-50.

4- نظر الدواوين بدمشق:

تولى نجم الدين وظيفة نظر الدواوين بدمشق بعد عودته من مصر، فيذكر ابن أبي أصيبعة أنه لما عاد إلى بلده دمشق" عين ناظرًا على الديوان بجميع الأعمال الشامية"[1]، كما يشير مجموعة من المؤرخين إلى ولايته نظر الدواوين بدمشق[2]، ولذا تعد هذه الولاية من أطول الولايات التي تقلدها، إذ امتدت من عام 648هـ/1250م حتى وفاته عام 670هـ/1272م.

فقد تولى هذه الوظيفة بداية في عهد الملك الناصر، فيذكر ابن شداد أنه انتقل إلى خدمة الملك الناصر بعد موت الملك الصالح إلى دمشق، "فاستخدمه، وأجرى عليه راتبًا، ولم يزل في خدمته إلى أن انقضت الدولة الناصرية" [3]، يؤكد الصقاعي ذلك قائلاً: "ولى نظر الدواوين بدمشق في أواخر الأيام الناصرية" [4]، ويُحتمل أن قصده بـ "أواخر الأيام الناصرية" يعود إلى المرحلة الثانية من حكم الملك الناصر، إذ تولّى حكم حلب بعد وفاة والده سنة 634هـ/1236م، ثم تمكن من بسط نفوذه على دمشق عام 648هـ/1250م، ومن ثم يُرجَّح أن ولايته على الدواوين بدمشق في عهد الناصر امتدّت بين سنتي 648هـ/1250م، و658هـ/1260م.

ثم بعد سقوط الدولة الأيوبية في الشام عام 658هـ/1260م وما تخلل ذلك من هجوم التتار على بلاد الشام، استمر نجم الدين في ولايته على وظيفة نظر الدواوين بدمشق، وظل أيام الدولة المملوكية، حيث يشير ابن شداد إلى أنه تولى منصب نظر الديوان بدمشق في فترة دخول التتار إليها، ثم لما استعاد المسلمون السيطرة على المدينة أقر في منصبه، واستمر في تولي هذه الوظيفة في

(1) عيون الأنباء، ص663 . وانظر: العمري، مسالك الأبصار، 9/ 509.

(2) انظر: البرزالي، المقتفي لتاريخ أبي شامة، 260/1؛ ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت774هـ/1372م)، البداية والنهاية، بيروت، مكتبة المعارف، 1394هـ/1974م، 17/ 502؛ العيني، أبو محمد بدر الدين محمود بن أحمد الحنفي (ت855هـ/1451م) عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1407هـ/1986م، ص133.

(3) ابن شداد، تاريخ الملك الظاهر، ص49-50.

(4) تالي كتاب وفيات الأعيان، ص 170. ويشير عمر كحالة إلى انه ولي ناظرًا على الديوان في جميع أعماله الشامية بعد سنة 661هـ. عمر كحالة، معجم المولفين،211/13. غير أن هذا القول لا يستقيم؛ إذ إن المصادر تؤكد أنه تقلّد هذا المنصب في أيام الملك الناصر، الذي تُوفي سنة 658هـ.

عهد الظاهر بيبرس حتى وفاة نجم الدين[1]، ويؤكد الصقاعي على ذلك، فيذكر أنه استمر في شغل نظر الدواوين بدمشق خلال أيام التتار في عام 658هـ/1260م، وكذلك في أيام المظفر قطز، وأيام الظاهر بيبرس[2].

ويكاد ينفرد كل من ابن شداد والصقاعي بذكر ولاية نجم الدين منصب نظر الديوان بدمشق، في أيام التتار، ثم في العهد المظفري (عصر السلطان قطز)، والعهد الظاهري (عصر السلطان بيبرس)، غير أن الصقاعي يورد معطيات تاريخية جديدة تتعلق بمرحلة توليه منصب نظر الدواوين بدمشق في تلك المدة، حيث يشير إلى أنه تعرض لمصادرات متكررة، انعكست سلبًا على راتبه، فقد انخفض مرتبه الشهري كما يقول: "نقص معلومة من ألف وثلثمائة وثلثة وثلثين وثلث وعشر غرائر في كل شهر إلى أربعمائة درهم وأربع غرائر[3].

ويضيف أيضًا أنه نقل في عام 666هـ/1267م من وظيفة (ناظر) على الدواوين بدمشق إلى وظيفة (صاحب)، حيث يقول: "وفى سنة ست وستين وستمائة، نقل من النظر إلى صحابة الديوان بمعلوم يسير [4]، ويبدو ذلك في أعقاب ما تعرض له من مضايقات ومصادرات.

ولذا فإن الصقاعي عندما ترجم للصاحب بدر الدين جعفر بن علي الأمدي [5]، ناظر الدواوين بالشام، تطرق إلى راتبه، وما حدث له من تخفيض، وعلق قائلاً: "فجعلوه نكاية في حق نجم الدين بن اللبودي، مباشر النظر في الشهر أربعمائة درهم، وأربع غرائر ونصف، فاستمر ذلك

(1) تاريخ الملك الظاهر، ص49-50

(2) تالي كتاب وفيات الأعيان، ص 170.

(3) تالي كتاب وفيات الأعيان، ص 170.

(4) الصقاعي، تالي كتاب وفيات الأعيان، ص 170. نجد إشارة من أبي اصيبعة بصورة غير مباشرة عندما أورد له شعرًا، وقال:" عند عودته من مصر في منتصف جمادى الأولى سنة ست وستين وستمائة. عيون الأنباء، ص665.

(5) هو الصاحب بدر الدين جعفر بن محمد بن علي، أبو الفضل الآمدي، وكان من بيت حشمة وكتابة، قدم هو وأخوه الشام في الدولة الكاملية، فعرفا بالبراعة في الكتابة الديوانية، والأمانة في التصرف، وولي نظر الشام، توفي بدمشق عام 675هـ. الذهبي، تاريخ الإسلام، 50/ 183.

لبدر الدين المذكور مع عدم الموجود، ولم يشك قلة المعلوم إلى أحد" [1]؛ لذلك فإن تخفيض راتب وظيفة ناظر الدواوين بالشام، لم يكن نتيجة لعجز مالي، بقدر ما كان عقابًا مقصودًا له.

ومن هنا نفهم تعليق الذهبي عند ترجمته للصاحب بدر الدين حين قال: "ومع هذا، فنظر الدواوين وظيفة مكس، نسأل الله العفو" [2]، إشارة إلى ما شاب تلك المناصب من مظالم ومكائد.

على أية حال، فإنه من خلال تتبع مناصب نجم الدين، يظهر أنه لم يعمل في الوظائف الإدارية التي يغلب عليها الصفة الدينية، مثل القضاء، والإمامة ــ مع أنه موهل، وله مؤلفات في ذلك . بل عمل في الوظائف ذات الصبغة الإدارية البحتة، مثل الوزارة، ونظر الدواوين،[3] ولا شك أن هذا التنوع في المواقع الإدارية، مقرونًا بالتدرج في الخدمة، قد أتاح له الاطلاع على أنظمة الحكم، وأساليب إدارة الدولة، مما عمق خبرته الإدارية، وأسهم في تعزيز مكانته العلمية، والسياسية في آن واحد.

–مكانته الاجتماعية، والعلمية:

لقد سبقه والده شمس الدين في المكانة العلمية، فكان من عباقرة علماء العرب والمسلمين، ليس فقط في علم الطب، ولكن في العلوم الأخرى، حيث اشتهر بذكائه المتوقد، حتى صار

(1) تالي كتاب وفيات الأعيان، ص 61، 62.

(2) تاريخ الإسلام، 50/ 183.

(3) كما تقلد والده شمس الدين أيضًا عددًا من المناصب، فقد خدم عند الملك الظاهر الأيوبي في حلب، فكان يعتمد عليه في صناعة الطب، ولم يزل في خدمته إلى أن توفي الملك الظاهر 613هـ/1216م، فعاد إلى دمشق، وأقام بها يدرس صناعة الطب، ويطب في البيمارستان النوري بدمشق. ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662، ويذكر ابن شداد أنه خدم الأمير سيف الدين علي بن قليج النوري بحلب طبيبًا . تاريخ الملك الظاهر، ص49–50. ويبدو أنه لا تعارض بين ما أورده ابن أبي أصيبعة من عودة شمس الدين إلى دمشق، وعمله في البيمارستان النوري، وبين ما ذكره ابن شداد من خدمته للأمير سيف الدين، إذ يمكن الجمع بين الروايتين بالقول إنه كان يعمل في البيمارستان من جهة، ويتردد على سيف الدين طبيبًا له من جهة أخرى.

يضرب به المثل في المناظرة والجدل، تتلمذ على يده كبار علماء العرب والمسلمين في مجال علم الطب في دمشق، كما كان من عمالقة الأطباء في البيمارستان النوري في دمشق [1].

ونال نجم الدين شهرة عظيمة في ذكائه المفرط ليس بالطب فقط، بل في العلوم الرياضية والفلك، والهندسة والأدب، وغيرها من العلوم، حيث تعتبر أقوال المؤرخين من البراهين الدالة على مكانته الاجتماعية العالية، ومنزلته الرفيعة، يقول ابن أبي أصيبعة :"أوحد في الصناعة الطبية، ندرة في العلوم الحكمية، مفرط الذكاء، فصيح اللفظ، شديد الحرص في العوم، متفنن في الأدب، قد تميز في الحكمة على الأوائل، له النظم البديع، والترسل البليغ، فما يدانيه في شعره لبيد، ولا في ترسله عبد الحميد، ولما رأيت الناس دون محله ... تيقنت أن الدهر للناس ناقد" [2].

ويقول ابن العبري عنه: "ومن فضلاء هذا الزمان في علوم الأوائل، وجميع الفضائل" [3]، وقال ابن فضل الله العمري عنه: "مشيد بيت، ومحيي فضل غير ميت، وإلى الآن بقيته، وكان وما هانت بليته، وترقى إلى أن وزر، واتشح برداء الكبرياء واتزر، إلا أنه لدى ملك لم يفخر لديه خديم، ولا أثرى بندى يديه عديم، لضيق نطاقه، وعدم رواج الفضل عنده ونفاقه، لصغر بلده، وقلة ذات يده" [4].

والحقيقة إن المكانة العلمية والاجتماعية التي حازها، لم تكن نتاج صدفة، أو ظرف عابر، وإنما جاءت نتيجة تضافر مجموعة من العوامل التي أسهمت بصورة مباشرة في إبراز شخصيته، وإعلاء شأنه في عصره، وما بعده، وهذا يدفعنا إلى التساؤل عن العوامل الرئيسة التي أسهمت في وصوله إلى هذا المقام الرفيع، وجعلته محل تقدير وإجلال في أعين معاصريه، ومن جاء بعدهم من مؤرخين وغيرهم.

(1) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662. قال الذهبي: " كان والده شمس الدين محمد بن اللبودي من كبار الأطباء. تاريخ الإسلام، 49/ 321.

(2) عيون الأنباء، ص663.

(3) تاريخ مختصر الدول، 1/ 275.

(4) مسالك الأبصار، 9/ 509.

ولعل من أبرز هذه العوامل: تنشئته التربوية التي تلقاها داخل أسرته، والدور الذي اضطلع به والده في توجيهه العلمي، ثم البيئة العلمية لبلاد الشام، بما وفرته من فرص للتعلم، وكذلك شخصيته التي تميزت بالذكاء المفرط، ليس بالطب فقط، بل في العلوم الأخرى، كما كان لاتصاله بالسلاطين والأمراء أثر بالغ في ترسيخ مكانته، فضلًا عن المناصب والأعمال التي تولاها، والتي أسهمت في إظهار كفاءته، وبعض هذه العوامل سبق الحديث عنها، وبعضها الآخر سيأتي تناوله في موضعه المناسب.

– جهوده الطبية:

برزت جهوده الطبية بوصفه واحدًا من أعلام الطب في القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي، حتى صار أوحد زمانه، وفريد أوانه، كما يقول ابن أبي أصيبعة [1]، وقد تجلت تلك الجهود في ميادين متعددة، جمعت بين الممارسة العملية والتأليف العلمي والتعليم الطبي، فقد عرف بمكانته المرموقة كطبيب بارع، مارس مهنته في الشام ومصر، حتى حظي بثقة السلاطين والأمراء الذين استعانوا به في علاجهم، مما يعكس مكانته العلمية، ومهارته العلاجية.

فقد ترك بصمة واضحة في ميدان التأليف الطبي من خلال عدد من المصنفات التي تناولت الأدوية المفردة، والمركبة، وطرائق التشخيص والعلاج، فضلاً عن شرحه واختصاره لعدد من الكتب الطبية المتداولة، وهو ما يدل على سعة اطلاعه، ورغبته في تيسير المعرفة الطبية لطلاب العلم.

ويعد كتاب "تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية" من أهم الكتب الطبية الذي يرجع إليه أطباء زمانه، حيث يحتوي على خمسين مسألة، سبقتها مقدمة حول علم الطب، وأهميته، وغرضه في تأليف الكتاب [2] .

وهذه نماذج لبيان طريقته، وأسلوبه في عرض المسائل الطبية، ونقدها: المسألة الأولى: في بيان أن الصحة غير مندرجة تحت الحال، والملكة خلافًا لما قاله ابن سينا ، والدليل في المسألة من

(1) عيون الأنباء، ص664.

(2) نجم الدين اللبودي، نجم الدين يحيى بن شمس الدين محمد اللبودي (ت670هـ/ 1271م)، تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية، على طريق مسائل خلاف الفقهاء، نسخة مكتبة الإسكوريال بإسبانيا، رقم الحفظ (892) ورقة رقم (3،ب).

وجوه... ، والمسألة الثالثة عشرة: أن خط الاستواء ليس بمعتدل، خلافًا للشيخ أبي علي بن سينا، ودليلنا في المسألة من وجهين ...، والمسألة الرابعة عشرة: أن المني أحر من الدم، خلافًا للرازي، والمسألة السادسة عشرة : الكبد أرطب من الرئة في الرطوبة الغريزية، خلافًا لجالينوس.. ، والمسألة التاسعة والعشرون: أول عضو يتخلق القلب، خلافًا لأبقراط، والمسألة الحادية والثلاثون: العضو الرئيس على الإطلاق القلب، خلافًا لجالينوس، ودليلنا من وجهين ...، والمسألة الخامسة والثلاثون: وقد يكون الشيء من الحركات لا بالكيف، خلافًا لفاضل المتأخرين أبي علي ابن سينا رحمة الله عليه، فإنه قال في كتاب القانون ...، والمسألة الثامنة والثلاثون: ليس للبدن قوة خادمة زائدة على القوى الأربع الخادمة التي هي الجاذبة الماسكة، والهاضمة الدافعة، خلافًا لابن رشد[1].

وكان من أبرز ما يسجل ضمن الجهود الطبية، والذي يعد كشفًا مهمًا لديه، هو ماهية تخلق القلب، إذ يرى أن القلب أول الأعضاء تخلقًا، خلافًا لأبقراط الذي زعم أنه الدماغ، وقد دلل على هذا الرأي من خلال مخطوطة تستند في وجهها الأول إلى طبيعة القلب الروحية، فيما يرتكز الوجه الثاني على حقيقة أن البدن ما لم يوجد نفسه بالحرارة الغريزية، لا يكون مغذيًا، وعليه فإن القلب أقدم من العضو المختص بالحرارة الغادية الكبد، وبالتالي؛ فإنه منبع الحرارة الغريزية، وأقدم من تكون القلب والدماغ، وفي الوجه الثالث أن أفعال كل القوى يتم بالروح، وأن جميع الأرواح أجسام لطيفة هوائية حارة نافذة في المسام الضيقة، ومعلوم أن تكونها إنما يكون بالحرارة الغريزية.. صنيع هذه الحرارة هو القلب [2].

الغريب في الأمر، أن المصادر المتوافرة لدينا لا تذكر أن نجم الدين عمل في البيمارستان النوري بدمشق، على الرغم من أن والده شمس الدين كان يدرس الطب، ويطب في البيمارستان النوري، والواقع أن هذا الصمت من جانب المصادر بشأن عمله ، قد يطرح تساؤلاً حول طبيعة نشاطه الطبي، وأماكن ممارسته، وهل اكتفى بالاشتغال بالتطبيب للأمراء والخاصة؟، أم أن بعض

(1) نجم الدين اللبودي: تدقيق المباحث الطبية، ورقة رقم (3، ب).

(2) غادة بنت عبد الله القبلان، الطب والأطباء في مصر والشام في مؤلفات ابن أبي أصيبعة ومعاصريه دراسة تاريخية مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض 2016م، ص 127؛ طارق عدنان علي أحمد، تحقيق المباحث الطبية في تدقيق المسائل الخلافية، ماهية تخلق القلب عند نجم الدين اللبودي، مصر، مجلة تراثيات، رقم العدد 12، عام 2008م، ص96.

معطيات سيرته ما زالت غامضة؟، لم تصلنا بسبب ضياع بعض الروايات، أو إغفال المؤرخين لتفاصيل سيرته العملية؟.

مهما يكن من أمر، فإن جهوده الطبية من خلال الممارسة العلاجية، والإسهام العلمي والتعليمي، جعلته يمثل حلقة بارزة في مسار تطور الطب في بلاد الشام خلال عصره، كما امتد أثره الطبي إلى الأجيال اللاحقة من خلال مؤلفاته التي حفظت خبراته، وأسهمت في ترسيخ المعارف الطبية، وتطويرها.

–أبرز مؤلفاته الطبية والعلمية:

خلف نجم الدين إرثًا علميًا زاخرًا، تمثل في عدد من المصنفات المهمة التي تناولت موضوعات متنوعة في شتى أبواب العلم:

1– الكتب الطبية: كتاب "تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية"، وهو من أبرز الكتب الطبية، ولم يذكر في الكتاب تاريخ التأليف، أو النسخ، والنسخة الأصلية الوحيدة للمخطوط المحفوظة في مكتبة الإسكوريال بإسبانيا المرقمة برقم (892)، وتشتمل على (200) لوحة تحوي خمسين مسألة، سبقتها مقدمة حول علم الطب، وأهميته، وغرضه في تأليف الكتاب[1].

بالإضافة إلى هذا الكتاب له عدد من المختصرات، منها: "مختصر الكليات من كتاب القانون لابن سينا"[2]، وتوجد نسخة مخطوطة منه في المكتبة الوطنية بباريس برقم الحفظ: 2918[3]، ونسخة مخطوطة أخرى في مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، رقم

(1) طارق عدنان، تحقيق المباحث الطبية، ص96؛ علي الرضا قره بلوط، معجم تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم "المخطوطات والمطبوعات" تركيا، دار العقبة، 1422 هـ / 2001م، 5/ 3931.

(2) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله الرومي (ت1067هـ/1656م)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بيروت، دار الكتب العلمية، 1413هـ/ 1992م، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، 257.. ابن سينا: الشيخ الرئيس أبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا صاحب التصانيف المشهورة في الطب والمنطق، أصله من بلخ، ونشأ وتعلم في بخاري، واتسعت شهرته، وكثرت مؤلفاته، وتوفي عام 428هـ. ابن خلكان، وفيات الاعيان، 2/160.

(3) الرقم التسلسلي للمخطوطة:34661. خزانة التراث، فهرس مخطوطات، إصدار مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، 2017م، 36/ 115، ويذكر أحد الباحثين أن النسخة المخطوطة منه في المكتبة الوطنية بباريس بخط المؤلف. علي الرضا قره بلوط، معجم تاريخ التراث الإسلامي، 5/ 3931.

الحفظ:2918-فب[1]، و"مختصر كتاب الإشارات والتنبيهات لابن سينا"[2]، يوجد نسخة مخطوطة في آياصوفيا رقم 2420، ورقة 200 [3]، و"مختصر كتاب المسائل لحنين ابن إسحق" ، و"مختصر كتاب عيون الحكمة لابن سينا" ، و"مختصر كتاب الملخص لابن خطيب الري" [4].

2- كتب في علم الهندسة: "غاية الغايات في المحتاج إليه أوقليدس والمتوسطات" ، و"مختصر كتاب أوقليدس" ، و"مختصر مصادرات أوقليدس" [5].

3-كتب في الحساب والجبر والمقابلة: "الرسالة الكاملة في علم الجبر والمقابلة" ، و"الرسالة المنصورية في الأعداد الوفقية" ، و"كافية الحساب في علم الحساب" [6].

4-كتب في الحكمة، والمنطق، والفلسفة: "كتاب اللمعات في الحكمة" ، و"كتاب آفاق الإشراق في الحكمة" ، و"كتاب المناهج القدسية في العلوم الحكمية" ، و"غاية الإحكام في صناعة الأحكام" [7]، و"شرح كتاب المعالم لفخر الدين الرازي"، يوجد نسخة مخطوطة منه في مكتبة آيا صوفيا برقم 2321 [8]، و"كتاب مختصر الإرشاد"، يوجد نسخة مخطوطة منه في مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، رقم الحفظ:114، 73 [9].

(1) الرقم التسلسلي للمخطوطة:13013. خزانة التراث – فهرس مخطوطات، 14/ 829 .

(2) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257. كما يذكر حاجي خليفة له كتاب بعنوان مختصر نظم الإشارات. كشف الظنون، 1/ 95.

(3) علي الرضا قره بلوط، معجم تاريخ التراث الإسلامي، 5/ 3931.

(4) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(5) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(6) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 2209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(7) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(8) علي الرضا قره بلوط، معجم تاريخ التراث الإسلامي، 5/ 3931.

(9) الرقم التسلسلي للمخطوطة:34722. خزانة التراث، فهرس مخطوطات، 36/ 176.

5- كتب علم الفلك: "كتاب الزاهي في اختصار الزيج المقرب المبني على الرصد المجرب" [1]،و"كتاب نزهة الناظر في المثل السائر" ، ومقالة في البرشغا [2].

6- كتب في العلوم الشرعية والفقهية: "مختصر كتاب المعاملين في الأصلين"[3]،و"كتاب إيضاح الرأي السخيف من كلام الموفق عبد اللطيف" [4]، و"كتاب الأنوار الساطعات في شرح الآيات البينات" [5]، وله كتاب في النحو: "الرسالة السنية في شرح المقدمة المطرزية" [6].

ومما يلاحظ ان المؤرخين يخلطون بين مؤلفات نجم الدين ووالده شمس الدين[7]، فمثلاً نسب عمر رضا كحالة، "كتاب غاية الغايات في المحتاج اليه من إقليدس

(1) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ إسماعيل باشا بن محمد البغدادي (1339هـ/1979م)، هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، بيروت دار الكتب العلمية، 1413هـ، 2/ 524؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257. ويذكر الصفدي أن له كتاب الزاهي فِي اخْتِصَار الزيج الشاهي، وكتاب الزيج المقرب الْمَبْنِيّ على الرصد المجرب. الوافي بالوفيات،313/28، ويذكر حاجي خليفة أن زيج شاهي لنصير الدين الطوسي، واختصره نجم الدين وسماه الزاهي في اختصار الزيج الشاهي. كشف الظنون، 2/ 969.

(2) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(3) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257. ويسميه إسماعيل باشا بـ مختصر المعالم في الأصلين. هدية العارفين، 2/ 524، وهو في أصول الدين، أو أصول الفقه. الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن التيمي (ت 606هـ/1209م) المحصول للرازي، تحقيق: طه جابر فياض العلواني، بيروت، مؤسسة الرسالة،1997م، حاشية المحقق،1/ 44.

(4) ألف هذا الكتاب وله من العمر ثلاث عشرة سنة (ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257).

(5) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(6) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257، ويشير حاجي الظنون أن للمطرزي مقدمة في النحو شرحها نجم الدين، وسماه الرسالة السنية في شرح المقدمة المطرزية. كشف الظنون،2/ 104.

(7) تنوعت مؤلفات والده شمس الدين بين الطب وغيره، منها: الرأي المعتبر في معرفة القضاء والقدر، ورسالة في وجع

والمتوسطات"، و"كافية الحساب في علم الحساب"، وآفاق الإشراق في الحكمة[1] لشمس الدين، وهي لنجم الدين.

وهناك من المؤرخين من ينسب "كتاب آفاق الإشراق في الحكمة" لشمس الدين[2]، ويقول إسماعيل باشا: "آفاق الإشراق في الحكمة لشمس الدين محمد بن عبدان اللبودي الطبيب الدمشقي، وفي كشف الظنون لنجم الدين بن اللبودي، الصحيح كما قاله صاحب عيون الأطباء[3]، بينما يذكر ابن أبي أصيبعة، وابن بدران، وحاجي خليفة أن "كتاب آفاق الإشراق في الحكمة" لنجم الدين [4].

وخلاصة القول أن النظر في مصنفاته يكشف عن تنوع ملحوظ في موضوعاتها، وأشكالها، إذ جمع بين التأليف والاختصار والشرح، وتناول مجالات متعددة شملت الطب والحكمة، وعلم الجبر والمقابلة، وعلم الحساب، فضلاً عن الأدب والفقه، وهذا التعدد يعكس روح عصره الذي تميز بالتداخل بين العلوم، وتكاملها، الأمر الذي أسهم في تكوين شخصية علمية متكاملة، جمعت بين الجانب المعرفي والجانب التطبيقي، وأكسبه مكانته المرموقة بين علماء زمانه.

-اهتمامه بالعلوم الأخرى:

يمكن وصف نجم الدين بالعالم الموسوعي، إذ لم يقتصر اهتمامه على الطب، بل اهتم أيضًا بعلوم الفلك والفلسفة والهندسة، وخلف فيها مصنفات قيمة، فالموسوعية لا تعني الإحاطة بجميع

=المفاصل، وشرح كتاب الملخص لإمام فخر الدين الرازي، وشرح فصول بقراط، وشرح كتاب المسائل لحنين بن إسحاق، ومختصر الإشارات للطوسي، وغيرها ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 3/ 165؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 831.

(1) عمر كحالة، معجم المؤلفين، 10/ 271.

(2) وممن قال بذلك: إسماعيل باشا بن محمد البغدادي (ت1339هـ/1979م)، إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون، بيروت، دار إحياء التراث العربي، د. ت، 1/ 156؛ عمر كحالة، معجم المؤلفين، 10/ 271.

(3) إسماعيل باشا، إيضاح المكنون، 1/ 107.

(4) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 668؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 209؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

العلوم، بقدر ما تعني اتساع أفق المعرفة؛ لتشمل مجالات متعددة، كما كان حال العلماء الموسوعيين المبدعين في العصور الماضية، الذين برعوا في ثلاثة، أو أربعة علوم، أو أكثر، مع امتلاكهم إلمامًا ومعرفة بسائر العلوم الأخرى.

ودائمًا ما كان يفخر بنتاج علماء العرب والمسلمين في العلوم التجريبية، وخاصة بنتاج ابن سينا، لذا فقد اختصر، وحقق له كل من كتاب القانون، وكتاب الإشارات، والتنبيهات، وكتاب عيون الحكمة [1] .

وفي علم الفلك برع في جداوله الفلكية، فكان كتابه "الزاهي" في اختصار: "الزيج المقرب المبني على الرصد المجرب، من المصادر الضرورية لمن أراد أن يعرف عن الأفلاك الدائرة، وسرعة دورانها، وعن النجوم، والكواكب، والثوابت، والسيارة، وعن حركة سيرها وأبعادها، وعن مقدار احجامها، ومادة تكوينها [2]، وقد أشار ابن شداد إلى إتقانه هذا العلم [3]، في حين يرى شوقي ضيف أنه كان يتعمق في بحوث الفلك، والفلسفة، وعلم الطب [4].

كما كان له دور عظيم في علم الهندسة، حتى وصف بالعالم في الهندسة والعدد[5]، ويظهر ذلك جليًا من أعماله في هذا الميدان، فقد كتب مختصرًا لمصادرات إقليدس، ومختصرًا آخر لكتاب إقليدس في الهندسة المستوية والفراغية، وكتابًا سماه غاية الغايات في المحتاج إليه إقليدس والمتوسطات[6].

(1) انظر: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 3/ 165؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 897.

(2) انظر: علي عبد الله الدفاع، رواد علم الفلك في الحضارة العربية الإسلامية، مكتبة التوبة، 1994م.، ص109.

(3) ابن شداد، تاريخ الملك الظاهر، ص49–50

(4) شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، مصر، دار المعارف، 1960م، 6/ 75.

(5) ابن العبري، تاريخ مختصر الدول، 1/ 275.

(6) انظر: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 3/ 165؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 897.

ويشير شوقي ضيف إلى أنه أسس مدرسة طبية، وأخرى هندسية [1]، ويذكر محمد كرد علي بأنه "صاحب دار الهندسة"[2]، ويبدو أن هذه الآراء اعتمدت في جوهرها على ما أورده كل من الذهبي، والصفدي، والكتبي، حيث يقولون: "وجعل تربته دار طب وهندسة" [3]، والذي يظهر لي من خلال مقارنة هذه الروايات أن المدرسة اللبودية الطبية -التي سيأتي الحديث عنها- ودار الهندسة قد يكونان في الأصل مؤسسة واحدة، أنشأها، وجمع فيها بين دراسة الطب والهندسة.

كذلك اهتم نجم الدين اهتمامًا بالغًا في علمي الحساب والجبر والمقابلة، وله في ذلك باع طويل فيه، فيذكر ابن شداد أنه أتقن علم الحساب [4]، ويشيد به ابن العبري قائلاً: "والغالب عليه الهندسة والعدد"[5]، يؤكد ذلك ما سبقت الإشارة إليه من مؤلفاته المتعددة في الحساب والجبر، والتي تكشف عن سعة باعه، وإسهامه في هذا الميدان.

له آراء قيّمة في حقل الفلسفة، إذ كان من المشتغلين بها، والمتعمقين في قضاياها؛ فقد اهتم بمباحث الطبيعيات، وما يتصل بها من موضوعات، ويتضح ذلك من نتاجه الذي بقي متداولاً بين معاصريه، ومنها كتاب اللمعات في الحكمة، وغاية الإحكام في صناعة الأحكام، وكتاب آفاق الإشراق في الحكمة، وكتاب المناهج القدسية في العلوم الحكمية [6]، ويصفه المؤرخ الصقاعي بـــ:"الحكيم الفيلسوف الكاتب " [7].

كما كان له عناية واهتمام بعلوم اللغة العربية، والعلوم الشرعية والفقهية، فله مؤلفاته في هذا الباب، ومما يدل على اهتمامه في دراسة المسائل الخلافية، تأليفه كتابه في الطب بعنوان "تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية على طريق مسائل خلاف الفقهاء"، سلك في أسلوبه

(1) شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، 6/ 75.

(2) محمد كرد علي، خطط الشام، دمشق، مكتبة النوري، ط 3، 1403هـ/1983م، 6/ 101.

(3) الذهبي، تاريخ الإسلام، 49/ 321؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 312/28؛ الكتبي، عيون التواريخ، 20/ 429.

(4) ابن شداد، تاريخ الملك الظاهر، ص49-50.

(5) ابن العبري، تاريخ مختصر الدول، 1/ 275.

(6) انظر: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص662؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 3/ 165؛ حاجي خليفة، كشف الظنون، 1/ 897.

(7) وتالي كتاب وفيات الأعيان، ص 170.

النقدي طريقة الفقهاء في النقد، وتتبع الأقوال، وتحرير المسائل، ومناقشتها، والرد عليها، وذكر الراجح منها [1].

–إسهاماته الأدبية، ونتاجه الشعري:

كان نجم الدين معتنيًا بالأدب وفنونه، حيث تجلت ثقافته الأدبية في نثره وشعره على السواء، فقد عرف بامتلاكه موهبة شعرية متميزة، ظهر جانب منها فيما وصلنا من نتاجه الشعري، كما عرف بحسن النثر، وجودة التعبير في مراسلاته.

ومن أمثلة ذلك ما ورد في إحدى رسائله التي كتبها إلى وقف الخادم على المشرفة الكريمة، حيث قال: "أدام الله نعمة المنعم بما أودعها من النعم الجسام، واقتضبه فيها من الأريحية التي أربى فيها على كل من تقدمه من الكرام، وأبان فيها عما يقضي على الخادم بالاسترقاق، وعلى الدولة خلدها الله بمزايا الاستحقاق، وكلما أشار المولى عليه، فهو كما نص عليه، لكنه يعلم بسعادته أن الفرص تمر مر السحاب، وأن الأمور المعينة في الأوقات المحدودة تحتاج إلى تلافي الأسباب، وقد ضاق الوقت بحيث لا يحتمل التأخير، والمولى يعلم أن المصلحة تقديم النظر في المهم على جميع أنواع التدبير، وما الخادم مع المولى في هذا المهم العظيم إلا كسهمٍ، والمولى مدده، وسيف والمولى جرده، فالله الله في العجلة والبدار، وقد ظهرت مخايل السعادة والانتصار، والحذر الحذر من التأخير، والإهمال، فنتفوت والعياذ بالله الأوقات التي نرجو من الله فيها بلغ الآمال، والمرجو من كرم الله أن ينهض المملوك في خدمة مولانا السلطان بما يبيض وجه أمله، ويكون ذلك على يد المولى، وبقوله وعمله إن شاء الله تعالى" [2].

والواقع أن هذا النص يكشف عن بلاغته، وحرصه على اختيار الألفاظ الجزلة، والأسلوب الأدبي الرصين، بما يعكس ثقافته الأدبية العالية.

---

(1) ويذكر أحد الباحثين أنه قد أسهم في تفسير القرآن يومئذ عدد كبير من العلماء، أنتجوا أكثر من ثلاثين تفسيرًا، كالطبيب نجم الدين اللبودي. أحمد بدوي، المكتبة العربية في عصر الحروب الصليبية، القاهرة، مجلة الرسالة، العدد 922، عام 1951م، ص 27.

(2) ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 665؛ العمري، مسالك الأبصار، 9/ 509.

وفي ميدان الشعر، تميز نجم الدين بقدرة ملحوظة على النظم الجيد، ورصانة الأسلوب، حيث ترك عددًا من الأبيات التي تعكس شوقه، ووجدانه تجاه الخليل إبراهيم ﷺ، أنشدها عام 661هـ/1263م، قال:

هذي المهابة والجلال الهائل ... بهرًا فماذا أن يقول القائل

لو أن قسًا حاضرًا متمثلاً ... يومًا لديك حسبته هو باقل

هل تقدر الفصحاء يومًا أن يروا ... وبيانهم عن ذي الجلال يناضل[1]

وله أبيات أخرى أيضًا يتشوق بها إلى الخليل ﷺ، نظمها سنة 664هـ/1265م يقول فيها:

ألا يا خليل الله قد جئت قاصدًا ... إلى بابك المقصود من كل موضع

أؤدي حقوقًا واجبات لفضلك ... مننتم بها قدمًا على كل من يعي

فأرشدت أقوامًا بهديك اقتدوا ... فصاروا بذاك الهدي في خير مهيع[2]

كذلك نظم أبياتًا في القدس الشريف عام 666هـ/1267م، قائلاً:

ألا يا خليل الله عندي صبابة ... وشوق إلى لقياك زاد بها كربي

فأنت الذي سننت للناس مذهبًا ... فكنت به الهادي إلى السنن الرحب

وأوضحت في طرق النبوة منهجًا ... فراح من الأشواق يعلو على الشهب[3]

كما نظم الشعر إلى الملك الناصر يوسف الأيوبي، فكتب عددًا من القصائد له، من بينها:

ليهنك نيروز أتاك مبشرًا ... بنيل الذي تهواه يومًا وتطلب

(1) وهي 17 بيتًا أشار لها: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 665؛ العمري، مسالك الأبصار، 9/ 509.

(2) وهي 18 بيتًا أوردها ابن أبي أصيبعة .عيون الأنباء، ص 665.

(3) وهي 17 بيتًا ذكرها ابن أبي أصيبعة. عيون الأنباء، ص 665.

وأن بقاء الملك مع غير أهله عجيب وحالي منه عندك أعجب

أسوق إليك الملك طوعًا فتلقه ومن عند غيري في تقاضيه ترغب [1]

وله أبيات يرثي فيها العالم شمس الدين الخسرو شاهي[2] يقول فيه:

أيا ناعيًا عبد الحميد تصبرًا علي فإن العلم أدرج في كفن

مضى مفردًا في فضله وعلومه وعدت فريد الهم والوجد والحزن

فيا عين سحي بالدموع لفقده فما حسن صبري بعده اليوم بالحسن[3]

وعلى أي حال، يمكن القول إنه كان أديبًا بارعًا ترك بصمته في ميدان الأدب والشعر، بما يعكس شمولية ثقافته، وسعة آفاقه الفكرية.

–المدرسة اللبودية النجمية، ودورها العلمي:

تنسب هذه المدرسة إلى نجم الدين [4]، إذ أنشأها عام (664هـ/1265م) لتعليم الطب[5]، وجعلها وقفًا على الأطباء[6]، وتقع المدرسة خارج مدينة

(1) له أكثر من قصيدة في الملك المنصور، كل قصيدة من أربعة وخمسة أبيات، انظر: ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، ص 6 665.(2) هو أبو محمد شمس الدين عبد الحميد بن عيسى بن عمويه بن يونس، يعرف بالخسرو شاهي نسبته إلى خسروشاه من قرى تبريز، تقدم في علم الأصول والعقليات والفقه، وأقام في دمشق والكرك، عند الملك الناصر داود، سنين كثيرة، وتوفي بدمشق 652هـ. ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 32/7؛ ابن العماد، شذرات الذهب، 255/5؛ الزركلي، الأعلام، 3/ 288.

(3) وردت عشرة أبيات نقلها ابن أبي أصيبعة في كتابه. عيون الأنباء، ص649.

(4) ابن شداد، عز الدين أبو عبد الله محمد بن علي الحلبي (ت684هـ/1285م) الأعلاق الخطيرة في ذكر أمراء الشام والجزيرة "قسم دمشق"، سوريا، المعهد الفرنسي للدراسات العربية،1952م، ص266؛ النعيمي، الدارس في تاريخ المدارس، 135/2.

(5) ابن شداد، الأعلاق الخطيرة ص266؛ العلموي، عبد الباسطموسي محمد (ت981هـ/1573م)، مختصر تنبيه الطالب وإرشاد الدارس، تحقيق: عارف أحمد، دمشق، دار سعد الدين للطباعة، 1982م، ص137 .

(6) الحسيني، عز الدين أحمد بن محمد (ت695هـ/1296م) صلة التكملة لوفيات النقلة، تحقيق: الدكتور بشار عواد معروف، بيروت دار الغرب الإسلامي،١٤٢٨هـ/2008م، 2/ 625؛ البرزالي، المقتفي لتاريخ أبي شامة، 1/ 260

دمشق[1]، بالتحديد "ملاصقة لبستان الفلك المسيري" كما يقول ابن شداد[2]، ويذكر ابن كثير أن نجم الدين واقف المدرسة اللبودية التي عند حمام الفلك بدمشق[3]، ويؤكد محمد كرد على أن اللبودية خارج البلد ملاصقة بستان الفلك، وحمام الفلك[4]، وبستان الفلك، فهو منسوب إلى الصاحب فلك الدين عبد الرحمن بن هبة الله المسيري وزير الملك العادل الذي توفي سنة (643هـ/1245م)[5].

ويرى النعيمي أن المدرسة شيدت بالقرب من الموضع الذي دفن فيه والد نجم الدين بطريق المزة، حيث علق على ما نقله الذهبي من أن شمس الدين اللبودي توفي ودفن في تربته هناك[6] قائلا: "قلت: ولعلها تربة حمام الفلك"[7]، كما ينقل النعيمي عن ابن أبي أصيبعة قوله عن نجم الدين، "واقف اللبودية التي عند حمام الفلك المبرز على الأطباء... مات ودفن بتربته عند اللبودية"، ثم يعلق قائلاً:"يعني تربة أبيه، كما قدمناه في

(1) الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت748هـ/1347م) العبر في خبر من غبر، تحقيق: صلاح الدين المنجد، الكويت، المطبعة الحكومية، 1405هـ/1984م، 3/ 184؛ النعيمي، الدارس في تاريخ المدارس، ص135؛ ابن العماد، شذرات الذهب، 7/ 169.

(2) الأعلاق الخطيرة ص266. وانظر: النعيمي، الدارس في تاريخ المدارس، 135/2.

(3) البداية والنهاية، 17/ 502. وانظر: العيني، عقد الجمان، ص133؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(4) خطط الشام، 6/ 101.

(5) ابن العماد، شذرات الذهب، 221/3.

(6) الترب: مفردها تربة، ويقصد بها المقبرة التى يدفن فيها عامة الناس. إبراهيم مصطفى وزملاؤه: المعجم الوسيط، تركيا، المكتبة الإسلامية, 1392هـ/1972م ،1/83، ثم أصبحت بعد ذلك تطلق على البناء الذي يقام على قبور الأكابر والأعيان والعلماء، وهو في العادة قبة كبيرة بداخلها ضريح، ولها أوقاف ومرافق ممتعددة. خالدكبير علال، الحركة العلمية الحنبلية ودورها في المشرق الإسلامي خلال القرنين السادس والسابع الهجريين، الكويت، لطائف للنشر والتوزيع، 2019م ،ص273 .

(7) الدارس في تاريخ المدارس، 2/ 106. طريق المزة: والمزة قرية كبيرة غناء في وسط بساتين دمشق، بينها وبين دمشق نصف فرسخ. ياقوت، معجم البلدان، 5/ 122.

كـلام الـذهبي، والصـفدي، والأسـدي"[1]؛ لـذا يظهـر أن المدرسـة أقيمـت بجـوار تربـة والـده، ثم أنشأ هو بالقرب منها تربته الخاصة التي دفن فيها.

وتعد المدرسة اللبودية من أعظم أعماله وفضائله، كما يذكر ابن شداد [2]، وقد أشار إليها النعيمي باسم (المدرسة اللبودية النجمية)، ويشيد بها ويرى أنها من آثاره الحميدة"[3]، والحقيقة أنها من أبرز أعماله الجليلة التي خدم بها الحركة العلمية، وطلبة الطب بالشام، فقد مثلت مؤسسة تعليمية متخصصة في تدريس الطب، وما يتصل به من علوم، وأسهمت في إعداد جيل من الأطباء.

ولكن المثير للانتباه أن ابن أبي أصيبعة، على الرغم من معاصرته لنجم الدين، وقرب وفاتيهما – إذ لا يفصل بينهما سوى عامين – لم يذكر في ترجمته له ما يشير إلى وجود مدرسة لتعليم الطب[4]، ويبدو أن التفسير الأرجح لذلك أن هذه المدرسة قد أنشئت بعد أن فرغ ابن أبي أصيبعة من تأليف كتابه عيون الأنباء.

أما عن الأطباء الذين تولوا التدريس في هذه المدرسة، فإن ابن شداد يذكر منهم طبيبين فقط، وهما جمال الدين الزواوي، ثم تولى بعده المغربي، فيقول: " أول من درس بها جمال الدين الزواوي، وسافر عنها وقتل على القصب في طريق حمص، ثم تولى بعده المغربي، وهو مستمر بها إلى الآن" [5].

(1) الدارس في تاريخ المدارس، 2/ 106. عند الرجوع إلى كتاب عيون الأنباء لم، صأبي أصيبعة، لم أجد النص الوارد بهذه الصيغة.

(2) الأعلاق الخطيرة، ص266، وانظر: الزركلي، الأعلام، 8/ 165.

(3) الدارس في تاريخ المدارس،2/ 135، وانظر: الزركلي، الأعلام، 8/ 165.

(4) محمد شحادة، تاريخ التعليم الطبي في البلاد العربية، معهد التراث العربي سوريا 2000م، ص38. ويشير ابن بدران أن ابن أبي أصيبعة لم يذكر أنه بنى مدرسة. منادمة الأطلال، ص257.

(5) الأعلاق الخطيرة، ص266 وانظر: النعيمي، الدارس في تاريخ المدارس، 2/ 106. وللأسف، لا تتوافر لهما ترجمة في كتب التراجم المتاحة لدينا.

ويقول الذهبي: "وجعل تربته دار طب وهندسة، وقرر لها شيخًا وقراء" [1]، دون أن يوضح تفاصيل ذلك، لكن الكتبي يقدم تفاصيل أكثر، فيذكر أنه لما توفي نجم الدين دفن بتربته ببركة الحمريين التي أنشأها، وجعلها دار طب وهندسة، وخصص لها ثلث أوقافه، وأوصى عليها قاضي القضاة عز الدين ابن الصائغ [2]، الذي قام بترتيب الشيخ مجد الدين ابن سحنون شيخًا عليها [3]، وتعيين المشتغلين والمقرئين، فاستقام أمر المدرسة على أحسن نظام، فلما توفي ابن الصائغ بطل ذلك، وتوقف توزيع الأوقاف، وفقدت المرتبات المقررة لها [4].

وفي عام 949هـ/1542م أعيد إحياء المدرسة بعدما تهدمت، وصارت تلاً من التراب، حيث جددت، وحولت إلى مسجد مخصص لتأديب الأطفال، ويذكر أن قاضي القضاة محمد بك الرومي الحنفي، أحد مماليك السلطان العثماني بايزيد بن عثمان، هو الذي قام بهذا العمل، وعين لها شيخًا لتعليم الأطفال[5].

ويقول العلموي (ت981هـ/1573م): " هذه المدرسة شرقي بستان الشموليات، وبستان اللبودي، وكلاهما وقف الجامع الأموي عند جسر النهر الصغير الخارج من حمام الفلك مقابل بابه، وهي الآن رحبة خراب، ورسم بابها موجود، ورسم شباكها، بل ودمنة المقبرة بالمدرسة موجودة إلى الآن ا.هـ" [6]، ويعلق ابن بدران (ت1346هـ/1927م) على ذلك قائلاً: " قلت وهذا كان في زمنه،

(1) تاريخ الإسلام، 49/ 321. وقال بذلك: الصفدي، الوافي بالوفيات،28/312.

(2) هو قاضي القضاة عز الدين محمد بن عبد القادر، أبو المفاخر الأنصاري، الدمشقي، الشافعي، المعروف بابن الصائغ، وتفقه في صباه على جماعة، وولى تدريس الشامية، كما ولي وكالة بيت المال، ثم عزل فباشر القضاء، فحمدت سيرته، وأحبه الناس، وحفظ الأوقاف وأموال الأيتام، والأشراف، توفي عام 683هـ. الذهبي، تاريخ الإسلام، 51/ 162.

(3) هو مجد الدين ابن سحنون عبد الوهاب بن أحمد بن سحنون، الحكيم البارع الخطيب، وله شعر وأدب وفضائل، وكان من فضلاء الحنفية، درس بالدماغية، وكان طبيب مارستان الجبل، وعاش خمسًا وسبعين سنة، وتوفي سنة 694هـ.الكتبي، محمد بن شاكر بن أحمد (ت 764هـ/1363م) فوات الوفيات، تحقيق: علي محمد يعوض الله وعادل أحمد عبد الموجود، بيروت، دار الكتب العلمية، (د.ت، 2/ 417.

(4) الكتبي، عيون التواريخ، 20/ 429.

(5) النعيمي، الدارس في تاريخ المدارس، 2/ 106.

(6) نقلاً عن: ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

وأما الآن فلا رسم، ولا طلل لها، ولا للحمام {إِنَّ الْأَرْضَ لِلَّهِ يُورِثُهَا مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ} (سورة الأعراف 128) [1].

وفي هامش على كتاب الدارس في تاريخ المدارس، يشير المحقق إلى أن اللبودية اندرست، وبقي هناك بستان يعرف ببستان اللبودي[2]، كما يذكر محمد كرد علي (ت1373هـ/1953م) أن المدرسة في عصره كانت متهدمة، وأن اسم البستان بستان اللبودي شرقي الشموليات من أراضي باب السريجة [3].

إذن، لا خلاف بين أقوال المؤرخين حول موضع المدرسة، فقد بنيت المدرسة بالقرب من تربة والده في طريق المزة، خارج دمشق، ملاصقة لبستان الفلك، وحمام الفلك، وهو الموضع الذي أصبح يعرف لاحقًا ببستان اللبودي، شرقي الشموليات من أراضي باب السريجة، كما كانت قريبة أيضًا من بركة الحمريين بظاهر دمشق.

وخلاصة القول، تُعَدّ المدرسة اللبودية النجمية من أبرز الآثار العلمية التي تركها، إذ شكّلت مؤسسة تعليمية رائدة في ميدان الطب، وما يتصل به من علوم، وكان لها دور بارز في إعداد أجيال من الأطباء والدارسين.

–منهجه النقدي، وأسلوبه العلمي في التصنيف:

برز الاتجاه النقدي عند نجم الدين في أسلوبه العلمي الدقيق في التصنيف والتأليف، فلم يكتف بالنقل، أو الجمع، بل يحرص على تمحيص الآراء، ومقارنة الأقوال، ومناقشة ما يورده السابقون بروح تحليلية ناقدة.

ويظهر هذا المنهج النقدي بجلاء في كتابه "تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية"؛ حيث يمثل أفضل نموذج للمنهج النقدي عند أطباء الشام في أسلوبه، وطريقته،

(1) منادمة الأطلال، ص257.

(2) النعيمي، الدارس في تاريخ المدارس، (هامش المحقق)، 2/ 1106.

(3) محمد كرد علي، خطط الشام، 6/ 101. باب السريجة: أحد أبواب دمشق القديمة يقع في منطقة القنوات في دمشق في حي باب سريجة بين منطقة باب الجابية وشارع خالد بن الوليد، فهو واحد من بوابات دمشق الأربع. محمد كرد علي، خطط الشام، 6/ 101.

ومنهجيته النقدية، وهو يكشف عن قدرة، ونضج العقلية النقدية لدى الأطباء المسلمين، وانتهاجها الدقة والموضوعية، وجعل مناط التحاكم في طرح المسائل الخلافية إلى الدليل العلمي الذي ينص على الآراء، وينقضها، ويذكر الأقوال، ويثبت صدقها، وصحتها، وموافقتها، بالدليل النظري، أو التجربة والملاحظة، وهو يذكر في مقدمته انفراده، وانحيازه بآرائه النقدية عن معاصريه، وأقرانه من الأطباء [1].

وقد نص على ذلك فقال: "ورأيت أن بعض المصنفات مطولاً مملاً، والبعض مختصرًا مخلاً، ومع ذلك فلا يستدل به على زيادة تحصيل مصنفه، وبيان تحقيقه في البحث؛ لأن أكثرها نقل من غير تعليل، ما نجزت عن إتباع جماعة الأصحاب إلى الانفراد بالإتيان بالأمر العجاب الذي منحني الله سبحانه وتعالى به، ولم يشاركني في تصنيفه أحد ممن تقدمني" [2].

وقد سلك في أسلوبه النقدي طريقة الفقهاء في النقد، وتتبع الأقوال، وتحرير المسائل، وقد أشار إلى هذا الملمح في منهجية الكتاب ابن أبي أصيبعة؛ حيث ذكره كتابه بهذا العنوان "تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية، على طريق مسائل خلاف الفقهاء" [3]، وهي إشارة إلى أن مصنفه قد أخذ بطريقة الفقهاء في عرض المسائل، ومناقشتها، والرد عليها، وذكر الراجح منها.

يقول الطبيب نجم الدين في مقدمته : "... وهو أني جمعت من المسائل التي اختلف فيها كبار الأطباء، وأفاضل الحكماء مثل أبقراط، وجالينوس من المتقدمين، والرازي، والرئيس من المتأخرين ، وتكلمت في المسألة على كل واحد من الطرفين، وترجيح ما أمكن ترجيحه منهما، وسلوك الحق بذلك من غير هوى، وذلك على المناهج الخلافية، والقوانين المرعية في المباحث الحكمية، وهذه المسائل، وإن كانت مدونة الصور في كتب الطب مع ذكر بعض التعليل، إلا أن غالب تعليلها لم يذكر، والمختار من الطرفين فيها لم يحرر، فصرفت قسطًا من زماني إلى الفكر

(1) غادة القبلان، الطب والأطباء، ص123.

(2) نجم الدين اللبودي، تدقيق المباحث الطبية، ورقة رقم (3، بب).

(3) ابن ابي أصيبعة، عيون الأنباء، ص668.

فيها، واستنساخ دقائق معانيها حتى جاءت بأحسن تقرير، وترتيب، وبألطف ترتيب وتحرير..."[1].

وتناول الكتاب دراسة خمسين مسألة خلافية حررها، ورد على أصحابها، وذكر الأدلة في الرد على منتحليها، وما يرجحه في كل مسألة، وهذه المسائل في الصحة والأرض والهواء والنار، والأمزجة، وحرارة الأعضاء، والدم، والصفراء، والمني، والقلب، والدماغ، والقوى، والروح، والفصول، والحميات، والألم وغيرها[2].

لقد برهن هذا الكتاب على مكانته العلمية، وقدرته النقدية، وهو يصرح في خاتمته بعدم استيفائه لكل المسائل الخلافية التي أراد ذكرها، ولو أمد الله له في العمر، فسيصنف كتابًا آخر يستوفي فيه بقية المسائل الخلافية، سالكًا الطريقة نفسها في كتابه هذا [3].

–وفاته، وتقييم شخصيته:

توفي نجم الدين رابع عشر[4] ذي الحجة سنة 670هـ/1272م في دمشق[5] عن عمر ثلاثة وستين سنة، ودفن من يومه بتربته بطريق المزة[6] عند مدرسة اللبودية [7]، الملاصقة لبستان الفلك[8]، ويقول ابن شداد: " ودفن بتربته التي أنشأها عند حمام الفلك المسيري بطريق

(1) نجم الدين اللبودي، تحقيق المباحث الطبية، ورقة رقم (3، ب).

(2) طارق عدنان: تحقيق المباحث الطبية ص 96.

(3) غادة القبلان، الطب والأطباء، ص 126.

(4) الحسيني، صلة التكملة لوفيات النقلة، 2/ 625. وقال ابن شداد: توفي في العشر الأوسط من ذي الحجة بدمشق. تاريخ الملك الظاهر، ص49–50.

(5) البرزالي، المقتفي لتاريخ أبي شامة، 260/1؛ الذهبي، تاريخ الإسلام، 3321/49؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 312/28؛ الكتبي، عيون التواريخ، 20/ 429؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 15/ 433.

(6) البرزالي، المقتفي لتاريخ أبي شامة، 260/1؛ الحسيني، صلة التكملة لوفيات النقلة،2/ 625؛ ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(7) ابن كثير، البداية والنهاية، 17/ 502؛ العيني، عقد الجمان، ص133؛ النعيمي، الدارس في تاريخ المدارس، 106/2.

(8) ابن شداد، الأعلاق الخطيرة، ص266؛ النعيمي، الدارس في تاريخ المدارس، ص135.

كفرسوسية" [1]، ويقول البرزالي: "ودفن بتربته بطريق المزّة بأرض الحميريين بظاهر دمشق" [2]، ويذكر الذهبي، والصفدي، والكتبي أنه دفن بتربته بالقرب من بركة الحميريين [3].

ويبدو أنه لا تعارض بين هذه الروايات، إذ إن المزة قرية كبيرة في وسط بساتين دمشق، تبعد عن المدينة نصف فرسخ [4]، وكذلك كفرسوسية، هي إحدى قراها[5]، كما أن بركة الحميريين من محلات ظاهر دمشق [6]، ومن ثم فإن ما ذكرته المصادر بشأن موضع دفنه، يجتمع على كونه خارج أسوار دمشق، غير أن كلاً منها أورد المكان من زاوية مختلفة، وفي زمن مغاير.

إذن، يمكن القول إن تربة نجم الدين كانت بجوار مدرسته، الملاصقة لبستان الفلك، التي شيدت في الأصل بالقرب من تربة والده –كما أسلفنا– مما يعكس الصلة الوثيقة بين هذه المنشآت العلمية والعائلية.

ومما يجدر التنبيه إليه، أن التربة التي شيدها نجم الدين، أو والده، تمثل عادة شائعة في تلك العصور؛ إذ يقصد بالتربة البناء الذي يقام على قبور الأكابر، والأعيان، والعلماء، ويكون في الغالب على هيئة قبة كبيرة يتوسطها ضريح، وتلحق بها أوقاف، ومرافق متعددة؛ ولهذا السبب كان بعض الحكام، والعلماء يبدون مظاهر الاحترام لتلك المراقد، فيأمرون بعمارتها، ويحرصون على زيارتها[7]، والحقيقة أن البناء على القبور يعد من المحدثات التي لم تكن من هدي السلف الصالح، وقد اعتبره العلماء بابًا قد يفضي إلى الغلو والشرك، ولذلك شدد كثير من العلماء على التحذير منه؛ لأن الشرع الحكيم نهى عن اتخاذ القبور مساجد.

---

(1) تاريخ الملك الظاهر، ص49–50 انظر: الحميرى، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم (ت 900هـ/1494م) الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، مؤسسة ناصر للثقافة، 1980م، ص 499.

(2) المقتفي لتاريخ أبي شامة،1/260.

(3) الذهبي، تاريخ الإسلام، 49/ 321؛ الصفدي، الوافي بالوفيات،28/312؛ الكتبي، عيون التواريخ، 20/429.

(4) سبق التعريف بها في صفحة رقم 27.

(5) كفرسوسية: موضع جاء في كلام الجاحظ بالشام، وهي من قرى دمشق. ياقوت، معجم البلدان، 4/ 469.

(6) الحميريون: محلة بظاهر دمشق. ياقوت، معجم البلدان، 2/ 307.

(7) خالد كبير علال، الحركة العلمية الحنبلية، ص273.

على أية حال، يتفق أغلب المؤرخين على أن وفاته كانت سنة 670هـ/1272م، وهو الرأي الراجح غير أن بعض المؤرخين ينفردون بذكر تواريخ مغايرة؛ إذ يذكر العلموي أن وفاته كانت سنة إحدى وستين وسبعمائة، وقدر عمره حينئذ بسبع وخمسين سنة [1]، بينما يذكر عمر رضا كحالة[2]، وحاجي خليفة [3] أن وفاته سنة إحدى وستين وستمائة، في حين ذهب إسماعيل باشا أنه توفي سنة ست وستين وستمائة[4]، وهي أقوال متفردة تخالف ما عليه جمهور المؤرخين.

وأما تقييم شخصيته، فإن المؤرخين يتفقون على الإشادة بمكانته الاجتماعية العالية، ومنزلته العلمية الرفيعة، ولما اجتمع فيه من خصال متنوعة، جمعت بين التعليم والتأليف في عدد من العلوم، كالطب، والفلك، والحساب، وغيرها، إلى جانب علاقته السياسية، وبراعته الإدارية، فقد أشاد به عدد من المؤرخين، من المعاصرين له مثل ابن أبي أصيبعة، وابن شداد، وكذلك من جاء بعدهم بزمن مثل الحسيني، والبرزالي، والذهبي، والصفدي، وابن شاكر الكتبي، وابن كثير، وغيرهم.

غير أن المؤرخ الصقاعي[5] – وهو أحد مؤرخي نصارى دمشق في القرن الثامن الهجري – قدم رواية تحمل شيئًا من الاختلاف، إذ على الرغم من إشادته بأمانته، وورعه، وربطه بين هذه الأمانة، وما تعرض له من مصادرة، وتضييق على يد خصومه، إلا أنه لم يغفل الجانب النقدي، فانتقد شدة اقتصاده على نفسه، وحرصه المفرط على جمع أمواله، وأملاكه التي كثيرًا ما تعرضت للمصادرة، دون أن يؤثر بها نفسه، أو غيره، وبذلك تبدو رواية الصقاعي بين المدح والقدح، بخلاف غالبية المؤرخين الذين غلبت عليهم عبارات الثناء، والإشادة.

والواقع أن هذه الملاحظات النقدية لا تنقص من مكانته، إذ يبقى شخصية موسوعية متميزة، حازت التقدير العلمي والأدبي، وأسهمت بجهود بارزة في ميادين متعددة من الفكر والطب.

(1) ابن بدران، منادمة الأطلال، ص257.

(2) معجم المؤلفين، 13/ 211.

(3) كشف الظنون، 2/ 1186. وانظر: علي الرضا قره بلوط، معجم تاريخ التراث الإسلامي، 5/ 3931.

(4) إسماعيل باشا، هدية العارفين، 2/ 524. كما أشار لذلك شوقي ضيف. تاريخ الأدب العربي، 6/ 75.

(5) تالي كتاب وفيات الأعيان، ص 170.

– الخاتمة:

وتحتوي على مجموعة من النتائج المهمة التي يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

– ولد نجم الدين يحيى بن شمس الدين محمد بن عبدان بن عبد الواحد اللبودي الدمشقي بالشام في القرن السابع الهجري/ والثالث عشر الميلادي، في بيئة أسرية؛ حيث نشأ في كنف والده الطبيب المشهور، وضمن بيئة مكانية طبية وعلمية، وهي بلاد الشام، الأمر الذي أتاح له منذ طفولته الاطلاع على فنون الطب، وأساليبه، حيث ترعرع، وتكون علميًا وفكريًا، مما أسهم في بروز شخصيته العلمية والإدارية.

– أثرت بيئة أهل الشام في تشكيل التوجهات العلمية لكل من شمس الدين وولده نجم الدين، وذلك لما وصلت إليه الحركة العلمية الطبية في بلاد الشام من تقدم ورقي، وذلك خلال القرنين السادس والسابع الهجريين/ الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين، فقد عرفت بمدارسها العلمية، وبتوافر الأطباء البارزين، وكثرة المؤلفات المتداولة، إضافة إلى ما كان يسودها من اهتمام من قبل الحكام، والأمراء برعاية العلماء، والأطباء على السواء.

– عاصر نجم الدين عدد من سلاطين، وأمراء الدولة الأيوبية والمملوكية في الشام ومصر، فقد خدمهم في المجال الطبي، مكرسًا خبراته في ذلك، حيث بدأ خدمته عند الأمير سيف الدين علي بن قليج النوري في حلب، ثم انتقل إلى خدمة الملك المنصور صاحب حمص، وبعدها خدم الملك الصالح نجم الدين أيوب في مصر، وصولاً إلى الملك الناصر يوسف الأيوبي في دمشق، وقد أتاح له هذا التدرج في الخدمة الفرصة للاطلاع على أنظمة الحكم، وإدارة الدولة، بالإضافة إلى تعميق خبرته الطبية والتربوية، ما أسهم في رفع مكانته العلمية، والسياسية على حد سواء.

–تقلد نجم الدين عددًا من المناصب البارزة نتيجة اتصاله، وخدمته لعدد من أمراء، وحكام الدولة الأيوبية، والمملوكية، إذ نال بذلك مكانة متميزة، وأموالاً نتيجة خدماته الطبية والإدارية، فقد شغل مناصب إدارية رفيعة، إذ تقلد منصب الوزارة، وأسندت إليه وظيفة ناظر الديوان بالإسكندرية، كما عين ناظرًا على الديوان، مكلفًا بالإشراف على جميع الأعمال الشامية، مما يعكس ثقة الحكام بقدرته، وكفاءته في إدارة شؤون الدولة إلى جانب إتقانه للطب.

–ترك نجم الدين إرثًا علميًا غنيًا في العديد من المصنفات المهمة التي تناولت شتى أبواب العلم، والتي تنوعت في الأسلوب بين التأليف والاختصار والشرح، فقد امتدت هذه المصنفات لتشمل مجالات متنوعة، مثل الطب والحكمة، وعلم الجبر والمقابلة، وعلم الحساب، والأدب، وغيرها من الفنون، مما يدل على موسوعيته، وسعة اطلاعه، وترك في هذه المجالات مصنفات قيمة تسهم في إثراء المكتبة العلمية العربية والإسلامية.

– برز الطبيب نجم الدين في ميادين الطب، فقد كان كتابه "تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية" من أهم المراجع التي يرجع إليها أطباء عصره، ويظهر الكتاب مستوى عاليًا من الدقة، والمنهجية في تناول المسائل الطبية، مما يعكس قدرة العقلية النقدية لدى الأطباء المسلمين في ذلك الوقت، واتباعهم أسلوبًا علميًا يرتكز على الموضوعية، والتحليل المتأني قبل الوصول إلى الاستنتاجات الطبي.

– امتد اهتمامات نجم الدين إلى الأدب وفنونه، من شعر ونثر، فقد ترك شعرًا متميزًا يعكس قدرته على التعبير الإبداعي، ويظهر هذا الاهتمام بالأدب جانبًا من موسوعيته، إذ جمع بين المعرفة العلمية الدقيقة، والثقافة الإنسانية الواسعة، ومن ثم، فإنه لم يكن عالماً طبيًا وفيلسوفًا فحسب، بل كان أيضًا مثقفًا أديبًا قادرًا على إثراء الحركة الثقافية في عصره.

– تعد المدرسة اللبودية النجمية من أعظم أعمال نجم الدين الجليلة، ومن أبرز فضائله، وآثاره الحميدة التي قدمها لخدمة الحركة العلمية الطبية في بلاد الشام، حيث وفرت البيئة التعليمية المناسبة، واحتضنت حلقات التدريس والبحث، فكان لها دور بارز في إعداد أجيال من الأطباء والدارسين، كما أسهمت في تعزيز النهضة العلمية التي شهدتها الشام خلال القرنين السادس والسابع الهجريين.

–توفي نجم الدين في ذي الحجة سنة 670هـ/1272م بمدينة دمشق، ودفن في تربته الملاصقة لمدرسته اللبودية، التي تحولت بعد وفاته إلى مركز علمي بارز، ووقف دائم لخدمة طلبة العلم، وواصلت أداء رسالته في نشر المعرفة الطبية والعلمية على بعد وفاته، ولم يقتصر أثره على المؤسسة التعليمية فحسب، بل امتد إلى إرثه الكتابي الغني، إذ ترك وراءه مجموعة واسعة من المؤلفات، والكتب في شتى الفنون والعلوم.

وأما توصيات البحث فمن أبرزها:

– حث الباحثين والدارسين إلى دراسة شخصيات علمية أخرى في التراث الإسلامي، ولا سيما أولئك العلماء الذين لم ينالوا نصيبهم الكافي من البحث والدراسة، رغم ما قدموه من إسهامات معرفية وفكرية، كان لها أثر بارز في ميادين العلوم المختلفة، فمثل هذه الدراسات تسهم في إغناء المكتبة العربية والإسلامية، وتسد ثغرات واضحة في ميدان البحث التاريخي، كما أنها تساعد على رسم صورة أكثر شمولاً لمسيرة النهضة العلمية في الحضارة الإسلامية، من خلال الكشف عن جهود العلماء المغمورين الذين ظلّت مؤلفاتهم، أو آثارهم حبيسة المخطوطات، أو الإشارات المتفرقة في كتب التراث.

– حث الباحثين والمحققين المتخصصين بضرورة الاعتناء بهذا الكتاب "تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية"، والعمل على تحقيقه وفق الأسس العلمية المعتمدة في التحقيق، خدمةً للتراث الطبي العربي والإسلامي، وإثراءً للمكتبة الأكاديمية المعاصرة.

المراجع

المصادر والمراجع العربية:

أ. المصادر:

ابن أبي أصيبعة، موفق الدين، أبو العباس أحمد الخزرجي (ت668هـ/1270م)، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: نزار رضا، بيروت، مكتبة الحياة، 1385هـ/1965م.

ابن العبري، غريغوريوس بن هارون الملطي (ت685هـ/1286م)، تاريخ مختصر الدول، دار الرائد اللبناني، بيروت، 1403هـ/1982م.

ابن العماد، عبد الحي بن أحمد الحنبلي (ت 1089هـ/1678م)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق: عبد القادر الأرنؤوط، محمود الأرناؤوط، دمشق، دار بن كثير، 1406هـ/1985م.

ابن تغري بردى، جمال الدين أبو المحاسن يوسف الأتابكي (ت874هـ/1469م)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، مصر، وزارة الثقافة والإرشاد القومي 1383هـ/1962م.

حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله الرومي(ت1067هـ/1656م)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بيروت، دار الكتب العلمية، 1413هـ/1992م.

ابن حجر، أحمد بن علي بن محمد العسقلاني (ت ٨٥٢هـ /1448م)، الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة، الهند، دائرة المعارف العثمانية، 1972م.

ابن رافع السلامي، تقي الدين محمد بن هجرس (ت774هـ/1372م)، الوفيات، تحقيق: صالح مهدي عباس، بشار عواد معروف، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1902م.

ابن شداد، عز الدين أبو عبد الله محمد بن علي الحلبي (ت684هـ/1285م)، الأعلاق الخطيرة في ذكر أمراء الشام والجزيرة (قسم دمشق)، سوريا، المعهد الفرنسي للدراسات العربية، 1956م.

ابن شداد، عز الدين أبو عبد الله محمد بن علي الحلبي (ت684هـ/1285م)، تاريخ الملك الظاهر، بيروت، المعهد الألماني للأبحاث الشرقية 1983م.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت774هـ/1372م)، البداية والنهاية، بيروت، مكتبة المعارف، 1394هـ/1974م.

ابن منظور، محمد بن مكرم الإفريقي المصري (ت711هـ/1311م)، لسان العرب، بيروت، دار صادر، 1388هـ/1968م.

البرزالي، علم الدين القاسم بن محمد (ت739هـ/1339م)، المقتفي لتاريخ أبي شامة، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين وبشار عواد معروف وتركي بن فهد آل سعود، بيروت، دار ابن حزم، 1440هـ/ 2020م.

الحسيني، عز الدين أحمد بن محمد (ت695هـ/1296م)، صلة التكملة لوفيات النقلة، تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت دار الغرب الإسلامي،١٤٢٨هـ/2008م.

ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد (ت681هـ/1282م) وفيات الأعيان وإنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، لبنان، دار الثقافة، د.ت.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت748هـ/1347م) تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، بيروت، دار الكتاب العربي، 1407هـ/1987م.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت748هـ/1347م) سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، ومحمد نعيم العرقسوسي، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1413هـ/1992م.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت748هـ/1347م) العبر في خبر من غبر، تحقيق: صلاح الدين المنجد، ط2، الكويت، المطبعة الحكومية، 1405هـ/1984م.

الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت764هـ/1362م) الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت، دار إحياء التراث، 1420هـ/2000م.

الصقاعي، فضل الله بن أبي الفخر النصراني (ت 726هـ/1326م) تالي كتاب وفيات الأعيان، تحقيق: جاكلس سويلة، دمشق ، المعهد الفرنسي للدراسات العربية، 1974م.

العلموي، عبد الباسط موسي محمد (ت 981هـ/1573م)، مختصر تنبيه الطالب وإرشاد الدارس، تحقيق: عارف أحمد، دمشق ، دار سعد الدين للطباعة، 1982م.

العمري: أحمد بن يحيى بن فضل الله القرشي (ت 749هـ/1348م) مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، أبو ظبي، المجمع الثقافي، 1423هـ/2002م.

العيني، أبو محمد بدر الدين محمود بن أحمد الحنفي (ت855هـ/1451م) عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان، القاهرة، الهئية المصرية العامة للكتاب، 1407هـ/ 1986م.

الكتبي، محمد بن شاكر بن أحمد (ت 764هـ/1362م) عيون التواريخ، تحقيق: فيصل السامر ونبيلة عبد المنعم، بغداد، وزارة الإعلام، 1397هـ/1976م.

الكتبي، محمد بن شاكر بن أحمد (ت 764هـ/1363م) فوات الوفيات، تحقيق: علي محمد يعوض الله وعادل أحمد عبد الموجود، بيروت، دار الكتب العلمية، د.ت.

النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي (ت937هـ/1530م)، الدارس في تاريخ المدارس، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، 1410هـ/1989م.

نجم الدين، يحيى بن شمس الدين محمد اللبودي (ت670هـ/ 1271م)، تدقيق المباحث الطبية في تحقيق المسائل الخلافية، نسخة مكتبة الإسكوريال بإسبانيا، رقم الحفظ (892).

سبط ابن الجوزي، أبو المظفر يوسف بن قزاوغلي التركي (ت654هـ/1256م) مرآة الزمان في تاريخ الأعيان، الجزء الثامن، الهند، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، 1370هـ/1951م.

ياقوت، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت626هـ/1226م) معجم البلدان، بيروت، دار الفكر، (د.ت).

ب. المراجع والأبحاث:

إبراهيم مصطفى وزملاؤه: المعجم الوسيط، تركيا، المكتبة الإسلامية, 1392هـ/1972م.

أحمد بدوي، المكتبة العربية في عصر الحروب الصليبية، القاهرة، مجلة الرسالة، العدد 922، عام 1951م.

إسماعيل باشا بن محمد البغدادي (ت1339هـ/1979م)، إيضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون، بيروت، دار إحياء التراث العربي، د. ت.

إسماعيل باشا بن محمد البغدادي (ت1339هـ/1979م)، هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، بيروت دار الكتب العلمية ، 1992م.

خالد كبير علال، الحركة العلمية الحنبلية ودورها في المشرق الإسلامي خلال القرنين السادس والسابع الهجريين، الكويت، لطائف للنشر والتوزيع، 2018م.

خير الدين الزركلي، الأعلام، قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، بيروت، دار العلم للملايين، 1423هـ/ 2002م.

راغب السرجاني، قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة 1430هـ/2009م.

رجب عبد الجواد إبراهيم، المعجم العربي لأسماء الملابس، القاهرة، دار الآفاق العربية، 1422هـ/2002م.

سعد بن محمد الغامدي: المغول بيئتهم الطبيعية وحياتهم الاجتماعية والدينية، د.ن، 1410هـ/1990م

شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، مصر، دار المعارف، 1960م.

طارق عدنان علي أحمد، تحقيق المباحث الطبية في تدقيق المسائل الخلافية، ماهية تخلق القلب عند نجم الدين اللبودي، مصر، مجلة تراثيات، رقم العدد 12، عام 2008م.

عبد القادر بن بدران الدمشقي (ت1346هـ/1927م)، منادمة الأطلال ومسامرة الخيال، تحقيق: زهير الشاويش، ط2، بيروت، المكتب الإسلامي، 1404هـ/1985م.

علي عبد الله الدفاع، رواد علم الفلك في الحضارة العربية الإسلامية، مكتبة التوبة، 1994م.

علي الرضا قره بلوط، معجم تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم (المخطوطات والمطبوعات) تركيا، دار العقبة، 1422 هـ / 2001م.

عمر رضا كحالة، معجم المؤلفين، بيروت، مكتبة المثنى، 1381هـ/ 1961م.

فؤاد الصياد: المغول في التاريخ، بيروت، دار النهضة العربية، 1400هـ/1980م.

محمد كرد علي، خطط الشام، دمشق، مكتبة النوري، ط 3، 1403هـ/1983م

محمد شحادة، تاريخ التعليم الطبي في البلاد العربية، دمشق، معهد التراث العربي 2000م

محمد شعبان أيوب: تاريخ المماليك السياسي والعسكري، القاهرة، مؤسسة إقراء للنشر2015م

مرزوق بن هباس الزهراني، نسبة ومنسوب، د.ن ، 1435هـ/ 2014 م

وفاء محمد علي، دراسات في تاريخ الدولة الأيوبية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1410هـ/1990م

ترجمة المراجع العربية:

al-Maṣādir

Ibn Abī Uṣaybi‘ah, Muwaffaq al-Dīn, Abū al-‘Abbās Aḥmad al-Khazrajī (t668h / 1270m), ‘Uyūn al-Anbā’ fī Ṭabaqāt al-aṭibbā’, taḥqīq : Nizār Riḍā, Bayrūt, Maktabat al-ḥayāh, 1385h / 1365m.

ābn al-‘Ibrī, Ghrīghūriyūs ibn Hārūn almlṭá (t685h / 1286m) Tārīkh Mukhtaṣar al-Duwal, Dār al-Rā’id al-Lubnānī, Bayrūt, 1403h / 1982m.

ābn al-‘Imād, ‘Abd al-Ḥayy ibn Aḥmad al-Ḥanbalī (t 1089h / 1678m), Shadharāt al-dhahab fī Akhbār min dhahab, taḥqīq : ‘Abd al-Qādir al-Arna’ūṭ, Maḥmūd al-Arnā’ūṭ, Dimashq, Dār ibn Kathīr, 1406h / 1985m.

ābn tghry Baradá, Jamāl al-Dīn Abū al-Maḥāsin Yūsuf al’tābky (t874h / 1469m) al-nujūm al-Zāhirah fī mulūk Miṣr wa-al-Qāhirah, Miṣr, Wizārat al-Thaqāfah wa-al-Irshād al-Qawmī 1383h / 1962M.

ḥājy Khalīfah, Muṣṭafá ibn Allāh al-Rūmī (t1067h / 1656m), Kashf al-ẓunūn ‘an asāmī al-Kutub wa-al-Funūn, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah, 1413h / 1992m

ābn Ḥajar, Aḥmad ibn ‘Alī ibn Muḥammad al-‘Asqalānī (t 852h / 1448m) al-Durar alkāmnh fī a‘yān al-mi’ah al-thāminah, al-Hind, Dā’irat al-Ma‘ārif al-‘Uthmānīyah, 1972m

ābn Rāfi‘ al-Sallāmī, Taqī al-Dīn Muḥammad ibn hjrs (t774h / 1372m), al-wafayāt, taḥqīq : Ṣāliḥ Mahdī ‘Abbās, Bashshār ‘Awwād Ma‘rūf, Bayrūt, Mu’assasat al-Risālah, 1902m

ābn Shaddād, ‘Izz al-Dīn Abū ‘Abd Allāh Muḥammad ibn ‘Alī al-Ḥalabī (t684h / 1285m), Tārīkh al-Malik al-Ẓāhir, Bayrūt, al-Ma‘had al-Almānī lil-Abḥāth al-Sharqīyah 1983m

ābn Kathīr, Abū al-Fidā’ Ismā‘īl ibn ‘Umar (t774h / 1372m), al-Bidāyah wa-al-nihāyah, Bayrūt, Maktabat al-Ma‘ārif, 1394h / 1974m

ābn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram al-Ifrīqī al-Miṣrī (t711h / 1311m), Lisān al-‘Arab, Bayrūt, Dār Ṣādir, 1388h / 1968m

ālḥmyrá, Abū ‘Abd Allāh Muḥammad ibn ‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-Mun‘im (t 900h / 1494m) al-Rawḍ alm‘ṭār fī khabar al-aqṭār al-muḥaqqiq : Iḥsān ‘Abbās, Bayrūt, Mu’assasat Nāṣir lil-Thaqāfah, 1980m

Ibn Khallikān, Abū al-‘Abbās al-Dīn Aḥmad ibn Muḥammad (t681h / 1282m) wafayāt al-a‘yān w’nbā’ abnā’ al-Zamān, taḥqīq : Iḥsān ‘Abbās, Lubnān, Dār al-Thaqāfah, D. t

āldhhby, Shams al-Dīn Muḥammad ibn Aḥmad ibn ‘Uthmān ibn Qāymāz (t748h / 1347m) Tārīkh al-Islām wa-wafayāt al-mashāhīr wa-al-a‘lām, taḥqīq : ‘Umar ‘Abd al-Salām Tadmurī, Bayrūt, Dār al-Kitāb al-‘Arabī, 1407h / 1987m

ālrāzy, Abū ‘Abd Allāh ibn ibn al-Ḥasan al-Taymī (t 606h / 1209m) al-Maḥṣūl, taḥqīq : Ṭāhā Jābir Fayyāḍ al-‘Alwānī, Bayrūt, Mu’assasat al-Risālah 1418h / 1997m

ālṣfdy, Ṣalāḥ al-Dīn Khalīl ibn Aybak (t764h / 1362m) al-Wāfī bi-al-Wafayāt, taḥqīq : Aḥmad al

Arnā'ūṭ wtrky Muṣṭafá, Bayrūt, Dār Iḥyā' al-Turāth, 1420h / 2000M

ālṣqā'y, Faḍl Allāh ibn Abī al-Fakhr al-Naṣrānī (t 726h / 1326m) Tālī Kitāb wafayāt al-a'yān, taḥqīq : jākls swylh, Dimashq, al-Ma'had al-Faransī lil-Dirāsāt al-'Arabīyah, 1974m.

āl'mry : Aḥmad ibn Yaḥyá ibn Faḍl Allāh al-Qurashī (t 749h / 1348m) Masālik al-abṣār fī mamālik al-amṣār, Abū Ẓaby, al-Majma' al-Thaqāfī, 1423h / 2002M

āl'yny, Abū Muḥammad Badr al-Dīn Maḥmūd ibn Aḥmad al-Ḥanafī (t855h / 1451m) 'aqd al-jumān fī Tārīkh ahl al-Zamān, al-Qāhirah, al-Hay'ah al-Miṣrīyah al-'Āmmah lil-Kitāb, 1407h / 1986m.

ālktby, Muḥammad ibn Shākir ibn Aḥmad (t 764h / 1362m) 'Uyūn al-tawārīkh, taḥqīq : Fayṣal al-Sāmir wnbylh 'bdālmn'm, Baghdād, Wizārat al-I'lām, 1397h / 1976m

sbṭ Ibn al-Jawzī, Abū al-Muẓaffar Yūsuf ibn qzāw'ly al-Turkī (t654h / 1256m) Mir'āt al-Zamān fī Tārīkh al-a'yān, al-juz' al-thāmin, al-Hind, Maṭba'at Majlis Dā'irat al-Ma'ārif al-'Uthmānīyah, 1370h / 1951m.

Najm al-Dīn, Yaḥyá ibn Shams al-Dīn Muḥammad al-Labbūdī (t670h / 1271m), tadqīq al-mabāḥith al-ṭibbīyah fī taḥqīq al-masā'il al-khilāfīyah, nuskhah Maktabat al'skwryāl bi-Isbāniyā, raqm al-ḥifẓ (892).

yāqwt, Abū 'Abd Allāh Yāqūt ibn 'Abd Allāh al-Rūmī al-Ḥamawī (t626h / 1226m) Mu'jam al-buldān, Bayrūt, Dār al-Fikr, (D. t).

al-Marāji' wa-al-Abḥāth :

'brāhym Muṣṭafá wzmlā'h : al-Mu'jam al-Wasīṭ, Turkiyā, al-Maktabah al-Islāmīyah, 1392h / 1972m.

'Abd al-Qādir ibn Badrān al-Dimashqī (t1346h / 1927m), Munādamat al-aṭlāl wa-musāmarat al-Khayyāl, taḥqīq : Zuhayr al-Shāwīsh, ṭ2, Bayrūt, al-Maktab al-Islāmī, 1404h / 1985m.

'ḥmd Badawī, ālmktbh al-'Arabīyah fī 'aṣr al-ḥurūb al-Ṣalībīyah, al-Qāhirah, Majallat al-Risālah, al-'adad 922, 'ām 1951m

'smā'yl Bāshā ibn Muḥammad al-Baghdādī (t1339h / 1979m), Īḍāḥ al-maknūn fī al-Dhayl 'alá Kashf al-ẓunūn, Bayrūt, Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, D. t

-Khālid Kabīr 'Allāl, al-Ḥarakah al-'Ilmīyah al-Ḥanbalīyah wa-atharuhā fī al-Mashriq al-Islāmī khilāl al-qarnayn al-sādis wa-al-sābi' al-Hijrīyayn, al-Kuwayt, Laṭā'if lil-Nashr wa-al-Tawzī', 2018m

-Khayr al-Dīn al-Ziriklī, al-A'lām, Qāmūs tarājim li-ashhar al-rijāl wa-al-nisā' min al-'Arab wa-al-musta'ribīn wa-al-mustashriqīn, Bayrūt, Dār al-'Ilm lil-Malāyīn, 1423h / 2002M

-Rāghib al-Sirjānī, qiṣṣat al-'Ulūm al-ṭibbīyah fī al-Ḥaḍārah al-Islāmīyah, Mu'assasat Iqra' lil-Nashr wa-al-Tawzī' wa-al-Tarjamah, al-Qāhirah 1430h / 2009M, Ṣ 11 20.

rjb Abdoldjavad Ibrāhīm, al-Mu'jam al-'Arabī li-asmā' al-Malābis, al-Qāhirah, Dār al-Āfāq al-'Arabīyah, 1422h / 2002M

-Sa‘d ibn Muḥammad al-Ghāmidī : al-Maghūl by’thm al-ṭabī‘īyah wa-ḥayātuhum al-ijtimā‘īyah wa-al-dīnīyah, D. N, 1410h / 1990m

-Ḍāḥī al-Najjār, Niẓām al-Wizārah fī ‘ahd al-dawlatayn al-Fāṭimīyah wa-al-Ayyūbīyah dirāsah muqāranah, Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Kullīyat al-lughah al-‘Arabīyah, Jāmi‘at al-Azhar, 1433h.

‘lá Allāh al-Difā‘, Rūwād ‘ilm al-falak fī al-Ḥaḍārah al-‘Arabīyah al-Islāmīyah, Maktabat al-Tawbah, 1994m.

‘Alī ‘Abd Mashālī, Dawr al-aṭibbā’ al-‘Arab al-Muslimīn fī tashkhīṣ al-amrāḍ al-basharīyah fī al-dawlah al-‘Arabīyah al-Islāmīyah, Jāmi‘at al-Qādisīyah, Kullīyat al-Tarbiyah, D. t.

‘mr Riḍā Kaḥḥālah, Mu‘jam al-mu’allifīn, Bayrūt, Maktabat al-Muthanná, 1381h / 1961m

-Ghādah bint Allāh al-Qablān, al-ṭibb wa-al-aṭibbā’ fī Miṣr wa-al-Shām fī Mu’allafāt Ibn Abī Uṣaybi‘ah wa-mu‘āṣirīh dirāsah tārīkhīyah muqāranah Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah, al-Riyāḍ 2016m.

f’ād al-Ṣayyād : al-Maghūl fī al-tārīkh, Bayrūt, Dār al-Nahḍah al-‘Arabīyah, 1400h / 1980m

-Muḥammad Shiḥādah, Tārīkh al-Ta‘līm al-ṭibbī fī al-bilād al-‘Arabīyah, Dimashq, Ma‘had al-Turāth al-‘Arabī 2000M

mḥmd Sha‘bān Ayyūb : Tārīkh al-Mamālīk al-siyāsī wa-al-‘askarī, al-Qāhirah, Mu’assasat Iqrā’ llnshr2015m

mrzwq ibn Hayyās al-Zahrānī, nisbat wmnswb, D. N, 1435h / 2014 M

ysry Aḥmad Zaydān, Ta‘līm al-ṭibb fī Miṣr wa-al-Shām fī ‘aṣrī al-Ayyūbīyīn wa-al-Mamālīk al-baḥrīyah, baḥth muqaddam fī al-Mu’tamar al-‘Ālamī al-Awwal Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah fī al-Riyāḍ lil-fatrah min 6 8 Sha‘bān 1438h / 2 4 Māyū 2017m



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal

Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue	Volume	Month	Year
26	50	June / Dhu al-Hijjah	1447 AH / 2026 AD

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
26	51	ذو الحجة / يونيو	1447 هـ / 2026 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة

https://journals.iu.edu.sa/ESS

ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة

iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X

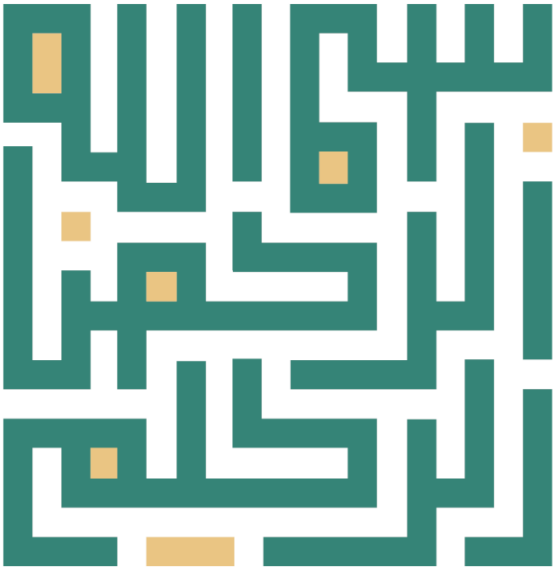
@iujournal4



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه، بالإضافة إلى كونه ليس مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن يلتزم الباحث بتدقيق بحثه لغويا.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية:

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيـس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د. راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتوراة في أصول التربية الإسلامية
والملحق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	قلق التصور المعرفي وعلاقته بالتعافي النفسـي لدى عينة من طلبة الجامعة المتعثرين دراسياً د. رمضان بن محمد إسماعيل	12
2	واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل الـموجه مـن وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة د. هديل بنت أحمد وقاد	56
3	تصور مقتـرح لتطوير أداء الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي د. العنود بنت محمد ال مهري	94
4	واقع ومعوقات توظيـف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة د. علي بن سعد آل جبار	138
5	فاعليـة الواقع المعزز فـي تنمية المفاهيم الفقهية ودافعية التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط د. أماني بنت سعد الحارثي	186
6	الكفايات اللازمة لرؤسـاء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية د. محمد بن فهد الخلاوي	230
7	فاعلية اسـتراتيجية تعليمية مقترحة مسـتندة إلى تصنيف بلوم المهاري في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السـادس الابتدائي د. علي بن سعيد القحطاني	278
8	نموذج سـببي مقترح للعلاقة بين سـمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مسـتخدمي مواقع التواصل الاجتماعي د. حنـان بنت عبد العزيز الفراج	326
9	الممارسـات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية (دراسة ميدانية في مدينة الهفوف) د. بدور بنت صويلح العنزي	382
10	اسـتغلال العدو للمكون البشري والواقع الجغرافي في غزوات الرسـول -صلى الله عليه وسلم- (المنافقون في غزوة تبوك أنموذجًا) د. حسن بن عوض الشهري	430

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

قلق التصور المعرفي وعلاقته بالتعافي النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة المتعثرين دراسياً

The Relationship Between Cognitive Conception Anxiety and Psychological Recovery Among Academically Underachieving University Students

إعداد

د. رمضان بن محمد إسماعيل

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس– كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Ramadan Mohamed Ismail

Associate Professor of Psychology

Department of Psychology - Faculty of Social Sciences

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: rmismail@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-011

تاريخ التقديم: 2025/09/13 م تاريخ القبول: 2025/10/18 م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا، بالإضافة إلى تحديد أكثر أبعاد قلق التصور المعرفي إسهامًا في التنبؤ بمستوى التعافي النفسي، كما سعت الدراسة إلى تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في كل من قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا التي تعزى لمتغير الجنس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية والآداب بجامعة المنيا بواقع (150) من الذكور، و(150) من الإناث من الفرقتين الثانية والثالثة، وجميعهم من الطلاب المتعثرين دراسيًا، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس قلق التصور المعرفي لطلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا، وهو من إعداد الباحث، ومقياس التعافي النفسي، وهو من إعداد مريم الزيادات (2016). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا، وكشفت عن إمكانية التنبؤ بمستوى التعافي النفسي من خلال درجات قلق التصور المعرفي، وقد تبين أن بُعد (الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز) من أبعاد قلق التصور المعرفي كان الأكثر إسهامًا في التنبؤ بمستوى التعافي النفسي، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قلق التصور المعرفي وفي اتجاه الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التعافي النفسي وفي اتجاه الذكور.

الكلمات المفتاحية: قلق التصور المعرفي، التعافي النفسي، المتعثرين دراسيًا، طلبة الجامعة.

Abstract

This study aimed to explore the nature of the relationship between cognitive Conception anxiety and psychological Recovery among a sample of academically underachieving university students. It also sought to identify the most significant dimensions of cognitive Conception anxiety that contribute to predicting the level of psychological Recovery. Additionally, the study investigated whether there are statistically significant differences in cognitive Conception anxiety and psychological Recovery based on gender. The study adopted a descriptive, correlational, and comparative design. The sample consisted of 300 academically underachieving students (150 males and 150 females) from the second and third academic years at the Faculty of Education and Arts Minia University. Instruments Used: Cognitive Conception Anxiety Scale (developed by the researcher).Psychological Recovery Scale (developed by Maryam Al-Zayadat, 2016). Study results There was a statistically significant inverse correlation between cognitive Conception anxiety and psychological Recovery among underachieving university students. This indicates that higher levels of cognitive Conception anxiety are associated with lower levels of psychological Recovery. it is possible to predict the level of psychological Recovery based on students' scores on the cognitive Conception anxiety Scale The dimension titled "Negative Mental Image of Achievement" was the most significant predictor of psychological Recovery. It also found that there were statistically significant differences between males and females in cognitive perception anxiety, in favor of females, and that there were statistically significant differences between males and females in psychological recovery, in favor of males.

Keywords: cognitive perception anxiety, psychological recovery, academically underachieving, university students.

المقدمة

يمثل التعليم الجامعي مرحلة محورية في مسيرة الطالب العلمية والمهنية، إذ تُعد هذه المرحلة انتقالًا من التعليم العام الذي يعتمد على التلقين والإشراف المباشر إلى مرحلة أكثر استقلالية تتطلب الاعتماد على الذات وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداع، وخلال هذه المرحلة يواجه الطلاب جملة من التحديات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية التي قد تنعكس على مسارهم الدراسي، ومن أبرزها مشكلة التعثر الدراسي التي تُعد من الظواهر الشائعة في الجامعات العربية والعالمية على حد سواء.

ويُعد التعثر الدراسي أحد المشكلات التربوية التي تواجه منظومة التعليم الجامعي لما له من أثار نفسية واجتماعية خطيرة ومتنوعة تعوق تقدم بعض الطلاب في دراستهم الأكاديمية، وربما تعوق مسيرتهم المهنية فيما بعد، كما أنه يشكل هدرًا لكافة الجهود المبذولة للارتقاء بالعملية التعليمية وتطويرها (عطا الله، 2018).

ويُعرف التعثر الدراسي بأنه "تدني مستوى تحصيل الطالب الأكاديمي إلى ما دون المستوى المطلوب، أو رسوبه في عدد من المقررات، أو حصوله على إنذارات أكاديمية متكررة بما يؤدي إلى ضعف دافعيته وفقدان ثقته بقدراته الذاتية" (رياض، 2025، 1072)، وتكمن خطورة التعثر في كونه لا يقتصر على النتائج الأكاديمية فحسب، بل يمتد ليترك أثارا سلبية على الصحة النفسية والقدرة على التكيف الاجتماعي (Niemi,2021).

حيث إن كثيراً من طلاب الجامعة لا يمتلكون المهارات الاجتماعية والوجدانية التي تساعدهم على الاستفادة من معارفهم الأكاديمية مما يدفعهم للمزيد من التعثر، الأمر الذي يجعل من الأهمية أن تهتم المؤسسات الجامعية بجوانب الشخصية المعرفية، والاجتماعية والوجدانية لتقليل نسب التعثر ومساعدتهم على حل المشكلات التي تنتج عن التعثر الأكاديمي وتدفعهم لمزيد من التعثر (Rozental, & Carlbring, 2014).

ومن بين أبرز المتغيرات النفسية المرتبطة بالتعثر الدراسي يظهر مفهوم قلق التصور المعرفي، وهو أحد أنماط القلق المرتبطة بالعمليات المعرفية، حيث يشعر الطالب بعدم الكفاءة في إدراك قدراته أو توظيف معارفه لمواجهة متطلبات التعلم الجامعي ويتجلى هذا القلق في ثلاث محاور

أساسية: قصور الخبرة التعليمية والعلمية، والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، والشك في القدرة على استخدام التكنولوجيا التعليمية؛ مما يؤثر سلبًا على تفكيرهم وتوقعاتهم حول المواقف والأحداث التي يمرون بها، فتوقعات الفرد للأحداث من نتائج عاجلة أو آجلة هو الذي يحدد معنى لها (Cassdy, et al., 2019).

ويرى الخزاعي والليباوي (2015) أن الطالب قد يعاني من صعوبة في فهم الكم الهائل من المعلومات واستيعابها، وقد يصبح شبه عاجز عن مواجهة هذه المتغيرات المتلاحقة وغير قادر على التعامل بكفاية للتوافق معها، وتظهر المشكلات النفسية عندما يعجز البناء المعرفي عن فهم المعارف والحوادث وتفسيرها أو احتوائها ضمن الخبرات السابقة بطريقة تكفل القيام بسلوك منظم الأمر الذي قد يؤدي إلى إحداث تشويه في النظام التصوري للفرد، وهذا بدوره قد يؤدي للقلق.

كما أن قلق التصور المعرفي قد يؤثر سلبًا في تفكير الطلاب ويشعرهم بالعجز عن الإبداع وممارسة الأدوار المطلوبة منهم، ومن هنا فإن قلق التصور المعرفي أحد أنواع القلق المرتبطة بالأحداث المستقبلية، وأن إدراك الطالب للحدث قد يؤدي دورًا مهمًا في عملية القلق، ولذلك يشعر الطالب بالقلق كلما أدرك بأن المواقف والأحداث التي تواجهه تقع خارج مدى الملائمة مع بناء المعرفة، وعند اعتباره مثيرًاللخطر، ومن هنا فإن الإدراك قد يكون وسيطا بين المثير والقلق، مما يجعل الطالب في حالة توتر قد يعجز عن إدراك وتوقع الأحداث المستقبلية، وما ينتج عنه من استجابات انفعالية غير منطقية (عبد الوهاب والسيد، 2017).

ويرى كاربنتر وآخرون (Carpenter et al., 2018) أن قلق التصور المعرفي يُعد نتيجة مباشرة للطريقة التي يفكر بها الفرد داخله، وليس بالضرورة لخصائص خارجية مهددة، ويتسم تفكير الفرد الذي يعاني من قلق التصور المعرفي بالمبالغة وتوقع الخطر، وقد يتعلم الأفراد طرقًا واتجاهات للتفكير خاطئة حول الأحداث، وبالتالي فالمواقف المختلفة التي يمرون بها تسبب لديهم حالة من قلق التصور المعرفي.

ويُعدّ قلق التصور المعرفي من العوامل المؤثرة سلبًا على عملية التعافي النفسي، إذ يعيق قدرة الفرد على إعادة بناء تصوراته الواقعية وتوظيف إستراتيجيات التكيف بفاعلية، مما يؤدي إلى استمرار أنماط التفكير السلبية وتضاؤل المرونة النفسية. فالأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة

من قلق التصور يميلون إلى تضخيم المواقف الضاغطة وتوقع نتائج سلبية بشكل مفرط، الأمر الذي يضعف من دافعية النمو النفسي وإعادة التكيف مع الخبرات الصعبة، وبالتالي يُبطئ من استعادة التوازن النفسي وتعزيز مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية.

وهنا يبرز مفهوم التعافي النفسي باعتباره أحد العوامل الوقائية والمساعدة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية، فالتعافي النفسي يشير إلى قدرة الفرد على استعادة توازنه النفسي والاجتماعي بعد المرور بخبرات ضاغطة أو فاشلة، وتبني إستراتيجيات تكيف إيجابية، وإعادة بناء الثقة بالذات (أبو أسعد، 2022).

ويعتبر التعافي النفسي أحد مظاهر الصحة النفسية الإيجابية، ويتمثل في القدرة على مواجهة محن الحياة نفسيًا وجسميًا، ومحاولة عمل توازن طبيعي عند التعرض للشدائد، ويعمل في خفض الآثار السلبية أو باعتبارها عاملا وقائيا من تعرض الفرد لهذه الآثار، وترى كوبازا (Kobasa) أن تقييم الفرد لسماته الشخصية كالتعافي النفسي يؤثر في تقييمه للحدث ذاته وفي أساليب مواجهته (منصور، والشربيني، 2018).

والتعافي النفسي لا يعني بالضرورة غياب الاضطراب أو المشكلات، وإنما يتمثل في استعادة الأمل والقدرة على التحكم بالحياة وإيجاد معنى للتجربة الصعبة (Leamy, et al.,2011). حيث تشير العديد من الدراسات (Keyes, 2016 ؛ عبد الله، 2021). إلى أن التعافي النفسي يسهم في رفع الدافعية الأكاديمية وتحسين الأداء لدى الطلاب المتعثرين.

وأن التعافي النفسي من أي تهديد متوقع بعد أحداث سلبية تجعل الأفراد أكثر مرونة في الحفاظ على استقرارهم النفسي والعودة إلى التوازن بعد حدث مزعج أو سلبي سواء أكان هذا الحدث يسبب اعتلالًا نفسيًا كبيرًا أم بسيطاً، وبهذه الطريقة قد يعاني الأفراد من مستويات طبيعية من المشاعر السلبية والضيق الفسيولوجي استجابة للمواقف العصبية (Tugade&Fredrickson,2004).

فالتعافي النفسي من السمات النفسية المهمة للإنسان، كي يتمكن من مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة والصادمة المتعددة والمتنوعة بنجاح، ولقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة على المتغيرات الداعمة لقدرة الإنسان على الصمود والمواجهة الفعالة أو عناصر المقاومة، أي

المتغيرات السيكولوجية أو البيئية المتصلة باستمرار بالسلامة النفسية في مواجهة الظروف القاهرة التي من شأنها تدعم قدرة الفرد على مواجهة الأزمات والصعاب والتغلب عليها (عذاب وعبد، 2023).

وبالنظر إلى البيئة الجامعية الحالية التي تتسم بالاعتماد المتزايد على التكنولوجيا التعليمية وأساليب التعلم الإلكتروني فقد أصبح الطلاب أكثر عرضة لأنماط جديدة من القلق المرتبط بالتصور المعرفي خصوصًا إذا كانت لديهم خبرات سلبية سابقة أو ضعف في استخدام هذه الأدوات، وفي المقابل فإن تعزيز التعافي النفسي لدى هؤلاء الطلاب يمكن أن يشكل مدخلًا فعالًا لمساعدتهم على تجاوز خبرات الفشل، وتنمية قدرتهم على التكيف، وتحقيق النجاح الأكاديمي، وعليه تتضح أهمية هذا البحث في أنه يسعى إلى دراسة العلاقة بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا؛ بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين واستكشاف إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في بناء برامج إرشادية وعلاجية تستهدف خفض مستويات القلق المعرفي، وتعزيز مهارات التعافي النفسي، بما ينعكس إيجابًا على الأداء الأكاديمي والتوافق النفسي والاجتماعي للطلاب.

مشكلة الدراسة:

يُعد التعثر الدراسي من أبرز المشكلات التي تواجه طلبة الجامعات، حيث يترتب عليه تداعيات سلبية متعددة تمتد لتشمل الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للطالب، وقد أشارت العديد من الدراسات، مثل دراسة عطا الله (2018)، و(الدرمكي، 2025)، ورياض (2025) إلى أن التعثر من المشكلات الخطيرة التي تترك أثرًا نفسيًا ومعنويًا على الطالب الجامعي؛ حيث يسبب له الشعور بالإحباط والاكتئاب، ويؤثر على تكيفه الاجتماعي وتكيفه النفسي.

ويُعد قلق التصور المعرفي لدى المتعثرين دراسيًا أحد المشكلات التعليمية التي تشكل تحديًا كبيرًا للقائمين على العملية التعليمية؛ حيث يعاني المتعثرين دراسيًا من قلق التصور المعرفي، ويترتب على ذلك عدم قدرتهم على إنجاز المهام التي يُكلفون بها في وقتها، وتزداد حدة الضغوط النفسية لديهم ويتأثر توافقهم الشخصي والاجتماعي بشكل كبير، حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات أن قلق التصور المعرفي ينتشر لدى طلبة الجامعة بصفة عامة مثل دراسة كل من الخزاعي

والليباوي(2015)، وعبد الوهاب والسيد(2017)، والزهراني(2019)، وعبد ربه وعبد المنعم (2022)، وحسين(2023)، و Yıldız, & Genç (2025) التي توصلت إلى أن مستوى قلق التصور المعرفي لدى طلبة الجامعة مرتفع،، كما توصلت إلى أن قلق التصور المعرفي يصاحبه عدة أعراض تتمثل في أعراض انفعالية تشمل الخوف على نحو مبالغ فيه، وأعراض معرفية تشمل وجود مغالطات منطقية واستدامة اللجوء إلى إستراتيجيات تفكير غير واقعي وغير عقلاني تتمحور حول توقع السيئ تجاه الأحداث المستقبلية، وأعراض جسمية تشمل ظهور مجموعة واسعة من الاختلالات الفسيولوجية كعدم انتظام ضربات القلب والتنفس والتعرق والدوار، وأيضًا أعراض سلوكية تتمثل في تجنب الأماكن أو المواقف أو الأشخاص الذين يتسببون بالكثير من القلق، وأشار أيزنك وديراكشان (Eysenck & Derakshan,2017) إلى أن ارتفاع مستوى هذا القلق قد يؤدي إلى ضعف الانتباه والتركيز، وإلى صعوبة في تنظيم المعلومات والتخطيط للمهام الأكاديمية. وقد خلصت دراسة هانج ووانج (Hang & Wang, 2024) إلى أن أهم المشكلات النفسية الشائعة بين طلبة الجامعات تتمثل في القلق، وأن ارتفاع معدل القلق بين طلبة الجامعات يمكن تفسيره من خلال التحديات الأكاديمية التي تهيئهم لهذه الحالة، والضغوط النفسية الملحوظة في الأوساط الأكاديمية لهؤلاء الطلاب ترتبط بشكل كبير بمستوى القلق المرتفع، وأهم العوامل المنبئة بالقلق لدى الطلاب هي صعوبة التركيز، والتعب، وضعف الرؤية.

ومن خلال ملاحظة الباحث كعضو هيئة تدريس أن طلاب الجامعة يواجهون بشكل كبير نقص ملحوظ في دافعيتهم للتعلم، ويواجهون تحديات كبيرة تجاه المهام الدراسية وإنهاء التكليفات، ويتذمرون من أداء تلك التكليفات ويعتمدون على الآخرين أحياناً في إنجاز المهام المطلوبة منهم، وتنقصهم القدرة على المثابرة، ويعانون من تدني روح التحدي وعدم الرغبة في الاستطلاع والبحث مما يزيد عليهم الأعباء في عملية التعلم.

وفي المقابل يطرح مفهوم التعافي النفسي باعتباره أحد العوامل المساعدة في التغلب على آثار التعثر الدراسي، فقد أكدت دراسة إيونيس وآخرين((Iunes, et al., 2018 ، وعبد الله (2021) أن الطلاب الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من التعافي النفسي يظهرون قدرة أكبر على مواجهة الضغوط والتغلب على الفشل الأكاديمي، كما أنهم يتمتعون بدافعية أعلى نحو الإنجاز، بينما أشارت دراسة كيز (Keyes,2007) إلى أن التعافي النفسي يُسهم في تعزيز الرفاه النفسي العام،

ويدعم التكيف الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلاب، ورغم أهمية المتغيرين السابقين إلا أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى فئة الطلاب الجامعيين المتعثرين دراسيًا ما تزال محدودة في السياق العربي. فقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين القلق الأكاديمي والتحصيل الدراسي كدراسة الزهراني (2019)، و Niemi(2021)، وعبد الرؤوف وعبد المنعم (2023)، والدرمكي (2025)، فيما ركزت أخرى على أثر التعافي النفسي في تعزيز التكيف مع الحياة الجامعية كدراسة (Yanos & Lysaker,2010؛ فريح، 2025)، لكن لم تتناول هذه الدراسات بصورة مباشرة الترابط بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى الطلاب المتعثرين دراسيًا، وهي الفجوة التي تسعى هذه الدراسة إلى سدها. بناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

1. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا؟
2. هل يمكن التنبؤ بمستوى التعافي النفسي من خلال درجات الطلاب على أبعاد قلق التصور المعرفي؟
3. هل توجد أبعاد لقلق التصور المعرفي أكثر إسهاماً في التنبؤ بمستوى التعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا؟
4. هل تختلف درجات قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي باختلاف الجنس (ذكور / إناث)؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف تتمثل فيما يلي:

1. الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى عينة الدراسة.
2. الكشف عن إمكانية التنبؤ بمستوى التعافي النفسي من خلال قلق التصور المعرفي.

3. الكشف عن أكثر الأبعاد لقلق التصور المعرفي إسهامًا في التنبؤ بمستوى التعافي النفسي لدى عينة الدراسة.

4. تعرف الفروق في كل من قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي تبعًا لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

1-قد تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات النفسية والتربوية المتعلقة بموضوع قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى الطلاب الجامعيين المتعثرين دراسيًا.

2- توضيح طبيعة العلاقة بين العمليات المعرفية المولدة للقلق ومستويات التعافي النفسي فهي تُسهم في توسيع المعرفة حول كيفية تأثير القلق المرتبط بتصورات الفرد عن قدراته الذهنية على مستويات التعافي النفسي بما يعزز ذلك من الفهم العلمي لهذه الظاهرة.

3- إبراز دور المتغيرات البنائية في تفسير التعثر الدراسي.

4- إضافة قاعدة معرفية يمكن البناء عليها في البحوث المستقبلية.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- قد تُسهم نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج إرشادية وعلاجية تستهدف خفض مستويات قلق التصور المعرفي لدى الطلاب المتعثرين، وتعزيز مهاراتهم في التعافي النفسي، بما يُسهم في تحسين تحصيلهم الدراسي وتكيفهم الجامعي.

2- توفر الدراسة بيانات ميدانية قد تساعد صانعي القرار داخل الجامعات على تطوير سياسات أكاديمية وإرشادية تدعم الطلاب المتعثرين، وتحد من الآثار السلبية للتعثر الدراسي.

3- تعزز الدراسة وعي أعضاء هيئة التدريس والمرشدين الأكاديميين بأهمية مراعاة الأبعاد النفسية والمعرفية للطلاب المتعثرين، وعدم الاقتصار على معالجة المشكلة من زاوية أكاديمية فقط.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: تركز الدراسة الحالية على دراسة العلاقة بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى طلبة الجامعة المتعثرين دراسيًا.

2. الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على طلبة كليتي التربية والآداب بجامعة المنيا، وقد تم اختيار الكليتين نظرًا لما تضمانه من تخصصات متنوعة، وما تشير إليه التقارير الأكاديمية من وجود نسب مرتفعة من حالات التعثر الدراسي بين طلابهما.

3. الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الجامعي 2024 / 2025 وتحديدًا في الفصلين الدراسيين الأول والثاني مما يعنى أن النتائج مرتبطة بالظروف التعليمية والاجتماعية الخاصة بهذه الفترة.

مصطلحات الدراسة:

قلق التصور المعرفي: Cognitive Conception Anxiety

يُعرف أيزنك وديراكشان (Eysenck & Derakshan, 2017) قلق التصور المعرفي نمط من القلق يرتبط بتصورات الفرد عن قدراته المعرفية واستعداداته الأكاديمية، ويؤثر في عمليات الانتباه، والتذكر، والفهم، وحل المشكلات.

ويحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي المتعثر دراسيًا على المقياس الذي أعده الباحث والمكون من أبعاد الشعور بالنقص المعرفي، والصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز، وقلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عال من القلق، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض منه.

التعافي النفسي: Psychological Recovery

تُعرف الزيادات (2016) التعافي النفسي بأنه: عملية تفاعلية تحقق للإنسان القدرة على استعادة توازنه النفسي والاندماج الاجتماعي بعد التعرض لضغوط أو اضطرابات نفسية ضمن ضوء القيم والسياقات الثقافية المحلية، وتندرج هذه العملية في المقياس الذي طورته الزيادات عبر أربعة أبعاد تمثلت في: الصفات الشخصية، والعلاقات مع الآخرين، والبعد الفلسفي، والبعد الموقفي.

ويحدد إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي المتعثر دراسيًا على مقياس التعافي النفسي المستخدم في الدراسة إعداد الزيادات (2016).

المتعثرون دراسيًا: Academically Underachieving

يقصد بالمتعثرين دراسيًا في هذه الدراسة بأنهم الطلاب الذين تراجع معدلهم الأكاديمي بشكل ملحوظ، أو رسبوا في بعض المقررات، أو تلقوا إنذارات أكاديمية من الكلية.

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: قلق التصور المعرفي:

(1) تعريف قلق التصور المعرفي:

يرى العادلي (2010) أن قلق التصور المعرفي عبارة عن مجموعة من المتغيرات من الناحية العقلية والمعرفية التي يدركها الفرد، ويعبر عنها بصعوبة التركيز وعدم القدرة على اتخاذ القرارات والشعور بعدم الأمان وفرط الحساسية والأرق التي تحدث نتيجة إدراك الفرد لموقف مثير أو حادث على أنه يمثل موقف تهديد له.

ويعرفه عثمان وآخرون (2012) بأنه خبرة ذاتية موجبة مشروطة بعمليات الإدراك والتفسير في امتزاج وتفاعل مع متغيرات الشخصية، وتثيرها مصادر في البنية المعرفية الدافعية، ويصاحبها شعور بعد الارتياح النفسي والتحيز المعرفي.

كما يعرفه الزهراني (2019) بأنه حالة من القلق المفرط غير الواقعي يصعب السيطرة عليه، ويؤثر على حياة الفرد بشكل واضح، ويرتكز حول شعور الفرد بعدم قدرته على تفسير وإدراك وتوقع تفسير الأحداث والمواقف والتنبؤ بها والعجز عن التوقع المستقبلي.

ويعرف أيضًا بأنه حالة انفعالية معرفية تتميز بوجود صورة ذهنية سلبية، وتوقعات فشل، وانشغال اجتراري بالمثيرات المهددة، مما يؤدي إلى إضعاف كفاءة الانتباه والذاكرة العاملة، وتشويه عملية معالجة المعلومات أثناء التعلم والتقويم (Tang &He, 2023).

(2) النظريات المفسرة لقلق التصور المعرفي:

– نظرية البنى الشخصية لجورج كيلي: تعد نظرية كيلي نظرية معرفية وجودية إنسانية في الوقت نفسه؛ إذ إن هذه النظرية كالنظرية الوجودية تهتم بالمشاعر الذاتية والخبرات الشخصية وتعقيداتها في غاية الأهمية، وتركز على المستقبل بدلًا من الماضي، وكونها نظرية معرفية تركز على الأفراد في رؤية الواقع والتفكير فيما يتصل به، كما يفترض صاحب النظرية أن الناس جميعاً أحرار في اختيار قدرهم ومستقبلهم.

وتُعد نظرية كيلي أيضًا نظرية إنسانية؛ لأنها تؤكد على قدرة الناس على الإبداع وتقلل من أهمية الوراثة والبيئة في تحديد الشخصية، والإنسانيون عادة متفائلون في نظرتهم إلى الإنسان، ويؤكدون قدرته على حل المشكلات التي يسببها الإنسان في المقام الأول (Moran, 2019).

وقدم كيلي نظرية البني الشخصية كبديل للنظريات النفسية الأخرى، وتمثلت فلسفتها الأساسية بما يدعى بالبنى الإبدالية التي تدعي بأن كل التفسيرات في العالم قابلة للتبديل، وأن الإنسان بطبيعته عالم، وله فرضياته التي يختبرها ويراجعها باستمرار؛ ليستبدل غير الصالحة منها، وتتضمن هذه العملية تطوير نظام هرمي لبنى شخصية ثنائية الأطراف (طيب – غير طيب) ، حيث تقدم كل بنية اختيارات للشخص؛ ليختار القطب الذي يتناسب مع خبراته، وقد لا يختار أي منهما، ويقوم الفرد بالاختيار على أساس بناء شخصيته، مما يسهل عملية التصور لديه، أي يتألف نظام البني للشخص من عدد كبير من الأزواج الثنائية القطب (جيد – غير جيد) ، ويوازن الأحداث اعتمادًا على المقارنة بين القطبين على الرغم أن هذه الأزواج قد لا تحمل صفة لفظية محددة (Kelly,1955).

ويُستند مفهوم قلق التصور المعرفي على نظرية البني الشخصية لجورج كيلي، فهو يرى أن الناس يسعون لتطوير بنى (Constructs) تخص الأحداث التي تمر في حياتهم ليتمكنوا من الفهم والتنبؤ بما سيكون عليه الحال، وبذلك ليست الأحداث هي المهمة بحد ذاتها وإنما آلية إدراكها ومعرفة ما تتضمنه من دلالات هو ما يهم الشخص، وأن معنى الحدث يكون من الأسباب والنتائج التي يتضمنها، ويسعى الناس إلى تأكيد البنى التي تشير إلى أحداث معينة، لكن ما يحدث هو أن بعض البنى تعكس أكثر من حدث، أو حدث معين يمكن الرمز إليه بأكثر من بنية واحدة، عندها يحدث إعادة تشكيل البنى لما يعمل على زيادة دقة ودلالة التوقعات التي تتحسن باستفادة من المعلومات الجديدة (Parry,2013).

– نظرية التنافر المعرفي: وضع هذه النظرية عالم النفس الأمريكي فيستينجر Festinger, (1954) الذي يرى أن الفرد يسعى دائمًا لتحقيق حالة من التوافق أو الاتساق المعرفي، وتميل آراؤه ومعتقداته ومواقفه إلى الوجود في مجموعات متوافقة داخليًا، وعليه يؤكد Festinger أن هناك نوعا من الاتساق بين ما يعرفه الفرد أو يعتقده وما يفعله، فالفرد الذي يعتقد أن التعليم الجامعي أمر جيد سيشجع أطفاله على الالتحاق بالجامعة، لكنه بالتأكيد توجد استثناءات للسلوك المتسق، فعلى سبيل المثال قد يعتقد شخص ما أن الأطفال الصغار يجب أن يكونوا هادئين وغير مزعجين، وعلى ذلك قد يكون فخورًا جدًا عندما يجذب طفله انتباه ضيوفه بقوة، وهذه الاستثناءات نادراً ما يتم قبولها من الناحية النفسية على أنها تناقضات من قبل الشخص، فيقوم بمحاولات أكثر أو أقل نجاحًا لتبريرها، ولكن الشخص لا ينجح دائمًا في تفسير أو تبرير التناقضات لنفسه، وبالتالي قد تفشل محاولات تحقيق حالة الاتساق، ومن ثم يستمر وجود حالة التناقض (التنافر)؛مما يؤدي إلى حالة من التوتر والقلق.

ووفقًا لرؤية فيستينجر، يمكن القول إن قلق التصور المعرفي يحدث بسبب حالة التنافر وعدم الانتظام في البنية المعرفية لدى الفرد الناتجة عن وجود خبرات وعناصر معرفية جديدة، إضافة إلى الخبرات والعناصر المعرفية الموجودة لدى الفرد؛ مما يسبب حالة من التناقض المعرفي والتشتت الذهني تربك الانتباه، وتعيق عملية الإدراك، وعندما يتصور الفرد أن هناك تناقضًا بين ما يعتقده وما يفترض أن يسلكه فإن ذلك يخلق لديه حالة غير مريحة نفسيًا، تسبب حالة من الاضطراب

النفسي لديه؛ ومن ثم فإن الاضطرابات النفسية وعلى رأسها قلق التصور المعرفي، يمكن اعتبارها انعكاسات للتنافر المعرفي. (حسين، 2023).

المحور الثاني: التعافي النفسي:

(1) مفهوم التعافي النفسي:

يعرف ليمي (Leamy et al., 2011) التعافي النفسي بأنه عملية استعادة التوازن الانفعالي والمعرفي بعد التعرض لضغوط الحياة اليومية والأكاديمية، ويشمل: الترابط، والأمل، والهوية، والمعنى، والتمكين.

وترى توفيق (2021) أنه التكيف الإيجابي للفرد والتوازن والقدرة على أداء الوظائف بشكل جيد مع القدرة على التأثير في الأحداث.

ويعرفه ويزياك وآخرون (Weziak et al., 2021) بأنه التقييم العام للأفراد حول جودة حياتهم، وتقييم حالة الفرد الصحية والنفسية والعقلية والاجتماعية في ست مجالات: التعافي العاطفي، والتعافي البدني، والمعنى والغرض من الحياة، والتعافي الاجتماعي، والتعافي المالي.

وتُعرف علي (2024) التعافي النفس أيضاً بأنه شعور الفرد بالحب والمودة والأمان والتقدير والاهتمام من جانب أسرته، والتفاؤل للمستقبل، والسعادة النفسية، والراحة، وقلة الشعور بالضغوط، ورضاه عن حياته، مما يساعده على تخطى الصعاب والعقبات في حياته، والمواجهة الفعالة للمواقف الضاغطة، والتعامل معها، ومحاولة تعديلها بما يتناسب مع الظروف المحيطة به.

(2) النظريات المفسرة للتعافي النفسي:

– نظرية لازاروس (Lazarus,1961) حددت ثلاثة عوامل رئيسية تؤثر في التعافي النفسي وهي البيئة الداخلية للفرد، والأسلوب الإدراكي المعرفي، والشعور بالتهديد، والإحباط، وترتبط هذه العوامل الثلاثة ببعضها البعض، فعلي سبيل المثال يتوقف الشعور بالتهديد على الأسلوب الإدراكي للموقف، كما يؤدي الإدراك الإيجابي إلى تضاؤل الشعور بالتهديد، ويؤدي الإدراك السلبي إلى زيادة الشعور بالتهديد، ويؤدي إلى تقييم بعض الخصال الشخصية، كتقدير الذات، وتظهر حاجة الإنسان إلى التعافي النفسي من خلال قدرته الذاتية وتوازنه، ويحرز التقدم الإيجابي في حياته بعدما عاني الكثير من الصراعات والضغوط فيها.

– نظرية المجال لكيرت ليفين: اهتم كيرت ليفين في نظريته بدراسة بناء الشخصية وديناميتها وارتقائها وتطورها، ويرى أن الشخص وبيئته هما منطقتان تتوقف كل مهما على الأخرى وتعتمد عليها داخل حيز الحياة، واستخدم ليفين هذا المصطلح للتعبير عن المجال السيكولوجي، حيث أشار إلي أن مهمة علم النفس الدينامي أن يستخلص بصورة لا تشويه فيها سلوك شخص معين من الوقائع السيكولوجية الموجودة في حيز الحياة في لحظة محددة، وأيضًا أشار في نظريته إلى إعادة تكوين البناء الدينامي النفسي للفرد، حيث يرى أنه من الممكن أن تتغير الديناميات النفسية للفرد بطرق مختلفة، ويحدث إعادة تكوين للبناء المعرفي عندما يكتشف الشخص طريقة جديدة لحل مشكلة ما (الاستبصار) ، أو يتذكر شيئا كان قد أنساه، أو يدرك شيئا في بيئته لم يكن قد لاحظه من قبل، وأن فكرة التعافي النفسي (استرداد العافية النفسية للفرد) كما أشار ليفين في نظريته تتطلب تبلور إعادة نية الفرد من الناحية النفسية وتجديدها وتحويلها من السلبية إلى الإيجابية، ولا بد من ظهور تكافؤ نفسي جديد واختفاء تكافؤ نفسي قديم، وأن هذه التكافؤات تكون مساعدة وداعمة في الوقت نفسه لتحقيق التعافي، مثل: التفاؤل، والمناعة، والحصانة، والإرادة، وقوة التحمل، والمرونة، والتخلص من التصلب والجمود (Park, 2010).

– نظرية التعلم الاجتماعي: تتعامل هذه النظرية مع التعافي النفسي على أنه سلوكيات يتم تعلمها من خلال المواقف الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، فوجود نماذج اجتماعية تتسم بالثقة بالنفس والتعافي النفسي والصلابة النفسية تمثل أساساً لارتقاء هذه السمة لدى الأطفال في المراحل العمرية التالية (Ungar,2011).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت قلق التصور المعرفي:

هدفت دراسة عبد الوهاب والسيد (2017)إلي التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (305) طلاب وطالبات، واستخدام الباحثان اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الجامعية، ومقياس التشوهات المعرفية ، ومقياس قلق الذكاء، ومقياس قلق التصور المعرفي، وتوصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات

مجموعة البحث علي مقياس التشوهات المعرفية ومقياس قلق التصور المعرفي لصالح المتوسط الفرضي، مما يدل علي وجودهما بشكل منخفض لدى العينة، كما وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، كذلك وجدت فروقدالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لصالح المنخفضين في الذكاء، ووجود فروق دالة إحصائيا بين كل من الذكور والإناث في قلق التصور المعرفي لصالح الإناث ، ويمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كلا علي حده وكلاهما معا لدى طلاب جامعة الأزهر.

كما هدفت دراسة عبد الرضا (2022) إلى تعرف مستوى قلق التصور المعرفي وعلاقته بالتوجهات المستقبلية لدى طلبة الجامعة، وأيضا معرفة العلاقة الارتباطية بين قلق التصور المعرفي والتوجهات المستقبلية لدى طلبة الجامعة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من المجتمع والبالغ (16.000) طالب وطالبة، وقد أعدت الباحثة مقياس قلق التصور المعرفي ومقياس التوقعات المستقبلية، وأظهرت النتائج أن طلبة جامعة واسط يتسمون بقلق التصور المعرفي، وأن لديهم توقعات مستقبلية، ووجود علاقة ارتباطيه عكسية بين قلق التصور المعرفي والتوقعات المستقبلية لدى طلبة الجامعة.

وكذلك هدفت دراسة عبد وأحمد (2023) إلى قياس قلق التصور المعرفي لدى طلبة الكليات المفتوحة، وتعرف دلالة الفروق في قلق التصور المعرفي تبعًا لمتغيري الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – إنساني)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس قلق التصور المعرفي (إعداد: حمد 2010)، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الكلية ليس لديهم قلق التصور المعرفي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق التصور المعرفي وفقًا لمتغير الجنس والتخصص.

وهدفت دراسة عبد الحكيم (2024) إلى تعرف طبيعة العلاقات الارتباطية القائمة بين إستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال وقلق التصور المعرفي لدى طلاب كلية التربية المتفوقين دراسيًا، والكشف عن دلالة الفروق بين عينة الدراسة في كلا المتغيرين تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وأخيرًا تعرف مدى إسهام إستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال في التنبؤ بقلق

التصور المعرفي لدى عينة الدراسة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من(423) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية المتفوقين دراسيًا بواقع(211) طالبًا، و(212) طالبة، وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية: مقياس إستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال (إعداد Garnefski,2001): تعريب وتقنين: الباحثة، ومقياس قلق التصور المعرفي (إعداد: الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس إستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال وأبعاده ودرجاتهم على بعض أبعاد مقياس قلق التصور المعرفي والدرجة الكلية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المتفوقين دراسيًا على مقياس قلق التصور المعرفي طبقًا للنوع(ذكر، أنثى)، فيما عدا صعوبة إدراك الوقائع اليومية وتفسيرها لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا تبعًا للتخصص (أدبي، علمي) بين أبعاد مقياس قلق التصور المعرفي، فيما عدا صعوبة التنبؤ بالمستقبل لصالح التخصص الأدبي، وأيضًا أسهمت بعض إستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال إسهامًا سالبًا دالًا إحصائيا في قلق التصور المعرفي لدى عينة الدراسة.

وحديثاً هدفت دراسة يلدز وجينك (Yıldız & Genç ,2025) إلى تعرف العلاقة بين قلق التصور المعرفي، والاكتئاب، والإرهاق لدى طلاب البكالوريوس وسلوكيات تنظيم المشاعر والمرونة النفسية الوسطية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب جامعي، واشتملت أدوات الدراسة على: مقاييس قلق التصور المعرفي، والاكتئاب، الضغط النفسي، والتنظيم العاطفي، والمرونة النفسية (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين قلق التصور المعرفي والتنظيم العاطفي والمرونة النفسية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التعافي النفسي:

هدفت دراسة توفيق (2021) إلى تعرف المناعة النفسية والتعافي النفسي في علاقتهما بالشعور بالتماسك والأمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذوي الإصابة بفيروس كورونا، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في المناعة النفسية، والتعافي النفسي، والشعور بالتماسك، والأمل ترجع إلى متغيري الجنس (ذكور- إناث) ، كما هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إمكانية التنبؤ بالتماسك والأمل من خلال المناعة النفسية والتعافي النفسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس

بالجامعة ذوي الإصابة بفيروس كورونا بواقع (٣٠) من الذكور، و(٣٠) من الإناث، واستخدمت الدراسة مقياس المناعة النفسية والتعافي النفسي والشعور بالتماسك والأمل من إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين المناعة النفسية والتعافي النفسي وكل من الشعور بالتماسك والأمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذوي الإصابة بفيروس كورونا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياسي المناعة النفسية والتعافي النفسي لصالح الذكور ، كما توصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالشعور بالتماسك والأمل من خلال المناعة النفسية والتعافي النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذوي الإصابة بفيروس كورونا.

أما دراسة إيما وآخرين (Emma et al., 2022) فهدفت إلى الكشف عن تأثير البيئات الطبيعية المحفزة داخل الجامعات على رفاهية وتعافي الطلاب النفسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (520) طالبًا جامعيًا ماليزيًا، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس استعادة البيئة الطبيعية ومقياس التعافي النفسي، وأظهرت النتائج أن وجود مساحات خضراء ومرافق طبيعية داخل الحرم الجامعي ارتبط بارتفاع مستويات التعافي النفسي والرفاهية العامة للطلاب.

وهدفت دراسة تيوبر وآخرين (Teuber et al., 2024) إلى الكشف عن تأثير النشاط البدني على التعافي النفسي، والأداء الأكاديمي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (268) طالبًا جامعيًا ألمانيًا تمت متابعتهم لمدة فصل دراسي كامل، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس النشاط البدني، والتعافي النفسي (إعداد الباحثين)، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين مارسوا نشاطًا بدنيًا منتظمًا حصلوا على مستويات أعلى من التعافي النفسي، وانخفاضًا في الضغوط، وتحسنًا في الأداء الأكاديمي، مقارنة بالطلاب غير النشيطين.

أما دراسة فريح (2025) فهدفت إلى تعرف طبيعية العلاقة بين الاجهاد النفسي والتعافي في ظروف الشدة النفسية لدى عينة من الطلبة العراقيين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة (544) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة ديالي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الاجهاد والتعافي في ظروف الشدة النفسية لكالوس (Kallus,2011)، وأشارت نتائج

الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاجهاد النفسي والتعافي من الضغوط، وأن نسبة (0.577) من الضغوط يمكن أن تتنبأ بالإجهاد النفسي وطرق التعافي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية لتعرف طبيعة العلاقة بين قلق التصور المعرفي ومتغيرات عديدة كدراسة عبد الرضا (2022) في علاقته بالتوجيهات المستقبلية، ودراسة عبد الحكيم (2024) في علاقته بإستراتيجيات التنظيم الانفعالي، غير أنها لم تدرس طبيعة العلاقة مع التعافي النفسي لطلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا، وتتميز الدراسة الحالية كونها الأولى – في حدود علم الباحث– التي تتناول قلق التصور المعرفي وعلاقتها بالتعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا، وعليه فإن الدراسة الحالية تأتي لمحاولة سد الفجوة في هذا المجال، واختلفت بعض الدراسات السابقة في العينات التي أجريت عليها من حيث نوعية تلك العينات وخصائصها كدراسة توفيق (2021) التي تناولت أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، أما الدراسة الحالية فتلقي الضوء على طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا، كما اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة من دراسة لأخرى بما يخدم هدف تلك الدراسات، فمنها دراسات استخدمت مقاييس جاهزة، ومن الباحثين من استخدم مقاييسًا من إعدادهم، وفي الدراسة الحالية قام الباحث بإعداد أداء لقياس قلق التصور المعرفي؛ ليكون ذلك أحد الإسهامات في إثراء المكتبة العربية بالاختبارات والمقاييس النفسية، كما تباينت المناهج المتبعة في الدراسات السابقة واتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن كونه مظلة واسعة ومرنة تتضمن عددًا من المناهج والأساليب الفرعية المساعدة، وأسفرت نتائج الدراسات السابقة عن نتائج كثيرة، غير أنها لم تعمل على حسم الفروق في قلق التصور المعرفي وعلاقته بالتعافي النفسي لدى عينة الدراسة، كما لم تهتم الدراسات السابقة بدراسة أبعاد قلق التصور المعرفي كمنبئ للتعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين؛ ولهذا تحاول الدراسة الحالية توضيح أكثر أبعاد قلق التصور المعرفي إسهامًا بالتنبؤ بالتعافي النفسي.

فروض الدراسة:

مما سبق طرحه من إطار نظري، ودراسات سابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

2. يمكن التنبؤ بمستوى التعافي النفسي من خلال درجات الطلاب على قلق التصور المعرفي.

3. توجد أبعاد لقلق التصور المعرفي أكثر إسهامًا في التنبؤ بمستوى التعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي تعزى لمتغير الجنس.

المنهج والإجراءات

أ- منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن الذي يحاول من خلاله الباحث معرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة وتحليل بيانتها، والمقارنة بينهما في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والعلاقة بين مكونتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

ب- مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة المنيا- مصر للعام الجامعي (2024/ 2025)، ويبلغ العدد الكلي لهؤلاء الطلاب نحو (3000) طالب وطالبة.

ج- عينة الدراسة:

قسم الباحث العينة إلى قسمين هما:

- العينة الاستطلاعية: لقد تم تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (92) طالبا من المتعثرين دراسيًا من مجتمع الدراسة الأصلي، بهدف التحقق من صلاحية أدوات الدراسة (مقياس قلق التصور المعرفي، ومقياس التعافي النفسي لطلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا) لاستخدامهما في التطبيق على أفراد العينة الميدانية في البيئة المصرية.

– العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة المنيا من الملتحقين بالفرقتين الثانية والثالثة للعام الجامعي (2025/2024)، واعتمد اختيار العينة على الأسلوب العشوائي الطبقي، حيث جرى تقسيم الطلاب وفق الكلية (التربية – الآداب)، ثم الفرقة الدراسية (الثانية والثالثة)، ثم التخصصات الفرعية داخل كل كلية موزعين بالتساوي بين الكليتين بواقع (150) طالبًا وطالبة، وبالتساوي كذلك بين الذكور والإناث، حيث بلغ عددهم (150) ذكورًا و (150) إناثًا، كما تم مراعاة التوزيع وفق الفرق الدراسية بواقع (75) طالبًا في كل فرقة داخل كل كلية، وقد تم اختيار هذه الفئة لكونها تمثل مرحلة وسطى أكثر استقرارًا من حيث الخبرة الجامعية، وأكثر عرضة لظهور مشكلات التعثر الدراسي سواء من خلال الرسوب في مقرر أو أكثر أو تدني المعدل التراكمي أو الحصول على إنذارات أكاديمية. والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1): توصيف عينة الدراسة

كلية التربية (150) طالبًا			
التخصص	اناث	ذكور	المجموع
التربية الخاصة	20	20	40
علم النفس التربوي	15	15	30
الصحة النفسي	10	10	20
المناهج وطرق التدريس	15	15	30
أصول التربية	15	15	30
الاجمالي	75	75	150
كلية الآداب (150) طالبًا			
التخصص	اناث	ذكور	المجموع
اللغة العربية	20	20	40
اللغة الانجليزية	15	15	30
التاريخ	10	10	20
الجغرافيا	10	10	20

كلية التربية (150) طالبًا			
التخصص	اناث	ذكور	المجموع
علم النفس	10	10	20
علم الاجتماع	10	10	20
الفلسفة	10	10	20
الاجمالي	75	75	150

د. أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس قلق التصور المعرفي لطلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا: (إعداد الباحث)

1. وصف المقياس:

تم تصميم المقياس وفق الخطوات التالية:

الهدف من المقياس: قياس مستوى قلق التصور المعرفي لدى الطلاب الجامعيين المتعثرين دراسيًا.

مبررات إعداد مقياس قلق التصور المعرفي: حرصًا من الباحث على الحصول على مقياس يقيس قلق التصور المعرفي يلائم خصائص طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا قام الباحث بإعداد مقياس قلق التصور المعرفي مسترشد بما تم إعداده سابقًا من مقاييس مختلفة.

مصادر تصميم مقياس قلق التصور المعرفي لطلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا: تم استقراء الأدبيات السيكولوجية والأدب التربوي الذي تناول مفهوم قلق التصور المعرفي، كدراسة كل من عثمان وآخرين (2012)، و Parry(2013)، والخزاعي والليباوي (2015) عيد، وأحمد (2024)، وعبد الحكيم (2024)، وHang & Wang, (2024)، و Yıldız, & Genç, (2025) ،كما تم الاطلاع على المقاييس التي تضمنت أبعادًا ومفردات تسهم في إعداد عبارات المقياس والمتمثلة في: مقياس عبد الوهاب والسيد(2017)، وEysenck & Derakshan, (2017) ، والزهراني(2019)، وعبد ربه وعبد المنعم(2022)، وعبد الرضا (2022)، وحسين (2023)، و Tang &He(2023).

تم صياغة عبارات المقياس بما يتناسب مع طبيعية العينة وأهداف الدراسة وفروضها، وقد بلغت عدد العبارات (35) عبارة في الصورة الأولية للمقياس. وتم وضع خمسة بدائل للإجابة عن

المقياس، ثم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين لبيان مدى مناسبتها لأهداف الدراسة.

2. الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحث بحساب المعاملات العلمية للمقياس على النحو التالي:

أ. الصدق: لحساب صدق المقياس استخدم الباحث الطرق التالية:

(1) صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته المبدئية مكون من خمسة أبعاد موزعة على (35) عبارة، على مجموعة من الخبراء في مجال علم النفس والصحة النفسية قوامها (7) خبراء. وذلك لإبداء الرأي في ملاءمة فقرات المقياس وأبعاده لتحقيق هدف الدراسة ولقياس درجة قلق التصور المعرفي لعينة الدراسة، وسلامة اللغة، ومعرفة مدى ملاءمته لهم، وقد تراوحت النسبة المئوية لآراء الخبراء حول عبارات المقياس ما بين (50%: 100%)، حيث تم بعد الاطلاع على آراء المحكمين حول المقياس إعادة صياغة بعض الفقرات لغويًا بالإضافة إلى استبعاد عدد (5) عبارات لحصولهم على نسبة أقل من 75% من اتفاق الخبراء لتصبح الصورة النهائية مكونة من (30) عبارة.

(2) الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وبعد التدوير أنتج (3) عوامل، وبأخذ محك جيلفورد (0.3) لاختيار التشبعات الدالة فقد تم اختيار العبارات التي تشبعت على أكثر من عامل بقيم غير متقاربة باختيار التشبع الأكبر، وتم الإبقاء على العوامل التي تتشبع عليها ثلاث عبارات فأكثر بقيمة تشبع حدها الأدنى (0.3) وفيما يلي وصف لتلك العوامل.

الجدول (2): التشبعات الدالة على العوامل

بنود العامل الأول	التشبع	بنود العامل الثاني	التشبع	بنود العامل الثالث	التشبع
2	0.867	12	0.805	19	0.822
25	0.852	22	0.802	13	0.795
4	0.807	28	0.775	20	0.781

بنود العامل الأول	التشبع	بنود العامل الثاني	التشبع	بنود العامل الثالث	التشبع
10	0.775	18	0.743	14	0.778
26	0.763	6	0.725	7	0.737
1	0.759	21	0.699	30	0.694
24	0.671	5	0.695	23	0.685
11	0.669	27	0.677	29	0.621
3	0.667	16	0.674	8	0.552
17	0.603	15	0.660		
9	0.582				

أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بالجدول السابق بلغت (6.80)، وأن نسبة التباين العاملي المفسر (22.65%)، وقد تشبع بهذا العامل (11) عبارة، وعليه يقترح الباحث تسمية هذا العامل الشعور بالنقص المعرفي

بينما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (6.01)، وأن نسبة التباين العاملي المفسر (20.04%)، وقد تشبع بهذا العامل (10) عبارات، وعليه يقترح الباحث تسمية هذا العامل (الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز).

أما قيمة الجذر الكامن للعامل الثالث فبلغت (5.54)، وأن نسبة التباين العاملي المفسر (18.46%)، وقد تشبع بهذا العامل (9) عبارات، وعليه يقترح الباحث تسمية هذا العامل قلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية.

(3) صدق الاتساق الداخلي : لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة قوامها (92) فرداً من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث، حيث قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ما بين (0.64 : 0.89)، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.52: 0.73)،

وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، و تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.80 : 0.83) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

ب- الثبات: لحساب ثبات المقياس قام الباحث باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (92) فردًا من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية، وتراوحت معاملات ألفا لأبعاد المقياس ما بين (0.91: 0.93)، كما بلغ معامل الفا للمقياس (0.94) وهي معاملات على درجة مقبولة من الثبات.

. الصورة النهائية لمقياس قلق التصور المعرفي لطلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا:

تكون المقياس في صورته النهائية من (30) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي بعد (الشعور بالنقص المعرفي) ويتكون من (10) عبارات، وبعد(الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز) ، ويتكون من (10) عبارات، وبعد (قلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية)، ويتكون من (10) عبارات، ويقوم المفحوص بالإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس وفق خمسة بدائل، حيث يبدأ المقياس بـ أبدًا لا تنطبق، نادرا، أحيانا، غالبا، دائماً، وقدرت الدرجات عليه (1، 2، 3، 4، 5) ، وتراوحت درجة المقياس ما بين (30) وتمثل أقل درجة في قلق التصور المعرفي، و(150) وتمثل الأعلى في قلق التصور المعرفي.

ثانياً: مقياس التعافي النفسي: إعداد مريم عواد زيادات (2016):

1. وصف المقياس: يتكون مقياس التعافي النفسي من (30) فقرة إيجابية موزعة على أربعة أبعاد وفق التوزيع الآتي: بعد (الصفات الشخصية) ، وتمثله الفقرات (1، 11، 13، 14، 22، 23، 24) ، وبعد (العلاقات مع الآخرين) ، وتمثله الفقرات: (2، 5، 6، 10، 17، 25، 26، 28) ، و(البعد الفلسفي) ، وتمثله الفقرات (3، 7، 8، 9، 12، 18، 19، 27، 29) ، و(البعد الموقفي) وتمثله الفقرات (4، 15، 16، 20، 21، 30) ،وصححت الإجابات على المقياس استنادًا إلى سلم إجابة مكون من (5) فئات هي: موافق بشدة، وتعطى (5) درجات، وموافق، وتعطي(4) درجات، ونوعا ما، وتعطي (3) درجات، ولا أوافق، وتعطي (2) درجة، ولا أوافق بشدة، و تعطي (1) درجة، واعتبرت الدرجة الكلية على المقياس تتراوح بين (30 – 150) درجة.

2. الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أ . الصدق : لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة قوامها (92) فرداً من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث، حيث قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ما بين (0.53 : 0.94)، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.56 : 0.84)، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.91 : 0.96) ، وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

ب . الثبات: لحساب ثبات المقياس قام الباحث باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وذلك بتطبيقها على عينة قوامها (92) فرداً من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية، وقد تراوحت معاملات ألفا لأبعاد المقياس ما بين (0.81: 0.88)، كما بلغ معامل ألفا للمقياس (0.95)، وهي معاملات على درجة مقبولة من الثبات.

المعالجات الإحصائية المستخدمة: تم استخدام المعاملات الإحصائية التالية:

المتوسط، والوسيط، والانحراف المعياري، ومعامل الالتواء، والنسبة المئوية، والتحليل العاملي، ومعامل الارتباط. ومعامل الفا لكرونباخ، ومعامل الانحدار، واختبار (ت) لدلالة الفروق، وقد ارتضي الباحث مستوى دلالة عند مستويين (0.05، 0.01)، كما استخدم برنامج Spss لحساب بعض المعاملات الإحصائية.

عرض النتائج ومناقشتها

التحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على:

"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى عينة الدراسة لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا".

الجدول (3): معاملات الارتباط بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى عينة الدراسة لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا (ن = 300)

المقياس		قلق التصور المعرفي			
		الشعور بالنقص المعرفي	الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز	قلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية	الدرجة الكلية
التعافي النفسي	الصفات الشخصية	0.51-	0.59-	0.25-	0.57-
	العلاقات مع الآخرين	0.49-	0.59-	0.46-	0.61-
	البعد الفلسفي	0.59-	0.61-	0.42-	0.65-
	البعد الموقفي	0.65-	0.67-	0.61-	0.76-
	الدرجة الكلية	0.61-	0.68-	0.46-	0.71-

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى (0.05) = 0.113 (0.01) = 0.148

يتضح من جدول (3) ما يلي: توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا ، أي أنه كلما ارتفع مستوى القلق المرتبط بتصور الفرد عن كفاءته المعرفية انخفض مستوى التعافي النفسي لدى الطلاب، ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن قلق التصور المعرفي يتضمن استحضار صورة ذهنية مشوهة وسلبية ترتبط بالفشل الأكاديمي أو الاحباط الشخصي أو الخوف من التقييم الاجتماعي أو العجز عن مواجهة المستقبل،فهذه الصورة تصبح محفزًا مستمرًا لإثارة القلق وتستهلك الموارد المعرفية للطلاب مما يعوقهم عن استخدام إستراتيجيات المواجهة الفعالة.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء افتراضات نظرية جورج كيلي التي ترى أن الفرد يبني تصوراته عن العالم من خلال بنى معرفية ثنائية، مثل: ناجح – فاشل – مقبول – مرفوض (Bourne & Jankowicz, 2024) ، وبناء على افتراضات هذه النظرية فالطالب المتفوق يبني بنى أكثر مرونة (الفشل= تجربة تعلم، النجاح= هدف ممكن)، أما الطالب المتعثر دراسيًا فيبني غالبًا بنى أكثر جمودًا ومرتبطة بالتهديد (الفشل = نهاية، الرسوب= رفض اجتماعي) ، ولذلك فعندما

يواجه الطالب المتعثر مواقف دراسية ، مثل: (امتحان، تقييم أستاذ، مقارنة بالزملاء)، يجد أن بنى الشخصية غير قادرة على التنبؤ بالنجاح أو منح شعور بالسيطرة، فهنا يظهر قلق التصور المعرفي على شكل صورة ذهنية سلبية (رسوب متكرر، نظرات سلبية من الآخرين، فقدان الأمل) ، وكذلك التعافي النفسي يحتاج إلى إعادة بناء مرنة مثل: الرسوب= فرصة لإعادة المحاولة وليس نهاية المطاف وإدراك إيجابي للمستقبل، لكن الطلاب المتعثرين دراسيًا يعجزون عن هذه المرونة بسبب سيطرة القلق على تصوراتهم، فيبقون عالقين في بنى سلبية جامدة مما يؤدي إلى انخفاض التعافي النفسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أيزنك وآخرون (Eysenk et al., 2017) في نظرية الكفاءة المعرفية المحدودة، حيث أوضحوا أن القلق يضعف عمليات الانتباه والذاكرة العاملة، وهو ما يفسر انخفاض قدرة الطالب على استعادة توازنه النفسي بعد الضغوط الأكاديمية، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه تانج وهي (Tang & He,2023) في نظرية التوسع والبناء إلى أن المشاعر الإيجابية توسع من إدراك الفرد وتبني موارده النفسية، بينما المشاعر السلبية تغلق آفاق التفكير وتحد من قدرته على التعافي، وهذا يفسر لماذا يؤدي ارتفاع قلق التصور المعرفي إلى تراجع مستويات التعافي النفسي لدى الطلاب المتعثرين؟

كما يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن قلق التصور المعرفي يمثل أحد المعوقات الأساسية للتعافي النفسي، حيث يؤدي القلق إلى تضخيم التهديدات، وإدامة الانشغال بها، وإعاقة العمليات المعرفية الفعالة، مثل: إعادة التقييم المعرفي، واستنزاف الموارد الانفعالية، مما يقلل من توليد المشاعر الإيجابية اللازمة للتعافي، كما أن ارتفاع قلق التصور المعرفي يدفع الطالب إلى تجنب المواقف المهددة مثل: تأجيل المذاكرة أو التغيب عن الامتحانات، ويرسخ توقعات الفشل لديه (لن أنجح مهما حاولت)، مما يعزز الفشل الأكاديمي، ويرسخ التعثر، ويمنع إعادة النهوض، فالتعافي الأكاديمي جزء من التعافي النفسي لدى طلاب الجامعة، حيث يتطلب القدرة على النهوض بعد التعثر، وتتفق هذه النتيجة عمومًا مع ما توصلت إليه نتائج دراسات الخزاعي والليباوي (2015)، والزهراني، (2019)، وعبد الوهاب والسيد(2017)، وحسين(2023)، وعلى(2023)، وعبدالحكيم (2023)،Hang & Wang, (2024) ، و(2025) Yıldız & Genç

التحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على:

"يمكن التنبؤ بمستوى التعافي النفسي من خلال درجات الطلاب على قلق التصور المعرفي".

الجدول (4): نتائج تحليل الانحدار بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى عينة الدراسة لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا (ن = 300)

المقياس	الارتباط المتعدد R	التباين المشترك R2	قيمة الثابت	قيمة B	قيمة Beta	النسبة الفائية F	قيمة ت
قلق التصور المعرفي	0.71	0.50	242.91	2.12-	0.71-	297.19**	17.24**

* دال عند مستوي (0.05)** دال عند مستوي (0.01)

يتضح من الجدول (4) أنه يمكنالتنبؤ بمستوى التعافي النفسي من خلال درجات الطلاب على قلق التصور المعرفي؛ حيث بلغت قيمة الارتباط المتعدد (R) بين المتغيرين (0.71) ، وهي تمثل إسهام المتغير المستقل في المتغير التابع، وقد أحدث تبايناً مقداره (R2) ، وقيمته تساوي (0.50) ، وذلك بنسبة إسهام (50%) في المتغير التابع، وبلغت قيمة (ف) (297.19) ، وهي دالة عند مستوى (0.01) ، مما يدل على يوجد ارتباط بين التعافي النفسي وقلق التصور المعرفي، وبالتالي يمكن التنبؤ بمستوى التعافي النفسي من خلال درجات الطلاب على قلق التصور المعرفي، ويمكن صياغة المعادلة الانحدارية التنبؤية على النحو التالي: التعافي النفسي = 242.91 + 2.12- × (درجات العينة في قلق التصور المعرفي).

ويمكن أن نرمز لها هكذا ص = 242.91 + 2.12- × س (حيث (ص) هو التعافي النفسي، و(س) هو قلق التصور المعرفي)، ويرجع ذلك إلى أن قلق التصور المعرفي يمثل انعكاسًا مباشرًا للبنى المعرفية الجامدة التي يكونها الطالب عن ذاته ومستقبله، حيث تتركز في صور ذهنية سلبية وتوقعات فاشلة، كما أن هذه التصورات السلبية تحد من قدرة الطالب على ضبط انفعالاته والتفكير بمرونة، مما يضعف قدرته على التكيف مع الضغوط والتعافي منها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة إيزنك وآخرين (Eysenck et al., 2017)، و Tang & He (2023)، وعبد ربه وعبد المنعم (2023) إلى أن ارتفاع درجات القلق يضعف الجانب الانفعالي من التعافي النفسي عبر زيادة المشاعر السلبية، ويقلل من الجانب المعرفي من خلال إعاقة التفسير الإيجابي للمواقف،

ويؤثر على الجانب الاجتماعي، حيث يؤدي إلى الانسحاب والعزلة، وأخيرًا يحد من الجانب السلوكي من خلال الميل إلى التجنب بدل المواجهة، بناء على ذلك، يمكن القول إن قلق التصور المعرفي لا يعد مجرد عامل مرتبط بالتعافي النفسي، بل هو متغير تنبؤي يمكن استخدامه للكشف عن الطلاب الأكثر عرضة لضعف القدرة على التعافي.

التحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على:

"توجد أبعاد لقلق التصور المعرفي أكثر إسهاماً في التنبؤ بمستوى التعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا".

الجدول (5): نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بين أبعاد قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا (ن= 300)

	البعد	الارتباط المتعدد R	التباين المشترك R2	قيمة الثابت	قيمة B	قيمة Beta	النسبة الفائية F	قيمة ت
1	الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز	0.68	0.46	193.21	4.24-	0.68-	255.40**	15.98**
2	الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز، الشعور بالنقص المعرفي	0.71	0.50	215.02	3.06- 2.00-	0.49- 0.28-	151.42**	8.93** 5.10**
3	الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز، الشعور بالنقص المعرفي، قلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية	0.72	0.51	230.12	2.96- 1.64- 1.21-	0.48- 0.23- 0.11-	103.75**	8.60** 3.86** 2.16*

* دال عند مستوي (0.05) ** دال عند مستوي (0.01).

يتضح من الجدول السابق الآتي:

1- جاء بُعد (الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز) من أبعاد قلق التصور المعرفي في الترتيب الأول من حيث إسهامه في التعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا، حيث بلغت قيمة الارتباط المتعدد (R) بين المتغيرين (0.68)،وهي تمثل إسهام المتغير المستقل في المتغير التابع، وقد أحدث تبايناً مقداره (R2)، وقيمته تساوي (0.46)،وذلك بنسبة إسهام (46%) في المتغير التابع، وبلغت قيمة (ف) (255.40) ،وهي دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود ارتباط بين بعد (الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز) من أبعاد قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتعافي النفسي في ضوء بعد (الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز) من أبعاد قلق التصور المعرفي ، ويمكن صياغة المعادلة الانحدارية التنبؤية على النحو التالي :

التعافي النفسي = 193.21 + -4.24 (درجات العينة في بعد الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز)

2- جاء بُعد (الشعور بالنقص المعرفي) من أبعاد قلق التصور المعرفي في الترتيب الثاني من حيث إسهامه في التعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا، حيث بلغت قيمة الارتباط المتعدد (R) بين المتغيرين (0.71) وهي تمثل إسهام المتغير المستقل في المتغير التابع ، وقد أحدث تبايناً مقداره (R2) وقيمته تساوي (0.50)، وذلك بنسبة إسهام (50%) في المتغير التابع ، وبلغت قيمة (ف) (151.42)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود ارتباط بين بعدي (الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز، الشعور بالنقص المعرفي) من أبعاد قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتعافي النفسي في ضوء بعدي (الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز، الشعور بالنقص المعرفي) من أبعاد قلق التصور المعرفي ، ويمكن صياغة المعادلة الانحدارية التنبؤية على النحو التالي :

التعافي النفسي = 215.02 + -3.06 (درجات العينة في بعد الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز) + -2.00 (درجات العينة في بعد الشعور بالنقص المعرفي)

3- جاء بعد (قلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية) من أبعاد قلق التصور المعرفي في الترتيب الثالث من حيث إسهامه في التعافي النفسي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا، حيث

بلغت قيمة الارتباط المتعدد (R) بين المتغيرين (0.72)، وهي تمثل إسهام المتغير المستقل في المتغير التابع ، وقد أحدث تبايناً مقداره (R2)، وقيمته تساوي (0.51)، وذلك بنسبة إسهام (51%) في المتغير التابع، وبلغت قيمة (ف) (103.75)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود ارتباط بين أبعاد (الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز ، والشعور بالنقص المعرفي ، وقلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية) من أبعاد قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي ، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتعافي النفسي في ضوء أبعاد (الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز، والشعور بالنقص المعرفي، وقلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية) من أبعاد قلق التصور المعرفي، ويمكن صياغة المعادلة الانحدارية التنبؤية على النحو التالي :

التعافي النفسي = 230.12 + −2.96 (درجات العينة في بعد الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز) + −1.64 (درجات العينة في بعد الشعور بالنقص المعرفي) + −1.21 (درجات العينة في بعد قلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية).

ويفسر الباحث هذه النتيجة التي تشير إلى أن بعد الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز من أكثر الأبعاد إسهامًا في التنبؤ بانخفاض مستوى التعافي النفسي، حيث إن تراكم الصور الذهنية المرتبطة بالفشل والرسوب، والافتراضات المسبقة بعدم القدرة على النجاح تنتج حالة من التشاؤم المعرفي والجمود الذهني، فهذه الصور تعرقل عمليات إعادة التفسير الإيجابي الضرورية للتعافي النفسي، وتضعف المرونة المعرفية، وبالتالي فإن الطلاب الذين تسود لديهم هذه الصورة السلبية يكونون أكثر عرضة لانخفاض مستويات التعافي بعد التعثر الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Parry (2013)، والخزاعي والليباوي(2015)، وحسين (2023) وعبد الحكيم (2024).

ثم يأتي الشعور بالنقص المعرفي في المرتبة الثانية من حيث الإسهام في التنبؤ بالتعافي النفسي، ويرجع الباحث ذلك إلى أن إدراك الطالب لتدني كفاءته المعرفية مقارنة بأقرانه يؤدي به إلى توليد مشاعر العجز وفقدان السيطرة، مما يقلل من قدرته على النهوض مجددًا بعد الفشل، ويتفق هذا مع ما أشارت إلية دراسة الدرمكي (2025) إلى أن الشعور بالنقص الأكاديمي يضعف الدافعية الداخلية، ويؤثر سلبًا على التكيف النفسي والأداء الأكاديمي.

ويأتي قلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية في المرتبة الثالثة في التنبؤ بالتعافي النفسي ويفسر الباحث هذا أنه مع اعتماد العملية التعليمية على التقنيات الرقمية يواجه بعض الطلاب المتعثرين صعوبات في استخدام المنصات الإلكترونية وأدوات التعلم الرقمي، مما يثير لديهم شعورًا بالعجز والتوتر، ويتفق هذا مع دراسة تشاو ولو (Zhao & lu, 2022) التي تشير إلى أن التكنولوجيا السلبية تزيد من الضغوط الأكاديمية والنفسية وتضعف فرص الطالب في استعادة توازنه النفسي.

التحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص على:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي تعزى لمتغير الجنس."

الجدول (6): دلالة الفروق بين الذكور والإناث في قلق التصور المعرفي (ن = 300)

قلق التصور المعرفي	الذكور		الإناث		قيمة ت
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الشعور بالنقص المعرفي	22.22	2.92	24.23	2.38	6.53
الصورة الذهنية السلبية عن الإنجاز	20.31	3.29	21.79	3.05	4.06
قلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية	20.99	1.94	21.61	1.63	2.99
الدرجة الكلية	63.52	7.08	67.63	5.77	5.52
التعافي النفسي	الذكور		الإناث		قيمة ت
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الصفات الشخصية	25.34	6.55	22.69	7.05	3.37
العلاقات مع الآخرين	29.42	6.60	27.32	6.64	2.75

قلق التصور المعرفي	الذكور		الإناث		قيمة ت
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
البعد الفلسفي	31.67	4.64	29.20	5.11	4.38
البعد الموقفي	21.82	4.23	20.62	3.63	2.64
الدرجة الكلية	108.25	20.01	99.83	19.74	3.67

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96 (0.01) = 2.58

يتضح من السابق ما يلي:

1-وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قلق التصور المعرفي وفي اتجاه الإناث، ويفسر الباحث هذه النتيجة وفقًا لنظرية التنافر المعرفي (Festinger,1957)، فإن الطالبات عندما يواجهن تعارضًا بين توقعاتهن المرتفعة عن النجاح وصورهن الذاتية السلبية الناتجة عن التعثر الأكاديمي، فإن مستوى التوتر والقلق يزداد، مما يفسر الفروق الملحوظة لصالح الإناث.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن ارتفاع قلق التصور المعرفي لدى الإناث مقارنة بالذكور يُعزى إلى تداخل عوامل انفعالية (الحساسية الزائدة)، حيث تميل الإناث إلى التعبير عن القلق والانفعالات السلبية بصورة أوضح من الذكور نتيجة لعوامل التنشئة الاجتماعية التي تُعزز لدى الفتاة الميل إلى الحساسية المفرطة والتردد والخوف من الفشل، وهذا ما أكدته دراسة (Nolen 2012)، وعبد الوهاب والسيد(2017) ، و عبد الرضا(2022) ، وعبد الحكيم (2024)، وعبد ربه وعبد المنعم(2023)، و Yıldız, & Genç,2025) ، وبذلك يظهر قلق التصور المعرفي بدرجة أعلى لديهن، وعوامل أكاديمية وإدراكية (الضغط لتحقيق التميز)، حيث إن الطالبات الجامعيات أكثر تعرضًا للقلق المرتبط بالإنجاز الأكاديمي والخوف من الإخفاق الدراسي، حيث يواجهن ضغوطًا متزايدة لإثبات الكفاءة والحصول على درجات مرتفعة، مما يزيد من الصورة الذهنية السالبة

والشعور بالنقص الأكاديمي. وعوامل تكنولوجية (القلق من التعلم الرقمي)، حيث إن الإناث أكثر حساسية لقلق التعامل مع التكنولوجيا التعليمية مقارنة بالذكور، خاصة في البيئات الجامعية التي تعتمد على أنظمة التعلم الإلكتروني، وهذا يزيد من احتمال ارتفاع مستوى قلق التصور المعرفي لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Zhao & Lu (2022)

2- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التعافي النفسي وفي اتجاه الذكور، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التعافي النفسي لدى الطلاب الذكور كان أعلى مقارنة بالطالبات الجامعيات المتعثرات دراسيًا. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة والتنشئة الاجتماعية خاصة بمجتمع الصعيد التي يحصل فيها الذكور على مساحة أكبر من الحرية الاجتماعية والدعم من الأسرة في مواجهة التعثر الأكاديمي، بينما تشعر الإناث بضغط مضاعف نتيجة لتوقعات أسرية واجتماعية أعلى، مما يضعف فرصتهن في التعافي النفسي بشكل سريع.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء نظرية المرونة النفسية (Bonanno & Klein, 2015)، حيث إن التعافي النفسي يرتبط بالقدرة على إعادة التفسير الإيجابي للمواقف الضاغطة.وقد أظهرت النتائج أن الذكور يمتلكون قدرة أعلى على تجاوز الصور الذهنية السلبية المتعلقة بالفشل، في حين تعاني الإناث من استمرار هذه الصور. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت اليه دراسات(Kajbafnezhad & Khaneh,2015؛ Teuber et al,2024؛ فريح، 2025) إلى أن الذكور غالبًا ما يلجؤون إلى إستراتيجيات مواجهة مباشرة وعملية، مثل: البحث عن حلول واقعية، أو تقليل أهمية الموقف، بينما تميل الإناث إلى إستراتيجيات انفعالية مثل الاجترار والتفكير السلبي المفرط، فهذه الإستراتيجيات الانفعالية تُضعف من قدرة الإناث على استعادة توازنهن النفسي بعد الضغوط، في حين تعزز الإستراتيجيات العملية قدرة الذكور على التعافي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Zhao & Lu, 2022؛ Teuber et al., 2024) التي أشارت إلى أن الذكور غالبًا أكثر ثقة في التعامل مع التكنولوجيا التعليمية وأدوات التعلم الإلكتروني مقارنة بالإناث، وهذا يقلل من الضغوط الأكاديمية المرتبطة باستخدام المنصات الرقمية، مما يسهم في ارتفاع مستويات التعافي النفسي لديهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن صياغة التوصيات الآتية:

1. تصميم برامج إرشادية معرفية سلوكية تستهدف خفض قلق التصور المعرفي لدى الطلاب، خصوصًا الإناث، من خلال تنمية مهارات إعادة البناء المعرفي والتفكير الإيجابي.

2. تقديم ورش تدريبية لطلاب الجامعات حول استخدام التكنولوجيا التعليمية والتعامل مع المنصات الإلكترونية، بما يقلل من قلق التعامل مع التكنولوجيا الذي يُعد أحد أبعاد قلق التصور المعرفي.

3. تعزيز الدعم الأكاديمي والنفسي من خلال مراكز الإرشاد الأكاديمي بالكليات، لتقديم جلسات فردية وجماعية تُساعد المتعثرين دراسيًا على مواجهة الضغوط وإعادة بناء ثقتهم بأنفسهم.

4. إدماج مقررات مهارات نفسية واجتماعية ضمن البرامج الجامعية، مثل مهارات المرونة النفسية، وإدارة الضغوط، ومهارات المواجهة، لتعزيز قدرة الطلاب على التعافي النفسي.

5. تفعيل دور هيئة التدريس في تقديم التغذية الراجعة الإيجابية للطلاب، وتجنب الأساليب التي تعزز الشعور بالنقص الأكاديمي أو الصورة الذهنية السالبة.

6. إجراء حملات توعية داخل الجامعات لرفع مستوى وعي الطلاب وأولياء الأمور بأهمية الدعم النفسي والاجتماعي في تقليل آثار التعثر الأكاديمي على الصحة النفسية.

البحوث المقترحة:

استنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح عدد من البحوث المستقبلية، ومنها:

1. دراسة العلاقة بين قلق التصور المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعات في تخصصات مختلفة.

2. بحث أثر برامج إرشادية إلكترونية تعتمد على التدخلات المعرفية السلوكية في خفض قلق التصور المعرفي وزيادة مستوى التعافي النفسي.

3. إجراء دراسات مقارنة بين طلاب الجامعات الحكومية والأهلية لمعرفة ما إذا كانت طبيعة البيئة الأكاديمية تؤثر في مستوى القلق والتعافي النفسي.

4. دراسة دور الذكاء الانفعالي كمتغير وسيط بين قلق التصور المعرفي والتعافي النفسي.

5. بحث العلاقة بين قلق التصور المعرفي وبعض المتغيرات الشخصية الأخرى مثل: الدافعية للتعلم، المرونة المعرفية، والكفاءة الذاتية المدركة.

6. إجراء دراسة طولية تتبّع تطور مستوى التعافي النفسي لدى الطلاب المتعثرين على مدار سنوات دراستهم الجامعية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2022). الصحة النفسية منظور جديد (ط.2). عمان: دار المسيرة.

توفيق، مروة عبد الحميد. (2021). المناعة النفسية والتعافي النفسي كمنبئين بالشعور بالتماسك والأمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذوي الإصابة بفيروس كورونا (كوفيد 19). المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31(113)، 369- 407. *https://doi.org/10.21608/ejcj.2021.200002*

الحلفي، حنان حسين. (2023). متلازمة النجاة وعلاقتها بالتعافي النفسي لدى طلبة الجامعة المتعافين من جائحة كورونا من ذوي ضحايا الجائحة. مجلة العلوم الإنسانية، 30(4)، 5870- 5903.

الخزاعي، علي صكر؛ والليباوي، ختام محمد. (2015). قلق التصور المعرفي على وفق الكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 15(1)، 299-351.

الدرمكي، موزة سيف. (2025). إعاقة الذات الأكاديمية وعلاقتها بالقلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 49(2)، 315 – 384. *https://doi.org/10.21608/jfeps.2025.447386*

رياض، سارة عاصم. (2025). فعالية العلاج الجدلي السلوكي في خفض الهزيمة النفسية وأثره على النهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان المتعثرين دراسيًا. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 31(1)، 1062- 1189. *https://doi.org/10.21608/jsu.2025.422239*

الزهراني، عبد الرحمن بن درباش. (2019). التشوهات المعرفية والمرونة العقلية والوعي الانفعالي والصلابة النفسية كمنبئات بقلق التصور المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية، 38(182)، 603 – 628. *https://doi.org/10.21608/jsrep.2019.50147*

الزيادات، مريم عواد. (2016). تطوير مقياس التعافي النفسي للبيئة الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، 30(3)، 503-524.

العادلي، راهبة عباس. (2010). الانفعالات: نموها وإدارتها. بغداد: فينوس.

عبد، طالب خضير؛ وأحمد، صدى صالح. (2023). قلق التصور المعرفي لدى طلبة كلية التربية المفتوحة. مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 3(3)، 75- 86. *https://doi.org/10.56961/mejeps.v3i3.480*

عبد الحكيم، ريهام. (2024). إستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال وعلاقتها بقلق التصور المعرفي لدى طلاب كلية التربية المتفوقين دراسيًا. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة المنيا.

عبد الرضا، عذراء عبد الرحيم. (2022). قلق التصور المعرفي وعلاقته بالتوقعات المستقبلية لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الاساسية، 7(12)، 1–24. *https://doi.org/10.31185/bsj.Vol7.Iss12.275*

عبد الله، مالك فضيل. (2021). التعافي النفسي وعلاقته بالدعم العاطفي لدى المتعافين من جائحة كورونا. مجلة كلية التربية، 2(45)، 361– 390. *https://doi.org/10.31185/eduj.Vol2.Iss45.2765*

عبد الوهاب، داليا خيري؛ والسيد، نبيل عبد الهادي أحمد. (2017). قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية، 36(176)، 693 – 781. *https://doi.org/10.21608/jsrep.2017.7571*

عبد ربه، محمد عبد الرؤوف؛ وعبد المنعم، نجلاء عبد المحسن. (2022). الذاكرة الانفعالية وعلاقتها بقلق التصور المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، (1)، 446– 526. *https://doi.org/10.21608/muja.2022.228381*

عثمان، سيد؛ والشيخ، سليمان؛ وعفيفي، صفاء؛ وشنودة، منال. (2012). دور الصلابة النفسية في إكساب كفاءات التعامل مع مصادر قلق التصور المعرفي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 36(4)، 794 – 863.

عذاب، نشعة كريم؛ وعبد، علي عباس. (2023). التعافي النفسي لدى طلاب أبناء ضحايا الإرهاب في المرحلة المتوسط. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، 3(97)، 70–96. *https://doi.org/10.57592/djhr.v3i97.3551*

عطا الله، محمد إبراهيم. (2018). فعالية برنامج إرشادي معرفي انفعالي سلوكي لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمي لدى المتعثرين دراسيًا من طلاب الجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية، (49)، 465 – 507. *https://doi.org/10.21608/mbse.2018.137739*

علي، سماح توفيق أحمد. (2024). التعافي النفسي وعلاقته بالتفكير المستقطب لدى عينة من أطفال الرؤية. مجلة كلية الآداب للإنسانيات والعلوم الاجتماعية، 16(2)، 917– 975. *https://doi.org/10.21608/jfafu.2024.303254.2076*

فريح، فؤاد محمد؛ والنعيمي، محمد عبد الستار؛ وساطع، نور وضاح. (2025). الاجهاد والتعافي النفسي لدى طلبة الجامعة أثناء وبعد ظروف الشدة النفسية: جائحة كورونا نموذجًا. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، (1)، 218– 238.

فنشه، جواد محمد. (2018). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لتحسين درجات التعافي النفسي لدى طلبة مدارس البلدة القديمة في الخليل. [رسالة ماجستير] كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل.

ترجمة المراجع العربية:

Abd Rabbuh, Muhammad Abdul Raouf; and Abdul Moneim, Najla Abdul Mohsen. (2022). Emotional memory and its relationship to cognitive perception anxiety among university students. Journal of the Faculty of Education, (1), 446-526. https://doi.org/10.21608/muja.2022.228381

Abdul Hakim, Reham. (2024). Cognitive Emotion Regulation Strategies and Their Relationship to Cognitive Perception Anxiety among Academically Outstanding College of Education Students. [Master's Thesis], College of Education, Minya University.

Abdullah, Malik Fadil. (2021). Psychological Recovery and Its Relationship to Emotional Support among Those Recovering from the COVID-19 Pandemic. Journal of the College of Education, 2(45), 361-390. https://doi.org/10.31185/eduj.Vol2.Iss45.2765

Abdul Redha, Adhraa Abdul Rahim. (2022). Cognitive Perception Anxiety and Its Relationship to Future Expectations among University Students. Journal of Basic Sciences, 7(12), 1-24. https://doi.org/10.31185/bsj.Vol7.Iss12.275

Abdul, Talib Khudair; and Ahmed, Sada Saleh. (2023). Cognitive Perception Anxiety among Students of the Open College of Education. Middle East Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(3), 75-86. https://doi.org/10.56961/mejeps.v3i3.480

Abdulwahab, Dalia Khairy; and Al-Sayed, Nabil Abdul Hadi Ahmed. (2017). Intelligence anxiety and cognitive perception anxiety as predictors of cognitive distortions among Al-Azhar University students. Journal of the College of Education, 36(176), 693-781. https://doi.org/10.21608/jsrep.2017.7571

Abu Asaad, Ahmed Abdel Latif. (2022). Mental Health: A New Perspective (2nd ed.). Amman: Dar Al-Masirah.

Al-Adly, Raheba Abbas. (2010). Emotions: Their Development and Management. Baghdad: Venus.

Al-Darmaki, Moza Saif. (2025). Academic self-handicapping and its relationship to academic anxiety among academically struggling university students. Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, 49(2), 315-384. https://doi.org/10.21608/jfeps.2025.447386

Al-Halfi, Hanan Hussein. (2023). Survivorship Syndrome and Its Relationship to Psychological Recovery among University Students Recovering from the COVID-19 Pandemic, with Family Members of COVID-19 Victims. Journal of Humanities, 30(4), 5870-5903.

Ali, Samah Tawfiq Ahmed. (2024). Psychological Recovery and Its Relationship to Polarized Thinking among a Sample of Children with Vision Disorder. Journal of the Faculty of Arts, Humanities, and Social Sciences, 16(2), 917–975. https://doi.org/10.21608/jfafu.2024.303254.2076

Al-Khazai, Ali Sakr; and Al-Libawi, Khitam Muhammad. (2015). Cognitive Perception Anxiety According to Perceived Self-Sufficiency among University Students. Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences, 15(1), 299-351.

Al-Zahrani, Abdul Rahman bin Darbash. (2019). Cognitive Distortions, Mental Flexibility, Emotional Awareness, and Psychological Resilience as Predictors of Cognitive

Perception Anxiety among Undergraduate Students. Journal of the Faculty of Education, 38(182), 603–628. https://doi.org/10.21608/jsrep.2019.50147

Al-Ziyadat, Maryam Awad. (2016). Developing a Psychological Recovery Scale for the Jordanian Environment. An-Najah University Journal for Research – Humanities, 30(3), 503–524.

Atta Allah, Muhammad Ibrahim. (2018). The Effectiveness of a Cognitive-Emotional-Behavioral Counseling Program to Develop Academic Self-Motivation and Its Impact on Reducing Academic Procrastination among Underachieving University Students. Journal of Qualitative Education Research, (49), 465–507. https://doi.org/10.21608/mbse.2018.137739

Azab, Nasha'a Karim; and Abdul, Ali Abbas. (2023). Psychological Recovery among Intermediate School Students, Children of Victims of Terrorism. Diyala Journal of Humanities Research, 3(97), 70-96. https://doi.org/10.57592/djhr.v3i97.3551

Fansheh, Jawad Muhammad. (2018). The Effectiveness of a Behavioral Counseling Program in Improving Psychological Recovery Levels among Students in the Old City of Hebron Schools. [Master's Thesis] College of Graduate Studies, Hebron University.

Farih, Fouad Mohammed; Al-Naimi, Mohammed Abdul Sattar; and Satea, Nour Wadah. (2025). Stress and Psychological Recovery among University Students During and After Stressful Circumstances: The COVID-19 Pandemic as a Model. Anbar University Journal for Humanities, (1), 218-238.

Mansour, Muhammad; and Al-Sharbini, Atef. (2018). "The Psychology of Hope: Between Theory and Practice". Cairo: Egyptian General Book Organization.

Othman, Sayed; Al-Sheikh, Suleiman; Afifi, Safaa; and Shenouda, Manal. (2012). The Role of Psychological Resilience in Acquiring Competencies in Dealing with Sources of Cognitive Anxiety. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, 36(4), 794-863.

Riyadh, Sara Asim. (2025). The effectiveness of dialectical behavior therapy in reducing psychological defeat and its impact on academic advancement among academically struggling students at the Faculty of Education, Helwan University. Journal of Educational and Social Studies, 31(1), 1062-1189. https://doi.org/10.21608/jsu.2025.422239

Tawfiq, Marwa Abdel Hamid. (2021). Psychological Immunity and Psychological Recovery as Predictors of Cohesion and Hope among University Faculty Members Infected with the Coronavirus (COVID-19). The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31(113), 369-407. https://doi.org/10.21608/ejcj.2021.200002

المراجع الأجنبية:

Bonanno, G. A., Romero, S. A., & Klein, S. I. (2015). The temporal elements of psychological Recovery: An integrative framework for the study of individuals, families, and communities. Psychological Inquiry, 26(2), 139–169. https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.992677

Bourne, D. J., & Jankowicz, D. (2024). George Kelly's Legacy: Exploring the Impact of Personal Construct Psychology. Tamara Journal of Critical Organisation Inquiry, 22(1), 29-49. https://www.scilit.net/journal/6019483

Carpenter, J. K., Andrews, L. A., Witcraft, S. M., Powers, M. B., Smits, J., & Hofmann, S. G. (2018). Cognitive behavioral therapy for anxiety and related disorders: A meta-analysis of randomized placebo-controlled trials. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35(6), 502-514. https://doi.org/10.1002/da.22728.

Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. Frontiers in Education. 1. (4), 11.https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00011.

Conditions: The COVID-19 Pandemic as a Model. Anbar University, Journal of Humanities, (1), 218-238.

Emma A. Payne, Natasha M. Loi , and Einar B. Thorsteinsson (2022). Role of restorativeness in improving the psychological well-being of university students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(2), 285. -295 https://doi.org/10.1155/2020/4210285.

Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2017). New perspectives in attentional control theory. Personality and Individual Differences, 50(7), 955–960.https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.019

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. Human relations, 7(2), 117-140.

https://doi.org/10.1177/001872675400700202

Hang, Y., Li, X., & Wang, J. (2024). State anxiety impairs prospective memory: Evidence from event-related potentials. Frontiers in Human Neuroscience, 18,11458466. https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.

Iunes, D. H., Rocha, C. B., Borges, N. C., Marcon, C., Pereira, V. M., & Carvalho, L. C. (2018). Self-perception and quality of life of students in higher education: A cross-sectional study. Health and Quality of Life Outcomes, 16(1), 186. https://doi.org/10.1186/s12955-018-1018-4

Kaplan , R.M(2001). Psychological testing principles, application & issues , California, books, colepublisging company

Kajbafnezhad, H., & Khaneh Keshi, A. (2015). Predicting Personality Resiliency by Psychological Well-Being and Its Components in Girl Students of Islamic Azad University. Journal on educational psychology, 8(4), 11-15.

Kelly, G. A. (1955). The Psychology of Personal Constructs. New York: Norton

Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. American psychologist, 62(2), 95.

Lazarus, R. S. (1961). Patterns of adjustment. New York: McGraw-Hill.

Leamy, M., Bird, V., Le Boutillier, C., Williams, J., & Slade, M. (2011). Conceptual framework for personal recovery in mental health: Systematic review and narrative synthesis. The British Journal of Psychiatry, 199(6), 445–452. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.083733

Moran, T. P. (2019). Anxiety and working memory capacity: A meta-analysis and narrative review. Frontiers in Psychology, 10, 635148.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00149

Niemi, H. (2021). Students' well-being and academic performance in higher education. European Journal of Education Research, 10(3), 101-120.

Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. Annual Review of Clinical Psychology, 8, 161–187. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143109

Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. Psychological Bulletin, 136(2), 257–301 https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0018301

Parry, D. C. (2013). Relationship between Cognitive Anxiety Level and Client Variables at first Consultation for Adults with Hearing Impairment [Master's thesis]. University of Canterbury.

Rozental, A., & Carlbring , P . (2014) : Understsnding and Treating- Procrastination : A Review of A Common Self Regulatory Failure .psychology, 5 , 1488 – 1502 . https://doi.org/10.4236/psych.2025.1610062

Tang, Y. X., & He, W. G. (2023). Meta-analysis of the relationship between university students' anxiety and academic performance during the coronavirus disease 2019 pandemic. Frontiers in Psychology, 14, Article 1018558.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1018558

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. Journal of personality and social psychology, 86(2), 320.

Ungar, M. (2011). The social ecology of Recovery. American Journal of Orthopsychiatry, 81(1), 1–17

Weziak,B,. Bialowolski, P,. Chen, Y., Vander ,T.& McNeely ,E. (2021). The Influence of Parental Emotional Support and Monitoring on Self-Reported Delinquent Impulsive Behavior and Noncompliance Among Juvenile Offenders: An Examination of Gender Differences, International Journal of Forensic Mental Health. 4(2) 159-174.

Yıldız, M., & Genç, E. (2025). Future anxiety, depression, and burnout among undergraduates: The mediating role of emotion regulation and psychological Recovery. Frontiers in Psychology, 16,https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1517441

Zhao, Y., & Lu, Y. (2022). Online learning anxiety and technology self-efficacy: Predictors of psychological well-being in higher education. Computers & Education, 180, 104431.

واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل الموجه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة

The Reality of Primary Science Teachers' Use of the Guided imagery Strategy from Their Perspective in Makkah City

إعداد

د. هديل بنت أحمد وقاد

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس–كلية التربية–جامعة أم القرى

Dr. Hadeel Ahmad Waqqad

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods

Curricula and Teaching Methods of Science - Education College - Department of Umm- Al-Qura University

Email: hawaqqad@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-012

تاريخ التقديم: 2025/09/20 م تاريخ القبول: 2025/10/14 م

المستخلص

هدف البحث إلى تعرف واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة. ولتحقيق هدف البحث استُخدم المنهج الوصفي المسحي، واستُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة من معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة، والبالغ عددهن (92) معلمة، وتمَّ التوصل للنتائج الآتية: جاءت درجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (1.96)، أما معوقات الاستخدام فجاءت بدرجة موافقة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي (2.56)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لدرجة استخدامهن، ومعوقات الاستخدام لاستراتيجية التخيل المُوجَّه تُعزى لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس). ومن توصيات البحث: ضرورة تشجيع معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية على تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه في التدريس، وتدريب الطلاب على تطبيقها بشكل صحيح، وضرورة الاهتمام بالبنية التحتية لتهيئة غرفة الصف المساعدة على تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التخيل المُوجَّه، معلمات العلوم، الاستراتيجيات الحديثة، استراتيجيات التدريس.

Abstract

The research aimed to identify the reality of using the guided imagination strategy by primary school science teachers from their perspective in the city of Makkah Al-Mukarramah. To achieve the research objective, the descriptive approach was used. The questionnaire was used as a tool for data collection, and it was applied to a simple random sample of primary school science teachers in Makkah Al-Mukarramah, numbering (92) teachers. The following results were reached: The degree of use of the guided imagination strategy by primary school science teachers from their perspective in the city of Makkah Al-Mukarramah was (medium), with an arithmetic mean of (1.96). As for the obstacles to use, the degree of approval was (high), with an arithmetic mean of (2.56). There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average responses of the research sample of primary school science teachers regarding their degree of use and the obstacles to use of the guided imagination strategy attributed to the variables (number of years of experience and number of training courses in the field of teaching strategies). The study's recommendations include the need to encourage elementary school science teachers to apply the guided imagination strategy in teaching, to train students to apply it correctly, and to focus on the infrastructure needed to prepare the classroom to facilitate the application of the guided imagination strategy.

Keywords: guided imagination strategy, science teachers, modern strategies, teaching strategies.

المقدمة

يشهد تدريس العلوم اهتمامًا كبيرًا، وتطويرًا مستمرًّا على المستويين المحلي والعالمي نتيجة الانفجار المعرفي المتزايد، ما جعل الحاجة مُلحَّة لإحداث تغيير كبير في مناهج العلوم، وطرق واستراتيجيات تدريسها.

كما أن أهداف تدريس العلوم اليوم اختلفت عن الماضي؛ حيث إن اكتساب المعرفة ليس هو جوهر العملية التعليمية فقط، بل إن الاستقصاء والاكتشاف والربط والخيال العلمي أصبحت الجوهر في عمليتي التعليم، وتعلُّم العلوم. من ناحية أخرى اختلفت خصائص الطلاب، وزاد الفضول عندهم نتيجة النمو التقني، والتدفق الهائل للمعارف، والحقائق العلمية.

والله –عز وجل– وهب الإنسان عقلًا راقيًا من أجل اكتشاف قوانين الله في هذا الكون الواسع؛ فالنشاط العقلي للإنسان لم يتوقف عن التفكير في النفس، وفي مخلوقات الله عن طريق التصوُّر، والتخيل (الجدبة، الناقة، 2012).

كما أن أرسطو أشار إلى أن نواحي النشاط العقلي للعقل البشري تكمن في عدة مَلَكات: كمَلَكة التذكر، ومَلَكة الانتباه، ومَلَكة التخيل، وغيرها من المَلَكات؛ ونتيجة لذلك ظهرت نظرية التدريب الشكلي التي ترى أنه من أجل تنمية مَلَكة من المَلَكات يجب توفر الشروط الضرورية لتدريبها، وكان هذا التدريب يعتمد على المواد الدراسية، فمثلًا من أجل تنمية التذكر ينبغي اختيار المواد الدراسية التي تنمي هذه المَلَكة كالمحفوظات وغيرها من المواد التي تعتمد على الحفظ، وكذلك لتنمية مَلَكة التفكير لا بد من تدريس مادة الرياضيات، ومن أجل تنمية مَلَكة التفكير لا بد من تدريس العلوم، والتأمل في المخلوقات، والكون (متولي، 2014،ص. 29).

وتعتبر استراتيجيات التدريس الحديثة عنصرًا فعالًا في نجاح الموقف التعليمي، وأن الإجراءات التي يستخدمها المعلم في تطبيق الاستراتيجيات أثناء تدريسه واستخدامه للأنشطة المساعدة تشد انتباه الطلاب، وتدفعهم للإقبال على المادة العلمية، والاستفادة القصوى منها (الحريري، 2011، ص. 315).

ومما أدى لمواكبة التوجهات الحديثة، ومتطلبات العصر، وإشباع الرغبة المتزايدة للطلاب في طلب العلم استخدام استراتيجيات تدريس تشبع الجانب الخيالي عند الطلاب، وتثري حصيلتهم

المعرفية، والمهارية، فكانت استراتيجية التخيل من ضمن الاستراتيجيات التي تعزز تفكير الطلاب، واستخدام مخيلتهم في فهم الحقائق، والمفاهيم. وأكدت الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم استخدام المعلم للاستراتيجيات المنبثقة من النظرية البنائية التي تركز على الدور الإيجابي والفعال للطالب أثناء عملية التعلُّم، وذلك من خلال ممارسته للعديد من الأنشطة العلمية المتنوعة بما يسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة عند بحث مقررات العلوم (الجدبة، الناقة، 2012، ص.4).

إن التخيل هو الرابط المفقود بين المنهاج والتدريس، وأن التدريس الذي يعتمد على التخيل يقدم للطلاب خبرات تعليمية كلية؛ حيث إن لكل خبرة تعليمية ثلاثة أبعاد: بُعْد معرفي cognitive، وبُعْد مهاريPsychomotorK، وبُعْد وجداني Affective ، ويندرج تحت البُعْد الوجداني المعنى الجمالي القائم على توظيف أحاسيس الطلاب ومشاعرهم؛ ليتفاعلوا مع ما يتعلمون من حقائق ومفاهيم، وليبنوا معاني خاصة بهم تجاهها، ولا يمكن لهذه الأبعاد أن ترتبط لتكوِّن خبرة كلية إلا من خلال استراتيجية التخيل (lannone,2011).

وعُرِّفت استراتيجية التخيل المُوجَّه بأنها استراتيجية تقوم على أساس توجيه الطلاب عبْر عملية تفكير من خلال صياغة سيناريو تخيلي ينقلهم في رحلة تخيلية، ويحثهم على بناء صور ذهنية لما يسمعونه، ويتم توجيههم لبناء صور ذهنية غنية بالألوان، ومتنوعة الحجم، ويتم التكامل بين الحواس الخمس، ويتم دمجها داخل الصور الذهنية التي يتم بناؤها (أمبو سعيدي، البلوشي، 2009، ص ص. 323– 324).

كما عُرِّفت استراتيجية التخيل المُوجَّه بأنها تقنية استرخاء، وتتضمن التركيز على صورة ذهنية إيجابية، أو مشهد معين يقوم فيه الطالب مثلًا بتصوُّر خلايا الدم البيضاء وهي تحارب المرض، وتخيل النتيجة المرغوبة (Gepp,2022).

وفي هذا السياق، نجد أن مقررات العلوم تعتبر الأرض الخصبة لتنمية الخيال؛ لما تمتاز به من المفاهيم المجردة التي ترتبط بتكوينات غير مرئية، كالذرات، والجزيئات التي لا يمكن استيعابها من دون فهم تلك العلاقات المتبادلة بين تلك التكوينات غير المرئية، ولكي يتمكن المتعلم من الغوص

في تلك الظواهر المجردة لا بد له من بناء تصوُّر، ونماذج ذهنية تسمح له بتخيل العوالم غير المرئية (البلوشي، 2005).

وبما أن المرحلة الابتدائية هي المرحلة الأساسية لتأسيس المفاهيم العلمية لدى الطلاب فإن الخيال يعد ركنًا أساسيًّا في عملية تعليمهم وتعلُّمهم؛ لما يتميز به العقل في هذه المرحلة من قدرات خيالية تسهل عليهم اكتساب المفاهيم المجردة التي يصعب عليهم تعلُّمها في هذه المرحلة بالطريقة التقليدية (wenger,1998).

لذلك فإن استخدام المعلم لهذه الاستراتيجية يساعده في تطوير قدرات الطلاب، وتنمية تفكيرهم من خلال استغلال نشاطهم العقلي، وتعزيز مناخ الفصل الدراسي، ومزاج الطلاب، وتحسين الذاكرة، والأداء الأكاديمي، وهو ما أكدته نتائج بحث كل من أبو عاذرة (2007)، والجدبة، الناقة (2012) ، وإبراهيم (2016)، و Walker (2019) ، و العمري (2020).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد أن معظم الدراسات كشفت عن فاعلية استراتيجية التخيل المُوجَّه، أما بحث الحويطي والعنزي (2023) فهدف إلى تحديد درجة استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بتبوك استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن، وانفرد البحث الحالي بمعرفة واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لاستراتيجية التخيل بمدينة مكة المكرمة.

مشكلة البحث:

انطلاقًا مما كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية يظهر عزوف الطلبة عن البحث في العلوم الطبيعية التي تعدُّ من أهم مجالات المعرفة الإنسانية على الإطلاق، مثل دراسة Donnelly (2001) & Osborne (2003) ، كما أن بعض الطلبة يشعرون بأن العلوم مادة صعبة لا يمكن فهمها، واستيعابها، وضعف دافعيتهم لتعلُّمها، وتدنِّي تحصيلهم فيها، وعزوفهم عن بحث تخصصات علمية مستقبلًا خوفًا من الرسوب فيها. ورغم الطبيعة التطبيقية لمقرر العلوم إلا أنه ما زال يُدرَّس بالطريقة النظرية، ونظرًا لذلك فإنه من الضروري على معلم العلوم استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي من ضمنها استراتيجية التخيل المُوجَّه؛ حيث تنمي المتعة والتشويق أثناء التعلُّم.

كما أن نتائج أداء الطلاب في العلوم اليوم أصبحت تقارن بالمستوى العالمي والمحلي، وطبيعة الأسئلة في الاختبارات العالمية، مثل: TIMSS وPISA– تعتمد على التفكير، واستخدام الخيال لفهم المفاهيم والحقائق، وبالرجوع لنتائج اختبارات الصف الرابع الابتدائي في مقرر العلوم بالمملكة العربية السعودية في الاختبار الدولي TIMSS(2019) نجد أن المتوسط بلغ (402)، وهو أقل من المتوسط المقدر، وهو (500) نقطة، وبالتالي فإن الطلاب لا يصلون إلى المعيار الدولي المنخفض، أي إنهم لا يمتلكون أدنى معارف العلوم الأساسية المتوقَّعة منهم في هذا العمر (قياس، 2021)، كما أن نتائج اختبار PISA في المملكة العربية السعودية في عام 2018 نلاحظ منه أن المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في اختبار PISA للعلوم جاء منخفضًا (386) ، مقارنة بمتوسط الدول المشاركة الذي بلغ (489) (الزهراني، 2022).

كما تبين من خلال عمل الباحثة مشرفة تربوية على طالبات التدريب الميداني في فترة التدريب صعوبة إيصال المعلومات للتلميذات من قِبَل المعلمات؛ حيث إن المفاهيم المجردة تحتاج إلى استراتيجيات تدريسية تسهل وتيسر عملية الاتصال، ونقل المعرفة للتلميذات. ولمعلمات العلوم الدور الأكبر والأهم في واقع استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه، والاستفادة منها في تقديم محتوى مادة العلوم، وإكساب الطلاب الاتجاه الإيجابي نحو العلوم، ولتحقيق طموحات قيادتنا الرشيدة في الحصول على مستويات أعلى في الاختبارات الدولية.

وبمراجعة الدراسات السابقة نجد أنها أثبتت فاعلية استراتيجية التخيل في تنمية التحصيل الدراسي، والتفكير بجميع أنواعه؛ ما دعا الباحثة لمعرفة واقع استخدام معلمات العلوم استراتيجية الخيال المُوجَّه أثناء تدريس العلوم بمدينة مكة المكرمة، **وتحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:**

ما واقع استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1- ما درجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة؟

2- ما معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لدرجة استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه تُعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه تُعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس؟

أهداف البحث:

1- تعرف درجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة.

2- تعرف معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة.

3- الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه التي تُعزى إلى متغيري سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

4- الكشف عن الفروق في معوقات استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه التي تُعزى إلى متغيري سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

أهمية البحث:

قد يفيد البحث:

1. معلمي العلوم في معرفة كيفية استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه في تدريس العلوم لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

2. القائمين على تخطيط الخطط والبرامج التعليمية لإدراج استراتيجية التخيل ضمن استراتيجيات التدريس.

3. مخططي مقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية في تضمين استراتيجية التخيل المُوجَّه في المحتوى العلمي على مستوى الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتدريبات، والتقويم.

4. في معالجة المعوقات التي تواجه معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه.

5. الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس من خلال الاستفادة من أداة البحث.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه في تعليم مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية (بنات) بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي1446هـ.

مصطلحات البحث:

استراتيجية التخيل المُوجَّه: تُعرَّف إجرائيًا بأنها استراتيجية تدريسية تتم باصطحاب تلميذات المرحلة الابتدائية إلى رحلة تخيلية في دروس العلوم، يكلفن من خلالها بتركيب عدد من الصور الذهنية، أو التأمل في سلسلة من الأحداث، وتتطلب هذه الاستراتيجية وجود معلمة العلوم التي تقوم بتوجيههن عبْر هذه الرحلة التخيلية، ومن ثم تقوم بطرح مجموعة من الأسئلة، وتطلب منهن التحدث عن الصور الذهنية التي كوّنت أثناء رحلتهن.

الإطار النظري

استراتيجية التخيل المُوجَّه:

تعتمد ممارسات العلماء على إعمال العقل، والتفكير العميق، والتأمل، والتخيل؛ لذلك يشير جان بياجيه إلى أن الهدف الأساسي من التربية هو تربية أفراد قادرين على صُنْع أشياء جديدة، ولا يقومون فقط بتكرار ما صنعته الأجيال السابقة (أفراد مبدعين، مبتكرين، مكتشفين)؛ لذا فهم في حاجة لتربية إبداعية من أهم دعائمها الخيال العلمي الذي يشجع على الإبداع الحقيقي (راشد، 2007).

وتنادي الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم بتوفير جو يتسم بالنشاط والحيوية، وهذه البيئة الجاذبة لتدريس العلوم لابد من التخطيط لها من قبل المعلم، وهذا ما اعتمدت علية استراتيجية التخيل الموجه؛ حيث إن المعلم يضع سيناريوهات تخيليه للمفاهيم، كما أن الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم دعت إلى تنمية التفكير العلمي والخيال والملكات والقدرات المختلفة للطلاب (فارون، 2019).

كما أن استراتيجية التخيل المُوجَّه من الاستراتيجيات المعاصرة التي تساعد المتعلم في التهيئة العقلية، كما تساعده في أنشطة وعمليات التعلُّم، واستدعاء الخبرات السابقة، وتوجهه نحو أساليب مختلفة في حل المشكلات، وتعمل على تحسين مستويات المتعلم في التحصيل الدراسي (يوسف، 2020، ص. 69).

أهمية استراتيجية التخيل المُوجَّه كاستراتيجية تدريس:

تظهر أهمية استراتيجية التخيل المُوجَّه فيما ذكره كلٌّ من الجدبة (2012)، والعمري (2020)، وإبراهيم وعابد (2016).

1- زيادة سرعة إدراك المعرفة، واستيعابها.

2- استخدام أنشطة التخيل لاكتساب المفاهيم، والحقائق.

3- تنمية مهارات التفكير المختلفة للطلاب.

4- تفعل عمل شطري الدماغ.

5- تشجع الطلاب على مزج قدراتهم الإبداعية، وتحفز مهاراتهم الأكاديمية.

6- تنمية متكاملة لمختلف جوانب النمو.

7- استراتيجية فعالة مع منخفضي الدافعية.

8- من خلال تمثيل المعلومات في الذهن بطريقه فعالة يحسن أداء المتعلم.

9- تساعد الاستراتيجيات القائمة على التخيل على تحويل الرموز والأفكار المجردة إلى صور حسية يسهل التعامل معها، وتخزينها في الذاكرة لفترة أطول، ومن ثم استرجاعها.

مرتكزات استراتيجية الخيال المُوجَّه:

بالرجوع إلى الأدبيات نجد أن استراتيجية التخيل المُوجَّه ترتكز على ستة مرتكزات، وتتضح فيما تم تلخيصه في الشكل التالي (الجدية، 2000؛ عليان، 2008؛ أبو عاذرة، 2007؛ ناجي، 2007):



الشكل (1) مرتكزات استراتيجية الخيال المُوجَّه

أولًا: الاسترخاء:

تتحقق متطلبات التخيل عندما تسترخي العضلات بشكل متواصل، وهذا يعني وصول المرء إلى الهدوء، والراحة، حيث يُسمح للأكسجين بالتدفق للجسم بسهولة، الأمر الذي يحفز العقل لإنتاج الصور الواضحة.

ثانيًا: التركيز:

يصل الفرد في هذه المرحلة إلى مرحلة السكون، والهدوء حتى يتأمل، وتعمل هذه المرحلة على تحكُّم الشخص في تخيلاته، وتمنحه قدرة على التفكير بعمق؛ وبذلك يرى الصورة الذهنية

كاملة، وفي هذه المرحلة يستطيع الفرد معرفة الصورة الواضحة، وغير الواضحة، ومن ثم يبني صورًا جديدة للمعرفة غير الواضحة.

ثالثًا: الوعي الجسمي/ الحسي:

وفيه يتمكن الفرد من قدراته الجسمية، والحسية أثناء التخيل، فأثناء عملية التخيل عندما يستثار الذهن لأمر ما نجد أن الحواس تستجيب لهذا المؤثر، فتعمل على تزويد الفرد بمعلومات عن نفسه، وعن تخيلاته، وبالتالي كلما زاد استغلال الحواس في الوصول للمعرفة عن طريق التخيل، زادت قدرة الفرد على التعلُّم، وتوسعت خبراته، وتعلَّم أمورًا جديدة.

رابعًا: التخيل:

تأتي عملية التخيل بعد عملية الاسترخاء، والتركيز، والوعي الجسمي، والحسي، وفيها يقوم الفرد بتوسيع الصورة الذهنية الأولية التي اكتسبها من المرحل السابقة. وقد تكون الصورة ثابتة أحيانًا، ومتحركة أحيانًا أخرى.

خامسًا: التعبير باللفظ:

وفيها تتم ترجمة الصور المجردة الناتجة عن عملية التخيل إلى لغة منطوقة، أو مكتوبة.

سادسًا: التعبير بالكتابة والرسم:

ويعاود فيها الطالب التأمل بتخيلاته، ويوظفها في حياته العملية، رسمًا، أو كتابة، أو شعرًا، أو حركات جسدية تعبيرية.

خطوات تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه:

من خلال البحث والاطلاع على الأدبيات في مجال تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه؛ وجدت الباحثة بعض الاختلافات في آلية تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه في التدريس؛ فكانت الخطوات كالتالي:

1- إعداد سيناريو التخيل.

2- البدء بأنشطة تخيلية تحضيرية.

3- تنفيذ نشاط التخيل.

4- الأسئلة التابعة (أمبو سعيدي، البلوشي، 2009؛ البلوشي، 2004).

ويرى يوسف (2020) أن خطوات التدريس باستخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه كالتالي:

1- تصميم سيناريو الدرس التخيلي.

2- التهيئة التخيلية.

3- الرحلة التخيلية لبناء الفهم العميق.

4- تقويم الأداء.

كما أن خطوات تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه كانت عبارة عن أربع مراحل مختلفة كالتالي:

1- التهيئة.

2- التخيل.

3- المناقشة.

4- الأنشطة الإضافية (رزوقي، وأخريات، 2006).

ومن خلال العرض السابق تتوصل الباحثة إلى خطوات تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه أثناء تدريس العلوم، وهي كالتالي:

1- في مرحلة التخطيط:

- يتم تصميم سيناريو للدرس التخيلي.
- التخطيط لأنشطة تخيلية تساعد على عملية التخيل.
- وضع أسئلة موجَّهة لعملية التخيل قبل وأثناء وبعد الدرس.

2- في مرحلة التطبيق:

- يتم تنفيذ إجراءات استراتيجية التخيل من التهيئة التخيلية.
- عرض السيناريو التخيلي باستخدام مرتكزات التخيل المُوجَّه (الاسترخاء، والتركيز، والوعي الجسمي والحسي، والتخيل، والاتصال).

- استخدام المناقشة المُوجَّهة لعملية التخيل.
- استخدام الأنشطة التخيلية التي تساعد في عملية التخيل.

3- في مرحلة التقويم:

- يتم التأكد من بناء الصور التخيلية الصحيحة للمعرفة عن طريق استخدام مرحلة تقويم الأداء والتعبير عنه بلغة منطوقة أو مكتوبة.

دور منهج العلوم في توجيه الخيال العلمي:

لم تعد المعرفة العلمية بذاتها هدفًا، ولكن كيفية الحصول عليها، وترجمة ذلك إلى سلوك ومهارات هي الأهم، وهذا هو جوهر أهداف التربية العلمية اليوم، وهو تحويل سلوك الطالب إلى سلوك الباحثين، والعلماء، ومن خلال هذا المنطلق، نجد أن المعلمين مطالَبون بتعديل طرائقهم، وأساليبهم التدريسية لتتماشى مع أهداف التربية العلمية الحديثة؛ لذلك يجب التركيز على أنشطة استراتيجية التخيل المُوجَّهة بوجه خاص، سواء أكان داخل الصف، أم خارجه؛ حيث إن هذه الاستراتيجية تنمي التفكير بإبداع لدى الطلاب، وتقضي على التحديات التي قد تواجههم في المستقبل (إسماعيل، 2010).

واستنادًا لما سبق، نجد أن مقررات العلوم الطبيعية تعد الأرض الخصبة لاستخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه، حيث يستطيع المعلم عمل سيناريوهات من خلال موضوعاتها المختلفة.

الدراسات السابقة:

كشفت دراسة الجدبة، الناقة (2012) عن فاعلية توظيف استراتيجية التخيل المُوجَّه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وتكونت عينتها من (77) طالبة تم تقسيمهن الى مجموعتين: المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (40) طالبة، والمجموعة الضابطة وعدد طالباتها (37) طالبة؛ ولتحقيق أهدافها تم تطبيق اختبار تحصيلي في المفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير التأملي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم العلمية، واختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة إبراهيم (2016) إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه في تدريس العلوم الطبيعية في فهم المفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في الأردن؛ ولتحقيق هذا الهدف طبَّقت الدراسة اختبار فهم المفاهيم العلمية، ومقياس مهارات التفكير الإبداعي على عينة مكونة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة مستوى السنة الثانية في تخصص معلم صف من كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية موزعين بالتساوي على مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من فهم المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير الإبداعي تُعزى لاستراتيجية التخيل المُوجَّه، ولصالح المجموعة التجريبية.

وجاءت دراسة القرني (2016) التي كشفت عن معرفة أثر استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف، وتم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، وبلغت عينة الدراسة (32) تلميذًا في المجموعة التجريبية، و(31) تلميذًا في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق المواد المتمثلة في دليل المعلم لاستراتيجية التخيل، والأدوات المتمثلة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاستيعاب المفاهيمي عند كل من التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ منظور، والمشاركة الوجدانية، ومعرفة القدرة الذاتية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

بينما كشفت دراسة Christensen (2020) عن أثر استراتيجية التخيل المُوجَّه لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل الدراسي، وتنمية قدرات التخيل لدى الطلاب، واتبعت المنهج المختلط الذي يجمع بين البحث شبه التجريبي، والنوعي، وبلغت عينتها (46) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية. وطُبِّق الاختبار التحصيلي قبليًّا وبعديًّا لجمع البيانات الكمية، كما استُخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات النوعية، وأظهرت النتائج التأثير الإيجابي لاستراتيجية التخيل المُوجَّه بشكل فعال في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة Walker (2019) إلى معرفة دور التدريس باستخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه والتأمل الذهني في مستوى التذكر لدى (24) طالبًا من طلاب المرحلة الابتدائية في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، واستُخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للمجموعتين

التجريبية والضابطة، واستُخدم الاختبار كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقه قبليًّا وبعديًّا. وتوصلت النتائج إلى أن التدريس باستخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه يساعد في تعزيز مناخ الفصل الدراسي، ومزاج الطلاب، وتحسين الذاكرة، والأداء الأكاديمي لديهم، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

أما دراسة العمري (2020) فكشفت عن أثر استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير العلمي، وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعتين، وبناء اختبار مهارات التفكير العلمي، ومواد البحث (دليل المعلم، كراسة النشاط)، وطُبقت على عينة عشوائية من (66) تلميذًا قُسِّموا بالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وخلصت النتائج إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير العلمي ككل: (الملاحظة، التصنيف، السبب، المقارنة، الاستنتاج)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ونجد دراسة محمد ومحمد (2022) هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيتي التخيل المُوجَّه والقصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير العليا، والميول العلمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتمثلت أدواتها في اختبار مهارات التفكير العليا، ومقياس الميول العلمية، وتم تطبيقها على كل من المجموعة التجريبية والضابطة والبالغ عدد كل منهما (37) طالب، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل من اختبار مهارات التفكير العليا، ومقياس الميول العلمية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

بينما دراسة الحويطي والعنزي (2023) سعت إلى تحديد درجة استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بتبوك استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن، وتعرف معوقات الاستخدام، والكشف عن وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث عن درجة ومعوقات استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه تُعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة)، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغ عدد استجابات العينة العشوائية (237)، وأسفرت النتائج عن أن استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه كان بدرجة

متوسطة بمقدار (12,3)، بينما كانت درجة المعوقات كبيرة، حيث بلغت (48,3) ، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة الاستخدام ودرجة المعوقات تُعزى للجنس، ولم توجد فروق دالة إحصائيًّا في درجة الاستخدام، ودرجة المعوقات تُعزى لسنوات الخبرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي، كبحث الجدبة الناقة (2012)، والقرني (2016)، والعمري (2020)، ومحمد ومحمد (2022)، و Christensen (2020) ، بينما استخدمت الحويطي والعنزي (2023) المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج المتبع في البحث الحالي، كما تنوعت عينة البحث في الدراسات السابقة، واتفقت مع بعض الدراسات السابقة في المرحلة الابتدائية، كبحث الجدبة، الناقة (2012)، والقرني (2016)، والعمري (2020)، كما اتفق البحث الحالي مع بحث الحويطي والعنزي (2023) في تناول معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي المسحي في جمع البيانات عن طريق استخدام استبانة.

مجتمع البحث: تكوَّن مجتمع البحث من (120) معلمة علوم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

عينة البحث:

- عينة البحث الاستطلاعية: تم تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلمة من خارج عينة البحث الأساسية؛ وذلك للتأكد من صدق أداة البحث وثباتها.

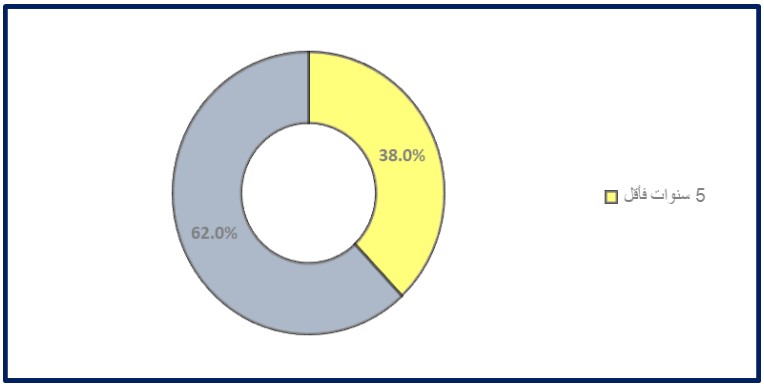
- عينة البحث الأساسية: تم تحديد عينة البحث المطلوبة من خلال معادلة ستيفن ثامبسون (2012) Steven K. Thompson، والتي تبين من خلالها أن مجتمع البحث هو (120) معلمة، وبعد استبعاد العينة الاستطلاعية فإن عينة البحث الأساسية تكونت من (92) معلمة.

وفيما يلي وصف لعينة البحث:

1) وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة:

جدول 1 وصف عينة البحث وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	35	38.0%
من 5 فأكثر سنوات	57	62.0%
المجموع	92	100.0%



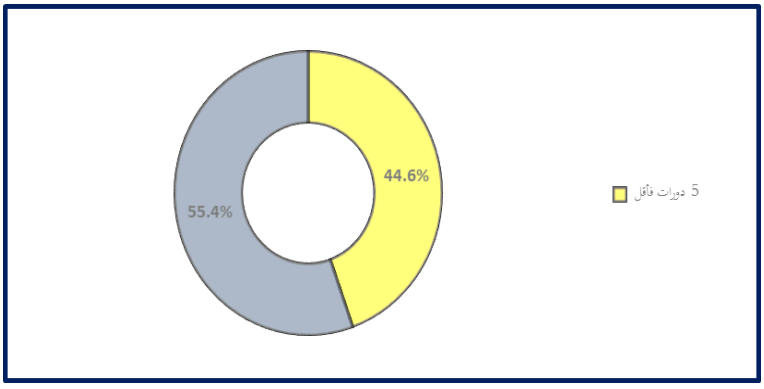
شكل 2 وصف عينة البحث وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

يتضح من الجدول (1)، والشكل (2) أن (38.0%) من عينة البحث عدد سنوات الخبرة لديهن هي أقل من 5 سنوات، وأن (62.0%) من عينة البحث عدد سنوات الخبرة لديهن هي من 5 فأكثر سنوات.

2) وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس:

جدول 2 وصف عينة البحث وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس

عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس	التكرار	النسبة
أقل من 5 دورات	41	44.6%
من 5 دورات فأكثر	51	55.4%
المجموع	92	100.0%



شكل 3 وصف عينة البحث وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس

يتضح من الجدول (2)، والشكل (3) أن (44.6%) من عينة البحث حضرْن أقل من 5 دورات في مجال استراتيجيات التدريس)، وأن (55.4%) من عينة البحث حضرْن من 5 دورات فأكثر في مجال استراتيجيات التدريس.

أدوات البحث: استبانة قامت ببنائها الباحثة.

للتحقق من صدق الاستبانة وثباتها تم اتباع الخصائص السيكومترية التالية لأداة البحث الاستبانة.

1) صدق المحتوى:

يشير الصدق الظاهري إلى مدى اتفاق محتوى الأداة (الاستبانة) مع الأهداف التي يسعى البحث لتحقيقها، وذلك بناءً على آراء الخبراء، والمحكِّمين، وفي هذا السياق قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء، والمتخصصين، وقد طُلِب منهم مراجعة الاستبانة، وإبداء آرائهم حيال عدة جوانب تشمل مدى وضوح العبارات، وجودة صياغتها اللغوية، ومدى تحقيقها لأهداف البحث، وشموليتها، وتنوُّع محتواها، إضافةً إلى مدى ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى انسجام المحاور مع الأهداف الرئيسة للبحث، وتقديم أي ملاحظات تتعلق بالتعديل، أو الإضافة، أو الحذف، وقد أسفرت مراجعات المحكِّمين عن ملاحظات قيِّمة أثْرت البحث، وأسهمت في تحسين جودة الاستبانة؛ مما مكَّنها من تحقيق مستوى عالٍ من صدق المحتوى، أو الصدق الظاهري.

2) تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من (30) معلمة، وتم من خلال استجاباتهن حساب ما يلي:

أ) الاتساق الداخلي:

حيث تم حساب الاتساق الداخلي من خلال ما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة، والجدول (3) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (4) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول 3 معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة

الرقم	درجة استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه	الرقم	معوقات استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه
1	.831**	15	.709**
2	.754**	16	.764**
3	.471**	17	.876**
4	.576**	18	.929**
5	.664**	19	.729**
6	.793**	20	.664**
7	.657**	21	.929**
8	.764**		
9	.939**		
10	.686**		
11	.939**		
12	.663**		
13	.838**		
14	.610**		
** دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (0.01).			

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة دالة إحصائيًّا؛ مما يدل على ترابط هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

جدول 4 معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	المحور	معامل الارتباط
1	درجة استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه.	.908**
2	معوقات استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه.	.895**
** دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)		

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًا؛ مما يدل على ترابط هذه المحاور وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

ب) ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول (5) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول 5 معامل ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المجال	عدد العبارات	كرونباخ آلفا
1	درجة استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه.	14	.925
2	معوقات استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه.	7	.890
3	الاستبانة ككل	21	.938

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا لجميع المحاور وللاستبانة ككل مرتفعة إحصائيًا؛ حيث يشير (Field (2013إلى أن معامل الثبات يعد مرتفعًا إحصائيًا إذا كانت قيمته أعلى من (0.80)، وهذا يدل على أن الاستبانة على درجة مناسبة من الثبات.

إجراءات البحث:

- الاطلاع على مقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية، وتبين وجود العديد من المفاهيم المجردة التي يصعب على الطلاب فهمها إلا بمعرفة الارتباطات، ومن ثم استخدام مخيلتهم في فهمها.
- ثم تم الاطلاع على الأدبيات من الدراسات السابقة لعمل الاستبانة، وتهدف إلى معرفة درجة استخدام معلمات المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل في تدريس العلوم.
- ثم تم بناء الاستبانة لتشتمل على محورين: المحور الأول لقياس درجة استخدام معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجية التخيل، ويضم (14) عبارة، والمحور الثاني لقياس المعوقات التي قد تواجه المعلمات أثناء استخدام استراتيجية التخيل ويضم (8) عبارات. واتبعت الاستبانة مبدأ ليكرت الثلاثي (أوافق بدرجة كبيرة- أوافق بدرجة متوسطة- أوافق بدرجة ضعيفة).

- تم عرض الاستبانة على عدد من المحكِّمين؛ لقياس صدق الاستبانة، وبعد عرضها على المحكِّمين تم التعديل، واعتمادها للتطبيق.
- وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ لقياس ثبات الاستبانة.
- تم توزيع الاستبانة على عدد (92) من المعلمات، وبعد جمع البيانات تم إجراء التحليل الإحصائي.

المعالجات الإحصائية:

1) استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي مع الاستبانة، وقد تم التصحيح كما هو موضح أدناه:

جدول 6 طريقة تصحيح الاستبانة

سُلَّم الإجابة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
الدرجة	3	2	1

وقد تم تقدير كل من درجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة، ودرجة الموافقة على معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة وفق السُّلَّم التالي:

جدول 7 سُلَّم تقدير الإجابات

درجة الممارسة/الموافقة	المتوسط الحسابي من	المتوسط الحسابي إلى أقل من
منخفضة	1.00	1.67
متوسطة	1.67	2.34
مرتفعة	2.34	3.00

2) معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة.

3) معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الاستبانة.

4) التكرارات، والنسب المئوية (Frequencies and percentages) لوصف عينة البحث وفقًا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس.

5) الإحصاء الوصفي المتمثل في المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ لتعرف درجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة، ودرجة الموافقة على معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة.

6) تم ترتيب العبارات في كل محور وفقًا للمتوسط الحسابي الأعلى، والانحراف المعياري الأقل.

7) اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples Test) لتعرف الفروق:

- بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لدرجة استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس.

- بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه التي تُعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس.

نتائج البحث

- للإجابة عن سؤال البحث الأول الذي ينصُّ على: ما درجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة؟ تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب، وتقدير درجة الاستخدام، والجدول (8) يوضح نتائج ذلك.

جدول 8 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير درجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الممارسة
10	أحرص على تنويع طبقات الصوت أثناء سرد سيناريو الموقف التخيلي للطالبات.	2·61	0·695	1	مرتفعة
5	أعرض على الطالبات مقاطع فيديو قصيرة لموقف تخيلي معين في موضوع محدَّد من موضوعات العلوم.	2·43	0·775	2	مرتفعة
8	أستخدم المؤثرات الصوتية أثناء سرد السيناريو القصصي.	2·41	0·787	3	مرتفعة
7	أستخدم الأسلوب القصصي أثناء تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه؛ لتنمية المفاهيم العلمية في العلوم.	2·38	0·823	4	مرتفعة
11	أحرص على إتاحة وقت توقف كافٍ بين عبارات التخيل؛ لتتمكن الطالبات من تكوين صورة ذهنية لهذه العبارات، وتخيُّلها.	1·98	0·812	6	متوسطة
4	أعمل على إثارة دافعية الطالبات لتطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه في العلوم.	2·07	0·836	5	متوسطة
14	أصوب آليات الطالبات في تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.	1·96	0·811	7	متوسطة
1	أخطط قبليًّا لسيناريو استراتيجية التخيل المُوجَّه.	1·91	0·821	8	متوسطة
2	أختار كلمات بسيطة وجملًا قصيرة في سيناريو موضوع التخيل المُوجَّه.	1·88	0·768	9	متوسطة
6	أهيئ الطالبات عند تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه؛ بإغماض أعينهن، وأخذ نفس عميق.	1·63	0·780	10	منخفضة
12	أطلب من الطالبات وصف خيالاتهن بصورة لفظية أو غير لفظية أمام زميلاتهن.	1·61	0·770	11	منخفضة

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الممارسة
9	أوجه الطالبات إلى استخدام حواسهن أثناء تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.	1.58	0.802	12	منخفضة
3	أدرب الطالبات على آليات استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه.	1.54	0.747	13	منخفضة
13	أناقش الطالبات في الصعوبات التي واجهتهن أثناء تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.	1.49	0.749	14	منخفضة
درجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة		1.96	0.204		متوسطة

يتضح من الجدول (8) الخاص بدرجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة ما يلي:

أربع عبارات جاءت بدرجة استخدام (مرتفعة)، حيث جاء المتوسط في فئة التقدير (2.34 إلى 3.00)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (2.38)، و(2.61)، وكانت مرتَّبةً كما يلي:

- أحرص على تنويع طبقات الصوت أثناء سرد سيناريو الموقف التخيلي للطالبات.
- أعرض على الطالبات مقاطع فيديو قصيرة لموقف تخيلي معين في موضوع محدَّد من موضوعات العلوم.
- أستخدم المؤثرات الصوتية أثناء سرد السيناريو القصصي.
- أستخدم الأسلوب القصصي أثناء تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه؛ لتنمية المفاهيم العلمية في العلوم.

وخمس عبارات جاءت بدرجة استخدام (متوسطة)، حيث جاء المتوسط في فئة التقدير (1.67 إلى أقل من 2.34)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (1.88)، و(2.07)، وكانت مرتَّبةً كما يلي:

- أعمل على إثارة دافعية الطالبات؛ لتطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه في العلوم.
- أحرص على إتاحة وقت توقف كافٍ بين عبارات التخيل؛ لتمكين الطالبات من تكوين صورة ذهنية لهذه العبارات، وتخيُّلها.
- أصوّب آليات الطالبات في تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.
- أخطّط قبليًّا لسيناريو استراتيجية التخيل المُوجَّه.
- أختار كلمات بسيطة وجملًا قصيرة في سيناريو موضوع التخيل المُوجَّه.

وخمس عبارات جاءت بدرجة موافقة (منخفضة)؛ حيث جاء المتوسط في فئة التقدير (1.00 إلى أقل من 1.67)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (1.49)، و(1.63)، وكانت مرتَّبةً كما يلي:

- أهيّئ الطالبات عند تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه؛ بإغماض أعينهن، وأخذ نفس عميق.
- أطلب من الطالبات وصف خيالاتهن بصورة لفظية أو غير لفظية أمام زميلاتهن.
- أوجّه الطالبات إلى استخدام حواسهن أثناء تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.
- أدرب الطالبات على آليات استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه.
- أناقش الطالبات في الصعوبات التي واجهتهن أثناء تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.

لقد جاءت النتيجة الكلية الخاصة باستخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة بدرجة ممارسة متوسطة، وبمتوسط حسابي (1.96)، وهذه النتيجة تتفق مع بحث الحويطي والعنزي (2023)، حيث جاء استخدام لاستراتيجية التخيل بدرجة متوسطة.

ولتفسير ذلك نجد أن المعلمات حاصلات على دورات تدريبية في مجال استراتيجية التخيل، ولكن لا يتم تطبيق آليات الاستراتيجية بالشكل المطلوب؛ حيث إن استراتيجية التخيل المُوجَّه تعتمد على استخدام الحواس، وإغماض العينين أثناء سرد السيناريو. وهذه النتيجة تؤكد ما أشار إليه المندلاوي وعلي (2025) أنه ينبغي على المعلمين خلق بيئة تعليمية تفاعلية؛ لتعزيز رغبة

الطلاب في التعلُّم، واستكشاف المحتوى العلمي بنحو أعمق، كما أن هذه النتيجة تؤكد ما أشارت إليه الدراسات أن دماغ الإنسان ينظم المعلومات عبْر مشاهد حسية متعددة؛ مما يحسِّن الفهم، والاحتفاظ بالمعلومات، وبذلك تبرز الحاجة إلى وجود استراتيجيات تعليمية حديثة تأخذ بعين الاعتبار بنية الدماغ وآلياته؛ لذلك تحتاج استراتيجية التخيل آليات خاصة لتنفيذها من قِبَل المعلمة.

- للإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي ينصُّ على: ما معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة؟ تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب، وتقدير درجة الموافقة، والجدول (9) يوضح نتائج ذلك.

جدول 9 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الموافقة على معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
1	اعتقاد بعض المعلمات عدم فاعلية استراتيجية التخيل المُوجَّه في تطبيق بعض موضوعات العلوم.	2.68	0.662	1	مرتفعة
5	تفضيل بعض الطالبات الاعتماد على شرح المعلمة التقليدي لموضوعات العلوم.	2.68	0.662	2	مرتفعة
2	ضعف التأهيل الوظيفي لمعلمات العلوم، وخاصه في مجال طرق واستراتيجيات التدريس.	2.57	0.716	3	مرتفعة
7	وجود عوائق نفسية لدى بعض الطالبات –مثل الانطوائية، والخجل– تعوق من تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.	2.54	0.747	4	مرتفعة
6	نفور بعض الطالبات من تطبيق الأساليب غير التقليدية في التعليم.	2.51	0.777	5	مرتفعة

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
3	ندرة وجود الإمكانات الصفية المناسبة لتطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.	2.50	0.805	6	مرتفعة
4	قِصَر زمن الحصة يحد من تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.	2.46	0.776	7	مرتفعة
معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة		2.56	0.292		مرتفعة

يتضح من الجدول (9)، والخاص بمعوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة ما يلي:

جميع العبارات جاءت بدرجة استخدام (مرتفعة)، حيث جاء المتوسط في فئة التقدير (2.34 إلى 3.00)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (2.46)، و(2.68)، وكانت مرتَّبةً كما يلي:

- اعتقاد بعض المعلمات عدم فاعلية استراتيجية التخيل المُوجَّه في تطبيق بعض موضوعات العلوم.
- تفضيل بعض الطالبات الاعتماد على شرح المعلمة التقليدي لموضوعات العلوم.
- ضعف التأهيل الوظيفي لمعلمات العلوم، وخاصة في مجال طرق واستراتيجيات التدريس.
- وجود عوائق نفسية لدى بعض الطالبات– مثل الانطوائية، والخجل – تعوق من تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.
- نفور بعض الطالبات من تطبيق الأساليب غير التقليدية في التعليم.
- ندرة وجود الإمكانات الصفية المناسبة لتطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.
- قِصَر زمن الحصة يحد من تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.

لقد جاءت النتيجة الكلية الخاصة بمعوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة بدرجة موافقة (مرتفعة)، وبمتوسط

حسابي (2.56). وهذه النتيجة تتفق مع بحث الحويطي والعنزي (2023)، حيث جاءت معوقات استخدام استراتيجية التخيل بدرجة مرتفعة.

ومن ذلك يتضح أن المناهج الحديثة المطورة لم تغفل جانب الأنشطة الإثرائية، والأنشطة التي تساعد على التفكير، وإشغال العقل، ولكن هناك تحديات تواجه المعلمين والطلاب في التطبيق. وأكد ذلك المندلاوي وعلي (2025، 156)؛ حيث أشارا إلى أن من التحديات التي تواجه تطبيق بعض الاستراتيجيات الحديثة عدم قبول بعض المعلمين إدخال طرائق جديدة في التعليم، والكثير من المعلمين يفضلون الطرائق التقليدية التي يعرفونها؛ مما يجعل الطلاب يفتقرون إلى المهارات التحليلية والنقدية.

– للإجابة عن سؤال البحث الثالث الذي ينصُّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لدرجة استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه تُعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس؟ تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples Test). والجدولان (10)، و (11) يوضحان نتائج ذلك.

جدول 10 نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لدرجة استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه.	أقل من 5 سنوات	35	1·96	0·192	0·280	0·780
	أكثر من 5 سنوات	57	1·97	0·212		

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0,05) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لدرجة استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه وفقًا لمتغير (عدد سنوات الخبرة)؛ حيث إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

ترى الباحثة أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه بين معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية باختلاف عدد سنوات الخبرة قد يعود إلى أن جميع المعلمات –بغض النظر عن سنوات خدمتهن– يعملن ضمن بيئة تعليمية موحَّدة من حيث المناهج، والإشراف التربوي، والتدريب المستمر، إضافةً إلى ذلك قد تكون طبيعة استراتيجية التخيل المُوجَّه نفسها لا تتطلب خبرة طويلة لتطبيقها بفاعلية، وهذا ما يجعل المعلمات ذوات الخبرة الطويلة والجديدة على حد سواء يستخدمنها بمستوى متقارب، علاوة على ذلك قد يرجع إلى توفر الأدلة الإرشادية، والمواد التعليمية التي تسهِّل تطبيق هذه الاستراتيجية حتى للمعلمات قليلات الخبرة.

جدول 11 نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لدرجة استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس.

المحور	عدد الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه.	أقل من 5 دورات	41	1.97	0.232	0.468	0.641
	أكثر من 5 دورات	51	1.95	0.179		

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0,05) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لدرجة

استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس؛ حيث إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق تُعزى لعدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس بأنه قد يعود إلى أن الدورات المقدَّمة للمعلمات غالبًا ما تكون عامة، ولا تركِّز بعمق على استراتيجية التخيل المُوجَّه تحديدًا؛ مما يقلل من أثَرها المباشر في رفع مستوى استخدام هذه الاستراتيجية، إضافة إلى ذلك قد يكون تطبيق الاستراتيجية نابعًا من المبادرات الشخصية للمعلمات واهتمامهن الفردي أكثر من كونه مرتبطًا بعدد الدورات التي حصلن عليها، وفي سياق آخر ربما تلقين جميع المعلمات فرصًا تدريبية متقاربة من حيث المحتوى والزمن؛ مما يؤدي إلى تقارب مستوى استخدامهن للاستراتيجية بغض النظر عن عدد تلك الدورات.

- للإجابة عن سؤال البحث الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه تُعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس؟ تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples Test). والجدولان (12)، و(13) يوضحان نتائج ذلك.

جدول 12نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه.	أقل من 5 سنوات	35	1.96	0.192	0.280	0.780
	أكثر من 5 سنوات	57	1.97	0.212		

يتضح من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0,05) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة؛ حيث إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

ترى الباحثة أن عدم وجود فروق في تقدير المعوقات باختلاف عدد سنوات الخبرة قد يعود إلى أن المعوقات التي تواجه المعلمات في تطبيق الاستراتيجية غالبًا ما تكون تنظيمية أو بيئية، كضيق الوقت، أو كثافة المناهج، أو ضعف الدعم الإداري، وهي معوقات مشتركة تؤثر على جميع المعلمات بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهن، وقد تكون بيئة العمل الموحَّدة داخل المدارس جعلت جميع المعلمات يتعرضن للمعوقات نفسها دون أن يخفَّ تأثيرها مع زيادة سنوات الخبرة، وعلاوة على ذلك فإن تراكم الخبرة لا يعني بالضرورة وجود حلول عملية للتغلب على المعوقات إذا لم تتوفر الإمكانات والموارد اللازمة من إدارة المدرسة، أو من إدارة التعليم.

جدول 13 نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرف الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس

المحور	عدد الدورات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه.	أقل من 5 دورات	41	1.97	0.232	0.455	0.650
	أكثر من 5 دورات	51	1.95	0.179		

يتضح من الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0,05) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال

استراتيجيات التدريس؛ حيث إن مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث الحويطي والعنزي (2023).

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في إدراك المعوقات وفق عدد الدورات التدريبية في استراتيجيات التدريس بأنه قد يعود إلى أن هذه الدورات غالبًا لا تعالج العقبات الواقعية التي تواجه المعلمات أثناء التطبيق؛ مثل ضغط الحصص، أو نقص الوسائل التعليمية، أو ضعف التجهيزات الصفية، إضافة لذلك فإن امتلاك المعلمة معرفة نظرية من خلال الدورات لا يضمن إزالة تلك المعوقات العملية إذا لم يصاحبها دعم ميداني فِعْلي، وفي سياق آخر قد تكون جميع المعلمات –بغض النظر عن عدد الدورات– يواجهن معوقات متشابهة ضمن بيئة تعليمية واحدة، وهذا ما يفسر عدم ظهور فروق واضحة بينهن في هذا الجانب.

ملخص النتائج:

1– جاء استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة بدرجة ممارسة متوسطة، وبمتوسط حسابي (1.96).

2– جاءت معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية استراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن بمدينة مكة المكرمة بدرجة موافقة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (2.56).

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لدرجة استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه تُعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس.

4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات عينة البحث من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية حول معوقات استخدامهن استراتيجية التخيل المُوجَّه تُعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس.

التوصيات والمقترحات:

1. ضرورة تشجيع معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية على تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه في التدريس.
2. ضرورة الاهتمام بالبنية التحتية لتهيئة غرفة الصف المساعِدة على تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه.
3. تدريب الطالبات على تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه بشكل صحيح، والتفاعل مع معلماتهن.

المقترحات:

1. إجراء دراسات مماثلة تستهدف المراحل التعليمية الأخرى: المتوسطة، والثانوية، والمرحلة الجامعية.
2. إجراء دراسات مماثلة في متغيرات أخرى، كالتفكير الابتكاري، والتفكير المستقبلي.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، بسام عبد الله، عابد، أسامة حسن محمد (2016). فاعلية تدريس العلوم الطبيعية باستخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه في فهم المفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في الأردن، مجله اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 36(2)، ديسمبر، 176–161.

أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، البلوشي، سليمان بن محمد. (2009). طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)، دار المسيرة.

أبو عاذرة، سناء. (2017). أثر استخدام التخيل في تدريس العلوم في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عمان للدراسات العليا.

الجدبة، صفية أحمد محمود هاشم، الناقة، صلاح أحمد عبد الهادي. (2012). فاعلية توظيف استراتيجية التخيل المُوجَّه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كليه التربية، الجامعة الإسلامية غزة 1–260.

الحريري، رافده. (2011). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة.

الحويطي، طارق بن هويمل سالم، العنزي، منصور بن مزعل محمد. (2023). واقع استخدام معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية بتبوك لاستراتيجية التخيل المُوجَّه من وجهة نظرهن. مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. (108)، 401 – 441.

عطية، محسن علي. (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء.

العمري، ماجد محمد بن دلهام. (2020). فاعلية استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه في تحسين مهارات التفكير العلمي من خلال مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية، المجلة العربية النوعية، 4(15)، 1–38.

العمري، ماجد محمد بن دلهام. (2020). واقع تطبيق استراتيجية التخيل المُوجَّه في مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بمهارات التفكير العلمي. المجلة العربية للتربية، (14)، 315–356.

فارون، إبراهيم. (2019). اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مؤسسة ثائر العصامي.

القرني، مسفر حفير سني. (2016). أثر استخدام استراتيجية التخيل المُوجَّه في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف، مجلة البحث العلمي في التربية، 17(2)،677-645.

قياس، هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2021). تقرير حول نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في الاختبار الدولي *TIMSS 2019*، المملكة العربية السعودية: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

متولي، فكري لطيف. (2014). القدرات العقلية، الزهراء.

محمد، سماح، ومحمد، أماني. (2023). أثر التفاعل بين استراتيجيتي القصص الرقمية والتخيل المُوجَّه في تنمية بعض مهارات التفكير العليا والميول العلمية لطلاب المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، (100)، 578-616.

المندلاوي، علاء عبد الخالق، علي، زينب حسين. (2025). الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم، بغداد: دار السرد.

نصر، عاطف جودة. (1984). دراسات أدبية الخيال مفهوماته ووظائفه، الهيئة المصرية.

الواعي، توفيق يوسف. (2005). الإبداع في تربية الأولاد، مج1، شروق للنشر والتوزيع.

يوسف، يحيى عبد الخالق. (2020). فاعلية استخدام استراتيجية التخيل لتدريس التربية الإسلامية في تنمية الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(5)، الصفحات 65-85.

ترجمة المراجع العربية:

Ibrahim, Bassam Abdullah. Abed, Osama Hassan Mohamed (2016). The effectiveness of teaching natural sciences using the guided visualization strategy in understanding scientific concepts and developing creative thinking skills among students of the Faculty of Educational and Arts Sciences in Jordan. Arab Universities Union Journal for Higher Education Research, No. 36, Vol. 2, December, pp. 161-176.

Ambu Saidy, Abdullah bin Khamis; Al Balushi, Suleiman bin Mohammed (2009). Methods of Teaching Science (Concepts and Practical Applications). Dar Al-Maysara.

Abu Azra, Sanaa (2017). The impact of using visualization in science teaching on developing problem-solving ability and acquiring scientific concepts among elementary stage students in Jordan. Master's thesis, University of Amman for Graduate Studies.

Al-Jadba, Safiyah Ahmed Mahmoud Hashem; Al Naqah, Salah Ahmad Abdul Hadi (2012). The effectiveness of employing the guided visualization strategy in developing concepts and reflective thinking skills in science among ninth grade female students. Master's thesis, College of Education, Islamic University Gaza, pp. 1-260.

Al-Hariri, Rafeeda (2011). Total Quality in Curricula and Teaching Methods. Dar Al-Masira.

Al-Huwaiti, Tareq bin Huwail Saim; Al-Anzi, Mansour bin Maz'el Mohamed (2023). The reality of primary elementary teachers in Tulkarm of using the guided visualization strategy from their perspective. Faculty of Education Journal, Kafr El Sheikh University, No. 108, pp. 4410401.

Atiyah, Mohsen Ali (2008). Modern Strategies in Effective Teaching. Dar Safa.

Al-Omari, Majed bin Mohammed bin Delham (2020). The effectiveness of using the guided visualization strategy in improving scientific thinking skills through the science curriculum in elementary level. Arab Qualitative Journal, No. 15, Vol. 4, pp. 1-38.

Al-Omari, Majed Mohammed Delham (2020). The reality of applying the guided visualization strategy in the science curriculum at the elementary stage and its relationship to scientific thinking skills. Arab Journal of Education, No. 14, pp. 315-356.

Faroun, Ibrahim (2019). Modern Trends in Science Teaching, Thair Al-Asami Foundation.

Al-Qarni, Mosfir Hafir Sani (2016). The effect of using the guided visualization strategy in developing conceptual comprehension among sixth-grade students in Taif city. Scientific Research Journal in Education, No. 17, Vol. 2, pp. 645-677.

Qiyas, Education and Training Evaluation Authority (2021). Report on Saudi Arabia's participation results in the TIMSS 2019 international study. Riyadh: Education and Training Evaluation Authority.

Metwally, Fikry Latif (2014). Mental Abilities. Al-Zahraa.

Mohammed, Samah; and Mohammed, Amani (2023). The effect of the interaction between digital storytelling strategies and guided imagery on the development of some higher-order thinking skills and scientific tendencies among middle school students. Educational Journal, 100, 578-616.

Al-Mandlawi, Alaa Abdul Khaleq; Ali, Zainab Hussein (2025). Modern Strategies in Science Teachin. Dar Al-Sard.

Nasr, Atef Gouda (1984). Literary Studies: Imagination: Its Concepts and Functions, Egyptian Authority.

Al-Waei, Tawfiq Youssef (2005). Creativity in Raising Children, Vol. 1, Shorouk Publishing and Distribution.

Youssef, Yahya Abdelkhaleq (2020). The Effectiveness of Using the Imagination Strategy in Teaching Islamic Education in Developing Spiritual Intelligence and Academic Self-Efficacy among Secondary School Students. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 28(5), pp. 65-85.

المراجع الأجنبية:

Donnelly, J. (2001). Contested terrain or unified project? The nature of science' in the national curriculum for England and Wales. International Jornal of Science Education,23(2), 181-195.

Field, Andy. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (4th ed.). SAGE Publications Ltd.

Gepp,K. (2022). What to know about guided imagery. Journal Medical News Today. On April 21,2022. https://www.medicalnewstoday.com/articles/guided-imagery.

Lannone, R, (2011). Imagination: The Missing Link in Curriculum and Teaching. Education,122(2):302-307.

Osbrone, J. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. International Journal of Science Education,25(9).1049-1079.

Steven K. Thompson (2012). Sampling, Third Edition, P59-60.

Thomas, N. J. (2004). Imagery and the Coherence of Imagination: Critique of White. Journal of Philosophical Research, 95-127.

Walker, M. (2019). The Effects of a Guided Imagery Intervention on the Working Memory of Primary Aged Students. Dissertation. Philadelphia College of Osteopathic Medicine, United States.

تصور مقترح لتطوير أداء الموظفين الإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي

A Proposal for Enhancing the Performance of Administrators at King Khalid University in Light of Digital Transformation Requirements

إعداد

د. العنود بنت محمد ال مهري

أستاذ الإدارة والإشراف التربوي المساعد

قسم التربية وعلم النفس – كلية التربية – جامعة نجران

Dr. Al-Anoud Muhammad Al-Mahri

Assistant Professor of Educational Administration and Supervision

Department of Education and Psychology – College of Education – Najran University

Email: a64230165@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-026-013

تاريخ التقديم: 2025/09/17 م تاريخ القبول: 2025/10/19 م

المستخلص

هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي، وتم استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للبحث طُبقت على عينة بلغت (325) عضوًا من الإداريين والإداريات بجامعة الملك خالد، وتم التوصل إلى عدة نتائج منها: موافقة عينة البحث بدرجة موافقة (كبيرة) على آليات تطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والوظيفة الحالية.

وتوصل البحث لعدد من التوصيات، ومنها: إصدار التشريعيات اللازمة لتهيئة البيئية الداعمة لتطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في مجالات الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني في ضوء التحول الرقمي، وإعداد الأدلة والنشرات والمؤتمرات والندوات لنشر تطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في مجالات الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني في ضوء التحول الرقمي ، وتكوين لجان على مستوى الإدارات تكون مهمتها عمل دراسة لواقع تطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في مجالات الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني في ضوء التحول الرقمي.

الكلمات المفتاحية: تطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد، الأداء الإداري، الأداء المعرفي، الأداء التقني، التحول الرقمي.

Abstract

The research paper aims to develop a proposal for enhancing the performance of administrators at King Khalid University in light of digital transformation requirements. It adopted the descriptive approach and applied a questionnaire to a sample of (325) administrators at King Khalid University. The results revealed that the participants showed (high) agreement on the mechanisms of enhancing the (administrative, knowledge, and technical) performance of administrators at King Khalid University in light of digital transformation requirements. Additionally, no statistically significant differences were found in the means of the participants' responses to the mechanisms of enhancing the (administrative, knowledge, and technical) performance of administrators at King Khalid University in light of digital transformation requirements due to (academic qualification and current position) variables. The study recommended enacting legislation to create a supportive environment for enhancing the (administrative, knowledge, and technical) performance of administrators at King Khalid University in light of digital transformation. Manuals, publications, conferences, and symposia should be prepared to disseminate the enhancement of the (administrative, knowledge, and technical) performance of administrators at King Khalid University in light of digital transformation. Additionally, department-level committees should be established and tasked with conducting a study of the reality of enhancing the (administrative, knowledge, and technical) performance of administrators at King Khalid University in light of digital transformation.

Keywords: Enhancing the performance of administrators at King Khalid University, administrative performance, knowledge performance, technical performance, digital transformation.

المقدمة

تشهد مؤسسات المجتمع اليوم تحديات في جميع المجالات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية الناتجة عن التطور التكنولوجي والمنافسة الشديدة والتغييرات البيئية السريعة، مما يؤثر على سير عملها و يدفعها إلى الأخذ بأنظمة وممارسات إدارية لمواكبة هذه التحديات، وحتى تكون قادرة على أن تؤدي دورها لتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية؛ لذلك اتجهت الكثير من الدول إلى تحديث أنظمتها التعليمية وتطوير جميع مراحل التعليم ومستوياته، وذلك تماشيا مع المستجدات المعاصرة التي ألقت بظلالها على شتى المجالات، ولا ريب في أن التعليم الجامعي هو من بين تلك الأنظمة التي كانت محل اهتمام وتطوير لكونه ركنا من أركان النظام التعليمي ورافدا من روافد التنمية من خلال تأهيل أفراد متعلمين قادرين على المشاركة والبناء في جوانب التنمية المختلفة.

فالجامعات تقوم بدور حيوي في تحقيق أهداف المجتمع، فهي مسؤولة عن عمليات التعليم لمختلف التخصصات وخاصة فيما يتصل بتكوين رأس المال البشري المتميز بالمهارات العلمية والمؤهلة لإحداث التقدم العلمي والاقتصادي والاجتماعي، ويعول عليها مسؤولية خدمة أفراد المجتمع؛ لكي يكونوا أفراد فاعلين داخل مجتمعهم. (معوض،2022).

لذلك تجتهد في تطويع وتوظيف التكنولوجيا الرقمية وتطبيقاتها الإدارية والتعليمية والبحثية؛ لمواكبة التطورات والثورات الصناعية والتقنية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والذكاء الاصطناعي وتطبيقاته والتحول نحو النموذج الرقمي الذي أصبح من الأولويات والقضايا والتوجهات الحديثة، حيث تسعى الجامعات في العصر الرقمي لحجز مكانها بين المؤسسات والأنظمة التعليمية الرقمية بل الأكثر ذكاءً؛ لمواكبة تحديات تقنية المعلومات واستثمارها بالشكل الأمثل في بناء مجتمع جامعي يتناسب مع العصر الرقمي، فقد أخذت الجامعات تتسابق في التحول إلى صيغ ونماذج جامعية حديثة؛ لتلبية متطلباتها ومقوماتها من بنية تحتية (مادية، وتقنية)، وبنية فوقية (الوعي، والثقافة، والمواطنة والرقمية، والاستعداد، والتمكين الرقمي، ومهاراته)، وكوادر بشرية رقمية، وبيئات تعليم وتعلم وبحث علمي رقمية، وشبكة معرفة واسعة مع توفر خطط واستراتيجيات واضحة. (أحمد ومحمد،2024)، وحرصت المملكة العربية السعودية في كافة خططها التنموية والتطويرية على مواكبة التطورات الرقمية، والتقنيات الناشئة للثورة الصناعية الرابعة، فبرنامج التحول الرقمي الوطني، ورؤية 2030م أمثلة على التوجه نحو بناء اقتصاد رقمي مزدهر،

ويعد أحد أهدافها إعداد الكفاءات الوطنية المؤهلة للتعامل، والتفاعل مع التقنيات الحديثة، فالجامعات هي الجهات المخولة لتأهيل رأس المال البشري لتغذية سوق العمل، وقطاعات الدولة بالكفاءات اللازمة للتعاملات الرقمية (مجلد، 2022).

ولذلك تسعى الجامعات لوضع سياسة ورؤية لإدخال التكنولوجيا وتوفير البنية التحتية الأساسية من شبكات، وأجهزة، ومعدات، وإتاحتها في داخل القاعات، وتشجيع ودعم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على الالتحاق بالدورات التدريبية الداخلية والخارجية ذات العلاقة باستخدام تقنيات التحول الرقمي في العملية التعليمية، وتوجيه عناية كبيرة بالبرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة التي تقوم على التدريبات العملية والورش التعليمية التي تحاكي المشكلات الجامعية الواقعية، وتفعيل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتطبيقات الأجهزة الذكية وإنترنت الأشياء والذكاء الاصطناعي في مقرراتهم الدراسية، وذلك لتحقيق رؤية المملكة وبرامجها المختلفة (عبد المولى،2022).

مشكلة البحث:

تعمل المملكة العربية السعودية على تطوير منظومة التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة إلا أن عدد من الدراسات أشارت إلى وجود بعض المعوقات التي تواجه عمليات تطوير الأداء داخل الجامعات السعودية، ومنها دراسة الحميضي (2024) التي أشارت إلى دور الإدارة الإلكترونية في حوكمة الجامعات بالمملكة العربية السعودية ، ومنها جامعة الملك خالد التي جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة آل هيضه (2024) التي توصلت إلى أن مستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك خالد جاءت بدرجة (متوسطة)، ودراسة زيادة (2021) التي أشارت إلى أن توفر مقومات تطبيق الإدارة الرقمية بجامعة الملك خالد جاء بدرجة متوسطة .

وأكدت دراسة الأحمري (2020) على أن تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد وتحديدا متطلبات تطوير معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء مدونة حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة، كما أكدت دراسة الحازمي(2023) أن واقع حوكمة التحول الرقمي (السياسات والإجراءات التقنية، الفعالية التنظيمية) في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بدرجة متوسطة، وأوصت بمنح مزيد من

الصلاحيات للقيادات لتفعيل الحوكمة والتحول الرقمي، وتطوير نظم الحوكمة لتواكب التحديث المستمر للتحول الرقمي.

ومما سبق جاء البحث الحالي للتركيز على تطوير الأداء الإداري للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي للوصول إلى تطبيق حوكمة العمليات الإدارية ومواكبة التطوير الحادث في مجال تطوير الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030 ومتطلبات التحول الرقمي.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما آليات تطوير الأداء الإداري للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي من وجهة نظر عينة البحث؟
2. ما آليات تطوير الأداء المعرفي للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي من وجهة نظر عينة البحث؟
3. ما آليات تطوير الأداء التقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي من وجهة نظر عينة البحث؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث حول آليات تطوير أداء الإداريين الإداري، والمعرفي، والتقني بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والوظيفة الحالية؟
5. ما التصور المقترح لتطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء الإداريين الإداري، المعرفي، والتقني بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي.

أهمية البحث:

تتمثَّل أهمية البحث النظرية والتطبيقية في الجوانب التالية:

1. تناوله لموضوع تطوير الأداء الإداري للإداريين بجامعة الملك خالد، وبما يتوافق مع توجهات رؤية السعودية2030، وسياسات وزارة التعليم، والخطة الاستراتيجية للجامعة، وخطة منطقة عسير نحو التطوير والتنمية الشاملة.

2. أهمية تطوير أداء الإداريين، حيث يوفر الإداريين المؤهلين للقيام بمهام التنمية بجميع إجراءاتها ومراحلها، والتي يتطلب تنفيذها معارف وجدارات ومهارات علمية وعملية وانضباطًا إداريًا وسلوكيًا وعادات عمل تتسم بالإيجابية بما يعود بالنفع على الجامعة والمجتمع ككل.

3. تطوير أداء الإداريين له دور كبير في تحسين الأداء العام للجامعة، وذلك لانعكاس المستوى المعرفي والمهاري، وما يحققه التطوير من أهمية بالغة الأثر في تنمية عملية اتخاذ القرارات الإدارية بما يتيح فرصة الاختيار الأفضل للبدائل وتقليل المخاطر، ودعم مهارات العلاقات الإنسانية التي تعد من المهارات الأساسية التي يتطلبها العمل الإداري وفق التوجهات العالمية والمحلية الحديثة.

4. يعد هذا البحث إضافة إلى المكتبة التربوية، حيث تناول الأداء الإداري بجامعة الملك خالد في ضوء التحول الرقمي، وهي من التوجهات الحديثة في تطوير أداء المؤسسات التعليمية لمواكبة المتغيرات الحديثة.

5. مساعدة واضعي السياسات التربوية بجامعة الملك خالد في تعزيز وتقويم ومتابعة الجوانب الإدارية والفنية للإداريين في ضوء متغير يسهم في تطبيق الأفكار في تطوير أدائهم.

6. قد يستفاد صناع القرار في جامعة الملك خالد من نتائج هذا البحث حول تطوير الأداء الإداري بما يتوافق مع التوجهات العالمية والمحلية.

حدود البحث:

اقتصرت الحدود الموضوعية للبحث على تطوير أداء الإداريين الإداري، والمعرفي، والتقني بجامعة الملك خالد، وتمثلت الحدود البشرية في الإداريين بجامعة الملك خالد ، وتمثلت الحدود

الزمنية في الفصل الدراسي الأول لعام 1446هـ، وتمثلت الحدود المكانية في جامعة الملك خالد بأبها.

مصطلحات البحث:

1. الأداء الإداري:

يعرف الأداء الإداري بأنه: قيام العاملين بالمنظمة بسلوك إداري ما في ضوء إنجاز الأهداف التنظيمية باستخدام الموارد بكفاءة وفعالية من خلال التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، والتقويم بصورة رشيدة بأقل جهد ووقت وتكاليف (المحيميد، 2022).

ويعرف الأداء الإداري إجرائيا في هذا البحث بأنه مجموع الكفايات والمهارات التقنية التي يتمتع بها الإداري لأداء مهامه الوظيفية في جامعة الملك خالد من خلال استخدام جميع الوسائل التقنية في تحقيق الأهداف المنشودة.

2. التحول الرقمي:

يعرف التحول الرقمي للجامعات بأنه توظيف التطورات التكنولوجية الحديثة، مثل تطبيقات الحوسبة السحابية، ووسائل التواصل الاجتماعي، والوسائط المتعددة، والواقع الافتراضي في عمليتي التعلم والتعليم، وتحقيق التميز في تقديم الخدمات الإدارية والتعليمية، فضلًا عن تعزيز الميزة التنافسية للجامعة (Sebaaly,2019).

3. تطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد:

يعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنه: تطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد لإنجاز المهام الوظيفية والمسؤوليات والواجبات المتمثلة في الأداء الإداري والأداء المعرفي، والأداء التقني بكفاءة وفاعلية؛ مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف والوصول إلى مرحلة الإتقان في الأداء في ضوء متطلبات التحول الرقمي.

الإطار النظري للبحث

أولا: مفهوم الأداء الإداري وأهميته وفوائد تطويره بالجامعات:

تعمل الجامعات على إحداث التطوير بجميع الكوادر البشرية بها لمواكبة التحديات والتوجه نحو الابتكار وتقييم الأداء للقدرة على التنافسية، والاستثمار في ظل التوجهات الحديثة، واستثمار رأس المال القائم على المعرفة، والذي يتضمن عددًا من الأصول غير الملموسة مثل البحث والتطوير والتصميم؛ لأنها مهمة في تقييم أداء الموارد البشرية سواء في القيادات أو العاملين أو أعضاء هيئة التدريس (Belitz, et al.,2018, p.49).

1. مفهوم الأداء الإداري:

يعرف بأنه مجموعة من الأنشطة التي تطبق في مكان العمل وترتبط بالإنتاجية وأوقات الحضور والانصراف والمواطن التنظيمية بالإضافة إلى الرضا الوظيفي، وكذلك يعبر عن درجة الكفاءة التي يمتلكها فريق أو نظام ما خلال عمله (محمد وآخرون،2021).

2. أهمية الأداء الإداري:

ترجع أهمية الأداء الإداري في الجامعات إلى دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات العملاء، والوفاء بتلك الاحتياجات، وتحقيق جودة العمليات، وتوفير المعلومات ووضوحها لدي جميع العاملين، وتحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الأقسام والوحدات المختلفة، وتنمية عديد من المهارات لدي العاملين، مثل: مهارات حل المشكلات، والعمل على وجود تحسينات مستمرة في المؤسسات الجامعية، وتحقيق مستوي عال من الإنجاز، وزيادة ثقة الطلاب من خلال شعورهم بأهمية الدور الوظيفي الذي سيقومون به في المستقبل، وتحسين مركز المؤسسة في الأسواق محليًا وعالميًا من خلال جودة المنتج ليتلاءم مع متطلبات العصر ومتغيراته(صقر، 2016).

ويسهم تطوير الأداء في زيادة القدرة على التكيف وإدارة العمل بأسلوب حوكمة قوي وتحقيق المرونة التنظيمية للجامعة، وتمكين العاملين وإعطاؤهم مزيداً من السلطة لأداء عملهم، مع تقديم كافة العاملين التزامهم الكامل بالاستخدام الفعال لهذه السلطات، بما يقود إلى تقديم الأفضل بالنسبة للمؤسسة وعامليها (الفوزان،2021؛ Kerr,2018).

3. أنوع الأداء في المؤسسات التعليمية:

1) الأداء المؤسسي:

يعرف بأنه عبارة عن جهد يقوم به أشخاص يمتلكون مؤهلات وخبرات عالية حسب الأنظمة والقوانين الحاكمة للمؤسسة، ويهدف لإنجاز أهداف هذه المؤسسة والمضي بها من جيد إلى أجود والارتقاء بها، دون الاكتفاء بمستوى أداء محدد، وهذا هو أساس العمل الإداري لكافة المؤسسات وكافة العاملين ضمنها، ولكن من الممكن ألا يكون هذا الأداء وفق المستوى المطلوب، بل إنه قد يتراجع في بعض الحالات بدلاً من أن يتقدم، ويعود ذلك إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في هذا الأداء (نعيرات، 2022).

ويتضمن الأداء المؤسسي عدة مكونات منها الهيكل التنظيمي، وتصميم العمل، والموارد البشرية، والتكنولوجيا المستخدمة، والمهارات الإدارية، والأهداف والبيئة، وبالرغم مما تقدم فإن التعبير عن الأداء المؤسسي مرتبط بمدى الإنجاز، وبالتالي النجاح الذي تحققه المؤسسات في إنجازها لأهدافها (المحاسنة، 2013 ؛ Ambasi , 2022).

2) الأداء الوظيفي:

يعرف بأنه الأنشطة التي يقوم بها العاملون أنفسهم خلال فترة زمنية محددة للوصول إلى الأهداف التي حددتها المنظمة بالفعل، كما عرفه وين وسيت (Winn & Sett , 2021).

3) الأداء الإداري:

يعرف بأنه جملة من السلوكيات الإدارية التي تعبر عن قيام الفرد بالعمل المطلوب منه بالشكل الذي يضمن تنفيذ جيد وتحقيق جودة عالية، بالإضافة إلى التواصل والتفاعل مع الموظفين والالتزام بكافة الأوامر الإدارية واللوائح التي تنظم سير العمل، كما يعد نظاماً لقياس أداء الموظف وتقييم عمله والتأثير في خصائصه الأدائية والسلوكية (عبد العليم وآخرون،2023).

وتتكون عناصر الأداء الإداري من كفايات الموظف وتعني ما لدى الموظف من معلومات ومهارات واتجاهات وقِيَم، وهي تمثل خصائصه الأساسية، التي تتيح أداء فعالا يقوم به ذلك الموظف، وتشمل المسئوليات أو الأدوار والمهارات والخبرات التي يتطلَّبها عمل من الأعمال، أو وظيفة من الوظائف، وبيئة التنظيم، وتتضمن العوامل الداخلية التي تؤثّر في الأداء الفعال، كالتنظيم

وهيكله، وأهدافه، وموارده، ومركزه الاستراتيجي، والإجراءات المستخدمة، والعوامل الخارجية، مثل: العوامل الاقتصادية، والاجتماعية والتكنولوجية، والحضارية، والسياسية، والقانونية (محمد،2018).

4. فوائد تطوير الأداء الإداري في الجامعات:

يسهم تطوير الأداء في الجامعات في تحليل الوضع الراهن للأداء المؤسسي، والكشف عن نواحي القوة والضعف، وتحديد الانحرافات وأوجه القصور المختلفة، وتشخيص المشكلات التي تؤثر سلباً على هذا الأداء، بهدف اتخاذ القرار المناسب بشأنها؛ للارتقاء بمستوى الأداء للنهوض برسالة المؤسسة بفاعلية، وضمان أن يسهم أداء العاملين في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، كما ذكر كاميلري وكاميلري (Camilleri & Camilleri, 2018).

ويهدف تطوير الأداء في الجامعات إلى رفع مستويات الخدمة، والعمل على تصميم أفضل التطبيقات في الأداء المؤسسي، وتشجيع المنافسة والتعاون ودعمها، وتحقيق التوازن بين الأنشطة، وتقديم الخدمة بطريقة متميزة يرضي عنها المستفيدين، والاستمرار في العمل والمحافظة على معدلاته ضمن بيئة تنافسية عالية، والارتقاء بمستوي العاملين من الناحية العلمية، ودعم الاستقلالية والحرية الفردية والتنظيمية، وفهم علاقات التداخل والتأثير المتبادل داخل وخارج المؤسسة، وتحفيز ودفع الأفراد معنويًا ونفسيًا، ربط خطط وأهداف الجامعة بأداء العاملين لتحقيق النتائج والأهداف الاستراتيجية للأداء، وتطوير نظام متكامل لقياس الأداء، وتطوير نظام لجمع البيانات لتقييم الأداء، وتطوير نظام التحليل، ومراجعة إعداد تقارير الأداء، وتطوير نظام لاستخدام معلومات الأداء للتطوير (آل حمود،2019).

وإحداث التجديد والتطوير بالجامعة والاستعمال الأمثل للموارد المختلفة، ومدخلا لعملية اتخاذ القرارات حول الموارد المادية والبشرية، بما يؤدي إلى تطوير أساليب وطرق جديدة في إدارة المهام المختلفة، واتخاذ القرارات التي قد تحدث تحولًا جذريًا في العملية التعليمية، وتحقيق التقدم والتميز والاستقرار، والتركيز على الأفكار الإبداعية والابتكارية والريادة الاستراتيجية بامتلاكها رؤية مستقبلية وأهداف ريادية وتكامل بين الممارسات التنفيذية والإدارية وشمولية العمل وتوجيه العاملين (رسمي وصالح، 2019).

ويعمل تطوير الأداء على تطوير أداء العاملين، وإمداد المديرين والعاملين بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات نحو التحسين، ومعرفة نقاط القوة والضعف للأداء الجماعي أو الفردي خلال فترة معينة، والحكم على الأداء؛ لبيان مدى التقدم في العمل، بهدف توفير الأساس الموضوعي لاتخاذ القرارات المتعلقة بالكثير من سياسات الموارد البشرية في المؤسسة (مربوع ومرشود،2021).

ويتضح مما سبق أن الأداء الإداري بالجامعات يركز على أهمية المهارات والسمات التي يمتلكها الإداريون من مهارات قيادية وتقنية ومعرفية تسهم بدور فعال في تطوير العمليات الإدارية، وتشجيع المنافسة والتعاون، وتحقيق التوازن بين الأنشطة، وتقديم الخدمة بطريقة متميزة يرضي عنها جميع المستفيدين، وتحليل الوضع الراهن للأداء المؤسسي، والكشف عن نواحي القوة والضعف، وتحديد الانحرافات وتشخيص المشكلات، وإحداث التجديد والتطوير بالجامعة، والاستعمال الأمثل للموارد المختلفة، بما يؤدي إلى تطوير أساليب وطرق جديدة في إدارة المهام المختلفة.

ثانيًا: التحول الرقمي بالجامعات:

إن تحقيق المؤسسات لأهدافها يتوقف إلى حد كبير على كفاءة إدارتها، وفعالية الأساليب المستخدمة في أداء أنشطتها، ومهارات الموارد البشرية العاملة فيها باستخدام أفضل أساليب تطوير الأداء في جميع العمليات الإدارية والتعليمية وجميع مدخلات العملية التعليمية، كما ذكر عمر وآخرون (Omar, et al., 2019, p. 178).

1. مفهوم التحول الرقمي:

يُعرّف التحول الرقمي بأنه استبدال العمل البشري التقليدي بالنظم الآلية، لا سيما في مجالات إنتاج الخدمات؛ مما يُحدث تأثيرًا كبيرًا على هياكل المؤسسات وتكوين مواردها البشرية، وتزداد في هذا السياق أهمية الأصول الفكرية غير الملموسة مُقارنةً بالأصول المادية الملموسة في تكوين استثمارات المؤسسات المعاصرة (حسن،2021).

كما يعرف بأنه انتقال المؤسسات التعليمية التقليدية إلى مؤسسات تعليمية رقمية من خلال استخدامها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستبدالها العناصر والعمليات المادية بعمليات

افتراضية، وتقديم جميع خدماتها بسهولة إلكترونية؛ لتواكب المتغيرات الخارجية، وزيادة قدرتها على الاستجابة لهذه المتغيرات (عبد الغني،2022).

2. أهمية التحول الرقمي للجامعات:

يسهم التحول الرقمي في تغيير منظومة الجامعات بأنماطها ووسائلها، ويؤدي إلى إنشاء جامعات بلا أسوار وحدود، ومكتبات رقمية تثري العملية التعليمية، وتجديد النظام التعليمي، وتحسين الميزة التنافسية للجامعات، وخفض التكاليف، وزيادة الابتكار في القاعات الدراسية والبحث العلمي، وتحسين سمعة المؤسسة التعليمية (الهروط، 2018)، والعمل على تغيير في الأسس التقليدية التي يقوم عليها التعليم، وتوفير برامج جديدة ومرنة تلبي متطلبات تنمية مهارات الموارد البشرية بحسب الظروف الاقتصادية، وحتى تتمكن من بناء نظام متكامل لضمان جودة التعليم بها، والذي من شأنه تطوير وتحديث وظائفها، وفقًا لمتطلبات التنمية الشاملة، والأسس التطبيقية في العملية التعليمية حتى تكون قادرة على تلبية احتياجاتها التنموية، وفق المعايير والمتغيرات الدولية (هارون،2020)، وتأهيل الكوادر البشرية إلكترونياً، وتدريبهم على الإجراءات الاحترازية أو البديل عند توقف المعاملات الإلكترونية وشبكات التواصل المعنية بالعمل من خلال عمل خطة بديلة أو خطة طوارئ إلكترونية أو إيجاد منصة بديلة، وتكثيف الدورات وورش العمل حول آليات استخدام المعاملات الإلكترونية، وتوفير البيئة التكنولوجية الحديثة المكانية، وربط المعاملات الإلكترونية (الغامدي،2022).

ويسهم التحول الرقمي في التقليل من تكلفة الإجراءات الإدارية وما يتعلق بها من الخدمات والعمليات الإدارية، وتوفير المعلومات الدقيقة والحديثة لاتخاذ القرارات المهمة في الوقت المناسب، وتوفير الخدمات الإلكترونية المبسطة والمتكاملة للمستخدمين مع مستوى عال من الثقة، وتعزيز إدارة الجودة الشاملة، ورضا المستخدمين على الخدمات الإلكترونية المقدمة، وإدارة ومتابعة جميع الإدارات في المؤسسة، وكأنها وحدة مركزية (الراجحي،2021)، ومواجهة التغييرات المتسارعة التي تعيشها المؤسسات التعليمية من خلال امتلاكها لأنظمة إدارية متطورة وتقنية قادرة على الوصول للمعلومات الدقيقة والمتكاملة التي يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها في صنع القرارات، والاستعانة بنظام معلوماتي آلي متخصص في إدارة المعلومات ودعم القرار، والمعروف عالمياً بنظام ذكاء الأعمال الذي يقوم بدور القراءة والتحليل الآلي والمقارنة والربط من خلال قواعد البيانات، وقياس

أداء العاملين فيها مما يتيح لأصحاب القرار صناعة القرارات المناسبة بناء على المعلومات الحقيقية والتنبؤ بالمستقبل (القرني،2021).

ويتضح مما سبق أن التحول الرقمي يسهم في تطوير الجامعات، ويؤدي إلى تجديد النظام التعليمي، وتحسين الميزة التنافسية للجامعات، وزيادة الابتكار في القاعات الدراسية والبحث العلمي، وتأهيل الكوادر البشرية إلكترونياً، وشبكات التواصل المعنية، واستخدام المعاملات الإلكترونية، وتوفير البيئة التكنولوجية الحديثة المكانية.

3. مبررات تطبيق التحول الرقمي في الجامعات السعودية:

– استجابة للتحديات التي تفرضها العولمة خاصة في ظل المتغيرات التي يشهدها العالم والتوجه لتطوير الجامعات لمواكبة متطلبات التحول الرقمي، وإعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل، وتكوين عقليات رقمية، وإحداث تغييرات جذرية في منظومة الجامعات وأدوارها الحالية والمستقبلية، وتطبيق استراتيجيات تطوير التعليم الجامعي، والهياكل الإدارية، والتعليم عبر القوميات، والتبادل الافتراضي، والشراكات الدولية(شهاب،2022).

– التحول الرقمي من الاتجاهات الحديثة في التنمية الإدارية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فهو يشكل النواة والمركز الأساسي لمواكبة التغيرات والتطورات المتلاحقة في العصر، ويمثل التحول الرقمي تصوراً جديداً ظهر بسبب انتشار استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث يعبر مفهومه بشكل عام عن إمكانية تحويل كافة أشكال البيانات والمعلومات إلى صيغة جديدة رقمية يمكن نقلها بكل سهولة عبر أجهزة الحاسب الآلي (رابحي،2022).

– تنمية الكفايات الرقمية لدى الإداريين بالجامعات، ومواكبة المستجدات التكنولوجية، وتوظيف التكنولوجيا في خدمة العملية الإدارية، والاستفادة من نمط المنصات الإلكترونية في الدول المتقدمة، ورفع مستوى الكفايات الرقمية، وتوظيف منصة ذات مواصفات وإمكانات تضاهي المنصات العالمية، وتكثيف الدراسات العربية والأجنبية (عسيري،2022).

– تنمية مهارات التحول الرقمي لدى الإداريين من خلال تصميم بيئة تدريب قائمة على استراتيجية التعلم الذكي تتضمن مهارات التحول الرقمي، وتخصص تكنولوجيا، وإكساب

الإداريين مهارات التحول الرقمي، والارتقاء بالمستوى العلمي والتقني والمهني للإداريين الذي ينعكس على تحسين منظومة العمل الإداري بالجامعة (حسن،2021).

4. مبادئ التحول الرقمي للجامعات السعودية:

1) مبدأ القيادة الحكيمة:

القيادة الحكيمة مفهوم يطلق على الأشخاص الذين ينتهجون أساليب فعالة ومتميزة في اتخاذ القرارات الحكيمة، وهي تمثل أعلى مستويات الأداء العقلي، وأن الارتقاء فوق المصلحة الذاتية وتقاليد الفرد أمر لازم في اتخاذ القرارات الحكيمة (العاني والطالبي،2022) وترتكز القيادة الحكيمة على عدة محاور منها: الشفافية، وهي إعطاء المعلومات بصدق وشفافية لكل من يطلب هذه المعلومات سواء من معلمين أو أولياء أمور وغيرهم، حيث تتطابق شفافية المعلومات الصادرة مع المعلومات الحقيقية، والمساءلة، وينبغي تطبيقها على المقصرين، مع وضع الإجراءات لتعزيز المساءلة الداخلية وتحسينها في المؤسسة التعليمية، والكفاءة، وتمثل كفاءة الإدارة العليا والإدارة التنفيذية في تنفيذ أعمالها، والمشاركة، وتشمل تشجيع مشاركة كافة العاملين في عملية اتخاذ القرارات وإعطائهم حرية التعبير، فالقيادة الناجحة هي التي تعمل على قيادة المؤسسة التعليمية نحو التميز والنجاح (العنزي، 2015).

كما أن القيادة الحكيمة قادرة على قيادة الأفراد نحو تحقيق الأهداف المرجوة، ويكون لهذا النوع من القيادة السبق في فهم الوضع الحالي والمستجدات التي تؤثر علية، بالإضافة على قدرتها في فهم ما سيكون علية المستقبل، وتنظر إلية بطريقة ذكية، وتقوم بتطويعه من أجل خدمة أهدافها، وتتميز القيادة الحكيمة بقدرتها على الابتكار والإبداع، وتقوم باستقطاب الأفراد القادرين على المساهمة والمساعدة في تحقيق الأهداف الموضوعية المرجوة، وتعمل على تعزيز قدرات المؤسسة من أجل تلبية احتياجاتها.

2) مبدأ حوكمة الأداء في الجامعات:

هناك مجموعة من عمليات التطوير الإداري والتقني للتحول الرقمي، تتمركز حول توفر عدد من العناصر، ومنها: إدراك الجانب الحساس من التحول الرقمي: وهو يعني عدم الاستمرار في العمل بالطرق التقليدية وتجاهل التقنيات الرقمية، ومواءمة العمل بطريقة تتمحور حول المستفيد:

حيث يُعتبر كلٌّ من وجهة النظر وطريقة العمل عاملًا ذا أهمية في التحول الرقمي، ولن يكون القادة مستعدين لأداء العمل الصعب المطلوب لبناء مؤسسة ناضجة رقميًا بدون وجود هدف مشترك للعمل عليه، ويعمل على الحفاظ على الإحساس بالهوية الجماعية في مجتمع العمل على انخراط الموظفين وتمسكهم بالعمل بالطرق الحديثة المطلوبة في عصرنا الرقمي، ويترسخ الإحساس التشاركي بالهدف داخل المنظمة عن طريق تكليف قادتها بإعطاء نصيب من السلطة لغيرهم، وتوكيلهم في عملية اتخاذ القرار المناسب، و حماية الأخلاق واتباع نهج استباقي في الحوكمة: يجب على القادة البقاء على اطلاع دائم بمعايير الامتثال الناشئة والمتغيرة بسرعة على الصعيدين العالمي والمحلي عند اتخاذ القرارات كما يجب عليهم توضيح القيم والمبادئ التي توجه الموظفين في حل الأسئلة الضرورية في الجانب الأخلاقي، وأن التحول الرقمي يتعلق بالأشخاص أكثر من التقنية: يتطلب تبني تقنيات التحول الرقمي اقتناع القادة والمديرين لكونهم يحتلون أعلى جزء من التنظيم الهيكلي، وإيجاد روح التصميم الذي يعيش بين الموظفين في جميع المستويات، ويجب على القادة أن يكون لديهم تعاطف وتفهّم شعور الإجهاد للموظفين عند التعامل مع الغموض والاختلاف الذي يأتي مع التحول الرقمي.(بكه،2024).

ويتضح مما سبق أن مبادئ التحول الرقمي للجامعات السعودية تركز على أهمية وضع الإجراءات الرقمية لتعزيز كفاءة الإدارة العليا والإدارة التنفيذية في تنفيذ أعمالها في ضوء التحول الرقمي، وتشجيع مشاركة كافة العاملين في عملية صنع واتخاذ القرارات من خلال استخدام الوسائل التقنية المختلفة، وكذلك التركيز على دور القيادة التي تعمل على تبني تقنيات التحول الرقمي، وإيجاد روح التصميم الذي يعيش بين الموظفين في جميع المستويات من تعاطف وتفهّم شعور الموظفين عند التعامل مع تقنيات التحول الرقمي في تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بدوي (2025) تعرف الاحتياجات التدريبية للإداريين في الكلية الجامعية بالقنفذة من وجهة نظرهم، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث وتكونت من (40) عبارة موزعة على خمسة مجالات، وهي مجال التخطيط الاستراتيجي، ومجال صنع القرار، ومجال القيادة الإدارية، ومجال إدارة الموارد البشرية، ومجال تقويم أداء العاملين، و تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (79) إدارياً وإداريةً في الجامعة؛ وتوصلت إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية للإداريين جاءت بدرجة

عالية؛ إذ احتل مجال التخطيط الاستراتيجي الرتبة الأولى، وجاء مجال صنع القرار في الرتبة الثانية، بينما احتل مجال القيادة الإدارية الرتبة الأخيرة، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات (الذكور)، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وحاولت دراسة الغامدي (2024) تحديد أهم معوقات التمكين الوظيفي، والكشف عن مدى تأثير التمكين الوظيفي على أداء الموظفات في جامعة أم القرى، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة طبقت على عينة (57) من إداريات وموظفات جامعة أم القرى، وأسفرت عن وجود مستوى عال من التمكين الوظيفي، ووجود مستوى عال من الأداء الوظيفي، ووجود مستوى متوسط من معوقات التمكين الوظيفي، ووجود تأثير عال للتمكين الوظيفي على أداء الموظفات في جامعة أم القرى، وأوصت بأن تحرص الجامعة على الاستمرار في استخدام فرق العمل في إنجاز العمل وحل المشكلات، مما كان له من دور إيجابي في ترسيخ المسؤولية الجماعية عن القرارات والحلول والالتزام بتنفيذها وإعطاء الموظفين تحفيز للعمل بشكل أفضل، وبالتالي تحسين الأداء الوظيفي.

وهدفت دراسة البدوي وحكمي (2024) تعرف دور الرشاقة التنظيمية في تحقيق أبعاد التميز الإداري (القيادة، والتخطيط الاستراتيجي، وإدارة المعرفة) لدى الإداريات بجامعة الملك خالد، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للبحث طبقت على عينة من الإداريات بجامعة الملك خالد بلغت (352) مفردة، وأسفرت عن موافقة عينة الدراسة بدرجة كبيرة حول دور الرشاقة التنظيمية في تحقيق أبعاد التميز الإداري (القيادة، والتخطيط الاستراتيجي، وإدارة المعرفة) لدى الإداريات بجامعة الملك، وأوصت بعقد الدورات التدريبية للإداريات بجامعة الملك خالد حول أهمية تطبيق الرشاقة التنظيمية في أداء المهام والأنشطة المختلفة، وإشراك الإداريات في عملية التخطيط لتطبيق الرشاقة التنظيمية بالإدارات المختلفة.

وتناولت دراسة أحمد وعمران (2024) دور التدريب الإلكتروني في جامعة الملك خالد وأثره في تحسين الأداء من خلال الرضا الوظيفي لدى الموظفين، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة تم توزيعها على عينة بلغت (132) موظفًا وموظفة؛ وبينت نتائج حصول محور الأداء الوظيفي على أعلى مرتبة، ثم الرضا الوظيفي وأخيرا التدريب الإلكتروني، وجميعها بتقدير (كبيرة)، كما تبين وجود علاقة إيجابية بين التدريب الإلكتروني والرضا الوظيفي، وتوجد علاقة إيجابية بين

الرضا الوظيفي ومستوى الأداء، وأوصت بالاهتمام بتقييم الأداء وربطه بمستوى الرضا الوظيفي، وإيجاد بيئة عمل ممتازة تساعد الموظفين على التفاعل الاجتماعي، وبناء الثقة وعلاقات الصداقة بينهم.

التعقيب على الدراسات السابقة: يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أنها ركزت على أهمية تطوير أداء الإداريين بالجامعات السعودية في ضوء المتغيرات التقنية الحديثة والتحول الرقمي، ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه تناول تطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد، مع وضع تصور مقترح لتطويره، وتمثلت أوجه الاستفادة في تحديد مشكلة البحث وإعداد الإطار النظري، ومناقشة نتائج البحث.

ثالثًا: إجراءات البحث ومنهجه:

1. منهج البحث: تحقيقًا للهدف الرئيس للبحث الذي تمثل في وضع تصور مقترح لتطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات.

2. مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من الإداريين بجامعة الملك خالد البالغ عددهم (2126) طبقا لإحصاءات جامعة الملك خالد، وتم اختيار العينة طبقا لتطبيق معادلة هيربرت اركن لحساب عينة البحث التي تم تحديدها في (325) عضوًا.

3. وصف عينة البحث طبقا للمتغيرات:

جدول (1) وصف عينة البحث طبقا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	العدد	النسبة المئوية
دراسات عليا	53	16.3
دبلوم	115	35.4
بكالوريوس	157	48.3
المجموع	325	%100

يتضح من الجدول السابق أن عينة البحث بلغت من الحاصلين على البكالوريوس (157)، بنسبة مئوية (48.3)، وبلغت العينة من الحاصلين على الدبلوم (115)، بنسبة مئوية (35.4)، وبلغت العينة من الحاصلين على الدراسات العليا (53)، بنسبة مئوية (16.3).

جدول (2) وصف عينة البحث طبقا لمتغير الوظيفة الحالية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
مدير إدارة	47	14.5
مساعد مدير إدارة	74	22.8
إداري	204	62.8
المجموع	325	%100

يتضح من الجدول السابق أن عينة البحث بلغت من مدير إدارة (47)، بنسبة مئوية (14.5)، وبلغت العينة من مساعد مدير إدارة (74)، بنسبة مئوية (22.8)، وبلغت العينة من الإداريين (204)، بنسبة مئوية (62.8).

4. الصدق الظاهري لأداة البحث: تم تحكيم أداة البحث من عدد من المتخصصين في مجال القيادة التربوية والتخطيط التربوي بالجامعات السعودية بلغ عددهم (9) أعضاء، وتم تعديل بعض صياغة عدد من عبارات الاستبانة، وحذف بعض العبارات، وإضافة بعض العبارات.

5. صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث: ويقصد به مدى تحقيق الأداة للغرض الذي أعدت من أجله، فتقيس ما وضعت لقياسه، وللتأكد من صدق بنود الاستبانة، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (3) معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من محاور أداة البحث

المحور	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	1	** 0.77	0.01	7	**0.68	0.01
	2	**0.78	0.01	8	**0.77	0.01
	3	**0.66	0.01	9	**0.69	0.01
	4	**0.77	0.01	10	**0.68	0.01
	5	**0.76	0.01	11	**0.88	0.01
	6	**0.78	0.01	–	–	–
الثاني	1	**0.76	0.01	7	**0.91	0.01
	2	**0.74	0.01	8	**0.87	0.01
	3	**0.89	0.01	9	**0.68	0.01
	4	**0.88	0.01	10	**0.90	0.01
	5	**0.76	0.01	11	**0.86	0.01
	6	**0.67	0.01	12	**0.88	0.01
الثالث	1	**0.63	0.01	7	**0.88	0.01
	2	**0.67	0.01	8	**0.67	0.01
	3	**0.78	0.01	9	**0.89	0.01
	4	**0.87	0.01	10	**0.76	0.01
	5	**0.67	0.01	11	**0.77	0.01
	6	**0.74	0.01	12	**0.78	0.01

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من محاور أداة البحث تراوحت بين (0.63)، (0.91)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة، كما يتضح أن جميع العبارات دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة

تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة ككل، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (4) معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	0.88	0.01
الثاني	0.90	0.01
الثالث	0.89	0.01

يتضح من جدول (4) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.88)، (0.90)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة، كما يتضح أن المحاور الثلاث دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة بجميع محاورها تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

6. حساب ثبات أداة البحث: تم حساب ثبات أداة البحث باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات أجزاء الاستبانة، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (5) معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا
الأول	11	0.89
الثاني	12	0.78
الثالث	12	0.88

وهذا يدل على أن الاستبانة بكل محاورها لها قيمة ثبات عالية، وفي ضوء دلالات الصدق والثبات، يمكن القول إن الاستبانة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، مما يدعم الثقة باستخدام نتائج هذه الأداة.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

إجابة السؤال الأول" ما آليات تطوير الأداء الإداري للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي من وجهة نظر عينة البحث؟ للإجابة عنه تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتعرف استجابات عينة البحث، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء الإداري للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	استخدام الوسائل التقنية في عملية التخطيط والتنظيم لإنجاز المهام.	3.77	0.96	7
2	تدريب الإداريين على أساليب رقمنة عملية التوجيه في الإدارات المختلفة.	4.04	0.92	2
3	استخدام الأساليب التقنية في تحديد احتياجات الإداريين في ضوء التحول الرقمي.	3.66	0.88	9
4	توظيف التقنية في تنظيم الوثائق والمستندات والمعلومات لاستخدام في عملية صنع القرارات الإدارية.	3.83	0.78	6
5	تقديم الاستشارات المتعلقة حول التخطيط والتنظيم والتواصل والتقييم للإداريين في الإدارات المختلفة بالجامعة.	3.75	0.91	8
6	استخدام الأساليب التقنية الحديثة في حوكمة عمليات التخطيط والتنظيم بالإدارات المختلفة.	4.12	0.95	1
7	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والبريد الإلكتروني مثل الإيميل والجي ميل في سرعة إنجاز المعاملات الإدارية.	3.92	0.85	3
8	مشاركة الإداريين في اللجان العامة المسؤولة عن عمليات التطوير الإداري بالجامعة.	3.33	0.86	10
9	مشاركة المستفيدين من الخدمات الإدارية في تقييم الخدمات وإنجازها بمن خلال توظيف الأساليب التقنية.	3.84	0.88	5

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
10	إعداد أدلة إرشادية إلكترونية لإنجاز المهام والصلاحيات بأساليب تقنية حديثة	3.23	0.78	11
11	عقد شراكة لتدريب الإداريين على الاتجاهات الحديثة في إدارة المهام وأساليب تطويرها.	3.90	0.68	4
	المتوسط العام للمحور	3.92	0.88	

يتضح من الجدول (6) أن استجابات عينة البحث جاءت بدرجة موافقة (كبيرة) حول آليات تطوير الأداء الإداري للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي، وبمتوسط حسابي (3.92) وبانحراف معياري (0.88)؛ وجاء ترتيب عبارات المحور على النحو التالي:

- جاءت العبارة (6) التي نصت على" استخدام الأساليب التقنية الحديثة في حوكمة عمليات التخطيط والتنظيم بالإدارات المختلفة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (4.12) وبانحراف معياري (0.95)، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أنها تسهم في سرعة إنجاز المهام في الوقت المحدد، والاستفادة من البيانات والمعلومات المتعلقة بالأعمال الإدارية في عمليات وضع الخطط المستقبلية لتطوير العمل الإداري وبناء القرارات الإدارية في ضوء توفر معلومات وبيانات مدونة في منصات رقمية يمكن الرجوع إليها، وكذلك الاستفادة من التغذية الراجعة في عمليات التطوير ومشاركة الجميع فيها بطرق تقنية تسهل عمليات المشاركة.

- جاءت العبارة (2) التي نصت على" تدريب الإداريين على أساليب رقمنة عملية التوجيه في الإدارات المختلفة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (4.04) وبانحراف معياري (0.92)، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن التدريب يسهم في تحقيق معايير جودة الأداء؛ وتقليل التكلفة والوقت وإنجاز المهمة من أول مرة دون الحاجة إلى التكرار، مما يسهم في تحقيق الجودة في جميع العمليات الإدارية وتقديم الاستشارات لجميع منسوبي الإدارات المختلفة.

- جاءت العبارة (8) التي نصت على "مشاركة الإداريين في اللجان العامة المسؤولة عن عمليات التطوير الإداري بالجامعة" في المرتبة العاشرة، وبمتوسط حسابي (3.33) وبانحراف معياري

(0.86)، وقد يرجع ذلك إلى أن عملية المشاركة تسهم في ضمان مشاركة جميع الإداريين في عمليات تنفيذ الخطط التطويرية التشغيلية التي تسعى لتحقيق الأهداف بكفاءة عالية.

– جاءت العبارة (10) التي نصت على" إعداد أدلة إرشادية إلكترونية لإنجاز المهام والصلاحيات بأساليب تقنية حديثة" في المرتبة الحادية عشر، وبمتوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (1.27)، ويمكن عزو ذلك إلى أنها تسهم في رجوع الإداريين إليها في أي وقت وفي أي مكان، مما يسهم في تطوير أدائهم في إنجاز جميع المهام في الوقت المحدد وبكفاءة عالية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بدوي (2025) التي أكدت أهمية الاحتياجات التدريبية للإداريين في الكلية الجامعية بالقنفذة في مجال التخطيط الاستراتيجي، ومجال صنع القرار، ومجال القيادة الإدارية، ومجال إدارة الموارد البشرية، ومجال تقويم أداء العاملين.

إجابة السؤال الثاني "الذي نص على" ما آليات تطوير الأداء المعرفي للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي من وجهة نظر عينة البحث؟ وللإجابة عنه تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتعرف استجابات عينة البحث، وجاءت النتائج كما هي بالجدول التالي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء المعرفي للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
12	بناء وتصميم قواعد معرفية تقنية تتعلق بالعمل الإداري لتطوير أداء الكوادر البشرية بالجامعة.	3.41	0.98	12
13	عقد الاتفاقيات والشراكات مع المؤسسات المتخصصة في مجال المعرفة الرقمية لإعادة بناء الكوادر البشرية في ضوء متطلبات التحول الرقمي	3.86	0.69	1
14	استخدام القاعات المجهزة تقنيًا في عملية تدريب الإداريين على أساليب تعلم المعرفة الرقمية ذاتيا.	3.48	0.78	11

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
15	تكليف الإداريين بإعداد وتنظيم المؤتمرات العلمية والإشراف عليها.	3.81	0.88	2
16	وضع إجراءات للتنمية المهنية للإداريين وفقا للأنظمة في ضوء متطلبات التحول الرقمي	3.80	0.69	3
17	تكوين لجان لتحديد ملفات للإداريين وتحديد احتياجاتهم المعرفية في تنفيذ المهام والابتكار والإبداع في إنجازها	3.68	0.84	5
18	توفير أجهزة حاسوبية للإداريين للتواصل مع المستفيدين عن طريق من داخل الإدارة وخارجها.	3.72	0.91	4
19	عقد لقادات دورية بين مديري الإدارة والإداريين لمناقشة القضايا المتعلقة بالمعرفة الأكاديمية والإدارية	3.62	0.93	7
20	ترشيح عدد من الإداريين كل عام للالتحاق ببرامج الدراسات العليا لمعرفة لمفاهيم جديدة تسهم في تطوير أدائهم.	3.56	0.92	9
21	وضع خطط لتحديد الاحتياجات التدريبية للإداريات في مجال التنمية المعرفية.	3.65	0.89	6
22	تطبيق مشاريع الإدارة التقنية في عملية التواصل المعرفي بين الإدارات أو الجامعات السعودية والأجنبية.	3.53	0.87	10
23	تطوير البنية التحتية الرقمية بالإدارات والأقسام المختلفة، وخاصة المتعلقة بالاتصالات، وتقنية المعلومات، والإنترنت.	3.60	0.78	8
	المتوسط العام للمحور	3.52	0.81	--

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول آليات تطوير الأداء المعرفي للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي جاءت بدرجة (كبيرة) وبمتوسط حسابي (3.52) وبانحراف معياري (0.81)، وجاءت استجابتهم حول عبارات المحور على النحو التالي:

– جاءت العبارة (13) التي نصت على" عقد الاتفاقيات والشراكات مع المؤسسات المتخصصة في مجال المعرفة الرقمية لإعادة بناء الكوادر البشرية في ضوء متطلبات التحول الرقمي" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (3.86)، وبانحراف معياري (0.86)، ويمكن عزو ذلك إلى أنها تسهم في إعدادهم علميًا ومهاريًا، وخاصة إذا كانت تقدم من مؤسسات متخصصة في المجال المعرفي والمعرفية الرقمية الأمر الذي يسهم في تطبيق تلك المعارف في إنجاز المهام الإدارية في ضوء متطلبات التحول الرقمي، مما يؤدي إلى تطوير أدائهم، وتحقيق معايير جودة الأداء عامة والرقمي خاصة، وتسهم في تحقيق مرتكزات ومبادرات تنمية الكوادر البشرية في المملكة العربية السعودية.

– جاءت العبارة (15) التي نصت على" تكليف الإداريين بإعداد وتنظيم المؤتمرات العلمية والإشراف عليها" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (3.81)، وبانحراف معياري (0.88)، وقد يرجع ذلك إلى أنه سوف يسهم في تدريب الإداريين على عمليات التنظيم والتخطيط والتوجيه والمشاركة في اللجان العلمية في شكل تطبيقي، ومن ثم إنجاز المهام بجودة عالية، كما أن نتائج المؤتمرات وتوصياتها يمكن تخزينها بأساليب تقنية والرجوع إليها والاستفادة منها في أداء الأعمال والمهام الإدارية.

– جاءت العبارة (14) التي نصت على" استخدام القاعات المجهزة تقنيا في عملية تدريب الإداريين على أساليب تعلم المعرفة الرقمية ذاتيا" في المرتبة الحادية عشر، وبمتوسط حسابي (3.48)، وبانحراف معياري (0.78)، وقد يرجع ذلك إلى أن توفر العديد من القاعات المجهزة بأحدث الوسائل التقنية بالجامعة في الإدارات يسهم في تقديم الدورات التدريبية للإداريين على أساليب البحث عن المعرفة وطرق تطبيقها في الواقع والاستفادة منها في إنجاز المهام الإدارية بالإدارة التي يعملون بها، كما تسهم في توصيل المعلومات إلى أكبر عدد من الكوادر البشرية الإدارية بالجامعة، سواء داخل المقر الرئيس أم الأفرع الأخرى للجامعة، مما يؤدي في النهاية إلى تطوير أداء الإداريين بالجامعة في جميع المجالات الإدارية.

- جاءت العبارة (12) التي نصت على" بناء وتصميم قواعد معرفية تقنية تتعلق بالعمل الإداري لتطوير أداء الكوادر البشرية بالجامعة" في المرتبة الثانية عشر، وبمتوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (0.98)، ويمكن عزو ذلك إلى أن توفر منصات تقنية أو رقمية تحتوى على جميع القواعد والتعاميم واللوائح والقرارات والإجراءات المنفذة للأعمال في جميع الإدارات تعمل على إمكانية رجوع الإداريين إليها في أي وقت وفي أي مكان الأمر الذي يسهم في حوكمة جميع العمليات الإدارية وتوحيد إنجاز المهام وإيجاد إطار عام لأداء المهام والأعمال، مما يسهم في زيادة السمعة التنظيمية للجامعة لدى المستفيدين منها داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

إجابة السؤال الثالث: الذي نص على" ما آليات تطوير الأداء التقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي من وجهة نظر عينة البحث؟ وللإجابة عنه تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتعرف استجابات عينة البحث، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء التقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
24	تحديث الأنظمة والتعليمات الإدارية بما ييسر عملية إشراك جميع المستويات الإدارية في صياغتها وتحديثها في ضوء التحول الرقمي.	3.64	0.89	12
25	استخدام التقويم الرقمي وربط برامج التنمية المهنية بمعهد التدريب بالاحتياجات الفعلية للإداريين في مجال الإدارة الإلكترونية.	3.74	0.91	8
26	توظيف الأساليب التقنية في إعداد التقارير الدورية عن إنجاز المهام وأداء الإداريين بالجامعة.	3.91	0.96	2

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
27	عقد شراكة مع مشاركة القطاع الخاص لإعداد برامج لتدريب الإداريين في عملية تنفيذ المهام الإدارية تقنيًا	3.78	0.88	6
28	عقد المبادرات والمشاريع المتعلقة بالتنمية التقنية للإداريين وتبني قاعدة معلوماتية للبرامج والتطبيقات والأنشطة ذات العلاقة بالتطور الرقمي في الخدمات.	3.89	0.69	3
29	عقد اتفاقيات مع المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني لعقد دورات تدريبية الإداريين حول متطلبات التحول الرقمي.	3.75	0.90	7
30	استخدام أسلوب المناقشة الإلكترونية لتبادل الآراء والمعلومات حول تطوير العمليات الإدارية بالإدارات المختلفة.	3.93	0.88	1
31	وضع الخطط لتوظيف التقنية في إنجاز المهام الإدارية والتعليمية بالإدارات.	3.79	0.78	5
32	استخدام تطبيقات قواعد البيانات مثل مايكروسوفت في تحقيق الدقة والموضوعية في أداء الأعمال.	3.67	0.87	11
33	استخدام التقنيات الحديثة في تنفيذ المهام ومعرفة التعاميم واجراءات العمل بالإدارة.	3.73	0.68	9
34	وضع القرارات والضوابط لتطبيق زيادة التنسيق مع المؤسسات الدولية والمحلية ذات العلاقة لتدعيم آلية التحول الرقمي	3.69	0.91	10
35	استقطاب الكوادر البشرية المؤهلة تقنيا ونظم المعلومات والبرمجيات والشبكات لتدريب الإداريين للارتقاء بمستواهم أدائهم التقني.	3.83	0.92	4
	المتوسط العام للمحور ككل	3.64	0.88	

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء التقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول

الرقمي جاءت بدرجة (كبيرة)، وبمتوسط حسابي (3.64)، وبانحراف معياري (0.88)، وفيما يلي الترتيب لعبارات هذا المحور على النحو التالي:

- جاءت العبارة (30) التي نصت على" استخدام أسلوب المناقشة الإلكترونية لتبادل الآراء والمعلومات حول تطوير العمليات الإدارية بالإدارات المختلفة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي (3.93)، وبانحراف معياري (0.88)، ويمكن أن يسهم ذلك في إيجاد رؤي وأفكار إبداعية تسهم في عمليات التطوير، وكذلك معرفة المعلومات والبيانات بطرق غير مباشرة من قبل القادة، ووضمان مشاركة الجميع في عملية الخطط التي توضع للتطوير، واعتبارهم هم صناع القرار وضمان معرفة المشكلات وسبل حلها بمشاركة جميع الإداريين في جميع المستويات الإدارية، وخاصة إذا تمت بالوسائل والأساليب التقنية التي تسهم في تخزين المعلومات والبيانات في تلك اللقاءات العلمية لتطوير أداء الإداريين في ضوء التحول الرقمي.

- جاءت العبارة (26) التي نصت على" توظيف الأساليب التقنية في إعداد التقارير الدورية عن إنجاز المهام وأداء الإداريين بالجامعة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي(3.91)، وبانحراف معياري (0.96)، ويمكن أن يسهم ذلك في حوكمة جميع العمليات، وكذلك متابعة الإجراءات ومعرفة من المسؤول عن تاريخ المعاملات الإدارية، ومن ثم التقييم والمحاسبة، وكذلك يسهم في تحفيز الإداريين في إنجاز المهام الإدارية في الوقت المحدد؛ لأن النظم التقنية تتيح للقيادات الإدارية المتابعة والتواصل مع الإداري المسؤول عند التأخر في إنجاز المهمة الأمر الذي يؤدي إلى تطوير أداء الأفراد، وكذلك تطوير الأداء المؤسسي للإدارة أو الوحدة أو القسم.

- جاءت العبارة (32) التي نصت على" استخدام تطبيقات قواعد البيانات مثل مايكروسوفت في تحقيق الدقة والموضوعية في أداء الأعمال" في المرتبة الحادية عشر، وبمتوسط حسابي (3.67) وبانحراف معياري (0.87)؛ ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن توظيف المنصات الرقمية يعد من التوجهات الرئيسة لوزارة التعليم وكذلك لجامعة الملك خالد، وخاصة أنها تعمل على التحول إلى جامعة عالمية تسعى لحوكمة جميع العلميات الإدارية والتعليمية بها، وفي هذا الإطار أطلقت الجامعة مبادرة التحول إلى منصة مايكروسوفت في إنجاز المهام الإدارية والتعليمية وتطبيق جميع وسائل الأمن السبراني على جميع الأجهزة بالإدارات والكليات والمراكز بالجامعة.

– جاءت العبارة (24) والتي نصت على" تحديث الأنظمة والتعليمات الإدارية بما ييسر عملية إشراك جميع المستويات الإدارية في صياغتها وتحديثها في ضوء التحول الرقمي" في المرتبة الثانية عشر، وبمتوسط حسابي (3.64)، وبانحراف معياري (0.89)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن عمليات تنفيذ حوكمة العمليات الإدارية والتحول الرقمي لجميع العمليات بالإدارات والكليات بالجامعة يتوقف بشكل رئيس على إيجاد النظم والقرارات والتعاميم اللازمة لتطبيق جميع التوجهات الحديثة في إدارة الجامعة والأقسام الإدارية بها، وكذلك التزام الجميع من الإداريين والقيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة بهذه القرارات يسهم في حوكمة تلك العمليات الإدارية .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أحمد وعمران (2024) عن دور التدريب الإلكتروني في جامعة الملك خالد وأثره في تحسين الأداء من خلال الرضا الوظيفي لدى الموظفين، وتوجد علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي ومستوى الأداء، وأوصت بإيجاد بيئة عمل ممتازة تساعد الموظفين على التفاعل الاجتماعي وبناء الثقة.

إجابة السؤال الرابع: الذي نص على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والوظيفة الحالية.

1. الفروق طبقاً لمتغير المؤهل:

لمعرفة الفروق في استجابات عينة البحث حول استجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي التي تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم، دراسات عليا)، تم استخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (9) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم، دراسات عليا).

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	421.533	2	140.511	1.81	0.14
	داخل المجموعات	24915.557	322	77.619		
	المجموع	25337.089	324			
المحور الثاني	بين المجموعات	161.383	2	53.794	0.78	0,50
	داخل المجموعات	21970.605	322	68.444		
	المجموع	22131.988	324			
المحور الثالث	بين المجموعات	549.660	2	183.220	1.53	0,20
	داخل المجموعات	38215.127	322	119.050		
	المجموع	38764.788	324			

*دالة عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وقد يرجع ذلك إلى أهمية تحول جميع العمليات الإدارية بالإدارات المختلفة بالجامعة إلى عمليات رقمية؛ لأنها تسهم في إيجاد نوع من النظام الإداري في جميع الإدارات والعمادات والكليات والمراكز بالجامعة، وكذلك تحقيق رؤية الجامعة نحو التحول إلى العالمية وذلك من عينة البحث من الحاصلين على درجات علمية عليا مثل الدكتوراة والماجستير أو الحاصلين على درجة البكالوريوس الأمر الذي يسهم في تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها والتحول إلى العالمية

2. الفروق طبقاً لمتغير الوظيفة الحالية:

لمعرفة الفروق في استجابات عينة البحث بين متوسطات استجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء التحول

الرقمي تعزى إلى متغير الوظيفة الحالية (مدير إدارة، مساعد مدير إدارة، إداري)، تم استخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (10) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء التحول الرقمي تعزى إلى متغير الوظيفة الحالية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	523.526	2	261.763	1.39	0.13
	داخل المجموعات	24813.563	322	77.061		
	المجموع	25337.089	324			
المحور الثاني	بين المجموعات	131.203	2	65.602	0.96	0,38
	داخل المجموعات	22000.784	322	68.325		
	المجموع	22131.988	324			
المحور الثالث	بين المجموعات	182.453	2	91.227	0.76	0,47
	داخل المجموعات	38582.335	322	119.821		
	المجموع	38764.788	324			

*دالة عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابات عينة البحث حول آليات تطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء التحول الرقمي تعزى إلى متغير الوظيفة الحالية، وقد يرجع ذلك إلى قناعة عينة البحث من رؤساء الوحدات الإدارية أو الإداريين في جميع المستويات بأهمية ممارسة العمليات الإدارية تقنيا في ضوء التحول الرقمي ودورها في تحقيق رؤية وسالة الجامعة والتحول نحو العالمية.

إجابة السؤال الخامس الذي نص على " ما التصور المقترح لتطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي؟ للإجابة عنه تم الرجوع إلى

الدراسات والبحوث السابقة ونتائج الدراسة الميدانية، وتكون التصور المقترح من عدة عناصر يمكن تناولها على النحو التالي:

أولًا: مرتكزات بناء التصور المقترح:

- سعى جامعة الملك خالد للريادة العالمية في بناء الإنسان وتنمية المكان وتعزيز الاقتصاد، وتبنت الجامعة رؤية استراتيجية طموحة تتسق مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

- التوافق مع استراتيجية تطوير منطقة عسير، بهدف تحقيق تنمية شاملة ومستدامة تعزز مكانة المنطقة كوجهة سياحية وثقافية عالمية طوال العام.

- التوافق مع رؤية وزارة التعليم ببذل كل ما من شأنه تحقيق رضى منسوبي المنظومة التعليمية بإتاحة مختلف الخدمات الإلكترونية بأسهل وأيسر الطرق وبالسرعة القصوى.

ثانياً: منطلقات التصور المقترح:

- وجود توجه أفق رقمي واعد لبناء مستقبل الحكومة الرقمية لتكون المملكة العربية السعودية نموذجاً رائداً في تقديم خدمات رقمية محورها المواطن والمقيم والزائر والجهات الحكومية.

- التحولات الإيجابية الكبيرة التي شهدتها مدن المملكة ومناطقها في تشكيل حياة جديدة أكثر جودة، وتوفير سبل عيش أفضل، هذا هو التغير والنمو الملحوظ المدفوع ببرنامج التحول الوطني الذي يشمل خدمات رقمية حكومية سهلة توفر الجهد والوقت، ويوفر البرنامج سلسلة متنوعة ومبتكرة من الخدمات، تعكس الريادة السعودية والتطور العالمي الذي تشهده.

- تحقيق النمو المستدام في المجالات المختلفة من خلال برنامج التحول الرقمي، بدعم وتنمية ريادة الأعمال، وروح الإبداع في المجتمع السعودي؛ لتشكيل المجتمع الرقمي المنشود، وتحسين جودة الخدمات العامة.

– إنشاء صندوق تنمية القدرات البشرية لتقديم خدمات الإرشاد والتدريب والتمكين بكفاءة وفعالية لزيادة استقرار وتطوير القوى العاملة.

ثالثًا: آليات تطوير الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي

1. آليات تطوير الأداء الإداري للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي:

– توفير البيئة التنظيمية والتشريعية التي تسهل الأداء الإداري في ضوء التحول الرقمي.

– تفعيل التشريعات والقرارات اللازمة لحوكمة العمليات الإدارية بالإدارة والعمادات والمراكز والكليات بالجامعة.

– تطبيق الأساليب الإدارية الذكية في إنجاز المهام الإدارية بجميع الإدارات والمركز العلمية والبحثية.

– تبني المبادرات التي تهتم بالإدارة الرقمية بالإدارات بالجامعة والتي تتوافق مع رؤية الجامعة ورسالتها.

– استخدام التقنية ووسائلها في تدريب الكوادر الإدارية على تقديم خدمات تعليمية وإدارية لجميع المستفيدين ورفع كفاءة مواردها البشرية وتحسين أدائهم.

– إعداد أدلة عمل إجرائية توضح المهام والمسؤوليات وتوزيع الأدوار لجميع لحوكمة العميات الإدارية في ضوء التحول الرقمي.

– إعداد كوادر الصف الثاني من القيادات الإدارية واستخدام الوسائل التقنية في تأهلهم.

– إيجاد بيئة تنظيمية تدعم التحول الرقمي المستدام، وتعمل على تعزيز قدرات الجهات الإدارات وتحسين مستوى أدائها وفعاليتها.

2. آليات تطوير الأداء المعرفي للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي.

- إجراء تغييرات تنظيمية وإدارية داخل الجامعة؛ حيث إن أساليب الإدارة التقليدية لا تتناسب وتطبيقات الجامعة الرقمية التي تتطلب المرونة والسرعة في اتخاذ القرارات.

- التحول إلى الهياكل الشبكية المرنة، والتوجه نحو دمج الوظائف وتقليل المستويات الإدارية والرقابية، في ضوء مبادرات التحول الرقمي.

- تمكين الإداريين من التعامل مع التحول الرقمي، وذلك بأن يكون الإداري على دراية بطرق التعامل مع الحوكمة الرقمية للعمليات الإدارية بما يتفق ومعطيات العصر الرقمي.

3. آليات تطوير الأداء التقني للإداريين بجامعة الملك خالد في ضوء متطلبات التحول الرقمي.

- تدريب الإداريين بالإدارات من قبل عمادة التعلم الإلكتروني بالجامعة على جميع الأساليب والوسائل التقنية المستخدمة في الأداء الادري بالجامعة.

- وضع إطار قانوني ينظم التعاملات الرقمية مع المستفيدين بما يكفل المساءلة لتطبيق النظام الرقمي في إطار عملية التحول الرقمي.

- عقد شراكات مع الجهات المختصة لتوفير الأجهزة والبرامج المستخدمة في عمليات الإدارية بالإدارات المختلفة بالجامعة.

- توظيف المنصات الرقمية في إنجاز المهام الإدارية والاستفادة منها في عمليات صنع القرارات الإدارية.

رابعاً: الجهات المسؤولة عن تطبيق التصور المقترح:

1. وزارة التعليم.

– وضع التشريعات اللازمة لتطبيق الحوكمة الرقمية بالجامعات السعودية عامة وجامعة الملك خالد خاصة.

– إنشاء منصة رقمية تستهدف بشكل أساسي الجامعات السعودية وتتوافق المنصة مع الأنظمة الوطنية، وتوفر طرق التوثيق مثل نفاذ وأبشر، وتضمن تخزين جميع الإجراءات والبرامج التي تتعلق بعمليات التحول الرقمي بالجامعات.

2. جامعة الملك خالد.

– إعداد دليل إجرائي لتطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني.

– إعطاء مزيد من الصلاحيات للقيادات الإدارية لوضع الخطط اللازمة لتطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني.

– وضع الخطط المستقبلية لتطيق الحوكمة الرقمية في جميع الإدارات والعمادات والكليات بالجامعة في ضوء التحول الرقمي.

– تجهيز البنية التحتية بالإدارات والكليات والمراكز البحثية من أنظمة الاتصالات، والبرامج والتطبيقات الرقمية اللازمة للتحول الرقمي.

3. الإدارة العامة للموارد البشرية.

– رفع كفاءة وجودة العمليات الإدارية.

– توفير بيئة عمل جاذبة ومحفزة ودعم المسيرة المهنية للإداريين.

– توسيع نطاق الشراكة المجتمعية داخلياً وخارجياً.

خامسًا: توصيات البحث:

- إصدار التشريعيات اللازمة لتهيئة البيئية الداعمة لتطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني في ضوء متطلبات التحول الرقمي.
- إعداد الأدلة والنشرات والمؤتمرات والندوات لنشر أهمية تطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني في ضوء متطلبات التحول الرقمي.
- تكوين لجان على مستوى الإدارات تكون مهمتها عمل دراسة لواقع تطوير أداء الإداريين بجامعة الملك خالد في مجالات الأداء الإداري، والمعرفي، والتقني في ضوء التحول الرقمي.

سادسًا: مقترحات البحث:

- متطلبات تحول الإدارات الإدارية بجامعة الملك خالد إلى إدارات رقمية في ضوء التحول الرقمي.
- توظيف المنصات الرقمية في تطوير الأداء الإداري للإداريين بالجامعات السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، الصادق محمد، وعمران، عبدالله مشبب. (2024). دور التدريب الإلكتروني وأثره في تحسين الأداء وتحقيق الرضا الوظيفي لدى الموظفين بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم أنفسهم. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 8، 89 – 104.

أحمد، محمد فتحي عبدالرحمن، ومحمد، بسمة عبدالرحمن جبر. (2024). التحول الرقمي والجامعات الذكية في القرن الحادي والعشرين: جامعة حمدان بن محمد الذكية بدبي نموذجا. مجلة إبداعات تربوية، 28، 243 – 248.

الأحمري، عبد الله بن مشبب. (2020). مدى تطبيق معايير الحوكمة في جامعة الملك خالد في ضوء دليل حوكمة التعليم العالي في المملكة المتحدة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة العلوم التربوية، 22(2)، 293–390.

آل حمود، سعد بن عبد الرحمن بن إبراهيم. (2019). التحسين المستمر بمنهجية الجيمبا كايزن وإمكانية نجاح تطبيقه في كليات جامعة المجمعة. مجلة البحث العلمي في التربية، 20(7)،623 — 660.

آل هيضه، حنان محمد عبد الله. (2024). الذكاء التنظيمي وعلاقته بفاعلية اتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي، المؤتمر الدولي الثاني لتأهيل وتمكين القيادات التربوية والأكاديمية لتحقيق التميز الشخصي والمؤسسي في القطاعات التعليمية (ص. ص. 84–100). السعودية.

البدوي، أمل محمد حسن، وحكمي، فاطمة إبراهيم. (2024). دور الرشاقة التنظيمية في تحقيق التميز الإداري للإداريات بجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 125(1)، 644 – 675.

بكه. (2024). استراتيجيات وتقنيات التحول الرقمي وكيفية تطوير محاورها والاتجاهات الرئيسية لها. بكه.

الحازمي، عهود طلال. (٢٠٢٣). واقع حوكمة التحول الرقمي ومعوقات تطبيقيها في جامعة الاميرة نورة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤١ (٧)، 1–25.

حسن، أحمد الحسين عبد الحميد. (2021). فاعلية استراتيجية التعلم الذكي في تنمية مهارات التحول الرقمي لدى الإداريين بجامعة المنصورة. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 2(5)،597–626.

الراجحي، الهام. (2021). إسهام القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية في ضوء مبادئ الجامعة المنتجة- تصور مقترح. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد، 17 (3)، 94-117.

رسمي، محمد محمد حسن، غالي، عزة عادل، وعمار، هالة محمد السيد صالح. (2019). أبعاد ومحددات الريادة الاستراتيجية في المدارس الثانوية العامة في مصر. مجلة كلية التربية، 30 (119)، 104 - 116.

زيادة، رانية محمد محمود. (2021). دور الإدارة الرقمية في تنمية مهارات القيادات الإبداعية: دراسة حالة جامعة الملك خالد. مجلة تطوير الأداء الجامعي، 14(2)، 89-116.

السدحان، هند بنت سعيد. (2023). دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء التنظيمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن: سيناريوهات مقترحة. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 77، 86 - 112.

الغامدي، عزة أحمد علي. (2024). إدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 8(41)، 443-494

الحميضي، نعيمة ناصر عبد العزيز. (2024). دور الإدارة الإلكترونية في حوكمة الجامعات بالمملكة العربية السعودية . مجلة العلوم التربوية. 11(1) 120-150

شهاب، لبنى محمود عبد الكريم. (2022). دراسة مقارنة للتدويل الافتراضي في الجامعات الفنلندية وجامعات ولاية نيويورك الأمريكية وإمكان الإفادة منها في مصر على ضوء نموذج النضج الرقمي. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 94(1)، 210-290.

صقر، محمد عمر عبد القادر. (2016). واقع إدارة التميز في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل تطويره. الجامعة الإسلامية (غزة).

العاني، آلاء، والطالبي، أحمد. (2022). إسهام أبعاد القيادة الحكيمة في تعزيز رأس المال النفسي الإيجابي دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في دائرة صحة نينوى. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصاد، 18 (57)، 205-222.

عبد العليم، هبة عبد النبي محمد، رضوان، هنداوي محمد حافظ، وعيد، محمود عمر أحمد. (2023). متطلبات تطوير الأداء الإداري بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر على ضوء التطوير التنظيمي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 17(6)، 702-751

عبد الغني، سناء محمد. (2022). انعكاسات التحول الرقمي على تعزيز النمو الاقتصادي في مصر. مجلة كلية السياسة والاقتصاد، 15(14)،44-79.

عبد المولى، مروة جبرو عبد الرحمن. (2022). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحول الرقمي. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 97(2)، 392–449.

عسيري، منال علي.*(2022)*). المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم: منصة مدرستي نموذجا. المجلة العربية للتربية النوعية، 6(22)، 437–464 .

العنزي، فواز. (2015). واقع التمكين الوظيفي لدى القيادات التربوية وعلاقتها بمدى تحقيق الإدارة الرشيدة في مدارس التعليم الثانوي العام بدولة الكويت. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، 30 (30)، 175–323.

الغامدي، أشواق سعيد. (2024). أثر التمكين الوظيفي على أداء الموظفات بجامعة أم القرى بمدينة مكة 2021 م. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 8، 55 – 75.

الغامدي، هند بنت أحمد. (2022). أتمتة التعاملات الإلكترونية بالشؤون الإدارية في إدارة تقنية المعلومات بالإدارة العامة لتعليم البنات بالرياض: تصور مقترح. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 12(1)، 1–40.

بدوي، أم الزين حسين. (2025). الاحتياجات التدريبية للإداريين في الكلية الجامعية بالقنفذة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم . المجلة التربوية الأردنية، 7(2)، 265–289

الفوزان، سارة حمد عثمان. (2021). تطوير الأداء في ضوء عمليات إدارة المعرفة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، 8 (20)، 30–56.

القرني، محمد عايض. (2021). الدعم المعلوماتي لذكاء الأعمال في الوزارات السعودية. مجلة معهد الإدارة العامة،62(ا)،3–43.

مجلد، رباب عبد الرحمن عبدالمؤمن. (2022). الثورة الصناعية الرابعة وانعكاساتها على برامج وتخصصات الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: دراسة وصفية نقدية. المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات، 2(2)، 119 – 170.

المحاسنة، إبراهيم (2013). إدارة وتقييم الأداء الوظيفي بين النظرية والتطبيق. دار جرير للنشر والتوزيع.

محمد، ليلان شهاب. (2024). دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي للعاملين في المدينة الجامعية – جامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، 46(6)، 315 – 335.

محمد، مصطفى. (2018). الرضا الوظيفي وأثره على تطوير الأداء. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

المحيميد، باسم بن إبراهيم. (2022). تطوير الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة السعودية الإلكترونية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، 26(1)، 150–181.

مربوع، سحر سعيد، ومرشود، جمال محمد. (2021). درجة توافر الإبداع الإداري وفاعلية الأداء الوظيفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(3)، 468 – 499.

محمد، عبدالرحمن، فراج، حشمت، والهنداوي، أحمد. (2021). متطلبات تطوير الأداء الإداري للعاملين بقطاع المعاهد الازهرية في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. جامعة الازهر.

معوض، فاطمة بنت عبد المنعم محمد. (2022). التعليم العالي وبناء مجتمع معرفي: إدارة مدن المعرفة بالمملكة العربية السعودية أنموذجا. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 94(3)، 1212–1242.

نعيرات، جهاد أحمد عبد الرزاق. (2022). العوامل المؤثرة على الأداء الوظيفي في المؤسسات العامة. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، 46(4)، 1–27.

هارون، أسماء. (2020). التعليم الجامعي بين رهانات الجودة وتحديات التنمية المستدامة: مقاربة سوسيولوجية لواقع وأفاق التعليم الجامعي في الجزائر [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد لمين دباغين.

الهروط، العنود إبراهيم. (2018). الاتجاه نحو تطبيق الحوكمة الإلكترونية في الجامعات الخاصة الأردنية وأثرها في تميز الأداء الجامعي: دراسة ميدانية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

ترجمة المراجع العربية:

Abdelaleem, H., Radwan, H., & Eid, M. (2023). Requirements for administrative performance development at general secondary schools in Egypt in light of organizational development (in Arabic). Journal of Fayoum University for Educational and Psychological Sciences, 17(6), 702-751.

Abdelghani, S. (2022). Reflections of digital performances on promoting economic growth in Egypt (in Arabic). Journal of the Faculty of Politics and Economics, 15(14), 44-79.

Abdelmoula, M. (2022). Training needs of the faculty of Aswan University in light of digital performance (in Arabic). Educational Journal-Sohag, 97(2), 392-449.

Ahmad, A., & Imran, A. (2024). Identifying the reality of training at King Khalid University and its effects on improving performance through job satisfaction among employees (in Arabic). Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 8, 89-104.

Ahmad, M., & Muhammad, B. (2024). Digital transformation and smart universities in the 21st century: Hamdan Bin Mohammed Smart University in Dubai as a model (in Arabic). Educational Innovations Journal, 28, 243-248.

Alhazmey, O. (2023). The reality of digital transformation governance and the obstacles to its application at Princess Noura bint Abdel Rahman University. Journal of Educational and Psychological Sciences, 41(7), 1-25

Al-Ahmari, A. (2020). Applying governance standards at King Khalid University in light of the UK higher education governance guide from the perspective of academic leaders (in Arabic). Educational Sciences Journal, 22(2), 293-390.

Alani, A., & Altalbi, A. (2022). Contribution of wise leadership domains to enhancing positive psychological capital: An analytical study of the perspectives of employees in the Nineveh Health Directorate (in Arabic). Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences, 18(57), 205–222.

Alanzi, F. (2015). Reality of job empowerment among educational leaders and its relationship to the achievement of good management in public secondary schools in Kuwait (in Arabic). Journal of Studies in University Education, 30(30), 175–323.

Al-Badawi, A., & Hakmi, F. (2024). Role of organizational agility in achieving administrative excellence among administrators at King Khalid University (in Arabic). Mansoura Faculty of Education Journal, 125(1), 644-675.

Alfouzan, S. (2021). Developing administrative performance in the light of knowledge management processes at Princess Nourah Bint Abdulrahman University (in Arabic). Journal of Humanities Sciences and Studies, 8(20), 30-56.

Alghamdi, A. A. (2024). Strategic performance management using the balanced scorecard in Saudi universities (in Arabic). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 8(41), 443–494.

Alghamdi, A. (2024). Impact of job empowerment on the performance of female employees at Umm Al-Qura University in Makkah, 2021 (in Arabic). Journal of Economic, Administrative, and Legal Sciences, 8, 55–75.

Alghamdi, H. (2022). Automating electronic transactions in administrative affairs in the IT Department of the General Administration of Girls' Education in Riyadh: A proposal (in Arabic). Arab Journal of Humanities and Social Sciences, 12(1), 1–40.

Alharout, A. (2018). Attitude towards applying electronic governance in Jordanian private universities and its impact on university performance excellence: A field study (in Arabic) [Unpublished master's thesis]. Middle East University.

Al Hamoud, S. (2019). Ongoing improvement using Gemba Kaizen methodology and the possibility of its successful application in Majmaah University colleges (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 20(7), 623-660.

Al-Haydha, H. (2024). Organizational intelligence and its relationship to decision-making effectiveness among the heads of academic departments at King Khalid University from the faculty perspective (in Arabic). International Journal of Educational Research and Development, pp. 84-100, Saudi Arabia.

Al-Humaidhi, N. (2024). Role of electronic management in university governance in Saudi Arabia (in Arabic). Educational Sciences Journal, 11(1), 120-150.

Badawi, O. A. H. (2025). Training needs of administrators at the University College in Al-Qunfudhah in the Kingdom of Saudi Arabia from their perspectives (in Arabic). Jordanian Educational Journal, 7(2), 265–289.

Bakkah. (2024). Digital transformation strategies and techniques and developing their domains and main approaches (in Arabic). Bakkah.

Almahasna, I. (2013). Management and assessment of job performance: Theory and practice (in Arabic). Dar Jareer Publication and Distribution.

Almehemad, B. (2022). Developing administrative performance among academic leaders at the Electronic Saudi University in light of organizational agility (in Arabic). Journal of Humanities and Administrative Sciences, 26(1), 150-181.

Alqarny, M. (2021). Information support of business intelligence in Saudi ministries (in Arabic). Journal of the Institute of Public Administration, 62(1), 3-43.

Alrajhi, A. (2021). Contribution of digital leadership to achieving the competitive advantage in light of the productive university principles- A proposal (in Arabic). Journal of the Faculty of Administration and Economics, 17(3), 94-117.

Alsadhan, H. (2023). Role of artificial intelligence technologies in developing organizational performance at Princess Nourah Bint Abdulrahman University: Proposals (in Arabic). ALANDALUS Journal for Humanities & Social Sciences, 77, 86–112.

Asiri, M. (2022). E-educational platforms and their role in developing teachers' digital competencies: The "My School" platform as a model (in Arabic). Arab Journal of Qualitative Education, 6(22), 437–464.

Haroun, A. (2020). University education between the stakes of quality and the challenges of sustainable development: A sociological approach to the reality and prospects of university education in Algeria (in Arabic) [Unpublished doctoral dissertation]. Mohamed Lamine Debaghine University.

Hassan, A. (2021). Effectiveness of smart learning strategy in developing digital transformation skills among administrators at Mansoura University (in Arabic). Educational Technology and Digital Learning Journal, 2(5), 597-626.

Majallad, R. (2022). The Fourth Industrial Revolution and its implications on programs and specializations in Saudi public universities: A critical descriptive study (in Arabic). Arab International Journal for Information Technology and Data, 2(2), 119–170.

Marbou, S., & Marshoud, G. (2021). The degree of availability of creative management and job performance effectiveness among UNRWA School principals (in the West Bank) from their own perspective (in Arabic). Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 29(3), 468-499.

Moawad, F. (2022). Higher education and building a knowledge society: Management of knowledge cities in Saudi Arabia as a model (in Arabic). Journal of Education-Sohag, 94(3), 1212-1242.

Mohamed, A., Farag, H., & Alhendawy, A. (2021). Requirements for developing the administrative performance of the staff of Al-Azhar Sector in light of strategic administration (in Arabic). Al-Azhar University.

Mohamed, L. (2024). The role of electronic management in improving the performance of employees at Tishreen University Accommodation (in Arabic). Tishreen University Journal of Research and Scientific Studies - Economic and Legal Sciences, 46(6), 315-335.

Mohamed, M. (2018). Job satisfaction and its impact on performance development (in Arabic). Ibn Alnafees Press.

Noairat, J. (2022). Factors affecting job performance in public institutions (in Arabic). Multidisciplinary Inclusive Electronic Journal, 46(4), 1-27.

Rasmy, M., Ghali, A., & Ammar, H. (2019). Domains and determinants of strategic leadership in Egyptian public secondary schools (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, 30(119), 104–116.

Saqr, M. (2016). Reality of excellence management in Palestinian universities in Gaza governorates and its development (in Arabic). Islamic University in Gaza.

Shehab, L. (2022). A comparative study of virtual internationalization in Finnish universities and the New York State universities and its applicability in Egypt in light of the digital maturity model (in Arabic). Journal of Education-Sohag, 94(1), 210–290.

Ziadah, R. (2021). Role of digital administration in developing creative leadership skills: A case study of King Khalid University (in Arabic). University Performance Development Journal, 14(2), 89-116.

المراجع الأجنبية:

References References References References References References References References References References Reference Ambasi, M. (2022). Principals' conflict management strategies and teachers' job performance in public secondary schools in Kisii County, Kenya [unpublished master's thesis]. Tangaza University.

Belitz, H., Le Mouel, M., & Schiersch, A. (2018). Company productivity increase with more knowledge-based capital. DIW Weekly Report, 8(4/5), 49-55.

Camilleri, M.A. & Camilleri, A.C. (2018). Performance management and appraisal in higher education. In C. Cooper (ed.), Driving productivity in uncertain and challenging times. British Academy of Management.

Kerr, H. (2018). Organizational resilience: Harnessing experience, embracing opportunity. British Standards Institution.

Omar, M. Roshidi, S. Kamal, F, Nawi, M. & Radzuan, K. (2019). Towards designing tools for universities' R&D performance measurement on mobile platform. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 13(4), 178-187.

Sebaaly, M. (2019). Digital transformation and quality ،efficiency ،and flexibility in Arab universities. In A. Badran, et al. (Eds.), Major challenges facing higher education in the Arab World: Quality assurance and relevance. Nature, 167- 177.

Winn, K., & Sett, C. (2021). A study of principals' leadership styles on teachers' job performance in basic education high schools. Journal of the Myanmar Academy of Arts and Science, 9, 117-128.

واقع ومعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة

The Reality and Challenges of Employing Artificial Intelligence Applications in Teaching Students with Intellectual Disabilities in the Al-Baha Region

إعداد

د. علي بن سعد آل جبار

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الباحة

Dr. Ali Saad Al jbaar

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - College of Education
University of Baha

Email: asaljbaar@bu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-014

تاريخ التقديم: 2025/09/19 م تاريخ القبول: 2025/10/15 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ومعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة. تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم الابتدائي والمتوسط بإدارة تعليم الباحة، وبلغت العينة الأساسية (46) معلمًا ومعلمة وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدمت الدراسة استبانة أعدها الباحث تضمنت أربعة محاور: معدل انتشار الاستخدام، ونوعية الأدوات المستخدمة، وكفاءة وراحة المعلم، ومعوقات التطبيق. أظهرت النتائج أن مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية جاء بمتوسط مرجح كلي (2.26)، كما تبين أن أبرز المعوقات تمثلت في ضعف البنية التحتية التقنية، وقصور التدريب التخصصي، وغياب الدعم المؤسسي الكافي. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية نوعية للمعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي، وتوفير بيئات تعليمية رقمية مهيأة لذوي الإعاقة الفكرية، وتعزيز التكامل بين التحول الرقمي والتعليم الخاص بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الدمج التعليمي، التحول الرقمي.

Abstract

The study aimed to explore the reality and challenges of employing artificial intelligence (AI) applications in teaching students with intellectual disabilities in the Al-Baha region from the perspective of their teachers. The researcher adopted the descriptive-analytical method as it suits the nature and objectives of the study. The study sample consisted of male and female teachers of students with intellectual disabilities in elementary and intermediate schools under the Al-Baha Education Directorate, with a total of 46 teachers selected randomly. A questionnaire developed by the researcher was used as the main data collection tool, comprising four dimensions: the prevalence of use, the types of tools employed, teachers' efficiency and comfort in using AI, and the challenges hindering its implementation.The results revealed that the overall level of employing AI applications in teaching students with intellectual disabilities was low, with a total weighted mean of 2.26. The most significant challenges identified included weak technological infrastructure, insufficient specialized training, and lack of adequate institutional support. The study recommended developing specialized training programs for teachers in the field of artificial intelligence, providing digitally equipped learning environments tailored to the needs of students with intellectual disabilities, and enhancing integration between digital transformation initiatives and special education in alignment with Saudi Vision 2030.

Keywords: Artificial Intelligence, Educational Inclusion, Digital Transformation.

المقدمة

تُعَدّ الإعاقة الفكرية من أكثر فئات الإعاقة تعقيدًا من حيث التأثير على النمو المعرفي والاجتماعي للفرد، إذ تُعرّف بأنها قصور جوهري في الأداء العقلي العام والسلوك التكيفي يظهر قبل سن الثامنة عشرة ويؤثر في مجالات الحياة اليومية المتعددة (Schalock et al., 2021). ويواجه التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية صعوبات في التعلم، والانتباه، والتذكر، وحل المشكلات، مما يجعلهم بحاجة إلى برامج تعليمية متخصصة وأدوات مساندة تُمكِّنهم من اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية الأساسية (Keepers et al., 2024). ؛ لذا أصبح تطوير طرائق واستراتيجيات تدريس مبتكرة تراعي خصائص هذه الفئة ضرورة تربوية ملحّة في ضوء التحولات التقنية المعاصرة.

وفي هذا السياق، شهد ميدان التربية الخاصة تحوّلًا جوهريًا نحو توظيف التطبيقات الرقمية والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. فالذكاء الاصطناعي (AI) لم يعد مفهومًا تقنيًا مجردًا، بل أصبح إطارًا معرفيًا قادرًا على تحليل أنماط التعلم وتكييف المحتوى وفق قدرات المتعلمين، وتقديم تغذية راجعة فورية تعزز التحصيل والتفاعل (Luckin, 2018; Holmes et al., 2019). وتُظهِر الدراسات أن الأنظمة التعليمية الذكية والتطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي أسهمت في تحسين الدافعية والانتباه واللغة لدى ذوي الإعاقة الفكرية (Al-Azawei et al., 2016;Chen et al., 2020)، كما ساعدت في تصميم بيئات تعلم مرنة تراعي الفروق الفردية وتتيح فرصًا أكبر للتعلّم الذاتي (Khasawneh, 2024).

وقد أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتمامًا متزايدًا بتوظيف الذكاء الاصطناعي ضمن خطط التحول الرقمي، تحقيقًا لمستهدفات رؤية المملكة 2030 الهادفة إلى بناء منظومة تعليمية رقمية شاملة. وتشير التقارير الرسمية إلى أن أكثر من 90% من العمليات التعليمية والإدارية تم تحويلها رقميًا، مع تجهيز عشرات الآلاف من الفصول الذكية وتوسيع استخدام المنصات التعليمية الذكية (وزارة التعليم، 2024). كما أطلقت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (SDAIA) الاستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي (2023) التي تستهدف دمج الذكاء الاصطناعي في مجالات التعليم والتدريب، بما في ذلك تعليم ذوي الإعاقة.

ورغم هذه الجهود ما تزال الممارسات الفعلية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية محدودة، إذ أشار (Harkins-Brown et al., 2025; Alsolami, 2025) إلى وجود فجوة بين الإمكانات النظرية لهذه التطبيقات وتطبيقها العملي في الميدان، بسبب تحديات تتعلق بالبنية التحتية التقنية، ونقص التدريب التخصصي للمعلمين، وضعف الدعم المؤسسي، كما تُظهر بعض الدراسات العربية والأجنبية أن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الخاص يتطلب إعدادًا مهنيًا مستمرًا للمعلمين، وتطوير محتوى تعليمي ملائم لقدرات التلاميذ، وضمان توافق الأنظمة الذكية مع القيم التربوية والأخلاقية(Michalski et al., 2023) .

ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن واقع ومعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم. وتستهدف الدراسة رصد مستوى الاستخدام الفعلي لهذه التطبيقات، وتحديد نوعية الأدوات الذكية المستخدمة، وتحليل كفاءة وراحة المعلمين في التعامل معها، إضافة إلى استكشاف أبرز المعوقات التي تحول دون توظيفها بصورة فعالة، ويُتوقَّع أن تُسهم نتائج الدراسة الحالية في تقديم تصور علمي يعزز من تكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الخاص، ويدعم التوجه الوطني نحو التحول الرقمي الشامل.

مشكلة الدراسة:

يشهد التعليم في العصر الراهن تحولًا جذريًا بفعل التطور المتسارع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي أصبحت جزءًا محوريًا في تحسين عمليات التعليم والتعلّم، غير أن تطبيقاتها في تعليم فئة ذوي الإعاقة الفكرية لا تزال محدودة على الرغم من إمكاناتها الكبيرة في دعم التعلّم الفردي وتعزيز الاستقلالية والتكيف الاجتماعي (Holmes et al., 2019; Luckin, 2018). وهذه الفجوة بين الإمكانات التقنية والاستخدام الفعلي تثير إشكالية جوهرية تتعلق بمدى جاهزية الميدان التربوي لتبني أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، خاصة في البيئات العربية التي تواجه تحديات في البنية التحتية والكوادر البشرية المؤهلة (Harkins-Brown et al., 2025; Khasawneh, 2024).

تشير الدراسات إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي واللغة والمهارات الحياتية لدى ذوي الإعاقة الفكرية عند توظيفه بطريقة تربوية مدروسة (Alsolami, 2025; Cheung et al., 2022). ومع ذلك فإن الأدلة التطبيقية في السياقات العربية ما زالت محدودة وغير كافية لبناء تصورات واضحة حول واقع الاستخدام، إذ تركزت غالبية الدراسات السابقة على البرامج التجريبية أو المراجعات النظرية دون تحليل نقدي لواقع الممارسة التربوية في المدارس (Alsolami, 2025; Binmahfooz, 2024).

ومن ناحية أخرى، تكشف مراجعة الدراسات السابقة عن وجود تحديات متعددة تواجه دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الخاص، منها ضعف الكفاءة الرقمية للمعلمين، وغياب السياسات التعليمية المنظمة، وضعف المواءمة بين تصميم التطبيقات وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية(Alnahdi, 2014; Michalski et al., 2023) . ويؤكد Schalock et al., (2021) أن طبيعة الإعاقة الفكرية تتطلب استراتيجيات تعليمية دقيقة وتدرجًا في عرض المحتوى، الأمر الذي يجعل تطبيق الذكاء الاصطناعي أكثر تعقيدًا في هذه الفئة مقارنة بغيرها.

وفي ظل التوجه الوطني في المملكة العربية السعودية نحو التحول الرقمي في التعليم برزت الحاجة إلى توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة تعليم ذوي الإعاقة الفكرية انسجامًا مع رؤية 2030، إلا أن الواقع يشير إلى أن هذا التوظيف لا يزال في مراحله الأولى، ويواجه معوقات مهنية وتقنية وتنظيمية تحد من فاعليته (وزارة التعليم، 2024؛ الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2023). هذا التناقض بين الجهود الرسمية والطموح الميداني يشير إلى وجود فجوة بحثية ومعرفية تتطلب الدراسة والتحليل لتحديد أبعادها وسبل معالجتها.

وبناءً على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى دراسة واقع ومعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم، بهدف تشخيص التحديات الراهنة وإبراز ما افتقدته الدراسات السابقة من تناول شامل يدمج بين الواقع الميداني والرؤية التقنية الحديثة، بما يسهم في تطوير نماذج تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي تراعي خصوصية هذه الفئة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما واقع ومعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم؟

الأسئلة الفرعية:

1- ما معدل انتشار استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم؟

2- ما نوعية الأدوات المستخدمة ضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم؟

3- ما درجة وكفاءة وراحة المعلم عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم؟

4- ما معوقات تطبيق توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم؟

أهداف الدراسة:

انطلاقًا من السؤال الرئيس وأسئلته الفرعية، هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

1- تعرف واقع ومعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم.

2- الكشف عن معدل انتشار استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من خلال تحديد مدى توظيف هذه التطبيقات داخل الحصص الدراسية والأنشطة التعليمية اليومية.

3- تحديد نوعية الأدوات المستخدمة ضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة، مثل أدوات التكييف والتخصيص التعليمي، والواقع الافتراضي، وأنظمة التقييم الذكي، وغيرها.

4- تحليل درجة وكفاءة وراحة المعلم عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة، وذلك من خلال قياس مستوى الثقة والمهارة المهنية في التعامل مع هذه التطبيقات.

5- الكشف عن أبرز معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة، سواء كانت معوقات تقنية، أو مهنية، أو تنظيمية، أو نفسية تحد من الاستخدام الفعّال لها.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية.

1- قد تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات العلمية المرتبطة بمجال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وهو مجال حديث نسبياً في البيئة العربية ويحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث العلمية.

2- قد تقدم الدراسة إطارًا معرفيًا يمكن أن يُبنى عليه في تفسير واقع الاستخدام الفعلي للتطبيقات الذكية في التعليم الخاص، مما يعزز الجانب النظري المتعلق بالربط بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وممارسات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- قد تكشف نتائج الدراسة عن مؤشرات يمكن أن تُثري النقاشات الأكاديمية حول فرص وتحديات إدماج الذكاء الاصطناعي في التعليم، بما يتيح للباحثين تطوير نماذج نظرية جديدة تدعم تصميم استراتيجيات تعليمية قائمة على التطبيقات الذكية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية.

1- قد تمكّن نتائج الدراسة صانعي القرار التربوي من تعرف واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، بما يساعد في وضع خطط تطويرية أكثر واقعية.

2- قد تزود الدراسة المعلمين بمؤشرات عملية حول جوانب القوة والقصور في استخدام التطبيقات الذكية داخل الصفوف الدراسية، مما يدعم تحسين ممارساتهم التربوية.

3- يمكن أن تستفيد إدارات التعليم من نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية تستجيب لاحتياجات المعلمين، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي بفاعلية.

4- قد تسهم التوصيات المستخلصة من الدراسة في دعم توجهات التحول الرقمي في التعليم، وتهيئة بيئة تعليمية أكثر ملاءمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عبر استثمار التطبيقات الحديثة.

مصطلحات الدراسة:

تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence Applications)

يُقصد بتطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنها: الأنظمة والبرامج الرقمية التي تُوظِّف تقنيات المحاكاة الذكية لعمليات التفكير البشري، مثل: التعلّم الآلي، ومعالجة اللغة الطبيعية، وتعرّف الصوت والصورة، والتحليل التنبؤي، بهدف دعم العملية التعليمية وتحسين جودة التعلّم من خلال التكيّف مع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم الفردية، وتقديم محتوى وتعزيزات فورية تسهم في رفع فاعلية التعليم، خاصة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

ويُقاس إجرائيًا في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلمون في استبانة "واقع ومعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية" التي أعدّها الباحث، وتشمل محاور تتعلق بمعدل الاستخدام، ونوعية الأدوات الذكية، وكفاءة وراحة المعلم، والمعوقات المرتبطة بالتطبيق.

الإعاقة الفكرية:

تُعرّف الإعاقة الفكرية وفق الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) بأنها: "قصور ملحوظ في الأداء العقلي العام والسلوك التكيفي، ويظهر هذا القصور قبل سن الثامنة عشرة" (Schalock et al, 2021, p.439). ويتضمن السلوك التكيفي ثلاثة مجالات رئيسة، هي: المهارات المفاهيمية (مثل اللغة، القراءة، الكتابة، ومهارات الحساب الأساسية)، والمهارات الاجتماعية (كالمسؤولية الاجتماعية، واحترام الذات، والقدرة على تكوين العلاقات)، والمهارات العملية (مثل العناية بالذات، واستخدام النقود، والعمل). ويشير هذا التعريف إلى أن الإعاقة الفكرية ليست مجرد

انخفاض في معدل الذكاء، بل هي حالة متعددة الأبعاد تشمل التفاعل بين القدرات المعرفية، والسلوك التكيفي، والعوامل البيئية والثقافية، وهو ما يتطلب برامج تعليمية وتأهيلية مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات الأفراد ذوي هذه الفئة.

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: الإعاقة الفكرية

أولًا: مفهوم الإعاقة الفكرية

تُعَدّ الإعاقة الفكرية من أقدم وأوسع فئات الإعاقة انتشارًا، وقد حظيت بتطور كبير في مفاهيمها وأساليب تشخيصها وتربيتها خلال العقود الأخيرة، وتُعرّف الجمعية الأمريكية الإعاقة الفكرية والنمائية (AAIDD) بأنها قصور ملحوظ في الأداء العقلي العام والسلوك التكيفي، كما يظهر في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، ويبدأ قبل سن الثامنة عشرة (Schalock et al., 2021). ويشير هذا التعريف إلى أن الإعاقة الفكرية ليست حالة جامدة أو مجرد انخفاض في الذكاء، بل هي حالة متعددة الأبعاد تتأثر بالعوامل البيئية والاجتماعية والتعليمية، ويمكن تحسين مستوى الأداء فيها من خلال الدعم والتدريب الملائم.

ويرى Alnahdi (2014) أن مفهوم الإعاقة الفكرية لم يعد يقتصر على مستوى الذكاء، بل يشمل القدرة على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية، مما يستدعي تصميم برامج تربوية تتسم بالمرونة وتراعي الفروق الفردية، كما يوضح Keepers et al., (2024) أن التصنيف الحديث للإعاقة الفكرية يعتمد على مقاربة تكاملية تركز على تحديد القدرات والاحتياجات بدلاً من الاقتصار على مظاهر العجز، وهو ما يمثل تحولًا في النظرة إلى هذه الفئة من منظور النقص إلى منظور الإمكانات.

ثانيًا: الخصائص النمائية والتربوية لذوي الإعاقة الفكرية

تتميز فئة ذوي الإعاقة الفكرية بمجموعة من الخصائص التي تتباين في شدتها تبعًا لمستوى الإعاقة (بسيطة، ومتوسطة، وشديدة)، وتشمل الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، فعلى الصعيد المعرفي، يعاني الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية من بطء في معدل النمو العقلي وصعوبة في

التركيز والانتباه، وضعف في الذاكرة قصيرة المدى، وتدني في مهارات التفكير التجريدي وحل المشكلات (Michalski et al., 2023). كما أن تعلّمهم يعتمد بدرجة أكبر على المحسوس والمشاهدات المباشرة مقارنة بالتجريدات اللفظية، أما على الصعيد اللغوي والتواصلي، فتتسم اللغة لديهم بالبساطة وقلة المفردات، كما يعانون من تأخر في اكتساب مهارات التعبير والاستيعاب اللفظي، مما ينعكس سلبًا على قدرتهم على المشاركة الصفية. (Binmahfooz, 2024) وتؤكد دراسة Cheung et al., (2022) أن الصعوبات اللغوية لدى هذه الفئة ليست فقط نتيجة القصور العقلي، بل أيضًا نتيجة ضعف المثيرات البيئية والتعليمية في السنوات الأولى.

وفي الجانب الاجتماعي والانفعالي، يعاني كثير من ذوي الإعاقة الفكرية من محدودية في مهارات التفاعل الاجتماعي، وضعف في الثقة بالنفس، وتأثر في القدرة على ضبط الانفعالات والتعامل مع المواقف الجديدة (Schalock et al., 2021)، وتشير دراسة Alsolami (2025) إلى أن هذه الخصائص تجعل من الضروري توظيف بيئات تعليمية داعمة تتسم بالأمان النفسي والتفاعل الإيجابي وتراعي التدرج في بناء المهارات.

ثالثًا: طرق تدريب وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية.

تقوم عملية تدريب ذوي الإعاقة الفكرية وتعليمهم على مبادئ تربوية ونفسية تستند إلى الفروق الفردية، والانتقال من البسيط إلى المعقد، واستخدام التعزيز المستمر والتكرار المنظم، وتُعد استراتيجيات التعليم الفردي (Individualized Instruction) من أهم المداخل المستخدمة في تعليم هذه الفئة، إذ تتيح تصميم برامج تربوية وفق احتياجات كل متعلم. (Al-Azawei et al., 2016) .

1. التعليم القائم على المهارات الوظيفية: يهدف هذا النوع من التعليم إلى إعداد المتعلمين للاندماج في الحياة اليومية من خلال تدريبهم على مهارات الحياة العملية كالاعتناء بالنظافة الشخصية، واستخدام النقود، والتنقل الآمن. وأكدت دراسة Michalski et al., (2023) فعالية استخدام تقنيات الواقع الافتراضي في تنمية هذه المهارات من خلال محاكاة مواقف الحياة الواقعية.

2. التعليم القائم على تحليل السلوك التطبيقي :(ABA) يعتمد هذا المدخل على مبادئ تعديل السلوك من خلال التعزيز والتكرار، وقد أثبت فعاليته في تنمية المهارات الأكاديمية

والاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية (Chen et al., 2020). وتُظهر النتائج أن تطبيق مبادئ السلوك التطبيقي داخل البيئة الصفية يسهم في تحسين السلوك التكيفي وتقليل السلوكيات غير المرغوبة.

3. استخدام التكنولوجيا المساعدة والتطبيقات الذكية: مع تطور الذكاء الاصطناعي، ظهرت تطبيقات تعليمية تفاعلية قادرة على التكيّف مع قدرات المتعلمين وتقديم محتوى مبسطًا يناسب مستوى إدراكهم. فقد أظهرت دراسة Alsolami (2025) أن التدخل القائم على الذكاء الاصطناعي أسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في مدارس الدمج. كما أوضحت دراسة Khasawneh (2024) أن توظيف الأجهزة اللوحية المزوّدة ببرمجيات تعليمية ذكية يزيد من دافعية المتعلمين ويعزز استقلاليتهم.

4. استراتيجيات التعلم القائم على المهام :(Task-Based Learning) تركز هذه الاستراتيجية على تقسيم المهارة إلى مهام فرعية صغيرة قابلة للتدريب، مع استخدام التكرار والممارسة العملية، وهو ما يتناسب مع طبيعة التعلم لدى ذوي الإعاقة الفكرية. وأكد Schalock et al. (2021) أن هذا الأسلوب يسهم في تحسين الكفاءة التكيفية لدى المتعلمين ويزيد من فرص نقل المهارة إلى مواقف الحياة الواقعية.

5. التعليم القائم على التصميم الشامل للتعلم :(UDL) يُعد التصميم الشامل للتعلم إطارًا حديثًا يهدف إلى توفير فرص تعلم متعددة تراعي التنوع في القدرات والاحتياجات. وقد أثبتت دراسة Al-Azawei et al. (2016) أن تطبيق مبادئ UDL في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية يعزز المشاركة ويقلل من العوائق المرتبطة بالمنهج التقليدي.

وعليه، فإن فاعلية البرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئة تعتمد على مدى قدرتها على الدمج بين الطرائق التقليدية والتقنيات الحديثة، وبما يضمن تعزيز مهارات الاستقلالية والتكيف وتحسين نوعية الحياة. ويؤكد Harkins-Brown et al., (2025) أن الدمج المنهجي للذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية يمثل توجهًا مستقبليًا واعدًا يسهم في تجاوز القيود التقليدية للتعليم الخاص.

المحور الثاني: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية.

أولًا: مفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية

يُعدّ الذكاء الاصطناعي من أبرز الابتكارات التقنية التي أسهمت في إحداث تحولات جوهرية في مجالات التعليم والتدريب، لما يمتاز به من قدرة على محاكاة التفكير الإنساني وإنتاج استجابات ذكية قائمة على التعلم والتكيف (Luckin, 2018). وقد عرّفته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بأنه: مجموعة من التقنيات التي تمكّن الأنظمة من تحليل البيانات، والتعلم منها، واتخاذ القرارات بشكل مستقل أو شبه مستقل لتحسين الأداء في مهام محددة (Miao & Holmes, 2021).

أما في السياق التربوي فتُعرّف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية بأنها: الأنظمة أو البرمجيات المصمّمة لتكييف عملية التعليم والتعلّم وفق قدرات المتعلمين واحتياجاتهم الفردية عبر تحليل سلوكهم المعرفي، وتقديم تغذية راجعة فورية، تسهم في تحسين التحصيل (Holmes et al., 2019). وتتمثل أبرز مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم في النظم التعليمية الذكية (Intelligent Tutoring Systems)، والتعلم القائم على البيانات، وبرامج المساعدة الصوتية، وتحليل أنماط التعلم (Chen et al., 2020)

ويشير Khasawneh (2024) إلى أن التطبيقات الذكية في التعليم تمثل نقلة نوعية من التعليم التقليدي إلى التعليم القائم على التخصيص الفردي، إذ تتيح للمعلم مراقبة تطور المتعلم بدقة، وللمتعلم التفاعل مع بيئة تعليمية مرنة تستجيب لاحتياجاته اللحظية، وفي ضوء ذلك، فإن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لم يعد خيارًا تقنيًا فحسب، بل أصبح توجهًا استراتيجيًا نحو تعزيز جودة التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

ثانيًا: أهمية الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

يمثل الذكاء الاصطناعي أداة فاعلة في دعم تعليم ذوي الإعاقة الفكرية لما يوفره من بيئات تعليمية تراعي الفروق الفردية، وتتيح فرصًا للتفاعل الذاتي والتعلم الذكي المستمر. وقد أكدت دراسة Alsolami (2025) أن استخدام أنظمة تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي أسهم في

تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي والانتباه لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، مقارنة بالأساليب التقليدية.

ويرى Binmahfooz (2024) أن الذكاء الاصطناعي يتيح فرصًا غير مسبوقة في تصميم برمجيات تعليمية قادرة على تحليل أنماط الخطأ والتعلم، وتقديم الدعم التكيفي، مما يسهم في تقليل الفجوة بين قدرات المتعلمين ومتطلبات المنهج، كما أن هذه التقنيات تساعد على تنمية مهارات التواصل واللغة من خلال التفاعل الصوتي والنماذج الحوارية الذكية (Chatbots).

ومن منظور نفسي تربوي يشير Almufareh et al., (2023) إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي يسهم في خفض مستويات القلق الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال بيئات تعليمية خالية من الحكم الاجتماعي، مما يعزز الثقة بالنفس ويزيد من دافعية التعلم، كما تُمكّن هذه التقنيات المعلمين من تصميم خطط تعليمية مرنة تعتمد على تحليل البيانات المتولدة عن أداء المتعلمين، مما يساعد في تحسين فاعلية التدريس وضبط السلوك التكيفي.

إضافة إلى ذلك، تبرز أهمية الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم الخاص في تمكين الوصول (Accessibility) إذ توفّر التطبيقات الذكية أدوات مساعدة مثل تحويل النص إلى كلام، والشرح المرئي للمفاهيم، والترجمة الفورية للغة الإشارة، مما يسهّل على المتعلمين ذوي الإعاقة التفاعل مع المحتوى (Harkins-Brown et al., 2025)، كما تسهم تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز في إكساب التلاميذ مهارات حياتية من خلال مواقف محاكاة تفاعلية آمنة (Michalski et al., 2023) .

ثالثًا: أنواع التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي مع ذوي الإعاقة الفكرية.

تنوعت تطبيقات الذكاء الاصطناعي الموجهة لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية، ويمكن تصنيفها إلى أربعة مجالات رئيسة ترتبط بطبيعة الأهداف التعليمية ومستوى التفاعل التقني:

1- الأنظمة التعليمية الذكية (Intelligent Tutoring Systems): تُعد من أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية؛ إذ توفر بيئة تعلم فردية تتضمن تقييمًا مستمرًا لمستوى المتعلم، وتقدم محتوى تعليميًا مخصصًا بناءً على أدائه السابق. وقد أوضحت دراسة Chen et al., (2020) أن

هذه الأنظمة تسهم في تحسين الاستيعاب لدى ذوي الإعاقة الفكرية عبر التكرار التفاعلي والتغذية الراجعة الفورية.

2- الروبوتات التعليمية والمساعدات الذكية (Educational Robots and AI Assistants): تُستخدم الروبوتات الاجتماعية في تدريب الأطفال على التواصل والانتباه، حيث أظهرت دراسة Cheung et al., (2022) أن استخدام الروبوتات الناطقة أسهم في تنمية المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة. كما يمكن للروبوتات الذكية أداء دور المساعد الشخصي داخل الصف أو المنزل لتقديم الدعم التعليمي المتكرر بطريقة محفّزة.

3- الواقع الافتراضي والمعزز (Virtual and Augmented Reality): تُستخدم هذه التقنية في تدريب التلاميذ على مهارات الحياة اليومية من خلال بيئات محاكاة واقعية، حيث تتيح التفاعل مع مواقف مشابهة للحياة الحقيقية دون مخاطر. وأثبتت نتائج Michalski et al., (2023) فعالية الواقع الافتراضي في تحسين مهارات التنقل والتفاعل الاجتماعي لدى المتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية.

4- أنظمة تحليل البيانات التعليمية (Learning Analytics Systems): تُمكّن هذه الأنظمة المعلمين من جمع وتحليل بيانات الأداء والسلوك التعليمي للتلاميذ بهدف تحديد نقاط الضعف والقوة، وتطوير خطط تعليمية فردية (Khasawneh, 2024).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Alnahdi, G. (2014) إلى استكشاف دور التكنولوجيا المساعدة (Assistive Technology) وتصميم التعليم الشامل (UDL) في دعم تعلم ذوي الإعاقات، مع إبراز آليات توظيف الأدوات الرقمية لتكييف المحتوى من خلال منهج دراسة مراجعية ونقدية، وشملت عينة الدراسة أوراق بحثية وممارسات ميدانية موثقة في الأدبيات بين (2012–2015) كمثال مرجعي) من خلال تحليل محتوى ونقاش تطبيقي حول UDL والأدوات المساعدة. وأظهرت النتائج فاعلية التكنولوجيا المساعدة في دعم الاستقلالية الأكاديمية والتواصل، مع توصية بدمج مبادئ UDL عند تصميم تطبيقات تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، كما أشارت إلى ضرورة تدريب

المعلمين، وتصميم موارد تتوافق مع خصائص المتعلمين. وهذه الاستنتاجات تدعم محاور الدراسة الحالية خاصةً محوري نوعية الأدوات، وكفاءة وراحة المعلم.

هدفت دراسة Chen et al., (2020) إلى استعراض الفجوات النظرية والتطبيقية في أبحاث الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIEd)، وتحديد أنواع التطبيقات، والنظريات المستخدمة، وثغرات البحث التي تحتاج إلى معالجة، واستخدمت الدراسة منهج مراجعة منهجية وتحليل أدبيات (Systematic review) من خلال تحليل مجموعة من الدراسات المؤثرة في مجال استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. وأوضحت نتائج الدراسة الإمكانات الكبيرة للذكاء الاصطناعي في تصميم تعلم مُخصّص (personalized learning) وتقديم تغذية راجعة فورية، كما أبرزت ثغرات مهمة مرتبطة بقضايا الخصوصية، ونقص التطبيقات المصممة خصيصًا للفئات الخاصة، وحاجة البحوث التجريبية التي تقيس فاعلية التطبيقات في سياقات تعليمية حقيقية. وهذه الاستنتاجات تدعم أهمية الدراسة الحالية لرصد واقع توظيف التطبيقات في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية وبيان الحواجز العملية.

هدفت دراسة مطر وصالح (2021) إلى تعرف فعالية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية (Chat bots) في تحسين اضطرابات اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وشارك في البحث عينة قوامها (١٠) من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين يعانون من اضطرابات اللغة التعبيرية في عمر (10–15) سنة، بمتوسط عمري (12.9)، وانحراف معياري (2.079)، ومتوسط الذكاء (69) درجة. وقاما الباحثان بتطبيق البرنامج التدريبي القائم على روبوتات الدردشة التفاعلية (Chat bots) ، وإعداد مقياس تقدير شدة اضطرابات اللغة التعبيرية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة؛ لمعرفة مستوى اللغة التعبيرية لديهم. وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج القائم على روبوتات الدردشة التفاعلية (Chat bots) في تحسين اضطرابات اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، واستمرار أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (شهر واحد).

وأجرى Cheung et al., (2022) دراسة بهدف تقييم أثر برنامج تدريب قائم على بيئة واقع افتراضي متعددة (VR) لتدريب مهارات الحياة اليومية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبة التجريبي، واستخدمت برنامج تدريب VR مقيّم بعدة اختبارات أداء لسلوكيات الحياة اليومية، ومقاييس ذاكرة، وسلوك وتقييم ذاتي/مهني للأداء. وأظهرت نتائج

الدراسة تحسّنًا ذا دلالة في أداء المهارات العملية (مثل: الطهي، والتنظيف) ومؤشرات الذاكرة لدى المجموعة التي تدربت بالـ VR مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأشارت الدراسة إلى أن التطبيقات الغامرة (immersive technologies) قادرة على دعم نقل المهارات إلى واقع الحياة اليومية، لكن أثرها قد يتأثر بالفروق الفردية ودرجة الذكاء، مما يبرز الحاجة لتخصيص البرامج والتطبيقات. وهذه النتائج تؤكد إمكانية توظيف التطبيقات المتقدمة، مثل: الواقع الافتراضي، والـ AIلدعم تعلم ذوي الإعاقة الفكرية إذا ما أُخذت الفروق الفردية بعين الاعتبار.

ورصدت دراسة محمود (2023) دور الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة، حيث استعرضت كيف يمكن للتطبيقات الذكية دعم عمليات التعلم والتأهيل لهذه الفئة، بالارتكاز على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل أحدث التطورات في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الإعاقة. وأسفرت النتائج عن أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الإعاقة يسهم في تحسين مستوى اندماجهم الاجتماعي والمهني، كما يوفر فرصًا جديدة لهم من خلال التفاعل مع التكنولوجيا بطرق مبتكرة. وأوصت الدراسة بتعزيز الاستثمار في تطوير تطبيقات ذكاء اصطناعي موجهة لدعم تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة الوعي بأهمية استخدام هذه التطبيقات في البيئات التعليمية.

وهدفت دراسة Michalski et al., (2023) إلى استقصاء فعالية تدريب واقع افتراضي بسيط على مهارة تنفيذ مهمة واقعية (فرز النفايات) لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ودرس نقل التعلم إلى العالم الحقيقي، واستخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي قبل/بعد مع تصميم لمساءلة النقل (pre-post transfer design) ، وتكونت العينة من (32) مشاركًا ذوي الإعاقة الفكرية بدرجات متفاوتة. واستخدمت الدراسة سيناريو VR لتدريب فرز عناصر ومقاييس الأداء الوظيفي في بيئة حقيقية قبل وبعد التدريب. وأظهرت النتائج زيادة في قدرات التنفيذ داخل الـ VR ونقلًا جزئيًا إلى الأداء الواقعي، مع اختلاف أثر التدريب بحسب مستوى الإعاقة. وهذه الاستنتاجات تفيد بأن برامج تقنية مبسطة ومصمَّمة بعناية يمكن أن تحسّن بعض المهارات العملية، مما يعزّز فكرة أن التطبيقات التعليمية المدعومة بتطبيقات متقدمة قد تكون فعّالة لجزء من احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، شريطة مراعاة تبسيط المحتوى والتدرج.

وأجرى لطرش (2024) دراسة هدفت إلى تعرف فعالية الدمج التقني لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وإمكانياتها في التعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة، بالإضافة إلى قدرته على تنمية المعارف لهذا الطفل، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وعلى الاستمارة كأداة طبقت على (30) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تم التوصل إلى فعالية الدمج من منظور الطاقم البيداغوجي في تحسين وتنمية كفاءة الطفل الذهنية والمعرفية، وكذلك تطوير قدرات العاملين في التعامل مع المشكلات السلوكية والتعليمية والنفسية لهذه الفئة.

وأجرى Harkins-Brown et al., (2025) دراسة هدفت إلى فحص إمكانيات وتحديات توظيف الذكاء الاصطناعي والأنظمة القائمة عليه في دعم التعلم والتكيف في سياقات ذوي الإعاقة، مع استعراض تطبيقات عملية ومقترحات لنهج تكاملي من خلال مراجعة أدبية لدراسات حالة وأدوات تكنولوجية وتجارب مقرونة من مشاريع دولية ومحلية، واستخدمت الدراسة تحليل نصيّ لأمثلة تطبيقية واستنتاجات تقنية وتعليمية. وأشارت النتائج إلى إمكانات A I في التكييف التلقائي للمحتوى، ودعم التواصل (مثل تحويل النص إلى كلام)، وأنظمة التقييم الذكي، لكنها نبهت إلى مخاطر أخلاقية وتشغيلية (الخصوصية، تحيّز الخوارزميات، والحاجة لتقييم سريري/تربوي).

وهدفت دراسة Alsolami (2025) إلى دراسة فاعلية استخدام التدخُّل القائم على الذكاء الاصطناعي في تحسين المهارات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، تحديدًا منطقة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي، وقُسّمت العيّنة إلى مجموعة تجريبية تخضع لتدخّل الذكاء الاصطناعي ومجموعة ضابطة تتلقى التعليم المعتاد (بدون الذكاء الاصطناعي)، وتكونت العينة من (70) طالبًا من الذكور ذوي إعاقة فكرية بسيطة، من مدارس الدمج في منطقة جدة، وتتراوح أعمارهم بين 9 إلى 12 سنة، وقد تم اختيارهم عشوائيًا، وتقسيمهم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ومن خلال جلسات تعليمية باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي مخصّصة لتحسين المهارات الأكاديمية، حيث تلقّت المجموعة التجريبية عشر جلسات، مدة كل جلسة (60) دقيقة، مرتين أسبوعيًا، ولمدة خمسة أسابيع. وأظهرت المجموعة التجريبية تحسّنًا ذا دلالة إحصائية في جميع

المهارات الأكاديمية المقاسة مقارنة بالمجموعة الضابطة في بعدي ما بعد التدخّل والمتابعة. والدراسة تُبرز أن التدخُّل المعتمد على الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون وسيلة فعّالة لتحسين الأداء الأكاديمي لدى طلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة أن هناك تقاطعات ملحوظة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، إلى جانب اختلافات جوهرية كشفت عن فجوة بحثية سعت الدراسة الراهنة إلى معالجتها، فقد أجمعت بعض الدراسات التجريبية على فاعلية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات متعددة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مثل تحسين اللغة التعبيرية باستخدام روبوتات الدردشة (مطر وصالح، 2021)، أو تنمية المهارات الحياتية والعملية عبر بيئات الواقع الافتراضي (Cheung et al., 2022; Michalski et al., 2023). كما أكدت دراسات أخرى على أهمية البنية التحتية التقنية وكفاءة المعلمين كعوامل حاسمة في نجاح دمج هذه التطبيقات (Alnahdi, 2014; Chen et al., 2020; Harkins-Brown et al., 2025). غير أن هذه الدراسات تمايزت في تركيزها؛ فبينما اتجهت بعضها إلى قياس الأثر المباشر لتدخلات تقنية محددة مثل الدراسة شبه التجريبية لـ (Alsolami 2025)، اكتفت أخرى بالجانب التحليلي أو النظري لمناقشة الإمكانات والتحديات، في حين سعت الدراسة الحالية إلى رصد الواقع الفعلي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين، عبر أربعة محاور شاملة (انتشار الاستخدام، ونوعية الأدوات، وكفاءة وراحة المعلم، وحواجز التطبيق)، وهو ما يمنحها ميزة وصفية تحليلية لم تتحقق بالعمق ذاته في معظم الدراسات السابقة.

ومن هنا برزت الفجوة البحثية المتمثلة في محدودية الدراسات العربية التي تناولت الموضوع في بيئة تعليمية حقيقية وبمنهج وصفي مقارن، الأمر الذي عالجته الدراسة الحالية من خلال تقديم صورة واقعية لتجربة المعلمين في منطقة الباحة، كما أن الباحث استفاد من نتائج تلك الدراسات في صياغة محاور الاستبانة وتبرير الحاجة إليها؛ حيث استندت إلى دراسة Chen et al. (2020) لتسليط الضوء على الفجوة بين الإمكانات النظرية والممارسات الواقعية، وإلى دراسة (Alnahdi, 2014) ؛ (Harkins-Brown et al., 2025) لتأكيد أهمية تدريب المعلمين وتطوير البنية التحتية، إضافة إلى الاستفادة من نتائج الدراسات التي تناولت تطبيقات الواقع الافتراضي في

تضمين محور خاص بنوعية الأدوات، وبذلك أسهمت الدراسات السابقة في بناء أساس معرفي ومنهجي مكّن الباحث من صياغة رؤيته العلمية، وربط نتائجها بسياق واقعي يعكس خصوصية البيئة العربية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولًا: حدود الدراسة

– حدود موضوعية: تتحدد بالمتغيرات التي تتناولها الدراسة وهي: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والإعاقة الفكرية.

– حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في جميع مدارس التعليم الابتدائي والمتوسط بإدارة تعليم منطقة الباحة.

– حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1447هـ.

– حدود بشرية: تم تطبيقه على عينة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم الابتدائي والمتوسط بإدارة تعليم منطقة الباحة بطريقة عشوائية.

ثانيًا: المنهج المُستخدم في الدراسة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأهداف الدراسة الحالية، وهي الكشف عن واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.

ثالثا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية بإدارة تعليم الباحة، ونظرًا لقلة أفراد مجتمع الدراسة فقد شملت الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة.

رابعا: عينة الدراسة:

انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

1. العينة الاستطلاعية: تكونت تلك العينة من (30) معلمًا ومعلمة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بإدارة تعليم الباحة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (37–48) سنة، بمتوسط

عمري (41.97) سنة، وانحراف معياري (3.275)، بواقع (18) من الذكور، (12) من الإناث، وجدول (1) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

جدول (1) المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة الاستطلاعية.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	18	41.72	3.232	%60
	إناث	12	42.33	3.447	%40
العينة الاستطلاعية ككل		30	41.97	3.275	%100

2. العينة الأساسية: تكونت تلك العينة من (46) معلمًا ومعلمة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بإدارة تعليم الباحة، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (36–48) سنة، بمتوسط عمري (41.87) سنة، وانحراف معياري (3.936)، وبواقع (22) من الذكور، و(24) من الإناث، وجدول (2) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة الأساسية.

جدول (2) المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة الأساسية.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	22	41.09	4.139	%47.83
	إناث	24	42.58	3.682	%52.17
العينة الأساسية ككل		46	41.87	3.936	%100

خامسا: الأداة المُستخدمة في الدراسة

استبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم إعداد/ الباحث

أ. الهدف من الاستبانة: تهدف هذه الاستبانة إلى وصف واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، وذلك وفقًا لعدد من

المحاور المحددة، وهذه المحاور هي: معدل انتشار الاستخدام، ونوعية الأدوات المستخدمة، وكفاءة وراحة المعلم، وحواجز التطبيق.

ب. وصف الاستبانة في صورتها الأولية وطريقة تصحيحها: تكونت الاستبانة من (24) مفردة مُوزعة على أربعة محاور أساسية هي:

- المحور الأول (معدل انتشار الاستخدام): يتناول هذا المحور عدد وتكرار المرات التي يستخدم فيها المعلمون تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل الحصص، أو الأنشطة التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية خلال فترة زمنية محددة (شهر/فصل دراسي). ويهدف إلى قياس حجم الاعتماد على هذه التطبيقات في الممارسات التعليمية اليومية، ويضم هذا المحور (6) مفردات تأخذ أرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6).

- المحور الثاني (نوعية الأدوات المستخدمة): يركّز هذا المحور على تحديد أصناف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يوظفها المعلمون، مثل: أدوات التكييف والتخصيص التعليمي، وبرامج تحويل النص إلى كلام/العكس، وأنظمة التقييم الذكي، وبيئات الواقع الافتراضي أو المحاكاة، وأدوات توليد المحتوى المبسّط. ويقيس هذا المحور مدى تنوع الأدوات المستخدمة وتكاملها مع أهداف التعليم الفردي للتلاميذ، ويضم هذا المحور (6) مفردات تأخذ أرقام (7، 8، 9، 10، 11، 12).

- المحور الثالث (كفاءة وراحة المعلم): يتناول هذا المحور درجة ثقة المعلمين بقدرتهم على إعداد وتشغيل وتكييف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. ويهدف هذا المحور إلى قياس مستوى الكفاءة المهنية والشعور بالارتياح في توظيف هذه التطبيقات داخل الصف، ويضم هذا المحور (6) مفردات تأخذ أرقام (13، 14، 15، 16، 17، 18).

- المحور الرابع (معوقات التطبيق): يركز هذا المحور على العوائق التي تحد من الاستخدام الفعّال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتشمل: ضعف البنية التحتية التقنية، ونقص التدريب والدعم الفني، ومخاوف تتعلق بالخصوصية أو الجوانب الأخلاقية، وعدم ملاءمة بعض المحتويات أو

التطبيقات لخصائص التلاميذ. ويهدف هذا المحور إلى تحديد شدة هذه التحديات وتأثيرها على واقع التوظيف، ويضم هذا المحور (6) مفردات تأخذ أرقام (19، 20، 21، 22، 23، 24).

ويختار الفرد بديلًا واحدًا لكل مفردة من خمسة بدائل (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (1–5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على الاستبانة بين (24– 120) درجة.

ج. التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم:

قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات الاستبانة على النحو التالي:

أولًا: صدق الاستبانة.

صدق المقارنة الطرفية للاستبانة:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية للاستبانة على عينة قوامها (30) معلمًا ومعلمة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وتم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (8) معلمين من مرتفعي الأداء و(8) معلمين من منخفضي الأداء على استبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، بتقسيم 27% للأداءين (المرتفع والمنخفض)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (3) نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.

الاستبانة ومحاورها الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
المحور الأول (معدل انتشار الاستخدام)	الدنيا	8	4.50	36.00	0.000	3.368-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	8	12.50	100.00			

الاستبانة ومحاورها الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
المحور الثاني (نوعية الأدوات المستخدمة)	الدنيا	8	4.50	36.00	0.000	3.368-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	8	12.50	100.00			
المحور الثالث (كفاءة وراحة المعلم)	الدنيا	8	4.50	36.00	0.000	3.381-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	8	12.50	100.00			
المحور الرابع (معوقات التطبيق)	الدنيا	8	4.50	36.00	0.000	3.381-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	8	12.50	100.00			
الدرجة الكلية للاستبانة	الدنيا	8	4.50	36.00	0.000	3.363-	دالة إحصائيًا عند 0.01
	العليا	8	12.50	100.00			

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-3.368، -3.368، -3.381، -3.381، -3.363)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات الأفراد منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لاستبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، ومحاورها الفرعية (معدل انتشار الاستخدام، ونوعية الأدوات المستخدمة، وكفاءة وراحة المعلم، ومعوقات التطبيق) في اتجاه الأفراد مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية العالية للاستبانة.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للاستبانة (التجانس الداخلي لمفردات الاستبانة).

تم التحقق من التجانس الداخلي للاستبانة على عينة قوامها (30) معلمًا ومعلمة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه واستبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم ككل، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول (4) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمحاور الفرعية واستبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم ككل.

المحاور الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	المحاور الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
المحور الأول (معدل انتشار الاستخدام)	1	**0.816	**0.735	المحور الثالث (كفاءة وراحة المعلم)	13	**0.787	**0.763
	2	**0.789	**0.738		14	**0.880	**0.858
	3	**0.790	**0.702		15	**0.840	**0.815
	4	**0.838	**0.788		16	**0.889	**0.828
	5	**0.785	**0.789		17	**0.728	**0.696
	6	**0.847	**0.870		18	**0.688	**0.694
المحور الثاني (نوعية الأدوات المستخدمة)	7	**0.799	**0.690	المحور الرابع (معوقات التطبيق)	19	**0.775	**0.673
	8	**0.744	**0.804		20	**0.872	**0.840
	9	**0.822	**0.793		21	**0.896	**0.813
	10	**0.794	**0.676		22	**0.920	**0.876
	11	**0.832	**0.809		23	**0.842	**0.809
	12	**0.871	**0.819		24	**0.805	**0.794

(**). دال عند مستوى 0.01

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين (0.673**: 0.920**)، وبهذا فإن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والدرجة الكلية للمحاور الفرعية (معدل انتشار الاستخدام، ونوعية الأدوات المستخدمة، وكفاءة وراحة المعلم، ومعوقات التطبيق) واستبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم ككل موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ الأمر الذي يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة وتجانسها.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المحاور الفرعية، والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك على عينة قوامها (30) معلمًا ومعلمة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وجدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين درجات المحاور الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (5) معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم (ن= 30).

الاستبانة ومحاورها الفرعية	معدل انتشار الاستخدام	نوعية الأدوات المستخدمة	كفاءة وراحة المعلم	حواجز التطبيق	الدرجة الكلية للاستبانة
معدل انتشار الاستخدام	1	0.904**	0.893**	0.823**	0.951**
نوعية الأدوات المستخدمة	0.904**	1	0.862**	0.817**	0.941**
كفاءة وراحة المعلم	0.893**	0.862**	1	0.916**	0.967**
معوقات التطبيق	0.823**	0.817**	0.916**	1	0.940**
الدرجة الكلية للاستبانة	0.951**	0.941**	0.967**	0.940**	1

(**). دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين المحاور الفرعية (معدل انتشار الاستخدام، ونوعية الأدوات المستخدمة، وكفاءة وراحة

المعلم، ومعوقات التطبيق)، والدرجة الكلية لاستبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس الاستبانة واتساقها من حيث المحاور الفرعية.

ثانيًا: ثبات الاستبانة.

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاستبانة باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا–كرونباخ، ومعامل ماكدونالد أوميجا، وإعادة الاختبار Test-Retest (بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين) على عينة قوامها (30) معلمًا ومعلمة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (6) معاملات ثبات استبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم ومحاورها الفرعية.

الاستبانة ومحاورها الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان–براون"		معامل جوتمان	معامل ألفا–كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميجا	معامل الثبات بإعادة الاختبار
		قبل التصحيح	بعد التصحيح				
المحور الأول (معدل انتشار الاستخدام)	6	0.762	0.865	0.865	0.895	0.894	0.967**
المحور الثاني (نوعية الأدوات المستخدمة)	6	0.855	0.922	0.921	0.892	0.891	0.990**
المحور الثالث (كفاءة وراحة المعلم)	6	0.835	0.910	0.910	0.889	0.892	0.967**
المحور الرابع (معوقات التطبيق)	6	0.877	0.934	0.934	0.925	0.925	0.939**
الدرجة الكلية للاستبانة	24	0.932	0.965	0.964	0.971	0.971	0.969**

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية (معدل انتشار الاستخدام، ونوعية الأدوات المستخدمة، وكفاءة وراحة المعلم، ومعوقات التطبيق) مقبولة وأكبر من 0.80؛ مما يدل على تمتع محاور الاستبانة بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف الاستبانة في صورتها النهائية وطريقة الاستجابة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (24) مفردة، يُطلب من المعلمين أن يختاروا إجابة واحدة من خمسة بدائل (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، ويختار الفرد بديلًا واحدًا لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (1–5) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاتهم على الاستبانة بين (24– 120) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبانة إلى أن هناك استخدام كبير لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، والدرجة المنخفضة على انخفاض توظيف هذه التطبيقات في مجال تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وجدول (7) يوضح أرقام مفردات كل محور من المحاور الفرعية للاستبانة:

جدول (7) توزيع المفردات على المحاور الفرعية لاستبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.

الاستبانة ومحاورها الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
المحور الأول (معدل انتشار الاستخدام)	6	1 ـــــــــ 6
المحور الثاني (نوعية الأدوات المستخدمة)	6	7 ـــــــــ 12
المحور الثالث (كفاءة وراحة المعلم)	6	13 ـــــــــ 18
المحور الرابع (معوقات التطبيق)	6	19 ـــــــــ 24

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الترتيب الوارد في الجدول التالي لتقييم واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم بناءً على قيم المتوسط المرجح لكل مفردة:

جدول (8) درجة الموافقة ومدى الموافقة وفقًا لميزان ليكرت الخماسي.

استجابات الاستبانة	الترميز	مدى الموافقة	مستوى التقييم
غير موافق بشدة	1	من 1 إلى 1.80	منخفض جدًا
غير موافق	2	1.81 إلى 2.60	منخفض
محايد	3	2.61 إلى 3.40	متوسط
موافق	4	3.41 إلى 4.20	مرتفع
موافق بشدة	5	4.21 إلى 5	مرتفع جدًا

ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت من خلال الاستبانة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية تمثلت في الآتي: المتوسطات الحسابية والمرجحة، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، واختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري، ومعامل ألفا–كرونباخ، ومعامل ماكدونالد أوميجا، والتجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان–براون، جوتمان)، وإعادة الاختبار Test-Retest.

نتائج الدراسة ومناقشتها

1. نتائج السؤال الرئيس ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما واقع ومعوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟ " تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المرجحة لدرجات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمستوى التقييم (تكون قيمة المتوسط المرجح مرتفعة جدًا من 4.21 إلى 5، ومرتفعة من 3.41 إلى 4.20، ومتوسطة من 2.61 إلى 3.40، ومنخفضة من 1.81 إلى 2.60، ومنخفضة جدًا من 1 إلى 1.80)، وجدول (9) يوضح هذه النتائج:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المرجحة والمستويات لدرجات الأفراد على استبانة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم.

الاستبانة ومحاورها الفرعية	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المستوى التقييمي	الترتيب
معدل انتشار الاستخدام	6	13.11	2.961	2.185	منخفض	3
نوعية الأدوات المستخدمة	6	14.65	2.854	2.442	منخفض	1
كفاءة وراحة المعلم	6	13.37	4.224	2.227	منخفض	2
معوقات التطبيق	6	12.98	4.025	2.173	منخفض	4
الدرجة الكلية للاستبانة	24	54.11	7.886	2.257	منخفض	

يتضح من جدول (9) أن المستوى التقييمي لواقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم جاء منخفضًا بمتوسط مرجح (2.257)، ومتوسط حسابي (54.11)، وجاء محور (نوعية الأدوات المستخدمة) في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (2.442)، ويليه محور (كفاءة وراحة المعلم) بمتوسط مرجح (2.227)، ويليه محور (معدل انتشار الاستخدام) بمتوسط مرجح (2.185)، وفي المرتبة الأخيرة جاء محور (معوقات التطبيق) بمتوسط مرجح (2.173)، ونلاحظ أن قيم المتوسطات المرجحة جاءت منخفضة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (54.11).

أظهرت نتائج السؤال الرئيس أن مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة جاء منخفضًا، إذ بلغ المتوسط المرجح الكلي (2.257)، وهو ما يعكس محدودية تبني هذه التطبيقات في البيئات الصفية الخاصة، وتشير هذه النتيجة إلى أن الفجوة بين الإمكانات النظرية للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته الواقعية في التعليم الخاص ما تزال قائمة، وهو ما أكدته دراسات متعددة (Holmes et al., 2019; Khasawneh, 2024) بأن الاستخدام الفعلي لهذه التطبيقات في مدارس التعليم الخاص ما يزال في مراحله

الأولى، نتيجة لعوامل تتعلق بضعف البنية التحتية التقنية، وقصور تدريب المعلمين على استخدام الأنظمة الذكية، فضلاً عن غياب الدعم المؤسسي الكافي لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الميداني.

كما يمكن تفسير انخفاض محور نوعية الأدوات المستخدمة (بمتوسط مرجح 2.442) بضعف توفر البرامج والأدوات الذكية المصممة خصيصًا لفئة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إذ تعتمد المدارس غالبًا على أدوات رقمية عامة غير مخصصة لاحتياجات هذه الفئة، وتدعم نتائج هذه الدراسة ما توصل إليه Alnahdi (2014) الذي أشار إلى أن محدودية تكييف الأدوات التقنية لخصائص ذوي الإعاقة الفكرية تمثل عائقًا أمام دمجها الفعّال في العملية التعليمية.

أما انخفاض محور كفاءة وراحة المعلم (2.227) فيعكس حاجة المعلمين إلى تدريب أكثر عمقًا على آليات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع مستوى إدراك وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا يتسق مع ما توصلت إليه دراسة Chen et al., (2020) التي بيّنت أن ضعف كفاءة المعلم الرقمية يعد من أبرز العوامل التي تحد من تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، خصوصًا في المراحل التعليمية التي تتطلب تفاعلًا مباشرًا مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما المحور الأخير معوقات التطبيق فجاء بمتوسط منخفض (2.173)، مما يشير إلى إدراك المعلمين لوجود عوائق متعددة تعيق دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الخاص. وتتمثل هذه العوائق غالبًا في غياب السياسات الداعمة، وضعف الصيانة التقنية، وارتفاع تكلفة البرمجيات، إضافة إلى مقاومة بعض المعلمين للتغيير. وقد أشار Luckin (2018) إلى أن هذه المعوقات ليست تقنية فقط، بل هي ثقافية ومؤسسية بالدرجة الأولى، وتحتاج إلى دعم إداري وتربوي متكامل لتجاوزها.

ومن منظور نظري فإن هذه النتائج يمكن تفسيرها في ضوء نظرية تبني التكنولوجيا (Technology Acceptance Model - TAM)، التي تفترض أن تبني أي تقنية تعليمية يتأثر بعوامل الإدراك الشخصي للفائدة المتوقعة وسهولة الاستخدام، ومن ثم فإن انخفاض تقييم المعلمين

يعكس إدراكًا محدودًا لفوائد الذكاء الاصطناعي أو صعوبة تطبيقه في سياقات التعليم الخاص (Wang et al., 2025).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Harkins-Brown et al. (2025) التي أكدت أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة تواجه تحديات في دمجها داخل المناهج الدراسية نتيجة غياب الخبرة الفنية، وصعوبة مواءمة الأنظمة الذكية لمستوى الإدراك المعرفي لذوي الإعاقات الفكرية.

بناءً على ما سبق، يتضح أن انخفاض مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة يعكس واقعًا مشابهًا لما هو قائم في العديد من البيئات التعليمية العالمية، مما يؤكد الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية نوعية للمعلمين، وتوفير بيئات تعليمية رقمية أكثر تكيّفًا مع خصائص هذه الفئة، ودعم الجهود المؤسسية لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الخاص بصورة مستدامة.

نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الأول الذي نص على: " ما معدل انتشار استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات المحور كالآتي:

جدول (10) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول (معدل انتشار الاستخدام).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بانتظام في معظم الحصص المخصصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	2.02	0.715	منخفض	5
2	يسهم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إثراء الأنشطة الصفية اليومية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	1.85	0.842	منخفض	6
3	أحرص على دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خططي الدراسية بشكل متكرر.	2.22	0.917	منخفض	3

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
4	يزداد معدل استخدامي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي مع مرور الوقت في العملية التعليمية.	2.37	0.826	منخفض	2
5	يُعتبر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جزءًا أساسياً من استراتيجياتي التدريسية.	2.13	0.833	منخفض	4
6	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال الحصص بمعدل يتناسب مع حاجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	2.52	0.888	منخفض	1
المتوسط المرجح للمحور الأول		2.185		منخفض	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (1.85– 2.52) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (0.715– 0.917)، وقد تصدرت المفردة رقم (6) التي تنص على " أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بانتظام في معظم الحصص المخصصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية" في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (2.52)، بينما وقعت المفردة رقم (2) التي تنص على "يسهم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إثراء الأنشطة الصفية اليومية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (1.85).

في ضوء نتائج السؤال الفرعي الأول يتضح أن معدل انتشار استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة جاء منخفضًا بمتوسط مرجح (2.185)، وهو ما يعكس محدودية توظيف هذه التطبيقات في البيئات الصفية الخاصة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مجموعة من العوامل النظرية والميدانية.

تشير نظرية تبنّي التكنولوجيا (Technology Acceptance Model - TAM) إلى أن الاستخدام الفعلي للتطبيقات التعليمية يعتمد على إدراك الأفراد لفائدتها وسهولة استخدامها. وبناءً على ذلك، يُحتمل أن انخفاض معدل الاستخدام يرتبط بتصورات المعلمين حول صعوبة تطبيق تطبيقات الذكاء الاصطناعي أو محدودية أثرها في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (Wang et al., 2025). ، ويُعزّز هذا التفسير ما أشار إليه Holmes et al. (2019) بأن نجاح دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم يتطلب وجود بيئة مدرسية مجهزة تقنيًا ومعلمين يمتلكون

مهارات رقمية متقدمة، وهو ما قد لا يكون متحققًا بالشكل الكافي في بعض مدارس التعليم الخاص.

كما يمكن تفسير تصدّر المفردة السادسة التي تنص على أن" استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يتم بمعدل يتناسب مع حاجات التلاميذ" بأن بعض المعلمين يستخدمون هذه التطبيقات بقدر محدود لتلبية الاحتياجات الفردية دون اعتمادها كجزء أساسي من التدريس، مما يعكس توظيفًا انتقائيًا أكثر من كونه منهجيًا. هذا التوجه يتسق مع ما أوضحه Chen et al., (2020) من أن المعلمين غالبًا ما يدمجون الذكاء الاصطناعي بشكل تجريبي في التعليم الخاص نتيجة نقص التدريب وعدم توفر خطط تعليمية موجهة بالتطبيقات الذكية.

أما انخفاض المتوسط في المفردة الثانية المتعلقة بإثراء الأنشطة الصفية اليومية فيُشير إلى أن التطبيقات المستخدمة لا تُسهم بشكل ملموس في تنشيط بيئة التعلم. وقد ربطت دراسة Khasawneh (2024) هذه النتيجة بضعف تنوع البرامج الذكية الموجهة للفئات الخاصة واعتماد المدارس على أدوات رقمية عامة لا تراعي خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وتعزز هذه النتائج ما ذهبت إليه دراسة Alnahdi (2014) التي أكدت أن فاعلية التكنولوجيا في تعليم ذوي الإعاقة تعتمد بدرجة كبيرة على قدرة المعلم على تكييف المحتوى والتطبيقات بما يتناسب مع قدرات المتعلمين، وأن غياب هذا التكييف يؤدي إلى انخفاض في الاستخدام الفعلي، كما تتوافق النتائج مع ما توصل إليه Harkins-Brown et al., (2025) الذين وجدوا أن أحد التحديات الرئيسة في دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الخاص يتمثل في ضعف البنية التحتية التقنية، وقصور الدعم الفني، وغياب التدريب المتخصص للمعلمين.

من الناحية النظرية يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning - UDL) التي تفترض أن فعالية أي تقنية تعليمية تعتمد على قدرتها على تنويع طرق العرض والتفاعل بما يتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة.(Al-Azawei et al., 2016) وبما أن نتائج الدراسة الحالية أظهرت أن الاستخدام ما يزال محدودًا، فهذا يدل على أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لم تُدمج بعد ضمن إطار تربوي شامل قائم على مبادئ (UDL) بل يتم استخدامها بصورة تجريبية أو جزئية.

إجمالًا، تُظهر هذه النتيجة أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة ما يزال في مرحلة أولية، متأثرًا بعوامل تتعلق بالبنية التقنية، وتأهيل المعلمين، وغياب السياسات المؤسسية الداعمة.

نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني الذي نص على: " ما نوعية الأدوات المستخدمة ضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات المحور كالآتي:

جدول (11) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني (نوعية الأدوات المستخدمة).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
7	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي الخاصة بتكييف المحتوى التعليمي ليتناسب مع مستويات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	2.37	0.826	منخفض	6
8	أستفيد من تطبيقات تحويل النص إلى كلام أو العكس لدعم تواصل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	2.41	0.805	منخفض	4
9	أستخدم أنظمة التقييم الذكي لمتابعة تقدم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	2.43	0.886	منخفض	3
10	أوظف بيئات الواقع الافتراضي أو المحاكاة لمساعدة التلاميذ على استيعاب المفاهيم.	2.59	0.909	منخفض	1
11	أعتمد على تطبيقات توليد المحتوى المبسط لتوضيح المعلومات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	2.46	0.912	منخفض	2
12	أحرص على تنويع أدوات الذكاء الاصطناعي بما يتوافق مع احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التعليمية المختلفة.	2.39	0.881	منخفض	5
	المتوسط المرجح للمحور الثاني	2.442		منخفض	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (2.37– 2.59) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (0.805– 0.912)، وقد تصدرت المفردة رقم (10) التي تنص على " أوظف بيئات الواقع الافتراضي أو المحاكاة لمساعدة التلاميذ على استيعاب المفاهيم " في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (2.59)، بينما وقعت المفردة رقم (7) التي تنص على " أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي الخاصة بتكييف المحتوى التعليمي ليتناسب مع مستويات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية " في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (2.37).

تشير نتائج السؤال الفرعي الثاني إلى أن نوعية الأدوات المستخدمة ضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة جاءت منخفضة بمتوسط مرجح (2.442)، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة بين (2.37 – 2.59). ويُظهر ذلك أن المعلمين يستخدمون عددًا محدودًا من أدوات الذكاء الاصطناعي، وأن الاستخدام يتركز غالبًا في تطبيقات يسهل الوصول إليها أو التعامل معها، مثل بيئات الواقع الافتراضي أو أدوات تحويل النص إلى كلام، بينما تقل الاستفادة من التطبيقات الأكثر تخصصًا كتلك المتعلقة بتكييف المحتوى أو التقييم الذكي.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج "الاستعداد التقني التربوي" (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK)، الذي يؤكد أن الاستخدام الفعّال للتطبيقات التعليمية يتطلب تكامل المعرفة التقنية، والمعرفة التربوية، والمعرفة بالمحتوى. (Mishra & Koehler, 2006) ويبدو أن انخفاض المتوسط يعكس ضعف هذا التكامل لدى المعلمين، إذ يقتصر استخدامهم للتطبيقات على الأدوات ذات الطابع المساعد، دون توظيفها في عمليات تخطيط المحتوى أو تصميم استراتيجيات تعليم مخصصة.

كما يُحتمل أن سبب تصدّر المفردة الخاصة بتوظيف بيئات الواقع الافتراضي يعود إلى أن هذا النوع من الأدوات يجذب المعلمين والتلاميذ بصريًا ويساعد على تمثيل المفاهيم المجردة بطريقة محسوسة، وهو ما يتناسب مع طبيعة الإعاقة الفكرية التي تتطلب التعلم القائم على المحسوس والتجريب العملي .(Schalock et al., 2021) وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة Cheung et al., (2022) التي أكدت فعالية الواقع الافتراضي في تحسين مهارات الحياة اليومية

والقدرات العملية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، بفضل البيئة التفاعلية الآمنة التي توفرها هذه التطبيقات.

أما انخفاض المتوسط الخاص بتطبيقات تكييف المحتوى (2.37) فيُشير إلى وجود فجوة في توظيف الذكاء الاصطناعي في مجالات التصميم الفردي للتعلم، إذ تتطلب هذه التطبيقات معرفة تقنية متقدمة وقدرة على تحليل بيانات الأداء وتخصيص المحتوى، وهي مهارات قد لا تكون متاحة لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس السعودية بالدرجة الكافية. وأكدت دراسة Alnahdi (2014) أن ضعف تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا المساعدة وتطبيقات التكييف الفردي يعد من أبرز التحديات التي تعيق تحقيق الاستفادة الكاملة من التطبيقات الذكية في التعليم الخاص.

كما يتسق هذا مع ما أشار إليه Chen et al., (2020) من أن هناك فجوة بين الإمكانات النظرية لأدوات الذكاء الاصطناعي وقدرتها على التخصيص الذاتي، وبين مستوى تطبيقها الفعلي داخل البيئات الصفية، خصوصًا في سياقات التعليم الخاص التي تتطلب استجابة فورية ومرنة لاحتياجات المتعلمين.

ومن جهة أخرى يُظهر المتوسط المنخفض لتطبيقات التقييم الذكي (2.43) أن المعلمين ما زالوا يعتمدون على الأساليب التقليدية في تقويم التلاميذ، ربما بسبب عدم توفر أدوات تقييم ذكية باللغة العربية أو أدوات مصممة خصيصًا لتقييم الأداء الوظيفي لذوي الإعاقة الفكرية. وأشارت دراسة Harkins-Brown et al., (2025) إلى أن قصور أدوات الذكاء الاصطناعي في مراعاة الفروق اللغوية والثقافية للمتعلمين يعد من أبرز أسباب ضعف تبنيها في التعليم الخاص.

وتدل هذه النتائج على أن الاستخدام الفعلي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الخاص ما زال انتقائيًا وتجريبيًا، يقتصر على الأدوات التي يمكن للمعلم تشغيلها دون الحاجة إلى دعم فني معقد. وهذا يتفق مع ما أوضحته دراسة Khasawneh (2024) التي بينت أن المعلمين يفضلون الأدوات البسيطة التي تقدم مخرجات سريعة وواضحة، في حين يتجنبون التطبيقات التي تتطلب إعدادات تقنية معقدة أو تحليل بيانات تعلم متقدم.

من الناحية النظرية يمكن النظر إلى هذه النتيجة في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning – UDL)، الذي يؤكد أهمية تنويع أدوات العرض والتفاعل لضمان وصول جميع المتعلمين إلى المحتوى (Al-Azawei et al., 2016). وانخفاض المتوسطات في مفردات هذا المحور يعكس قصورًا في تطبيق هذه المبادئ، مما يعني أن بيئة التعلم لا تزال تفتقر إلى التنوع التقني الذي يمكنه دعم الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وبناءً على ما سبق فإن هذه النتيجة تشير إلى حاجة ماسة لتطوير برامج تدريبية نوعية ترفع كفاءة المعلمين في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي المتقدمة، مع التركيز على الأدوات التي تدعم التخصيص الفردي والتقييم الذكي، وتكييف المحتوى التعليمي بما يتوافق مع قدرات التلاميذ، كما ينبغي توفير الدعم الفني والبنية التحتية الرقمية التي تُمكّن المعلمين من دمج هذه الأدوات ضمن خططهم التعليمية اليومية بصورة منهجية ومستدامة.

نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث الذي نص على: " ما درجة كفاءة وراحة المعلم عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات المحور كالآتي:

جدول (12) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث (كفاءة وراحة المعلم).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
13	أشعر بالثقة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	1.91	0.784	منخفض	6
14	أمتلك المهارات اللازمة لإعداد وتشغيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل الصف.	2.26	0.905	منخفض	3
15	أستطيع تكييف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	2.17	0.926	منخفض	5
16	أجد سهولة وارتياحاً في دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دروسي.	2.28	1.004	منخفض	2

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
17	أتمكن من معالجة المشكلات الفنية التي قد تطرأ عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	2.22	0.941	منخفض	4
18	أرى أنني مؤهل مهنياً لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	2.52	0.809	منخفض	1
المتوسط المرجح للمحور الثالث		2.227		منخفض	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (1.91– 2.52) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (0.784– 1.004)، وقد تصدرت المفردة رقم (18) التي تنص على " أرى أنني مؤهل مهنياً لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية " في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (2.52)، بينما وقعت المفردة رقم (13) التي تنص على " أشعر بالثقة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس " في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (1.91).

تشير نتائج السؤال الفرعي الثالث إلى أن درجة كفاءة وراحة المعلمين عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية جاءت منخفضة، حيث بلغ المتوسط المرجح (2.227)، وتراوحت المتوسطات المرجحة بين (1.91 – 2.52). وتُبرز هذه النتيجة وجود قصور واضح في الثقة المهنية والمهارات التقنية لدى المعلمين عند التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل الصفوف الخاصة، مما يعكس تحديات مهنية ومؤسسية في تبني هذه الأدوات ضمن العملية التعليمية.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy Theory) لباندورا (Bandura, 1997) ، التي تؤكد أن تصورات الأفراد عن قدراتهم الذاتية في أداء مهمة معينة تحدد مستوى دافعهم، وجهدهم، واستمرارهم في الأداء. وبالنظر إلى انخفاض المتوسط في مفردة ''أشعر بالثقة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس'' الذي بلغ (1.91)، يمكن القول إن المعلمين ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من انخفاض في الكفاءة الذاتية التقنية، ما يجعلهم أقل

استعدادًا لتجريب أو تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بيئاتهم الصفية. ويُعزى ذلك غالبًا إلى نقص التدريب العملي، وقلة فرص الممارسة الفعلية لهذه التطبيقات في سياقات واقعية.

كما يُلاحظ أن أعلى متوسط تحقق في المفردة "أرى أنني مؤهل مهنياً لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بمتوسط (2.52)، وهو متوسط ما يزال منخفضًا، لكنه يُظهر وعياً مهنياً مبدئياً لدى المعلمين بأهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويبدو أن هذا الإدراك لا يصاحبه تمكّن فعلي أو شعور كافٍ بالثقة، وهو ما أشار إليه Holmes et al., (2019) بأن وجود الوعي لا يعني بالضرورة الكفاءة التطبيقية، إذ تتطلب الكفاءة الرقمية برامج تدريبية مستمرة تدمج الجانب المعرفي بالتجريبي في بيئة عمل واقعية.

ويرتبط هذا الضعف أيضًا بمحدودية تكوين المعلمين في مجال المهارات الرقمية التربوية، إذ تعتمد كفاءة توظيف التطبيقات الذكية على ما يسميه Mishra & Koehler (2006) بـ "المعرفة التكنولوجية التربوية بالمحتوى (TPACK)" أي تكامل المعرفة التقنية مع المعرفة التربوية والمحتوى العلمي. وانخفاض هذه الكفاءة يؤدي إلى ضعف القدرة على تكييف التطبيقات بما يتناسب مع خصائص ذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما ظهر جلياً في انخفاض متوسط المفردة (15) المتعلقة بقدرة المعلم على تكييف التطبيقات مع الفروق الفردية (2.17).

كما أظهرت دراسة Harkins-Brown et al., (2025) أن المعلمين في التعليم الخاص يواجهون صعوبة في تشغيل أو تعديل أنظمة الذكاء الاصطناعي بسبب نقص الدعم الفني وقصور البنية التقنية، مما ينعكس سلبًا على مستوى الراحة النفسية عند الاستخدام، وهو ما يتفق مع انخفاض متوسط مفردة "أجد سهولة وارتياحاً في دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دروسي" الذي بلغ (2.28) `

وتؤكد دراسة Khasawneh (2024) أن أحد أهم محددات دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الخاص هو الثقة التقنية للمعلم، والتي تتأثر بعاملين رئيسين: مستوى الإعداد الأكاديمي، والتدريب الميداني المستمر، وخلصت الدراسة إلى أن ضعف التدريب العملي يؤدي إلى توظيف محدود للأدوات الذكية، واقتصارها على الاستخدامات السطحية أو المساعدة فقط.

من ناحية أخرى، يمكن تفسير هذه النتائج وفق منظور التصميم الشامل للتعلم (UDL) الذي يفترض أن تنويع أدوات العرض والتفاعل يتطلب كفاءات مهنية متقدمة لدى المعلمين لضبط الإعدادات وتخصيص الأنشطة (Al-Azawei et al., 2016) وانخفاض كفاءة وراحة المعلمين يدل على أن بيئة التعلم في مدارس التربية الفكرية لم تصل بعد إلى مرحلة دمج الذكاء الاصطناعي ضمن إطار تربوي منظم، بل ما تزال في مرحلة تجريبية تفتقر إلى الدعم المنهجي والمؤسسي.

إن انخفاض درجة الكفاءة وراحة المعلمين يعكس – من جانب آخر – محدودية برامج التطوير المهني المستمرة التي تستهدف معلمي التربية الخاصة، وهو ما أشار إليه Alnahdi (2014) عندما أكد أن التدريب التقليدي لا يزود المعلمين بالمهارات الرقمية اللازمة لتكييف التطبيقات مع احتياجات ذوي الإعاقة الفكرية. وبذلك فإن ضعف التدريب الموجه والعملي يمثل عائقًا رئيسًا أمام بناء الكفاءة المهنية والثقة الذاتية في توظيف الذكاء الاصطناعي بفعالية.

وتبعًا لذلك، يمكن القول إن هذه النتيجة تكشف عن فجوة مهنية وتطبيقية تتطلب تدخلات تطويرية على مستوى إعداد المعلمين، من خلال تصميم برامج تدريبية تطبيقية تركز على الاستخدام الفعلي للذكاء الاصطناعي في سياقات التعليم الخاص، مع تعزيز مهارات التكيف التقني، والتفكير التصميمي، وحل المشكلات التقنية داخل الصف. كما توصي النتائج بضرورة توفير دعم فني مباشر في المدارس لتقليل العبء الإداري والتقني على المعلمين وتمكينهم من استخدام الأدوات الذكية بثقة واستقلالية.

نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع الذي نص على: " ما معوقات تطبيق توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة من وجهة نظر معلميهم؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات المحور كالآتي:

جدول (13) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الرابع (معوقات التطبيق).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
19	يحد ضعف البنية التحتية التقنية من قدرتي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	2.28	0.935	منخفض	2
20	يشكل نقص التدريب المتخصص عائقاً أمام توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	2.30	0.840	منخفض	1
21	أواجه صعوبات في توفير الدعم الفني اللازم عند حدوث مشكلات تقنية.	2.26	1.063	منخفض	3
22	توجد مخاوف أخلاقية أو متعلقة بالخصوصية تعيق استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	1.85	0.918	منخفض	6
23	لا تتناسب بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.	2.20	0.910	منخفض	4
24	تشكل كثافة الأعباء التدريسية عائقاً أمام الاستخدام المستمر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	2.15	1.115	منخفض	5
	المتوسط المرجح للمحور الرابع	2.173		منخفض	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (1.85– 2.30) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (0.840– 1.115)، وقد تصدرت المفردة رقم (20) التي تنص على " يشكل نقص التدريب المتخصص عائقاً أمام توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس " في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (2.30)، بينما وقعت المفردة رقم (22) التي تنص على " توجد مخاوف أخلاقية أو متعلقة بالخصوصية تعيق استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي " في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (1.85).

تشير نتائج السؤال الفرعي الرابع إلى أن درجة معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة جاءت منخفضة بمتوسط مرجح (2.173)، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة بين (1.85 – 2.30). وتوضح هذه النتيجة أن المعلمين يدركون

وجود معوقات فعلية أمام توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، أبرزها نقص التدريب المتخصص وضعف البنية التحتية التقنية، في حين كانت المخاوف الأخلاقية والخصوصية أقل تأثيرًا من غيرها في البيئة التعليمية.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج "العوامل التكنولوجية والتنظيمية والبشرية" (Technology–Organization– Environment Model) الذي يرى أن نجاح تطبيق أي تكنولوجيا يعتمد على تكامل ثلاثة أبعاد: الجاهزية التقنية، والدعم المؤسسي، وكفاءة المستخدمين (Tornatzky & Fleischer, 1990) ويبدو أن البعد التقني والبشري في مدارس التربية الفكرية بمنطقة الباحة لا يزال يعاني من ضعف، وهو ما انعكس في تصدر مفردة "نقص التدريب المتخصص" المرتبة الأولى بمتوسط (2.30)، مما يشير إلى حاجة ماسة لبناء القدرات المهنية للمعلمين في هذا المجال.

وقد أشار Holmes et al., (2019) إلى أن غياب التدريب المنهجي يعد أحد أهم العوائق التي تواجه دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، خاصة في التعليم الخاص الذي يتطلب مهارات إضافية لتكييف الأدوات الذكية مع قدرات المتعلمين، كما أوضحت دراسة Alnahdi (2014) أن الاستخدام الفعّال للتطبيقات في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية يتوقف على تزويد المعلمين بخبرات عملية وميدانية تساعدهم على تصميم أنشطة تعليمية باستخدام التطبيقات المساعدة، وليس مجرد التعرف عليها نظريًا.

أما احتلال مفردة "ضعف البنية التحتية التقنية" المرتبة الثانية (2.28) فيعكس استمرار التحديات المرتبطة بتوفر الأجهزة الحديثة، وشبكات الإنترنت المستقرة، والدعم الفني في المدارس. وقد أكد Harkins-Brown et al., (2025) أن البنية التحتية غير الكافية تشكل عائقًا جوهريًا أمام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الخاص، نظرًا لاعتماد هذه الأنظمة على الاتصال الدائم والتحديث المستمر، ويُضاف إلى ذلك ضعف التمويل المؤسسي المخصص للتطبيقات الموجهة لذوي الإعاقة الفكرية، مما يحد من فرص التجريب والتطوير.

في المقابل جاءت المفردة المتعلقة بـ "المخاوف الأخلاقية والخصوصية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (1.85)، وهو ما قد يُفسر بأن معلمي التربية الخاصة يركزون أكثر على الجوانب العملية

للتطبيق (مثل التدريب والتطبيقات) أكثر من القضايا الأخلاقية أو المتعلقة بالبيانات. وقد بينت دراسة Luckin (2018) أن المعلمين في البيئات التعليمية النامية غالبًا ما ينظرون إلى قضايا الخصوصية باعتبارها مسؤولية مؤسسية لا فردية، مما يقلل من إحساسهم الشخصي بارتباطها بعملية الاستخدام اليومي.

كما أظهرت النتائج أن مفردة "كثافة الأعباء التدريسية" جاء ضمن العوائق ذات التأثير المنخفض بمتوسط (2.15) ، ويُحتمل أن يكون ذلك بسبب أن بعض المدارس المخصصة لذوي الإعاقة الفكرية تتميز بعدد أقل من الطلاب مقارنة بالمدارس العادية، مما يجعل العبء الإداري أقل حدة، ومع ذلك، فإن ضغط المهام المرتبطة بإعداد خطط فردية ومتابعة تقدم كل تلميذ قد يحد من الوقت المتاح لتعلّم تطبيقات جديدة. وتؤكد دراسة Khasawneh (2024) أن كثافة المتطلبات المهنية للمعلمين تمثل عاملًا خفيًا يعيق دمج التطبيقات الحديثة، حيث يفضل المعلمون الأدوات السهلة والسريعة الاستخدام على الأنظمة الذكية المعقدة.

من ناحية نظرية، يمكن أيضًا تفسير النتائج وفق منظور الكفاءة الرقمية المهنية للمعلم (Digital Competence Framework for Educators – DigCompEdu)، الذي يؤكد أن تبني التطبيقات الحديثة يتأثر بالبيئة المؤسسية والدعم التدريبي أكثر من استعداد الفرد وحده Redecker & Punie (2017) فالمعلم قد يمتلك الرغبة في التطوير، لكن في غياب التدريب والدعم التقني المستمر، يظل استخدام الذكاء الاصطناعي محدودًا وغير فعّال.

وتُظهر النتائج أن العوائق التي يواجهها المعلمون في منطقة الباحة ليست فريدة من نوعها، بل تتشابه مع ما توصلت إليه دراسات دولية حديثة مثل دراسة Chen et al., (2020) التي أوضحت أن نجاح الذكاء الاصطناعي في التعليم الخاص يعتمد على دمج التدريب، والبنية التحتية، والدعم الإداري ضمن سياسات تعليمية متكاملة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن هذه النتيجة تشير إلى حاجة ملحّة لوضع خطة استراتيجية متكاملة لتطوير مهارات المعلمين في توظيف الذكاء الاصطناعي، وتوفير بيئة مدرسية مجهزة تقنيًا، وتأسيس فرق دعم فني متخصصة للتعامل مع التطبيقات التعليمية الذكية، كما يُوصى بإدراج

برامج تدريبية عملية تركز على توظيف الذكاء الاصطناعي لخدمة خصائص ذوي الإعاقة الفكرية، بما يحقق التحول من الاستخدام التجريبي المحدود إلى الاستخدام الفعلي الموجه تربويًا.

قيود وحدود الدراسة:

واجهت الدراسة الحالية عددًا من القيود والحدود التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تفسير نتائجها وتعميمها، فقد اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات برامج التربية الفكرية في منطقة الباحة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ، مما يجعل نتائجها قابلة للتعميم في حدود هذا الإطار المكاني والزمني فقط، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، وهو ما قد يحد من عمق الفهم لبعض الجوانب النوعية المرتبطة باتجاهات المعلمين وسلوكهم الفعلي تجاه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

ومن القيود التي واجهت الباحث أيضًا تفاوت الخبرات التقنية لدى أفراد العينة، ومحدودية البنية التحتية الرقمية في بعض المدارس، إضافة إلى قلة الوعي المهني بتقنيات الذكاء الاصطناعي التعليمية، وهي عوامل قد تكون أثّرت على استجابات المشاركين وعلى مستوى توظيف التطبيقات الذكية في الميدان، كذلك لم تتناول الدراسة متغيرات أخرى مثل أثر الذكاء الاصطناعي على التحصيل الفعلي للتلاميذ أو الاتجاهات النفسية نحو استخدامه، واقتصرت على دراسة واقع ومعوقات التوظيف من وجهة نظر المعلمين.

وعليه، فإن نتائج هذه الدراسة ينبغي أن تُفسَّر في ضوء هذه الحدود والقيود، مع التأكيد على أنها لا تقلل من قيمتها العلمية، بل تسهم في توجيه الباحثين نحو تطوير دراسات مستقبلية أكثر عمقًا وشمولًا تتناول توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية من زوايا تجريبية وميدانية متعددة.

التوصيات:

1- تصميم حقيبة تدريبية لمعلمي التربية الخاصة حول أدوات الذكاء الاصطناعي التعليمية.

2- إدخال معيار توظيف التقنية بما فيها تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن مؤشرات تقويم أداء المعلم.

3- إعداد وتنفيذ برامج تدريبية مستمرة للمعلمين حول كيفية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، بحيث تركز على التطبيق العملي، وتصميم الأنشطة الصفية الذكية، وتكييف المحتوى وفق احتياجات كل متعلم

التوصيات البحثية المستقبلية:

1- أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة المتوسطة.

2- فاعلية الروبوتات التعليمية في تنمية المهارات الأكاديمية أو الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

3- اتجاهات أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المنزل والمدرسة، ودورها في دعم التواصل الأسري والتعلّم المنزلي.

المراجع

المراجع العربية:

لطرش، فيروز. (2024). فعالية الدمج التقني لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة: دراسة وصفية من منظور الطاقم العامل بالمركز النفسي البيداغوجي. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، 13(1)، 365–378.

محمود، عمر. (2023). الذكاء الاصطناعي ودوره في تنمية المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة لدمجهم في المجتمع. المجلة الدولية للبحوث والدراسات في التربية الخاصة، (5)، 44–51.

مطر، أسماء إبراهيم محمد؛ وصالح، أحمد سعيد عبدالعزيز. (2021). فعالية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية "*Chat Bots*" في تحسين اضطرابات اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة كلية التربية، 32(128)، 669–702.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2023). الاستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا). الرياض: هيئة البيانات والذكاء الاصطناعي (*SDAIA*).

وزارة التعليم. (2024). تقرير التحول الرقمي في التعليم 2024: نحو تعليم رقمي مستدام. الرياض: وزارة التعليم السعودية.

ترجمة المراجع العربية:

Latarsh, F. (2024). The effectiveness of technological integration of artificial intelligence for individuals with mild intellectual disabilities: A descriptive study from the perspective of the staff at the psycho-pedagogical center. Journal of Human and Social Studies, 13(1), 365–378. (In Arabic).

Mahmoud, O. (2023). Artificial intelligence and its role in developing life skills for individuals with special needs to integrate them into society. International Journal of Research and Studies in Special Education, (5), 44–51. (In Arabic).

Matar, A. I. M., & Saleh, A. S. A. (2021). The effectiveness of a program based on interactive chatbots in improving expressive language disorders among students with mild intellectual disabilities. Journal of the Faculty of Education, 32(128), 669–702. (In Arabic).

Ministry of Education. (2024). Digital Transformation in Education Report 2024: Towards sustainable digital education. Riyadh: Saudi Ministry of Education. (In Arabic).

Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA). (2023). The National Strategy for Data and Artificial Intelligence. Riyadh: Saudi Data and Artificial Intelligence Authority. (In Arabic).

المراجع الأجنبية:

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16(3), 39-56. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295

Almufareh, M. F., Tehsin, S., Humayun, M., & Kausar, S. (2023). Intellectual disability and technology: an artificial intelligence perspective and framework. Journal of Disability Research, 2(4), 58-70. https://orcid.org/0000-0001-6339-2257

Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 13(2), 18-23.

Alsolami, A. S. (2025). The effectiveness of using artificial intelligence in improving academic skills of school-aged students with mild intellectual disabilities in Saudi Arabia. Research in Developmental Disabilities, 156, 104884. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104884

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control (Vol. 11). Freeman.

Binmahfooz, S. S. (2024). A Systematic literature review of artificial intelligence in special education. Educational and Psychological Studies. Journal of the College of Education, Zagazig University, 39(137), 417-464.10.21608 /sec.2024.382467

Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. Computers and Education: Artificial Intelligence, 1, 100002.

Cheung, J. C. W., Ni, M., Tam, A. Y. C., Chan, T. T. C., Cheung, A. K. Y., Tsang, O. Y. H., ... & Wong, D. W. C. (2022). Virtual reality based multiple life skill training for intellectual disability: A multicenter randomized controlled trial. Engineered Regeneration, 3(2), 121-130. https://doi.org/10.1016/j.engreg.2022.03.003

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS quarterly, 319-340. https://doi.org/10.2307/249008

Harkins-Brown, A. R., Carling, L. Z., & Peloff, D. C. (2025). Artificial Intelligence in Special Education. Encyclopedia, 5(1), 11.10.3390 /encyclopedia5010011

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Keepers, G. A., Fochtmann, L. J., Anzia, J. M., Benjamin, S., Lyness, J. M., Mojtabai, R., ... & Medicus, J. (2024). The American Psychiatric Association practice guideline for the treatment of patients with borderline personality disorder. American Journal of Psychiatry, 181(11), 1024-1028. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.24181010

Khasawneh, M. A. (2024). Evaluating the efficacy of tablet-based assistive technology in Saudi special education settings. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23(6), 547-561. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.6.25.

Luckin, R. (2018). Machine Learning and Human Intelligence. The future of education for the 21st century. UCL institute of education press.

Miao, F., & Holmes, W. (2021). Artificial intelligence and education. Guidance for policy-makers.

Michalski, S. C., Gallomarino, N. C., Szpak, A., May, K. W., Lee, G., Ellison, C., & Loetscher, T. (2023). Improving real-world skills in people with intellectual disabilities: an immersive virtual reality intervention. Virtual Reality, 27(4), 3521-3532. https://doi.org/10.1007/s10055-023-00759-2.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record, 108(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). Digital competence of educators. Edited by Yves Punie.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. American journal on intellectual and developmental disabilities, 126(6), 439-442. https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439

Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. Computers & Education, 57(4), 2432-2440. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.008

Tomatzky, L. G., & Fleischer, M. (1990). The processes of technological innovation Lexington Books. Lexington MA, 1990.

Wang, Z., Wang, Y., Zeng, Y., Su, J., & Li, Z. (2025). An investigation into the acceptance of intelligent care systems: an extended technology acceptance model (TAM). Scientific Reports, 15(1), 17912. https://doi.org/10.1038/s41598-025-02746-w

فاعلية الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفقهية ودافعية التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

The Effectiveness of Augmented Reality in Enhancing Jurisprudential Concepts and Learning Motivation among Second-Year Intermediate School Female Students

إعداد

د. أماني بنت سعد الحارثي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الباحة

Dr. Amani Saad Alharthi

Assistant Professor of Curriculum and Instruction

Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - Al Baha University

Email: aalharthi@bu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-015

تاريخ التقديم: 2025/09/30 م تاريخ القبول: 2025/10/17 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفقهية ودافعية التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم جمع البيانات باستخدام اختبار المفاهيم الفقهية، ومقياس دافعية التعلم، وقد طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (49) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، مقسمة بواقع (24) طالبة للمجموعة التجريبية، و(25) طالبة للمجموعة الضابطة، وقد تم إعداد وحدة (صفة العمرة والحج) من مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط باستخدام تقنية الواقع المعزز، وتدريس المجموعة التجريبية باستخدامها، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات المجموعتين في التطبيق البعدي لكل من اختبار المفاهيم الفقهية ومقياس دافعية التعلم، وقد وجد أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مع وجود حجم تأثير كبير يؤكد الفاعلية الكبيرة للوحدة التعليمية المصممة بالواقع المعزز في المفاهيم الفقهية وتحسين دافعية التعلم لدى الطالبات. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتدريب معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية على تصميم وتوظيف الواقع المعزز في التدريس، وإعداد دليل عملي لإرشادهم لخطوات إنشاء محتوى الواقع المعزز باستخدام أدوات تصميم بسيطة، مع أمثلة وتطبيقات عملية على مقررات الدراسات الإسلامية، ودمج الواقع المعزز في مقررات الدراسات الإسلامية، خاصة الموضوعات والدروس ذات الطابع المجرد، مثل موضوعات الفقه، إضافة لتهيئة البيئة التعليمية وتطوير بنيتها التحتية التكنولوجية لتحسين جاهزيتها لاستخدام الواقع المعزز والتقنيات الرقمية المشابهة وتوظيفها في التدريس.

الكلمات المفتاحية: الواقع المعزز، المفاهيم الفقهية، دافعية التعلم.

Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of using augmented reality (AR) technology in developing jurisprudential (fiqh) concepts and learning motivation among second-grade intermediate female students in Makkah. The study adopted a quasi-experimental design involving a control group and an experimental group. Data were collected using a Fiqh Concepts Test and a Learning Motivation Scale. The study was applied to a sample of 49 female students from the second intermediate grade, with 24 students assigned to the experimental group and 25 to the control group. The "ʿUmrah and Ḥajj" unit from the Islamic Studies curriculum was developed using augmented reality and taught to the experimental group, while the control group received instruction through conventional methods. The findings revealed statistically significant differences between the two groups in the post-application of both the Fiqh Concepts Test and the Learning Motivation Scale, in favor of the experimental group. Additionally, a high effect size was found, indicating the strong effectiveness of the AR-based instructional unit in enhancing both fiqh concept acquisition and learning motivation. In light of these results, the study recommended training Islamic Studies teachers to design and implement AR in classroom instruction, developing a practical guide to assist them in creating AR content using simple tools, and providing examples and practical applications for Islamic Studies curricula. It also recommended integrating AR technology into Islamic Studies courses—particularly those dealing with abstract content such as jurisprudence—and preparing the educational environment by upgrading its technological infrastructure to support the implementation of AR and similar digital tools in teaching.

Keywords: Augmented Reality, Fiqh Concepts, Learning Motivation.

المقدمة

جاءت التربية الإسلامية لترتقي بالإنسان، وتهذّب سلوكه، وتبني شخصيته بناءً متكاملاً يقوم على منهج قويم وتربية نوعية فعّالة، مستندةً إلى أساس متين من كتاب الله وسنة نبيه المصطفى صلى الله عليه وسلم، بما يحقق للإنسان معنى الخلافة في الأرض، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾[البقرة: 30]. كما تقوم هذه التربية على فهم طبيعة الإنسان وتكوينه ومراعاة جميع جوانب شخصيته، إذ تُعد الشمولية والتوازن والتجديد والواقعية من أبرز خصائصها. فهي –كما أشار العجمي (2006) – تهتم بشخصية الفرد في أبعادها الجسمية والعقلية والروحية والفكرية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية والمهنية والانفعالية بصورة متوازنة، الأمر الذي انعكس على النهضة الحضارية للمسلمين، فكان الإنجاز والابتكار تعبيراً عن دور الإنسان الحضاري في العالم، مع المحافظة على العقيدة الصافية والقيم الأصيلة ومواكبة معطيات العصر بما لا يتعارض مع ثوابت الإسلام.

وانطلاقاً من ذلك جاء الاهتمام بتدريس التربية الإسلامية في جميع المراحل الدراسية، والعمل على تحقيق أهدافها في نفوس المتعلمين، باعتبارها من أهم غايات سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية التي تنطلق من الإسلام باعتباره عقيدةً وعبادةً وأخلاقاً وشريعةً ونظاماً متكاملاً للحياة. ويُعد الفقه أحد فروع التربية الإسلامية الذي تتجلى أهميته –كما ذكر الجلاد (2004) – في كونه ركناً أساسياً من أركان ثقافة المسلم، ودليلاً على خيرية وتميّز مَن أوتيه، لقول النبي صلى الله عليه وسلم: «مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ» (البخاري، 1993، 24/1). فالفقه أساسٌ لازم لفهم أحكام العبادات والمعاملات، وهو السبيل إلى إقامة حياة المسلم على نحو صحيح من خلال إدراك مقاصده والالتزام بأحكامه، تحقيقاً لعبادة الله تعالى، قال عز وجل: ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾[الجاثية: 18].

وتُظهر أساليب القرآن الكريم والسنة النبوية في التربية والتعليم اهتماماً بمبدأ المشاركة الفاعلة للمتعلم، من خلال المعاينة والمحاكاة، لما لذلك من أثرٍ كبير في سرعة التعلم وإتقان العمل، إذ إن

اقتران العلم بالعمل يُعد من ركائز العملية التعليمية، وقد تجلّى ذلك في قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِ الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ﴾[البقرة: 260]، وقوله سبحانه وتعالى: ﴿ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ﴾[المائدة: 31]، وقول النبي صلى الله عليه وسلم: «صلوا كما رأيتموني أصلي» (البخاري، 1993، 9/8). ويؤكد المالكي (2025) أن التعلم البصري يُعد من أهم المنافذ التي يدخل منها الإنسان إلى الحياة، ويفهم من خلالها أسرارها ويتفاعل معها بنجاح واقتدار.

وتكمن الغاية من تدريس الفقه – كما أشار هندي (2009) – في تحويل المعرفة الفقهية من إطارها النظري إلى عمل وسلوك حياتي، من خلال تزويد المتعلم بالمفاهيم والأحكام الشرعية، وتمكينه من أداء العبادات والمعاملات بصورة صحيحة، وتدريبه على التطبيق العملي بحيث ينعكس أثر ذلك على سلوكه اليومي. كما يرى المالكي (2017) أن دراسة الفقه يجب ألا تقتصر على الجانب المعرفي من مفاهيم وحقائق وتعميمات، بل ينبغي أن تمتد لتشمل تنمية مهارات الفهم الصحيح والتطبيق العملي للأحكام الشرعية.

وبناءً على ذلك، أصبح من الضروري التجديد والتنويع في استراتيجيات وطرائق تدريس الفقه، وتوظيف التقنيات الحديثة التي تقوم على نشاط المتعلم ومشاركته. وقد أكد الخوالدة وعيد (2010) أهمية التنويع في الأساليب والاستراتيجيات والوسائل التعليمية، بما يسهم في تحقيق الأهداف المقررة بأقل جهد وأسرع وقت، مع توظيف الوسائط التقنية مثل الحاسوب والبرمجيات والفيديو التفاعلي في تدريس موضوعات الفقه، خاصة فقه العبادات.

وأشار المالكي (2015) إلى أن توظيف التكنولوجية في العملية التعليمية أصبح ضرورة، بما في ذلك تدريس التربية الإسلامية، فقد شهدت العقود الأخيرة اهتماماً متزايداً بتطبيقاتها عبر تفعيل مصادر المعلومات الإلكترونية وقنوات الاتصال الحديثة كالهواتف الذكية وشبكات الإنترنت، وهو ما يُعرف بالاتجاه التكنولوجي في تدريس التربية الإسلامية.

وقد أولت المملكة العربية السعودية في رؤيتها الوطنية (2030) التعليم عناية كبيرة، واضعةً له أهدافاً من أبرزها: توفير بيئة تعليمية محفزة للإبداع والتميز، وتأهيل الطلاب والمعلمين للاستفادة

من الوسائل التقنية الحديثة، ورفع كفاءتهم العلمية والمهارية من خلال تطوير المناهج وأساليب التدريس.

وفي هذا السياق، عُقدت العديد من المؤتمرات المتخصصة في مستقبل التعليم والتعليم الرقمي، ومن أبرزها المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (السعودية، 2020)، الذي أوصى بتصميم المقررات التعليمية بصورة تفاعلية تدعم توظيف التكنولوجيا وتُعزز مهارات القرن الحادي والعشرين.

وتُعد تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality) من أبرز هذه التقنيات الحديثة، إذ ظهرت – كما أوضح رزق (2017) – في إطار التعليم الإلكتروني بوصفها أحد الاتجاهات المعاصرة في التعليم المتمركز حول المتعلم، وتعتمد هذه التقنية على دمج الوسائط الرقمية في بيئة المتعلم الواقعية باستخدام أجهزة ذكية مثل الهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية، بما يسهم في توفير تعلم بصري وعملي يُعزز من دافعية الطلاب ويُسهم في رفع تحصيلهم وتنمية مهارات التفكير لديهم (Mathca & Rambli, 2013)

ويرى العديل (2020) أن تقنية الواقع المعزز تُسهم في دمج العالم الحقيقي بالمشهد الافتراضي عبر وسائط متعددة مثل الصور ثلاثية الأبعاد والمؤثرات الصوتية والمرئية، بما يضيف بعداً جديداً لعملية التعليم من خلال المحاكاة والتفاعل. وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات التربوية الحديثة فاعلية هذه التقنية، مثل دراسة الغريب (2023) التي استعرضت (20) دراسة بين عامي 2019–2021، ودراسة السيابي (2024) التي تناولت أبحاث الفترة (2021–2023)، والتي خلصت إلى أن توظيف الواقع المعزز يُسهم في تحسين التحصيل الدراسي وزيادة الدافعية والتركيز وتنمية مهارات التفكير. وأكدت دراسة Yildirim (2020) فاعليته في تحسين التحصيل الدراسي، وزيادة اهتمام الطلاب بمقرر العلوم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعَدّ مادة الفقه بما تتضمنه من مفاهيم فقهية وشعائر تعبدية من المواد الأساسية التي ترتبط بشكل مباشر بحياة الطالبات اليومية وأدائهن للشعائر الإسلامية، وعلى الرغم من ذلك فإن نتائج العديد من الدراسات تشير إلى وجود قصور في تدريس هذه المفاهيم. فقد أكدت دراسة الهاجري

(2018) على وجود فجوة بين الجانب النظري والتطبيقي في سلوك الطالبات، ولا سيما في العبادات العملية التي تتطلب عناية خاصة من معلمي التربية الإسلامية بالجانب العملي بمثل اهتمامهم بالجانب المعرفي، كما أظهرت دراسة السميح (2019) ضعف اكتساب طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم الفقهية نتيجة الاعتماد على الطرق التقليدية وندرة توظيف التقنيات التعليمية والأساليب التفاعلية.

وتزداد خطورة هذه الفجوة في المرحلة المتوسطة التي تمثل مرحلة البلوغ والتكليف الشرعي، حيث يصبح من الضروري تكوين بنية مفاهيمية متكاملة حول الشعائر التعبدية، مع التركيز على التطبيق العملي الذي يعزز الوعي ويزيد من دافعية الطالبات للتعلم ويساعدهن على أداء الشعائر بصورة صحيحة وفهم مقاصد الشريعة.

وقد لاحظت الباحثة خلال زياراتها لعدد من المدارس المتوسطة وسؤال بعض الطالبات عن بعض المفاهيم الفقهية التي يدرسنها وتطبيقاتها العملية أن استيعاب معظمهن للمفاهيم غير واضح، ولاستجلاء أسباب ذلك تم حضور ثلاث حصص لتدريس بعض الموضوعات الفقهية، حيث أمكن تحديد أحد الأسباب الرئيسة لقصور استيعاب الطالبات للمفاهيم الفقهية، وهو أن المعلمات لا يوظفن استراتيجيات وطرق وأنشطة وتقنيات مبتكرة في شرحها للطالبات، ويتم تقديمها بطريقة نظرية تركز على حفظها أكثر من فهمها، مما يجعل استيعابهن لها غير واضح.

وتعد التكنولوجيا أداة مهمة وفعالة في تكوين هذه البنية المفاهيمية الضرورية للنشء في هذه المرحلة، وقد أكدت توصيات المؤتمرات العلمية ضرورة توظيف التقنيات الحديثة، مثل الواقع المعزز، في التعليم، وفي تقريب المفاهيم وتعزيز الدافعية، ومن أمثلة ذلك مؤتمر مستقبل التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية (2021)، والمؤتمر الدولي الرابع لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (2023)، وقد شددت على تبني التعليم المتمركز حول المتعلم وتفعيل التقنيات الناشئة في التدريس. وفي السياق ذاته، أوصت دراسات عدة بدمج تقنيات التعليم الحديثة في تدريس التربية الإسلامية، ومنها دراسة الصقرية والسالمي (2020)، والدهيمان (2020)، وإبراهيم وآخرين (2020)، وأبو العيلة وآخرين (2023) التي أشارت إلى فاعلية تقنية الواقع المعزز في تحسين التحصيل وتنمية المفاهيم الفقهية والدافعية للتعلم، ودراسة المطرفي (2020) التي أوصت بضرورة تحديث

استراتيجيات تدريس التربية الإسلامية التي تسهم في جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية والتركيز على تدريس المفاهيم الفقهية وتنميتها لديه.

وتأسيساً على ما سبق، استشعرت الباحثة الحاجة إلى إجراء دراسة علمية لاستقصاء أثر توظيف الواقع المعزز في تدريس مقرر الفقه، من خلال تقديم محاكاة بصرية وصوتية لبعض المفاهيم الفقهية، للكشف عن مدى فاعليته في تنمية المفاهيم الفقهية والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وعلى هذا الأساس، **تتمحور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:**

ما فاعلية الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفقهية والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟ ويتفرع عنه السؤالين الآتيين:

1. ما مدى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية؟
2. ما مدى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم؟

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة للتأكد من صحة الفرضيات التالية:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الواقع المعزز.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الواقع المعزز.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتعرف مدى فاعلية توظيف الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفقهية والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وذلك من خلال الهدفين الفرعيين الآتيين:

3. الكشف عن مدى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية بعد التدريس باستخدام الواقع المعزز.

4. الكشف عن مدى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم بعد التدريس باستخدام الواقع المعزز.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها للإسهام في تطوير تدريس مادة الفقه بالمرحلة المتوسطة من خلال توظيف تقنية الواقع المعزز بوصفها واحدة من أهم التقنيات الرقمية التفاعلية الحديثة التي تجمع بين المحاكاة البصرية والصوتية والتفاعل النشط مع المفاهيم. ويمكن تحديد الأهمية من جانبين رئيسين، هما:

– الأهمية النظرية: وتتضح في إثراء الأدبيات التربوية بدراسة تستقصي فاعلية الواقع المعزز في تدريس التربية الإسلامية عامة، ومقرر الفقه خاصة، من خلال الكشف عن دوره في تنمية المفاهيم الفقهية والدافعية للتعلم، الأمر الذي يضيف بعدًا معرفيًا جديدًا إلى الدراسات السابقة في هذا المجال.

– الأهمية التطبيقية: وتتمثل في تقديم نموذج عملي لتوظيف تقنية الواقع المعزز في مقرر الفقه الذي يعد من المقررات التطبيقية المهمة، بما يتيح لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية تبني استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية، تسهم في تحسين مستوى الطالبات في استيعاب المفاهيم الفقهية، وزيادة دافعيتهم لتعلم الفقه، وبالتالي دعم تحقيق أهداف المناهج الدراسية وتطلعات رؤية المملكة 2030 في تطوير التعلم وتوظيف التكنولوجيا الرقمية المتطورة في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

– الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على قياس فاعلية الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفقهية والدافعية للتعلم في وحدة الحج والعمرة.

- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على المدارس الحكومية المتوسطة للبنات بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

1. الفاعلية:

عرف شحاتة والنجار (2011) الفاعلية بأنها "مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة" (ص.230)

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الأثر الذي يمكن أن يحدثه استخدام تقنية الواقع المعزز على تنمية المفاهيم الفقهية، ودافعية التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة، وتقاس من خلال درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي للمفاهيم الفقهية ومقياس الدافعية للتعلم.

2. الواقع المعزز:

عرف سايروس (2023) الواقع المعزز بأنه "تقنية تفاعلية تشاركية تزامنية تقوم على دمج العالم الحقيقي بالعالم الافتراضي في بيئة المستخدم لتوفير معلومات إضافية فيعزز الواقع الحقيقي للمستخدم من خلال العناصر والبيانات الرقمية المتمثلة بالصوت والصور ورسوم ثلاثية الأبعاد والفيديوهات" (ص.332)

ويعرف إجرائيا بأنه: تقنية تقوم على دمج العالم الحقيقي بالواقع الافتراضي في تدريس الفقه، من خلال استخدام الطالبات الهواتف الذكية في المسح الضوئي للأكواد –التي تضمنها الكتيب المعزز–ليظهر المحتوى الرقمي الذي يعزز البيئة الحقيقة لهن بالفيديوهات والصور ومواقع الانترنت والأشكال ثلاثية الأبعاد، بغرض تنمية المفاهيم الفقهية ودافعية التعلم لديهن.

3. المفاهيم الفقهية:

عرف السميح (2019) المفاهيم الفقهية بأنها "تصور عقلي يُعبر عنه بوصف لفظي يجمع الخصائص الأساسية المشتركة لحكم، أو عبادة، أو واقعة، أو مسألة، أو معاملة فقهية معينة" (ص.1618).

وتعرف إجرائيا بأنها: الصورة الذهنية الصحيحة والواضحة للمفاهيم المتضمنة في الموضوعات الفقهية، والتعبير عنها، وتمييز خصائصها وشروطها وأحكامها، والتمثيل لها. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي للمفاهيم الفقهية.

4. دافعية التعلم:

عرفها أبوثنتين (2022) بأنها "حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى استثارة داخلية عند المتعلم مما يدفعه للانتباه في الموقف التعليمي الذي يشترك فيه، وتجعله يقبل عليه بنشاط ويستمر فيه حتى يتحقق التعلم" (ص. 530).

وتعرف إجرائيا بأنها: حالة داخلية تشعر بها الطالبات وتدفعهن للانخراط في أنشطة التعلم بحماس وفاعلية وبشكل موجه ومستمر، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتم الحصول عليها في مقياس الدافعية نحو التعلم.

الإطار النظري

مفهوم الواقع المعزز:

تعد تقنية الواقع المعزز أحد أساليب التعلم التفاعلية الحديثة المتمركزة حول المتعلم، وقد ظهرت مع الثورة الصناعية والتكنولوجية الحديثة، ثم انتقلت إلى مجال التعليم بعد تجارب الدول المتقدمة وانفتاح التعليم على التكنولوجيا (العنزي والفيلكاوي، 2018). وقد ارتبط الواقع المعزز بالواقع الافتراضي ويُعد امتدادًا له، ويعرّف بأنه "تطبيقات وبرامج تدمج العالم الحقيقي مع المحتوى الرقمي مثل الصور والنصوص والرسوم المتحركة والفيديوهات والأجسام ثلاثية الأبعاد ومواقع الإنترنت، بهدف تحفيز الإدراك البصري وتحسين التعلم" (السبيعي وعيسى، 2020، ص. 54). كما يُعرف بأنه "تقنية تمكّن من مزج محتوى رقمي متزامن مع العالم الحقيقي باستخدام الحاسبات والأجهزة الذكية" (عضابي، 2024، ص. 195).

يتضح من ذلك أن الواقع المعزز تقنية تكنولوجية تدعم البيئة التعليمية الحقيقية، من خلال تزويد المتعلم بالبيانات الرقمية المناسبة للمحتوى الدراسي في الوقت الملائم، مما يعزز عملية التعلم عبر تمثيل الواقع بالمحتوى الرقمي باستخدام برامج وأجهزة متخصصة.

خصائص تقنية الواقع المعزز:

تتميز تقنية الواقع المعزز بالعديد من الخصائص التي أشار لها السيد وأحمد (2020)، وعضابي(2024)، والعنزي والفيلكاوي (2016)، وتتلخص فيما يلي:

- تمزج بين الحقيقة والافتراضية في بيئة حقيقية بصورة تفاعلية وقت استخدامها، مما يوفر فرصة جيدة للتعلم والاستمتاع.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة، مع إمكانية ادخال المعلومات بطريقة سهلة وفعالة، وتحقيق التفاعل بين طرفين مثل (معلم ومتعلم).
- بساطة الاستخدام وتقديم معلومات قوية، وجعل الإجراءات المعقدة سهلة للمستخدمين، وجيدة من حيث التكلفة وقابلة للتوسع بسهولة.
- لا تفصل مستخدميها عن عالمهم الواقعي، بل تستخدم هذا العالم وتنقله إلى عالم رقمي مما يرفع مستوى الفضول والدهشة لديهم ويشجعهم على الاكتشاف.
- التكلفة قليلة حيث يمكن استخدام الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية.
- تساعد على الابداع، وتقدم تجارب مبتكرة في المجالات المختلفة.
- تسمح بالتواصل والتفاعل بين الأشخاص مما يسهم في تعزيز التفاعل الاجتماعي.
- تساعد في اتخاذ القرارات بشكل أفضل وأكثر دقة من خلال ما توفره من بيئات محاكاة وتوفير التجارب العملية الواقعية في مجالات مختلفة كالطب، والعمارة.

أهمية توظيف تقنية الواقع المعزز في التعليم:

تسهم تقنية الواقع المعزز في تحقيق العديد من الفوائد عند توظيفها في العملية التعليمية، وقد أشار السيد وأحمد (2020)، والعتيبي (2016)، والعنزي (2021)، والهاجري (2018) إلى بعض ميزاتها وفوائدها التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تقديم محتوى ثري، فباستخدام الواقع المعزز نستطيع جعل كل ما يحيط بالمتعلم مصدراً للمعلومات.
- تشجع المفاهيم البنائية في التعليم خصوصاً التعليم الذاتي حيث تسمح لكل طالب بإجراء اكتشافاته بطريقته الخاصة.
- توفر فرصاً للتعلم أكثر واقعية، وتنادي بتعدد أساليب التعليم.
- توفر جهداً كبيراً على المعلم مما يزيد كفاءة المعلم، ويرفع من مستوى التعليم ونوعيته.
- تعطي الموقف التعليمي ديناميكية ونشاط، وتنمي مهارات التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين.
- استثارة جميع الحواس للمتعلم وليس البصر فقط مما يجعل التعلم أكثر متعة وفاعلية.
- يسهم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويساعدهم على اكتشاف المحتوى التعليمي للدرس من خلال زوايا متعددة.
- مساعدة المتعلمين على إدراك المفاهيم النظرية الصعبة، وتجسيد المفاهيم المجردة.
- الاحتفاظ بالمعلومات في ذاكرة المتعلمين لفترة أطول وبشكل أقوى.
- توفير بيئة تعلم آمنة للمتعلمين لتطبيق التجارب واكتساب المهارات.
- إثارة دافعية وحماس المتعلمين، حيث تقدم المادة العلمية بطريقة جذابة.
- تقديم الخبرات التعليمية في نفس الموقع التعليمي الذي يصعب الوصول إليها.
- تعويض قلة الموارد في التعليم، وتقليل التكلفة.
- تحويل عملية التعليم إلى تعلم، وتحقيق تعلم مستمر وللجميع.
- وتقريب المفاهيم إلى ذهن المتعلم.

استخدامات تطبيقات الواقع المعزز في التعليم:

تتعدد استخدامات تقنية الواقع المعزز في العملية التعلمية، وفي هذا الصدد أشار الحجيلي (2019)، والدهيمان (2020)، وغندورة (2024) إلى بعض هذه الاستخدامات، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

– تطبيقات الفصول الدراسية: حيث يمكن توظيف عدة تطبيقات في الفصل الدراسي من خلال الدمج أو إنشاء التجارب، مما يدعم العملية التعليمية ويطورها.

– الواجبات الدراسية المدعمة بالشرح: حيث يساعد المتعلمين على حل الواجبات المنزلية وذلك عن طريق مراجعة المعلومات بالهواتف الذكية من خلال تمريرها على الصور أو الأكواد مما يساعدهم في حل واجباتهم.

– معرض الصور الحية: يمكن من خلالها الاطلاع على صور الأنشطة الصفية في العام الدراسي من خلال تمرير الهواتف الذكية فيظهر لهم الفيديوهات المتعلقة بها.

– عرض حول كتاب: يمكن من خلاله عرض موجز للكتاب الذي انتهي المتعلمين من قراءاته عن طريق تحويل العرض إلى معلومات رقمية.

– الألعاب التعليمية: حيث تضفي مزيداً من المتعة والتشويق للموقف التعليمي وتساعد المتعلمين على تلقي المعلومات وفهمها بصورة أكثر وضوحاً وجاذبية.

– الكتب المعززة: حيث تساعد على تقديم المعلومات بصورة ميسرة وسريعة مما يجعل خبرات التعلم أكثر ثراء وذلك من خلال تسليط كاميرا الهواتف الذكية فتظهر للمتعلمين الصور والفيديوهات، والأصوات والأشكال.

– الرحلات التعليمية: حيث تتيح القيام بإجراء رحلات ميدانية صفية تمكن المتعلمين من الوصول إلى أماكن وأزمنة مختلفة يصعب الوصول إليها.

– الملصقات المعززة: التي تحتوي على مقاطع الفيديو، والصور، والأصوات، والأشكال ثلاثية الأبعاد، والنصوص، ومواقع الأنترنت، أو الاختبارات القصيرة لتحقيق دمج المتعلمين في بيئة التعلم.

– المختبرات المدرسية: يمكن توظيف هذه التطبيقات في إبراز التمثيلات البصرية للتجارب المعملية المختلفة والتفاعلات الكيمائية مما يتيح للمتعلمين الفرصة لفهم هذه التجارب والتركيبات بصورة أكثر أماناً ووضوحا.

التطبيقات والبرامج التعليمية الداعمة لتقنية الواقع المعزز:

توجد العديد من التطبيقات الحديثة التي يمكن من خلالها تفعيل الواقع المعزز في الموقف التعليمي عبر الأجهزة الذكية، وقد أشار الحافظي (2020)، وعضابي (2024)، وعلى (2018) لبعض هذه التطبيقات، وأهمها:

- تطبيق Aurasma Studio وهو من أكثر التطبيقات انتشاراً في إنتاج وتصميم تقنية الواقع المعزز، ويتميز بدعمه للعديد من أنظمة التشغيل، وسهولة استخدامه بصورة بسيطة ومثيرة للاهتمام.

- تطبيق Layer ويعتمد على المسح الضوئي للمواد المطبوعة كالمجلات واللوحات والصحف والخرائط والملصقات والمطويات ومن ثم تغذيتها بتقنية الواقع المعزز مما يمكن المتعلم من مشاهدتها والتفاعل معها.

- تطبيق Reveal HP وهو من أسهل التطبيقات إنتاجاً واستخداماً ويسمح بالتفاعل والتشارك بين المعلم والمتعلم، حيث يتم بعد إنتاج الواقع المعزز وربط المحتوى العلمي بالتعزيز الرقمي المناسب، التقاط الصورة أو النص الذي تم ربطه من خلال كاميرا الهاتف، مما يثري الموقف التعليمي بطريقة جذابة.

- تطبيق D Bear3 ويساعد هذا التطبيق في بناء صفوف دراسية تعاونية تسمح للطلاب بتحقيق الأهداف المشتركة، مما يساعد على تطورهم الاجتماعي والعاطفي وتزويدهم بمهارات الحياة.

- تطبيق Metaverse ويمكن من خلاله إنشاء محتوى تفاعلي للمتعلمين، وإجراء التجارب التفاعلية، وتوجيههم عن طريقها، وتصميم القصص التفاعلية والألعاب التعليمية وتنمية مهاراتهم المختلفة.

- تطبيق Holo يسمح هذا التطبيق بإسقاط الصور ثلاثية الأبعاد في فيديو أو صورة من العالم الحقيقي ويستطيع المعلم من خلاله وضع الصور الكرتونية ثلاثية الأبعاد تقوم بشرح موضوعات محتوى المقرر.

– تطبيق Q Code Reade وهو أحد تطبيقات الاستجابة السريعة في بيئة التعلم بالواقع المعزز القائمة على الأكواد ويتم تفعيل استخدامها من خلال الكود أحادي البعد (upc) الذي تم تخصيصه لمنتج معين وتسجيله في قاعد البيانات، أو من خلال الكود ثنائي البعد QR- Code الذي يتم تخصيصه لربط موقع أو وسائط متعددة عبر الإنترنت ويتم مسحها وقراءتها عبر كاميرا الهواتف الذكية، وهذا التطبيق الذي استخدمته الباحثة في الدراسة الحالية نظراً لما يمتاز به من سهولة الاستخدام إلى جانب المرونة والفاعلية في إضافة المعلومات المعززة للمحتوى التعليمي والمتضمنة للفيديوهات والصور والرسومات المتعلقة بمحاكاة وتوضيح المفاهيم الفقهية المتعلقة بالوحدة الدراسية ومن ثم تفعيلها في الموقف التعليمي عن طريق تسليط كاميرا الهاتف الجوال على الأكواد المخصصة لكل درس وتفعيلها ومشاهدتها من قبل الطالبات.

دور الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفقهية والدافعية للتعلم:

تُعدّ المفاهيم كما أوضح قاسم ومحمود (2008) أداة معرفية مركزية في بناء شخصية المتعلم المسلم؛ إذ تسهم في غرس القيم والمبادئ الشرعية، وتساعد على إدراك مقاصد الشريعة الإسلامية وفهم دلالات النصوص وما تحمله من أحكام وقواعد، بما ينعكس سلوكًا عمليًا في حياة الفرد. وقد أشار الجلاد (2004) إلى أن المعرفة الفقهية تقوم على منظومة متكاملة من المفاهيم التي ينبغي ترسيخها في أذهان المتعلمين بطريقة تراعي المراحل التعليمية المختلفة، وتنسجم مع قدراتهم المعرفية والعمرية واهتماماتهم.

وتتجلى أهمية تعلم المفاهيم في بعدها الوظيفي والإجرائي، إذ تجعل المواقف التعليمية أكثر ارتباطًا بالحياة العملية من خلال إتاحة فرص متنوعة للفهم والمقارنة والتحليل والتطبيق، وهو ما يعزز وعي المتعلم ويشعره بقيمة ما يدرسه، ويقوده إلى أداء عباداته ومعاملاته بفاعلية (وزان، 1993). وقد كان هذا النهج مطبقًا في المدرسة المحمدية؛ حيث أرشد النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه إلى التعلم بالممارسة والاقتداء، كما ورد في قوله في حجة الوداع "لتأخذوا مناسككم" (مسلم، 1998، 943/2).

غير أن تعلم المفاهيم الفقهية ليس أمرًا يسيرًا دائمًا، وقد يصعب استيعابه على المتعلمين، مما يجعل من الضروري توظيف استراتيجيات وتقنيات حديثة تتيح للمتعلم تمثيل المفاهيم المجردة

ومحاكاتها في صورة محسوسة تتناسب مع طبيعة نموه (المطرفي، 2020). وفي هذا السياق، يؤكد المالكي (2025) أن الفقه يمتلك من الأدوات والقيم ما يمكن أن يثري استخدام التقنية الحديثة ويزيد من فاعليتها، لا سيما إذا استُخدمت كوسيلة لفهم الدين وتعزيز الممارسات التعبدية.

وتبرز تقنية الواقع المعزز كأحد التطبيقات التكنولوجية التي تمكن من تحويل المفاهيم الفقهية المجردة إلى خبرات عملية ملموسة، من خلال الفيديوهات والصور والنماذج ثلاثية الأبعاد، بما يسهم في تقريب الأحكام الشرعية إلى أذهان المتعلمين وتيسير إدراكها (الخوالدة وعيد، 2010). وكلما زادت فرص الممارسة والمحاكاة تعمق الفهم وتوسعت الخبرة لدى المتعلم.

أما فيما يتعلق بالدافعية للتعلم، فهي تمثل – كما أوضح السالم وآخرون (2021) – عنصرًا أساسًا في استثارة نشاط المتعلم وتحفيزه على الإقبال على الدرس والانخراط في الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع ميوله واهتماماته، كما أن تنظيم بيئة التعلم ورفع مستوى الدافعية يُعدان من العوامل الجوهرية لتحقيق تعلم فعّال (عطية، 2008). وفي هذا الإطار يرى بيرز (2014) أن دمج التكنولوجيا في الموقف التعليمي يثري خبرة المتعلم، ويعزز قدرته على إدارة المعرفة، ويثير حماسه تجاه المحتوى التعليمي في بيئة تفاعلية متعددة المهام.

فقد أكد الشثري والعبيكان (2016) أن تقنية الواقع المعزز تسهم في تحسين دافعية التعلم، وزيادة انتباه المتعلم وتفاعله، مما ينعكس على عمق فهمه للمحتوى، ويزيد من مستوى رضاه عن خبرة التعلم، كما تساعده على بناء معارفه وتنمية مهاراته بصورة أكثر تفاعلية. ومن ثمّ تُعد هذه التقنية إحدى الأدوات الواعدة التي يُتوقع لها دور متنامٍ في تحسين الأداء التعليمي وتعزيز الدافعية لدى الطلاب.

الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض الدراسات التي استقصت فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل أو الدافعية وبعض المهارات والمفاهيم، وقد تم عرضها مرتبة وفقًا لتسلسلها التاريخي من الأحدث للأقدم، وذلك على النحو الآتي:

أجرى الشطي والريس)2024) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية الواقع المعزز في تنمية الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي في مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف التاسع بدولة

الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (52) طالبة وُزعن إلى مجموعتين: تجريبية (25) طالبة وضابطة (27) طالبة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، ومقياس للدافعية نحو التعلم، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام الواقع المعزز بدرجة كبيرة في تحسين الدافعية والتحصيل الدراسي، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة مرعي وخليل (2023) إلى تعرف فاعلية برنامج تعليمي قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية استيعاب المفاهيم الفقهية والدافعية نحو تعلمها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري في مصر، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختبار استيعاب المفاهيم الفقهية، ومقياس الدافعية للتعلم، وتم التطبيق على عينة مكونة من (20) تلميذة، تم تقسيمهن بالتساوي لمجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي البعدي ومقياس الدافعية للتعلم، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز.

وسعت دراسة أبو ثنتين (2022) لتقصي أثر توظيف الواقع المعزز في تدريس العلوم على الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة عفيف، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالباً وُزعوا بالتساوي بين مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، ومقياس للدافعية نحو التعلم، وأظهرت النتائج فروقاً دالة لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في كل من الدافعية والتحصيل الدراسي.

واستكشفت دراسة الجريوي (2021) فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز في مقرر العلوم لتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وطبقت على مجموعة تجريبية واحدة بلغ عددها (40) طالبة، واستخدمت اختباراً تحصيلياً ومقياساً للاتجاه نحو تقنية الواقع المعزز، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يعكس أثر الواقع المعزز في رفع مستوى الفهم والإدراك.

واستقصت دراسة الصقرية والسالمي (2020) أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمادة التربية الإسلامية بسلطنة عُمان، وقد شملت العينة (62) طالبة، وُزعن إلى مجموعة تجريبية (30) طالبة، وضابطة (32) طالبة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأعد الباحثان اختباراً تحصيلياً مكوناً من (20) سؤالاً، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية.

وأما دراسة النصرات (2020)، فقد هدفت إلى تتعرف فاعلية برنامج تعليمي قائم على تقنية الواقع الافتراضي لتدريس مادة الثقافة الإسلامية في اكتساب المفاهيم الفقهية المعاصرة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، وهي دراسة شبه تجريبية، جمعت أدواتها باستخدام اختبار للمفاهيم الفقهية، واختبار للتفكير الناقد، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (40) طالبًا تم تقسيمهم بالتساوي لمجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية المعاصرة واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وفحصت دراسة Yildirim (2020) أثر الأدوات التعليمية القائمة على تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو التقنية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من (63) طالباً بالصف السابع من المرحلة الثانوية بمدينة أنطاليا التركية، قُسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقابلات شخصية، وأظهرت النتائج فاعلية الواقع المعزز في رفع مستوى التحصيل الدراسي وزيادة الاهتمام والدافعية نحو مقرر العلوم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الحجيلي (2019) إلى تعرف فاعلية الواقع المعزز في التحصيل وتنمية الدافعية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة ينبع الصناعية. شملت العينة (64) طالبة، وُزعن إلى مجموعتين: تجريبية (33) وضابطة (31). واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً ومقياساً للدافعية، وأظهرت النتائج فروقاً دالة لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل والدافعية.

وأما دراسة علي وآخرين (2018)، فقد حاولت تعرف أثر الواقع المعزز في تنمية المفاهيم التكنولوجية والدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي على عينة صغيرة مكونة من (15) تلميذاً بالصف الأول الإعدادي بمحافظة الفيوم، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي ومقياس للدافعية، وأظهرت النتائج فاعلية الواقع المعزز في تحسين الفهم وزيادة الدافعية لدى هذه الفئة.

وسعت دراسة Chen et al.,(2017) إلى الكشف عن أثر خرائط المفاهيم متعددة الأبعاد المدعومة بالواقع المعزز في التحصيل والدافعية ومدى تقبل التلاميذ للتقنية، وأجريت الدراسة على عينة من (65) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الابتدائية في تايوان، وُزعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، ومقياس للدافعية، واستبيان لقياس تقبل التقنية، وأظهرت النتائج فروقاً لصالح المجموعة التجريبية في جميع المتغيرات، حيث ساعد الواقع المعزز في تبسيط المحتوى، وتحسين الفهم، وزيادة الدافعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع مجمل الدراسات السابقة في اعتبار الواقع المعزز متغيراً مستقلاً، وفي اعتماد المنهج شبه التجريبي إطاراً للتطبيق. وتعد دراسة مرعي وخليل (2023) الأقرب للدراسة، حيث تجمع بين استخدام الواقع المعزز وتنمية المفاهيم الفقهية والدافعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. كما تتشابه مع دراسات أبو ثنتين (2022)، والحجيلي (2019)، والشطي والريس (2024)، وعلى وآخرين (2018)، وChen et al (2017) في استخدام الاختبار التحصيلي ومقاييس الدافعية كأدوات للقياس، مع اختلاف المقررات الدراسية والعينات والمرحلة العمرية. كما تقترب من دراستي الصقرية والسالمي (2020)، والنصرات (2020) في تناول المفاهيم الفقهية تحديداً، لكنها تختلف عنها في المرحلة الدراسية. وتلتقي مع دراستي الجريوي (2021)، وعلى وآخرين (2018) في الاهتمام بتنمية المفاهيم بشكل عام، مع اختلاف موضوعات المقررات والعينات. في حين تتقاطع مع دراسة Yildirim (2020) في استخدام الاختبار التحصيلي، لكنها تختلف عنها في نوع العينة والمقرر الدراسي.

وبالرغم من تنوع هذه الدراسات في أهدافها ومتغيراتها التابعة وأدواتها وعينات التطبيق، فإنها قدمت إطاراً غنياً أسهم في تكوين رؤية شاملة حول توظيف الواقع المعزز في التعليم، ومكّنت الباحث من الاستفادة من أدبياتها في بناء أدوات الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، والتطبيقين القبلي والبعدي لأداتي الدراسة، حيث طبق اختبار تنمية المفاهيم الفقهية ومقياس الدافعية للتعلم على المجموعتين قبل تدريس وحدة (صفة الحج والعمرة)، ثم أعيد تطبيقهما على المجموعتين مرة أخرى بعد الانتهاء من دراسة الوحدة، ويوضح الشكل (1) تصميم تجربة الدراسة:



شكل (1) تصميم تجربة الدراسة

وبذلك تتحدد متغيرات الدراسة على النحو التالي:

- المتغير المستقل: ويتمثل في استخدام تقنية الواقع المعزز
- المتغيران التابعان: ويتمثلان في تنمية المفاهيم الفقهية، والدافعية للتعلم.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدارس البنات بمدينة مكة المكرمة، وعددهن (15.527) طالبة وفقًا لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام الدراسي 1446هـ/2025م.

تم تطبيق الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، حيث تم تحديد المدارس المتوسطة التي تتوفر بها فصول ذكية أو إمكانات وتجهيزات تقنية وأجهزة لوحية تسمح بتطبيق الدراسة، وتم اختيار مدرسة واحدة من بينها بالطريقة العشوائية من خلال القرعة، وتم اختيار فصلين من الصف الثاني المتوسط، أحدهما يمثل المجموعة التجريبية ويتكون من (24) طالبة، والآخر يمثل المجموعة الضابطة ويتكون من (25) طالبة.

أدوات ومواد الدراسة:

تم إعداد الأدوات والمواد اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة بعد مراجعة وتحليل وحدة (صفة العمرة والحج) من كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط، وتحديد المفاهيم الفقهية المتضمنة فيها، وتتمثل أهم الأدوات والمواد فيما يلي:

(1) اختبار المفاهيم الفقهية:

أعدت الباحثة اختبار المفاهيم الفقهية بعد مراجعة وتحليل وحدة (صفة العمرة والحج) وتحديد المفاهيم الفقهية المتضمنة فيها، والتي أمكن تحديدها في ستة محاور رئيسة:

- الإحرام: شروطه، ومحظوراته، ومستحباته، والاشتراط.
- المواقيت: الزمانية والمكانية.
- أنواع النسك: التمتع، والقران، والإفراد.
- أركان الحج والعمرة وواجباتهما.
- صفة الحج: أعمال يوم التروية، وعرفة، والعيد، وأيام التشريق.
- محظورات ومخالفات النسك.

وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (30) سؤالاً أعدت لتقيس مستوى الفهم من مستويات بلوم، ويستجاب عليها بطريقة الاختيار من متعدد، حيث توجد ثلاثة خيارات لكل سؤال، واحد منها فقط هو الصحيح، وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار بالطرق التالية:

أ. صدق المحتوى:

للتأكد من أن محتوى الاختبار يحقق أهدافه ويقيس مستوى استيعاب الطالبات للمفاهيم الفقهية، ومناسبة الأسئلة لمستوى طالبات هذه المرحلة، تم عرض الاختبار على مجموعة مكونة من (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وفي القياس والتقويم، واعتمدت على معادلة لوشى Lawshe's في تحديد نسبة الاتفاق التي تقابل عدد المحكمين، والتي بلغت (75%)، وفي ضوء ذلك، تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، والتي شملت حذف ثلاثة أسئلة، وتعديل الصياغات اللغوية لخمسة أسئلة، وعليه، أصبح عدد أسئلة الاختبار (27) سؤالًا، واعتبر ذلك صدقًا لمحتوى الاختبار.

ب. الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (27) طالبة من خارج عينة الدراسة، وتم أولًا التأكد من الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين متوسط درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط ودلالتها:

جدول (1) معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات الأسئلة والدرجة الطلية لاختبار المفاهيم الفقهية (ن= 27)

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	*0.447	8	*0.484	15	*0.557	22	*0.420
2	*0.580	9	*0.429	16	*0.621	23	*0.564
3	*0.571	10	*0.453	17	*0.471	24	*0.611
4	*0.489	11	*0.470	18	*0.594	25	*0.498

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
5	*0.618	12	*0.455	19	*0.681	26	*0.605
6	*0.660	13	*0.543	20	*0.555	27	*0.584
7	*0.523	14	*0.456	21	*0.566		

* دالة عند مستوى (0.05)

يتبين من الجدول (1) أن جميع أسئلة الاختبار ترتبط بمعاملات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.420–0.681)، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يُعد مؤشراً على اتساق الاختبار داخلياً.

ج. ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات اختبار المفاهيم الفقهية باستخدام معادلة (كيورد–ريتشاردسون 20)؛ حيث بلغ معامل الثبات (0.739)، وتُعد هذه القيمة مقبولة، وتطمئن إلى ثبات نتائج الاختبار عند إعادة تطبيقه على عينات أخرى من المجتمع المستهدف.

د. معاملات الصعوبة:

تم حساب معاملات الصعوبة من خلال نسبة الطالبات اللواتي أجبن إجابة صحيحة على كل سؤال مقسوم على العدد الكلي لطالبات العينة، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (2) معاملات الصعوبة لاختبار المفاهيم الفقهية (ن =27)

السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة
1	%62	8	%73	15	%76	22	%42
2	%72	9	%74	16	%65	23	%56
3	%68	10	%77	17	%56	24	%49
4	%58	11	%71	18	%60	25	%66
5	%75	12	%65	19	%47	26	%59
6	%67	13	%54	20	%73	27	%60
7	%67	14	%44	21	%62		

يتبين من نتائج الجدول (2) أن معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار تراوحت بين (42-76%)؛ وهي تقع في المدى المقبول لمستويات صعوبة الاختبار الجيد التي يجب أن تتراوح بين (20-80%).

هـ. معامل التمييز:

يوضح معامل التمييز مدى قدرة أسئلة الاختبار على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات في قياس المفاهيم الفقهية، حيث يجب أن تزيد معاملات التمييز عن (0.20) ليكون السؤال مقبولًا، وتراوح النسبة الجيدة بين (0.30-0.39)، بينما يكون معامل التمييز مرتفعًا إذا بلغ (0.40) فأكثر، ويوضح الجدول التالي معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار:

جدول (3) معاملات التمييز لأسئلة اختبار المفاهيم الفقهية (ن= 27)

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
1	0.66	8	0.41	15	0.62	22	0.43
2	0.71	9	0.39	16	0.55	23	0.44
3	0.61	10	0.45	17	0.39	24	0.51
4	0.51	11	0.47	18	0.49	25	0.50
5	0.45	12	0.57	19	0.51	26	0.44
6	0.38	13	0.47	20	0.65	27	0.44
7	0.55	14	0.48	21	0.66		

يتبين من الجدول (3) أن معاملات التمييز لأسئلة اختبار المفاهيم الفقهية تراوحت بين (0.38-0.71)، وهي معاملات تمييز في المستويات الجيدة، ومعظمها يقع في المستوى المرتفع، وهو ما يشير إلى أن للاختبار قدرة تمييزية بين مستويات المفاهيم الفقهية لدى الطالبات، وأنه يراعي الفروق الفردية بينهن.

و. تكافؤ المجموعتين:

تم التأكد من تكافؤ أداء المجموعتين التجريبية (ن=24) والضابطة (ن=25)، بمقارنة متوسطات درجاتهما في التطبيق القبلي للاختبار باستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين

(Independent sample T test)، وذلك بعد التأكد من توفر شرطي استخدامه: الاعتدالية باستخدام اختبار Shapiro-Wilk وتجانس التباين باستخدام اختبار Levene's، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (4) نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفقهية

الأداة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
اختبار المفاهيم الفقهية	التجريبية	0.53	0.131	47	0.230-	0.819
	الضابطة	0.54	0.117			

يتبين من الجدول (4) أن قيمة "t" المحسوبة بلغت (-0.230) بقيمة احتمالية (0.819) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، مما يشير إلى أن الفرق بين متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الفقهية غير دال إحصائياً، وهو ما يتضح أكثر من التقارب الكبير بين المتوسطين، الأمر الذي يعني أن المجموعتين متكافئتين.

ز. تحديد زمن الاختبار:

تم تحديد زمن بدء الاختبار لجميع طالبات العينة الاستطلاعية في توقيت واحد، وكتابة زمن انتهاء كل طالبة على نموذج إجابتها، ثم جمع الزمن الذي استغرقته جميع الطالبات، والذي بلغ (810) دقيقة، وقسمته على عددهن (675÷27=25)، وبذلك يكون الزمن المناسب للإجابة على الاختبار هو (25) دقيقة، ومع إضافة 3-5 دقائق لتوضيح تعليمات الاختبار، فيكون الزمن الكلي اللازم لتطبيق الاختبار هو (30دقيقة) تقريبًا.

(2) مقياس دافعية التعلم

تم إعداد مقياس دافعية التعلم بعد مراجعة مقياس الدافعية للتعلم لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية الذي أعدته وزارة التعليم السعودية (2023)، وعدد من المقاييس الأخرى، حيث أمكن الاستفادة من نقاط الاتفاق بينها، وصياغة المقياس بما يتوافق مع موضوع الدراسة وخصائص نمو طالبات الصف الثاني المتوسط، وهو مقياس أحادي البُعد، تكون في صورته الأولية من (25)

عبارة، مصاغة في اتجاه واحد بطريقة الإقرار الذاتي، ويُستجاب عليه وفقًا لتتدرج ليكرت الخماسي، بحيث تحدد الطالبة درجة انطباق العبارة عليها باختيار إحدى التقديرات (قلية جدًا، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدًا)، وتقابل الدرجات من (1) إلى (5)، ويُستخدم المعيار التالي للحكم على مستوى الدافعية لدى الطالبات:

- منخفض: إذا تراوح المتوسط الحسابي بين 1 فأقل 2.34.
- متوسط: إذا تراوح المتوسط الحسابي بين 2.34 فأقل من 3.67.
- كبير: إذا تراوح المتوسط الحسابي بين 3.67 إلى 5.

وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرق التالية:

أ. صدق المحتوى لمقياس دافعية التعلم:

للتأكد من أن محتوى المقياس يحقق أهدافه ويقيس مستوى الدافعية لدى الطالبات، ومناسبة عباراته لخصائص طالبات هذه المرحلة، تم عرضه على مجموعة مكونة من (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وفي القياس والتقويم، واعتمدت على معادلة لوشى Lawshe's في تحديد نسبة الاتفاق التي تقابل عدد المحكمين، والتي بلغت (75%)، وفي ضوء ذلك، تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، والتي شملت حذف خمس عبارات، وتعديل الصياغات اللغوية لسبع عبارات، وعليه، أصبح عدد عبارات المقياس (20) عبارة، واعتبر ذلك صدقًا لمحتوى المقياس.

ب. الاتساق الداخلي لمقياس دافعية التعلم:

للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (27) طالبة من خارج عينة الدراسة، وتم أولًا التأكد من الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين متوسط درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط ودلالتها:

جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات عبارات مقياس دافعية التعلم والدرجة الكلية للمقياس (ن= 27)

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	*0.764	8	*0.599	15	*0.629
2	*0.633	9	*0.428	16	*0.910
3	*0.634	10	*0.581	17	*0.885
4	*0.871	11	*0.672	18	*0.645
5	*0.737	12	*0.725	19	*0.548
6	*0.654	13	*0.666	20	*0.776
7	*0.682	14	*0.776		

* دالة عند مستوى (0.05)

يتبين من الجدول (5) أن جميع عبارات المقياس ترتبط ع الدرجة الكلية للمقياس بمعاملات دالة إحصائياً، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.428–0.910)، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يُعد مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج. ثبات مقياس دافعية التعلم

تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا Cronbach Alpha والتجزئة النصفية Split-Half مع التصحيح بمعادلة سبيرمان–براون Spearman-Brown، كما حُسب الثبات باستخدام أوميجا McDonald's Omega، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات:

جدول (6) معاملات ثبات مقياس دافعية التعلم (ن=27)

الطريقة	عدد العبارات	معامل الثبات
ألفا Cronbach Alpha	20	0.860
التجزئة النصفية Split-Half	20	0.796
أوميجا McDonald's Omega	20	0.871

أظهرت نتائج الجدول (6) أن معامل ثبات ألفا لمقياس دافعية التعلم بلغ (0.860)، وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.796)، بينما بلغ معامل الثبات بطريقة أوميجا ماكدونالدز (0.871)، وهي معاملات ثبات جيدة، وتؤكد على الثقة في نتائج المقياس وثبات درجته إذا أعيد تطبيقه على عينات أخرى من مجتمع الدراسة.

د. تكافؤ المجموعتين على مقياس دافعية التعلم:

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى دافعية التعلم، بمقارنة متوسطات درجاتهما في التطبيق القبلي للمقياس باستخدام اختبار (Independent sample T test)، وذلك بعد التأكد من توافر شرطي استخدامه: الاعتدالية باستخدام اختبار Shapiro-Wilk وتجانس التباين باستخدام اختبار Levene's ، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (7) نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات المجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس دافعية التعلم

الأداة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
مقياس دافعية التعلم	التجريبية	4.05	0.550	47	0.102-	0.911
	الضابطة	4.07	0.545			

يتبين من الجدول (7) أن قيمة "t" المحسوبة بلغت (-0.102)، بمستوى دلالة إحصائية أكبر من (0.05) بلغت قيمته (0.911)، مما يشير إلى أن الفرق بين متوسطي المجموعتين غير دال إحصائياً، الأمر الذي يعني أن المجموعتين متكافئتين في مستوى الدافعية.

(3) تصميم الوحدة التعليمية باستخدام تقنية الواقع المعزز:

تم تطوير وحدة (صفة العمرة والحج) من مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثالث) باستخدام تقنية الواقع المعزز، من خلال تصميم كتيب تعليمي مطبوع ورقمي يعرض دروس الوحدة ومفاهيمها الفقهية الأساسية باستخدام عناصر مرئية متعددة، مثل الصور والفيديوهات التعليمية والرسومات التوضيحية ثلاثية الأبعاد، بما يسهم في تحقيق الفهم العميق للمفاهيم المتعلقة بمناسك العمرة والحج. وقد تم توظيف تقنية الواقع المعزز عبر

تحويل المحتوى الرقمي إلى رموز كودية (QR) مدمجة داخل الكتيب المعزز، عبر تطبيق Q Code Reade مما يتيح للطالبات الوصول إلى المواد المعززة مباشرة باستخدام كاميرا الهاتف المحمول، مما يعزز التفاعل والتعلم الذاتي.

وللتأكد من مناسبة الوحدة التعليمية المعززة، تم تحكيم الكتيب التعليمي من قبل خبراء من أعضاء هيئات التدريس المختصين في تقنيات التعليم بالجامعات السعودية، وذلك لضمان جودة المحتوى والملاءمة لأهداف الوحدة وخصائص الطالبات، وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات على التصميم، والتي تم الأخذ بها جميعًا.

كما تم تجريب الكتيب على خمس طالبات من خارج عينة الدراسة لتحديد صعوبات الاستخدام والوصول، ولتعامل مع المحتوى المعزز، وقد أظهرت نتائج التجريب الأولي أن الكتيب المعزز يدعم وضوح المحتوى، وسهولة الوصول للوسائط التعليمية، مع وجود بعض الملاحظات حول الانتقال بين الدروس التي تم تعديلها لتناسب الطالبات.

الأساليب الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معاملات ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة.
- معادلة ألفا Cronbach Alphaوالتجزئة النصفية Split-Half مع التصحيح بمعادلة سبيرمان–براون Spearman-Brown، ومعادلة أوميجا McDonald's Omega، للتأكد من ثبات مقياس الدافعية، ومعادلة (كيورد–ريتشاردسون 20) للتأكد من ثبات اختبار المفاهيم الفقهية.
- اختبار t لعينتين مستقلتين Independent sample T test للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي التكافؤي للاختبار والمقياس، والتطبيق البعدي لقياس الفاعلية.
- حساب حجم الأثر Effect Size باستخدام معامل كوهين Cohen's d لتحديد مستوى الفاعلية.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الواقع المعزز". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب متوسطات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار، ومقارنة النتائج باستخدام اختبار "t" للعينات المستقلة، وذلك بعد التأكد من توفر شرطي استخدامه: الاعتدالية باستخدام اختبار Shapiro-Wilk وتجانس التباين باستخدام اختبار Levene's ، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (8) نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية

الأداة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
اختبار المفاهيم الفقهية	التجريبية	0.65	0.093	47	3.744	*0.000
	الضابطة	0.53	0.116			

*دالة عند مستوى (0.05)

تشير نتائج الجدول (8) إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية، وقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3.744) بقيمة احتمالية (0.000) وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.05)، وبمقارنة المتوسطات الحسابية تبين أن الفرق يتجه لصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدة باستخدام الواقع المعزز؛ حيث كان متوسط أدائها على الاختبار هو الأعلى.

وبذلك، تم قبول الفرضية الحالية التي تؤكد وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية يُعزى لاستخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يشير إلى وجود أثر للمتغير المستقل المتمثل في تدريس وحدة صفة العمرة والحج باستخدام الواقع المعزز، على المتغير التابع المتمثل في تنمية

المفاهيم الفقهية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات الصقرية والسالمي (2020)، ومرعي وخليل(2023) ، والنصرات(2020) التي أظهرت أن استخدام الواقع المعزز في التدريس حقق أثراً إيجابيا كبيراً في تنمية المفاهيم الفقهية لدى الطلبة، كما تتفق جزئياً مع نتائج دراسة الجريوي (2021)، ودراسة علي وآخرين،(2018) التي كشفت عن فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس المقررات الدراسية المختلفة في تنمية المفاهيم وتيسير تعلمها بصورة أفضل ، ولمعرفة حجم الأثر تم حساب قيمة مؤشر كوهين d، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (9) قيمة معامل كوهين Cohen's d لحساب فاعلية الوحدة المعززة في تنمية المفاهيم الفقهية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف الموحد SD pooled	معامل كوهين Cohen's d	حجم الأثر Effect Size
التجريبية	0.65	0.105	1.14	كبير
الضابطة	0.53			

يتضح من نتائج الجدول (9) أن قيمة معامل كوهين بلغت (1.14)، وتقع هذه القيمة ضمن حجم الأثر الكبير، مما يشير إلى فاعلية قوية للوحدة التعليمية المصممة بتقنية الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفقهية لدى الطالبات.

ويمكن عزو هذه الفاعلية الكبيرة للوحدة التعليمية المصممة بالواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفقهية لعدة عوامل:

- التفاعل البصري والحسي، فاستخدام تقنية الواقع المعزز لتقديم محتوى تفاعلي من الفيديوهات والأشكال ثلاثية الأبعاد، ساعد الطالبات على تصور المفاهيم الفقهية بشكل ملموس، وهذا النوع من التعلم البصري والحسي يعزز الفهم العميق وفقًا لنظرية التعلم البنائي (Constructivism)، التي تؤكد أن المتعلمين يبنون معرفتهم من خلال التفاعل النشط مع المحتوى.
- تعزيز الانتباه والتركيز من خلال تخفيف الحمل المعرفي، إذ إن استخدام الرموز الكودية QR للوصول للمواد المعززة يجعل التعلم أكثر جاذبية وتفاعلية وتتعامل بإيجابية مع محدودية المعرفية على معالجة البيانات، ووفقًا لنظرية الحمل المعرفي (Cognitive Load Theory)، فإن العناصر

والوسائط المتعددة (صور، ورسومات، ومقاطع ثلاثية الأبعاد) تقلل الحمل المعرفي الزائد، وتسهم في تركيز الانتباه على المفاهيم الأساسية.

– تفعيل التعلم الذاتي وتحسين الاحتفاظ بالمعلومات، فتصميم الوحدة القائم على الواقع المعزز شجع الطالبات على التفاعل المباشر مع المحتوى عبر أجهزتهن الشخصية، ويتوافق ذلك مع نظرية التعلم الذاتي (Self-Directed Learning) التي تؤكد على تحكم المتعلم في عملية التعلم تؤدي دورًا حاسمًا في تحسين الاحتفاظ بالمعلومات، لذلك حققت المجموعة التجريبية متوسطًا أعلى في الاختبار البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة

وأخيرًا، فإن حجم الأثر الكبير يؤكد أن التصميم التفاعلي للوحدة لم يكن مجرد تحسين طفيف، بل كان له تأثير كبير في تنمية المفاهيم الفقهية مقارنة بالتدريس الاعتيادي، وهذا التأثير يمكن عزوه للتفاعل البصري والحسي المعزز، الذي عزز الإدراك الحسي لدى الطالبات من خلال دمج العناصر الرقمية المتعددة ضمن البيئة الواقعية، فساعد على تقريب المفاهيم الفقهية إلى أذهانهن بطريقة مرئية ومترابطة، مما أدى لتحسين وتنمية فهمهن لها.

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية الواقع المعزز". وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب متوسطات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم، ومقارنة النتائج باستخدام اختبار "t" للعينات المستقلة، وذلك بعد التأكد من توفر شرطي استخدامه: الاعتدالية باستخدام اختبار Shapiro-Wilk وتجانس التباين باستخدام اختبار Levene's، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (10) نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم

الأداة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
مقياس دافعية التعلم	التجريبية	4.55	0.338	47	3.157	*0.003
	الضابطة	4.12	0.580			

*دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم، وقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3.157) بقيمة احتمالية بلغت (0.003)، وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.05)، وبمقارنة المتوسطات الحسابية تبين أن الفرق يتجه لصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدة المستهدفة باستخدام تقنية الواقع المعزز؛ حيث كان متوسط أدائها على المقياس هو الأعلى.

وبذلك، تم قبول الفرضية الحالية التي تؤكد وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم يُعزى لاستخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يشير إلى وجود أثر للمتغير المستقل المتمثل في تدريس وحدة العمرة والحج باستخدام تقنية الواقع المعزز، على المتغير التابع المتمثل في دافعية التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات مرعي وخليل(2023)، وأبوثنتين(2022)، و الحجيلي(2019)، والشطي والريس(2024)، وعلي وآخرين(2018) التي أظهرت فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس في تنمية الدافعية للتعلم لدى المتعلمين، وتحسين أداءهم ، وتبسيط المحتوى التعليمي، وجعله أكثر متعة وتشويقاً، كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة (Yildirim,2020) في فاعلية تقنية الواقع المعزز في زيادة اهتمام الطلاب وتحفيزهم للتعلم، ولمعرفة حجم الأثر تم حساب قيمة مؤشر كوهين d، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (11) قيمة معامل كوهين Cohen's d لحساب فاعلية الوحدة المعززة في تنمية دافعية التعلم

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف الموحد SD pooled	معامل كوهين Cohen's d	حجم الأثر Effect Size
التجريبية	4.55	0.474	0.91	كبير
الضابطة	4.12			

يتضح من نتائج الجدول (11) أن قيمة معامل كوهين بلغت (0.91)، وتقع هذه القيمة ضمن حجم الأثر الكبير، مما يشير إلى فاعلية قوية للوحدة التعليمية المصممة بالواقع المعزز في تحسين دافعية التعلم لدى الطالبات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال طبيعة الواقع المعزز كأداة محفّزة للتعلم الذاتي والاستكشاف؛ وما يوفره من بيئة تعليمية ثرية ومشوقة تسمح للطالبات بالتفاعل المباشر مع المحتوى، والمشاركة في التعلم، ووفقًا لنظريات الدوافع، مثل نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory)، التي تؤكد أن توفير بيئة تعليمية تدعم الاحتياجات النفسية الأساسية (الكفاءة، والاستقلالية، والترابط) يعزز الدافعية الداخلية لدى الفرد، وهذا ما يدعمه استخدام الواقع المعزز، والخصائص التي أضافها للوحدة التعليمية، ومكنت الطالبات من المشاركة والتحكم في وتيرة التعلم، الأمر الذي عزز شعورهن بالاستقلالية. يضاف لذلك أن تقديم المحتوى التعليمي بصورة مرئية تفاعلية يوفر تعزيزًا إيجابيًا فوريًا للطالبات، ويزيد شعورهن بالإنجاز والكفاءة والرضا عن تجربتهن التعليمية، وهو ما يعزز الدافعية الداخلية والخارجي.

كما يعزز استخدام الواقع المعزز الجاذبية التكنولوجية للتعلم، مما يجعل التعلم أكثر إثارة ومتعة، ويتفق ذلك مع نظرية التدفق (Flow Theory)، التي تربط بين الاندماج في الأنشطة الممتعة والدافعية العالية. وبذلك، فإن التصميم التفاعلي للوحدة التعليمية باستخدام الواقع المعزز لم يحسن فقط استيعاب المفاهيم الفقهية وتنميتها، بل زاد من حماس الطالبات ورغبتهن في التعلم، مما يدعم استدامة التعلم على المدى الطويل، ويقوي ارتباطهن بالمقرر الدراسي.

النتائج والتوصيات

النتائج:

توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الواقع المعزز، وقد اتضح أن حجم الأثر كان كبيرًا، وهو ما يؤكد فاعلية توظيف الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الواقع المعزز، وقد اتضح أن حجم الأثر كان كبيرًا، وهو ما يؤكد فاعلية توظيف الواقع المعزز في تحسين دافعية تعلم الدراسات الإسلامية، خاصة الفقه ومفاهيمه، لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تضمين تقنية الواقع المعزز في تدريس موضوعات الفقه في مقررات الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة، لما أثبتته نتائج الدراسة من فاعلية عالية في تنمية المفاهيم الفقهية.

2. تصميم وحدات تعليمية رقمية مماثلة للوحدة التجريبية (صفة العمرة والحج) باستخدام الواقع المعزز، وتعميم التجربة على موضوعات أخرى في الفقه، للتحقق من استمرارية الأثر المعرفي والوجداني الذي أظهرته نتائج الدراسة.

3. إعداد برامج تدريبية معتمدة لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية تتضمن تدريبًا عمليًا على توظيف تقنية الواقع المعزز في الدروس، مستندة إلى الوحدة التعليمية المجربة في هذه الدراسة كنموذج تطبيقي فعّال.

4. تطوير أدلة إجرائية رسمية من قبل إدارات الإشراف التربوي توضّح آليات دمج تقنيات الواقع المعزز في التدريس، مع توفير نماذج جاهزة للوحدات التعليمية التي أثبتت فاعليتها، بالاستفادة من الوحدة المطورة في الدراسة الحالية.

5. تشجيع الطالبات على التعلم الذاتي باستخدام الواقع المعزز من خلال تزويد الدروس التعليمية بأكواد رقمية تفاعلية تسهم في تعزيز الاستقلالية الأكاديمية، وتنمية الدافعية الذاتية نحو دراسة المواد الشرعية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، إبراهيم جمعة، وآخرون. (2020). استخدام نموذج التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم الفقهية في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 123(3)، 443–478.

أبو العيلة، ابتسام يسري، وآخرون. (2023). فاعلية الاستراتيجية التوسعية "لرايجلوث" في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي الأزهري. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، 17، 1–53.

أبو ثنتين، نواف رفاع. (2021). أثر تدريس العلوم بتقنية الواقع المعزز في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحافظة عفيف. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(3)، 520–549.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. (1993). صحيح البخاري. دار ابن كثير.

بيرز، سو ز. (2014). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل. (ترجمة محمد بلال الجيوسي). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الجلاد، ماجد زكي. (2004). تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجريوي، سهام سلمان. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية الواقع المعزز لإكساب طالبات الصف الأول ثانوي المفاهيم العلمية والاتجاه نحوه. المجلة التربوية، 36(141)، 303–347.

الحافظي، فهد سليم. (2020). نموذج مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في مقررات السنة التحضيرية وفاعليته في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب جامعة عبد العزيز. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الآداب والعلوم الإنسانية، 28(12)، 252–289.

الحجيلي، سمر أحمد. (2019). فاعلية الواقع المعزز في تحصيل وتنمية الدافعية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة العربية للتربية النوعية، 3(9)، 31–89.

الخوالدة، ناصر أحمد، وعيد، يحيى إسماعيل. (2010). تعليم التربية الإسلامية: التجديد والتطوير في التخطيط والتدريس والتقويم ونماذج تطبيقية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الدليل الإجرائي لبرنامج تنمية الدافعية لرفع المستوى التحصيلي للطلبة – الإصدار الثاني. (2023). وزارة التعليم العام، وكالة الوزارة للتعليم العام، الإدارة العامة للتوجيه الطلابي.

الدهيمان، هيلة خلف. (2020). فاعلية التدريس باستخدام الواقع المعزز في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقرر المناهج وطرق التدريس لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7، 99–128.

رزق، هناء رزق محمد. (2017). تقنية الواقع المعزز وتطبيقاتها في عمليتي التعليم والتعلم. مجلة مركز التطوير الجامعي – كلية التربية، جامعة عين شمس، 36، 570–581.

السالم، منال عبد العزيز، وآخرون. (2021). ممارسة المعلمة المؤثرة في تطوير الدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات العلوم المسلكية بمحافظة خميس مشيط. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9(1)، 35–46.

ساويرس، باسم مرزوق. (2023). فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، 39(1/10)، 328–346.

السبيعي، سعد علي، وعيسى، جلال جابر. (2020). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدارسهم. المجلة العربية للنشر العلمي، 26، 50–75.

السميح، سميح هزاع. (2019). عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 12(4)، 1614–1651.

السيابي، سحر إسحاق. (2024). فاعلية دمج الواقع المعزز في العملية التعليمية: مراجعة الأدبيات بين سنتي 2021 و2023. مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، 11(29)، 13995–14017.

السيد، محمد آدم، وأحمد، هالة إبراهيم. (2020). تقنيات العالم الافتراضي والواقع المعزز وتطبيقاتها في التعليم. مطبعة الحميضي.

الشثري، وداد عبد الله، والعبيكان، ريم عبد المحسن. (2016). أثر التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات. مجلة العلوم التربوية، 1(4)، 139–173.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2011). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

الشطي، صفيناز علي، والريس، منى أسعد. (2024). فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي في مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف التاسع بدولة الكويت. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، 126، 429–453.

الصقرية، رابعة، والسالمي، محسن. (2022). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي المفاهيم الفقهية في مادة التربية الإسلامية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 18(4)، 203–228.

العتيبي، سارة، وآخرون. (2016).رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية (*Reality Augmented*) كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. مجلة رابطة التربية الحديثة، 8(28)، 59–99.

العجمي، محمد عبد السلام. (2006). التربية الإسلامية: الأصول والتطبيقات. دار الناشر الدولي.

العديل، عبد الله خليفة. (2020). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية بعض مفاهيم تقنيات التعليم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 12، 191–209.

عضابي، هدى إبراهيم. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم. (د. ن).

عطية، محسن علي. (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال (ط. 1). عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

علي، أكرم فتحي. (2018). تصميم الاستجابة السريعة في التعليم بالواقع المعزز وأثرها على قوة السيطرة المعرفية والتمثيل البصري لإنترنت الأشياء ومنظور زمن المستقبل لدى طلاب ماجستير تقنيات التعليم. المجلة التربوية – كلية التربية، جامعة سوهاج، 53، 19–78.

علي، محمد رشدان، وآخرون. (2018). فاعلية الواقع المعزز في تنمية المفاهيم التكنولوجية والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعاقين سمعياً. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية – جامعة المنيا، 17(5)، 137–164.

العنزي، عبد العزيز دخيل، والفيلكاوي، أحمد حسين. (2018). درجة وعي أعضاء هيئة التدريس لمفهوم الواقع المعزز في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت. مجلة العلوم التربوية – جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، 26(2)، 404–436.

العنزي، فهد عوض. (2021). العلاقة بين تكنولوجيا الواقع المعزز وأسلوب التعلم في البيئات الافتراضية وأثرهما في تنمية مهارات استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التعليم الثانوي. مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة، 61، 108–131.

الغريب، شيماء. (2023). فاعلية إدماج الواقع المعزز في العملية التعليمية: مراجعة الأدبيات السابقة بين سنتي 2019 و2021. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 7(6)، 24–42.

غندورة، ابتهال صالح. (2025). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس من وجهة نظر معلمات العلوم بمرحلة الطفولة المبكرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة القصيم، 18(1)، 187–223.

قاسم، محمد جابر، ومحمود، عبد الرزاق مختار. (2008). المفاهيم الدينية الإسلامية: تحديدها، وتشخيصها، وتنميتها. عالم الكتب.

كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الرابع لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. (2023). كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الرابع لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (25–27 أغسطس 2023، جدة). مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي.

المالكي، عبد الرحمن عبد الله. (2015). الاتجاهات التربوية المعاصرة وتطبيقاتها في تدريس التربية الإسلامية (ط. 1). الدمام: مكتبة دار المتنبي.

المالكي، عبد الرحمن عبد الله. (2017). مهارات التربية الإسلامية. مكتبة دار المتنبي.

المالكي، عبد الرحمن عبد الله. (2025). الأدوار المستقبلية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الإسلامية. مكتبة الرشد.

مرعي، هيام عبدالعال محمد ابراهيم، وخليل، حنان محمد السيد. (2023). برنامج تعليمي قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية استيعاب المفاهيم الفقهية والدافعية نحو تعلمها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري. مجلة التربية، 5(198)، 447 –526.

مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. (1998). صحيح مسلم. بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع.

المطرفي، رياض بن طويرش. (2020). فاعلية استخدام استراتيجية النمذجة في تنمية المفاهيم الفقهية لطلاب المرحلة الابتدائية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(6)، 86–103.

المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. (2020). وقائع المؤتمر الدولي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (30 أكتوبر–2 نوفمبر 2020، عبر منصة زووم). مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي.

النصرات، راكان يعقوب محمد، (2020). فاعلية برنامج تعليمي قائم على تقنية الواقع الافتراضي لتدريس مادة الثقافة الإسلامية في اكتساب المفاهيم الفقهية المعاصرة وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

الهاجري، سارة سليمان. (2018). أثر استخدام الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات الأداء العملي في مقرر الفقه لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض. دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 98(1)، 127–210.

هندي، صالح ذياب. (2009). طرائق تدريس التربية الإسلامية: أصول نظرية ونماذج تطبيقية عملية. دار الفكر.

وزان، سراج محمد. (1993). تقويم بعض المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Al-‘Ailah, Ibtisam Yusri, et al. (2023). The effectiveness of the mediating strategy "Riegeluth" in developing jurisprudential concepts among second-grade Al-Azhar secondary school students. International Journal of Curriculum and Educational Technology, 17, 1–53.

Abu Thnain, Nawaf Rif‘a. (2021). The impact of teaching science with augmented reality technology on developing learning motivation and academic achievement among second-grade intermediate students in Afif Governorate. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 30(3), 520–549.

Al-Adil, Abdullah Khalifa. (2020). The effectiveness of using augmented reality technology in developing some educational technology concepts among students of the College of Education at Al-Baha University. Journal of the University of Tabuk for Humanities and Social Sciences, 12, 191–209.

Al-Ajmi, Muhammad Abdul Salam. (2006). Islamic Education: Foundations and Applications. Dar Al-Nashir Al-Dawli (in arabic).

Al-Anzi, Abdulaziz Dakhil, & Al-Filkawi, Ahmed Hussein. (2018). The degree of faculty members' awareness of the concept of augmented reality at the College of Basic Education. Journal of Educational Sciences - Cairo University, 26(2), 404–436.

Al-Anzi, Fahd Awad. (2021). The relationship between augmented reality technology and learning style in virtual environments and their impact on developing e-learning application skills among secondary school teachers. Journal of Researches in Specific Education - Mansoura University, 61, 108–131.

Al-Bukhari, Abu Abdullah Muhammad bin Ismail. (1993). Sahih Al-Bukhari. Dar Ibn Kathir (in arabic).

Al-Dalil al-Ijra'i li-Barnamaj Tanmiyat al-Daf'iyya li-Raf' al-Mustawa al-Tahsil lil-Tullab. (2023). Executive guide for the program to develop motivation to raise students' achievement level (2nd ed.). Ministry of Education.

Al-Duhaiman, Hila Khalaf. (2020). The effectiveness of teaching using augmented reality in academic achievement and attitude towards the curriculum and teaching methods course. Journal of the University of Tabuk for Humanities and Social Sciences, 7, 99–128.

Al-Hafzi, Fahd Salim. (2020). A proposed model for employing augmented reality technology in preparatory year courses and its effectiveness in developing self-regulated learning skills. Journal of King Abdulaziz University: Arts and Humanities, 28(12), 252–289.

Al-Hajili, Samar Ahmed. (2019). The effectiveness of augmented reality in achievement and developing motivation in the computer and information technology course. Arab Journal of Quality Education, 3(9), 31–89.

Al-Jallad, Majid Zaki. (2004). Teaching Islamic Education: Theoretical Foundations and Practical Methods. Dar Al-Maseera (in arabic).

Al-Jarwi, Siham Salman. (2021). The effectiveness of a training program based on augmented reality technology to acquire scientific concepts and attitude towards it. Educational Journal, 36(141), 303–347.

Al-Khawalda, Nasser Ahmed, & Eid, Yahya Ismail. (2010). Teaching Islamic Education: Renewal and Development in Planning, Teaching, Evaluation and Practical Models. Maktabat Al-Falah (in arabic).

Al-Muslim, Abu al-Husain Muslim bin al-Hajjaj. (1998). Sahih Muslim. Bayt Al-Afkar Al-Dawliyya (in arabic).

Al-Otaibi, Sara, et al. (2016). A future vision for using augmented reality technology as an educational means for integrated children in kindergarten in Saudi Arabia. Journal of the Modern Education Association, 8(28), 59–99.

Al-Rizq, Hana Rizq Muhammad. (2017). Augmented reality technology and its applications in the processes of education and learning. Journal of University Development Center - Faculty of Education, 36, 570–581.

Al-Salem, Manal Abdul Aziz, et al. (2021). The influential teacher's practice in developing learning motivation among secondary school students. International Journal of Educational and Psychological Studies, 9(1), 35–46.

Al-Saqriya, Raba‘a, & Al-Salmi, Mohsen. (2022). The impact of using augmented reality technology on acquiring jurisprudential concepts among tenth-grade female students in Islamic education. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 18(4), 203–228.

Al-Sayyid, Muhammad Adam, & Ahmed, Hala Ibrahim. (2020). Virtual World and Augmented Reality Technologies and Their Applications in Education. Al-Humaidhi Press (in arabic).

Al-Shathri, Widad Abdullah, & Al-‘Ubikan, Reem Abdul Mohsen. (2016). The effect of teaching with augmented reality technology on the academic achievement of secondary school female students. Journal of Educational Sciences, 1(4), 139–173.

Al-Shatti, Safinaz Ali, & Al-Rais, Mona As’ad. (2024). The effectiveness of augmented reality technology in developing motivation towards learning and academic achievement in home economics. Journal of the Faculty of Education - Mansoura University, 126, 429–453.

Al-Siyabi, Sahar Ishaq. (2024). The effectiveness of integrating augmented reality in the educational process: Literature review between 2021 and 2023. Journal of University Studies for Comprehensive Research, 11(29), 13995–14017.

Al-Subaie, Saad Ali, & ‘Isa, Jalal Jaber. (2020). The reality of using augmented reality technology from the viewpoint of primary school teachers in their schools. Arab Journal for Scientific Publishing, 26, 50–75.

Al-Sumaih, Samih Hazaa. (2019). Factors weakening the acquisition of jurisprudential concepts among secondary school students from the viewpoint of Islamic studies teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences - Qassim University, 12(4), 1614–1651.

Ali, Akram Fathi. (2018). Designing quick response in augmented reality education and its impact on cognitive control strength and visual representation of Internet of Things. Educational Journal - Faculty of Education, 53, 19–78.

Ali, Muhammad Rashdan, et al. (2018). The effectiveness of augmented reality in developing technological concepts and learning motivation among hearing-impaired students. Journal of Researches in Specific Education Fields - Minia University, 17(5), 137–164.

Atiya, Mohsen Ali. (2008). Modern Strategies in Effective Teaching (1st ed.). Dar Safaa (in arabic).

Biers, S. Z. (2014). Teaching 21st Century Skills: Tools for Work (M. B. Al-Jayyusi, Trans.). Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Hindi, Saleh Dhiyab. (2009). Methods of Teaching Islamic Education: Theoretical Foundations and Practical Application Models. Dar Al-Fikr (in arabic).

Ibrahim, Ibrahim Jumaa, et al. (2020). Using the generative learning model to develop jurisprudential concepts in Islamic education among intermediate stage students in Iraq. Journal of the Faculty of Education - Benha University, 123(3), 443–478.

Kitab abhath al-Mu'tamar al-Dawli al-Rabi' li-Mustaqbal al-Ta'lim al-Raqmi fi al-Watan al-'Arabi. (2023). Proceedings of the Fourth International Conference on the Future of Digital Education in the Arab World. Markaz Ithra' Al-Ma'rifa (in arabic).

Markaz Ithra' al-Ma'rifa. (2020). Proceedings of the International Conference on the Future of Digital Education in the Arab World. Markaz Ithra' Al-Ma'rifa (in arabic).

Muslim, Abu al-Husain Muslim bin al-Hajjaj. (1998). Sahih Muslim. Bayt Al-Afkar Al-Dawliyya (in arabic).

Sawires, Basem Marzouk. (2023). The effectiveness of employing augmented reality technology in developing achievement motivation and academic achievement among primary school students with learning difficulties. Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 39(10/1), 328–346.

Shahat, Hassan, & Al-Najjar, Zeinab. (2011). Dictionary of Educational and Psychological Terms. Al-Dar Al-Masriyya Al-Lubnaniyya (in arabic).

Udabi, Huda Ibrahim. (2024). Artificial Intelligence in Education. Self-published.

Wazan, Siraj Muhammad. (1993). Evaluation of Some Jurisprudential Concepts Among Third Intermediate Grade Students in Mecca. Scientific Research and Islamic Heritage Revival Institute (in arabic).

المراجع الأجنبية:

Chen, C., Huang, C., & Chou, Y. (2017). Effects of augmented reality-based multidimensional concept maps on students' learning achievement, motivation, and acceptance. Universal Access in the Information Society, 16, 1–12.

Matcha, W., & Rambli, D. (2013). Exploratory study on collaborative interaction through the use of augmented reality in science learning. Procedia Computer Science, 25, 144–153.

Yildirim, F. (2020). The effect of augmented reality applications in science class on students' cognitive and affective outcomes. Education and Information Technologies, 25, 1–19.

الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية

Essential Competencies for Educational Department Heads in Saudi Universities

إعداد

د. محمد بن فهد الخلاوي

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

قسم الإدارة التربوية –كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. MOHAMMED FAHAD ALKHLAWI

Assistant Professor of Educational Administration

Educational Management Department - College Of Education
Imam Mohammed Bin Saud Islamic University

Email: mfalkhalawi@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-016

تاريخ التقديم: 2025/09/20 م تاريخ القبول: 2025/10/19 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعرف الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية، حيث ركزت الدراسة على الكفايات القيادية، والكفايات الإدارية، والكفايات الإنسانية، وتكون مجتمع الدراسة من (41) خبيراً في مجال الإدارة التربوية من خمس جامعات وهي: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى، وجامعة حائل، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الملك خالد، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، وكانت (الاستبانة) أداة لها. وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج، ومن أهمها:أن أبرز الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية أن يمتلك مهارة حل المشكلات التي تواجه القسم بطرق صحيحة، وأن يتصف بالعدل في التعامل مع جميع العاملين داخل القسم، وأن يمتلك القدرة على اتخاذ القرار، وأن يتصف بالمرونة والتكيف في مواجهة التغيرات والمستجدات، وأن يضع رؤية مستقبلية واضحة للقسم، أما أبرز الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية أن يمتلك مهارة الاتصال الجيد مع العاملين داخل القسم وخارجه، والقدرة على إدارة الاجتماعات واللقاءات داخل القسم، والقدرة على تمثيل القسم في الاجتماعات والمناسبات الخارجية بشكل جيد، وأن يطبق مبدأ الشفافية في التعامل مع الجميع، والإلمام باللوائح والأنظمة الجامعية، أما أبرز الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية أن يتمتع بعلاقات إنسانية جيدة، وأن يمتلك مهارة الاستماع للآخرين، وأن يمنح الثقة للعاملين داخل القسم، وأن يتصف بالقيم العالية، ومساعدة أعضاء القسم في حل المشكلات التي تواجههم. ومن أبرز توصيات الدراسة: عقد ورش عمل وندوات حول الطرق السليمة في التعامل مع المشكلات التي تواجه الأقسام التربوية، وإعداد معايير معتمدة داخل الأقسام التربوية تحقق العدالة للجميع، وأن يحدد رؤساء الأقسام التربوية بعض الوسائل التي تتيح لأعضاء القسم الاتصال بهم في أي وقت.

الكلمات المفتاحية: الكفايات اللازمة، رؤساء الأقسام التربوية، الجامعات السعودية.

Abstract

The Current research aimed to discuss the essential competencies required for educational department heads in Saudi universities. The research focused on leadership competencies, administrative competencies, and interpersonal competencies. The study population consisted of 41 experts in educational administration from five universities: Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University, Umm Al-Qura University, University of Hail, King Faisal University, and King Khalid University. The study employed a descriptive survey methodology, utilizing a questionnaire as the research instrument. The study revealed several key findings, most notably:

1- The most prominent leadership competencies essential for educational department heads in Saudi universities: Possessing problem-solving skills to address departmental challenges through appropriate methods, demonstrating fairness in dealing with all department personnel, having the ability to make effective decisions, exhibiting flexibility and adaptability when confronting changes and emerging developments, establishing a clear future vision for the department .

2- The most prominent administrative competencies essential for educational department heads in Saudi universities: Possessing effective communication skills with personnel within and outside the department, having the capacity to manage departmental meetings and conferences, demonstrating the ability to represent the department effectively in external meetings and events, implementing the principle of transparency in all interactions, having comprehensive knowledge of university regulations and policies .

3- The most prominent interpersonal competencies essential for educational department heads in Saudi universities: Maintaining positive human relationships, possessing active listening skills, extending trust to department personnel, embodying high moral values, assisting department members in resolving challenges they encounter .

Keywords: Essential Competencies, Educational Department Heads, Saudi Universities.

المقدمة

تهتم معظم الدول بالتعليم كونه أحد أهم الركائز الأساسية في بناء المجتمع، فكثير من الدول خصصت الميزانيات العالية والضخمة في قطاع التعليم، فمن خلاله يمكن إحداث التغيير المطلوب، والاستثمار في العنصر البشري، والعائد الذي يحققه في رفع اقتصاديات الدول، أو بما يسمى اقتصاد المعرفة، القائم على إنتاج العلوم والمعارف، بدلا من الاعتماد على الموارد الطبيعية، أو الاعتماد على الموارد المادية.

ومن بين أهم هذه المؤسسات التعليمية، الجامعات حيث يقع على عاتقها دور مهم في تلبية حاجات المجتمع وسوق العمل، وتحقيق الامتياز الأكاديمي، الذي يهتم بجودة التعليم، والتقدم في مجال البحث العلمي، وخدمة المجتمع، فنجد معظم الدول تهتم بالحصول على مراكز متقدمة في بعض التصنيفات العالمية للجامعات.

ويحتل القسم العلمي بالجامعات موقعاً محورياً، حيث يعتبر العمود الفقري للكلية، والمرجع الأساسي للتخصص، ويعود ذلك لمكانته العلمية، ولأهمية القرارات الصادرة من القسم، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن (80%) من القرارات التي تصدر من الجامعة يتم اعتمادها بشكل مبدئي من القسم العلمي (الأنصاري، 2005م، ص.293).

وحيث إن الجامعات لها دور في إعداد القيادات القادرة على إنجاز المهام المطلوبة بكفاءة عالية، ومن بين هذه القيادات، رؤساء الأقسام العلمية، وهذا يتطلب امتلاكهم لبعض المهارات، والخبرات التي تمكنهم من تسيير أعمال القسم الإدارية والأكاديمية، على أكمل وجه.

فتسعى الجامعات من خلال قيادتها إلى تحقيق متطلبات التنمية والتطوير في أي بلد، وحيث إن الجامعات لها خصوصية تختلف عن غيرها من المؤسسات والمنظمات، فهي متعددة الواجبات ومتنوعة الأهداف، تحقق التوازن بين رغبات وتطلعات أساتذتها وطلابها، وبين تحقيق خطط التنمية للدولة (السحيمي والهذلول، 2022م، ص. 341).

وتشير دراسة البابطين (2014م، ص. 2) إلى أن رئيس القسم العلمي المسؤول الأول عن نجاح القسم إدارياً وأكاديمياً، من خلال المهام المسندة للقسم، وتحويل أهداف ومتطلبات الجامعة

إلى ممارسات أكاديمية، وهذا النجاح يتطلب امتلاكه للمهارات والكفايات القيادية التي تمكنه من تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

وفي ظل التطور الكبير في المجال الإداري والأكاديمي، والتحديات التي تواجه الجامعات والتعليم بشكل عام، والأقسام العلمية بشكل خاص، أصبحت الحاجة ملحه لامتلاك رؤساء الأقسام العلمية للكفايات القيادية والإدارية والإنسانية، التي تمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم، وإدارة الأقسام بشكل صحيح، وفق أسس علمية.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة البطي (2014م) التي أشارت إلى أهمية امتلاك رؤساء الأقسام العلمية بجامعة حائل للكفايات القيادية بدرجة عالية جداً، في مجال الكفايات الشخصية، ومجال صنع القرارات وحل المشكلات، ومجال التخطيط، ومجال التنمية المهنية، ومجال الاتصال.

مشكلة الدراسة:

يقع على عاتق رئيس القسم كثير من الأعباء اليومية الإدارية والأكاديمية، من حيث إعداد الجداول الدراسية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، أو الطلاب، أو الموازنة من حيث البرامج المطروحة مع القدرة التدريسية لها، وكذلك لجان القسم بمختلف وظائفها، فهو المسؤول الأول عن كل ما يدور في القسم أكاديميا، بالإضافة إلى مهامه في تسيير الخطابات الداخلية من إدارة الجامعة، أو الكلية، وهذا يتطلب امتلاك رئيس القسم بعض الكفايات أو المهارات اللازمة، لمواجهتها.

حيث أشار نظام الجامعات في المملكة العربية السعودية في المادة التاسعة والثلاثون إلى أن رئيس القسم مسؤول عن إدارة الأمور العلمية والتعليمية، والبحثية، والإدارية، والمالية للقسم في حدود النظام ولوائحه وما يقرره مجلس الجامعة، ومجلس الكلية، ويقدم رئيس القسم تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل عام دراسي (مجلس شؤون الجامعات، 1441هـ، ص. 22).

وأشارت ماري (2006م، ص. 19) إلى أن رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات يواجهون كثيراً من الصعوبات بمختلف وظائفهم، من حيث ما يتطلبه القسم من مهام ومسؤوليات، وأولويات الجامعة وتطلعاتها المستقبلية من جهة أخرى، وهذا يتطلب من رئيس القسم الأكاديمي

أن يكون ملما ومطلعا ومتفاعلا داخل القسم وخارجه، ومن الجانب العلمي فإن كل مهمة محددة لرئيس القسم، تتطلب مهارة وكفاءة قيادية فعالة.

وأشارت دراسة الثبيتي (2014م) إلى أن المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية متوفرة بدرجة متوسطة، وهذا يدل على أن رؤساء الأقسام العلمية لا يملكون المهارات الكافية لإدارة الأقسام العلمية، وهي مرتبة حسب النحو الآتي: التنظيم، والاتصال والتواصل، والعلاقات الإنسانية، وإدارة الوقت، واتخاذ القرارات وحل المشكلات، والمشاركة والعمل الجماعي، والإشراف والمتابعة، والتخطيط، والرقابة والتقويم، والتطوير).

وهذا ما أكدته نتائج دراسة وداد الجبوري (2011م) التي أشارت إلى أن الكفايات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية جاءت بدرجة مرضية في ست مجالات: الكفايات القيادية، والكفايات الأكاديمية، والكفايات الأخلاقية، وكفايات اجتماعية إنسانية، وكفايات تدريبية تطويرية، وكفايات تحفيزية، حيث يواجهون رؤساء الأقسام العلمية كثيرا من الصعوبات والتحديات، مما يتطلب امتلاكهم لبعض الكفايات اللازمة لرئاسة الأقسام العلمية.

وحيث تعد الأقسام العلمية هي الخطوة الأولى والبداية الفعلية للعمليات الأكاديمية، والإدارية، لكثير من القرارات الصادرة من مجلس الجامعة المبنية على مجالس الكليات، يترتب على ذلك وجود رئيس قسم يمتلك الكفايات اللازمة، والمهارات التي تمكنه من قيادة القسم بكل نجاح، ويعكس ذلك على أداء الجامعة في تحقيق أهدافها.

حيث أشارت دراسة هيفاء السحيم (2022م) إلى أن اعتماد الكفايات المهنية اللازمة للقيادة الأكاديمية في ضوء التحول نحو الجامعات المستقلة يتم بناء عليها اختيار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المختلفة وهي: الكفايات الشخصية، وكفايات الاتصال، والكفايات القيادية، والكفايات الإدارية، والكفايات الخاصة بالتعليم والتعلم.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة فاطمة التويجري (2018م) التي تناولت تحديد أهمية الكفايات القيادية لوكيلات الأقسام العلمية ببعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وجاءت بدرجة عالية في بعد الكفايات الشخصية، وكفايات التخطيط، وكفايات صنع القرار، وكفايات التحفيز، وكفايات الاتصال الإداري.

وكون الأقسام التربوية من بين أهم هذه الأقسام العلمية، فهي مسؤولة عن إعداد القيادات التربوية والمعلمين من خلال برامجها التربوية بمختلف مستوياتها، وكذلك ما يتعلق بالمناهج، والوسائل، والأنشطة الدراسية، وغرس القيم والعادات والتقاليد الصحيحة في نفوس الطلاب، وتلبية حاجة المجتمع، وتحقيق جودة التعليم، ومتطلبات الجامعة الخاصة، ينبني عليه وجود رؤساء أقسام يمتلكون الكفايات اللازمة والأساسية لقيادة هذه الأقسام.

وبناءً على ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة في: تحديد أهم الكفايات القيادية، والإدارية، والإنسانية، اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية في الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في مجال الإدارة التربوية.

أسئلة **الدراسة**:

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

1 – ما الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية؟

2 – ما الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية؟

3 – ما الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية؟

أهداف الدراسة:

تتمثل الأهداف فيما يلي:

1 – الكشف عن الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية.

2 – تعرف الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية.

3 – تحديد الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

تبرز الأهمية العلمية (النظرية)، والأهمية العملية (التطبيقية) كما يلي:

- الأهمية العلمية (النظرية):

– تبرز الأهمية العلمية كون الدراسة تناولت بعض الكفايات اللازمة توفرها في رؤساء الأقسام التربوية ومدى انعكاسها على سير العملية التعليمية ونجاح هذه الأقسام.

– قلة الدراسات –حسب علم الباحث– التي تناولت الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية.

– معرفة الكفايات القيادية والإدارية والإنسانية لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من خلال ما تسفر عنه نتائج هذه الدراسة.

- الأهمية العملية (التطبيقية):

– من المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة القيادات الجامعية في عملية اختيار رؤساء الأقسام التربوية.

- أن تساعد نتائج هذه الدراسة في إعداد معايير للكفايات اللازمة في الجانب القيادي والإداري والإنساني لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية.

- من المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة رؤساء الأقسام التربوية في الجامعات السعودية بالحصول على البرامج التدريبية التي تناسب احتياجاتهم.

- من المتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة من خلال آراء الخبراء في مجال الإدارة التربوية معرفة جوانب القوة والضعف لدى رؤساء الأقسام التربوية.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية في تحديد أهم الكفايات القيادية، والإدارية، والإنسانية، اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية في الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في مجال الإدارة التربوية.

- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1447هـ-1448هـ.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الأقسام التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، وجامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة حائل في حائل، وجامعة الملك فيصل في الأحساء، وجامعة الملك خالد في أبها.

مصطلحات الدراسة:

- الكفايات: يعرفها العقلاء (2010م، ص.398): بأنها مجموعة من القدرات والمهارات والإنجازات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد ويمارسها في مجال مهني معين.

ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والقيم الفطرية أو المكتسبة التي يمكن من خلالها أن يحقق الفرد أهداف المنظمة وأهدافه الخاصة بشكل أفضل.

- رؤساء الأقسام: يعرفه البطي (2014م، ص. 643): أنه أحد أعضاء هيئة التدريس الذي يتم تعيينه بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح عميد الكلية لمدة محددة ليكون مسؤولا عن تسيير أعمال قسمه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري

سيتناول الباحث في هذا الفصل الإطار النظري للكفايات من حيث مفهومها، ومصادر اشتقاق الكفايات المتعلقة برؤساء الأقسام الأكاديمية، وأنواع الكفايات، والجزء الثاني ويشمل الدراسات السابقة والتعليق عليها وأوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

الكفايات:

- مفهوم الكفايات:

جاء في لسان العرب لابن منظور (2009م، ص.261) كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال استكفيته أمراً فكفانيه، ويقال كفاك هذا الأمر، أي حسبك.

في حين عرف دريك وميلر (Drake& Miller) الكفايات: "بأنها القدرة على أداء مهارات معينة تتعلق بعمل معين بالشكل المطلوب". (عودة، 2010م، ص. 14)

وذهبت بدرية النويصر (2022م، ص. 522) في مفهومها للكفايات بأنها: "مجموعة من الأسس العامة لاشتقاق الكفايات بصفة عامة، والتي يمكن الاعتماد عليها في اشتقاق الكفايات المتعلقة بالمجال التربوي والتعليمي، ومن ثم الكفايات المتعلقة عملية اتخاذ القرارات".

وتشير وداد الجبوري (2011م، ص. 119) إلى أن الكفايات " مجموعة المعارف والأساليب والمهارات والخبرات التي ينبغي أن يمتلكها أو يسعى إلى توظيفها أو تحقيقها من قبل رؤساء الأقسام العلمية من أجل أن تؤهلهم للوصول إلى المستوى المطلوب للنجاح في عملهم الإداري".

ويعرفها البطي (2014م، ص. 642) أنها: "ما يمتلكه الفرد من مهارات ومعلومات ومعارف وقدرات تجعله قادرا على أداء عمله بكفاءة وفاعلية".

وذكر محمد وآخرون (2021م، ص. 425) أن الكفايات هي: "جميع القدرات والمعارف والمهارات والسلوكيات اللازمة لمدير المدرسة التي تمكنه من إنجاز وتحقيق الأهداف التعليمية بجدارة وفاعلية".

ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والقيم الفطرية أو المكتسبة التي يمكن من خلالها أن يحقق الفرد أهداف المنظمة وأهدافه الخاصة بشكل أفضل.

ويلاحظ من خلال عرض مجموعة من المفاهيم حول الكفايات أنها اتفقت على بعض الجوانب، مثل: امتلاك المهارات والمعارف والخبرات في مجال معين، لكن بالمقابل بعض هذه المفاهيم انفردت في زاوية التناول، فنجد بعض الباحثين وصف هذه المهارات والمعارف أو الخبرات من النواحي الإدارية، والبعض الآخر من النواحي القيادية، في حين ذهبت دراسة بدرية النويصر (2022م) في مفهومها للكفايات المتعلقة بعملية اتخاذ القرار.

مصادر اشتقاق الكفايات المتعلقة برؤساء الأقسام الأكاديمية:

تختلف مهام وواجبات كل قائد عن غيره، وهذا الاختلاف نتيجة للمهام والصلاحيات المناطة بكل قائد، فنجد على سبيل المثال رئيس القسم تختلف مهامه عن عميد الكلية، فكل

منصب إداري له بعض الكفايات التي تميزه عن غيره من المناصب الأخرى، حيث يذكر على (2000م، ص. 69) مصادر اشتقاق الكفايات المتعلقة برؤساء الأقسام الأكاديمية:

- إجراء تحليل لمهام رئيس القسم، والأدوار التي يقوم بها.
- نوع العمل الذي يقوم به رئيس القسم.
- احتياجات رئيس القسم.
- متطلبات رئيس القسم للتطور العملي، والإداري.
- التقييمات والملاحظات الصادرة على رئيس القسم من قبل رؤسائه.

- أنواع الكفايات:

يصعب أن نجد اتفاق شبه مجمع عليه في الأدبيات العلمية، أو الدراسات التي تتعلق بهذا الجانب، حول أنواع الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية داخل الجامعات، ويمكن أن يضع الباحث بعض هذه الكفايات التي يراها مناسبة لرؤساء الأقسام التربوية في الجامعات السعودية (الكفايات القيادية–الكفايات الإدارية–الكفايات الإنسانية) وفي هذه الكفايات نجد توافق الباحثين على بعض هذه المهارات وهي على النحو الآتي:

أولاً: الكفايات القيادية: وحيث تعتبر قيادة الأقسام الأكاديمية في الجامعات من الأمور المهمة والصعبة حيث تتطلب بذل كثير من الجهد والوقت، والموازنة بين الأهداف العامة للجامعة والأهداف الخاصة للقسم، وكذلك التعامل الجيد مع أعضاء هيئة التدريس، بما يحقق لهم مصالحهم، ومن جانب آخر تحقيق المصلحة العامة للطلاب، وتسيير الأمور الروتينية اليومية، وتحقيق المشاركة المجتمعية، وهذه الأمور تتطلب وجود رؤساء أقسام يتمتعون بصفات قيادية عالية، منها ما هو مكتسب وبعض الصفات تكون بالفطرة.

وهناك بعض الكفايات القيادية التي لابد أن يمتلكها رؤساء الأقسام كما ذكرها Bright (2001م، ص. 29) وهي على النحو الآتي:

1 – القدرة على التخطيط المستقبلي ومحاولة التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية.

2 – أن يكون لديه الجرأة على اتخاذ القرارات المتعلقة بمهام وواجبات القسم.

3 – لديه مهارة الحوار في مع الجهات الداخلية والخارجية في الجامعة، وبناء علقات جيدة مع الجميع، والقدرة على صياغة الخطابات والتقارير المطلوبة حسب اللوائح والأنظمة.

4 – تفعيل دور القسم والمشاركة في جميع المحافل الداخلية والخارجية وتوضيح لأهم إنجازاته.

5 – القدرة على حل المشاكل التي تواجه القسم، وحل الصراعات والأزمات الأكاديمية الداخلية في القسم.

في حين أكد Bowman (2002م، ص. 161) بعض الكفايات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية وهي:

1 – مهارة حل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة.

2 – لديه المقدرة على مواجهة الصراعات التي تحدث داخل الأقسام وفض النزاعات.

3 – أن يتمتع بخلفية ثقافية جيدة والتوازن بين العادات والتقاليد المتباينة.

4 – إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس وجميع العاملين بالقسم بالتطوير المهني.

5 – القدرة على التكيف مع الظروف الخارجية المحيطة بالقسم.

من خلال العرض السابق، يمكن القول إن هناك شبه اتفاق على الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية، ويمكن أن يضيف الباحث بعض هذه الكفايات التي يراها مناسبة وذات أهمية لرؤساء الأقسام وهي:

1 – أن يمتلك مهارة التحفيز والتشجيع للجميع العاملين داخل القسم.

2 – تهيئة الصف الثاني لإدارة القسم في حال غيابه.

3 – تفويض بعض الصلاحيات للعاملين داخل القسم.

4 – أن يتصف بالعدل بين أعضاء هيئة التدريس، والعاملين داخل القسم، والطلاب.

5 – لديه مهارة تشكيل لجان القسم بشكل صحيح.

ثانياً: الكفايات الإدارية: وهذه الكفايات لا تقل أهمية من وجهة نظر الباحث عن الكفايات القيادية وتأتي مكملة لها، حيث تتطلب إلمام رئيس القسم بالجوانب الإدارية المتعلقة باللوائح والأنظمة، التي تسير العمل اليومي المتعلق بأعضاء هيئة التدريس، والعاملين، وكذلك

الطلاب، من جهة ومتطلبات عمادة الكلية وإدارة الجامعة من جهة أُخرى، وكذلك توفر بعض الخبرات الإدارية التي تمكنه من ممارسة العمل الإداري بشكل صحيح.

وقد أوضح والتر (2006م، ص. 32) بعض الكفايات الإدارية التي يجب أن تتوفر في رؤساء الأقسام الأكاديمية وهي على النحو الآتي:

1 – القدرة على إدارة ميزانية القسم، وصرفها حسب الأولويات.

2 – القيام بإعداد الجداول الدراسية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

3 – تطبيق اللوائح والأنظمة الداخلية والخارجية المتعلقة بالقسم.

4 – العمل على التطوير المستمر للمناهج الدراسية.

5 – تقييم أعضاء هيئة التدريس، وجميع العاملين بالقسم.

6 – الإشراف على تعيين أعضاء هيئة التدريس والموظفين الجدد.

7 – إعداد الملفات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والطلاب.

8 – التوصيات بالمنح الدراسية للطلاب، والمساعدات المالية للطلاب.

9 – الإشراف المباشر على عقود أعضاء هيئة التدريس، والمنح الطلابية.

10 – القيام بترتيب وتنظيم الأنشطة المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس والطلاب، مثل المؤتمرات، والندوات، والاجتماعات، والأنشطة الاجتماعية.

ومن خلال هذا العرض نجد أن بعض هذه الكفايات الإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية داخل الجامعات، تتعلق بالجامعات الغربية، وتختلف عنها الجامعات السعودية، وخصوصا الكفايات التي تتعلق بالمزايا المالية، مثل الإشراف على عقود أعضاء هيئة التدريس، وتقديم المنح الدراسية للطلاب، وتوظيف الإداريين داخل الأقسام الأكاديمية، والأمور المتعلقة بالميزانيات، وطرق صرفها، ويمكن للباحث أن يضيف بعض هذه الكفايات مثل: أن يجيد تطبيق الوظائف الإدارية (التخطيط، والتنظيم، ...إلخ)، وكذلك مهارة إدارة الوقت بشكل صحيح، وتطبيق مبدأ الشفافية أمام أعضاء هيئة التدريس بما يحقق للجميع الرضا، وكذلك توظيف التقنية الحديثة في

القيام بالأعمال اليومية، وتوفير بيئة عمل جيدة وصحية داخل القسم، وأخيراً التقويم المستمر والدائم لجميع العمليات الإدارية التي تحدث داخل القسم.

ثالثاً: الكفايات الإنسانية: ولا تقل أهمية عن الكفايات التي تم عرضها مسبقاً، والدور الذي تلعبه هذه الكفايات، فهي تقيس قدرة الرئيس في التعامل مع مرؤوسيه، لاسيما أنه يتعامل مع العنصر البشري فنجد الفروق الفردية متباينة بين أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والطلاب، وكذلك الاختلاف في الميول، والاتجاهات، والمصالح، وطرق التفكير، مما يجعله يستخدم عدة أساليب وعدة طرق في التعامل معهم، ويتحلى بالصبر، والتعامل بإنسانية.

وذكر الشمري (2024م، ص. 12) نقلاً عن مغربي (2006م، ص. 39) بعض المهارات التي لا بد أن يتمتع بها الرئيس وهي تتمثل فيما يلي:

1 – توفير جو عائلي ومناسب للعمل يسوده الاستقرار النفسي بين جميع العاملين.

2 – الاحترام المتبادل بين جميع الأعضاء وتقبل آراء الآخرين وميولهم.

3 – القيام بعدة أنشطة اجتماعية والتي من دورها تبني العلاقات الشخصية، وتنمية روح التعاون والثقة المتبادلة فيما بينهم.

4 – تعزيز المشاركة المجتمعية من خلال إيصال رؤية ورسالة القسم للمجتمع المحيط.

بينما ذكر آل فهاد (2022م، ص. 32) أهم المهارات الإنسانية التي يمارسها القائد التربوي، وهي تتمثل فيما يلي:

1 – الاتصال والتواصل الفعال: أن تحظى العلاقة بين القائد والمرؤوسين بالتعاون والاحترام المتبادل، والذي بدوره يؤدي لزيادة الانتماء للجامعة.

2 – توطيد العلاقة بين العاملين: وتتمثل في مراعاة نفسية العاملين، وتلبية احتياجاتهم، ومنحهم الحرية في إبداء آرائهم ومقترحاتهم، والبعد عن البيروقراطية في التعامل.

3 – بناء فريق العمل: وهي العمل كفريق واحد متعاون، ضمن أهداف متفق عليها، يسعى الجميع إلى تحقيقها.

4 – تقدير الآخرين: من خلال تقديم الدعم المادي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالقسم، تقبل الآراء والمقترحات، إتاحة الفرصة لهم في الابتكار، إعطاء الثقة للجميع.

ويرى الباحث أن الكفايات الإنسانية لرؤساء الأقسام التربوية من أهمها؛ حيث إن رئيس القسم يتعامل مع كثير من الأشخاص بمختلف ميولهم، وأفكارهم، ورغباتهم، وهذا يتطلب مهارات إنسانية عالية لدى الرئيس، ومن جانب آخر لا بد أن يكون داعما ومحفزا للعاملين، يمنحهم الثقة للتطوير والابتكار، متقبلا للأخطاء التي يقعون بها، ومساعداً في حل مشكلاتهم، وجميع هذا يكفل العمل بروح الفريق وبناء علاقة جيدة داخل القسم، تحقق مصالح القسم وأهدافه، وأهداف العاملين.

الدراسات السابقة:

تم عرض الدراسات السابقة من حيث الهدف، والمنهج، والأداة، والعينة، والنتائج، كما تم ترتيبها طبقاً لعامل الزمن من حيث الأقدم حتى الأحدث، وقام الباحث بالتعليق على الدراسات مبيناً أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

- دراسة وداد الجبوري (2011م) بعنوان: الكفايات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية من وجهة نظرهم:

وهدفت الدراسة إلى تعرف الكفايات الإدارية التي يمتلكها رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة أداة لدراستها، وشملت عينة الدراسة (35) رئيس قسم.

وقد خلصت الدارسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– أن امتلاك الكفايات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية في جامعة القادسية جاءت بدرجة مرضية.

– أبرز نتائج مجال الكفايات الإدارية هي: يحرص القسم على وضع تعليماته وقراراته، ويحرص القسم على إيصال القرارات والتعليمات للأعضاء بوقت كاف، أما مجال الكفايات الأكاديمية: تحث إدارة القسم الحاصلين على درجة الماجستير على مواصلة شهاداتهم العلمية،

وتحث وتتابع إدارة القسم المستجدات العلمية في حقل تخصصاتهم، أما مجال الكفايات الأخلاقية: تشجع إدارة القسم الاحترام المتبادل مع أعضائه، وتشجع إدارة القسم روح عمل الفريق الواحد، أما مجال الكفايات الاجتماعية والإنسانية: تسعى إدارة القسم إلى تزويد القسم بالوسائل والأجهزة المتطورة، وتجتهد إدارة القسم في الحصول على فرص تدريبية للنمو المهني.

- دراسة البطي (2014م) بعنوان: الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل:

وهدفت الدراسة إلى تعرف الكفايات القيادية التي يجب أن يمتلكها رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة أداة لدراسته، وشملت عينة الدراسة (24) رئيساً.

وقد خلصت الدارسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– أن امتلاك الكفايات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل جاء بدرجة عالية، بينما جاءت درجة الأهمية عالية جداً.

– أن أبرز نتائج مجال الكفايات الشخصية هي: يلتزم بالموضوعية في أحكامه، ويتسم بالإيجابية، ويمتلك الحس التنظيمي في القسم، أما في مجال كفايات التخطيط هي: يحمل رؤية مستقبلية لتطوير القسم، ويبني خططه التربوية والإدارية وفي اللوائح والأنظمة، ويمتلك القدرة على تحديد الأهداف، أما في مجال كفايات صنع القرارات وحل المشكلات هي: يقود اجتماعات القسم بفعالية، ويسير في عمله وفق أسس وقواعد ثابته، ويمتلك القدرة على حل المشكلات التي تواجه القسم، أما في مجال كفايات الاتصال هي: يجيد كتابة التقارير، ويتواصل بلغة عربية سليمة، ويوظف التقنية في المعاملات اليومية، ويمتلك القدرة على تمثيل القسم في مجالس الجامعة، أما في مجال كفايات العلاقات هي: يحقق المساواة بين العاملين، ويتعامل باحترام مع قضايا منسوبي القسم، ويأخذ مبدأ العلاقات الإنسانية في العمل، ويشجع الأعضاء المتميزين، أما في مجال كفايات التنمية المهنية هي: يشرك أعضاء القسم في تطوير برامج القسم، ويمتلك القدرة على التغيير.

- دراسة فاطمة التويجري (2018م) بعنوان: الكفايات القيادية لوكيلات الأقسام العلمية في الجامعات السعودية الناشئة: الممارسة والأهمية

وهدفت الدراسة إلى تحديد درجتي الأهمية والممارسة للكفايات القيادية لوكيلات الأقسام العلمية في الجامعات السعودية الناشئة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة لدراستها، وشملت عينة الدراسة (283) من عضوات هيئة التدريس.

وقد خلصت الدارسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– أن أهم الكفايات القيادية لوكيلات الأقسام العلمية في مجال الشخصية: تمتلك القدرة على تحمل المسؤولية، وتمتلك القدرة على التأثير وإقناع الآخرين، أما في كفايات التخطيط: تلم بسياسات ولوائح التعليم العالي، وتحدد القضايا ذات الأولوية بالقسم، أما في مجال كفايات صنع واتخاذ القرار: تستخدم الأساليب العلمية في صنع واتخاذ القرار، وتتخذ القرار المناسب باختيار البديل الذي يحمل مزايا أكثر وسلبيات أقل، أما في مجال التحفيز: توفر مناخ من الثقة والطمأنينة بين الأعضاء، وتتعامل مع الأعضاء بمعايير واحدة بعيدة عن التحيز، أما في مجال كفايات الاتصال الإداري: تمتلك مهارة الاستماع والإصغاء للأعضاء، وتطبيق مهارات الحوار مع الأعضاء.

- دراسة بدرية النويصر (2022م) بعنوان: الكفايات اللازمة لعملية اتخاذ القرارات الإدارية من وجهة نظر عمداء الكليات بالمملكة العربية السعودية: جامعة شقراء نموذجا

وهدفت الدراسة إلى تعرف الكفايات اللازمة لعملية اتخاذ القرارات الإدارية لداء عمداء الكليات من وجهة نظر عمداء الكليات جامعة شقراء، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وكانت الاستبانة أداة لدراستها، وشمل مجتمع الدراسة على (24) عميدا.

وقد خلصت الدارسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– أن أهم الكفايات الإدارية المتعلقة بالجوانب المعرفية هي: القدرة على تحويل البيانات إلى معلومات مفيدة في حل المشكلات، ومعرفة الإمكانات المتوافرة لتنفيذ القرار، أما الكفايات الإدارية المتعلقة بالجوانب الوجدانية هي: الرغبة الصادقة في إيجاد حلول للمشكلات، وإدراك أهمية اتخاذ القرار في الوقت المناسب.

- دراسة السحيمي والهذلول (2022م) بعنوان: الكفايات اللازمة لرؤساء الجامعات الأهلية غير الربحية في المملكة العربية السعودية

وهدفت الدراسة إلى معرفة الكفايات اللازمة لرؤساء الجامعات الأهلية غير الربحية في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة لدراستهما، وشملت عينة الدراسة (148) عضو هيئة تدريس.

وقد خلصت الدارسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– أن أهم الكفايات اللازمة لرؤساء الجامعات غير الربحية في المجال القيادي هي: أن يمتلك رؤية استراتيجية واضحة، وأن يكون قادراً على إعطاء التوجيهات بوضوح، وأن يدعم ثقافة التعاون، أما أهم الكفايات في المجال الإداري هي: الوعي باحتياجات الطلاب الجامعيين، والإلمام باللوائح التنظيمية للتعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية وقواعدها التنفيذية، القدرة على بناء فرق العمل.

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1 – تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناول موضوع الكفايات، كدراسة وداد الجبوري (2011م)، ودراسة البطي (2014م)، ودراسة فاطمة التويجري (2018م)، ودراسة بدرية النويصر (2022م)، ودراسة السحيمي والهذلول (2022م).

2 – تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناول الكفايات اللازمة في مراحل التعليم الجامعي.

3 – اتفقت هذه الدراسة مع دراسة السحيمي والهذلول (2022م) في المجال القيادي، والمجال الإداري، والمجال الإنساني.

4 – اتفقت هذه الدراسة مع دراسة وداد الجبوري (2011م) في المجال الإداري.

5 – اتفقت هذه الدراسة مع دراسة البطي (2014م)، ودراسة فاطمة التويجري (2018م) في المجال القيادي.

6 – تتفق هذه الدراسة مع دراسة وداد الجبوري (2011م)، ودراسة البطي (2014م) في مجتمع الدراسة والذي شمل رؤساء الأقسام.

7 – تتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

8 – تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في استخدام أداة الدراسة وهي (الاستبانة).

9 – تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة البطي (2014م)، ودراسة فاطمة التويجري (2018م)، ودراسة بدرية النويصر (2022م)، ودراسة السحيمي والهذلول (2022م) في تطبيقها داخل المملكة العربية السعودية.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1 – تختلف هذه الدراسة في مجتمع الدراسة وهم رؤساء الأقسام التربوية عن دراسة وداد الجبوري (2011م)، ودراسة البطي (2014م)، ودراسة فاطمة التويجري (2018م)، ودراسة بدرية النويصر (2022م)، ودراسة السحيمي والهذلول (2022م).

2 – تختلف هذه الدراسة عن دراسة وداد الجبوري (2011م)، ودراسة البطي (2014م)، ودراسة فاطمة التويجري (2018م)، ودراسة بدرية النويصر (2022م) في تناول أبعاد الكفايات.

3 – تختلف هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة في تحديد الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية في الجامعات السعودية.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

1 – أسهمت نتائج بعض الدراسات السابقة وتوصياتها في تدعيم مشكلة الدراسة.

2 – الاستفادة من بعض الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري.

3 – الاستفادة من بعض الدراسات السابقة في تعرف أبعاد الكفايات اللازمة (القيادية، والإدارية، والإنسانية).

4 – ربط نتائج بعض الدراسات السابقة مع نتائج هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ويعرفه العساف (1424هـ، ص. 206) بأنه "ذلك النوع من الدراسة الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينية كبيرة منهم، وذلك بقصد وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً"

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في تخصص الإدارة التربوية في الجامعات الآتية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى، وجامعة حائل، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الملك خالد، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1447هـ – 1448هـ، وتم الاقتصار على أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية كونهم أقرب للكفايات القيادية والإدارية والإنسانية.

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة تمثل المجتمع الأصلي للدراسة، تم اختيارها بالطريقة القصدية من أعضاء هيئة التدريس (ذكور وإناث) في تخصص الإدارة التربوية في خمس جامعات هي: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى، وجامعة حائل، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الملك خالد.

وقد تم اختيار هذه الجامعات حسب التوزيع الجغرافي للجامعات السعودية، بحيث جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تمثل المنطقة الوسطى، وجامعة أم القرى تمثل المنطقة الغربية، وجامعة حائل تمثل المنطقة الشمالية، وجامعة الملك فيصل تمثل المنطقة الشرقية، وجامعة الملك خالد تمثل المنطقة الجنوبية.

وقد قام الباحث بتحديد مجموعة من المعايير لاختيار الخبراء وهي:

1 – أن ينتمي إلى جامعة حكومية سعودية.

2 – أن يكون عضو هيئة تدريس في تخصص الإدارة التربوية.

3 – أن تكون رتبته العلمية أستاذ، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ مساعد.

4 – أن يكون أمضى خمس سنوات أو أكثر في المجال الإداري.

وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من الخبراء في مجال الإدارة التربوية في الجامعات الخمس (41) خبيراً

خصائص أفراد عينة مجتمع الدراسة:

يوضح الجدول التالي الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة المتمثلة في: النوع، الجامعة، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة في المجال الإداري، وذلك على النحو الآتي:

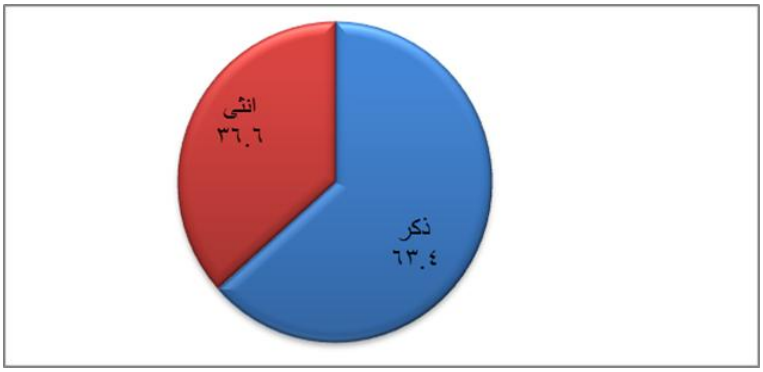
جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الديمغرافية

المتغيرات الديمغرافية	التكرارات	النسبة المئوية
النوع		
ذكر	26	63.4
أنثى	15	36.6
الإجمالي	41	100
الجامعة		
جامعة أم القرى	5	12.2
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	28	68.3
جامعة الملك خالد	2	4.9
جامعة الملك فيصل	2	4.9
جامعة حائل	4	9.8
الإجمالي	41	100
الرتبة العلمية		
أستاذ	20	48.8
أستاذ مساعد	8	19.5
أستاذ مشارك	13	31.7

المتغيرات الديمغرافية	التكرارات	النسبة المئوية
الإجمالي	41	%100
عدد سنوات الخدمة في المجال الإداري		
من 5 سنوات إلى أقل من عشر سنوات	8	19.5
من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	13	31.7
من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة	10	24.4
أكثر من 20 سنة	10	24.4
الإجمالي	41	100

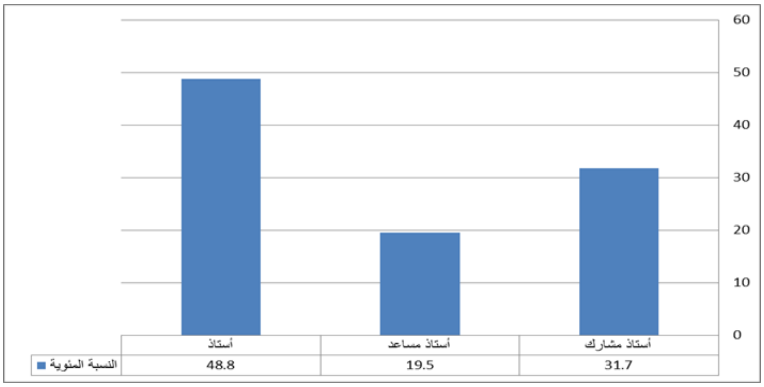
يتضح من خلال الجدول أعلاه ما يلي:

بالنسبة لمتغير الجنس: فقد تبين أن (26) من أفراد الدراسة بنسبة (63.4%) من الذكور، في مقابل أن (15) من أفراد الدراسة بنسبة (36.6%) من الإناث.



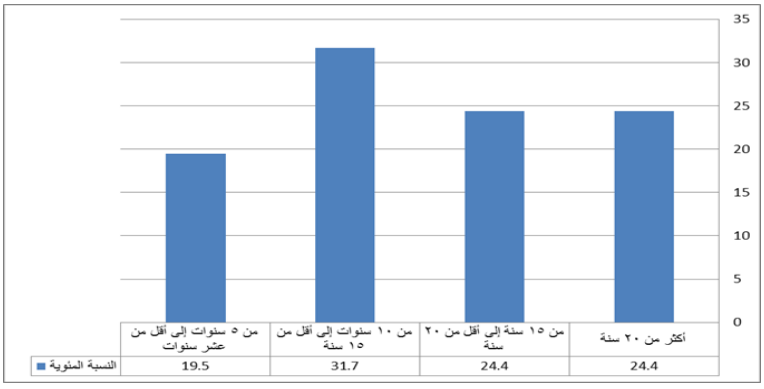
شكل رقم (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير النوع

بالنسبة لمتغير الرتبة: فقد تبين أن (20) من أفراد الدراسة بنسبة (48.8%) من الأساتذة، في حين وجد أن (13) من أفراد الدراسة بنسبة (48.8%) من الأساتذة المشاركين، وفي الأخير وجد أن (8) من أفراد الدراسة بنسبة (19.5%) من الأساتذة المساعدين.



شكل رقم (2) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية

بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخدمة في المجال الإداري: فقد تبين أن (13) من أفراد الدراسة بنسبة (31.7%) عدد سنوات خبرتهم في المجال الإداري تتراوح من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة، في حين وجد أن (10) من أفراد الدراسة بنسبة (24.4%) عدد سنوات خبرتهم في المجال الإداري تتراوح من 15 سنة إلى أقل من 20 سنة، ويتساوى معهم أفراد الدراسة التي عدد سنوات خبرتهم في المجال الإداري أكثر من 20 سنة، وفي الأخير وجد أن (8) من أفراد الدراسة بنسبة (19.5%) عدد سنوات خبرتهم في المجال الإداري تتراوح من 5 سنوات إلى أقل من عشر سنوات.



شكل رقم (3) يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة في المجال الإداري

أداة الدراسة:

بناء أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة حول " الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية"، بحيث تتكون استبانة الدارسة من الآتي:

- القسم الأول: وهو عبارة عن البيانات الأولية (النوع، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخدمة في المجال الإداري).
- القسم الثاني: محاور الاستبانة:

– المحور الأول: وهو عبارة عن الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية، ويتكون من (17) فقرة.

– المحور الثاني: وهو عبارة عن الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية، ويتكون من (14) فقرة.

– المحور الثالث: وهو عبارة عن الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية، ويتكون من (10) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

–صدق المحتوي "الصدق الظاهري":

قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، للتأكد من سلامة صياغة فقراتها مع مدى ملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وهو تعرف الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام التربية بالجامعات السعودية، وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وملاحظاتهم وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة (الاستبانة): تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور ودرجة جميع العبارات التي يحتويها المحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول: الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية		المحور الثاني: الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية		المحور الثالث: الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية	
1	0.470**	1	0.610**	1	0.560**
2	0.712**	2	0.734**	2	0.653**
3	0.643**	3	0.788**	3	0.762**
4	0.682**	4	0.814**	4	0.818**
5	0.564**	5	0.765**	5	0.819**
6	0.503**	6	0.670**	6	0.727**
7	0.543**	7	0.724**	7	0.783**
8	0.674**	8	0.593**	8	0.762**
9	0.622**	9	0.667**	9	0.851**
10	0.644**	10	0.454**	10	0.801**
11	0.701**	11	0.694**	–	–
12	0.681**	12	0.623**	–	–
13	0.524**	13	0.700**	–	–
14	0.706**	14	0.825**	–	–
15	0.501**	–	–	–	–
16	0.603**	–	–	–	–
17	0.596**	–	–	–	–

* دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن جميع عبارات محاور الدراسة دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.454 – 0.851)، وهي

معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha(α) وجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول الآتي:

جدول رقم (3) معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات للمحور
1	المحور الأول: الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية	17	0.889
2	المحور الثاني: الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية	14	0.905
3	المحور الثالث: الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية	10	0.908
الثبات العام لأداة الدراسة		41	0.960

يوضح الجدول أعلاه أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.960) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.889 – 0.908)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة، تكون قد وصلت إلى صورتها النهائية القابلة معها للتوزيع، حيث تكون من قسمين يستقصي القسم الأول البيانات الديمغرافية لأفراد الدراسة وهي: النوع، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخدمة في المجال الإداري.

أما القسم الثاني فخصص لاستقصاء آراء أفراد الدراسة المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تدرجت أنواع الاستجابات للعبارات التي يحتوي عليها كل محور من محاور الاستبانة ما بين: (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جداً)، وفقاً للمدى الذي يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (4) فئات المقياس المتدرج الخماسي

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
5.00-4.21	4.20-3.41	3.40-2.61	2.60-1.81	1.80-1

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة في: التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة، والمتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة، كما استخدم في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، والانحراف المعياري "Standard Deviation" لتعرف مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

سيتم في هذا الجزء استعراض نتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

- السؤال الأول: ما الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية؟

للتعرف على الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام

التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية، كما تم ترتيبها وفقاً للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية

م	الاحتياجات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	أن يضع رؤية مستقبلية واضحة للقسم.	0	0	0	0	0	0	7	17.1	34	82.9	4.83	0.381	5
2	أن يمتلك القدرة على اتخاذ القرار.	0	0	0	0	0	0	5	12.2	36	87.8	4.88	0.331	3
3	أن يتصف بالمرونة والتكيف في مواجهة التغيرات والمستجدات.	0	0	0	0	0	0	6	14.6	35	85.4	4.85	0.358	4
4	أن يمتلك مهارة التحفيز لحث أعضاء القسم لبذل أفضل ما لديهم.	0	0	0	0	1	2.4	6	14.6	34	82.9	4.80	0.459	6
5	أن يتصف بالذكاء العاطفي في فهم مشاعر العاملين داخل القسم.	0	0	0	0	3	7.3	7	17.1	31	75.6	4.68	0.610	13
6	أن يمتلك مهارة حل المشكلات التي تواجه القسم بطرق صحيحة.	0	0	0	0	0	0	3	7.3	38	92.7	4.93	0.264	1
7	أن يكون نموذجاً يحتذى به للعاملين بالقسم.	0	0	0	0	0	0	9	22	32	78	4.78	0.419	7
8	أن يفوض المهام والصلاحيات لقيادات الصف الثاني داخل القسم.	0	0	0	0	1	2.4	10	24.4	30	73.2	4.71	0.512	10

م	الاحتياجات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
9	أن يتصف بالعدل في التعامل مع جميع العاملين داخل القسم.	0	0	0	0	0	0	4	9.8	37	90.2	4.90	0.300	2
10	القدرة على مواجهة الأزمات التي تواجه القسم.	0	0	0	0	1	2.4	9	22	31	75.6	4.78	0.423	8
11	أن يمتلك مهارة استشراف المستقبل.	0	0	0	0	3	7.3	12	29.3	26	63.4	4.56	0.634	16
12	القدرة على تشكيل فرق العمل بشكل صحيح.	0	0	0	0	3	7.3	9	22	29	70.7	4.63	0.623	14
13	تقبل آراء العاملين داخل القسم.	0	0	0	0	1	2.4	7	17.1	33	80.5	4.78	0.475	9
14	أن يمتلك القدرة على الاعتراف بالأخطاء	0	0	0	0	3	7.3	10	24.4	28	68.3	4.61	0.628	15
15	القدرة على مواجهة الضغوط التي تعترض القسم.	0	0	0	0	1	2.4	10	24.4	30	73.2	4.71	0.512	10
16	أن يمتلك مهارة التفاوض في التعاملات اليومية.	0	0	0	0			13	31.7	28	68.3	4.68	0.471	12
17	التفرقة بين العلاقات الشخصية والعلاقات الإنسانية.	0	0	0	0	1	2.4	8	19.5	32	78	4.71	0.716	11
	المتوسط الحسابي العام للمحور											4.75	0.294	–

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمحور الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية (4.75)، بانحراف معياري (0.294)، مما يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً على الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية،

وتتفق هذه النتيجة في درجة الموافقة مع دراسة البطي (2014م)، ودراسة السحيمي والهذلول (2022م)، بينما في دراسة فاطمة التويجري (2018م) كانت الموافقة عالية.

كما يتضح من الجدول أعلاه أن محور الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية يشتمل على سبعة عشر عبارة تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.56 إلى 4.93) وهذه متوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي المتدرج التي تشير إلى درجة موافقة كبيرة جداً، وفيما يلي شرح وتفسير لأهم هذه الكفايات:

1 – جاءت العبارة رقم (6) التي تنص على "أن يمتلك مهارة حل المشكلات التي تواجه القسم بطرق صحيحة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.93)، وبانحراف معياري (0.264)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً على أهمية امتلاك هذه المهارة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أهمية اكتساب رئيس القسم لهذه المهارة في ظل بعض التحديات والضغوط التي تواجه الأقسام التربوية المتعلقة بالجوانب الإدارية من متطلبات الكلية أو إدارة الجامعة، أو ما يتعلق بالجوانب الأكاديمية من إعداد الجداول أو تشكيل اللجان العلمية، فمن خلالها يكون قادراً على قيادة القسم في المسار الصحيح، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البطي (2014م) التي أشارت في نتائجها إلى قدرة رئيس القسم في حل المشكلات التي تواجه الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل، وكذلك دراسة بدرية النويصر (2022م) التي كشفت قدرة عمداء الكليات في تحويل البيانات إلى معلومات مفيدة في حل المشكلات.

2 – جاءت العبارة رقم (9) التي تنص على "أن يتصف بالعدل في التعامل مع جميع العاملين داخل القسم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.90) وبانحراف معياري (0.300)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً على أهمية تحلي رؤساء الأقسام التربوية داخل القسم بالعدل في تعاملهم مع العاملين، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الدور الكبير الذي يلعبه العدل في إيجاد بيئة تعليمية سليمة، ومحفزة لجميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وينمي روح التعاون والثقة لديهم، ويقلل من الصراعات والنزاعات داخل الأقسام التربوية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البطي (2014م) التي أشارت في نتائجها إلى تحقيق المساواة بين العاملين داخل الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل.

3 – جاءت العبارة رقم (2) التي تنص على "أن يمتلك القدرة على اتخاذ القرار" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.88)، وبانحراف معياري (0.331)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أهمية اتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام التربوية خصوصاً في المواقف التي تحتاج إلى قرارات سريعة، أو في الأمور الطارئة التي تواجه القسم، شريطة أن تكون هذه القرارات في الغالب صحيحة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بدرية النويصر (2022م) التي أشارت في نتائجها إلى أهمية اتخاذ القرار في الوقت المناسب لدى عمداء الكليات في جامعة شقراء، وكذلك دراسة فاطمة التويجري (2018م) التي أشارت في نتائجها إلى اتخاذ القرار المناسب باختيار البديل الذي يحمل مزايا أكثر وسلبيات أقل لدى وكيلات الأقسام العلمية في الجامعات الناشئة.

4 – جاءت العبارة رقم (3) التي تنص على "أن يتصف بالمرونة والتكيف في مواجهة التغيرات والمستجدات" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.85)، وبانحراف معياري (0.358)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً جداً ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية المرونة، وعدم تقييد الأنظمة خصوصاً في اللوائح التي لم ينص عليها، والتكيف مع المتغيرات والمستجدات العلمية، بما يحقق نجاح واستمرارية القسم.

5 – جاءت العبارة رقم (1) التي تنص على "أن يضع رؤية مستقبلية واضحة للقسم" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (4.83)، وبانحراف معياري (0.381)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أهمية التخطيط الاستراتيجي في الأقسام التربوية، ووضع خطة مستقبلية يسعى جميع العاملين لتحقيقها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البطي (2014م) التي أشارت في نتائجها إلى أهم الكفايات القيادية التي يجب أن يمتلكها رئيس القسم داخل الأقسام الأكاديمية في مجال التخطيط هو: أن يحمل رؤية مستقبلية لتطوير القسم، وكذلك دراسة السحيمي والهذلول (2022م) التي أشارت في نتائجها إلى أهم الكفايات اللازمة لرؤساء الجامعات غير الربحية في المجال القيادي هي: أن يمتلك رؤية استراتيجية واضحة.

بينما كانت أقل العبارات هي:

1 – جاءت العبارة رقم (14) التي تنص على "أن يمتلك القدرة على الاعتراف بالأخطاء" بالمرتبة الخامسة عشر وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.61)، وبانحراف معياري (0.628)، وهذا يدل موافقة أفراد الدراسة على بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى شجاعة رؤساء الأقسام التربوية في الاعتراف بالأخطاء التي يقعون بها وعدم تحميلها أي أشخاص آخرين، مما يعكس صدقهم في التعامل، وثقتهم الداخلية بأنفسهم.

2 – جاءت العبارة رقم (11) التي تنص على "أن يمتلك مهارة استشراف المستقبل" بالمرتبة السادسة عشر والأخيرة بمتوسط حسابي (4.56) وبانحراف معياري (0.634)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أهمية التنبؤ بالفرص أو التحديات التي تواجه الأقسام التربوية، للتعامل معها حسب إمكانيات وصلاحيات الأقسام، مثل البرامج المقترحة لعملية القبول، وأعداد الطلاب.

- السؤال الثاني: ما الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية؟

لمعرفة الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية، كما تم ترتيبها وفقاً للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محفز، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (6) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية

م	الاحتياجات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	الإلمام باللوائح والأنظمة الجامعية.	0	0	0	0	1	2.4	8	19.5	32	78	4.76	0.489	5
2	أن يمتلك مهارات الوظائف الإدارية (التخطيط، التنظيم، التنسيق، الرقابة، التقويم)	0	0	0	0	2	4.9	7	17.1	32	78	4.73	0.549	8
3	القدرة على إدارة الوقت داخل العمل بشكل صحيح	0	0	0	0	1	2.4	10	24.4	30	73.2	4.71	0.512	9
4	القدرة على العمل بكفاءة وفاعلية.	0	0	0	0	0	0	13	31.7	28	68.3	4.68	0.471	10
5	أن يطبق مبدأ الشفافية في التعامل مع الجميع.	0	0	0	0	0	0	8	19.5	33	80.5	4.80	0.401	3
6	القدرة على إدارة الاجتماعات واللقاءات داخل القسم.	0	0	0	0	1	2.4	5	12.2	35	85.4	4.83	0.442	2
7	مشاركة العاملين داخل القسم في اتخاذ القرارات.	0	0	0	0	1	2.4	7	17.1	33	80.5	4.78	0.475	4
8	يستخدم الوسائل الحديثة في الأعمال اليومية.	0	0	0	0			13	31.7	28	68.3	4.68	0.471	10
9	إعداد خطة يومية بالأهداف التي يريد تحقيقها.	0	0	0	0	4	9.8	11	26.8	26	63.4	4.54	0.674	11
10	أن يتمتع بمهارة كتابة التقارير لأعمال القسم.	0	0	0	0	6	14.6	10	24.4	25	61	4.46	0.745	12

م	الاحتياجات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
11	أن يمتلك مهارة الاتصال الجيد مع العاملين داخل القسم وخارجه.	0	0	0	0	0	0	6	14.6	35	85.4	4.85	0.358	1
12	القدرة على تمثيل القسم في الاجتماعات والمناسبات الخارجية بشكل جيد.	0	0	0	0	1	2.4	5	12.2	35	85.4	4.83	0.442	2
13	التقويم المستمر لجميع العمليات الإدارية داخل القسم.	0	0	0	0	1	2.4	9	22	31	75.6	4.73	0.501	7
14	توفير مناخ جيد للعمل.	0	0	0	0	2	4.9	6	14.6	33	80.5	4.76	0.538	6
	المتوسط الحسابي العام للمحور											4.72	0.344	–

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمحور الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية (4.72)، وبانحراف معياري (0.344)، مما يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً على الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية، وتتفق هذه النتيجة في درجة الموافقة مع دراسة السحيمي والهذلول (2022م) حيث جاءت بدرجة عالية جداً، وتختلف عن دراسة وداد الجبوري (2011م) حيث جاءت بدرجة مرضية.

كما يتضح من الجدول أعلاه أن محور الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية يشتمل على أربعة عشر عبارة تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.46 إلى 4.85)، وهذه متوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي المتدرج التي تشير إلى درجة موافقة كبيرة جداً، وفيما يلي شرح وتفسير لأهم هذه الكفايات:

1 – جاءت العبارة رقم (11) التي تنص على "أن يمتلك مهارة الاتصال الجيد مع العاملين داخل القسم وخارجه" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.85) وبانحراف معياري (0.358)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية الاتصال ودوره في إيصال المعلومات والبيانات لأعضاء هيئة التدريس والطلاب بنجاح من خلال الحوار الفعال، وقدرته على التواصل خارجياً مع مسؤولين الجامعة بكل سهولة.

2 – جاءت العبارة رقم (6، 12) التي تنص على "القدرة على إدارة الاجتماعات واللقاءات داخل القسم، القدرة على تمثيل القسم في الاجتماعات والمناسبات الخارجية بشكل جيد" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.83) ، وبانحراف معياري (0.442)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة على بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الخبراء في مجال الإدارة التربوية لأهمية الاجتماعات الداخلية للقسم وما تثمر عنه من توصيات علمية، أو إدارية تسهم في بناء القسم، ورفع كفاءته العلمية، وكذلك قدرت رئيس القسم الإدارية في وضع صورة جيدة للقسم من خلال المجالس العلمية الخارجية، أو في المؤتمرات والندوات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البطي (2014م) التي أشارت في نتائجها إلى أهمية الكفايات القيادية بجامعة حائل في مجال الاتصال، وامتلاكه للقدرة على تمثيل القسم في مجالس الجامعة.

3 – جاءت العبارة رقم (5) التي تنص على "أن يطبق مبدأ الشفافية في التعامل مع الجميع" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.80)، وبانحراف معياري (0.401)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية الوضوح في التعاملات والصدق مع جميع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين، وأثرها في كفاءة وفاعلية العملية التعليمية.

4 – جاءت العبارة رقم (7) التي تنص على "مشاركة العاملين داخل القسم في اتخاذ القرارات" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.78)، وبانحراف معياري (0.475)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة على بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي الخبراء في مجال الإدارة التربوية إلى ضرورة مشاركة الجميع في صنع واتخاذ القرار داخل القسم، وأثره في التزام جميع العاملين في تحقيق أهداف هذا القرار على أكمل وجه، والاحساس بالمسؤولية.

بينما كانت أقل العبارات هي:

5 – جاءت العبارة رقم (1) التي تنص على "الإلمام باللوائح والأنظمة الجامعية" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (4.76)، وبانحراف معياري (0.489)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية اطلاع ومعرفة رئيس القسم باللوائح والأنظمة الجامعية التي تجنب القسم ومسؤوليه الإحراج مع الجهات العليا، من خلال القرارات التي يتخذها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السحيمي والهذلول (2018م) التي أشارت في نتائجها إلى أهم الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الجامعات الأهلية غير الربحية في المملكة العربية السعودية، والإلمام باللوائح التنظيمية للتعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية وقواعدها التنفيذية.

بينما كانت أقل العبارات هي:

1 – جاءت العبارة رقم (9) التي تنص على "إعداد خطة يومية بالأهداف التي يريد تحقيقها" بالمرتبة الحادية عشر وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.54)، وبانحراف معياري (0.674)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية إعداد الخطط اليومية، وماهي أهم الوسائل المعينة على تحقيقها، فهي تقلل العشوائية، وكذلك نسبة الخطأ، وتكدس المعاملات الإدارية اليومية.

2 – جاءت العبارة رقم (10) التي تنص على "أن يتمتع بمهارة كتابة التقارير لأعمال القسم" بالمرتبة الثانية عشر والأخيرة بمتوسط حسابي (4.46)، وبانحراف معياري (0.745)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية مهارة كتابة التقارير المتعلقة بالقسم، حيث تلعب دورا كبيرا في توثيق أعمال ومنجزات القسم، وربطه بالأرقام وبعض الإحصائيات، ورغم أنها جاءت في المرتبة الأخيرة، إلا أن المتوسط المرتفع يعكس إدراك الخبراء في مجال الإدارة التربوية لقيمة هذه المهارة.

- السؤال الثالث: ما الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية؟

للتعرف على الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية، كما تم ترتيبها وفقاً للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محفز، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية

م	الاحتياجات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	أن يتصف بالقيم العالية.	0	0	0	0	0	0	9	22	32	78	4.78	0.419	3
2	أن يتمتع بعلاقات إنسانية جيدة.	0	0	0	0	0	0	5	12.2	36	87.8	4.88	0.331	1
3	أن يمتلك مهارة الاستماع للآخرين.	0	0	0	0	0	0	5	12.2	36	87.8	4.88	0.331	1
4	يمنح الثقة للعاملين داخل القسم.	0	0	0	0	0	0	7	17.1	34	82.9	4.83	0.381	2
5	تشجيع العاملين داخل القسم على أهمية التطوير المهني.	0	0	0	0	2	4.9	6	14.6	33	80.5	4.76	0.538	4
6	تكريم المتميزين داخل القسم.	0	0	0	0	2	4.9	8	19.5	31	75.6	4.71	0.559	7
7	تقبل الأخطاء غير المقصودة وعدم تضخيمها.	0	0	0	0			11	26.8	30	73.2	4.73	0.449	5
8	تنظيم لقاءات اجتماعية فصلية أو سنوية خارج أوقات العمل.	0	0	0	0	4	9.8	10	24.4	27	65.9	4.56	0.673	8
9	مساعدة أعضاء القسم في حل المشكلات التي تواجههم.	0	0	0	0	0	0	9	22	32	78	4.78	0.419	3
10	أن يمتلك مهارة التقدير المعنوي.	0	0	0	0	1	2.4	9	22	31	75.6	4.73	0.501	6
	المتوسط الحسابي العام للمحور											4.76	0.348	-

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمحور الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية (4.76) ، وبانحراف معياري (0.348)، مما يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً على الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية.

كما يتضح من الجدول أعلاه أن محور الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء في الإدارة التربوية يشتمل على عشرة عبارات تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.56 إلى 4.88) وهذه متوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي المتدرج التي تشير إلى درجة موافقة كبيرة جداً، وفيما يلي شرح وتفسير لأهم هذه الكفايات:

1 – جاءت العبارتان رقم (2، 3) اللتان تنصان على "أن يتمتع بعلاقات إنسانية جيدة، وأن يمتلك مهارة الاستماع للآخرين. " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.88)، وبانحراف معياري (0.331)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية العلاقات الجيدة المتبادلة داخل الأقسام التربوية بين الرئيس والمرؤوسين، فهي تعزز العمل التعاوني، وتبني الثقة المتبادلة، ويوفر بيئة عمل جاذبة، كذلك أن يتمتع الرئيس بمهارة الاستماع للجميع داخل القسم وتلبية رغباتهم قدر المستطاع، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وداد الجبوري (2011م) التي أشارت في نتائجها إلى أهم الكفايات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية في مجال الكفايات الأخلاقية هي: تشجع إدارة القسم الاحترام المتبادل مع أعضائه، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فاطمة التويجري (2018م) التي أشارت في نتائجها إلى أهم الكفايات القيادية لوكيلات الأقسام العلمية في الجامعات الناشئة في مجال الاتصال الإداري، الاستماع والإصغاء للأعضاء.

2 – جاءت العبارة رقم (4) التي تنص على "يمنح الثقة للعاملين داخل القسم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.83)، وبانحراف معياري (0.381)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة

بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية مهارة منح العاملين داخل الأقسام التربوية بالثقة، فهي تنمي روح الانتماء للقسم، والاحساس بالمسؤولية، من خلال ثقة الرئيس بقدرات ومهارات كل شخص داخل هذا القسم.

3 – جاءت العبارتان رقم (1، 9) التي تنص على "أن يتصف بالقيم العالية، مساعدة أعضاء القسم في حل المشكلات التي تواجههم" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.78)، وبانحراف معياري (0.419)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية امتلاك رؤساء الأقسام التربوية بالأخلاق العالية والحميدة في التعامل مع المرؤوسين في جو يسوده الاحترام المتبادل بين الجميع، وكذلك أهمية الوقوف على القضايا والمشاكل التي تواجه أعضاء القسم.

4 – جاءت العبارة رقم (5) التي تنص على "تشجيع العاملين داخل القسم على أهمية التطوير المهني" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.76)، وبانحراف معياري (0.538)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً إلى إدراك الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية حث أعضاء القسم على تطوير مهارتهم وقدراتهم المعرفية في مجال تخصصهم، ومواكبة كل جديد، من خلال البرامج التدريبية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وداد الجبوري (2011م) التي أشارت في نتائجها إلى أهم الكفايات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية في مجال الكفايات الاجتماعية والإنسانية هي: اجتهاد إدارة القسم في الحصول على فرص تدريبية للنمو المهني.

5 – جاءت العبارة رقم (7) التي تنص على "تقبل الأخطاء غير المقصودة وعدم تضخيمها" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (4.73)، وبانحراف معياري (0.449)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية الدور الكبير الذي يقع على عاتق رئيس القسم في تقبل القصور أو الأخطاء الحاصلة من أعضاء القسم، ووضعها في إطارها السليم، وعدم تصعيدها أو الاهتمام بها.

بينما كانت أقل العبارات هي:

1 – جاءت العبارة رقم (6) التي تنص على "تكريم المتميزين داخل القسم" بالمرتبة السابعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.71) وبانحراف معياري (0.559)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية تكريم الأعضاء المتميزين، وأثره في بث روح التنافس بينهم، والإحساس بالتقدير، والفخر بين زملاءه.

2 – جاءت العبارة رقم (8) التي تنص على "تنظيم لقاءات اجتماعية فصلية أو سنوية خارج أوقات العمل" بالمرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (4.56) وبانحراف معياري (0.673)، وهذا يدل على موافقة أفراد الدراسة بدرجة كبيرة جداً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي الخبراء في مجال الإدارة التربوية بأهمية مثل هذه اللقاءات وتنظيم الاجتماعات خارج إطار العمل، في تعزيز العلاقات الإنسانية بين أعضاء القسم، وتخفيف الضغوط الحاصلة نتيجة العمل، ورفع روح التعاون والانسجام بين الجميع.

ملخص نتائج الدراسة:

كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

أولاً: أن أبرز الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية:

1 – أن يمتلك مهارة حل المشكلات التي تواجه القسم بطرق صحيحة.

2 – أن يتصف بالعدل في التعامل مع جميع العاملين داخل القسم.

3 – يمتلك القدرة على اتخاذ القرار.

4 – أن يتصف بالمرونة والتكيف في مواجهة التغيرات والمستجدات.

5 – أن يضع رؤية مستقبلية واضحة للقسم.

بينما كانت أقل عبارات الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية هي: أن يمتلك القدرة على الاعتراف بالأخطاء، أن يمتلك مهارة استشراف المستقبل.

ثانياً: أن أبرز الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية:

1 – يمتلك مهارة الاتصال الجيد مع العاملين داخل القسم وخارجه.

2 – القدرة على إدارة الاجتماعات واللقاءات داخل القسم.

3 – القدرة على تمثيل القسم في الاجتماعات والمناسبات الخارجية بشكل جيد.

4 – أن يطبق مبدأ الشفافية في التعامل مع الجميع.

5 – الإلمام باللوائح والأنظمة الجامعية.

بينما كانت أقل عبارات الكفايات الإدارية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية هي: إعداد خطة يومية بالأهداف التي يريد تحقيقها، وأن يتمتع بمهارة كتابة التقارير لأعمال القسم.

ثالثا: أن أبرز الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية:

1 – أن يتمتع بعلاقات إنسانية جيدة.

2 – أن يمتلك مهارة الاستماع للآخرين.

3 – يمنح الثقة للعاملين داخل القسم.

4 – أن يتصف بالقيم العالية.

5 – مساعدة أعضاء القسم في حل المشكلات التي تواجههم.

بينما كانت أقل عبارات الكفايات الإنسانية اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية هي: تكريم المتميزين داخل القسم، وتنظيم لقاءات اجتماعية فصلية أو سنوية خارج أوقات العمل.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1 – عقد ورش عمل وندوات حول الطرق السليمة في التعامل مع المشكلات التي تواجه الأقسام التربوية.

2 – إعداد معايير معتمدة داخل الأقسام التربوية تحقق العدالة للجميع.

3 – أن يحدد رؤساء الأقسام التربوية بعض الوسائل التي تتيح لأعضاء القسم الاتصال بهم في أي وقت.

4 – إلحاق رؤساء الأقسام التربوية ببرامج تدريبية حول العلاقات الإنسانية، وطرق التعامل الجيد مع الأعضاء.

5 – اعتماد بعض الآليات المعتمدة في طرق إدارة الاجتماعات، بحيث تكون المداخلات حول موضوع معين منظمة، ومرسلة قبل الاجتماع، مما يسهم في ضبط الاجتماع، وتقليل العشوائية، وإضاعة الوقت، والجهد.

6 – تحديد الأهداف، وجمع المعلومات والبيانات التي تساعد رؤساء الأقسام في عملية اتخاذ القرار.

7 – تزويد الأعضاء بمحاضر القسم وجعلها متاحة للجميع في أي وقت، واطلاعهم على القرارات المتخذة من قبل إدارة القسم، مما يسهم في رفع الشفافية داخل الأقسام التربوية في الجامعات السعودية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج، واستكمالاً للتوصيات التي أوردها الباحث حول الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية، فإنه يمكن اقتراح عدد من الدراسات المستقبلية الآتية:

1 – إجراء دراسة حول الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعات السعودية الأهلية.

2 – إجراء دراسة حول واقع الكفايات القيادية ولإدارية والإنسانية لرؤساء الأقسام التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3 – إجراء دراسة حول الكفايات اللازمة لعمداء كليات التربية في الجامعات السعودية.

4 – إعداد نموذج مقترح للكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام التربوية في الجامعات السعودية في ضوء بعض النماذج العالمية.

5 – إعداد دراسة حول الكفايات اللازمة لرؤساء الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

ابن منظور، جمال الدين. (2009م). لسان العرب، (3)، (15)، بيروت، دار الكتب العلمية.

آل فهاد، مسفر عبد الرحمن. (2022م). واقع ممارسة المهارات القيادية لدى رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الرياض. الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الأنصاري، عيسى. (2005م). المهام الوظيفية لرئيس القسم ومعايير اختياره من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 128(3)، ص293–324.

البابطين، عبد الرحمن عبد الوهاب. (2014م). درجة توافر المهارات القيادية لرؤساء الأقسام العلمية بكليتي التربية في جامعتي الملك سعود والأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 158(2)، ص479–513.

البطي، عبد الله بن محمد. (2014م). الكفايات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 15(2)، 629–662.

التويجري، فاطمة عبد العزيز. (2018م). الكفايات القيادية لوكيلات الأقسام العلمية في الجامعات السعودية الناشئة: الممارسة والأهمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 11، (4)، 947–1007.

الثبيتي، خالد بن عواض. (2014م). تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع33، ص13–95.

الجبوري، وداد مهدي. (2011م). الكفايات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، مج5، ع2، ص116–132.

السحيم، هيفاء عبد الله. (2022م). الكفايات المهنية اللازمة للقيادة الأكاديمية في ضوء التحول نحو الجامعات المستقبلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، مج15، ع2، 265–293.

السحيمي، عبد العزيز عبد الله، والهذلول، عبد الرحمن حمود. (2022م). الكفايات اللازمة لرؤساء الجامعات الأهلية غير الربحية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام، مج9، ع2، ص339-369.

الشمري، ماجد علي حمود. (2024م). أهم المهارات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية: دراسة ميدانية على جامعة حائل. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج40، ع7، ص1-52.

العساف، صالح بن حمد (1424هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض. مكتبة العبيكان.

العقلاء، علي بن فراج. (2010م). إدارة الكفايات المهنية لمشرفي مراكز مصادر التعلم بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ومدى ممارستهم لها. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (74)، الجزء الثاني.

علي، أحمد هلال. (2000م). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء التقويم البديل وبناء برنامج تدريبي لتنميتها في دولة البحرين. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، بغداد. ابن رشد.

عودة، هديل محمد. (2010م). الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط.

ماري، لو هيغيرسون. (2006م). مهارات التواصل لرؤساء الأقسام الجامعية. الرياض. مكتبة العبيكان للنشر.

مجلس شؤون الجامعات (1441هـ). نظام الجامعات، اللوائح والأنظمة. مكتبة الملك فهد الوطنية.

محمد، عاصم محمود، وغانم، أحمد محمد، ورجب، إيمان حمدي. (2021م). تطوير الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم قبل الجامعي في مصر ومعوقاته: (دراسة ميدانية). مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ع15، ج15، ص418-453.

النويصر، بدرية بنت عبدالعزيز (2022م). الكفايات اللازمة لعملية اتخاذ القرارات الإدارية من وجهة نظر عمداء الكليات بالمملكة العربية السعودية: جامعة شقراء نموذجا. مجلة رماح للبحوث والدراسات، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، ع67، ص511-566.

والتر، جمياتش. (2006م). دور حياة رئيس القسم. الرياض. مكتبة العبيكان للنشر.

ترجمة المراجع العربية:

Ibn Manzur, Jamal al-Din. (2009G). Lisān al-‘Arab, Vol. (3), (15), Beirut, Dar al-Kutub al-Ilmiyah.

Al Fahad, Misfer Abdulrahman. (2022G). Wāqi‘ mumārasat al-mahārāt al-qiyādīyah ladá ru’asā’ al-aqsām al-‘Ilmīyah bi-Jāmi‘at al-Amīr Saṭṭām ibn ‘Abd-al-‘Azīz. (Unpublished master's thesis), Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University, Riyadh.

Al-Ansari, Issa. (2005G). al-Mahām al-waẓīfīyah li-ra’īs al-qism wa-ma‘āyīr ikhtārahu min wijhat naẓar a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs. *Journal of College of Education, Al-Azhar University*, 128(3), pp.293-324.

Al-Babtin, Abdulrahman Abdulwahhab. (2014G). Darajat twāfr al-mahārāt al-qiyādīyah li-ru’asā’ al-aqsām al-‘Ilmīyah bi-Kullīyatay al-Tarbiyah fī Jāmi‘atay al-Malik Sa‘ūd wa-al-amīrah Nūrah bint ‘Abd-al-Raḥmān. *Journal of College of Education*, Al-Azhar University, 158(2), pp.479-513.

Al-Bati, Abdullah bin Mohammed. (2014G). al-Kifāyāt al-qiyādīyah li-ru’asā’ al-aqsām al-Akādīmīyah fī Jāmi‘at Ḥā’il. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, University of Bahrain, Vol.15, No.2, pp.629-662.

Al-Tuwaijri, Fatimah Abdulaziz. (2018G). al-Kifāyāt al-qiyādīyah lwkylāt al-aqsām al-‘Ilmīyah fī al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah al-nāshi’ah: Practice and importance. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Qassim University, Vol.11, No.4, pp.947-1007.

Al-Thubaiti, Khalid bin Awad. (2014G). Taqyīm al-mahārāt al-Idārīyah li-ru’asā’ al-aqsām al-‘Ilmīyah bi-al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah al-ḥukūmīyah. Journal of Humanities and Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Issue 33, pp. 13-95.

Al-Jabouri, Widad Mahdi. (2011G). al-Kifāyāt al-Idārīyah li-ru’asā’ al-aqsām al-‘Ilmīyah fī Kullīyāt Jāmi‘at al-Qādisīyah min wijhat naẓarihim. *Journal of College of Education for Women in Human Sciences*, College of Education for Women, University of Kufa, Vol.5, No.2, pp.116-132.

Al-Suhaimi, Abdulaziz Abdullah, and Al-Hazloul, Abdulrahman Hamoud. (2022G). al-Kifāyāt al-lāzimah li-ru'asā' al-jāmi'āt al-Ahlīyah ghayr al-ribḥīyah fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. *Journal of Educational Sciences*, Prince Sattam University, Vol.9, No.2, pp.339-369.

Al-Suhaim, Haifa Abdullah. (2022G Al-Kifāyāt Al-Mihnīyah Al-Lāzimah Lil-Qiyādah Al-Akādīmīyah Fī Ḍaw' Al-Taḥawwul Naḥwa Al-Jāmi'āt Al-Mustaqbalīyah. Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, Vol. 15, Issue 2, pp. 265-293.

Al-Shammari, Majed Ali Hamoud. (2024G). Ahamm al-mahārāt al-qiyādīyah li-ru'asā' al-aqsām al-Akādīmīyah wa-'alāqatuhā bālrḍā al-waẓīfī li-a'ḍā' al-Hay'ah al-tadrīsīyah: A field study on University of Hail. *Journal of College of Education, Assiut University*, Vol.40, No.7, pp.1-52.

Al-Assaf, Saleh bin Hamad (1424H). al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-'Ulūm al-sulūkīyah. Al-Obeikan Library. Riyadh.

Al-Uqla, Ali bin Farraj. (2010G). Idārat al-kifāyāt al-mihnīyah lmshrfy Marākiz maṣādir al-ta'allum bi-madāris al-Ta'līm al-'āmm bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah wa-madá mmārsthm la-hā. Journal of College of Education, Mansoura University, Issue (74), Part Two.

Ali, Ahmed Hilal. (2000G). al-Kifāyāt al-tadrīsīyah al-lāzimah lm'ly al-lughah al-'Arabīyah fī ḍaw' al-Taqwīm al-Badīl wa-binā' Barnāmaj tadrībī ltnmythā fī Dawlat al-Baḥrayn. (Unpublished doctoral dissertation), College of Education, Ibn Rushd, Baghdad.

Odeh, Hadeel Mohammed. (2010G). al-Kifāyāt al-Idārīyah lmdyry al-Madāris al-asāsīyah fī Muḥāfaẓat Ma'dabā wa-'alāqatuhā bālrwḥ al-ma'nawīyah lil-Mu'allimīn. (Unpublished master's thesis), College of Education, Middle East University.

Mari, Lou Heggerson. (2006G). Mahārāt al-tawāṣul li-ru'asā' al-aqsām al-Jāmi'īyah. Al-Obeikan Publishing Library, Riyadh.

University Affairs Council (1441H). Niẓām al-jāmi'āt, regulations and bylaws. King Fahd National Library.

Mohammed, Asim Mahmoud, and Ghanem, Ahmed Mohammed, and Rajab, Iman Hamdi. (2021G). Taṭwīr al-kifāyāt al-mihnīyah lmdyry Madāris al-Ta‘līm qabla al-Jāmi‘ī fī Miṣr wa-mu‘awwiqātuhu: (A field study). Fayoum University Journal for Educational and Psychological Sciences, College of Education, Fayoum University, No.15, Part.15, pp.418-453.

Al-Nuwaiser, Badriyah bint Abdulaziz (2022G). al-Kifāyāt al-lāzimah li-‘amalīyat ittikhādh al-qarārāt al-Idārīyah min wijhat naẓar ‘Umadā’ al-Kullīyāt bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah: Shaqra University as a model. Rimah Journal for Research and Studies, Research and Human Resource Development Center, No.67, pp.511-566.

Walter, Gemayach. (2006G). Dawr ḥayāt ra’īs al-qism. Al-Obeikan Publishing Library, Riyadh.

المراجع الأجنبية:

Bright, f.(2001). The American deanship. San Francisco: jossey-bass.

Bowman, f. (2002). The real work of the department chair. Clearing house, 75(3) 158-162.

فاعلية استراتيجية تعليمية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم المهاري في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي

Effectiveness of a proposed educational strategy based on Bloom's Taxonomy in developing life skills among sixth-grade elementary students

إعداد

د. علي بن سعيد القحطاني

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Ali Saeed Al-Qahtani

Associate Professor of Curriculum and Instruction

Department of Curriculum and Instruction - College of Education - Imam Mohammad bin Saud Islamic University

Email: alishtlh@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-026-017

تاريخ التقديم: 2025/10/07 م تاريخ القبول: 2025/12/04 م

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى وضع استراتيجية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وقام بإعداد استراتيجية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية، ومقياس المهارات الحياتية والأسرية متضمنا ثلاث مهارات رئيسة هي:(المهارات الصحية، والمهارات الغذائية، والمهارات الوقائية)، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا كمجموعة تجريبية و(40) طالبًا كمجموعة ضابطة، وقد جاءت نتائج الدراسة موضحة أن هناك فروقا ذات دالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الحياتية بعد استخدام الاستراتيجية المقترحة لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات كان منها: توفير بيئة تعليمية مناسبة ومصادر تعلم ومواد تعليمية من صور ورسوم ووسائط تسهم في تحقيق أهداف مقرر المهارات الحياتية والأسرية بالمرحلة الابتدائية، وضرورة تضمين المهارات الصحية بشكل كاف في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لإكساب الطلاب العادات الصحية بما يتوافق ورؤية المملكة 2030 لإنتاج مجتمع يعيش حياة صحية.

الكلمات المفتاحية: تصنيف بلوم، المستويات المهارية، نواتج التعلم، المهارات الحياتية.

Abstract

The current research aims to develop a proposed strategy based on Bloom's taxonomy of skill levels to develop life skills among sixth-grade primary school students. To achieve this goal, the researcher used the descriptive-analytical approach, and the experimental approach based on the quasi-experimental design with two experimental and control groups. He prepared a proposed strategy based on Bloom's taxonomy of skill levels and the life and family skills scale, which includes three main skills: (health skills, nutritional skills, and preventive skills). The study sample consisted of (40) students as an experimental group and (40) students as a control group. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of students in the experimental and control groups in the post-test of the life skills scale after using the proposed strategy in favor of students in the experimental group. In light of these findings, the study presented a set of recommendations, including Providing an appropriate learning environment, learning resources, and educational materials, including images, graphics, and media, that contribute to achieving the objectives of the Life and Family Skills curriculum at the elementary level. The necessity of adequately incorporating health skills into the Life and Family Skills curriculum to instill healthy habits in students, in line with the Kingdom's Vision 2030, to create a society that lives a healthy life.

Keywords: Bloom's Taxonomy, Skill Levels, Learning Outcomes, Life Skills

المقدمة

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة في كافة مناحي الحياة، سواء على الصعيد المعرفي، أو التكنولوجي، أو الاجتماعي، مما يفرض على النظم التربوية تحديًا جوهريًا يتمثل في إعادة النظر في أهدافها وأولوياتها. لم يعد كافيًا أن تُعنى المدرسة بتزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف الأكاديمية فحسب، بل أصبح لزامًا عليها أن تتجاوز هذا الدور التقليدي لتضطلع بمهمة أكثر عمقًا وأهمية، وهي إعداد إنسان قادر على التكيف الإيجابي مع معطيات عصره، ومواجهة تحدياته بكفاءة واقتدار. ومن هنا، برز مفهوم المهارات الحياتية (Life Skills) كأحد الركائز الأساسية في الفكر التربوي الحديث، باعتبارها العدّة التي لا غنى عنها للنجاح في الحياة الشخصية والمهنية والمجتمعية.

وتُعد المهارات الحياتية، وفقًا لتعريف منظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF, 2019, p. 4)، "مجموعة كبيرة من المهارات النفسية والاجتماعية، ومهارات العلاقات بين الأشخاص التي يمكن أن تساعد الأفراد على اتخاذ قرارات مستنيرة، والتواصل بفعالية، وتطوير مهارات التكيف والإدارة الذاتية التي ستساعدهم على عيش حياة صحية ومنتجة". وهي لا تقتصر على مهارات البقاء الأساسية، بل تمتد لتشمل ثلاثة أبعاد رئيسية: المهارات الصحية، والمهارات الغذائية، والمهارات الوقائية، وقد أثبتت الأبحاث التجريبية وجود ارتباط وثيق بين امتلاك هذه المهارات والنجاح المستقبلي؛ ففي دراسة طولية، وجد جونز وآخرون (Jones et al., 2015, p. 2) أن الكفاءة الاجتماعية التي يظهرها الأطفال في مرحلة مبكرة تعد مؤشرًا قويًا للتنبؤ بنجاحهم في التعليم والعمل والعلاقات الاجتماعية بعد عقدين من الزمن.

وتُعد المهارات الحياتية مجموعة من المهارات التربوية الأساسية التي تُسهم في إعداد المتعلم لمواجهة مواقف الحياة الواقعية، بما في ذلك المهارات الصحية والغذائية والاجتماعية والوجدانية" (Doustmohammadian et al., 2020).

ويمكن النظر إلى المهارات الحياتية على أنها جسر يربط بين المعرفة النظرية والسلوك العملي، فهي لا تقتصر على الجانب الأكاديمي، بل تمتد لتشكّل أسلوب حياة يساعد الطالب على إدارة صحته وغذائه وعلاقاته الاجتماعية، مما يجعلها جزءًا أساسيًا من التربية الشاملة.

كما تؤكد الدراسات الحديثة أن "الأدبيات تؤكد أهمية السنوات المبكرة من الطفولة في تعزيز المهارات الحياتية، وتشير أبحاث الوقاية إلى ضرورة استهداف طلاب المدارس الابتدائية، وكذلك المراهقين، لضمان تأثيرات وقائية أقوى وأكثر ديمومة" (Hvalby et al., 2024, p.2). هذا يدل على أن البدء في تطوير المهارات الحياتية في مراحل مبكرة يضمن بناء أساس قوي يمكن البناء عليه في المراحل اللاحقة.

من ناحية أخرى، تشير البحوث إلى أن المرحلة العمرية لطلاب الصف السادس الابتدائي تتميز بخصائص نمائية فريدة تجعلها مناسبة لتطبيق استراتيجيات تطوير المهارات الحياتية المتقدمة. ففي هذا العمر يصبح الطلاب أكثر وعياً بذاتهم وعلاقاتهم مع الآخرين، كما يطورون قدرات أفضل على فهم وتحليل المواقف الاجتماعية المعقدة.

وتُعد المدرسة بيئة مثالية لاكتساب هذه المهارات، إذ تمثل المؤسسة الأكثر تأثيرًا في تشكيل السلوكيات الصحية للطلاب. ونتيجة لذلك، أصبح دمج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية اتجاهًا عالميًا يهدف إلى إعداد متعلّمين قادرين على مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين (Bansal & Kapur, 2023, p. 285).

ويمكن القول إن البرامج التربوية الحديثة تعتمد على دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي (Social and Emotional Learning – SEL) مع المهارات الحياتية، مما يساعد في بناء شخصية متوازنة قادرة على إدارة العواطف، وتقدير الذات، وتحقيق رفاه شامل. وهذا الربط بين التغذية والصحة والجانب العاطفي يعكس شمولية التعليم الحديث في بناء الطالب المتكامل.

كما يُعد تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy) أحد أهم الأطر التربوية الحديثة التي تُستخدم في تصميم الأهداف التعليمية وتنظيمها. إذ يُصنّف بلوم الأهداف المعرفية إلى ستة مستويات تبدأ من التذكر وتنتهي بالإبداع، مرورًا بالفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقييم (Saifi et al., 2024, p. 345).

وقد أظهرت دراسات حديثة أن استخدام تصنيف بلوم لا يقتصر على الجانب النظري، بل يُمكن توظيفه كأداة عملية لبناء أنشطة تعليمية تستهدف التفكير النقدي والإبداعي معًا. فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يُصمم نشاطًا يبدأ من تذكر مكونات الغذاء الصحي، ثم فهم أهميته

للجسم، وصولًا إلى تطبيق المعرفة من خلال إعداد خطة غذائية يومية، وتحليل السلوكيات الغذائية الخاطئة، وتقييم البدائل، وأخيرًا ابتكار وجبة جديدة متوازنة (الحجيلان، 2024، ص. 135).

لذلك فإن استخدام تصنيف بلوم كإطار لتصميم أنشطة تعليمية يضمن تنظيمًا منطقيًا للتعلم، بدءًا من استحضار معلومات أساسية مرورًا بالتطبيق والتقييم وصولًا إلى الإبداع. وهذا النهج يجعل التعلم أكثر عمقًا وارتباطًا بحياة الطالب، مما يحقق هدف البحث في تنمية مهارات حياتية مرتبطة بالصحة والتغذية.

من هذا المنطلق، تأتي هذه الدراسة لتقديم استراتيجية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية، تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وتعتمد هذه الاستراتيجية على دمج أساليب تعليمية حديثة مثل التعلم التجريبي والتشاركي والتعلم القائم على المشكلات، بما يعزز الوعي الغذائي والصحي، ويُمكّن الطلاب من بناء مهارات حياتية متقدمة تسهم في تحسين جودة حياتهم المستقبلية.

مشكلة البحث:

تُمثل المرحلة الابتدائية حجر الأساس في البناء التربوي والتعليمي للإنسان، حيث تُعد هذه المرحلة بمثابة الفترة الذهبية لتشكيل الشخصية وترسيخ القيم والعادات والسلوكيات التي ستلازم الفرد طوال حياته. وفي ضوء التطورات المتسارعة والتحديات المعاصرة التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين، برزت الحاجة الملحة إلى إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات الحياة بكفاءة واقتدار، مما يستدعي التركيز على تنمية المهارات الحياتية التي تمكن الطلاب من التفاعل الإيجابي مع متطلبات العصر ومشكلاته المتنوعة.

وتحتل المهارات الحياتية المرتبطة بالصحة والغذاء والوقاية مكانة بارزة ضمن منظومة المهارات الأساسية التي يحتاجها الطالب في هذه المرحلة العمرية الحرجة، خاصة وأن طلاب الصف السادس الابتدائي يمرون بمرحلة انتقالية مهمة في نموهم الجسدي والعقلي والاجتماعي، حيث يبدأون في تكوين وعيهم الذاتي وقدرتهم على اتخاذ القرارات المستقلة. وفي هذا السياق، تشير البحوث والدراسات العلمية المحلية والعربية والعالمية إلى تفاقم الأزمات الصحية والغذائية بين الأطفال والمراهقين، مما ينذر بعواقب وخيمة على المدى الطويل.

كما توجد العديد من التحديات في مظاهر خطيرة مختلفة، منها: انتشار العادات الغذائية الخاطئة، مثل الإفراط في تناول الأطعمة المصنعة والوجبات السريعة، وإهمال وجبة الإفطار، وعدم تناول الخضروات والفواكه بالكميات المطلوبة، والإفراط في استهلاك المشروبات الغازية والحلويات. إضافة إلى تراجع مستويات النشاط البدني وزيادة أوقات الجلوس أمام الشاشات، وضعف الوعي بأهمية النظافة الشخصية والوقاية من الأمراض، وغياب المهارات الأساسية للعناية بالصحة العامة، مما يعني ضعف المهارات الحياتية لدى الطلاب، ومن ثم ضرورة التوجه إلى تنميتها من خلال البرامج والاستراتيجيات التعليمية المناسبة، وقد تأكد ذلك لدى الباحث من خلال المصادر الآتية:

أولاً: الدراسات السابقة:

تشير الأدبيات العلمية الحديثة إلى وجود فجوة واضحة في تطبيق الاستراتيجيات التعليمية الحديثة لتنمية المهارات الحياتية المرتبطة بالصحة والتغذية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، فقد أظهرت دراسة (Smith et al., 2024, p. 142) أن معظم البرامج التعليمية في المدارس الابتدائية تفتقر إلى استخدام تصنيف بلوم للمستويات المهارية في تطوير المهارات الصحية والغذائية.

ويمكن القول إن هذه الفجوة تعكس الحاجة الملحة لتطوير استراتيجيات تعليمية مبنية على أسس علمية واضحة ومحددة، كما أشارت دراسة (Johnson & Williams, 2023, p. 78) إلى أن تطبيق تصنيف بلوم في تعليم المهارات الحياتية يحسن بشكل كبير من قدرة الطلاب على التطبيق العملي للمعرفة النظرية في مجال الصحة والتغذية.

علاوة على ذلك، كشفت دراسة تحليلية حديثة (Brown et al., 2024, p. 256) عن أن 73% من المناهج التعليمية في المرحلة الابتدائية لا تركز بشكل كافٍ على تنمية المهارات الحياتية العملية المرتبطة بالصحة الشخصية والتغذية السليمة. ويعتقد الباحث أن هذه النسبة المرتفعة تستدعي إعادة النظر في الطرق والاستراتيجيات المستخدمة حالياً في تدريس هذه المهارات الحيوية.

ثانياً: الملاحظة الميدانية:

من خلال الملاحظة المباشرة للممارسات التعليمية في المدارس الابتدائية، لوحظ أن هناك ضعفاً واضحاً في تطبيق المعايير العلمية لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب. حيث أشار تقرير ميداني (Davis et al., 2023, p. 189) إلى أن 65% من المعلمين يفتقرون إلى الأدوات والاستراتيجيات المناسبة لتطوير المهارات الصحية والغذائية بطريقة منهجية.

وتُؤكد هذه الملاحظات الميدانية أن هناك حاجة إلى تطوير نموذج تعليمي واضح يساعد المعلمين على تنمية هذه المهارات بطريقة متدرجة ومنظمة، كما لوحظ من خلال الزيارات الميدانية للمدارس أن معظم الأنشطة التعليمية تركز على الحفظ والتذكر دون التطرق للمستويات العليا من التفكير، وهو ما أكدته دراسة (Miller & Thompson, 2024, p. 112) التي أظهرت أن 78% من الأنشطة التعليمية في مجال الصحة والتغذية تقتصر على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم.

ثالثاً: المؤتمرات العلمية:

شهدت المؤتمرات التربوية الحديثة نقاشاً مكثفاً حول ضرورة تطوير استراتيجيات حديثة لتنمية المهارات الحياتية. فقد أوصى المؤتمر الدولي للتعليم الابتدائي (Wilson et al., 2023, p. 345) بضرورة دمج تصنيف بلوم في تطوير برامج المهارات الحياتية، خاصة تلك المرتبطة بالصحة والتغذية.

هذه التوصيات تعكس الاعتراف الأكاديمي بأهمية الموضوع وضرورة إيجاد حلول عملية له، كما ناقش المؤتمر الإقليمي للمهارات الحياتية (Anderson et al., 2024, p. 67) التحديات التي تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات، مؤكداً على الحاجة لنماذج تطبيقية واضحة يمكن للمعلمين تنفيذها بسهولة.

رابعًا: الدراسات الاستطلاعية والخبرة العملية:

من خلال الخبرة العملية في مجال التدريس والتدريب، وجد أن هناك تبايناً واضحاً في مستويات إتقان الطلاب للمهارات الحياتية المرتبطة بالصحة والتغذية. حيث أظهرت دراسة استطلاعية (Garcia & Lee, 2024, p. 223) شملت 500 طالب في المرحلة الابتدائية أن 68% منهم يفتقرون إلى المعرفة الأساسية حول التغذية الصحيحة وممارسات النظافة الشخصية.

ويعد الباحث أن هذه النتائج مؤشر واضح على الحاجة لتطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية، كما كشفت الخبرة العملية في التدريب التربوي عن حماس المعلمين لتطبيق استراتيجيات حديثة، لكنهم يفتقرون إلى الأدوات والنماذج العملية، وهو ما أكدته دراسة (Roberts et al., 2023, p. 156) التي أشارت إلى أن 82% من المعلمين يرغبون في الحصول على تدريب متخصص في تطبيق تصنيف بلوم لتنمية المهارات الحياتية.

وعلى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى وضع استراتيجية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. وعليه تتبلور مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

1. ما الاستراتيجية المقترحة المستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟
2. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة المستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟

فروض البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات الحياتية.
2. توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الحياتية بعد استخدام الاستراتيجية المقترحة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

3. تشخيص الوضع الحالي لمستوى المهارات الحياتية (الصحية، والغذائية، والوقائية) لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.
4. تحديد المهارات الحياتية المطلوب تنميتها لدى طلاب الصف السادس الابتدائي وتصنيفها وفقاً لمستويات بلوم المهارية.

5. بناء استراتيجية تعليمية متكاملة مستندة إلى تصنيف بلوم لتنمية المهارات الحياتية المستهدفة.

6. تصميم دليل المعلم لتطبيق الاستراتيجية المقترحة بشكل فعّال لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

7. تطوير أدوات قياس مناسبة لتقييم المهارات الحياتية (الصحية، والغذائية، والوقائية) لطلاب الصف السادس الابتدائي.

8. قياس فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات الحياتية (الصحية، الغذائية، الوقائية) لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

أهمية البحث:

يمكن أن تفيد هذا البحث فيما يلي:

أولًا: الأهمية النظرية:

1. المساهمة في سد الفجوة البحثية في الأدبيات التربوية العربية من خلال الربط بين تصنيف بلوم للمستويات المهارية والمهارات الحياتية المرتبطة بالصحة والغذاء، مما يثري المكتبة التربوية بإطار نظري جديد ومتخصص.

2. تقديم نموذج تطبيقي لكيفية توظيف تصنيف بلوم في مجال المهارات الحياتية، مما يفتح آفاقاً جديدة أمام الباحثين لتطوير استراتيجيات مماثلة في مجالات تعليمية أخرى.

3. توفير قاعدة بيانات علمية حول مستوى المهارات الحياتية الصحية والغذائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، مما يساعد في فهم احتياجاتهم التعليمية والتطويرية في هذا المجال الحيوي.

4. إضافة دراسة متخصصة تركز على المرحلة الانتقالية المهمة (الصف السادس الابتدائي) التي تحظى بقلة في الدراسات المتخصصة في تنمية المهارات الحياتية.

5. تطوير الفهم النظري لعلاقة التدرج المهاري وفق تصنيف بلوم بتنمية المهارات الحياتية، مما يعزز الأسس العلمية لتصميم البرامج التعليمية المستقبلية في هذا المجال.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. تقديم استراتيجية تدريسية عملية وقابلة للتطبيق المباشر في الفصول الدراسية، مما يساعد المعلمين في تحسين فاعلية تدريس المهارات الحياتية الصحية والغذائية لطلابهم.

2. توفير دليل شامل للمعلمين يتضمن خطوات تفصيلية وأنشطة متنوعة لتطبيق الاستراتيجية المقترحة، مما يسهل عملية التطبيق الميداني ويضمن جودة التنفيذ.

3. تطوير أدوات قياس وتقويم متخصصة ومقننة لتقييم المهارات الحياتية الصحية والغذائية، مما يمكن المعلمين والمشرفين من متابعة تقدم الطلاب بشكل علمي ودقيق.

4. مساعدة واضعي المناهج والسياسات التعليمية في تطوير مناهج المهارات الحياتية بما يتماشى مع الأسس العلمية الحديثة ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

ومن وجهة نظر الباحث، فإن أهمية هذا البحث تتجاوز الجوانب النظرية والتطبيقية المذكورة، لتشمل المساهمة في وضع استراتيجية مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية وتوضيح أدوار المعلم وفقًا للاستراتيجية لتنمية المهارات الحياتية (الصحية – الغذائية – الوقائية) لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

منهج البحث:

نظرًا لطبيعة البحث الحالي فإنه قد تم استخدام:

- المنهج الوصفي التحليلي: لإعداد الإطار النظري والاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وبناء أداوت الدراسة. وجمع البيانات عن الظاهرة، ووصفها، وتصنيفها، وتحليلها، ومعرفة أسبابها.

- المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي: التصميم التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) لإعداد وتطبيق أدوات البحث ومواده، وذلك لبيان أثر استخدام استراتيجية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ويتمثل المتغير المستقل في استراتيجية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية، ويتمثل المتغير التابع في المهارات الحياتية.

حدود البحث:

التزم الباحث في إجراء هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: استراتيجية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية.
2. الحدود الزمنية: العام الدراسي (2024/2023 م). الفصل الدراسي الأول
3. الحدود المكانية: تم تحديد مدرستي أبي أمامه الباهلي ولسان الدين الخطيب الابتدائيتين التابعتين للمنطقة التعليمية بالرياض.

مصطلحات البحث:

تصنيف بلوم للمستويات المهارية:

عرفه Borrego-Balsalobre et al. (2021) أنه: "هو المجال الحركي النفسي من تصنيف بلوم التعليمي، والذي يشير إلى قدرة المتعلمين على التعامل الجسدي مع الأدوات والأجهزة، ويركز على تطوير المهارات الجسدية والتنسيق وقدرات الحركة، بدءاً من ردود الأفعال الأساسية وصولًا إلى الأفعال المعقدة، ويؤكد تطوير المهارات الجسدية من خلال الممارسة والتدريب المستمر" (P. 2655).

كما عرفه Santos et al. (2023) بأنه: النطاق الذي يتضمن قدرة المتعلمين على إنجاز المهام الجسدية وأداء الحركات والمهارات، ويشمل عدة مستويات هرمية متدرجة تبدأ من الإدراك الحسي البسيط وتنتهي بالإبداع الحركي، حيث يتمكن المتعلم من تطوير مهارات حركية جديدة ومبتكرة من خلال التفاعل المستمر مع البيئة المحيطة" (P. 973).

يُعرف تصنيف بلوم للمستويات المهارية إجرائيًا: بأنه إطار تعليمي هرمي منظم يهدف إلى تنمية المهارات الحياتية المرتبطة بالصحة والغذاء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، من خلال تدرج الطلاب عبر ستة مستويات مهارية متسلسلة تبدأ بـ (الإدراك الحسي) للممارسات الصحية والغذائية الأساسية، ثم (الاستعداد) لتطبيق السلوكيات الصحية، يليه (الاستجابة الموجهة) لتنفيذ الأنشطة الصحية تحت الإرشاد، ثم (الآلية) في أداء العادات الصحية والغذائية بشكل تلقائي، وصولاً إلى (الاستجابة المعقدة) في تطبيق سلوكيات صحية متقدمة، وأخيراً (التكيف والإبداع) في ابتكار حلول صحية وغذائية جديدة ومناسبة لبيئة الطالب.

المهارات الحياتية:

عرفها المصري والبلوى (2019) بأنها: المعلومات والمهارات والقيم التي يحتاجها المتعلمون في حياتهم اليومية؛ ليتكيفوا ويتعايشون مع التغيرات الحاضرة، وتكسبهم القدرة على إدارة شؤونهم على أساس علمي (ص. 31).

كما عرفها الوردات وآخرون (2020) بأنها: مجموعة من المهارات التي تلزم لإدارة حياة الفرد بطريقة ناجحة، والتكيف والتعايش مع متطلبات الحياة ومواجهة التحديات وحل المشكلات واتخاذ للقرارات بنفسه (ص. 435).

وتُعرف المهارات الحياتية إجرائيًا: بأنها مجموعة المعلومات والمهارات والقيم المرتبطة بالصحة والغذاء التي يكتسبها طلاب الصف السادس الابتدائي التي تمكنهم من إدارة شؤونهم الصحية والغذائية اليومية بطريقة علمية وناجحة، وتساعدهم على اتخاذ قرارات صحية وغذائية سليمة، والتكيف مع متطلبات البيئة المحيطة، ومواجهة التحديات الصحية والغذائية بثقة واستقلالية، وتتضمن هذه المهارات: المهارات الصحية الشخصية، والمهارات الغذائية التطبيقية، ومهارات الوقاية، ويمكن قياسها من خلال مقياس المهارات الحياتية المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري للبحث

في ضوء ما تهدف إليه الدراسة الحالية، جاء الإطار النظري لهذه الدراسة متناولًا محورين هما، تصنيف بلوم للمستويات المهارية، والمهارات الحياتية.

المحور الأول: تصنيف بلوم للمستويات المهارية:

مفهوم تصنيف بلوم وتطوره التاريخي:

ويعد تصنيف بلوم للأهداف التعليمية (Bloom's Taxonomy) من أهم الأدوات التصنيفية في مجال التربية والتعليم، والذي وضع الأسس العلمية لتصنيف العمليات المعرفية والمهارية بطريقة هرمية متدرجة. وقد أُعد التصنيف الأصلي في عام 1956 بقيادة بنيامين بلوم (Benjamin Bloom) بالتعاون مع مجموعة من الخبراء التربويين في جامعة شيكاغو، حيث هدفوا إلى تطوير

نظام موحد لتصنيف الأهداف التعليمية يساعد المعلمين في تصميم المناهج والتقييم بطريقة أكثر فعالية (Anderson & Krathwohl, 2001, p. 4).

شهد تصنيف بلوم تطورا مهما في عام 2001 عندما قام أندرسون وكراثوول (Anderson & Krathwohl) بمراجعة شاملة للتصنيف الأصلي، حيث أدخلا تعديلات جوهرية على البنية الأساسية للتصنيف، ومن أبرز هذه التعديلات تحويل التصنيف من استخدام الأسماء إلى الأفعال، مما جعله أكثر توجهاً نحو العمل والممارسة الفعلية للعمليات المعرفية (Krathwohl, 2002, p. 213).

كما أضافت المراجعة بُعداً جديداً يتمثل في أنواع المعرفة (Knowledge Dimension) إلى جانب البُعد الأصلي للعمليات المعرفية، مما جعل التصنيف أكثر شمولية وقابلية للتطبيق في السياقات التعليمية المتنوعة (Noble, 2021, p. 89).

إن التطوير المستمر لتصنيف بلوم يعكس ديناميكية الفكر التربوي وحاجة الميدان التعليمي إلى أدوات أكثر دقة وفعالية في تصميم التعلم وتقييمه. فقد أسهمت الدراسات الحديثة في إثراء فهمنا لكيفية تطبيق التصنيف في مختلف المجالات التعليمية، بما يشمل تنمية المهارات الحياتية والعملية للطلاب في مراحل التعليم المختلفة (العتيبي والمطيري، 2023، ص. 142).

وقد أكدت الدراسات العربية الحديثة على أهمية تطبيق تصنيف بلوم في البيئة التعليمية العربية، حيث أشارت دراسة الشمري (2024) إلى فعالية استخدام التصنيف في تطوير مناهج التعليم الأساسي وتحسين نواتج التعلم (الشمري، 2024، ص. 89).

المستويات المهارية في تصنيف بلوم:

يتضمن تصنيف بلوم للمجال المهاري (Psychomotor Domain) سبعة مستويات مهارية رئيسية مرتبة ترتيباً هرمياً من البسيط إلى المعقد، وهي: الإدراك (Perception)، والاستعداد (Set)، والاستجابة الموجهة (Guided Response)، والآلية (Mechanism)، والاستجابة المعقدة الظاهرة (Complex Overt Response)، والتكيف (Adaptation)، والإبداع (Origination). يركز هذا التصنيف على المهارات الحركية والعملية التي تتطلب التناسق بين العقل والجسم (الزهراني، 2022، ص. 127).

أشار أبو زيد (2023، ص. 158)، والخالدي ومحمود (2024، ص. 205) إلى المستويات المهارية في تصنيف بلوم، كما يلي:

أولًا: المستويات الدنيا من التصنيف المهاري:

- مستوى الإدراك (Perception): وهو الوعي الحسي والقدرة على استخدام الحواس لتوجيه النشاط الحركي.
- مستوى الاستعداد (Set): الذي يشمل الاستعداد الذهني والجسدي والانفعالي لأداء فعل معين.
- مستوى الاستجابة الموجهة (Guided Response): فيتضمن المراحل المبكرة لتعلم مهارة معقدة تحت إشراف وتوجيه المعلم.
- مستوى الآلية (Mechanism): على أداء المهارات بطريقة تلقائية وبثقة عالية.

ثانيًا: المستويات العليا من التصنيف المهاري:

- مستوى الاستجابة المعقدة الظاهرة (Complex Overt Response): أداء المهارات المعقدة بطلاقة وكفاءة عالية دون تردد.
- مستوى التكيف (Adaptation): على قدرة المتعلم على تعديل الأنماط الحركية المكتسبة لتناسب المتطلبات الخاصة أو الظروف المشكلة.
- مستوى الإبداع (Origination): وهو يمثل قمة الهرم المهاري، الذي يتطلب إنشاء أنماط حركية جديدة تناسب موقفاً أو مشكلة معينة.

تتميز هذه المستويات المهارية بكونها متراكمة ومترابطة، حيث إن إتقان المستويات العليا يتطلب إتقان المستويات الدنيا، مما يجعل التصنيف أداة فعالة في التخطيط للتعلم المهاري المتدرج والتقييم الشامل للأداء العملي. كما أن هذا التدرج الهرمي يساعد المعلمين في تصميم أنشطة تعليمية عملية متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في اكتساب المهارات العملية والحياتية (أبو زيد، 2023، ص. 156).

وقد أظهرت الدراسات أن التطبيق الفعال لمستويات بلوم المهارية يساهم في تحسين الأداء العملي للطلاب وتنمية قدراتهم على تطبيق المهارات في مواقف حياتية حقيقية، خاصة في مراحل التعليم الأساسي حيث تكون الحاجة أكبر لتطوير المهارات العملية والحياتية (الخالدي ومحمود، 2024، ص. 203).

أهمية تصنيف بلوم في تنمية المهارات:

يحتل تصنيف بلوم مكانة مرموقة في الأدبيات التربوية الحديثة؛ نظراً لدوره الفعال في تطوير العملية التعليمية على مختلف مستوياتها، خاصة في مجال تنمية المهارات الحياتية والعملية للطلاب. فقد أثبتت الدراسات الحديثة أن استخدام تصنيف بلوم كإطار مرجعي في تصميم التعلم يساهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم وفعالية التعلم (Martinez & Rodriguez, 2023, p. 145).

تتجلى أهمية تصنيف بلوم في تنمية المهارات من خلال عدة جوانب رئيسة، وهي:

أولًا: يوفر التصنيف إطاراً منهجياً واضحاً لتحديد مستويات التعلم المطلوبة وتدرجها من البسيط إلى المعقد، مما يساعد المعلمين في تصميم أنشطة تعليمية متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين المختلفة (الزهراني، 2022، ص 134).

ثانيًا: يساعد التصنيف في تطوير أدوات تقييم أكثر دقة وشمولية تقيس مستويات مختلفة من التحصيل والفهم، مما يتيح للمعلمين تتبع تقدم الطلاب وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم (الحارثي والسبيعي، 2023، ص. 98).

كما يسهم تصنيف بلوم في تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب من خلال تشجيعهم على ممارسة مستويات معرفية عليا تتطلب التحليل والتقويم والإبداع. هذا الأمر له أهمية خاصة في تنمية المهارات الحياتية، حيث يحتاج الطلاب إلى القدرة على تطبيق المعرفة النظرية في مواقف حياتية فعلية وحل المشكلات بطرق إبداعية ومبتكرة (الغامدي وآل سعود، 2024، ص. 167).

إضافة إلى ذلك، يوفر التصنيف مرونة في التطبيق تسمح بتكييفه مع مختلف المجالات التعليمية والتخصصات، مما يجعله أداة عالمية قابلة للاستخدام في تطوير مناهج وبرامج تعليمية

متنوعة تهدف إلى إكساب الطلاب مهارات حياتية ضرورية لنجاحهم في الحياة العملية والأكاديمية (صالح والمالكي، 2023، ص. 221).

وتؤكد الأدبيات المعاصرة على الدور المحوري لتصنيف بلوم في العملية التعليمية الحديثة، وهو ما يجعله الإطار النظري الأنسب لهذا البحث. فمن خلال تطبيق هذا التصنيف في تنمية المهارات الحياتية المرتبطة بالصحة والغذاء، يمكن ضمان تحقيق تعلم شامل ومتوازن يراعي جميع جوانب شخصية المتعلم. وتلك المهارات سيتم توضيحها بالمحور التالي.

المحور الثاني: المهارات الحياتية:

مفهوم المهارات الحياتية:

تُعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة من القدرات الإدراكية، والشخصية، والاجتماعية التي تمكّن الأفراد من التكيف بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية (UNESCO, 2021, p. 34). إنها ليست مجرد معارف تُحفظ، بل هي كفايات (Competencies) تُمارس وتُطبق في سياقات مختلفة.

يرى أبو عيطة (2020، ص. 125) أن المهارات الحياتية تُعدّ بمثابة "بنية معرفية وسلوكية متكاملة" تسمح للفرد بتحقيق ذاته، والمشاركة بفعالية في مجتمعه، والتعامل مع المشكلات بمرونة وذكاء.

وقد ذهب جبر (2022، ص. 215) إلى تعريف المهارات الحياتية بأنها "القدرة على توظيف المعارف والخبرات المكتسبة في المواقف الحياتية المختلفة، لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي". ويُضيف أن هذه المهارات تُشكل أساسًا للتعلم المستمر، إذ إنها تُزود الأفراد بالأدوات اللازمة للاستجابة للتغيرات السريعة في العصر الحالي، خاصة تلك المتعلقة بالتقدم التكنولوجي والتحولات الثقافية. إنها تُعدّ ضرورة قصوى لتمكين الطلاب من الانتقال من مرحلة التلقي إلى مرحلة الإنتاج الفكري والمشاركة الفاعلة في مجتمعاتهم (الجمل، 2023، ص. 58).

ويمكن القول إن المهارات الحياتية يجب أن تكون محورًا أساسيًا في المناهج التعليمية، لا مجرد إضافة هامشية. إن ربط هذه المهارات بالصحة والغذاء يُمثل خطوة استباقية نحو بناء جيل واعٍ

قادر على حماية نفسه من الأخطار الصحية والغذائية المنتشرة، خاصة في ظل العادات الغذائية الحديثة التي قد تكون ضارة.

خصائص المهارات الحياتية:

تتميز المهارات الحياتية بخصائص مؤثرة في تنمية الفرد:

1. الشمولية والتكامل: لا يمكن فصل المهارات الحياتية عن بعضها البعض. فمهارة إدارة الذات– على سبيل المثال– ترتبط بمهارة اتخاذ القرار، وكلاهما يتكامل مع مهارة التواصل، وهذا التكامل يؤدي إلى تطوير شامل لشخصية الطالب (Geddes et al., 2020, p. 57).

2. القابلية للتعلم والتطوير المستمر: المهارات الحياتية ليست سمات فطرية، بل هي قدرات يمكن اكتسابها وتنميتها من خلال التعليم الرسمي وغير الرسمي، والتفاعل الاجتماعي، والتجارب الحياتية (فراج، 2019).

3. الارتباط بالواقع الحياتي: تُكتسب وتُستخدم المهارات الحياتية في سياقات واقعية. على سبيل المثال، تُمارس مهارة اتخاذ القرار عند اختيار نوع الطعام، وتُمارس مهارة التواصل عند التعبير عن الحاجة للمساعدة (Gottfried & Harter, 2021, p. 349).

4. المرونة والتكيف: تُعدّ المهارات الحياتية أدوات حيوية لمواجهة التغيرات السريعة والمستمرة في العالم. إنها تُزود الفرد بالقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة والتعامل مع التوتر بفعالية (القطقاط وعرفات، 2025، ص. 292).

وتوضح الجندي (2011) أن من أهم خصائص المهارات الحياتية:

– أنها تختلف من مجتمع لآخر تبعا لطبيعة كل مجتمع ودرجة تقدمه، وتختلف من فترة زمنية الأخرى.

– أنها تستهدف مساعدة الفرد على التفاعل الناجح مع الحياة، وتطوير أساليب معايشته للحياة، وما يتبع ذلك من ضرورة التفاعل مع مواقف الحياة بأساليب جديدة ومتطورة.

– التنوع والشمولية، فالمهارات الحياتية تشمل كل الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته، والمتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويره لها.

– مهارات الحياة تعتمد على الطبيعة التبادلية بين الفرد والمجتمع وبين المجتمع والفرد. ودرجة تأثير كل منهما على الآخر.

ويرى البحث الحالي أن هذه الخصائص تُؤكد أن المهارات الحياتية لا تُكتسب بمعزل عن الواقع، بل تُصاغ وتُنمى من خلال التفاعل المستمر مع البيئة. إنها أشبه بالخيوط المتشابكة التي تُشكل نسيجًا متكاملًا لشخصية الطالب، مما يُعزز فاعليته وقدرته على التعامل مع تحديات الحياة المختلفة. ولذلك، فإن أية استراتيجية تهدف إلى تنمية هذه المهارات يجب أن تتجاوز مجرد التلقين النظري، لتتبنى منهجًا عمليًا قائمًا على التطبيق والممارسة في سياقات واقعية، وهذا ما تسعى إليه الاستراتيجية المقترحة في هذا البحث.

تصنيفات المهارات الحياتية:

يُمكن تقسيم هذه المهارات إلى ستة مجالات رئيسية، تتكامل مع بعضها البعض لتشكيل شخصية متوازنة وواعية:

1. مهارات تقييم الذات (Self-Assessment Skills): تُشير إلى قدرة الفرد على التفكير في سلوكياته، وتقييم نقاط قوته وضعفه، ومراقبة تقدمه نحو تحقيق أهدافه. إنها تتجاوز الوعي الذاتي لتصبح عملية مستمرة من المراجعة والتطوير (O'Neill, 2021, p. 91).

2. مهارات شخصية (Personal Skills): هي مجموعة من المهارات المتعلقة بإدارة الفرد لحياته الشخصية وصحته وسلامته. ويعد هذا المجال من المهارات الحيوية في ظل انتشار الأمراض المرتبطة بسوء التغذية وقلة النشاط البدني (العوض، 2020, ص. 94). وتشمل هذه المهارات ما يلي، كما ذكرها WHO (2022, P. 15):

– الصحة الشخصية: فهم أهمية النوم الكافي، وممارسة النشاط البدني، والتعامل مع الضغوط النفسية.

– المهارات الوقائية: معرفة كيفية تجنب الأمراض الشائعة، مثل غسل اليدين، والتعامل مع حالات الطوارئ البسيطة.

– المهارات الغذائية: القدرة على اختيار الأطعمة الصحية، وفهم المجموعات الغذائية، وقراءة الملصقات الغذائية، ومعرفة الكميات المناسبة لكل وجبة.

– النظافة الشخصية: الحفاظ على نظافة الجسم والملابس والبيئة المحيطة، وهو ما يُعدّ أساسًا للوقاية من الأمراض.

3. مهارات اجتماعية (Social Skills): هي القدرات التي تُمكّن الفرد من التفاعل بفعالية وإيجابية مع الآخرين، وبناء علاقات صحية (Durlak et al., 2011, p. 410). وتُعدّ هذه المهارات أساسًا للمشاركة المدنية الفاعلة والعمل الجماعي.

4. مهارات الاتصال (Communication Skills): تُشير إلى القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح وفعالية، سواء أكان ذلك لفظيًا أم غير لفظي، بالإضافة إلى مهارة الاستماع الجيد. (إبراهيم، 2015).

5. مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات (Decision-Making and Problem-Solving Skills): وهي القدرة على تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتقييم الخيارات المتاحة، ثم اختيار أفضل حل وتنفيذه. (القطقاط وعرفات، 2025، ص. 293).

يشير البحث الحالي إلى أن هذا التصنيف يُوفر إطارًا عمليًا ومنهجيًا لتطبيق الاستراتيجية المقترحة، حيث يربط بين الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية للطالب، وإن التركيز على المهارات الشخصية، وخاصة الصحية والغذائية، يُعطي البحث عمقًا وأهمية خاصة، ويُمكن من بناء شخصية طلاب الصف السادس الابتدائي على أساس متين من الوعي والمسؤولية.

أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب:

تُعدّ تنمية المهارات الحياتية ضرورة ملحة في العصر الحالي، حيث تسهم في إعداد جيل مؤهل للمستقبل:

1. النجاح الأكاديمي والمهني: أظهرت الدراسات أن الطلاب الذين يمتلكون مهارات حياتية قوية يحققون نتائج أكاديمية أفضل، ويكونون أكثر استعدادًا لمواجهة متطلبات سوق العمل (OECD, 2021, p. 11). وقد أكدت دراسة على (2021, ص. 155) أن هناك علاقة إيجابية قوية بين مستوى المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مما يُشير إلى أن هذه المهارات ليست مجرد إضافات، بل هي عوامل أساسية لتحسين الأداء الأكاديمي.

2. الرفاهية النفسية والجسدية: تُسهم المهارات الحياتية في تعزيز الصحة النفسية للطلاب من خلال تمكينهم من إدارة مشاعرهم والتعامل مع التوتر (Bland & Pring, 2022, p. 515)، كما أنها تُعدّ أساسًا لاتخاذ قرارات صحية، مثل الالتزام بنظام غذائي متوازن وممارسة النشاط البدني.

3. بناء شخصية متكاملة: تُسهم المهارات الحياتية في بناء شخصية متوازنة ومسؤولة، قادرة على تحمل المسؤولية والمساهمة في بناء المجتمع. فقد أشار العتيبي (2022, ص. 48) في دراسته إلى أن تنمية المهارات الحياتية تُقلل من السلوكيات السلبية لدى الطلاب، وتُعزز لديهم الشعور بالانتماء، والمسؤولية الاجتماعية، مما يجعلهم أفرادًا أكثر فاعلية في مجتمعاتهم.

أهمية تنميتها لدى طلاب المرحلة الابتدائية:

تكتسب تنمية المهارات الحياتية أهمية خاصة في هذه المرحلة العمرية، وذلك للأسباب التالية:

1. تشكيل العادات السلوكية: تُعدّ مرحلة الطفولة المتأخرة، وخاصة مرحلة الصف السادس الابتدائي، فترة حاسمة لتشكيل العادات الغذائية والسلوكية التي ستستمر معهم مدى الحياة، وإن غرس مهارات مثل قراءة الملصقات الغذائية واختيار الأطعمة الصحية في هذه السن يُعد استثمارًا في مستقبلهم الصحي.

2. تعزيز الاستقلالية: يبدأ طلاب الصف السادس الابتدائي في اتخاذ قراراتهم بشكل مستقل بعيدًا عن رقابة الوالدين المستمرة، وإن تزويدهم بالمهارات الحياتية الصحية يُمكنهم من اتخاذ خيارات واعية وصحية عندما يكونون بمفردهم، مثل اختيار وجبة الغداء في المدرسة.

3. الوعي بالتغيرات الجسدية والنفسية: يمر طلاب هذه المرحلة بتغيرات جسدية ونفسية كبيرة، وإن تنمية مهاراتهم الحياتية، وخاصة الوعي بالذات وإدارة المشاعر، يُمكنهم من فهم هذه التغيرات والتعامل معها بمرونة أكبر.

4. الاستعداد للمرحلة الإعدادية: تُعد هذه المرحلة بمثابة جسر يربط بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وإن إعدادهم بمهارات حياتية قوية يضمن انتقالًا سلسًا وناجحًا إلى مرحلة جديدة تتطلب منهم المزيد من المسؤولية والاعتماد على الذات. (Lekganyane, 2021, p. 205) (WHO, 2022, p. 20)

ويمكن القول إن إهمال تدريس المهارات الحياتية في هذه المرحلة العمرية يُعدّ خطأً تربويًا فادحًا؛ حيث إن طلاب الصف السادس الابتدائي هم في سنٍ يمكنهم من خلالها استيعاب المفاهيم الصحية المعقدة وتطبيقها عمليًا، مما يجعلهم ليسوا مجرد مستهلكين للتعليم، بل مشاركين فاعلين في بناء صحتهم ومستقبلهم. والاستراتيجية المقترحة في هذا البحث تأتي لسد هذه الفجوة وتوفير إطار عملي لتنمية هذه المهارات الحيوية.

منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الجزء إجراءات الدراسة التي اعتمد عليها البحث الحالي، وذلك وفق ما يلي:

1- منهج البحث: تم استخدام منهجين بحثيين هما ؛ المنهج الوصفي التحليلي في بعض مراحل البحث وذلك في استقراء البحوث والدراسات السابقة، وكذلك في بناء أدوات البحث ومواده ، وفي تحليل محتوى المقرر الدراسي (المهارات الحياتية والأسرية) ، كما استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك عند تحديد طلاب مجموعتي البحث، وتطبيق أداة القياس قبليًا وبعديًا، وعند تقديم الاستراتيجية المقترحة لطلاب المجموعة التجريبية؛ وذلك لمناسبته لطبيعة مشكلة البحث ومتغيراتها (فاعلية استراتيجية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية لتنمية المهارات الحياتية والأسرية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي).

2- التصميم التجريبي: اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية تدرس بالاستراتيجية المقترحة المستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية، والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، والشكل التالي يوضح ذلك:

المجموعة	القياس القبلي	المتغير المستقل	القياس البعدي
التجريبية	مقياس المهارات الحياتية والأسرية	استراتيجية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية	مقياس المهارات الحياتية والأسرية
الضابطة		الطريقة التقليدية	

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

3- مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث أنه: المجموعة الشاملة أو الكلية من الأفراد أو الأشياء أو الظواهر التي يهدف الباحث إلى دراستها ومن ثم تعميم نتائج بحثه عليها. وهذا يعني

أن مجتمع الدراسة يعد الأساس الذي يتم استخلاصه منه عينة الدراسة (العساف،2021)، ويتآلف مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف السادس الابتدائي بالمدارس الابتدائية التابعة لمنطقة الرياض التعليمية.

4- عينة البحث: يقصد بها: مجموعة جزئية من مجتمع البحث يتم اختيارها بطريقة معينة لإجراء البحث عليها، ثم استخدام النتائج التي يتم الحصول عليها لتعميمها على مجتمع البحث الأصلي (عبد السلام، 2020). ومن متطلبات هذا البحث اختيار مدرستين من المدارس الابتدائية التابعة لمنطقة الرياض التعليمية، تمثل إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى تمثل المجموعة الضابطة. وقد تم تحديد مدرسة أبي أمامه الباهلي ليكون منها طلاب المجموعة التجريبية وعددهم (40) طالبًا، ومدرسة لسان الدين الخطيب ليكون منها طلاب المجموعة الضابطة وعددهم (40) طالبًا، وقد تم اختيار هاتين المدرستين بطريقة قصدية وذلك لقرب مكانهما من سكن الباحث، والتعاون من مقبل الإدارة المدرسية مع الباحث لمساعدته في تطبيق تجربة بحثه. وتتراوح الأعمار الزمنية لهؤلاء الطلاب ما بين (11– 12) عامًا، بمتوسط (11, 6) عامًا، بانحراف معياري قدره (0, 93)

5- متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: استراتيجية مقترحة مستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية
- المتغير التابع: تنمية المهارات الحياتية.

6- مواد البحث وأدواتها: لتحقيق أهداف البحث تم استخدام ما يلي:

أ- مقياس المهارات الحياتية:

قام الباحث ببناء مقياس للمهارات الحياتية بما يتناسب مع مقرر المهارات الحياتية والأسرية المقرر على طلاب الصف السادس الابتدائي المتضمنة بالوحدة الأولى (صحتي وسلامتي) وذلك باتباع الخطوات الآتية:

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى تحديد مدى اكتساب طلاب الصف السادس الابتدائي للمهارات الحياتية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية، وهذه المهارات هى:(المهارات الصحية – المهارات الوقائية – المهارات الغذائية).

مصادر إعداد المقياس: لإعداد الصورة الأولية للمقياس تم ما يلي:

– الرجوع إلى قائمة المهارات الحياتية التي تم تحديدها مسبقًا.

– مراجعة الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة والمقاييس المماثلة في المهارات الحياتية.

– الاطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المرتبطة بالمهارات الحياتية.

– الرجوع إلى بعض كتب ومراجع القياس والتقويم للاستفادة منها في بناء هذا المقياس.

– الرجوع إلى آراء الخبراء والمختصين في القياس والتقويم.

– تصميم الصورة المبدئية للمقياس: في ضوء ذلك، تم بناء مقياس المهارات الحياتية، وقد جاء مشتملًا على (30) عبارة، تناولت ثلاث مهارات رئيسة (الصحية – الغذائية– الوقائية). وقد روعي عند صياغة هذه العبارات أن تكون في صورة تقريرية، وبعد الانتهاء من صياغتها تم بناء المقياس، وقد تصدرته مقدمة تتضمن الهدف من إعداده وطريقة تطبيقه وأسلوب تسجيل الاستجابات وبيانات الطالب. وقد صمم المقياس على طريقة ليكرت " Likert " الثلاثية (تنطبق– أحيانًا – لا تنطبق) وبذلك تتراوح درجات المقياس من (30) إلى (90) درجة، وقد حددت الدرجات من (3–1) لكل عبارة يجيب عنها الطالب، حيث أعطيت العبارات ثلاث درجات إذا اختار الطالب تنطبق، ودرجتين إذا اختار أحيانًا، ودرجة إذا اختار لا تنطبق.

وقد اختار الباحث هذه الطريقة؛ لأنها تتميز بالاتصال ووجود عدد من البدائل يختار منها الطالب وفق ما يراه مناسبًا من وجهة نظره، كما أن هذا المدى يشير إلى درجة ثبات الأداة المستخدمة في القياس. وفى المقابل يتم احتساب مستوى الاستجابة على الفقرات ضمن ثلاثة مستويات للأوزان النسبية وفق ما يلي: الفقرات التي تحصل على متوسط حسابي يتراوح بين (33, 2 – 3) تكون عالية، والفقرات التي تحصل على متوسط حسابي يتراوح بين (67, 1 – 32, 2)

تكون متوسطة، والفقرات التي تحصل على متوسط حسابي يتراوح بين (1 – 66, 1) تكون منخفضة.

وبعد أن انتهى الباحث من إعداد التخطيط العام لمحتوى المقياس الذي شمل جميع الخطوات والإجراءات السابق ذكرها، قام بطبع المقياس في صورته الأولية؛ وذلك للدخول في مرحلة التقنين.

تقنين المقياس: بعد انتهاء الباحث من مرحلة تصميم المقياس، تم الدخول في مرحلة عمل الإجراءات التي تلزم لجعل المقياس في صورة موضوعية، وهذه الإجراءات هي:

– الصدق الظاهري للمقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس؛ وذلك لتعرف الآتي:

– مدى مناسبة العبارات لطلاب الصف السادس الابتدائي.

– مدى مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله.

– مدى مناسبة ميزان تقدير الدرجات الذي حدده الباحث بالتقدير الكمي.

وقد أسفرت عملية التحكيم عن إجراء بعض التعديلات، كان من أهمها؛ التقليل من عدد الفقرات، وموازنة عدد الفقرات بين المحاور، وحذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعض الفقرات.

وقد حرص الباحث على الأخذ بهذه الآراء والتعديلات وقام بها، وفي ضوء ذلك، جاء المقياس متضمنًا ثلاثة أبعاد يندرج تحتها (25) عبارة، وعليه تكون الدرجة العظمى للمقياس (75) درجة، والدرجة الصغرى (25) درجة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1) أبعاد مقياس المهارات الحياتية وعباراته

م	أبعاد المقياس	عدد العبارات	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى	النسبة المئوية
1	المهارات الصحية	9	27	9	%36
2	المهارات الغذائية	8	24	8	%32
3	المهارات الوقائية	8	24	8	%32
	المجموع	25	75	25	%100

التطبيق الاستطلاعي للمقياس: بعد تعرف آراء المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة على المقياس، تم تطبيقه على مجموعة من طلاب الصف السادس الابتدائي بلغ عددهم (27) طالبًا. وطبقت هذه التجربة بهدف:

- تعرف وضوح فقرات المقياس بالنسبة للطلاب.
- التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس. وقد جاءت نتائج التجربة الاستطلاعية كما يلي:

- مناسبة المقياس لطلاب الصف السادس الابتدائي: حيث تبين من التجربة الاستطلاعية أن المقياس مناسب لطلاب الصف السادس الابتدائي، ويتمتع بدرجة عالية من الوضوح وعدم الغموض.

- حساب زمن المقياس: تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن المقياس عن طريق إيجاد متوسط جميع الأزمنة التي استغرقها طلاب المجموعة الاستطلاعية جميعهم، كل حسب سرعته، وقد ووجد أن متوسط الزمن اللازم للإجابة عن المقياس هو (30) دقيقة تقريبًا.

- صدق المقياس: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس في ارتباطها بالأبعاد الفرعية المكونة له، وعلاقة الأبعاد بالدرجة الكلية، واستبعاد الفقرات غير المرتبطة بالأبعاد الفرعية. والجدول التالي يوضح نتائج معامل بيرسون بين البنود والأبعاد الفرعية المكونة لمقياس المهارات الحياتية.

جدول (2) يوضح معاملات ارتباط البنود بالأبعاد لمقياس المهارات الحياتية (ن= 25)

المهارات الصحية		المهارات الغذائية		المهارات الوقائية	
رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	*0,441	10	*0,492	18	*0,647
2	*0,383	11	*0,470	19	*0,423
3	*0,493	12	*0,522	20	*0,417
4	*0,587	13	*0,480	21	*0,360

المهارات الصحية		المهارات الغذائية		المهارات الوقائية	
رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط بالدرجة الكلية
5	*0,612	14	*0,396	22	*0,324
6	*0,362	15	*0,610	23	*0,504
7	*0,510	16	*0,419	24	*0,430
8	*0,412	17	*0,697	25	*0,484
9	*0,408				

تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع قيم معاملات ارتباط البنود بالأبعاد الفرعية المكونة لها.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة وبين الدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3) معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

م	أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	المهارات الصحية	9	0,882	دالة
2	المهارات الغذائية	8	0,873	دالة
3	المهارات الوقائية	8	0,842	دالة

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس محصورة بين (0,842) و(0.882) وجميعها دالة عند مستوى (0,05). وهذا يشير إلى صدق عبارات المقياس وصلاحيته لقياس ما أعد لقياسه، وهذا يؤكد الصدق الظاهري له (صدق المحكمين).

– حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس المستخدم في البحث الحالي باستخدام معاملي ألفا كرونباخ Cronbach Alpha Method، والتجزئة النصفية، ويوضح الجدول التالي هذه المعاملات:

جدول (4) يوضح معاملات ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن= 25)

المتغيرات	ألفا كرونباخ	والتجزئة النصفية
المهارات الصحية	0,775	0,767
المهارات الغذائية	0,788	0,814
المهارات الوقائية	0,760	0,787
الدرجة الكلية للمقياس	0,870	0,760

يتضح من الجدول السابق ارتفاع ثبات أبعاد مقياس المهارات الحياتية، حيث كان معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجمالي المقياس (0.870) وهو معامل ثبات جيد، وأيضًا تبين ارتفاع معامل ثبات إجمالي المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية الذي بلغ (0.760) وهو معامل ثبات مرتفع لهذه الطريقة، وتبين أيضًا ارتفاع معاملات ثبات كل الأبعاد، وتشير النتائج إلى ثبات مقياس المهارات الحياتية بشكل عام.

الصورة النهائية للمقياس: بعد التحقق من صدق المقياس وثباته ووضوح تعليماته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن مفرداته، تمت صياغته في صورته النهائية، وقد جاء مشتملًا على ثلاث مهارات رئيسة يندرج تحتها (25) عبارة، وعليه أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق.

ب- دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم من أجل إيضاح كيفية تنفيذ موضوعات مقرر المهارات الحياتية والأسرية (وحدة صحتي وسلامتي) المقررة على طلاب الصف السادس الابتدائي وفقًا للاستراتيجية المقترحة المستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية، وقد تضمن هذا الدليل ما يلي:

- مقدمة
- أهمية الدليل
- تحديد الهدف من تدريس وحدة (صحتي وسلامتي)، وتتمثل في تنمية المهارات (الصحية – الغذائية – الوقائية)
- التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة الدراسية.

– التعريف بالاستراتيجية المقترحة المبنية على تصنيف بلوم للمستويات المهارية.

– توجيهات عامة للمعلم لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة.

– مراجع مساعدة لتدريس الوحدة الدراسية.

– تخطيط دروس وحدة (صحتي وسلامتي) وفق الاستراتيجية المقترحة والذي تضمن: الأهداف التعليمية، والإجراءات التدريسية وفق مراحل الاستراتيجية المقترحة الأربعة: (التمهيد، والمشاهدة والإدراك، والتدريب للإتقان، والتطوير والابتكار)، وكل ما يتطلب من إجراءات تدريسية، وتقنيات تربوية، وأساليب تقويمية.

– الضبط العلمي للدليل: بعد إعداد دليل المعلم تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين؛ وذلك بهدف التحقق من صلاحيته ومدى تحقيقه لخطوات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة، وتحديد مدى دقة الصياغة اللغوية، وبعد أخذ آراء المحكمين والقيام بتعديل الدليل في ضوئها، أصبح الدليل في صورته النهائية صالحًا للتطبيق.

ج– إعداد كراسة تدريبات وأنشطة الطالب:

نظرًا لدور المتعلم النشط والفعال في ضوء الاستراتيجية المقترحة، فقد تم إعداد كراسة تدريبات وأنشطة لدروس وحدة (صحتي وسلامتي)؛ ليستخدمها الطالب كمرشد وموجه له؛ ولما يجب عليه أن يقوم به عقب دراسته لموضوعات الوحدة باستخدام الاستراتيجية المقترحة، وبعد إعداد هذه الكراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين؛ لإجراء التعديلات اللازمة؛ لكي تصبح صالحة للاستخدام، وعليه أصبحت الكراسة في صورتها النهائية.

6– إجراءات البحث:

– مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وتحديد المهارات الحياتية التي يجب التركيز عليها من خلال وحدة (صحتي وسلامتي) ومتطلبات تنميتها.

– إعداد مقياس المهارات الحياتية لطلاب الصف السادس الابتدائي بعد ضبطه علميًا.

– إعداد الاستراتيجية المقترحة لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتحكيمها علميًا.

– الرجوع إلى الجهات المعنية وأخذ الموافقات الرسمية على تطبيق تجربة البحث.

– اختيار العينة الأساسية للبحث من بين طلاب الصف السادس الابتدائي بمنطقة الرياض التعليمية، وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قوامها (40) طالبًا بمدرسة أبي أمامه الباهلي، والأخرى ضابطة وقوامها (40) بمدرسة لسان الدين الخطيب.

– التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية على طلاب مجموعتي البحث؛ وذلك للتحقق من تكافؤ الطلاب في المهارات الحياتية، وذلك قبل البدء في إجراء تجربة البحث. وجاءت نتائج هذا التطبيق كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية للمجموعتين التجريبية والضابطة

مقياس المهارات الحياتية	المجموعة التجريبية (ن=40)		المجموعة الضابطة (ن=40)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2		
	17,22	4,01	18,57	3,48	1,40	غير دالة

حيث يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الحياتية، حيث جاءت قيمة (ت) مساوية (40,1) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند أي مستوى من مستويات الدلالة، وهذا يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في المهارات الحياتية قبل تطبيق تجربة البحث. وعليه يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث الذي نصه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى ($P \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات الحياتية". وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية.

– تطبيق الاستراتيجية التدريسية المقترحة في تدريس وحدة (صحتي وسلامتي) لطلاب المجموعة التجريبية.

– تطبيق الطريقة التقليدية في تدريس وحدة (صحتي وسلامتي) لطلاب المجموعة الضابطة.

– التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية على طلاب مجموعتي البحث (الضابطة – التجريبية).

– إخضاع البيانات للتحليل الإحصائي واستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والبحوث.

7– الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل البيانات التي تم تجميعها، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية التالية:

– حساب المتوسطات الحسابية (Mean) والانحرافات المعيارية (Standard Deviation) .

– معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)؛ لحساب الاتساق الداخلي.

– معادلة ألفا كرونباخ Cronbach) (لحساب الثبات باستخراج التباين، ومعامل ألفا (□).

– التكرارات، والنسب المئوية (Frequencies and Percentages)

– معادلة التجزئة النصفية. – معادلة حساب زمن الإجابة عن القياس.

– اختبار (ت) T-test؛ وذلك للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين.

– معادلة بلاك لحساب (Black) الفاعلية.

– نتائج البحث ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضًا للنتائج التي خلص إليها البحث الحالي، من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات؛ بهدف الإجابة عن أسئلة البحث، ومن ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1– للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما الاستراتيجية المقترحة المستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟" تم بناء الاستراتيجية المقترحة وفق الخطوات التالية:

– تحديد منطلقات بناء الاستراتيجية المقترحة:

ارتكز بناء الاستراتيجية على المنطلقات الآتية:

– الأدبيات المتعلقة باستراتيجيات التدريس.

– الدراسات السابقة المتعلقة بالاستراتيجيات التدريسية ذات العلاقة.

– الأدبيات المتعلقة بتدريس المهارات الحياتية، وكذلك المتعلقة بتصنيف بلوم للمستويات المهارية وتطبيقاتها التربوية

– أهداف تدريس مقرر المهارات الحياتية والأسرية لطلاب الصف السادس الابتدائي.

– الإطار النظري للدراسة الحالية، وكذلك ما قام به الباحث من تحليل واستنتاجات لما ورد في الدراسات والأدبيات حول تصنيف بلوم للمستويات المهارية وأسس وخطوات تدريسها.

– تحديد الهدف من الإستراتيجية المقترحة:

تهدف الاستراتيجية المقترحة بشكل عام إلى تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ، كما تهدف إلى مساعدة المعلمين والمشرفين على تنفيذها، وتبصيرهم بأهمية تطبيق استراتيجيات تدريسية مستندة إلى تصنيفات بلوم للمستويات المهارية في تدريس مقرر المهارات الحياتية والأسرية بما يلبي احتياجات الطلاب، وبما يراعي الميول والرغبات والفروق الفردية بينهم، وتهدف أيضًا إلى مساعدة المسؤولين عن تطوير مناهج المهارات الحياتية والأسرية، عند قيامهم بتطوير تلك المقررات وذلك باعتماد الاستراتيجية التدريسية المستندة لتصنيف بلوم للمستويات المهارية.

– تحديد الأسس التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة:

– الأسس الأخلاقية: راع الباحث في بناء الاستراتيجية المقترحة أخلاقيات مهنة المعلم المتمثلة في الالتزام بتنمية الألفة والمودة والاحترام مع الطالب.

– الأسس التربوية: حاول الباحث في بناء الاستراتيجية المقترحة مسايرة الفلسفة التربوية الحديثة، وأن تكون الاستراتيجية جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، بالإضافة إلى ضرورة مراعاة لما يلي:

– طبيعة مقرر المهارات الحياتية والأسرية وأنه وسيلة لغاية عظيمة هي الوصول إلى إعداد الطلاب للحياة من خلال إكسابهم العديد من المهارات الحياتية والأسرية.

– الاتجاهات الحديثة في تعليم المهارات الحياتية.

– أسس تعليم المهارات كما جاءت في تصنيف بلوم للمستويات المهارية.

– طبيعة الطالب حيث يتميز بالقدرة على المحاكاة والتقليد والتعلم من خلال الحواس والتدريب والممارسة العملية.

– استخدام الوسائل والممارسات والأنشطة التعليمية المناسبة للاستراتيجية.

– الأسس الاجتماعية: وتشمل الاهتمام بالطالب بوصفه عضوًا في جماعة، ويعمل في إطاره الاجتماعي بتعاليمه الدينية، ومعاييره، وقيمه وثقافته، بالإضافة إلى ضرورة إسهام المجتمع في العملية التعليمية والتأهيلية لهؤلاء الطلاب.

– الأسس النفسية: وفيها يتم الاهتمام بشخصية الطلاب على وجه العموم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في مواقف مختلفة، وضرورة توفير الظروف الملائمة لقدراتهم، ومستوى نضجهم، وتوفير العوامل التي تساعد على تعلم المهارات بسهولة ومرونة ويسر، والحرص على أن تكون المهلة المعطاة للطالب في مستوى قدراته.

– تحديد إجراءات التدريس وفق الاستراتيجية المقترحة:

تتضمن الإجراءات التدريسية للاستراتيجية المقترحة المراحل الأربعة الآتية:

المرحلة الأولى: تهيئة الطلاب: وتشمل استدعاء متطلبات التعلم السابقة ومراجعتها وذلك من خلال:

– إثارة الفضول والحماس: من خلال استخدم الألغاز، والقصص، وعرض المواقف والأحداث الجارية ذات الصلة بالدرس، أو الآيات القرآنية والأحاديث النبوية لتهيئة الطلاب وتحفيزهم على التعلم.

– عرض أهداف الدرس بوضوح: من خلال إخبار الطلاب بالأهداف المتوقعة من الحصة الدراسية؛ ليعرفوا ما يسعون لتحقيقه، مما يزيد من تركيزهم وفهمهم للدرس.

– مراجعة المعلومات السابقة: وذلك من خلال ربط الدرس الجديد بالدرس السابق أو بمهارات حياتية ومعلومات سابقة لدى الطلاب لتعزيز الروابط المعرفية لديهم وتسهيل استيعاب المعلومات الجديدة.

المرحلة الثانية: المشاهدة والإدراك (أرى وأتعلم): وهي مرحلة تعكس عملية الإدراك التي تبدأ باستقبال المنبهات الحسية عبر الحواس (كالبصر والسمع) ، ثم تنظيمها وتفسيرها في الدماغ بناءً على التجارب السابقة والمعارف المتراكمة؛ لتكوين معنى وفهم للعالم المحيط. وتمر تلك العملية بالمراحل الآتية:

– التحفيز الحسي (أرى): تبدأ العملية باستقبال المعلومات الحسية من البيئة الخارجية من خلال الحواس مثل البصر، والسمع، والشم، واللمس، والتذوق.

– التنظيم الإدراكي: حيث يقوم الدماغ بتنظيم المعلومات الحسية التي تم استيعابها، ويربطها ببعضها البعض.

– التفسير الإدراكي (أتعلم): وفي هذه المرحلة يتم تفسير هذه المعلومات المنظمة وإعطائها معنى، ويتأثر هذا التفسير بالخبرات السابقة والمعتقدات والدوافع الشخصية.

– الذاكرة والتذكر: وفيها يتم تسجيل هذه المعاني الجديدة وتخزينها في الذاكرة للاستخدام المستقبلي، مما يساعد على فهم محفزات جديدة في المرات القادمة.

المرحلة الثانية: التدريب للإتقان (أتدرب وأمارس حتى أجيد): حيث إن الوصول إلى مستوى عالٍ من الكفاءة والتفوق في (المهارات الحياتية) يتم من خلال عملية منظمة من التعلم والتطبيق العملي؛ وذلك لأن التدريب المتواصل على أية مهارة حياتية إلى يؤدى إلى إتقانها، حتى لو كانت شديدة الصعوبة، فتكرار تلك المهارة وفق نمط أو نموذج معين وبشكل متواصل يؤدي حتمًا إلى ترسخ سهولة أدائها وإجادتها، ومن ثم يتم في هذه المرحلة عرض نماذج جيدة للمهارات الحياتية ثم يقوم الطلاب بمحاكتها وتقليدها مع تكرار ذلك حتى درجة التمكن.

– المرحلة الثالثة: التطوير والابتكار: وهما عمليتان متكاملتان لتحسين القدرات الشخصية والمهارية، حيث يتضمن التطوير بناء المعرفة والمهارات الحالية وتحسينها، وهذا يتطلب الالتزام بالتعلم المستمر والتطبيق العملي للمهارات الحياتية المكتسبة، بينما يركز الابتكار على توليد أفكار

وحلول جديدة وخارجة عن المألوف، و يمكن تطوير المهارة الحياتية وتجويدها من خلال تنمية الفضول والتفكير النقدي، وطرح الأسئلة باستمرار، وتبادل الأفكار والاستماع النشط لفهم وجهات نظر الآخرين ، وتجربة أساليب جديدة لربط الأفكار وإيجاد حلول مبتكرة ، والتعلم من الأخطاء، والعمل الجماعي ضمن فرق متنوعة ، وتعزيز مهارات داعمة للمهارات الحياتية المستهدفة ، مثل التواصل الفعال، والتعاطف، والمرونة، والقدرة على حل المشكلات .

– تحديد دور المعلم في التدريس بالاستراتيجية المقترحة:

المعلم في هذه الاستراتيجية موجه ومرشد للطلاب، ويجهز بيئة التعلم المناسبة، ويعد الأنشطة الخاصة بالاستراتيجية التدريسية والوسائل التعليمية والألعاب والمواقف والنماذج التي تسهم في تعزيز هذه الاستراتيجية، مع مشاركة الطلاب في عدد من تلك الإجراءات، وتدريبهم على استخدام التقنيات والبرامج الملحقة بها.

– تحديد دور الطالب أثناء الاستراتيجية المقترحة:

الطالب هو باحث عن المعلومة، ايجابي ومتعاون مع زملائه، وقادر على التعامل مع الأنشطة والتطبيقات واختيار أسلوب التقويم المناسب.

– الأدوات والتقنيات اللازمة لتطبيق الاستراتيجية المقترحة:

برامج إلكترونية، ومواقع متخصصة لتوضيح وشرح المهارات الحياتية وكيفية تطبيقها، والفيديوهات التفاعلية، والحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت، وأوراق العمل وملصقات الإرشادات، ولوحات ورسوم توضيحية، والتسجيلات الصوتية، والسبورة الذكية، ووسائل التعلم الرقمية.

– تقويم التعلم بما يتوافق مع الاستراتيجية المقترحة:

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة في هذه الاستراتيجية، حيث اشتملت على ما يلي:

– تدريبات وأنشطة في كل درس وتمارين ختامية، تراعي المهارات الحياتية المستهدفة.

– الملاحظة: ملاحظة أداء الطالب في أثناء قيامه بعمله في الحصة، بنفسه أو ضمن مجموعة.

– الملف الخاص بالطالب: ما يسجله في دفتره من ملخص أو حلول أو ملحوظات بصورة منظمة ومرتبة وجذابة.

– العرض والتقديم: أن يقوم الطالب بنفسه أو نيابة عن مجموعته بتقديم عرض حول ما أنجزه أو مجموعته من الأنشطة أو التكليفات المتعلقة بالمهارات الحياتية وذلك أمام زملائه.

– مشاركة الطالب في الموقف التدريسي: مدى مشاركته في فعاليات الدرس، وأنشطته، ومساهمته في المناقشات التي لها علاقة بالموقف التدريسي.

– بطاقة تقويم أداء الطالب في المهارات الحياتية المستهدفة.

– تحكيم الاستراتيجية المقترحة:

بعد إعداد الصورة الأولية للاستراتيجية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة والمختصين في المناهج وطرق التدريس؛ وذلك لتحديد مدى مناسبتها لطلاب الصف السادس الابتدائي، وتحديد مدى دقة الصياغة اللغوية، ومد اتساق خطواتها مع تصنيف بلوم للمستويات المهارية. وفي ضوء التغذية الراجعة من التحكيم جاءت الاستراتيجية المقترحة في صورتها النهائية.

2– للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه:" ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة المستندة إلى تصنيف بلوم للمستويات المهارية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؟"، والتحقق من الفرض الثاني للبحث الذي نصه: " توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الحياتية بعد استخدام الاستراتيجية المقترحة لصالح طلاب المجموعة التجريبية ".

تم استخدام اختبار (ت) T. Test للعينات المستقلة؛ لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم حساب قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية ككل

المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	40	18,47	5,65	42,03	0,05
التجريبية	40	65,62	3 ,52		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسطات الحسابية في مقياس المهارات الحياتية بلغت (62,65) للمجموعة التجريبية، وبلغت (47,18) للمجموعة الضابطة، مع انحراف معياري قدر (52,3) للمجموعة التجريبية، وقدره (65,5) للمجموعة الضابطة. ولمعرفة مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في مقياس المهارات الحياتية، تم حساب قيمة" ت" للفرق بين المتوسطين ووجد أنها تساوى(03,42)، وبالكشف عن مستوى الدلالة وجد أنها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس المهارات الحياتية وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية ؛ مما يعنى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين قدمت لهم وحدة "صحتي وسلامتي" باستخدام الاستراتيجية المقترحة على زملائهم في المجموعة الضابطة الذين قدمت لهم وحدة "صحتي وسلامتي" باستخدام الطريقة المعتادة. وعلى ضوء ذلك، يتم قبول الفرض الذي نصه: توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الحياتية بعد استخدام الاستراتيجية المقترحة لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

وأما فيما يخص نتائج كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية، فيمكن توضيحها فيما يلي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب قيمة " ت" في التطبيق البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية لدى طلاب مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية)

أبعاد المقياس	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المهارات الصحية	الضابطة	40	6,70	2,35	28,35	0,05
	التجريبية	40	23,13	2 ,38		
المهارات الغذائية	الضابطة	40	6,72	2,91	25,52	0,05
	التجريبية	40	19,57	1 ,53		
المهارات الوقائية	الضابطة	40	5,92	2,37	26,71	0,05
	التجريبية	40	19,65	1 ,72		

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب (أفراد مجموعتي البحث) في القياس البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية؛ وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وبالكشف عن مستوى الدلالة وجد أنها دالة إحصائيًا عند مستوى ($P \leq 0.05$)، وهذا يعني أن تحسنًا واضحًا قد حدث في أداء طلاب مجموعة البحث التجريبية الذين درسوا باستخدام الاستراتيجية المقترحة، وأن لهذه الاستراتيجية دورًا إيجابيًا في تنمية كل مهارة من المهارات الحياتية لدى هؤلاء الطلاب.

ولتحديد فاعلية الاستراتيجية المقترحة وقياس درجة تنميتها للمهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي (المجموعة التجريبية)، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلك Black، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (8) دلالة نسبة الكسب المعدل للاستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب مجموعة البحث التجريبية

مجموعة البحث التجريبية	الدرجة العظمى للمقياس	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدي (ص)	نسبة الكسب المعدل	دلالة النسبة
	75	17,22	65,62	1.47	ذات فاعلية لأنها أكبر من الواحد الصحيح وبذلك فهي مقبولة تربويًا

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل جاءت أكبر من الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى أن الاستراتيجية المقترحة تتصف بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي (المجموعة التجريبية).

مناقشة نتائج البحث:

من العرض السابق لنتائج البحث يتضح ما يلي:

– من مقارنة أداء طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الإجراء القبلي؛ لمقياس المهارات الحياتية، اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا بين الأدائين، حيث جاءت قيمة (ت) مساوية (40,1)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند أي مستوى من مستويات الدلالة، وهذا يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في المهارات الحياتية قبل إجراء تطبيق تجربة البحث. ومن ثم قبول الفرض الأول الذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس المهارات الحياتية.

– من مقارنة أداء طلاب مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) في الإجراء البعدي لمقياس المهارات الحياتية، اتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين قدمت لهم وحدة " صحتي وسلامتي" من منهج المهارات الحياتية والأسرية باستخدام الاستراتيجية المقترحة، حيث بلغت قيمة ت (42.03)، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) ، وهذا يدل علي الأثر الايجابي لاستخدام الاستراتيجية

المقترحة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي (المجموعة التجريبية) ، ومن ثم تفوقها على طلاب المجموعة الضابطة الذين قدمت لهم وحدة " صحتي وسلامتي" باستخدام الطرق المعتادة، وعليه يمكن القول بتحقق صحة فرض الثاني للبحث الذي نصه:" توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الحياتية بعد استخدام الاستراتيجية المقترحة لصالح طلاب المجموعة التجريبية ".

– كما اتضح من المعالجة الإحصائية فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات الحياتية لدى (طلاب مجموعة البحث)، وقد ثبت ذلك من خلال حساب حجم الفاعلية لبلاك Black؛ الذي جاء مساويا (1,47) في مقياس المهارات الحياتية.

– اتفق البحث الحالي مع العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بالمهارات الحياتية وضرورة تقديمها لطلاب المرحلة الابتدائية، وذلك لأن هذه المهارات تبني لديهم شخصية قوية، وتعزز قدرتهم على التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتنمي فيهم التفكير النقدي والإبداعي، كما أنها تُعدهم لمواجهة تحديات المستقبل وتعلمهم تحمل المسؤولية. ومن هذه الدراسات (على، 2021)، (Lekganyane,2021)، (العتيبي،2022)، (الجمل 2023)

– اتفق البحث الحالي مع العديد من البحوث والدراسات التي من خلالها تم توظيف المداخل والاستراتيجيات التي اهتمت بتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ومنها:(Davis & Smith,2024) (Bansal & Kapur,2023)، (القطقاط وعرفات،2025)

ويعزو الباحث ما تم التوصل إليه من نتائج سابقة إلى ما يلي:

– إن من مراحل تطبيق الاستراتيجية التي تم استخدامها تهيئة وإثارة حماس الطلاب ودفعهم للمشاركة والتعاون في تطبيق الاستراتيجية مما زاد من دافعية الطلاب والاقبال في المشاركة لنجاح تطبيق الاستراتيجية.

– ركزت الاستراتيجية المقترحة على التدريب المكثف للمهارات الحياتية المستهدف تنميتها لدى الطلاب.

– اهتمت الاستراتيجية المقترحة باندماج الطالب ومشاركته الفعالة في أحداث ومهام التعلم.

– اهتمت الاستراتيجية المقترحة بنشاط النقاش والتفكير وطرح الأسئلة والبحث عن إجابتها.

– تضمنت الاستراتيجية المقترحة أربع خطوات رئيسة تقوم على نشاط وفعالية الطالب.

– وفرت الاستراتيجية المقترحة بيئة تعلم ممتعة للطلاب تقوم على المحاكاة والممارسة العملية للمهارات الحياتية.

– استخدام الأنشطة المختلفة في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية المختلفة ابتداء من المشاهدة إلى التحسين والتطوير للمهارات الحياتية التي تعلمها الطلاب.

– تنوع أساليب التقويم وتقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب أتاح لهم اكتشاف نقاط ضعفهم ثم علاجها أولا بأول، ونقاط قوتهم فتم تدعيمها، كما ساعد على تعزيز التعلم وإثارة حماسهم ودافعيتهم طوال الدرس.

– زادت الاستراتيجية المقترحة من عملية فهم الطلاب لقضايا وموضوعات المهارات الحياتية، وذلك من خلال إعمال العقل وإجراء التعلم الحقيقي أثناء ممارستهم للأنشطة الهادفة.

– تضمنت الاستراتيجية المقترحة مجموعة من الطرائق الفعالة في تعلم الطلاب حيث التعلم من خلال المهام والمحاكاة التفاعلية والتعاون والعروض العملية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

– الاستفادة من دليل المعلم الذي توصل إليه البحث الحالي للاستعانة به في التدريس حيث يشتمل على صورة واضحة ومحددة لإجراءات سير الدرس وفق الاستراتيجية المقترحة.

– تطوير أساليب القياس والتقويم في مقرر المهارات الحياتية والأسرية بحيث تقيس الجوانب المهارية أكثر من الاعتماد على الإنجاز الكمي في المعارف والمفاهيم كمعيار لتقدم أداء الطلاب.

– ضرورة تكثيف الأنشطة التي تنمي المهارات الحياتية وإعطاء الطلاب الفرصة لممارستها في المواقف المختلفة.

– تطوير برامج إعداد المعلمين في الكليات والجامعات في ضوء الاتجاهات الحديثة لأساليب وطرائق التدريس التي تهتم بالجانب المهارى لتصنيف بلوم وفعالية ونشاط المتعلم.

– تدريب المعلمين على استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية تركز على تصنيف بلوم للمستويات المهارية.

– تطوير المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية في ضوء تصنيفات بلوم خاصة تصنيفه للمستويات المهارية.

– ضرورة تضمين المهارات الصحية بشكل كافي في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لإكساب الطلاب العادات الصحية بما يتوافق ورؤية المملكة 2030 لإنتاج مجتمع يعيش حياة صحية.

الدراسات والبحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح بعض الدراسات والأبحاث المستقبلية، ومنها:

– دراسة تحليلية لمقرر المهارات الحياتية والأسرية بالصف السادس الابتدائي في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المهارية.

– تصور مقترح لتطوير مقرر المهارات الحياتية والأسرية بالصف السادس الابتدائي في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المهارية.

– فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات الحياتية والأسرية في مراحل دراسية مختلفة.

– دراسة فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تدريس مقرر المهارات الحياتية والأسرية لتنمية مهارات التفكير المعاصر لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

– برنامج مقترح قائم على تصنيف بلوم للمستويات المهارية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

– تقويم المهارات الحياتية والأسرية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المهارية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2015). المهارات الحياتية. عمان: دار المسيرة.

أبو زيد، محمد أحمد. (2023). فعالية استخدام تصنيف بلوم في تطوير مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 17(2)، 145–168. https://doi.org/10.24200/jeps.vol17iss2pp145-168

أبو عيطة، أسامة علي. (2020). فاعلية برنامج قائم على المهارات الحياتية في تنمية المهارات الاجتماعية والوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(2)، 123–145. https://doi.org/10.26359/AEPS.2020.12569

جبر، محمد. (2022). المهارات الحياتية كمدخل للتربية من أجل التنمية المستدامة. دراسات في التربية وعلم النفس، 15(3)، 212–230. https://doi.org/10.21608/jse.2022.253678

الجمل، عادل عبد الله. (2023). المهارات الحياتية في المناهج التعليمية: ضرورة العصر. مجلة التربية والتعليم، 11(1)، 55–70. https://doi.org/10.36622/TJE.2023.11.006

الجندي، رشا سيد حسين. (٢٠١١). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة باستخدام مسرح العرائس، (رسالة ماجستير)، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

الحارثي، سعد بن عبد الله، والسبيعي، نورة بنت محمد. (2023). تقويم أساليب التقييم التربوي في ضوء مستويات تصنيف بلوم المعرفية. المجلة العربية للتربية، 43(1)، 87–112. https://doi.org/10.21608/arete.2023.189456

الحجيلان، مشاعل إبراهيم عبد العزيز. (2024). توظيف الأنشطة الإلكترونية التفاعلية بالبلاك بورد لتنمية التفكير التحليلي وفق تصنيف بلوم لدى طلبة الدراسات العليا: دراسة إجرائية. المجلة السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 32(1)، 123–158. https://doi.org/10.21608/ssj.2024.347988

الخالدي، فاطمة سالم، ومحمود، أسماء عبد الرحمن (2024). أثر تطبيق مستويات بلوم المعرفية في تحسين نواتج التعلم للطلاب. مجلة التربية وعلم النفس، 29(3)، 195–218. https://doi.org/10.12816/EDPSJ.2024.285743

الزهراني، علي بن حسن. (2022). استخدام تصنيف بلوم في تصميم الأنشطة التعليمية للمرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، 34(4)، 125–149. https://doi.org/10.31430/JOTS.34.4.2022.125-149

الشمري، خالد بن ناصر. (2024). فاعلية تطبيق تصنيف بلوم في تطوير المناهج الدراسية بالتعليم الأساسي. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 48(2)، 78–102. https://doi.org/10.36394/IJER.48.2.2024.78-102

صالح، هدى محمد، والمالكي، عبد العزيز أحمد. (2023). التطبيقات المعاصرة لتصنيف بلوم في البيئة التعليمية العربية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 201(4)، 210-235. https://doi.org/10.21608/jsrep.2023.298765

عبد السلام، محمد (2020). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية. مكتبة نور

العتيبي، فهد سعد. (2022). أثر برنامج تعليمي قائم على المهارات الحياتية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 28(4)، 45-60. https://doi.org/10.21608/ijere.2022.253678

العتيبي، منصور بن سعد، والمطيري، نوال بنت علي. (2023). التطوير التاريخي لتصنيف بلوم وتطبيقاته في التعليم المعاصر. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 15(3)، 134-159. https://doi.org/10.29117/jer.2023.0089

العساف، صالح حمد (2021). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء

علي، محمد. (2021). علاقة المهارات الحياتية بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، 22(3)، 150-165. https://doi.org/10.21608/jse.2021.253678

العوض، آمنة. (2020). دور المهارات الحياتية في تعزيز الوعي الصحي لدى الشباب. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 32(1)، 89-105. https://doi.org/10.21608/jse.2020.253678

الغامدي، محمد بن عبد الله، وآل سعود، فهد بن عبد الرحمن. (2024). دور تصنيف بلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 51(1)، 158-184. https://doi.org/10.33948/1158-051-001-006

فراج، عبير بكري. (2019). برنامج قائم على أشكال أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة، ع (31)، 9- 40.

القطقاط، لبنى محمد علي؛ عرفات، سحر عبد الحكيم. (2025). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي (ABA) لخفض بعض السلوكيات اللاتكيفية في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 44(206)، 279- 342. https://doi.org/10.21608/jsrep.2025.434635

المصري، ناهد عبد العزيز علي؛ والبلوى، بشاير رغيان (2019). درجة توافر المهارات الحياتية لدى معلمي التربية الأسرية بمدينة تبوك من وجهة نظرهن وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطالبات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 7(1)، 52-27.

الوردات، سارة فيصل؛ الحكايبة، عبد الله؛ ربابعة، ابتسام (2020) ممارسة معلمي العلوم في الأردن للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية (28)،431 – 446.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul Salam, Muhammad (2020). Research Methods in the Social Sciences and Humanities. Noor Library Al-Otaibi, Fahad Saad. (2022). The Effect of a Life Skills-Based Educational Program on Promoting Social Responsibility among Primary School Students. International Journal of Educational Research, 28(4), 45-60. https://doi.org/10.21608/ijere.2022.253678

Abu Aita, Osama Ali. (2020). The Effectiveness of a Life Skills-Based Program in Developing Social Skills and Self-Awareness among Secondary School Students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(2), 123-145. https://doi.org/10.26359/AEPS.2020.12569

Abu Zaid, Muhammad Ahmad. (2023). The Effectiveness of Using Bloom's Taxonomy in Developing Higher-Order Thinking Skills among Primary School Students. Journal of Educational and Psychological Studies, 17(2), 145-168. https://doi.org/10.24200/jeps.vol17iss2pp145-168

Al-Awad, Amna. (2020). The Role of Life Skills in Promoting Health Awareness among Youth. Arab Journal of Social Sciences, 32(1), 89-105. https://doi.org/10.21608/jse.2020.253678

Al-Ghamdi, Muhammad bin Abdullah, and Al Saud, Fahd bin Abdulrahman. (2024). The Role of Bloom's Taxonomy in Developing Life Skills among Students. Saudi Journal of Educational Sciences, 51(1), 158-184. https://doi.org/10.33948/1158-051-001-006

Al-Harthi, Saad bin Abdullah, and Al-Subaie, Noura bint Muhammad. (2023). Evaluating Educational Evaluation Methods in Light of Bloom's Cognitive Taxonomy Levels. Arab Journal of Education, 43(1), 87-112. https://doi.org/10.21608/arete.2023.189456

Al-Hujailan, Mishaal Ibrahim Abdul Aziz. (2024). Using interactive electronic activities on Blackboard to develop analytical thinking according to Bloom's taxonomy among graduate students: A procedural study. Saudi Journal of Educational and Psychological Sciences, 32(1), 123–158. https://doi.org/10.21608/ssj.2024.347988

Ali, Muhammad. (2021). The Relationship of Life Skills to Academic Achievement among Primary School Students. Journal of Scientific Research in Education, 22(3), 150-165. https://doi.org/10.21608/jse.2021.253678

Al-Jamal, Adel Abdullah. (2023). Life Skills in Educational Curricula: A Necessity of the Age. Journal of Education, 11(1), 55-70. https://doi.org/10.36622/TJE.2023.11.006

Al-Khalidi, Fatima Salem, and Mahmoud, Asmaa Abdel-Rahman (2024). The Effect of Applying Bloom's Cognitive Levels on Improving Students' Learning Outcomes. Journal of Education and Psychology, 29(3), 195-218. https://doi.org/10.12816/EDPSJ.2024.285743

alkhalidi, fatimat salima, wamahmud, 'asma' eabd alrahman (2024). 'athar tatbiq mustawayat bilum almaerifiat fi tahsin nawatij altaealum liltulaabi. majalat altarbiat waeilm alnafsi, 29(3), 195-218. https://doi.org/10.12816/EDPSJ.2024.285743

Al-Masry, Nahed Abdel-Aziz Ali; and Al-Balawi, Bashayer Raghian (2019). The degree of availability of life skills among family education teachers in Tabuk City from their perspectives and its relationship to female students' academic achievement. International Journal of Educational and Psychological Studies, 7(1), 52-27.

Al-Otaibi, Mansour bin Saad, and Al-Mutairi, Nawal bint Ali. (2023). The Historical Development of Bloom's Taxonomy and Its Applications in Contemporary Education. Journal of Educational and Teaching Research, 15(3), 134-159. https://doi.org/10.29117/jer.2023.0089

Al-Qatqat, Lubna Muhammad Ali; Arafat, Sahar Abdel-Hakim. (2025). The effectiveness of a program based on applied behavior analysis (ABA) strategies to reduce some maladaptive behaviors in developing life skills among educable mentally disabled children. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 44(206), 279-342. https://doi.org/10.21608/jsrep.2025.434635

Al-Shammari, Khaled bin Nasser. (2024). The Effectiveness of Applying Bloom's Taxonomy in Developing Curricula in Basic Education. International Journal of Educational Research, 48(2), 78-102. https://doi.org/10.36394/IJER.48.2.2024.78-102

Al-Wardat, Sara Faisal; Al-Hakaiba, Abdullah; Rababa'a, Ibtisam (2020). Science teachers' practice of life skills in Jordan from their perspective. International Journal of Educational and Psychological Studies (28), 431-446.

Al-Zahrani, Ali bin Hassan. (2022). Using Bloom's Taxonomy in Designing Educational Activities for the Primary Stage. Journal of Educational Sciences, 34(4), 125-149. https://doi.org/10.31430/JOTS.34.4.2022.125-149

Farag, Abeer Bakri. (2019). A program based on children's literature forms to develop some life skills in kindergarten children. Childhood Magazine, No. (31), 9-40.

Jabr, Muhammad. (2022). Life skills as an approach to education for sustainable development. Studies in Education and Psychology, 15(3), 212-230. https://doi.org/10.21608/jse.2022.253678

Saleh, Hoda Mohammed, and Al-Maliki, Abdul Aziz Ahmed. (2023). Contemporary Applications of Bloom's Taxonomy in the Arab Educational Environment. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 201(4), 210-235. https://doi.org/10.21608/jsrep.2023.298765

المراجع الأجنبية:

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Bansal, M., & Kapur, S. (2023). Facets of life skills education – a systematic review. Quality Assurance in Education, 31(2), 281–295. https://doi.org/10.1108/QAE-04-2022-0095

Bland, H. W., & Pring, S. (2022). Life Skills Education and Adolescent Health Promotion: A Systematic Review. Health Promotion Practice, 23(4), 512-526. https://doi.org/10.1177/1524839920979318

Borrego-Balsalobre, F. J., Martinez-Moreno, A., Morales-Banos, V., & Diaz-Suarez, A. (2021). Influence of the psychomotor profile in the improvement of learning in early childhood education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(23), 2655. https://doi.org/10.3390/ijerph182312655

Davis, K. L., & Smith, J. R. (2024). Assessment strategies using Bloom's revised taxonomy: A comprehensive approach to measuring student learning. Educational Assessment Quarterly, 32(2), 58-75. https://doi.org/10.1016/j.eduass.2024.01.008

Doustmohammadian, A., Omidvar, N., & Shakibazadeh, E. (2020). School-based interventions for promoting food and nutrition literacy (FNLIT) in elementary school children: A systematic review protocol. Systematic Reviews, 9, 87. https://doi.org/10.1186/s13643-020-01339-0

Forehand, M. (2022). Bloom's taxonomy: Original and revised versions. In Emerging perspectives on learning, teaching, and technology (pp. 28-42). University of Georgia Press. https://doi.org/10.4324/9781003156789-3

Geddes, C., et al. (2020). The integration of life skills in school curricula: A global perspective. International Journal of Education and Development, 25(1), 54-68. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.100121

Gottfried, A. E., & Harter, S. (2021). The development of self-concept and life skills across childhood. In J. D. V. D. Berg & W. S. W. M. V. D. Berg (Eds.), The Oxford Handbook of Developmental Psychology: Volume 1 (pp. 345-367). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199797277.013.0016

Harrow, A. J. (1972). A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives. David McKay Company.

Hvalby, L., Guldbrandsen, A., & Fandrem, H. (2024). Life skills in compulsory education: A systematic scoping review. Education Sciences, 14(10), 1112. https://doi.org/10.3390/educsci14101112

Johnson, P. M., Williams, A. T., & Brown, L. K. (2022). Cognitive load theory and Bloom's taxonomy: Implications for instructional design. International Journal of Educational Technology, 19(4), 82-98. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11247-8

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory Into Practice, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Lekganyane, E. L. (2021). The importance of life skills education in the 21st century: A review of recent literature. Journal of Educational Sciences, 11(3), 201-215. https://doi.org/10.1080/01614040.2021.1965411

Martinez, C., & Rodriguez, E. (2023). The effectiveness of Bloom's taxonomy in skill development: A meta-analysis of recent studies. Review of Educational Research, 93(3), 138-162. https://doi.org/10.3102/00346543221145789

Noble, T. (2021). Understanding the cognitive process dimension of Bloom's revised taxonomy. Educational Psychology Review, 33(4), 78-95. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09625-4

O'Neill, T. (2021). Self-assessment as a life skill: An instructional guide. Journal of Education and Instructional Studies, 12(3), 88-102. https://doi.org/10.29329/ijres.2021.365.23

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). OECD Skills Strategy 2030: Learning for Life. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264303746-en

Saifi, S., Khan, M. A., Waseem, M., Khan, S. M., Anwar, M. S., & Yusuf, M. (2024). Investigating how Bloom's Digital Taxonomy influences student learning competencies in the classroom. Vegueta, 24(1), 343–355. https://doi.org/10.5281/zenodo.10742046

Santos, S., Brandao, T., Rodrigues, A., Frazao, A., Simoes, C., & Lebre, P. (2024). Beyond the classroom: Investigating the relationship between psychomotor development and academic achievement in 4–12-year-olds. Children, 11(8), 973. https://doi.org/10.3390/children11080973

Simpson, E. J. (1972). The classification of educational objectives in the psychomotor domain. Washington, DC: Gryphon House.

Thompson, R., & Chen, L. (2024). Hierarchical learning progressions based on Bloom's taxonomy: Evidence from cognitive science research. Cognition and Instruction, 42(1), 65-88. https://doi.org/10.1080/07370008.2024.2275413

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). Education for Sustainable Development: A Roadmap. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/AYBP7678

Williams, D., Jackson, M., & Taylor, S. (2023). Higher-order thinking skills development through Bloom's taxonomy: A longitudinal study. Educational Research and Evaluation, 29(3-4), 105-125. https://doi.org/10.1080/13803611.2023.2201456

World Health Organization (WHO). (2022). Guidance on nutrition education and promotion for healthy diet. WHO. https://apps.who.int/iris/handle/10665/354020

نموذج سببي مقترح للعلاقة بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي

A Proposed Causal Model of the Relationship Between Personality Traits, Emoji Use, and the Quality of Virtual Relationships Among Social Media Users

إعداد

د. حنان بنت عبد العزيز الفراج

أستاذ علم النفس المساعد

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Hanan Abdulaziz AlFarraj

Assistant Professor of Psychology

Department of Psychology – College of Social Sciences

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: Halfarraj@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-018

تاريخ التقديم: 2025/02/10 م تاريخ القبول: 2025/04/02 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة النموذج السببي المقترح للعلاقة بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، وتم استخدام المنهج الكمي التحليلي (النمذجة السببية) من خلال توظيف أسلوب تحليل المسار؛ لكشف العلاقة السببية بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي)، وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، وطبقت مقاييس الدراسة المتمثلة في: السمات الخمس الكبرى للشخصية: (Big Five Inventory)، والرموز التعبيرية"Emoji، وجودة العلاقات على عينة عشوائية غير منتظمة من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض بلغ عددهم (526) مستخدما. وبينت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعد الانبساط مقابل الانطواء والرموز التعبيرية (الإيموجي)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين باقي الأبعاد والدرجة الكلية مع الرموز التعبيرية (الإيموجي)، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين بُعد العصابية مقابل الاستقرار العاطفي وجودة العلاقات الافتراضية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين باقي الأبعاد والدرجة الكلية مع جودة العلاقات الافتراضية، كما بينت النتائج أن بعض مؤشرات مطابقة النموذج السببي الافتراضي لعلاقة العوامل الخمس الكبرى للشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي حققت معاييرها. وقد فسر النموذج ما نسبته (18%) من التباين المفسر الكلي لجودة العلاقات الافتراضية من خلال العوامل الانبساطية مقابل الانطواء، والود مقابل العداوة، والانفتاح على الخبرة بعلاقة مباشرة، بينما كانت العلاقة مع العصابية مقابل الاستقرار العاطفي غير مباشرة. كما تم ذكر التوصيات والمقترحات المناسبة بناء على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: سمات الشخصية، الرموز التعبيرية (الإيموجي)، جودة العلاقات الافتراضية، مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي.

Abstract

The study aimed to identify the nature of the proposed causal model explaining the relationship between personality traits, emojis, and the quality of virtual relationships among social media users. The quantitative analytical approach (causal modeling) was employed through path analysis to reveal the causal relationships between personality traits, emojis, and the quality of virtual relationships among social media users

The study applied measurement scales that included: the Big Five Inventory (BFI), Emoji usage, and Relationship Quality. The sample consisted of 526 randomly selected social media users in Riyadh.

The results indicated no significant correlation between the Extraversion–Introversion dimension and emoji use. However, statistically significant positive correlations were found between the remaining personality dimensions and the overall emoji usage score. The findings also revealed a negative correlation between Neuroticism–Emotional Stability and the quality of virtual relationships, while the remaining dimensions showed statistically significant positive correlations with the overall quality of virtual relationships.

Moreover, the results demonstrated that some of the fit indices for the hypothetical causal model of the relationship between the Big Five personality traits, emoji usage, and the quality of virtual relationships met acceptable standards. The model explained 18% of the total variance in the quality of virtual relationships through the factors of Extraversion–Introversion, Agreeableness–Antagonism, and Openness to Experience, which were directly related, while the relationship with Neuroticism–Emotional Stability was indirect. Appropriate recommendations and suggestions were presented based on the study's findings.

Keywords: Personality Traits, Emoji Usage, Quality of Virtual Relationships, Social Media Users

المقدمة

في السنوات الأخيرة، قضى العديد من الأفراد وقتًا طويلاً على وسائل التواصل الاجتماعي، مما أثار قلقًا متزايدًا حول التأثيرات المحتملة لاستخدامها على شخصية الفرد؛ حيث تؤثر مواقع التواصل الاجتماعي على مختلف جوانب الحياة اليومية خاصة العلاقات الاجتماعية أو الحقيقية التي تراجعت مقابل وتيرة العلاقات الافتراضية التي أعادت العديد من المفاهيم منها: التواصل، والهوية، والشخصية، وما يرتبط بها من قيم مثل: الخصوصية، والسرية، والشفافية، والمصداقية، والتشابه، والاهتمام، والثقة. (Harn, 2017)

وقد أدى هذا التحول إلى ظهور شكل جديد من المجتمعات يُعرف بـ "المجتمع الافتراضي"، وهو مجتمع لا واقعي ينشأ عبر الشبكات الرقمية، يضم أفرادًا تجمعهم اهتمامات أو خصائص أو توجهات مشتركة، ويتفاعلون عبر قنوات إلكترونية تشبه في بعض جوانبها التفاعلات الواقعية (رمضان، 2024).

ومع التوسع في هذه الشبكات لم تعد العلاقات الاجتماعية محصورة في التواصل المباشر وجهًا لوجه، بل تطورت إلى علاقات افتراضية تُبنى وتُحافظ عليها عبر النصوص والرموز والوسائط الرقمية. وقد أشارت دراسات متعددة مثل: (pang, 2018؛ Abdillah et al., 2020؛ Troilo & Britten, 2020) إلى أن هذه العلاقات الافتراضية قد تتمتع بجودة عالية، تُقاس بمستوى الثقة، والتفاعل، والانفتاح، والانسجام بين الأفراد، رغم غياب التواصل التقليدي، كما أوضحت دراسة أحمد (2022) أن العلاقات الافتراضية أصبحت تُعيد تشكيل وعي الأفراد، وتؤثر في هوياتهم وتصوراتهم لأنفسهم وللآخرين في البيئة الرقمية.

وفي ضوء هذا التحول الذي أوجدته شبكات التواصل الاجتماعي، ظهرت الرموز التعبيرية (الإيموجي) كأحد أبرز الابتكارات اللغوية في العصر الرقمي، إذ تمثل صورًا رمزية صغيرة تُستخدم للتعبير عن المشاعر والانفعالات والمواقف ضمن النصوص الرقمية (Stark & Crawford, 2015). وقد أصبحت الإيموجي لغة عالمية غير لفظية تُستخدم في الرسائل، والبريد الإلكتروني، ومنصات التواصل الاجتماعي المختلفة، لما تؤديه من دور بارز في نقل النبرة العاطفية وتعزيز الفهم الدلالي للرسائل النصية (Rong et al., 2022؛ Wu, 2023b)

وتؤكد الأدبيات أن الرموز التعبيرية تؤدي وظائف عاطفية، كالتعبير عن المشاعر وتعزيزها أو تخفيفها وبناء العلاقات الاجتماعية، ووظائف دلالية، مثل استبدال النصوص أو توضيحها أو التأثير في تفسيرها، مما يجعلها أداة مهمة في عملية التواصل عبر الوسائط الرقمية (Yang & Qian, 2023؛ Wu, 2023b) كما أوضحت دراسات أخرى (Carroll, 2023؛ Gesselman, Vivian & Garcia, 2019) أن الرسائل النصية المرفقة بالرموز التعبيرية تزيد من وضوح المعنى وتدعم جودة التفاعل الاجتماعي بين المستخدمين.

وقد ذهب عدد من الباحثين (الرحيلي، 2022؛ Elder, 2018؛ Rodrigues et al., 2017) إلى أن استخدام الإيموجي يسهم في تعزيز جودة العلاقات الافتراضية، من خلال تسهيل الإفصاح عن الذات، وكسر الجمود في المحادثات، ونقل المشاعر المعقدة بطريقة سريعة ومباشرة، بما يخلق شعورًا بالقرب الاجتماعي ويقوّي الروابط العاطفية بين الأفراد. وبعض الدراسات (Beattie, Edwards, & Edwards, 2020) أظهرت أن الرسائل الرقمية المرفقة بالرموز التعبيرية تزيد من جاذبية المرسل ومصداقيته، سواء أكان إنسانًا أو نظامًا آليًا، وهو ما يبرز قوة الإيموجي في بناء التواصل الإنساني حتى في غياب الطرف الآخر ماديًا. ومن جانب آخر، فإن سمات الشخصية تمثل أحد أهم الحدود التي تفسّر كيفية تفاعل الأفراد مع الآخرين عبر المنصات الرقمية. فقد أكدت نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Mammadov, 2022) أن السمات الأساسية (العصابية، الانبساطية، القبول، الانفتاح على الخبرة، والضمير) تؤثر في أنماط التواصل الاجتماعي واستخدام التكنولوجيا. وأظهرت دراسات(Wu, 2023a)؛ (Hanifah, Wirza, Hanifah & 2020 أن الأفراد المنفتحين والانبساطيين يميلون إلى استخدام الرموز التعبيرية بكثرة للتعبير عن مشاعرهم وبناء علاقات اجتماعية أكثر دفئًا، بينما يميل أصحاب السمات التحليلية أو الانطوائية إلى استخدام محدود وأكثر تحفظًا للإيموجي، ومن هذا المنطلق، تُعد الرموز التعبيرية انعكاسًا للتفاعل بين السمات الشخصية والدافع في الاتصال عبر تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي؛ فهي لا تعبّر فقط عن الحالة الانفعالية، بل تكشف عن أنماط الشخصية وتفضيلاتها في أساليب التعبير الاجتماعي (التميمي، 2020؛ عبد الكافي، 2021).

لذا تأتي الدراسة الحالية لكي تقدم نموذجا سببيا مقترحا للعلاقة بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي؛

لتسد فجوة بحثية مهمة في الأدبيات العربية عامة والسعودية خاصة، من خلال استكشاف الدور السببي والوسيط للرموز التعبيرية في تفسير تأثير سمات الشخصية على جودة العلاقات الافتراضية، وذلك في ضوء التفاعل المتزايد عبر المنصات الاجتماعية التي أعادت تعريف مفاهيم التواصل والهوية والعلاقات الإنسانية في العصر الرقمي وتزايد العلاقات الافتراضية.

مشكلة الدراسة:

شهدت المجتمعات الرقمية في السنوات الأخيرة تحولات جذرية في أنماط التواصل الإنساني، حيث أصبح التفاعل عبر مواقع التواصل الاجتماعي بديلاً شائعًا عن التفاعل المباشر، مما أوجد أنماطًا جديدة من العلاقات تُعرف بالعلاقات الافتراضية، وهي علاقات تقوم على التواصل الإلكتروني عبر تطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي، وتشترك مع العلاقات الواقعية في كثير من مظاهرها الاجتماعية والعاطفية (الضبع، 2016؛ الخراشي، 2024).

وفي ظل هذا التوسع، ظهرت الرموز التعبيرية (الإيموجي) بوصفها لغة بصرية جديدة تخطت الحواجز اللغوية والثقافية، وأصبحت أداة مهمة للتعبير عن المشاعر والمواقف في التفاعل الرقمي، لما تمتاز به من سرعة الإيصال وسهولة الاستخدام وقدرتها على إثراء المعنى وتوضيحه (Stark & Crawford, 2015؛ Carrol, 2023)

فقد تعددت تطبيقات التواصل الإلكتروني الفوري التي تستخدمها مثل الفيس بوك، والواتساب، والماسنجر إلخ، ويستخدم وفقا لأحدث التقارير – أكثر من 92% من متصفحي الإنترنت الرموز التعبيرية، ويرسل نحو ملياري مستخدم للهواتف الذكية حوالي 6 مليارات رمز يومياً، وقد أصبحت شعوب العالم تحتفي باليوم العالمي للرموز التعبيرية (عبد الكافي، 2021).

وقد تجاوز استخدام الرموز التعبيرية نطاق التعبير عن الانفعالات البسيطة كالفرح أو الحزن إلى التعبير عن حالات ذهنية ومزاجية معقدة، بل وأصبحت وسيلة لبناء الانطباعات وتعزيز الروابط الاجتماعية عبر الإنترنت (Gesselman, Vivian & Garcia, 2019)؛ (Elder, 2018) وتشير الأدبيات إلى أن وجودها في الرسائل الرقمية يسهم في تحسين جودة العلاقات الافتراضية من خلال نقل المشاعر وتعزيز القرب العاطفي، وزيادة المصداقية في التواصل بين الأطراف (Beattie, Edwards & Edwards, 2020 ؛Rodrigues et al., 2017)

غير أن استخدام الرموز التعبيرية لا يتم بطريقة موحدة بين جميع المستخدمين، إذ يتأثر بدرجة كبيرة بـ سمات الشخصية التي تمثل مجموعة من الخصائص الثابتة نسبياً التي تحدد نمط الفرد في التفكير والشعور والسلوك (الحيدري، 2016). وقد بينت نظرية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أن هناك خمسة أبعاد أساسية تؤثر في سلوك الأفراد هي: العصابية، والانبساطية، والقبول، والانفتاح على الخبرة، والضمير (Mammadov, 2022). وتشير بعض الدراسات إلى أن الأفراد الانبساطيين والمفتوحين على الخبرة يميلون إلى استخدام الرموز التعبيرية بكثرة في تواصلهم عبر الإنترنت، في حين يظهر الأفراد ذوو السمات التحليلية أو الانطوائية تحفظًا في استخدامها (Wu, 2023a)؛ (Wirza, Hanifah & Hanifah, 2020)

وبناءً على ذلك، فإن نمط الشخصية لا يؤثر فقط على كيفية استخدام الرموز التعبيرية، وإنما قد يمتد تأثيره إلى جودة العلاقات الافتراضية التي تتشكل في بيئات التواصل الرقمي. ومن هنا، يمكن النظر إلى الرموز التعبيرية بوصفها وسيطًا محتملًا يربط بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية، إذ تتيح للأفراد التعبير عن ذواتهم والتواصل بطرق تختلف تبعًا لسماتهم الشخصية، مما ينعكس على مدى عمق وجودة الروابط الاجتماعية عبر الإنترنت.

إلا أن الملاحظ أن المكتبة العربية والسعودية تحديدًا – على حد علم الباحثة – تفتقر إلى الدراسات التي تناولت العلاقة بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية في ضوء استخدام الرموز التعبيرية كمتغير وسيط، على الرغم من الانتشار الواسع لهذه الظاهرة الرقمية في الحياة اليومية، وما تحمله من أبعاد نفسية واجتماعية واتصالية معاصرة.

ومن هنا تنبع مشكلة الدراسة الحالية من الحاجة إلى بناء نموذج تفسيري يوضح العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية، ودور الرموز التعبيرية (الإيموجي) كوسيط يفسر طبيعة هذه العلاقات، وذلك باستخدام تحليل المسار (Path Analysis) لتحديد النموذج السببي الأمثل بين المتغيرات الثلاثة من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما طبيعة النموذج السببي المقترح للعلاقة بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي؟ **وذلك عبر الإجابات عن الأسئلة الفرعية التالية:**

1. هل توجد علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض؟

2. هل توجد علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض؟

3. هل تتغير طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية عند عزل الرموز التعبيرية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض؟

4. ما نموذج المسار المقترح للعلاقات الارتباطية بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة النموذج السببي المقترح للعلاقة بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي. وذلك عبر تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1. الكشف عن طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض؟

2. الكشف عن طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض.

3. مناقشة مدى تغير طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية عند عزل الرموز التعبيرية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض.

4.التوصل لصياغة نموذج مسار مقترح للعلاقات الارتباطية بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية

- يعد البحث إضافة جديدة للتراث العلمي بمتغيراته الثلاث (سمات الشخصية- الرموز التعبيرية (الإيموجي) -جودة العلاقات الافتراضية) لما يوجد من ندرة في تناول هذه المتغيرات مجتمعة والعلاقة بينهم- في حدود علم الباحثة-

- يواكب هذا البحث كثرة استخدام الرموز التعبيرية في البيئة الرقمية مما يتطلب أهمية التعرف على استخداماتها ودلالاتها ودراسة علاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية، وتأثير ذلك أيضا على جودة العلاقات الافتراضية

- يعد لتأطير النظري لمتغيرات البحث الحالي حديثا نسبيا في البيئة العربية؛ مما يسهم في إجراء بحوث متعددة في هذا المجال وربطها بمتغيرات ومجتمعات بحثية متعددة.

الأهمية التطبيقية

- توفير نموذج بنائي للعلاقة بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بحيث يسهم هذا النموذج في تحديد الدور الذي تؤديه الرموز التعبيرية في تفسير ردود مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض وارتباطه بسماتهم الشخصية تبعا للرمز التعبيري وأثر ذلك في جودة العلاقات الافتراضية.

- يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في تصميم برامج دعم نفسي تستند إلى سمات الشخصية؛ مما يساعد الأفراد في تحسين علاقاتهم الافتراضية وتخفيف مشاعر العزلة أو الاكتئاب وتحسين التفاعل الاجتماعي من خلال فهم العلاقة بين سمات الشخصية واستخدام الرموز التعبيرية، كما يمكن أن يساعد في تصميم أدوات تواصل أكثر فعالية؛ مما يعزز جودة العلاقات الافتراضية ويقلل من سوء الفهم.

مصطلحات الدراسة:

أ–السمات الخمس الكبرى للشخصية: (Big Five Inventory):

تعرف العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأنها: عبارة عن نموذج نفسي يستخدم لوصف الشخصية البشرية من خلال خمس سمات رئيسة، هي (John & Srivastava,1999).

1–الانبساطية مقابل الانطواء (Openness vs. Introversion): يشير إلى مدى انفتاح الفرد على الأفكار الجديدة والتجارب والمغامرات.

2–يقظة الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ أو غير المنضبط (Conscientiousness vs. Lack of Conscientiousness): يتميز الأفراد ذوو الضمير الحي بالتنظيم والانضباط، ويظهرون المسؤولية والقدرة على الالتزام، بينما يفتقر الأفراد غير المنظمين إلى الاهتمام بالقواعد، ويظهرون العشوائية وعدم الانضباط.

3–الانفتاحية مقابل الانغلاق على التجربة: (Extraversion vs. Closedness to Experienc) يظهر الأفراد المنفتحون استعداداً لتجربة أشياء جديدة وتفكيراً ابتكارياً، في حين أن الأفراد المغلقين على التجربة يتحفظون، ويميلون إلى الراحة في المألوف، ويقاومون التغيير.

4–الود أو المقبولية مقابل العداوة: (Agreeableness vs. Antagonism) تعكس هذه السمة مدى تعاون الفرد وميله للتعاطف مع الآخرين.

5–العصابية مقابل الاستقرار العاطفي أو الانفعالي (Neuroticism vs. Emotional Stability): تشير إلى مدى استقرار الفرد العاطفي. والأفراد ذوو الدرجات العالية في العصابية قد يشعرون بالقلق، ويكونون عرضة للتوتر.

وتعرف سمات الشخصية في الدراسة الحالية بالدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس السمات الخمس الكبرى للشخصية (BIG FIVE INVENTORY BFI) والمعد من قبل جون و سريفاستافا (John & Srivastava,1999).

ب–الرموز التعبيرية"Emoji": عبارة عن صور توضيحية رقمية شائعة يمكن أن تظهر في الرسائل النصية ورسائل البريد الإلكتروني وعلى منصات التواصل الاجتماعي، حيث تعمل

كاستراتيجية تأقلم وشكل جديد من التعبير الإبداعي، وتخلق الرموز التعبيرية سبلا جديدة للشعور الرقمي (عبد الكافي، 2021).

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس استخدام الرموز التعبيرية (الإيموجي) الذي أعدته الباحثة، والتي تعكس مدى تكرار واستخدام الفرد للرموز التعبيرية في تواصله الرقمي عبر تطبيقات ومواقع التواصل الاجتماعي والرسائل الإلكترونية، بما يعبر عن مستوى توظيفه لهذه الرموز كوسيلة للتعبير عن الانفعالات والمشاعر والأفكار أثناء التفاعل الرقمي الافتراضي.

ج-جودة العلاقات الافتراضية:

تعرف العلاقات الافتراضية بأنها كافة أشكال العلاقات التي تتم بين مستخدمي شبكة الإنترنت والمعززة بالوسائط التكنولوجيا الحديثة (باجنيد، وآل هتيلة،2023). كما تعرف بأنها "مزيج من الاستجابة المتبادلة والمعاملة بالمثل والانسجام بين الأفراد لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي، ويستخدم لوصف طبيعة الصداقة، وخصائص التفاعلات بين الأفراد، وتتميز بمجموعة من السمات الإيجابية مثل السلوك الاجتماعي والألفة والولاء، ومستوى منخفض من الصفات السلبية مثل الصراع والتشاجر" (عبد الكافي،2021، ص. 1816).

وتُعرف جودة العلاقات الافتراضية إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المبحوث في مقياس جودة العلاقات الافتراضية، والمعد من قبل تشوندي وآخرين (Chonody et el,.2018)، والتي تعكس مدى ما يتسم به تفاعله مع الآخرين عبر شبكات التواصل الاجتماعي من مشاعر الألفة، والثقة، والدعم المتبادل، والرضا عن العلاقة، مع انخفاض مظاهر الصراع أو التوتر في تلك التفاعلات الرقمية.

أما التعريف الإجرائي المتكامل للمتغيرات الثلاثة، فتُقاس بالعلاقة بين السمات الخمس الكبرى للشخصية، واستخدام الرموز التعبيرية، وجودة العلاقات الافتراضية من خلال الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على مقاييس الدراسة الثلاثة؛ حيث تعكس سمات الشخصية (وفق مقياس جون وسريفا ستافا، 1999) الأنماط النفسية والانفعالية للفرد التي تُسهم في تحديد أسلوبه في استخدام الرموز التعبيرية (وفق مقياس إعداد الباحثة) كوسيلة للتعبير عن مشاعره وأفكاره أثناء

التواصل الرقمي، مما ينعكس على مستوى جودة علاقاته الافتراضية (وفق مقياس تشوندي وآخرين، 2018)، من حيث الثقة، والألفة، والدعم المتبادل، والرضا في التفاعل عبر شبكات التواصل الاجتماعي.

حدود الدراسة:

المكانية: اقتصر البحث على عينة عشوائية غير منتظمة من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بلغ عددهم (526) مستخدما.

الزمانية: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي1447 /2025

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة العلاقة بين سمات الشخصية، واستخدام الرموز التعبيرية وجودة العلاقات الافتراضية.

الإطار النظري

إن الرموز التعبيرية هي صور تخيلية رقمية شائعة يمكن أن تظهر في النصوص، والرسائل، والبريد الإلكتروني، وعلى منصات التواصل الاجتماعي (Stark and Crawford,2015). فهي تعبر عن شخصيات مصورة أو رسوم توضيحية تحظى بشعبية كبيرة في الاتصالات النصية، ويمكن دمجها بشكل طبيعي مع نص عادي لإنشاء شكل جديد للغة، وتستخدم في المحادثات الرقمية بهدف شرح المشاعر أو الأحاسيس التي يصعب علينا التعبير عنها، أو تعزيز معاني الكلمات التي نكتبها، أو محاولة منهم لإخفاء مشاعر معينة، أو من باب التسلية والمرح مما قد يتناسب مع أنماط الشخصية المختلفة.

ويتكون مصطلح الإيموجي من شقين: "اي" Eوتعنى صورة و "موجي" Moji تعنى رمز كتابة، وقد يُشار إليه في أدبيات اللغة العربية بعدة مصطلحات أخرى مثل: الصور التعبيرية، والرموز التعبيرية، والرسوم التعبيرية، والوجوه التعبيرية، ورموز الانفعالات (الإيموشن emoticon emotional icon) و الإسمايلات smiley faces (حامد،2021).

ولقد تزايد استخدام الرموز التعبيرية؛ حيث تعد أداة أساسية للتواصل الذي أصبح ضروريًا في حياتنا اليومية؛ مما يتطلب فهم كيف يتكيف الأفراد مع سياق التواصل الجديد (Bosch & Revilla,2018).

إن الأشخاص الذين يتمتعون بشخصية تحليلية تتميز بالتفكير المنطقي قد يستخدمون الإيموجي بشكل أقل، بينما يفضل الانطوائيون والتحليليون استخدام أسلوب أكثر تحفظًا؛ لذا نجد أن الرموز التعبيرية تستخدم كمساعد للتعبير العاطفي والفهم الدلالي، تعمل على تمهيد المعالجة المعرفية للمحفزات النصية التي تليها (Yang, & Qian, 2023).

ومعنى ذلك أن الرموز التعبيرية تلعب وظائف عاطفية (التعبير عن المشاعر، وتعزيز المشاعر، وإضعاف المشاعر، وتأسيس النبرة العاطفية، وبناء العلاقات الاجتماعية)، ووظائف دلالية (استبدال الرسائل النصية والتأثير على معالجة المشاعر) في التواصل بين المرسل والمستقبل. (Wu, 2023b)؛ مما يتطلب فهم دوافع المطورين لاستخدامها وتأثيرها (Rong,ETal,2022).

ولقد نتج عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ما يعرف بالمجتمع الافتراضي و يعرف على أنه ‘‘تلك المجتمعات اللاواقعية التي تنشأ من الشبكة، عن طريق مواقع التواصل من خلال المستخدمين بفعل الدافع الاجتماعي لأجل تكوين علاقات اجتماعية افتراضية أو رقمية بينهم، وهؤلاء المستخدمون يشتركون في خصائص اجتماعية وتنظيمية وثقافية، بل وحتى توجهات فكرية معينة، تمكنهم من إنشاء هذه المجتمعات الافتراضية الرقمية"(رمضان،2024، ص.876)

إنّ الفضاء الذي يحتضن شبكة الإنترنت بمختلف خدماتها وتنوع أنماط الاتصال بها قد أدى إلى تمثل آخر للواقع الذي يعيشه الفرد يوميا، فأنتج هذا الفضاء العالم الافتراضي الذي قد يعد عالما موازيا للعالم الواقعي، بغض النظر عن الفروق التي تميز كلا منهما عن الآخر؛ إذ إن العالم الافتراضي أيضا يسكنه أفراد وجماعات وتنشأ فيه تجمعات وعلاقات اجتماعية بشتى أنواعها تقريبا تتباين بتباين أنماط الشخصية وأنواعها المختلفة. وهي تتشابه مع المجتمعات الواقعية في وجود الأفراد والتفاعل بينهم وتقاسم الروابط والمشاعر والزمان(الضبع،2016)

ولقد أشارت أحمد (2022) إلى أن العلاقات الافتراضية تعيد تشكيل الوعي وفق مضامين وممارسات جديدة، وبقدر ما كانت هذه العلاقات الافتراضية انقلابا في عالم التواصل الاجتماعي بقدر ما هي ثورة معرفية إيجابية مثلها مثل ثورات العلم وتطوراته التي تغير وجه الحياة الإنسانية على وجه الأرض، وقد أسهمت الحياة الافتراضية الرقمية بشكل عام في توفير وسائل معلوماتية واتصالية عززت هويات قائمة وأحيت هويات من الماضي وقدمت إلى النور الجديد منها، متضمنة

الثابت والمتغير والمقومات الأساسية للكيانات الإنسانية التي يتفاعل في ضوئها الفرد مع الآخر زمانا ومكانا وتاريخا وواقعا وحاضرا ومستقبلا.

ومن الملاحظ بأن الرموز التعبيرية تؤثر على فهم الرسائل النصية، حيث كانت الرسائل الإيجابية مع الرموز التعبيرية أسهل في الفهم وأعلى في الدرجات المتعلقة بالاهتمام بالعلاقة وتحسينها، وبالمقابل كانت الرسائل السلبية التي تحتوي على الرموز التعبيرية أقل وضوحًا وأقل فعالية، وهذا يشير إلى أن استخدام الرموز التعبيرية يمكن أن يكون له تأثيرات مختلطة حسب نوع الرسالة وسياقها (Carroll, 2023.).

إن الرموز التعبيرية (الإيموجي) تزيد من جودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي من خلال إتقان طرق أسرع وأقصر للتواصل والإفصاح عن الذات والتأثير (Gesselman, Vivian. & Garcia, 2019) وأن الرموز التعبيرية والعناصر غير اللفظية CMC لها إمكانات إيجابية لرفاهية الفرد والتواصل بين الأشخاص، ويمكن استخدامها للتركيز وتوجيه الانتباه والتعبير عن المشاعر الصعبة والاعتراف بها وزيادة الميول الإيثارية (Elder, 2018). ،وأنها تعبر عن المشاعر والأحاسيس أثناء المحادثات الرقمية وتكسر الملل، وتولد السعادة وتساعد على التعبير عن الآراء والأفكار في وقت قصير (الرحيلي، 2022).

سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي:

لقد ظهرت العديد من النظريات التي فسرت الشخصية، ومن هذه النظريات نظرية سمات الشخصية التي تنظر للسمة بأنها متصل كمي قابل للتدرج وهي الصفة المميزة للفرد(الحيدري،2016).

وللعوامل الخمسة الكبرى للشخصية دور مهم في الدراسات النفسية، لما لها من أهمية كبيرة في حياة الفرد، وقد نشأت نظرة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من التحليلات المتعددة لوصف الشخصية، وتوضح وجود خمسة عوامل شخصية أساسية هي العصابية، والانبساطية، والقبول، والانفتاح على الخبرة، والضمير (Mammadov, 2022).

ولقد وجد Wu (2023a) على سبيل المثال أن الأفراد الانبساطيين والمفتوحين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بشكل متكرر.

وتعتبر الرموز التعبيرية في وقتنا الحاضر أداة لنقل الأفكار والمشاعر باعتبارها نوعا من أنوع اللغة غير اللفظية والتعبير عن السمات والأنماط المرتبطة بالشخصية (Wirza, , Hanifah, & Hanifah, 2020, p.223) ، إضافة إلى أنها قد تكون لغة المستقبل، فقد أصبحت شعوب العالم تحتفي باليوم العالمي للرموز التعبيرية "Emoji" الذي يصادف السابع عشر من شهر يوليو من كل عام؛ مما قد يشير إلى أن هذه الرموز أصبحت لغة عالمية "غير رسمية" يتداولها مستخدمو مواقع التواصل الاجتماعي، إضافة إلى أن لها انتشارا واسعا وملحوظا؛ لأن استخدامها تطور لدرجة تعليم السلوكيات الحياتية للأفراد، إضافة إلى أنها تقوم بالتعبير عن المشاعر الإنسانية في رموز وأشكال بسيطة تتناسب مع كل موقف يتعرض له الفرد، ويجد مستخدمو موقع التواصل الاجتماعي ما يناسب كل مشاعرهم ومواقفهم مع الآخرين بدلًا من الكتابة التي قد لا يستطيع البعض ترجمة شعورهم بها، بحيث يمكن التعبير عن الغضب، والحب، والسعادة، والفرح، والمرح، والضحك، والصدمة، والاشمئزاز، والمزيد من المشاعر الأخرى. (عبد الكافي، 2021م).

لقد أحدثت الرموز أو الصور التعبيرية قفزة نوعية في مجال اللغة والاتصال، مما أسهم في إثراء اللغة بشكل عام من خلال ما تقدمه من مزايا أهمها تكملة المعنى الناقص في الكلام المكتوب بوصفها نوعا من أنوع الاتصال غير اللفظي وعادلت بذلك لغة الجسد كالإيماءات والإشارات والإيحاءات (غرابي وبراردي، 2020م، ص 348)

إن مستخدمي هذه الرموز يمكنهم اختزال الكثير من العواطف ومشاعر الحب والغضب برمز تعبيري واحد يتيح نقل هذه المشاعر ببساطة وسرعة إلى المستخدم الآخر؛ مما يجعل هذه الرموز قادرة على أن تعكس مشاعر المستخدمين مهما كان نوع المحادثة التي تدور بينهم سواء كانت محادثة رسمية أو غير رسمية، وبما يؤكد أيضا الدور الاتصالي المهم التي تقوم به هذه الرموز باعتبارها أحد أشكال الاتصال غير اللفظي.

ومن الملاحظ أنه في عام 2015م قام القاموس الشهير أكسفورد""Oxford Dictionary باختيار الرمز الذي يطلق عليه وجه دموع الفرح كأشهر كلمة للعام، ولم يجد هذا الاختيار في وقتها أي اعتراض على الرغم بأن الاختيار وقع على رمز وليس على كلمة؛ حيث أصبح من الصعب إيجاد أي مراسلة في وسائل التواصل الاجتماعي دون وجود رمز تعبيري، وأن أكثر الرموز التعبيرية استخداما هي الرموز التي تمثل لغة الجسد والإيماءات التي توحي بالمشاعر المختلفة، وأنها

تؤدي وظائف تواصلية مهمة، وقد تنقل الرموز التعبيرية من الدلالات ما تعجز اللغة عن نقله(التميمي،2020) ، كما أنها تكشف على الأحاسيس والمشاعر الرومانسية وهي تعبر عن محسنات المزاج (السلمي،2022).

سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي:

لقد نتج عن زيادة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي الكثير من التغيرات، فقد أصبحت بديلاً للكثير من المهارات والتفاعلات الاجتماعية التي تتطلب التفاعل وجهاً لوجه؛ حيث يعرف التفاعل الاجتماعي الافتراضي بأنه: كافة أشكال العلاقات التي تتم بين مستخدمي شبكة الإنترنت عبر الوسائط وضورة الاتصالات الحديثة وتجمع بين ذوي الاهتمامات المشتركة ويتواصلون فيما بينهم، ويشعرون كأنهم مجتمع حقيقي يعبر عن الأنماط من العلاقات والأدوار والمعايير والنظم واللغات (الخراشي، 2024)

ويتم الإشارة إلى جودة العلاقة بصورة عامة بأنها علاقة اجتماعية اختيارية مستمرة بين شخصين، أو أكثر من نفس الجنس، يكون بينهما تقارب في العمر، والسلوك، والأفكار، والأخلاق، والاهتمامات، وتبادل الكثير من المظاهر الموجبة المميزة للعلاقة أو الصداقة الجيدة، فهي عبارة عن مزيج من الاستجابة المتبادلة والمعاملة بالمثل والانسجام بين الأفراد (Boman, Krohn, Gibson, & Stogner, 2012).

وتعرف العلاقة الافتراضية Virtual relationship" على "أنها المعرفة والصداقة القائمة على التواصل الإلكتروني بشكل أساسي من خلال وسائل الاتصال الحديثة وشبكات التواصل الاجتماعي وتسمى أيضًا الصداقة الإلكترونية "Electronic friendship". وتسهم الصداقة الافتراضية في نمو الإحساس بالهوية والكينونة، خاصة الصداقة ذات العلاقات غير المياسرة، أو ما يعرف بالأصدقاء المختبئين، وعندما يصل هذا الشاب إلى إحساسه بالهوية لمستوى معين من القوى والتماسك، فإنه يشعر بنوع من الدفء والألفة مع هؤلاء الأصدقاء (أبو بكر،2016).

استخدام الرموز التعبيرية (الإيموجي) في زيادة جودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي:

من الممكن أن يسهل الاتصال باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي التعبير عن المودة وتعزيز جودة العلاقة؛ حيث تعد الرسائل النصية في الوقت الحاضر وسيلة مهمة للتعبير عن المودة والشعور بالقرب من الشريك عبر العلاقات الافتراضية. وقد أظهرت النتائج كيف يمكن أن يستفيد أو يتضرر التواصل لتكوين العلاقات الافتراضية من خلال تضمين الرموز التعبيرية. (Rodrigues, et al, 2017)

كما بين حسان (Hasan, 2020) أن عملية التواصل لم تقتصر على التحدث أو كتابة الكلمات فقط، وإنما هي عبارة عن مسألة معقدة للغاية تتطلب عوامل عاطفية كاللغة والقواعد والخبرة والعناصر غير اللفظية، كما يمكن للغة الإشارة وتعبيرات الوجه أن تكشف عما يحاول الشخص التعبير عنه أكثر مما يقوله في الواقع في محادثة التفاعلات وجها لوجه، وعلى الرغم من ذلك، وفي خصم العملية التواصلية المعتمدة على النص يمكن أن يؤدي عدم وجود لغة غير لفظية إلى التشويش، وكذا سوء الفهم بين الأشخاص، كما تعتمد الدراسة على نظرية تسمى (Media Richness Theory) أي "نظرية ثراء الوسائط" والتي اقترحها كل من Daft و Lengel، والتي أثبتت بأن الرموز التعبيرية والرموز الانفعالية لها دور مهم للغاية في تكنولوجيا التواصل بين الأشخاص.

كما تستخدم في تعزيز التعبير التعاطفي فعندما تستخدم الرموز التعبيرية فإنها تؤدي لتعزيز مشاعر الرسالة أو التعبير عن التعاطف، وكذلك لنقل التعبيرات الفكاهية أو الساخرة. إن غموض الرموز التعبيرية يجعلها مناسبة بشكل خاص للتواصل العاطفي؛ لأن إحدى فوائد التواصل اللغوي البصري هي مرونتها التفسيرية. (Harn, 2017) بمعنى أنها تضيف بعدًا عاطفيًا يجعل التواصل عبر الإنترنت والاتصال المرئي أو غير اللفظي أكثر وضوحًا.

كما أنها أداة لكسر الجمود وتعزيز الترابط الاجتماعي حيث يمكن للرموز التعبيرية أن تشير إلى نوايا واضحة في التفاعلات عبر الإنترنت لأول مرة، وأنها تلعب دورا مهما في الاتصالات الشخصية عبر الإنترنت، وقد تؤثر بشكل محتمل على بدء علاقات جديدة. (Rodrigues Cavalheiro, & Prada, 2022)

كما بينت نتائج الدراسات التي فحصت العلاقة بين استخدام الرموز التعبيرية وانطباعات المراقبين عن الجاذبية الشخصية وكفاءة الاتصال عبر مواقع التواصل الاجتماعي، ومصداقية

المصدر؛ وما إذا كانت الانطباعات المتكونة عن مصادر الرسائل البشرية مقابل مصادر الرسائل الروبوتية مختلفة. وأظهرت النتائج أن المشاركين صنفوا مصادر رسائل روبوتات الدردشة التي تستخدم الرموز التعبيرية على نحو مماثل لمصادر الرسائل البشرية، وأن كلًا من البشر والروبوتات أكثر جاذبية اجتماعيًا وكفاءة في الاتصال عبر مواقع التواصل الاجتماعي ومصداقية بشكل ملحوظ مقارنة بمرسلي الرسائل اللفظية فقط. (Beattie, Edwards, & Edwards, 2020)

الدراسات السابقة:

يوجد بعض الدراسات السابقة التي ترتبط بصورة غير مباشرة بموضوع الدراسة، ومن هذه الدراسات التي تناولت سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث فقد هدفت دراسة (Ellison, Vitak, Gray, & Lampe, 2014) إلى تعرف طبيعة العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الشباب الجامعي على شبكات التواصل الاجتماعي، واستخدمت الدراسة منهج المسح بالعينة عن طريق مسح لعينة عشوائية بسيطة قوامها (614) مفردة من طلاب إحدى الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية باستخدام الاستبانة الإلكترونية، وتوصلت الدراسة إلى أن المبحوثات يتميزن بارتفاع احترام الذات بالمقارنة بالذكور، كما كشفت الدراسة أن موقع الفيس بوك يوفر مصادر مهمة للتعارف بين الأصدقاء الذين تتوفر لديهم خصائص مشتركة مثل السن والتخصص.

وهدفت دراسة (Fang, 2018) إلى التحقق وفهم ما إذا كان استخدام WeChat يرتبط بجودة صداقة الأفراد والرفاهية النفسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والاستبيان لجمع المعلومات، وكانت عينة البحث قوامها (508) من طلاب الجامعات لقياس سلوكيات استخدام WeChat، والإفصاح عن الذات، وجودة الصداقة والرفاهية، وأظهرت النتائج أن كثافة استخدام WeChat بشكل كبير يرتبط بجودة صداقات طلاب الجامعات، ولكن لا يرتبط بجودة الصداقات المتصورة، علاوة على ذلك، تكشف النتائج أيضا عن جودة صداقة الطلاب أنه مؤشر مهم على الرفاهية، ومع ذلك، لا توجد علاقة بين الإفصاح عن الذات عبر الإنترنت وجودة الصداقة أو الرفاهية بشكل عام.

وهدفت دراسة (et al, Abdillah, 2020) إلى تحديد معنى جودة الصداقة القائمة على مراحل النمو والجنس للطالب، و اعتمدت الدراسة على منهج المسح بالعينة، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية قوامها (200) مفردة من طلاب جامعة يوجياكارتا، واعتمد الباحث على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفرد يميل إلى أن يكون أكثر انفتاحا مع الآخرين عندما يشعر بأنه قريب منهم حقا، وتكمن فائدة انفتاح الفرد على الآخرين في أنه يمكن أن يقلل من التوتر لديه، وأن يتمتع برفاهية نفسية، وعندما تنخفض ثقة الفرد في الأصدقاء يميل إلى اختيار حل مشاكله بمفرده، ويصبح أكثر ثقة في قراراته عندما يتم دعمها من قبل الأشخاص المقربين إليه.

وهدفت دراسة (Troil & Britten, 2020) إلى فهم إلى أي مدى يمكن للطالب الجامعي الحفاظ على العلاقات باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من (232) طالبا جامعيا يستخدم شبكة الإنترنت، وتتراوح أعمارهم بين 18–26 عاما، ترتبط بأربعة أنواع مختلفة من العلاقات (داخل /خارج الحرم الجامعي/المعارف /الصداقات المقربة) في استطلاع عبر الإنترنت، و أشارت النتائج إلى أن الخمسة مهام لتوثيق العلاقات في أنواع الصداقات المختلفة (الإيجابية، والانفتاح، والتأكيدات، والاجتماعية، والمهام المشتركة) تم استخدامها بشكل كبير للحفاظ على العلاقات داخل وخارج الحرم الجامعي ومع المعارف والمقربين.

كما هدفت دراسة عبد الكافي (2021) إلى تعرف مدى استخدام طلبة الجامعات للرموز التعبيرية (الإيموجي) بموقع التواصل الاجتماعي فيسبوك وانعكاسه على إدراك جودة الصداقة الافتراضية من خلال استخدام منهج المسح بالعينة، حيث طبق الباحث دراسته على عينة عشوائية قوامها (400) مفردة من طلاب الفرق الأربعة بقسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية–جامعة المنيا بواقع كل فرقة (100) مفردة من خلال استخدام صحيفة الاستبانة الورقية، ومقياس جودة الصداقة الافتراضية من إعداد الباحث، وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين استخدام الطلاب للرموز التعبيرية (الإيموجي) بموقع التواصل الاجتماعي فيسبوك وإدراك جودة الصداقة الافتراضية، ووجود علاقة ارتباطية طردية ذات

دلالة إحصائية بين استخدام الطلاب للرموز التعبيرية (الإيموجي) بموقع التواصل الاجتماعي فيسبوك وتفاعلهم مع منشوراتهم، وبشكل افتراضي بديل يساعد في بناء اتصال عاطفي بين الأصدقاء الافتراضيين لإتمام عملية التواصل بشكل كامل، فيمكن لأي شخص أن يترجم مشاعره عبر هذه الرموز التعبيرية، وأصبحت تؤثر بشكل واضح على مستوى العلاقة بين الأصدقاء، لدرجة أنها تختصر الكثير من التعبيرات لدى الأشخاص.

وهدفت دراسة أوليسنيسكي (Olesnycky, 2024). إلى دراسة الآليات النفسية المتطورة (مقياس التقدير الاجتماعي ومقياس تقدير الذات، وإدمان وسائل التواصل الاجتماعي، وأنماط الاستخدام بين طلاب الجامعات) ، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت هذه الدراسة على عينة تكونت من(390) شابًا في سن الكلية، تم اختيارهم من عينة عبر الإنترنت باستخدام Prolific، بإكمال التدابير المتعلقة بتصوراتهم عن الحالة والإدماج على وسائل التواصل الاجتماعي، واحترام الذات، وسلوكيات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ومستويات إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، وبينت النتائج أن تصورات الحالة والإدماج على وسائل التواصل الاجتماعي تنبأت بشكل إيجابي بتقدير الذات، واحترام الذات تنبأ سلبًا بإدمان وسائل التواصل الاجتماعي، ووجد أن احترام الذات يتوسط في العلاقة بين الحالة المتصورة والإدماج على وسائل التواصل الاجتماعي وإدمان وسائل التواصل الاجتماعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال النظر في الدراسات السابقة على الرغم من قلتها نظرا لحداثة الموضوع يتضح ما يلي:

1-أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

- أغلب الدراسات السابقة مثل دراسات: دراسةAbdillah (et al,2020)، ودراسة (Troil & Britten, 2020)، ودراسة عبد الكافي (2021) تناولت موضوع جودة الصداقات والعلاقات الاجتماعية عبر الإنترنت، وهو ما يتفق بصورة مباشرة مع متغير "جودة العلاقات الافتراضية" في الدراسة الحالية.

- جميع الدراسات تناولت شبكات تواصل مختلفة (Facebook، WeChat، وغيرها، حيث تركز الدراسة الحالية على مواقع التواصل الاجتماعي كمجال للظاهرة المدروسة.

- بعض الدراسات مثل دراسة Abdillah (al,2020) وOlesnycky,2024)) تناولت مفاهيم مثل الرفاهية النفسية، واحترام الذات، والإدمان، وهي جميعها مرتبطة بالجانب النفسي الذي تتناوله الدراسة الحالية بصورة غير مباشرة من خلال متغير سمات الشخصية.

2-أوجه الاختلاف:

معظم الدراسات السابقة ركزت على جودة العلاقات أو استخدام الشبكات، بينما الدراسة الحالية تضيف متغيراً جديداً وهو "الرموز التعبيرية (الإيموجي) كوسيط أو متغير مؤثر في العلاقة بين سمات الشخصية وجودة العلاقات، وهذا يمثل جانباً حديثا – على حد علم الباحثة- لم تتناوله الدراسات السابقة سوى دراسة عبد الكافي (2021)

- الدراسات السابقة كانت في مجملها وصفية أو ارتباطية، أما الدراسة الحالية فهي تتبنى نموذجاً سببياً مقترحاً للعلاقة بين المتغيرات الثلاثة (سمات الشخصية – الرموز التعبيرية – جودة العلاقات الافتراضية)، مما يمنحها طابعاً تحليلياً تفسيرياً يتجاوز مجرد وصف العلاقات إلى تحديد الاتجاه السببي بينهم.

– تركز الدراسة الحالية على التكامل بين البعد النفسي (سمات الشخصية) والبعد الاتصالي (الإيموجي والتواصل عبر الشبكات)، بينما ركزت بعض الدراسات السابقة على أحد الجانبين دون الآخر.

– أغلب الدراسات السابقة اعتمدت على الاستبانة لجمع البيانات، وهو ما يختلف مع موضوع الدراسة الحالية وأدواتها.

– الدراسات السابقة غالباً تناولت متغيراً واحداً رئيساً (مثل جودة الصداقة أو الرفاهية النفسية)، في حين أن الدراسة الحالية تجمع بين ثلاثة متغيرات؛ مما يجعلها أكثر شمولاً.

3–أوجه التميز في الدراسة الحالية

– التوصل لنموذج مسار مقترح للعلاقات الارتباطية بين سمات الشخصية واستخدام الإيموجي وجودة العلاقات الافتراضية، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة بشكل تكاملي.

– الربط بين الشخصية والتعبير الرمزي الرقمي، مما يفتح مجالاً جديداً في دراسة التواصل غير اللفظي في البيئات الافتراضية.

– التركيز على الإيموجي كوسيط نفسي–اجتماعي يسهم في تفسير جودة العلاقات الافتراضية، وهو طرح معاصر يواكب التطور في استخدام الرموز التعبيرية كأداة للتعبير العاطفي والاجتماعي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الكمي التحليلي (النمذجة السببية) من خلال توظيف أسلوب تحليل المسار، لكشف العلاقة السببية بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي وبصيغة أخرى معرفة مسار تأثير كل من المتغيرات المستقلة (سمات الشخصية)، والوسيط (الرموز التعبيرية) بالمتغير التابع (جودة العلاقات الافتراضية) وتحليلها كميا وصولا للنتائج.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من بعض مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي دون تحديد شريحة طبقية معينة من خلال توزيع الاستبانة إلكترونيا، حيث إن المجتمع الدراسة واسع وغير محدد عدديًا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، وقد بلغ عددهم (526) مستخدما تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة من خلال توزيع استبانة إلكترونية على بعض التطبيقات المشهورة لشبكات التواصل الاجتماعي، مثل تطبيق الواتس آب وألاكس؛ وبما أن الدراسة تهتم بمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي عمومًا وليس بمنطقة جغرافية محددة، فإن العينة المتيسرة عبر الإنترنت تعد مناسبة؛ لأنها تتيح تنوعًا في المشاركين من مختلف المناطق والخلفيات دون حصرهم في مكان معين، وهذه الطريقة مناسبة في الدراسات التي تتطلب مشاركة تطوعية من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي؛ حيث يشارك من لديه استعداد للإجابة، مما يعكس فئة مهتمة وواعية بموضوع الدراسة، وهذه النسبة هي التي استجابت للإجابة عن المقاييس المستخدمة في الدراسة ولم يتم تحديد منطقة جغرافية معينة.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة ثلاث أدوات تمثلت في: مقياس السمات الخمس الكبرى للشخصية، ومقياس استخدام الرموز التعبيرية (الإيموجي) (من إعداد الباحثة)، ومقياس جودة العلاقات. وفيما يلي شرح تناول الخصائص السيكومترية لتلك المقاييس على النحو التالي:

1-مقياس السمات الخمس الكبرى للشخصية: لتحقيق أهداف الدراسة تُرجم مقياس السمات الخمس الكبرى للشخصية BIG FIVE INVENTORY (BFI) والمعد من قبل جون و سريفاستافا (John & Srivastava,1999).وقد تم عرض المقياس على عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، بالإضافة إلى متخصص في اللغة العربية لأخذ آرائهم حول مدى مناسبة الفقرات، وكان هناك إجماع بأن جميع الفقرات تعتبر مناسبة. ويتكون المقياس من قائمة مكونة من (44) عبارة تقيس الفرد وفقًا للعوامل الخمسة الكبرى (الأبعاد) للشخصية، وهي:

جدول(1) توزيع عبارات مقياس السمات الخمس الكبرى للشخصية على الأبعاد المكونة له

البعد	أرقام العبارات
الانبساط مقابل الانطواء	1، 6*R، 11، 16، 21R، 26، 31R، 36
الود مقابل العداوة	2R، 7، 12R، 17، 22، 27R، 32، 37R، 42
الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ	3، 8R، 13، 18R، 23R، 28، 33، 38، 43R
العصابية مقابل الاستقرار العاطفي	4، 9R، 14، 19، 24R، 29، 34R، 39
الانفتاح على الخبرة	5، 10، 15، 20، 25، 30، 35R، 40، 41R، 44

تشير *R إلى أنها عبارات عكسية

ولغايات تصحيح المقياس، تقدر إجابات المفحوص في ضوء مقياس خماسي التدرج متزايدة في الشدة (من واحد إلى خمسة)، حيث إن واحد غير موافق بشدة وخمسة موافق بشدة، وأظهر المقياس موثوقية عالية للاتساق الداخلي؛ مما يشير إلى أن السمات يتم قياسها باستمرار بغض النظر عن الاختلافات الجغرافية أو الثقافية. ولقياس صدق المقياس تم إخضاع المقياس لدراسات تحقق واسعة النطاق، مما يؤكد أن السمات التي يشملها تعكس بالفعل أبعاد الشخصية الكبرى، على سبيل المثال، تبين أن بنيات السمات الخمس الكبرى ترتبط بنتائج سلوكية مختلفة، مما يدعم صحتها التنبؤية، وارتكز تطوير النموذج على تحليلات اللغة مما يعزز صلاحية بنائه من خلال التأكد من أن السمات تعتمد على كيفية وصف الأفراد لأنفسهم وللآخرين. وقد تم التحقق من الصدق والثبات للمقياس على النحو التالي:

مؤشرات صدق البناء:

تم تطبيق مقياس السمات الخمس الكبرى للشخصية على عينة استطلاعية مكونة من (40) مستخدما مواقع التواصل الاجتماعي من خارج عينة الدراسة للتحقق من مؤشرات صدق عبارات المقياس المكون من (44) عبارة، وتم حساب معامل ارتباط درجات كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، وجاءت النتائج كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2): يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة.

الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد
الانبساط مقابل الانطواء	1	0.675	العصابية مقابل الاستقرار العاطفي	27	0.499
	2	0.533		28	0.679
	3	0.740		29	0.627
	4	0.729		30	0.755
	5	0.444		31	0.704
	6	0.528		32	0.762
	7	0.525		33	0.733
	8	0.812		34	0.753
الود مقابل العداوة	9	0.715	الانفتاح على الخبرة	35	0.717
	10	0.564		36	0.674
	11	0.525		37	0.784
	12	0.544		38	0.722
	13	0.566		39	0.728
	14	0.491		40	0.754
	15	0.621		41	0.478
	16	0.609		42	0.720
	17	0.602		43	0.505
الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ:	18	0.543		44	0.637
	19	0.714			
	20	0.629			
	21	0.761			

	22	0.786			
	23	0.581			
	24	0.544			
	25	0.549			
	26	0.659			

يتبين من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط للعبارات أكبر من (0.20)، حيث اعتمد معامل الارتباط (0.20) وذلك حسب معيار عودة (2010)، وهي مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد ما بين (0.444 – 0.812).

مؤشرات ثبات مقياس السمات الخمس الكبرى للشخصية في الدراسة الحالية.

للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس؛ من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق بفارق زمني بين التطبيقين مدته (15) يوم، وجاءت النتائج كما هو مبين في جدول (3):

جدول (3): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي واعادة التطبيق لمقياس السمات الخمس الكبرى للشخصية

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
الانبساط مقابل الانطواء	8	0.771	0.798
الود مقابل العداوة	9	0.744	0.824
الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ	9	0.820	0.866
العصابية مقابل الاستقرار العاطفي	8	0.844	0.892
الانفتاح على الخبرة	10	0.856	0.908
مقياس السمات الخمس الكبرى للشخصية	44	0.884	0.917

يتبين من جدول (3) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباج) تراوحت ما بين (0.744 – 0.856) للأبعاد وللمقياس ككل (0.884)، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق ما بين (0.798 – 0.908) وللمقياس ككل (0.917).

2-مقياس استخدام الرموز التعبيرية (الإيموجي) (من إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بالاستفادة من بعض الدراسات لإعداد مقياس للرموز التعبيرية مثل دراسات: الرحيلي (2022)، وعبد الكافي (2021) والتميمي (2020)، وقد صُمم في ضوء مقياس خماسي التدرج متزايدة في الشدة (من واحد إلى خمسة)، حيث إن واحد غير موافق بشدة وخمسة موافق بشدة، بهدف تحديد الاستجابات التي تعبر عن نمط الشخصية وعن دوافع استخدام تلك الرموز ومدى قدرتها من وجهة نظرك في جودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي. والمقياس أحادي البعد، وقد تم عرضه على عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس لأخذ آرائهم حول مدى مناسبة الفقرات، وكان هناك إجماع بأن جميع الفقرات تعتبر مناسبة مع تعديلات بسيطة على الصياغة.

مؤشرات صدق البناء:

تم تطبيق مقياس استخدام الرموز التعبيرية (الإيموجي) على عينة استطلاعية مكونة من (40) مستخدما مواقع التواصل الاجتماعي من خارج عينة الدراسة للتحقق من مؤشرات صدق عبارات المقياس المكون من (16) عبارة، وتم حساب معامل ارتباط درجات كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجات الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هو مبين في جدول (4).

جدول (4): يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجات الكلية للمقياس.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.578
2	0.733
3	0.809
4	0.726

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
5	0.692
6	0.499
7	0.649
8	0.446
9	0.828
10	0.495
11	0.427
12	0.713
13	0.827
14	0.624
15	0.734
16	0.382

يتبين من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط للعبارات أكبر من (0.20)، حيث اعتمد معامل الارتباط (0.20) وذلك حسب معيار عودة (2010)، وهي مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات بالمقياس ما بين (0.446 – 0.828).

مؤشرات ثبات مقياس استخدام الرموز التعبيرية (الإيموجي) في الدراسة الحالية.

للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق بفارق زمني بين التطبيقين مدته (15) يوما، وجاءت النتائج كما هو مبين في جدول (5):

جدول (5): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وإعادة التطبيق لمقياس استخدام الرموز التعبيرية (الإيموجي).

	عدد العبارات	معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
مقياس استخدام الرموز التعبيرية (الإيموجي)	16	0.898	0.905

يتبين من جدول (5) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباج) لمقياس استخدام الرموز التعبيرية (الإيموجي) بلغ (0.898)، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0.905) للمقياس ككل.

3-مقياس جودة العلاقات: لتحقيق أهداف الدراسة تُرجم مقياس جودة العلاقات Relationship Quality (RQ) Scale والمعد من قبل تشوندي وآخرون Chonody et el,.2018)) ، والمكوَّن من (9 عبارات). والمقياس أحادي البعد، وقد تم عرضه على عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس؛ لأخذ آرائهم حول مدى مناسبة الفقرات، وكان هناك إجماع بأن جميع الفقرات تعتبر مناسبة مع تعديلات بسيطة على الصياغة. ولغايات تصحيح المقياس تقدر إجابات المفحوص في ضوء مقياس خماسي التدرج (من واحد إلى خمسة)، حيث إن واحد غير موافق بشدة وخمسة موافق بشدة، وأظهر المقياس موثوقية عالية للاتساق الداخلي مع ألفا كرونباخ Cronbach's a بقيمة 0.891 عند تحليله على العينة الإجمالية. ولاختبار صدق المقياس فقد طلب من العينة الإجمالية الاستجابة على مقاييس التقارير الذاتية عن السعادة فيما يتعلق بعلاقاتهم الحالية، وكان مقياس RQ مرتبطًا بشكل إيجابي للغاية بهذه التقارير (787. ¼ r، 001. > p) وفي ذلك إشارة إلى صدق البناء التقاربي.

مؤشرات صدق البناء.

تم تطبيق مقياس جودة العلاقات الافتراضية على عينة استطلاعية مكونة من (40) مستخدما مواقع التواصل الاجتماعي من خارج عينة الدراسة للتحقق من مؤشرات صدق عبارات

المقياس المكون من (9) عبارات، وتم حساب معامل ارتباط درجات كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجات الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هو مبين في جدول (6).

جدول (6): يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجات الكلية للمقياس.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.647
2	0.703
3	0.389
4	0.772
5	0.626
6	0.670
7	0.648
8	0.422
9	0.478

يتبين من الجدول (6) أن جميع معاملات الارتباط للعبارات أكبر من (0.20)، حيث اعتمد معامل الارتباط (0.20) وذلك حسب معيار عودة (2010)، وهي مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات بالمقياس ما بين (0.389 – 0.772).

مؤشرات ثبات مقياس جودة العلاقات الافتراضية في الدراسة الحالية.

للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس؛ من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق بفارق زمني بين التطبيقين مدته (15) يوم، وجاءت النتائج كما هو مبين في جدول (7):

جدول (7): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي واعادة التطبيق لمقياس جودة العلاقات الافتراضية.

	عدد العبارات	معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
مقياس جودة العلاقات	9	0.760	0.778

يتبين من جدول (7) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباج) لمقياس جودة العلاقات الافتراضية بلغ (0.760)، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0.778) للمقياس ككل.

عرض نتائج الدراسة

تمهيداً للإجابة عن بعض أسئلة الدراسة؛ أعدت الباحثة مقياسا مكونا من ثلاثة مستويات اعتمادا على المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاء على النحو التالي:

- من 1 لأقل من 2.34 (مستوى منخفض)
- من 2.34 لأقل من 3.67 (مستوى متوسط)
- من 3.67 إلى 5 (مستوى مرتفع)

نتائج السؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة معامل الارتباط الخطى لبيرسون، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (8): معاملات الارتباط بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي).
(ن = 526)

الأبعاد	الرموز التعبيرية (الإيموجي)		
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	نوع العلاقة
الانبساط مقابل الانطواء	0.031	0.475	–
الود مقابل العداوة	0.275	0.001	موجبة
الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ	0.129	0.003	موجبة
العصابية مقابل الاستقرار العاطفي	0.112	0.010	موجبة
الانفتاح على الخبرة	0.336	0.001	موجبة
الدرجة الكلية	0.357	0.001	موجبة

يتبين من الجدول (8)عدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعد الانبساط مقابل الانطواء والرموز التعبيرية (الإيموجي)، في حين تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين باقي الأبعاد والدرجة الكلية مع الرموز التعبيرية (الإيموجي)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لباقي الأبعاد ما بين (0.112 – 0.336) وللدرجة الكلية (0.357) ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوى (0.01)، وتعني هذه النتائج أن ارتفاع درجات الأفراد في أبعاد مثل الود، والضمير، والعصابية، والانفتاح على التجربة يرتبط بزيادة ميلهم لاستخدام الرموز التعبيرية، إلا أن هذا الارتباط لا يسمح بالتنبؤ السببي أو الاستدلال على التأثير المباشر؛ لأن تحليل الارتباط يقتصر على بيان قوة واتجاه العلاقة دون تحديد السبب والنتيجة.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة معامل الارتباط الخطي لبيرسون، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (9): معاملات الارتباط بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية. (ن = 526)

الأبعاد	جودة العلاقات الافتراضية		
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	نوع العلاقة
الانبساط مقابل الانطواء	0.317	0.001	موجبة
الود مقابل العداوة	0.399	0.001	موجبة
الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ	0.304	0.001	موجبة
العصابية مقابل الاستقرار العاطفي	0.191-	0.001	عكسية
الانفتاح على الخبرة	0.301	0.001	موجبة
الدرجة الكلية	0.432	0.001	موجبة

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية عكسية بين بُعد العصابية مقابل الاستقرار العاطفي وجودة العلاقات الافتراضية، حيث بلغ معامل الارتباط (-0.191) ومستوى دلالة (0.001)، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين باقي الأبعاد والدرجة الكلية مع جودة العلاقات الافتراضية، حيث تراوحت معاملات الارتباط لباقي الأبعاد ما بين (0.301 – 0.399) وللدرجة الكلية (0.432)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.001).

نتائج السؤال الثالث: هل تتغير طبيعة العلاقة بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية عند عزل الرموز التعبيرية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة معامل الارتباط الخطى لبيرسون، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (10): معاملات الارتباط بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية عند عزل الرموز التعبيرية. (ن = 526)

الأبعاد	جودة العلاقات الافتراضية		
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	نوع العلاقة
الانبساط مقابل الانطواء	0.320	0.001	موجبة
الود مقابل العداوة	0.353	0.001	موجبة
الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ	0.283	0.001	موجبة
العصابية مقابل الاستقرار العاطفي	0.230-	0.001	عكسية
الانفتاح على الخبرة	0.235	0.001	موجبة
الدرجة الكلية	0.376	0.001	موجبة

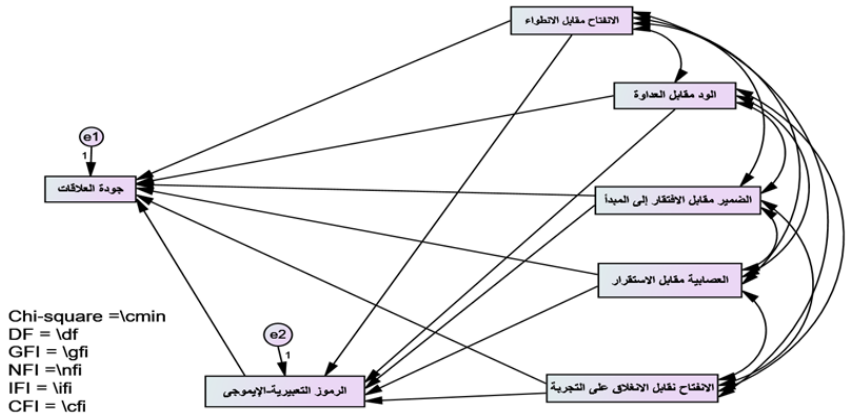
يتبين من الجدول (10) وجود علاقة ارتباطية عكسية بين بُعد العصابية مقابل الاستقرار العاطفي وجودة العلاقات الافتراضية، حيث بلغ معامل الارتباط (-0230) ومستوى دلالة (0.001)، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين باقي الأبعاد والدرجة الكلية مع جودة العلاقات الافتراضية، حيث تراوحت معاملات الارتباط لباقي الأبعاد ما بين (0.235 – 0.353) وللدرجة الكلية (0.376)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.001)، مما يدل على أنه كلما تحسنت السمات الشخصية أدى ذلك إلى ارتفاع في جودة العلاقات الافتراضية، ويدل ذلك على وجود تأثير للرموز التعبيرية في العلاقة بين سمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية، حيث انخفضت معاملات الارتباط نسبيا.

نتائج السؤال الرابع: ما نموذج المسار المقترح للعلاقات الارتباطية بين سمات الشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي؟

للإجابة عنى هذا السؤال قامت الباحثة بوضع نموذج مسار المقترح للعلاقات الارتباطية يتضمن (21 علاقة) على النحو التالي:

- علاقة تبادلية (10 علاقات) بين العوامل التالية: الانبساط مقابل الانطواء، والود مقابل العداوة، والضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ، والعصابية مقابل الاستقرار العاطفي، والانفتاح على الخبرة.
- علاقة مباشرة (5 علاقات) بين جودة العلاقات الافتراضية والعوامل (الانبساط مقابل الانطواء، الود مقابل العداوة، الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ، العصابية مقابل الاستقرار العاطفي، الانفتاح على الخبرة).
- علاقة مباشرة (5 علاقات) بين الرموز التعبيرية (الإيموجى) والعوامل (الانبساط مقابل الانطواء، الود مقابل العداوة، الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ، العصابية مقابل الاستقرار العاطفي، الانفتاح على الخبرة).
- علاقة مباشرة بين جودة العلاقات الافتراضية والرموز التعبيرية (الإيموجى).

وقد تم تمثيلها كما في الشكل (1):



شكل (1): نموذج المسار المقترح لعلاقة العوامل الخمس الكبرى للشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجى) وجودة العلاقات الافتراضية.

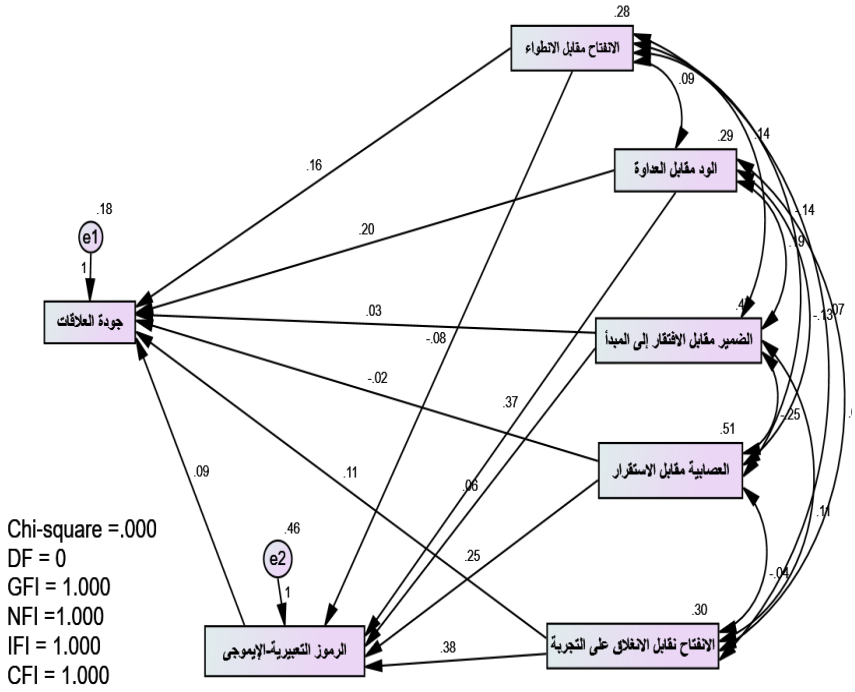
وقد جاءت مؤشرات مطابقة نموذج المسار المقترح لعلاقة العوامل الخمس الكبرى للشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجى) وجودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، وذلك كما هو مبين في جدول (10).

جدول (11): قيم مؤشرات مطابقة نموذج المسار المقترح لعلاقة العوامل الخمس الكبرى للشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجى) وجودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي.

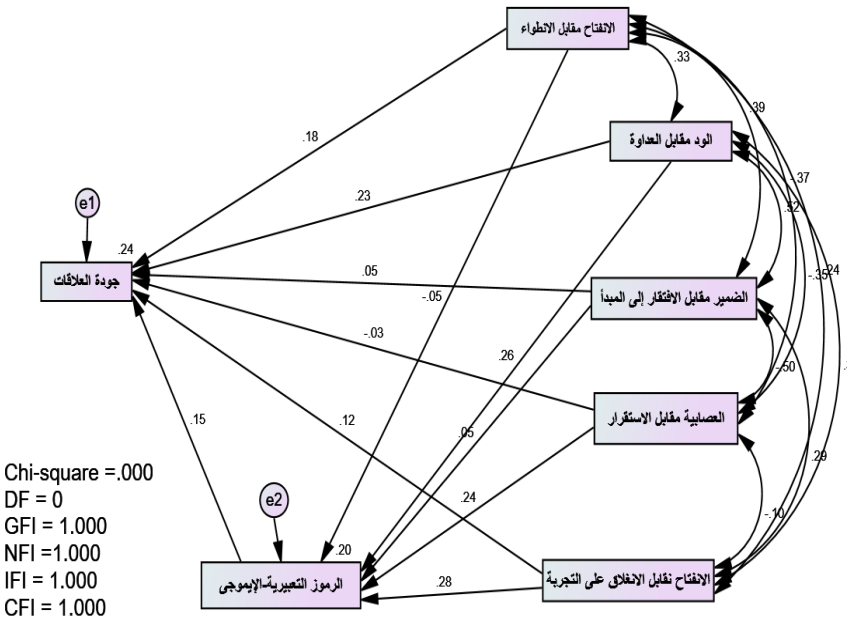
مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
χ^2	0.000		
عدد العزوم المميزة للعينة	28		
عدد المعالم المميزة الواجب توافرها	28		
درجة الحرية	0 = 28–28		
الدلالة الإحصائية	0.000		غير مطابق
□²/df	0.000	أقل من 7	
RMSEA	0.264	أقل من 0.08	غير مطابق
GFI	1.000	أقل من 0.90	مطابق
NFI	1.000	أقل من 0.90	مطابق
IFI	1.000	أقل من 0.90	مطابق
CFI	1.000	أقل من 0.90	مطابق

يتبين من جدول (11) أن بعض مؤشرات مطابقة النموذج السببي الافتراضي لعلاقة العوامل الخمس الكبرى للشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجى) وجودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي حققت معاييرها، ومنها مؤشر جودة المطابقة (Goodness of Fit Index: GFI) الذي بلغت قيمته (1.000) ، وهى قيمة أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)، ومؤشر المطابقة المعياري (Normal Fit Index: NFI) بلغت قيمته (1.000) وهى قيمة أكبر من

حدها الأدنى المعياري (0.90)، ومؤشر المطابقة التدريجي (Incemental Fit Index: IFI) بلغت قيمته (1.000) ، وهى قيمة أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)، ومؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI) بلغت قيمته (1.000) ، وهى قيمة أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)، وجاءت باقي المؤشرات المبينة في جدول (10) غير مطابقة، وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط اللامعيارية والمعيارية الخاصة بالنموذج السببي الافتراضي، كما في الشكلين (2) و(3).



شكل (2): قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الارتباط اللامعيارية الخاصة بنموذج المسار المقترح.



جدول (12): مؤشرات تحسين النموذج.

تقدير للأوزان الانحدارية			معاملات الارتباط		الخطأ	النسبة	الدلالة
			المعيارية	اللامعيارية	المعياري	الحرجة	الإحصائية
الرموز التعبيرية	<---	الود مقابل العداوة	0.264	0.369	0.066	5.571	***
الرموز التعبيرية	<---	الانفتاح على الخبرة	0.276	0.383	0.059	6.543	***
الرموز التعبيرية	<---	العصابية مقابل الاستقرار العاطفي	0.237	0.251	0.05	5.054	***
الرموز التعبيرية	<---	الانبساط مقابل الانطواء	0.054-	0.077-	0.063	1.227-	0.22
الرموز التعبيرية	<---	الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ	0.052	0.057	0.057	1.005	0.315

تقدير للأوزان الانحدارية			معاملات الارتباط		الخطأ	النسبة	الدلالة
			المعيارية	اللامعيارية	المعياري	الحرجة	الإحصائية
جودة العلاقات الافتراضية	<---	الانبساط مقابل الانطواء	0.18	0.164	0.039	4.174	***
جودة العلاقات الافتراضية	<---	الود مقابل العداوة	0.228	0.204	0.042	4.815	***
جودة العلاقات الافتراضية	<---	الانفتاح على الخبرة	0.124	0.11	0.038	2.903	0.004
جودة العلاقات الافتراضية	<---	الرموز التعبيرية	0.146	0.093	0.027	3.447	***
جودة العلاقات الافتراضية	<---	العصابية مقابل الاستقرار العاطفي	-0.027	-0.018	0.032	-0.574	0.566
جودة العلاقات الافتراضية	<---	الضمير مقابل الافتقار إلى المبدأ	0.048	0.034	0.035	0.956	0.339

يتبين من جدول (4) ضرورة إلغاء بعض العلاقات الارتباطية (تقدير الأوزان الانحدارية) غير الدالة إحصائياً؛ لكون قيمة النسبة الحرجة لمعامل الانحدار اللامعياري إلى خطئها المعياري قد كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وقد تم الاحتفاظ بـ (7) علاقات دالة إحصائياً، وهي على النحو التالي:

- علاقة الود مقابل العداوة مع الرموز التعبيرية بدلالة إحصائية أقل من .0.001
- علاقة الانفتاح على الخبرة مع الرموز التعبيرية بدلالة إحصائية أقل من .0.001

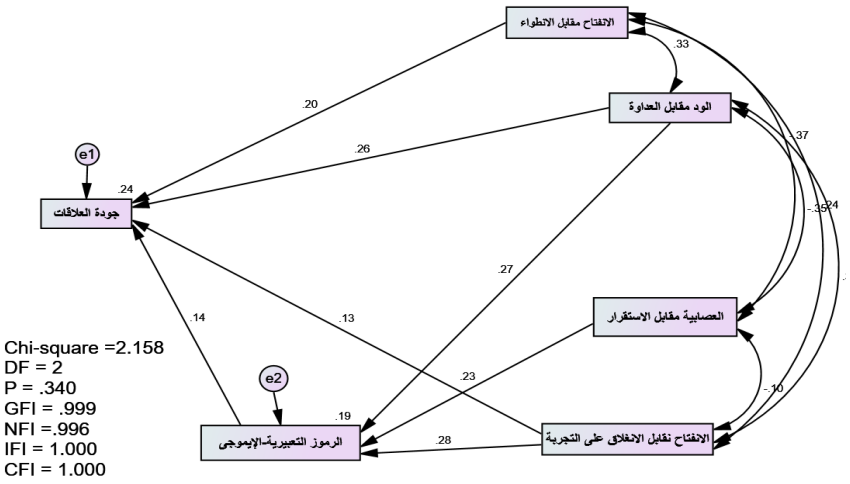
- علاقة العصابية مقابل الاستقرار العاطفي مع الرموز التعبيرية بدلالة إحصائية أقل من 0.001.
- علاقة الانبساط مقابل الانطواء مع جودة العلاقات الافتراضية بدلالة إحصائية أقل من 0.001.
- علاقة الود مقابل العداوة مع جودة العلاقات الافتراضية بدلالة إحصائية أقل من 0.001.
- علاقة الانفتاح على الخبرة مع جودة العلاقات الافتراضية بدلالة إحصائية 0.004.
- علاقة الرموز التعبيرية مع جودة العلاقات الافتراضية بدلالة إحصائية أقل من 0.001.

وقد تم إسقاط العلاقات الارتباطية غير الدالة إحصائياً من نموذج المسار المقترح لعلاقة العوامل الخمس الكبرى للشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجى) وجودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، حيث لم تكن المعاملات الانحدارية المعيارية الخاصة بها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ضمن مراحل متتابعة من التحليل؛ ولكون عملية الإسقاط سالفة الذكر قد تمت على مراحل؛ ولتعذر عرض الجداول الخاصة بجميع المراحل، فقد تم الاكتفاء بعرض قيم معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لعلاقات نموذج المسار المقترح للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجى) وجودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، وذلك كما هو مبين في جدول (13).

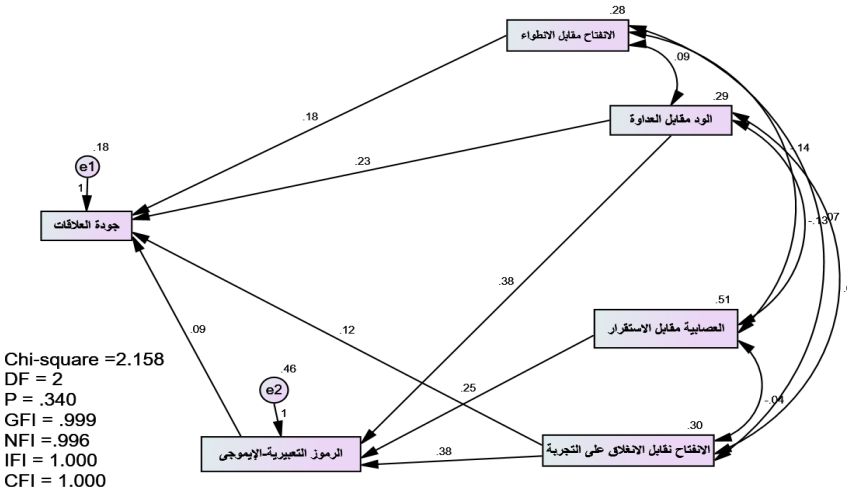
جدول (13): قيم معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لعلاقات النموذج السببي المقترح للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجى) وجودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي.

تقدير للأوزان الانحدارية			معاملات الارتباط		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة الإحصائية
			المعيارية	اللامعيارية			
الرموز التعبيرية	<---	الود مقابل العداوة	0.272	0.381	0.061	6.222	***
الرموز التعبيرية	<---	الانفتاح على الخبرة	0.275	0.382	0.057	6.68	***
الرموز التعبيرية	<---	العصابية مقابل الاستقرار العاطفي	0.233	0.248	0.044	5.575	***
جودة العلاقات	<---	الانبساط مقابل الانطواء	0.197	0.18	0.037	4.838	***
جودة العلاقات	<---	الود مقابل العداوة	0.256	0.23	0.038	6.035	***
جودة العلاقات	<---	الانفتاح على الخبرة	0.129	0.115	0.037	3.072	0.002
جودة العلاقات	<---	الرموز التعبيرية	0.139	0.089	0.026	3.365	***

يتبين من جدول (13) أن كافة قيم النسب الحرجة لمعاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية والعوامل الكبرى للشخصية جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك كما هو مبين في الشكلين (4) و(5):



شكل (4): نموذج المسار المقترح لعلاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرموز التعبيري (الإيموجى) وجودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي (التقديرات المعيارية).



شكل (5): نموذج المسار المقترح لعلاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجى) وجودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي (التقديرات اللامعيارية).

ويلاحظ من الشكل (5) التالي:

- فسرت العوامل (الانبساط مقابل الانطواء، الود مقابل العداوة، الانفتاح على الخبرة بعلاقة مباشرة، والعصابية مقابل الاستقرار العاطفي) بعلاقة غير مباشرة مع الرموز التعبيرية ما مقداره (18%) من التباين المفسر الكلى لجودة العلاقات الافتراضية.
- فسرت العوامل (الود مقابل العداوة، العصابية مقابل الاستقرار العاطفي، الانفتاح على الخبرة) بعلاقة مباشرة، ما مقداره (48%) من التباين المفسر الكلى للرموز التعبيرية.
- وجود علاقة موجبة بين كل من (الانبساط مقابل الانطواء، الود مقابل العداوة، الانفتاح على الخبرة) وجودة العلاقات الافتراضية.
- وجود علاقة موجبة بين كل من (الود مقابل العداوة، العصابية مقابل الاستقرار العاطفي، الانفتاح على الخبرة) والرموز التعبيرية.
- وجود علاقة موجبة بين الرموز التعبيرية وجودة العلاقات الافتراضية.

التباينات المشتركة بين المتغيرات الخارجية (Exogenous) في النموذج.

جدول (14): قيم تقدير التباينات المشتركة بين المتغيرات الخارجية الخاصة بالنموذج السببي الافتراضي

تقدير التباينات المشتركة			معاملات الارتباط		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة الإحصائية
			المعيارية	اللامعيارية			
الانبساط مقابل الانطواء	<---	الود مقابل العداوة		0.094	0.013	7.159	***
الانبساط مقابل الانطواء	<---	العصابية مقابل الاستقرار العاطفي		0.138-	0.018	7.875-	***

تقدير التباينات المشتركة			معاملات الارتباط		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة الإحصائية
			المعيارية	اللامعيارية			
الانبساط مقابل الانطواء	<---	الانفتاح على الخبرة		0.068	0.013	5.273	***
الود مقابل العداوة	<---	العصابية مقابل الاستقرار العاطفي		0.133-	0.018	7.519-	***
الود مقابل العداوة	<---	الانفتاح على الخبرة		0.09	0.013	6.702	***
الانفتاح على الخبرة	<---	العصابية مقابل الاستقرار العاطفي		0.037-	0.017	2.203-	0.028

يتبين من جدول (14) أن جميع العلاقات التبادلية (تقدير التباينات المشتركة) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد تم الاحتفاظ بها (6) علاقات تبادلية، وهي على النحو التالي:

- العلاقة التبادلية بين الود مقابل العداوة مع الانبساط مقابل الانطواء بدلالة إحصائية أقل من 0.001.
- العلاقة التبادلية بين العصابية مقابل الاستقرار العاطفي مع الانبساط مقابل الانطواء بدلالة إحصائية أقل من 0.001.
- العلاقة التبادلية بين الانفتاح على الخبرة مع الانبساط مقابل الانطواء بدلالة إحصائية أقل من 0.001.
- العلاقة التبادلية بين العصابية مقابل الاستقرار العاطفي مع الود مقابل العداوة بدلالة إحصائية أقل من 0.001.
- العلاقة التبادلية بين الانفتاح على الخبرة مع الود مقابل العداوة بدلالة إحصائية أقل من 0.001.

- العلاقة التبادلية بين العصابية مقابل الاستقرار العاطفي مع الانفتاح على الخبرة بدلالة إحصائية 0.028.

جدول (15): قيم معاملات الانحدار المعيارية للآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتنبئات وتباينها المفسر بالمتنبأ بها.

التأثيرات	المتنبأ بها	المتنبئات				
		العصابية مقابل الاستقرار العاطفي	الانفتاح على الخبرة	الود مقابل العداوة	الانبساط مقابل الانطواء	الرموز التعبيرية
التأثيرات الكلية	الرموز التعبيرية	0.248	0.382	0.381	0.000	0.000
	جودة العلاقات	0.022	0.149	0.264	0.18	0.089
التأثيرات الكلية المعيارية	الرموز التعبيرية	0.233	0.275	0.272	0.000	0.000
	جودة العلاقات	0.032	0.167	0.294	0.197	0.139
التأثيرات المباشرة	الرموز التعبيرية	0.248	0.382	0.381	0.000	0.000
	جودة العلاقات	0.000	0.115	0.23	0.18	0.089
التأثيرات المباشرة المعيارية	الرموز التعبيرية	0.233	0.275	0.272	0.000	0.000
	جودة العلاقات	0.000	0.129	0.256	0.197	0.139
التأثيرات غير المباشرة	الرموز التعبيرية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	جودة العلاقات	0.022	0.034	0.034	0.000	0.000
التأثيرات غير المباشرة المعيارية	الرموز التعبيرية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	جودة العلاقات	0.032	0.038	0.038	0.000	0.000

ويلاحظ من جدول (15) التالي:

- أكبر حجم للتأثير الكلى على جودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التوصل الاجتماعي كان لعامل الود مقابل العداوة، يليه الانبساط مقابل الانطواء، الانفتاح على الخبرة، ثم العصابية مقابل الاستقرار العاطفي.
- أكبر حجم للتأثير المباشر على جودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التوصل الاجتماعي كان لعامل الود مقابل العداوة، يليه الانبساط مقابل الانطواء، الانفتاح على الخبرة.
- أكبر حجم للتأثير غير المباشر على جودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التوصل الاجتماعي كان لعامل الود مقابل العداوة والانفتاح على الخبرة، يليهما العصابية مقابل الاستقرار العاطفي.
- أكبر حجم للتأثير الكلى على الرموز التعبيرية (الإيموجى) كان لعامل الانفتاح على الخبرة، يليه الود مقابل العداوة، ثم العصابية مقابل الاستقرار العاطفي.
- أكبر حجم للتأثير المباشر على الرموز التعبيرية (الإيموجى) كان لعامل الانفتاح على الخبرة، يليه الود مقابل العداوة، ثم العصابية مقابل الاستقرار العاطفي.
- لا توجد تأثيرات غير مباشر للعوامل الكبرى للشخصية على الرموز التعبيرية (الإيموجى).

مناقشة نتائج الدراسة:

بينت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعد الانبساط مقابل الانطواء والرموز التعبيرية (الإيموجي)، وقد يدل ذلك على أن الأنماط الشخصية المرتبطة بالانبساطية أو الانطواء لا تؤثر بشكل كبير على استخدام الإيموجي، كما يمكن أن يكون هذا نتيجة لتباين في كيفية استخدام الأفراد لهذه الرموز بغض النظر عن سماتهم الشخصية، في حين تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين باقي الأبعاد والدرجة الكلية مع الرموز التعبيرية (الإيموجي)، حيث تراوحت

معاملات الارتباط لباقي الأبعاد ما بين (0.112 – 0.336) وللدرجة الكلية (0.357) ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوى (0.01)، وتعني هذه النتائج أن ارتفاع درجات الأفراد في أبعاد مثل الود، الضمير، والعصابية، والانفتاح على التجربة يرتبط بزيادة ميلهم لاستخدام الرموز التعبيرية، إلا أن هذا الارتباط لا يسمح بالتنبؤ السببي أو الاستدلال على التأثير المباشر؛ لأن تحليل الارتباط يقتصر على بيان قوة واتجاه العلاقة دون تحديد السبب والنتيجة، كما تشير تلك النتائج إلى أن الأفراد ذوي السمات الشخصية الإيجابية يميلون أكثر لاستخدام الإيموجي في تواصلهم، وهذا يدل على أن الأشخاص الذين يتمتعون بشخصية تحليلية وتتميز بالتفكير المنطقي قد يستخدمون الإيموجي بشكل أقل، بينما يفضل الانطوائيون والتحليليون استخدام أسلوب أكثر تحفظًا؛ لذا نجد أن الرموز التعبيرية تستخدم كمساعد للتعبير العاطفي والفهم الدلالي، وتعمل على تمهيد المعالجة المعرفية للمحفزات النصية التي تليها (Yang, & Qian, 2023)، وأن "الرموز التعبيرية تعبر عن المشاعر والأحاسيس أثناء المحادثات الرقمية وتكسر الملل" (الرحيلي، 2022). ومعنى ذلك أن "السمات الشخصية تلعب دورًا مهمًا في استخدام الرموز التعبيرية؛ مما يعكس أهمية السمات الشخصية في تعزيز جودة العلاقات الافتراضية. وتختلف تلك النتائج مع دراسة (Wu,2023a) التي بينت أن الأفراد الانبساطيين والانفتاحيين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي بشكل متكرر.

كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين بُعد العصابية مقابل الاستقرار العاطفي وجودة العلاقات الافتراضية، حيث بلغ معامل الارتباط (–0191) ومستوى دلالة (0.001)، وهذا يعني أنه كلما زادت درجة العصابية لدى الأفراد، قلت جودة علاقاتهم الافتراضية. العصابية تعكس القلق والتوتر، مما يجعل الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من العصابية يجدون صعوبة في تكوين وتعزيز علاقات افتراضية إيجابية ومستقرة، ومعنى ذلك أن "الأفراد ذوي الدرجات العالية في العصابية قد يشعرون بالقلق، ويكونون عرضة للتوتر (Mammadov, 2022). " وهذا يشير إلى أن القلق والتوتر قد يؤثران سلبًا على القدرة على بناء علاقات اجتماعية فعّالة، سواء أكانت

حقيقية أم افتراضية، وأن تحسن السمات الشخصية الأخرى، مثل الانبساطية والقبول، يسهم في تعزيز جودة العلاقات الافتراضية" (Wu, 2023a). وبالتالي فإن الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من العصابية قد يواجهون تحديات أكبر في استخدام الرموز التعبيرية بشكل فعال، مما يسهم في تقليل جودة تفاعلاتهم الافتراضية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن العلاقة السلبية بين العصابية وجودة العلاقات الافتراضية تعكس تأثير القلق والتوتر على قدرة الأفراد في تكوين علاقات افتراضية صحية وفعّالة.

كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين باقي الأبعاد والدرجة الكلية مع جودة العلاقات الافتراضية، حيث تراوحت معاملات الارتباط لباقي الأبعاد ما بين (0.112 – 0.336) وللدرجة الكلية (0.423)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.001)، مما يدل على أنه كلما تحسنت السمات الشخصية أدى ذلك إلى ارتفاع في جودة العلاقات الافتراضية. ويتفق ذلك مع ما ورد في الإطار النظري والدراسات من أن "السمات الشخصية تلعب دورًا مهمًا في استخدام الرموز التعبيرية" (Wu, 2023a)، مما يشير إلى أن التحسن في السمات مثل الانبساطية والقبول قد يسهم في تحسين التفاعلات الاجتماعية، وأن الرموز التعبيرية تعزز من جودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي (Gesselman & Garcia, 2019). وبذلك، فإن العلاقة الإيجابية بين السمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية تعكس كيف أن الأفراد الذين يمتلكون سمات شخصية إيجابية يميلون إلى استخدام الرموز التعبيرية بشكل فعّال، مما يسهل التعبير عن المشاعر ويعزز الروابط الاجتماعية، علاوة على ذلك، تؤثر الرموز التعبيرية على فهم الرسائل النصية، حيث كانت الرسائل الإيجابية مع الرموز التعبيرية أسهل في الفهم" (Carroll, 2023). وهذا يدل على أن استخدام الرموز التعبيرية ليس فقط يعزز جودة العلاقات، بل أيضًا يسهم في وضوح التواصل، مما يجعل التعزيز الإيجابي للسمات الشخصية أمرًا ذا أهمية كبيرة في تحسين العلاقات الافتراضية. وبناءً على ذلك، يمكن استنتاج أن تحسين السمات الشخصية

يعزز من جودة العلاقات الافتراضية من خلال استخدام الرموز التعبيرية بشكل فعّال، مما يسهم في تحسين التفاعلات الاجتماعية وتعزيز الروابط بين الأفراد.

كما بينت النتائج أن بعض مؤشرات مطابقة النموذج السببي الافتراضي لعلاقة العوامل الخمس الكبرى للشخصية والرموز التعبيرية (الإيموجي) وجودة العلاقات الافتراضية لمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي حققت معاييرها. وقد فسر النموذج ما نسبته (18%) من التباين المفسر الكلي لجودة العلاقات الافتراضية من خلال العوامل (الانبساطية مقابل الانطواء، والود مقابل العداوة، والانفتاح على الخبرة) بعلاقة مباشرة، بينما كانت العلاقة مع العصابية مقابل الاستقرار العاطفي غير مباشرة. وهذا يدل كما ورد سابقا على أن السمات الشخصية تؤثر على جودة العلاقات الافتراضية وتساعد في تحديد كيفية تفاعل الأفراد" (الرحيلي، 2022). وبالتالي يشير ذلك إلى أن الأفراد الذين يمتلكون سمات ودودة ومنفتحة يميلون إلى إقامة علاقات أفضل، مما يعزز جودة التفاعلات الافتراضية. كما فسرت العوامل (الود مقابل العداوة، والعصابية مقابل الاستقرار العاطفي، والانفتاح على الخبرة) بعلاقة مباشرة ما مقداره (48%) من التباين المفسر الكلي للرموز التعبيرية. وهذا يشير إلى أهمية هذه العوامل في تعزيز استخدام الرموز التعبيرية، مما يؤكد أن "الرموز التعبيرية تلعب دورًا محوريًا في تحسين التواصل" (الرحيلي، 2022) ، كما بينت النتائج الخاصة بالنموذج وجود علاقة موجبة بين (الانبساطية مقابل الانطواء، والود مقابل العداوة، والانفتاح على الخبرة) وجودة العلاقات الافتراضية يعكس كيف أن السمات الشخصية الإيجابية تسهم في تحسين جودة التفاعلات. كما أن وجود علاقة موجبة بين هذه العوامل والرموز التعبيرية يشير إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بسمات إيجابية يميلون إلى استخدام الرموز التعبيرية بشكل فعال، مما يعزز من جودة التواصل. وأن جميع العلاقات التبادلية التي تم الاحتفاظ بها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، مما يوضح قوة العلاقات بين هذه المتغيرات. فمثلاً، العلاقة التبادلية بين الود مقابل العداوة والانبساطية مقابل الانطواء كانت دالة إحصائيًا أقل من 0.001، مما يشير إلى أن الأفراد الودودين أكثر انفتاحًا على الآخرين، وهو ما يتفق مع ما ورد في الوثيقة

عن أهمية الود في بناء علاقات إيجابية. بشكل عام، تبين هذه النتائج الدور الحيوي للسمات الشخصية والرموز التعبيرية في تعزيز جودة العلاقات الافتراضية، مما يؤكد أهمية فهم هذه العوامل في سياق التفاعل الاجتماعي الرقمي.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يمكن ذكر التوصيات التالية:

1. ضرورة إدراج موضوع السمات الشخصية والتفاعل الرقمي الناتج عن الرموز التعبيرية في مقررات علم النفس بالجامعات لتعميق فهم الطلبة للعلاقة بين الخصائص النفسية وأنماط التواصل الافتراضي.

2. تشجيع الباحثين في علم النفس على إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث في دور السمات الشخصية في استخدام الرموز التعبيرية وجودة العلاقات الافتراضية، باستخدام مناهج تنبؤية أو سببية أكثر دقة.

3. تطوير برامج إرشادية نفسية رقمية تهدف إلى تعزيز السمات الإيجابية مثل الود والانفتاح والضمير لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي لتحسين جودة علاقاتهم الافتراضية.

4. تصميم حملات توعوية عبر المنصات الرقمية تبرز أثر السمات الشخصية الإيجابية في تحسين التفاعل وجودة العلاقات الافتراضية، وتحد من تأثير العصابية والقلق في التواصل.

5. تطوير أدوات قياس نفسية إلكترونية متخصصة في تقييم العلاقة بين السمات الشخصية واستخدام الرموز التعبيرية في البيئات الرقمية.

6. تقديم دعم نفسي واستشارات رقمية للأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من العصابية والقلق لمساعدتهم في تحسين تفاعلهم الافتراضي وتعزيز علاقاتهم الاجتماعية عبر الإنترنت.

7. تحفيز الأفراد على تنمية سمة الانفتاح على الخبرة من خلال تجارب رقمية إيجابية وتفاعلات اجتماعية جديدة تُعزز من جودة علاقاتهم الافتراضية.

8. الاستفادة من نتائج النموذج السببي للدراسة في تطوير برامج تدريبية تساعد الأفراد على استخدام الرموز التعبيرية بطرق تعبّر عن مشاعرهم بفعالية، وتُسهم في بناء تواصل إنساني أكثر عمقًا في البيئات الافتراضية.

المقترحات:

1. دور الذكاء العاطفي كمتغير وسيط في العلاقة بين السمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي.

2. الذكاء العاطفي والاستخدام الواعي للرموز التعبيرية كعوامل وسيطة في تفسير العلاقة بين السمات الشخصية وجودة العلاقات الافتراضية.

3. نمط التفاعل الاجتماعي الرقمي كمتغير وسيط بين السمات الشخصية ومستوى الارتباط العاطفي في العلاقات الافتراضية.

4. دراسة النماذج التنبؤية لاستخدام الرموز التعبيرية بناءً على السمات الشخصية ومستوى الذكاء العاطفي.

5. تحليل تفاعلي للعلاقة بين السمات الشخصية، الذكاء العاطفي، ونمط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التنبؤ بجودة العلاقات الافتراضية.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، منال عبد الخالق. (2022). العلاقات الافتراضية (الرقمية). المجلة التربوية، كلية التربية، سوهاج، يوليو، 99(99)، 1–24.

باجنيد، بسمة،وآل هتيلة، إلهام. (2023). أنماط التفاعل وطبيعة العلاقات الاجتماعية الافتراضية والعلاقة بينهما: تطبيق سناب شات أنموذجا. مجلة الآداب، 35(2).111–138.

أبو بكر، نشوى. (2016). إدراك جودة الصداقة والمشاركة الوجدانية لمرتفعي ومنخفضي الاستخدام السيئ لوسائل التواصل الإلكتروني لدى عينة من الطالبات، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (54). 1–25.

التميمي، جنات عبد العزيز. (2020). الإيموجي *Emojis* في الخطاب الشبكي: دراسة في البنية والدلالة، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية،7(1). 13–46.

الحيدري، محمد. (2016). علاقة استخدام الإنترنت ببعض السمات الشخصية في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (37).144–199.

الخراشي، عبد الرحمن. (2024). التفاعل الافتراضي عبر شبكات التواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي، مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية، (13).75–105.

الرحيلي، منصور رويحح. (2022). استخدام لغة الرموز التعبيرية وأثرها على اللغة العربية: طلاب جامعة الملك عبد العزيز أنموذجا، مجلة فكر ومعرفة، (2). 101–143.

رمضان، نورا. (2024). محددات بناء الثقة في العلاقات الاجتماعية الافتراضية دراسة لعينة من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، مجلة كلية الآداب، الوادي الجديد ،10(20).863–916.

السلمي، عبد اللطيف مرزوق. (2022). الوظائف الدلالية لأنظمة التواصل البصري في عصر الإنترنت: رموز الإيموجي التعبيرية نموذجا. المجلة العلمية لكلية الآداب، 25(83). 157–188.

الضبع، ماهر. (2016). العلاقات الافتراضية بين الشباب في المجتمع السعودي دراسة في الخصائص والمحددات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (37).17–70.

طه، منى؛ وإسماعيل، عمار. (2023). الصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وجودة الحياة النفسية (دراسة تطبيقية)، المجلة العلمية للبحوث التجارية، 49(2).335–404.

عبد الكافي، أحمد عبد الفتاح. (2021). استخدام طلبة الجامعات للرموز التعبيرية "الإيموجي" بموقع التواصل الاجتماعي فيسبوك وانعكاسه على إدراك جودة الصداقة الافتراضية، مجلة البحوث الإعلامية، 4(58).1809- 1864.

عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن، إربد: دار الأمل.

غرابي، عبد السلام؛ وبراردي، نعيمة. (2020). الرمز التصويري من الحقبة الهيروغليفية إلى عصر الإيموجي – اختلاف اللغة ام انحدار التواصل–، مجلة الممارسات اللغوية ،11(1)، 331 –351.

ترجمة المراجع العربية:

Aḥmad, Manāl ʻAbd al-Khāliq. (2022). al-ʻAlāqāt al-iftirāḍīyah (al-raqmīyah). al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Sūhāj, Yūliyū, 99 (99), 1-24.

Bājunayd, Basmah, wa-Āl htylh, Ilhām. (2023). Anmāṭ al-tafāʻul wa-ṭabīʻat al-ʻAlāqāt al-ijtimāʻīyah al-iftirāḍīyah wa-al-ʻalāqah baynahumā : taṭbīq snāb shāt anmūdhajan. Majallat al-Ādāb, 35 (2). 111-138.

Abū Bakr, Nashwá. (2016). idrāk Jawdah al-Ṣadāqah wa-al-mushārakah al-wijdānīyah lmrtfʿy wmnkhfḍy al-Istikhdām al-sayyi' li-wasā'il al-tawāṣul al-iliktrūnī ladá ʻayyinah min al-ṭālibāt, Majallat Risālat al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, (54). 1-25.

al-Tamīmī, Jannāt ʻAbd al-ʻAzīz. (2020). al'ymwjy Emojis fī al-khiṭāb alshbky : dirāsah fī al-binyah wa-al-dalālah, Majallat Jāmiʻat al-Malik Khālid lil-ʻUlūm al-Insānīyah, 7 (1). 13-46.

al-Ḥaydarī, Muḥammad. (2016). ʻalāqat istikhdām al-intirnit bi-baʻḍ al-simāt al-shakhṣīyah fī ḍaw' baʻḍ al-mutaghayyirāt ladá ʻayyinah min ṭullāb Jāmiʻat al-Malik Saʻūd, Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, (37). 144-199.

al-Kharāshī, ʻAbd al-Raḥmān. (2024). al-tafāʻul al-iftirāḍī ʻabra Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʻī : dirāsah maydānīyah ʻalá ʻayyinah min al-Shabāb al-Jāmiʻī, Majallat al-Dirāsāt al-ijtimāʻīyah al-Saʻūdīyah, (13). 75-105.

al-Ruḥaylī, Manṣūr rwyjḥ. (2022). istikhdām Lughat al-rumūz al-taʻbīrīyah wa-atharuhā ʻalá al-lughah al-ʻArabīyah : ṭullāb Jāmiʻat al-Malik ʻAbd al-ʻAzīz anmūdhajan, Majallat fikr wa-maʻrifat, (2). 101-143.

Ramaḍān, Nūrā. (2024). Muḥaddidāt binā' al-thiqah fī al-ʻAlāqāt al-ijtimāʻīyah al-iftirāḍīyah dirāsah li-ʻayyinah min Mustakhdimī mawāqiʻ al-tawāṣul al-ijtimāʻī, Majallat Kullīyat al-Ādāb bālwādy al-jadīd, 10 (20). 863-916.

al-Sulamī, ʻAbd al-Laṭīf Marzūq. (2022). al-waẓā'if al-dalālīyah l'nẓmh al-tawāṣul al-Baṣrī fī ʻaṣr al-intirnit : rumūz al'ymwjy al-taʻbīrīyah namūdhajan. al-Majallah al-ʻIlmīyah li-Kullīyat al-Ādāb, 25 (83). 157-188.

al-Ḍab‘, Māhir. (2016). al-‘Alāqāt al-iftirāḍīyah bayna al-Shabāb fī al-mujtama‘ al-Sa‘ūdī dirāsah fī al-Khaṣā’iṣ wa-al-muḥaddadāt, Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah, (37). 17-70.

Ṭāhā, Muná ; wa-Ismā‘īl, ‘Ammār. (2023). alṣlābh al-nafsīyah kmtghyr wasīṭ fī al-‘alāqah bayna al-‘awāmil al-khamsah al-Kubrá lil-shakhṣīyah wjwdh al-ḥayāh al-nafsīyah (dirāsah taṭbīqīyah), al-Majallah al-‘Ilmīyah lil-Buḥūth al-Tijārīyah, 49 (2). 335-404.

‘Abd al-Kāfī, Aḥmad ‘Abd al-Fattāḥ. (2021). istikhdām ṭalabat al-jāmi‘āt lil-rumūz al-ta‘bīrīyah "alāymwjy" bmwq‘ al-tawāṣul al-ijtimā‘ī fysbwk wa-in‘ikāsuhu ‘alá idrāk Jawdah al-Ṣadāqah al-iftirāḍīyah, Majallat al-Buḥūth al-I‘lāmīyah, 4 (58). 1809-1864.

‘Awdah, Aḥmad. (2010). al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-‘amalīyah al-tadrīsīyah. al-Urdun, Irbid : Dār al-Amal.

Ghurābī, ‘Abd al-Salām ; wbrārdy, Na‘īmah. (2020). al-ramz al-taṣwīrī min al-ḥiqbah al-Hīrūghlīfīyah ilá ‘aṣr al’ymwjy – Ikhtilāf al-lughah Umm Inḥidār altwāṣl-, Majallat al-mumārasāt al-lughawīyah, 11 (1), 331-351

المراجع الأجنبية:

Abdillah, M. H., Anindita, W. D., Permatasari, S., Nabillah, B. R., & Mujidin, M. (2020). Description of friendship quality in Yogyakarta students. Jurnal Psikologi: Media Ilmiah Psikologi, 18(02).

Beattie, A., Edwards, A. P., & Edwards, C. (2020). A bot and a smile: Interpersonal impressions of chatbots and humans using emoji in computer-mediated communication. In Communicating Artificial Intelligence (AI) (pp. 41-59). Routledge.

Boman IV, J. H., Krohn, M. D., Gibson, C. L., & Stogner, J. M. (2012). Investigating friendship quality: An exploration of self-control and social control theories’ friendship hypotheses. Journal of youth and adolescence, 41(11), 1526-1540.

Bosch, O. J., & Revilla, M. (2018). The use of emojis by Millennials.

Carroll, L. (2023). The Effect of Message Valence and Emoji Types on Processing Fluency when Reading Text Messages. National University of Ireland, Maynooth (Ireland).

Chonody, J. M., Gabb, J., Killian, M., & Dunk-West, P. (2018). Measuring relationship quality in an international study: Exploratory and confirmatory factor validity. Research on Social Work Practice, 28(8), 920-930

Elder, A. M. (2018). What words can’t say: Emoji and other non-verbal elements of technologically-mediated communication. Journal of Information, Communication and Ethics in Society, 16(1), 2-15.

Ellison, N. B., Vitak, J., Gray, R., & Lampe, C. (2014). Cultivating social resources on social network sites: Facebook relationship maintenance behaviors and their role in social capital processes. Journal of computer-mediated communication, 19(4), 855-870. https://doi.org/10.1111/jcc4.12078

Gesselman, A. N., Ta, Vivian. P., & Garcia, J. R. (2019). Worth a thousand interpersonal words: Emoji as affective signals for relationship-oriented digital communication. PloS one, 14(8), e0221297.

Harn, R. W. J. (2017). The visual language of emojis: A study on college students' social support communication in online social networks (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Hasan, A. F.(2020). The Role of Emojis and Emoticons in Enhancing Interpersonal Communication through Messenger and WhatsApp Applications. Badji Mokhtar University Annaba - Faculty of Arts, Humanities and Social Sciences - Translation and Language Teaching Laboratory - Translation Department,7(1),149-160.

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives.

Mammadov, S. (2022). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. Journal of personality, 90(2), 222-255.

Olesnycky, E. S. (2024). An investigation of evolved psychological mechanisms the hierometer and sociometer: self-esteem, social media addiction, and use patterns among college students (Doctoral dissertation, Hofstra University).

Pang, H. (2018). WeChat use is significantly correlated with college students' quality of friendships but not with perceived well-being. Heliyon, 4(11).

Rodrigues, D. L., Cavalheiro, B. P., & Prada, M. (2022). Emoji as Icebreakers? Emoji can signal distinct intentions in first time online interactions. Telematics and Informatics, 69, 101783.

Rodrigues, D., Lopes, D., Prada, M., Thompson, D., & Garrido, M. V. (2017). A frown emoji can be worth a thousand words: Perceptions of emoji use in text messages exchanged between romantic partners. Telematics and Informatics, 34(8), 1532-1543.

Rong, S., Wang, W., Mannan, U. A., De Almeida, E. S., Zhou, S., & Ahmed, I. (2022). An empirical study of emoji use in software development communication. Information and Software Technology, 148, 106912.

Stark, L., & Crawford, K. (2015). The conservatism of emoji: Work, affect, and communication. Social Media+ Society, 1(2), 2056305115604853.

Troilo, J., & Britten, B. (2020). FACEBOOK USE IN MAINTAINING CLOSE FRIENDSHIPS AND ACQUAINTANCES. Journal of Behavioral & Social Sciences, 7(2).

Wirza, Y., Hanifah, H., & Hanifah, H. (2020, April). The difference in emoji usage between genders. In Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019) (pp. 232-236). Atlantis Press.

Wu, Lin. (2023a). Relationship between Social Media Use and Personality." Department of Psychology, University of Minnesota, Minneapolis, 55114, United States. DOI: 10.54254/2753-7048/9/20230238.

Wu, R. (2023b). It's fun to play: emoji usage in interactive marketing communication. In The Palgrave handbook of interactive marketing (pp. 893-913). Cham: Springer International Publishing.

Yang, K., & Qian, S. (2023). Your Smiling Face is Impolite to Me: A Study of the Smiling Face Emoji in Chinese Computer-Mediated Communication. Social Science Computer Review, 08944393231219481.

الممارسات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية

(دراسة ميدانية في مدينة الهفوف)

Social Practices Influencing Food Sustainability

(A Field Study in Hofuf City)

إعداد

د. بدور بنت صويلح العنزي

أستاذ علم الاجتماع المشارك

قسم الدراسات الاجتماعية – كلية الآداب – جامعة الملك فيصل بالهفوف

Dr. Bdur Swelh Alonazi

Associate Professor of Sociology

Department of Social Studies - College of Arts - King Faisal University in Hufuf

Email: Bsalonazi@kfu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-019

تاريخ التقديم: 2025/10/31 م تاريخ القبول: 2025/11/30 م

المستخلص

هدفت الدراسة الوصفية إلى تعرف الممارسات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية، وذلك بمعرفة واقع الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع السعودي، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تبني العادات الغذائية المستدامة وفقًا لمتغيرات (العمر، والجنس، ومستوى التعليم). اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة العشوائية البسيطة، والاستبانة الإلكترونية الموزعة على عينة بلغت (384) من سكان مدينة الهفوف. وتوصلت نتائج الدراسة إلى موافقة العينة على الممارسات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية بمتوسط عام (2.45)؛ مما يشير إلى أن أفراد العينة يمارسون ممارسات السلوك الغذائي المستدام بدرجة مرتفعة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير العمر والجنس، بينما وُجدت فروق مرتبطة بالمستوى التعليمي لصالح ذوي التعليم الثانوي فأقل

الكلمات المفتاحية: الممارسات الاجتماعية، الاستدامة الغذائية، الغذاء المستدام، الأمن الغذائي، التنمية المستدامة.

Abstract

The descriptive study aimed to identify the social practices influencing food sustainability, by examining the reality of social practices related to the principles of sustainable food consumption among members of Saudi society. It also sought to explore the statistically significant differences in adopting sustainable food habits according to the variables of age, gender, and educational level.

The study adopted the social survey method using a simple random sampling technique, and data were collected through an electronic questionnaire distributed to a sample of 384 residents of Al-Hofuf city. The findings revealed that participants agreed on the presence of social practices influencing food sustainability, with a general mean score of (2.45), indicating that individuals practice sustainable food consumption behaviors at a high level. Furthermore, the study found no statistically significant differences attributable to age or gender, while significant differences were observed by educational level, in favor of participants with a secondary education or lower.

Keywords: social practices, food sustainability, sustainable food, food security, sustainable development.

المقدمة

تعد قضية الاستدامة من أبرز القضايا المعاصرة التي تستحوذ على اهتمام الباحثين والمسؤولين في مختلف المجالات؛ نظرًا لكونها مفهومًا واسع النطاق يمتد ليطال جميع جوانب الحياة، فقد أخذت في التوسع والتداخل تدريجيًّا في الميادين البيئية الاجتماعية والاقتصادية؛ وهو ما جعلها محورًا رئيسًا للسياسات والنقاشات العالمية المعاصرة.

وفي ظل التأثيرات السلبية على البيئة –نتيجةً لاستنزاف الموارد الطبيعية أثناء عمليات إنتاج الغذاء، إضافةً إلى التلوث البيئي وشُحّ مصادر المياه، والاستهلاك غير الواعي، وزيادة معدلات الهدر الغذائي– برزت الحاجة إلى التوعية بالاستخدام المسؤول للبيئة والموارد الطبيعية؛ لحفظ إنتاجية الأنظمة الحيوية والبيئية على المدى البعيد؛ لضمان قدرة الأجيال القادمة على تحقيق الأمن الغذائي وتلبية الاحتياجات الغذائية، خصوصًا في ظل الزيادة في معدلات النمو السكاني، بما يشكل ضغوطًا إضافية على البيئة والموارد الطبيعية.

ومن المؤكد أن لإسهامات المجتمع دورًا محوريًّا في تحقيق الاستدامة الغذائية التي تتحقق عن طريق تعزيز الوعي المجتمعي بالمعيشة المستدامة، وتعديل أنماط الاستهلاك الغذائي والثقافة الغذائية، إلى جانب تعزيز الممارسات والعادات الغذائية المستدامة.

ولهذا؛ تسعى هذه الدراسة إلى معرفة الممارسات والأفعال الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية، عن طريق تعرف واقع الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد الأسرة في المجتمع، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لتبني العادات الغذائية المستدامة وفقًا لمتغيرات (العمر، والجنس، ومستوى التعليم)؛ بهدف تحليل العلاقة بين الاستدامة الغذائية والتفاعلات والممارسات الاجتماعية، ومن ثَمّ التوصل إلى الحلول المناسبة لبلوغ أهداف الاستدامة الغذائية.

مشكلة الدراسة:

حظيت قضية التغذية المستدامة باهتمام واسع؛ نظرًا لأهميتها البالغة في تحقيق الأمن الغذائي؛ مما دفع إلى تضافر الجهود الوطنية والدولية في سبيل تحقيق التنمية المستدامة في قطاعي

البيئة والغذاء (كودري ومامي، 2025، ص 65). وعلى الرغم من الجهود المبذولة في هذا الصدد، إلا أنها لن تؤتي ثمارها دون البدء بإصلاح بذرة المجتمع الأولى.

فمهما كانت الخطط والسياسات الموضوعة قوية ومدروسة، فإنها لن تحقق المرجو منها ما لم تقترن بالالتزام والمشاركة الفعالة من قِبَل الفرد والمجتمع. فالحركة التنموية في أصلها صناعة إنسانية، والإنسان هو أداتها ومحركها ووسيلة نجاحها (عوض وآخرون، 2020، ص. 1197)؛ لذا فهي ليست مجرد برامج حكومية، بل ثقافة مجتمعية تتجلى في سلوكيات الأفراد وممارساتهم اليومية التي تسهم في تحقيق الاستدامة، لا سيما في مجال الأمن الغذائي.

وضمن هذا السياق، فإن الأسرة لا تشكّل عنصرًا استهلاكيًّا فقط، بل من الممكن أن ترتبط سلوكياتها وممارساتها اليومية بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام، وتعمل كعنصر فعال لتحقيق الاستدامة الغذائية عن طريق ترشيد الاستهلاك والمحافظة على الموارد الغذائية؛ فهي تسهم في دعم الاستدامة الغذائية من خلال التخطيط المسبق لعمليات الشراء واقتصارها على الكمية المناسبة لاحتياجاتها، إضافةً إلى تخزين وحفظ الطعام بطرق صحيحة لتقليل احتمالية تلفه، فضلًا عن ترشيد كميات إعداد الطعام مع حجم الاحتياج الفعلي (عرعار وهماش، 2022، ص. 693).

وعلى غرار ذلك، فهناك العديد من العوامل والمتغيرات التي تؤثر في الممارسات الاستهلاكية، كالعمر، والمستوى التعليمي، وحتى الجنس، وجميعها متغيرات يمكن أن تشكّل أساسًا يُفهم من خلاله اتجاهات الأفراد في تبني العادات الاستهلاكية (آل رشود وآخرون، 2018، ص. 111). فالتعليم قد يرتبط بزيادة الوعي الغذائي، كما قد يُلاحظ أن كبار السن يركزون أكثر من غيرهم على تقليل الهدر الغذائي، في حين أن النساء يُظهرن –في العادة– ميلًا أكبر للخيارات والعادات الصحية.

وعليه، فإن إحصاءات الأمم المتحدة تشير إلى أن عدد سكان العالم في تزايد مستمر، فعلى الرغم من انخفاض معدلات الخصوبة، يُتوقع وصول عدد سكان العالم بحلول عام (2050) إلى (8.9) مليار نسمة (منظمة الأمم المتحدة، 2017). ومن الناحية الأخرى تشير إحصاءات منظمة الأغذية والزراعة (الفاو) إلى أن ما يقارب ثلث الأغذية المنتجة سنويًّا تهدر، أي ما يعادل قرابة (3.1) مليار طن (منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة، 2011). كما تشير التقديرات إلى أن

مقدار الهدر الغذائي في المملكة العربية السعودية يصل إلى قرابة (066.4) مليون طن سنويًّا (وزارة البيئة والمياه والزراعة، 2025). وفي ظل هذه المفارقة بين تزايد أعداد السكان من جهة وارتفاع معدلات الهدر الغذائي من جهة أخرى، تظهر الحاجة الملحة إلى تبني سلوكيات غذائية أكثر استدامة.

ونتيجةً لذلك، أظهرت العديد من الدراسات وجود استعداد مجتمعي لتبني ممارسات الاستهلاك المستدام، ففي دراسة نسيب ومرداوي (2020) أظهرت نتائج البحث قبول مفردات العينة وتأييدهم سلوكيات الاستهلاك المستدام، كما اتضح أيضًا أن العينة تتسم بمستويات عالية من الوعي البيئي؛ مما يعكس استعدادًا واضحًا لتبني ممارسات الاستهلاك المستدام في حياتهم اليومية.

كما أظهرت نتائج دراسة عبده (2020) التي صممت برنامجًا لتعزيز الثقافة الغذائية وتنمية الوعي الغذائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية أن الطلاب استجابوا للبرنامج بصورة إيجابية، وارتفعت مستويات وعيهم الغذائي بعد البرنامج؛ مما يدل على إمكان استخدام التعليم والتدريس وسيلةً لتعزيز الوعي البيئي والغذائي لدى الأجيال الناشئة؛ مما يسهم في خلق جيل يستهلك بمسؤولية واستدامة.

وتماشيًا مع كل ما تم ذكره، فقد استدعت الحاجة دراسة الممارسات والسلوكيات الاجتماعية؛ لتحليل ومعرفة جوانب تأثيرها في التنمية البيئية والاستدامة الغذائية، ومن هذا المنطلق، تتجلى مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما الممارسات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية؟

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية العلمية:

1. من خلال دراسة الممارسات والأفعال الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية، قد تأتي هذه الدراسة كإثراء وإضافة معرفية لميدان علم الاجتماع البيئي والغذائي.

2. قد تسهم هذه الدراسة في فتح ميادين جديدة للباحثين الاجتماعيين لإجراء المزيد من الدراسات في قطاعي التنمية البيئية والاستدامة الغذائية وفقًا لمتغيرات مختلفة، بما يسهم في فهم وتحليل العلاقة بين ديناميكيات المجتمع والنسقين: البيئي والغذائي.

3. قد تقدم الدراسة نتائج علمية للعلاقة بين المتغيرات الديموغرافية (العمر، والجنس، والتعليم) والعادات الغذائية؛ مما يعزز الفهم العلمي لتأثير السياقات الاجتماعية في السلوكيات الغذائية المستدامة.

ب–الأهمية العملية:

1– قد تفيد الدراسة في تقديم إطار علمي ومعرفي، يساعد الجهات المسؤولة على إعداد وتصميم حملات وبرامج توعوية بقضايا الاستدامة والأمن الغذائي.

2– من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم إضافة نظرية، قد يترتب عليها سن قوانين وسياسات متعلقة بالأمن الغذائي، بما يتماشى مع المعايير الدولية.

3– قد تسهم الدراسة في دعم خطط التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، بما يضمن تحقيق أهداف استدامة الأمن الغذائي.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١– تعرف واقع الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد الأسرة بالمجتمع.

٢– الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تبني العادات الغذائية المستدامة وفقًا لمتغيرات العمر، والجنس، ومستوى التعليم.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

١– ما واقع الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد الأسرة بالمجتمع؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تبني العادات الغذائية المستدامة وفقًا لمتغيرات العمر، والجنس، ومستوى التعليم؟

مفاهيم الدراسة:

1- الممارسات الاجتماعية (Social practices):

هي الثنائية التقليدية التي تقوم بين الفعل والبنية، بهدف التحول من عالم النظم إلى الحياة اليومية والممارسات الطبيعية لبناء حياة جديدة، والبُعد عن الخيال واللاوعي؛ لفهم الوسيلة التي يتشكل بها المجتمع، أو التي تظهر أفعال الأفراد والجماعات (صحن، 2020، ص. 3).

ويُقصد بالممارسات الاجتماعية إجرائيًّا: مجموعة الأفعال والسلوكيات الجماعية أو الفردية المرتبطة بالتعامل مع الأغذية في التخزين، والاستهلاك والشراء، والتي تتأثر بثقافة المجتمع وقيمه.

2- الاستدامة الغذائية (Food sustainability):

هي: "قدرة النظم الغذائية على توفير غذاء صحي وكافٍ بطريقة مسؤولة ومستدامة للأجيال الحالية والمستقبلية، مع الحفاظ على الموارد الطبيعية، وتقليل الأثر البيئي الناتج عن عمليات الإنتاج والتوزيع والاستهلاك؛ بهدف تحقيق التوازن بين تلبية الاحتياجات الغذائية للمجتمع وضمان استمرارية الموارد البيئية، عن طريق الحد من هدر الغذاء، وتعزيز الزراعة المستدامة، وتشجيع الأنماط الغذائية الصحية والمسؤولة" (FAO, 2018).

وتعرفها منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (2010) بأنها: "النظم الغذائية التي توفر الأمن الغذائي للجميع، دون المساس بالأسس الاقتصادية والاجتماعية والبيئية اللازمة لتأمين الغذاء والتغذية للأجيال القادمة".

كما يُعرّف النظام الغذائي المستدام على أنه: "النظام الذي يوفر الأمن الغذائي والتغذية للجميع بطريقة لا تتعرض فيها الأسس الاقتصادية والاجتماعية والبيئية لتوليد الأمن الغذائي والتغذية للجيل المقبل للخطر" (منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة، 2025).

وتعرِّف جمعية الصحة العامة الأمريكية النظام الغذائي المستدام بأنه: "نظام يوفر الغذاء الصحي لتلبية الاحتياجات الغذائية الحالية، مع الحفاظ على النظم البيئية الصحية التي يمكنها

أيضًا توفير الغذاء لأجيال قادمة، مع الحد الأدنى من التأثير السلبي على البيئة" (موساوي وجدايني، 2025، ص. 71).

ويُقصد بالاستدامة الغذائية إجرائيًا: الالتزام بأسلوب تغذية مسؤول ومستدام، وتبنّي أنماط غذائية تقلل من الفاقد الغذائي، وسلوكيات تحافظ على الموارد الطبيعية، وتعزز الوعي بالاستهلاك المستدام بما يسهم في تحقيق الأمن الغذائي.

نظرية الدراسة:

نظرية الفعل الاجتماعي:

إحدى النظريات الاجتماعية التي طورها عالم الاجتماع الألماني "ماكس فيبر" وتقوم على أساس فهم السلوكيات والأفعال الإنسانية المرتبطة بمعانٍ متأثرة بالمحيط الاجتماعي والثقافي، وتسعى لتحقيق أهداف محددة. ومن أبرز مفاهيمها:

أ- الفعل العقلاني المرتبط بالغاية: هو الفعل الذي يقوم به الفرد؛ بغرض تحقيق هدف محدد، يراعي فيه الوسائل المتاحة والنتائج المتوقعة.

ب الفعل العقلاني المرتبط بالقيمة: هو الفعل الذي يُنفَّذ؛ بدافع التقيد بالمعتقدات أو القيم الأخلاقية، دون النظر إلى الفوائد والنتائج العملية.

ج- الفعل العاطفي: هو الفعل الناتج عن المشاعر والعواطف، غير المتأثر بالتفكير العقلاني.

د- الفعل التقليدي: هو الفعل القائم على العادات والتقاليد المتوارثة (فياض، 2018).

يرى "تالكوت بارسونز" أن الفعل الاجتماعي لا يمكن وجوده إلا بوجود فاعل له يحمل خصائص ذاتية واجتماعية، وحوافز تُحركه وتوجهه ضمن ثلاثة مستويات مترابطة: المستوى الإدراكي المرتبط بمعرفة الفاعل بغايته والبدائل الممكنة لتحقيقها، والمستوى الوجداني الذي يشير إلى مدى حماسه واهتمامه، ثم المستوى القيمي المعبر عن القيمة والوزن المرتبط بالفعل ونتائجه. وهكذا تؤثر المتغيرات الفردية في تحليل الفعل ومساراته، أما مسألة الاختيار وحرية الفاعل فهي مقيدة بالموقف الاجتماعي وظروفه الموضوعية، والجانب الذاتي المعتمد على تعريف الفاعل للموقف. إضافةً إلى تأثير ثقافة وقيم الجماعة في توجيه الفعل وتحديد الاختيارات (عثمان، 2008، ص ص.50-52).

تستند هذه الدراسة –في تفسيرها للممارسات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية– إلى نظرية الفعل الاجتماعي لماكس فيبر التي تؤكد أن السلوك الإنساني ليس استجابة ميكانيكية، بل هو فعل اجتماعي واعٍ، يصدر عن فاعلٍ يمنحه معنًى ضمن سياقه الثقافي والاجتماعي. ويُعدّ السلوك الغذائي في هذا الإطار تعبيرًا عن منظومة قيم واتجاهات ومعتقدات تحدد أنماط الاستهلاك الغذائي، وتوجهه نحو الاستدامة أو الابتعاد عنها. فالسلوكيات التي تهدف إلى ترشيد الاستهلاك وتقليل الهدر تمثل فعلًا عقلانيًّا مرتبطًا بالغاية، يسعى فيه الفرد إلى تحقيق أهداف واضحة تتصل بالكفاءة والحفاظ على الموارد. أما الممارسات القائمة على المبادئ الأخلاقية والدينية مثل: الامتناع عن الإسراف واحترام النعمة، فتجسد الفعل العقلاني المرتبط بالقيمة؛ حيث تنطلق من الالتزام بالقيم الاجتماعية دون النظر إلى النتائج المادية المباشرة، كما تُظهر أفعال العطاء والمشاركة الغذائية الفعل العاطفي الذي تحركه المشاعر الاجتماعية، في حين تعكس العادات الغذائية الموروثة الفعل التقليدي القائم على الامتثال للثقافة والعرف السائد، وكما يرى تالكوت بارسونز، فإن الفعل الاجتماعي يتأطر بثلاثة مستويات متداخلة: المعرفي المرتبط بوعي الفاعل وبدائله الممكنة، والوجداني الذي يعكس حماسه واهتمامه بالفعل، والقيمي الذي يحدد المعيار الأخلاقي الذي يستند إليه سلوكه. ومن هذا المنطلق، تفسَّر الممارسات الغذائية المستدامة بوصفها نتاجًا للتفاعل بين الوعي الإدراكي، والدافع العاطفي، والالتزام القيمي للأفراد، مع الأخذ في الحسبان أن هذه الأفعال تختلف تبعًا للخصائص الاجتماعية كالعمر، والجنس، ومستوى التعليم، بما يعكس تنوع أنماط الوعي والسلوك الغذائي داخل المجتمع.

ووفقًا لتلك النظرية، فإن الممارسات الاجتماعية المرتبطة بالاستدامة الغذائية في المجتمع السعودي تتحدد وفقًا لدوافع واعية. حيث يرى ماكس فيبر أن أفعال الأفراد لا تحدث بشكل عشوائي، بل نتيجة دوافع اجتماعية واعية وموجهة. فمثلًا: الأسرة التي تخطط مسبقًا لشراء احتياجاتها من الأغذية، وتحرص على تخزينها بطريقة تمنع فسادها، فهي تظهر قدرتها على إدارة استهلاك الموارد بعقلانية، وهذا ما ينبع من شعورها بالمسؤولية ورغبتها في تجنب الهدر الغذائي، والتزامها بالقيم المبنية على مبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام للحفاظ على الموارد وحماية البيئة.

كما أن تفاوت الأفراد في ممارساتهم الغذائية قد يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالجنس والعمر ومستوى تعليمهم ومدى تعرضهم للثقافات الجديدة وقيم الاستدامة، حيث تميل بعض الفئات التي تتمتع

بخلفية معرفية وثقافية متقدمة إلى السلوكيات الغذائية الأكثر وعيًا كتقليل الهدر واختيار الأغذية الصحية، والميل إلى أنماط استهلاك تراعي الاعتبارات البيئية والاقتصادية.

الدراسات السابقة:

من الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة، دراسة الزهراني (2017) التي سعت إلى الكشف عن مدى تطبيق الأسر السعودية لممارسات الاستهلاك المستدام في حياتها اليومية، بما في ذلك استهلاك الطاقة، والمياه، والأغذية والملبوسات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة عشوائية بسيطة قوامها (1345) أسرة، وأظهرت النتائج انخفاض الوعي بالاستهلاك المستدام والوعي البيئي بين الأسر السعودية، وارتفاع مستويات الهدر الذي يعكس ضعف وعي بعض الأسر السعودية بخطر الاستهلاك غير الرشيد، الذي لا يراعي استدامة الموارد الطبيعية.

بينما هدفت دراسة سلامة ومحمد وحسن (2019) إلى تعرف سلوك الريفيات المرتبط بترشيد استهلاك الموارد الأساسية (الغاز، الكهرباء، الماء، الغذاء، الملابس)، عن طريق الكشف عن مكونات السلوك المتعلق بترشيد الاستهلاك، وتحليل الاتجاه نحو ممارسة السلوك الرشيد، وتعرف ممارسات ترشيد الاستهلاك والعوامل المؤثرة في السلوك الرشيد، وقد استخدمت الدراسة أداتي الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات من عينة عشوائية بسيطة مقدارها (400) مفردة، وبيّنت النتائج وجود اعتدال في سلوك غالبية العينة في ترشيد استهلاك الغاز، الكهرباء، والماء والغذاء، وهو ما يبين وجود استعداد وقابلية لدى بعض المجتمعات لتبني أسلوب حياة المعيشة المستدامة.

أما دراسة نسيب ومرداوي (2020) فقد هدفت إلى عرض واقع الاستهلاك المستدام وفقًا لدعائم السلوك لدى مستهلكي السيرغاز بمدينة قسنطينة، عن طريق تقسيم دعائم السلوك لأربعة أقسام: (سلوكيات مؤيدة للبيئة، سلوكيات الترشيد، سلوكيات الإيثار، سلوكيات الإنصاف)، بلغت العينة (386) مفردة، وجُمعت منها عن طريق الاستبانة، وأظهرت النتائج اتجاهًا إيجابيًا لمفردات العينة نحو تأييد السلوك المستدام وفقًا لدعائم الاستهلاك، والمعرفة البيئية والوعي البيئي المستدام، وهذا ما يعكس إدراكهم لأهمية تحقيق الاستدامة البيئية.

بينما هدفت دراسة فوجيوارا (Fujiwara, 2020) إلى تفسير الفجوة بين اتجاهات الأفراد الإيجابية نحو الاستدامة وسلوكهم الفعلي في اختيار الغذاء، وذلك باستخدام نظرية الممارسة الاجتماعية. استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي من خلال استبانة طُبقت في اليابان لقياس ممارسات الشراء اليومية. وتوصلت النتائج إلى أن السلوك الغذائي المستدام يتشكل من عادات وممارسات اجتماعية متجذّرة داخل الأسرة، وأن الوعي وحده غير كافٍ لتغيير السلوك؛ إذ تلعب العادات الروتينية دورًا حاسمًا في تبني أو رفض الخيارات المستدامة.

وجاءت دراسة مونتيروسا وآخرين (Monterrosa et al., 2020) لتحليل كيفية تأثير العوامل الاجتماعية الثقافية مثل: الهوية، والنوع الاجتماعي، والدين، والرموز الثقافية للطعام في السلوك الغذائي المستدام، واستخدمت الدراسة منهج التحليل الموضوعي من خلال مراجعة منهجية لعدد من الأبحاث العالمية، وأظهرت النتائج أن الطعام يُعدّ وسيلة للتعبير عن الانتماء والمكانة الاجتماعية، وأن بعض الممارسات الثقافية قد تعوق تبنّي الحِميات المستدامة، خاصة عندما تكون اللحوم جزءًا محوريًّا في الثقافة الغذائية، كما أن النساء أكثر ميلًا للحميات المستدامة، بينما الرجال أكثر ارتباطًا بالأنماط التقليدية خاصة استهلاك اللحوم، والشباب أكثر قابلية لتبنّي الاستدامة الغذائية، بينما الأكبر سنًا أكثر محافظة وتمسكًا بالممارسات الغذائية التقليدية.

بينما قدمت دراسة سانشيز ساباتي وآخرين (Sánchez-Sabate et al., 2021) مراجعة منهجية لـ (40) دراسة حول العوامل المؤثرة في السلوك الغذائي المستدام لدى طلاب الجامعات من خلال مراجعة الأدبيات، واستخدمت من خلالها منهج تحليل وصفي مقارن، وكشفت النتائج أن العوامل الفردية –مثل: المعرفة والاتجاهات– مهمة، لكنها غير كافية للتغيير، بينما تلعب البيئة الجامعية والممارسات الجماعية –مثل: الأكل مع الأصدقاء، وتوفر خيارات مستدامة– دورًا محوريًّا في تشكيل السلوك الفعلي.

كما جاءت دراسة النجار وآخرين (2023) لمعرفة الوضع الراهن للسلوك البيئي للسكان الريفيين بقريتين من قرى محافظة الدقهلية، وعلاقة القيم الاجتماعية المدروسة بالسلوك البيئي، وعلاقة خصائص المبحوثين بسلوكهم البيئي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستبانة وزعت على عينة بلغت (379) مبحوثًا من قرية نوسا البحر، وقد أظهرت نتائجها وجود علاقة معنوية بين متغيرات (الجنس، والسن، والحالة الزواجية) وبين السلوك البيئي، وأن القيم الاجتماعية

(النظافة البيئية، والاحترام البيئي، والأمانة) مجتمعةً تفسر (87٪، 96٪) من تباين السلوك البيئي للمبحوثين في قريتي: منية سندوب، ونوسا البحر على الترتيب.

وكشفت دراسة الزكي (2023) عن علاقة السلوك الاستهلاكي الأخضر لربات الأسر بمتطلبات التنمية المستدامة بأبعادها الاقتصادية والبيئية والاجتماعية، وتحليل العلاقة بالوقوف على بعض المتغيرات الديموغرافية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة مقدارها (280) ربة أسرة، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين السلوك الاستهلاكي الأخضر ومتطلبات التنمية المستدامة بأبعادها، ووجود علاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية (العمر، ومدة الزواج، وحجم الأسرة) والسلوك الاستهلاكي لربة الأسرة؛ مما يشير إلى وجود ارتباط بين المتغيرات الديموغرافية وبين تبني سلوكيات الاستهلاك المستدامة.

وجاءت دراسة جينوفا وأليجريتي (Genova & Allegretti, 2024) لفهم الكيفية التي يعرّف بها الأفراد الغذاء المستدام والدوافع والمعوقات التي توجه ممارساتهم الغذائية، واعتمدت الدراسة منهجًا نوعيًا للتحليل الموضوعي عبر مقابلات متعمقة، وأظهرت النتائج أن أهم الدوافع تتمثل في: الصحة، والبيئة، والأخلاق، بينما تمثلت أبرز المعوقات في: التكلفة، ونقص المعرفة، وضعف المهارات، كما أبرزت أهمية الشبكات الاجتماعية في تعزيز السلوك الغذائي المستدام.

واستعرضت دراسة هازلي وكيرني (Hazley & Kearney, 2024) التصورات المنتشرة حول الغذاء الصحي والمستدام من خلال مراجعة نوعية للأبحاث في المملكة المتحدة وإيرلندا وتحليلها، وبينت نتائجها أن مفهوم الغذاء المستدام ما يزال غير واضح لدى الناس، وأن المعايير الاجتماعية التي تضع اللحوم كعنصر أساس في الوجبة تشكل عائقًا أمام تغيير السلوك نحو خيارات أكثر استدامة.

بينما حللت دراسة تشين وآخرين (Chen et al., 2024) العوامل التي تؤثر في نية المستهلكين لتبنّي أنماط غذائية صحية ومستدامة باستخدام المنهج الكمي، وذلك عبر أداة الاستبانة، واستخدام نمذجة المعادلات البنائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات الإيجابية، والوعي الصحي، والخبرة الغذائية السابقة تشكّل أقوى المؤثرات، بينما تلعب المعايير الاجتماعية دورًا غير مباشر من خلال العادات والتوقعات الأسرية.

أما دراسة وُو ويو (Wu & Yu, 2025) فقد جاءت لتحليل دور التأثير الاجتماعي عبر وسائل التواصل في تشكيل السلوك الغذائي المستدام باستخدام منهج مختلط يجمع بين نظريات القيم ونماذج التعلم الآلي والاستبانة، وتوصلت النتائج إلى أن الهوية الاجتماعية والمعايير الجماعية في المنصات الرقمية تعزز بقوة توجه الأفراد نحو السلوك الغذائي المستدام.

وأخيرًا استعرضت دراسة لينزي وآخرين (Lenzi et al., 2025) دور الترابط والانتماء المجتمعي في تعزيز السلوك الغذائي المستدام، وأوضحت النتائج أن المجتمعات ذات الروابط القوية قد تدعم المنتجات المحلية والممارسات الإيجابية، لكنها قد تسهم أيضًا في ترسيخ عادات غذائية غير مستدامة مثل: الاعتماد الكبير على اللحوم.

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1- من حيث نطاق الاهتمام:

يتضح من مجمل الدراسات السابقة اهتمام الباحثين بموضوع الاستهلاك المستدام من زوايا متعددة، حيث ركزت مجمل الدراسات العربية على تحليل السلوك الاستهلاكي بصفة عامة، دون التعمق في البُعد الاجتماعي والثقافي للسلوك الغذائي الذي يمثل أحد أكثر مجالات الاستهلاك تأثيرًا في الاستدامة البيئية والاقتصادية.

حيث تركز الدراسة الحالية على البحث في الممارسات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية ضمن سياق المجتمع السعودي الحضري، وتحديد مستوى تبنّي العادات الغذائية المستدامة، إضافة إلى اختبار أثر المتغيرات الديموغرافية (العمر، والجنس، ومستوى التعليم)، بينما تناولت الدراسات السابقة موضوعات أكثر اتساعًا مثل: الاستهلاك المستدام بشكل عام (الزهراني، 2017)، أو ترشيد الموارد (سلامة ومحمد وحسن، 2019)، أو السلوك البيئي (النجار وآخرون، 2023)، أو الثقافة الغذائية (Monterrosa et al., 2020؛ Fujiwara, 2020) في سياقات عالمية، ولم تتناول أي من الدراسات السابقة العلاقة المباشرة بين الممارسات الاجتماعية والسلوك الغذائي المستدام داخل المجتمع السعودي الحضري.

فقد ركزت دراسة الزهراني (2017) على ممارسات الاستهلاك المستدام داخل الأسر السعودية في مجالات الطاقة والمياه والملبوسات، وأظهرت ضعف الوعي البيئي والاستهلاكي لدى الأسر

السعودية؛ وهو ما يشير إلى قصور في إدراك البُعد السلوكي للاستدامة. بينما جاءت دراسة سلامة ومحمد وحسن (2019) لتتناول سلوكيات ترشيد استهلاك الموارد لدى النساء الريفيات، وتوصلت إلى وجود اعتدال في السلوكيات الاستهلاكية؛ مما يعكس استعدادًا مجتمعيًّا لتبنّي أنماط عيش أكثر استدامة. إلا أن كلتا الدراستين لم تركزا على الممارسات الغذائية بوصفها مجالًا جوهريًّا للأمن والاستدامة الغذائية.

أما دراسة نسيب ومرداوي (2020) فقد تميزت بتناولها السلوك الاستهلاكي المستدام من منظور "دعائم السلوك البيئي" لدى مستهلكي منتج محدد (السيرغاز)، وهو تناول جزئي ركز على أنماط بيئية عامة، ولم يتطرق إلى القيم الاجتماعية أو الثقافية المرتبطة بالسلوك الغذائي داخل الأسرة والمجتمع. في حين ركزت دراسة النجار وآخرين (2023) على العلاقة بين القيم الاجتماعية والسلوك البيئي في البيئة الريفية، وأظهرت وجود علاقة دالة بين القيم والسلوك البيئي، لكنها لم تتناول البُعد الغذائي للاستهلاك، ولا الممارسات اليومية المرتبطة بالغذاء التي تُعدّ محورًا أساسًا لتحقيق الأمن الغذائي. أما دراسة الزكي (2023) فقد تناولت السلوك الاستهلاكي الأخضر لربات الأسر وعلاقته بالتنمية المستدامة، مبرزةً الارتباط بين المتغيرات الديموغرافية والسلوك الأخضر، غير أنها لم تتناول الممارسات الاجتماعية أو الرمزية التي تشكل السلوك الغذائي داخل الأسرة والمجتمع.

من خلال تحليل هذه الدراسات، يمكن القول إنها تتقاطع مع موضوع الدراسة الحالية في اهتمامها بسلوك الاستهلاك، لكنها تختلف عنها في جوهر التركيز والمستوى التحليلي؛ إذ اتجهت معظمها إلى دراسة السلوك الاستهلاكي العام أو البيئي، مع إغفال الجانب الاجتماعي والثقافي للممارسات الغذائية، وعدم الربط بين القيم الاجتماعية، والمعرفة الغذائية، والسلوك الغذائي المستدام في إطار واحد متكامل. كما لم تُعالج الدراسات السابقة الفروق الاجتماعية بين الأفراد (العمر، والجنس، ومستوى التعليم) في تبني ممارسات الاستهلاك الغذائي المستدام على نحو منهجي دقيق.

2- من حيث المنهجية وأدوات الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي باستخدام المسح الاجتماعي عبر استبانة إلكترونية وُزعت على عينة عشوائية بسيطة بلغت (384) من سكان الهفوف، وهو توجه يتقاطع مع بعض الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي الكمي مثل: الزهراني (2017)، وسلامة ومحمد وحسن (2019)، بينما اعتمدت بقية الدراسات الأخرى مناهج نوعية، أو مراجعات منهجية، أو نماذج إحصائية متقدمة مثل: نمذجة المعادلات البنائية، أو مناهج مختلطة.

3- من حيث النتائج:

تشير الدراسات السابقة إلى انخفاض الوعي بالسلوك المستدام في السياقات العربية (الزهراني، 2017، والزكي، 2023)، وإلى تأثير العادات الاجتماعية والثقافية في تشكيل السلوك الغذائي (., Monterrosa et al ., 2025;Lenzi et al2020).

4- الفجوة البحثية:

تتمثل الفجوة البحثية في أن الدراسات السابقة تناولت الاستهلاك المستدام بصفة عامة أو ضمن مجالات محددة كالطاقة والمياه والبيئة، دون التعمق في البُعد الاجتماعي للممارسات الغذائية -بوصفها أحد المحددات الرئيسة للأمن الغذائي والاستدامة الغذائية-، أو مستوى الثقافة الغذائية والمعرفة بالمفاهيم المرتبطة بالأمن الغذائي.

ومن هنا، تنبع أهمية الدراسة الحالية، التي تسعى إلى سد هذه الفجوة من خلال تحليل الممارسات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية في المجتمع السعودي، والكشف عن واقع الثقافة الغذائية بوصفها أحد المحددات الأساسية للسلوك الغذائي، مع دراسة الفروق بين الأفراد تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (العمر، والجنس، ومستوى التعليم). وبذلك؛ تُسهم الدراسة الحالية في محاولة بناء إطار يرتبط بالثقافة الغذائية التي تعد أحد أهم العوامل التي تدعم تحقيق الأمن والاستدامة الغذائية في المجتمع السعودي.

أدبيات الدراسة

تُعدّ الاستدامة الغذائية إحدى القضايا المعاصرة التي تزايد الاهتمام بها في السنوات الأخيرة؛ نتيجة ما يشهده العالم من تحديات مرتبطة بالأمن الغذائي، وارتفاع معدلات الهدر، والضغوط البيئية الناتجة عن أنماط الاستهلاك غير الرشيد. وقد أسهمت هذه التحولات في توجيه الاهتمام نحو فهم السلوك الغذائي للأفراد، ليس فقط من منظور صحي أو اقتصادي، بل من منظور اجتماعي وثقافي، يعكس طبيعة القيم والمعايير التي تحكم التعامل مع الموارد الغذائية داخل الأسرة والمجتمع. فالغذاء لم يعد مجرد سلعة استهلاكية، بل أصبح عنصرًا ترتبط به اعتبارات تتعلق بالمسؤولية الاجتماعية، والوعي البيئي، والتنظيم الأسري، والأنماط الحياتية المعاصرة.

وانطلاقا مما سبق، فإن الإطار النظري يركز على استعراض المفاهيم والممارسات المرتبطة بالسلوك الغذائي المستدام، والعوامل الاجتماعية المؤثرة فيه، بوصفها عناصر متداخلة تشكّل أنماط تعامل الأفراد مع الغذاء، حيث تُعدّ الأسرة وحدة مركزية لفهم هذه الممارسات التي تتجسد من خلالها القرارات المتعلقة بشراء الأغذية، وتخزينها، واستهلاكها، والتعامل مع بقاياها، إضافة إلى الدور التربوي الذي تمارسه في غرس قيم احترام الغذاء لدى الأطفال. ومن هنا، فإن دراسة السلوك الغذائي لا يمكن أن تكون بمعزل عن تحليل البنية الاجتماعية والثقافية التي تنشأ فيها هذه الممارسات.

أولًا: العوامل الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية:

تُعد العوامل الاجتماعية من أبرز المحددات المؤثرة في سلوك الأفراد وتفاعلاتهم داخل النسيج المجتمعي؛ إذ تُشكل الإطار البنيوي الذي ينشأ الإنسان فيه، ويطور وعيه الذاتي والاجتماعي. وتشمل هذه العوامل مكونات متعددة ترتبط بالبنية الاجتماعية العامة، مثل: الطبقة الاجتماعية، والتحصيل العلمي، والانتماء الديني، والنظام الأسري، والقيم الثقافية، والجنس، والفئة العمرية، وغيرها من المتغيرات التي تؤثر في اتجاهات الأفراد، ونمط تفكيرهم وسلوكهم في مواجهة القضايا المختلفة (Giddens, 2009).

وتكمن أهمية تناول هذه العوامل في كونها أداة تحليلية لفهم مظاهر التفاوت الاجتماعي، وآليات التغير، وأشكال الضبط داخل المجتمعات، لا سيما قضايا الاستدامة الغذائية التي حظيت

باهتمام عالمي متزايد في ظل التحديات البيئية والاقتصادية والاجتماعية التي تواجه الأنظمة الغذائية الحديثة، والتوصل إلى أن تحقيق الاستدامة في الاستهلاك الغذائي لا يعتمد فقط على العوامل البيئية والتقنية، بل يتأثر بالعوامل الاجتماعية.

وقد أكد الباحثون في علم الاجتماع أن هذه العوامل لا تؤدي أدوارها بشكل منعزل، بل تتفاعل في شبكة علاقات ديناميكية تُحدث أثرًا مركبًا على الأفراد والمجتمع ككل (Haralambos & Holborn., 2013) ، فالقيم الثقافية تسهم في تشكيل السلوكيات اليومية، كأنماط الاستهلاك الغذائي أو مواقف الأفراد من القضايا البيئية والصحية. فضلا عن إسهام التحولات الكبرى – كالعولمة والتوسع الحضري– في إعادة تشكيل الوظائف التقليدية للعوامل الاجتماعية؛ مما يفرض ضرورة مراجعة متجددة لموقعها ودورها في ظل السياقات الاجتماعية المعاصرة (Inglehart & Welzel, 2005).

لقد أظهرت الأطر النظرية في علم الاجتماع الغذائي أن السلوك الغذائي ليس مجرد اختيار فردي، بل نتاج منظومة اجتماعية مركبة تشمل العادات الثقافية، والتنشئة الأسرية، والدين، والطبقة الاجتماعية. وقد أكد بارلينج ولانج (Barling & Lang, 2013) أن الأمن الغذائي لا يمكن فصله عن الاستدامة الاجتماعية، فأنماط الغذاء تُمثل انعكاسًا للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الأفراد.

وتُعد نظرية الفعل الاجتماعي لماكس فيبر من الإسهامات الأساسية في علم الاجتماع لفهم السلوك الإنساني بوصفه فعلًا ذا معنى يصدر عن فاعل واعٍ، لا مجرد استجابة آلية لمؤثرات خارجية. وقد شكّل هذا الإطار مدخلًا مهمًّا لعدد من الدراسات التي تناولت السلوك الغذائي والاستهلاك المستدام بوصفهما جزءًا من الممارسات الاجتماعية اليومية التي تحمل دلالات ثقافية وقيمية متداخلة. فقد أكد فيبر (Weber, 1978) أن الأفعال الإنسانية تُفهم من خلال أربعة أنماط: الفعل العقلاني المرتبط بالغاية، والفعل العقلاني المرتبط بالقيمة، والفعل العاطفي، والفعل التقليدي، وهي أنماط تظهر بوضوح في ممارسات الأفراد الغذائية، سواء في عمليات التخطيط والترشيد أو في الالتزام بالقيم الأخلاقية والدينية أو في الاستجابات العاطفية المرتبطة بالعطاء والمشاركة.

وعليه، نلاحظ أن الممارسات الغذائية المرتبطة بالاستدامة في المجتمع السعودي عمومًا، وفي مدينة الهفوف على وجه الخصوص، لا يمكن فهمها بوصفها سلوكيات تلقائية أو محكومة بالاعتبارات الاقتصادية فحسب، بل بوصفها أفعالًا اجتماعية واعية تتداخل فيها الغاية، والقيمة، والعاطفة، والعادة. فالأدبيات السوسيولوجية التي تناولت السلوك الاستهلاكي والغذائي تشير إلى أن الأفراد ينظمون استهلاكهم للموارد بما يتوافق مع تصوراتهم عن الكفاءة وحسن التدبير من جهة، ومع منظومة القيم الدينية والاجتماعية من جهة أخرى، وهو ما يتسق مع تصنيف فيبر لأنماط الفعل الاجتماعي.

ثانيًا: الممارسات الاجتماعية المرتبطة بالاستهلاك الغذائي المستدام:

تُظهر الدراسات أن الممارسات الغذائية داخل الأسرة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأدوار الاجتماعية، وتحديدًا الدور المركزي الذي تلعبه المرأة في إعداد الطعام واتخاذ قرارات الشراء، وقد أوضحت موركوت (Murcott , 2019) أن العادات اليومية التي تمارسها الأسرة –كالطبخ المنزلي واستخدام بقايا الطعام– تشكّل نواة الممارسات المستدامة أو غير المستدامة. وفي السياق ذاته، يرى وارد (Warde, 1997) أن الأسرة مؤسسة إنتاجية ثقافية تغرس ممارسات غذائية معينة، منها ما يتوافق مع الاستدامة (مثل: تقنين الاستخدام، وتخزين الطعام)، ومنها ما يُنافيها (مثل: التباهي بالكميات الكبيرة والطعام الفائض)، وتزداد أهمية هذه الممارسات في المناسبات الاجتماعية التي تعكس قيم المجتمع ووعيه.

وتمثل الممارسات الغذائية المستدامة أحد الركائز المهمة للسلوك الغذائي الواعي؛ إذ ترتبط بقدرة الأسر على تنظيم استهلاكها للغذاء وفق احتياجات فعلية، إلى جانب تجنب الفائض الناتج عن الشراء غير المخطط، وتُعد ممارسات إعداد قوائم المشتريات وتحديد الكمية المناسبة من أبرز الأساليب التي تُسهم في ضبط الاستهلاك وتقليل الهدر الغذائي، حيث تشير الأدبيات إلى أن التخطيط للمشتريات يُعدّ أهم العوامل التي تقلل الفائض الغذائي على مستوى الأسر (Schanes et al., 2018).

ويمثل التعامل مع بقايا الطعام داخل المنزل أحد المؤشرات المحورية للسلوك الغذائي المستدام؛ إذ يسهم استهلاك الطعام المتبقي أو إعادة استخدامه في وصفات جديدة في خفض الهدر،

ويعكس في الوقت ذاته مستوى من الوعي الأسري باستثمار الموارد الغذائية وعدم التخلص منها دون حاجة، وتشير المحتويات العلمية إلى أن إعادة استخدام بقايا الطعام ممارسة شائعة لدى الأسر ذات الوعي الاستهلاكي الأعلى (Evans, 2011).

كما يُعد التخزين السليم للأغذية داخل المنزل عاملًا مؤثرًا في الحد من تلف الطعام وفقده؛ إذ يرتبط اعتماد طرق تخزين مناسبة بالحفاظ على جودة المواد الغذائية وتقليل احتمالية فسادها. وتؤكد الدراسات التي تناولت السلوك الغذائي الأسري أن تحسين أساليب التخزين المنزلية يسهم بفاعلية في الحد من الكميات المهدرة (Porpino, 2016).

ويُعد فصل النفايات الغذائية عن غيرها من المخلفات أحد أشكال السلوك البيئي المرتبط بالاستدامة؛ إذ يعكس وعي الفرد بالأثر البيئي لاستهلاكه ورغبته في إدارة المخلفات بطريقة مسؤولة. وتشير الأدبيات البيئية إلى أن تبنّي سلوكيات فصل النفايات يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالاتجاهات الإيجابية نحو حماية البيئة (Steg & Vlek, 2009).

كما يشكل اختيار المنتجات ذات التغليف القابل لإعادة التدوير جانبًا من الممارسات الاستهلاكية التي تراعي الاعتبارات البيئية؛ إذ يسهم هذا الاختيار في تقليل حجم النفايات المنزلية، وينظر إليه بوصفه جزءًا من السلوك الغذائي المستدام الذي يتضمن التفكير في دورة حياة المنتج وتأثيره البيئي (Priefer et al., 2016).

تشير الأدبيات الحديثة -أيضًا- إلى أن الميل نحو استهلاك الأغذية المحلية بديلًا عن المستوردة يمثل توجهًا متناميًا في سياق السلوك الغذائي المستدام؛ إذ ترتبط الأغذية المحلية بانخفاض البصمة البيئية، بالإضافة إلى دعم الاقتصاد المحلي وتعزيز الأمن الغذائي. كما يرى المستهلكون في المنتجات المحلية خيارًا صحيًا وبيئيًا متسقًا مع مبادئ الاستدامة (Janssen et al., 2018).

وفي الإطار الأسري تُعد توعية الأطفال بأهمية عدم رمي الطعام وإكسابهم قيم الاعتدال واحترام الموارد الغذائية من الأساليب التي تعزز الاستدامة الغذائية على المدى البعيد. وتبين الأدبيات المتعلقة بالسلوك الغذائي أن التنشئة الغذائية تلعب دورًا مؤثرًا في تشكيل ممارسات الأطفال واتجاهاتهم نحو الغذاء في المستقبل (المطيري، 2019).

وفي الأدبيات العربية، ركزت دراسة الزهراني (2017) على ممارسات الاستهلاك المستدام لدى الأسر السعودية، مؤكدة أن الوعي والقيم الدينية والاجتماعية تمثل محددات رئيسة في تشكيل أنماط الاستهلاك وترشيد استخدام الموارد الغذائية. كما أظهرت دراسة سلامة ومحمد وحسن (2019) أن السلوكيات المرتبطة بترشيد استهلاك الموارد لدى الريفيات تتأسس على منظومة قيمية دينية واجتماعية تدعم التوجه نحو الاستدامة، وتتفوق في تأثيرها على الاعتبارات المادية المباشرة، وتشير هذه النتائج إلى أن قيمة احترام النعمة ونبذ الإسراف تُعد من المحركات القيمية الأساسية للسلوك الغذائي المستدام في المجتمع السعودي.

كما أشارت دراسة الحربي (2020) إلى أن التعليم والوعي الثقافي يلعبان دورًا رئيسًا في تشكيل الممارسات الغذائية لدى الأسر السعودية، وأن الأفراد ذوي الخلفيات التعليمية المرتفعة يظهرون ميولًا أقوى نحو الممارسات الغذائية المستدامة، مثل: اختيار الأغذية الصحية، وتقليل الهدر، والتخطيط المنظم لعمليات الشراء. وتؤكد هذه الأدبيات أن السلوك الغذائي في المجتمع السعودي يتشكل ضمن منظومة اجتماعية تتداخل فيها القيم الدينية والتقاليد والعوامل التعليمية، بما يعكس رؤية نظرية الفعل الاجتماعي في تفسير أفعال الأفراد ضمن سياقهم الثقافي والبيئي الخاص.

وإجمالًا، تظهر المراجع العلمية أن تبني هذه الممارسات يرتبط بجملة من العوامل الاجتماعية مثل: المستوى التعليمي، والوعي البيئي، والقيم الثقافية والاجتماعية، وأن هذه العوامل تؤثر بدرجات متفاوتة في توجه الأفراد نحو أنماط غذائية أكثر استدامة، سواء في إطار الأسرة أو المجتمع بشكل عام (الخطيب، 2015).

من خلال النظر في طبيعة الممارسات الغذائية المرتبطة بالاستدامة، ترى الباحثة أنها لا تنفصل عن السياق الاجتماعي والثقافي الذي ينتمي إليه الأفراد، ولا يمكن التعامل معها بوصفها قرارات فردية بحتة. فالسلوك الغذائي يتشكل ضمن منظومة اجتماعية تتداخل فيها المعرفة الغذائية، والعادات المتوارثة، والقيم الدينية، والظروف الاقتصادية، وأنماط الحياة اليومية. ولهذا؛ فإن تبنّي ممارسات غذائية مستدامة لا ينبع فقط من وعي فردي، بل من بنية اجتماعية كاملة تسهم في تشكيل هذه الأنماط.

وعندما يقوم الأفراد بتخطيط مشترياتهم الغذائية أو شراء الكميات المناسبة لحاجتهم، فإن هذه الممارسات تعكس منظومة اجتماعية تقدّر الاعتدال وتنبذ الإسراف. كما يظهر لنا أن إعادة استخدام بقايا الطعام أو تخزينه بطريقة مناسبة يمثلان سلوكيات ترتبط بالوعي الاجتماعي وقيم احترام الموارد الغذائية، إضافة إلى ارتباطها بثقافة غذائية متوارثة، تعطي أهمية لتقليل الفاقد والحفاظ على النعمة. وحتى الممارسات المرتبطة بالسلوك البيئي –مثل: فصل النفايات الغذائية، أو اختيار المنتجات ذات التغليف القابل لإعادة التدوير– تعبر عن توجه اجتماعي ينظر إلى الاستهلاك اليومي بوصفه ممارسة تحمل أثرًا بيئيًّا ينبغي الانتباه إليه.

ويتضح كذلك أن العوامل الاجتماعية والديموغرافية تلعب دورًا مركزيًّا في تشكيل هذه الممارسات، فالمستوى التعليمي يرتبط بدرجة الوعي بسلامة الغذاء وتأثيراته البيئية؛ مما يجعل الفئات الأكثر تعليمًا تميل إلى تنظيم مشترياتها والتقليل من الفائض، كما يسهم المستوى الاقتصادي في تشكيل أنماط الاستهلاك؛ إذ تميل الأسر ذات الدخل المتوسط إلى اعتماد ممارسات أكثر ترشيدًا، مثل: استهلاك بقايا الطعام أو التخطيط للحصول على قيمة غذائية أكبر مقابل التكلفة. ونلاحظ أيضًا أن البنية الأسرية –من حيث حجم الأسرة أو الأدوار داخلها– قد تلعب دورًا مهمًّا؛ إذ تمثل الأسرة البيئة الأولى التي يكتسب فيها الأطفال قيم احترام الغذاء وعدم هدره.

كما يتبين لنا أن العمر والخبرة الحياتية لهما تأثير واضح في طبيعة الممارسات الغذائية؛ فالأفراد الأكبر سنًا غالبًا ما يظهرون حرصًا أكبر على إعادة استخدام الطعام وتجنب هدره، بينما يميل الشباب إلى سلوكيات استهلاكية سريعة تتأثر بنمط الحياة الحديث. وتؤثر الأدوار الاجتماعية داخل الأسرة بدورها في تحديد المسؤول عن عمليات التخزين والشراء والتعامل مع بقايا الغذاء؛ مما يعيد تشكيل الممارسات الغذائية داخل كل منزل.

ووفقًا لما سبق، يتضح أن الممارسات الغذائية المستدامة تُفهم بوصفها نتاجًا لتفاعل معقد بين الفرد ومجتمعه وقيمه وثقافته وخبراته الحياتية. وأن تحليل هذه الممارسات يتطلب النظر إلى السياق الاجتماعي الذي تنشأ فيه، والعوامل الديموغرافية التي تسهم في تعزيزها أو الحد منها. وبهذا فإن فهم السلوك الغذائي المستدام يعكس في جوهره فهمًا لطبيعة المجتمع ذاته والقيم التي تحكم تفاعلات أفراده مع مواردهم الغذائية.

وبالنظر لمجتمع الهفوف، يتبين لنا أن الممارسات الغذائية السائدة في هذا المجتمع ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالبيئة الاجتماعية والثقافية المحلية التي تُعد بيئة غنية بالقيم المتعلقة باحترام الطعام وتقدير النعمة والاعتدال في الاستهلاك. ونلاحظ أن الثقافة الغذائية في الهفوف –بوصفها جزءًا من ثقافة الأحساء عامة– تعتمد على مزيج من العادات المتوارثة والقيم الدينية التي تشجع على ترشيد الاستهلاك وتجنب الهدر؛ مما يجعل تبني الممارسات الغذائية المستدامة أكثر اتساقًا مع البنية الاجتماعية للمجتمع.

كما يظهر لنا أن الأسر في الهفوف تُعطي اهتمامًا واضحًا لمسألة التخطيط الغذائي وإدارة الموارد داخل المنزل، سواء من خلال تحديد الكميات المناسبة للشراء، أو من خلال الطرق التقليدية في حفظ الطعام التي ورثها المجتمع عبر الأجيال. وتبرز كذلك ممارسات التعامل مع بقايا الطعام، حيث يميل كثير من الأسر إلى إعادة استخدام البقايا في أطباق جديدة بدلًا من التخلص منها، وهو سلوك يعكس منظومة قيمية متجذرة تؤكد على الامتناع عن رمي الطعام واحترام الوفرة.

ومن خلال ملاحظة البنية الاجتماعية في الهفوف، يتبين لنا أن حجم الأسرة، وتماسك العلاقات الأسرية، ودور الأم في إدارة شؤون المنزل، عوامل لها أثر مباشر في تشكيل السلوك الغذائي اليومي. فالأسر الممتدة أو المتعددة الأفراد تميل إلى التخطيط والتنظيم بسبب حجم الاستهلاك، بينما تسهم الأسر الصغيرة في تقليل الهدر بطبيعتها. كما يظهر أن الأمهات والنساء بشكل عام يشكلن العامل الأكثر تأثيرًا في ممارسات التخزين، وإعداد الطعام، وتعليم الأطفال احترام الغذاء؛ مما يعزز نقل القيم الغذائية المستدامة عبر الأجيال.

ونلاحظ كذلك أن المستوى التعليمي المتنوع في المجتمع يؤثر في شكل الممارسات الغذائية؛ إذ تميل الفئات الأكثر تعليمًا إلى اختيار المنتجات المحلية، واتباع أساليب تخزين أكثر كفاءة، والالتفات إلى خيارات التغليف المستدامة، كما أن المستوى الاقتصادي المتوسط السائد بين كثير من الأسر في الهفوف يسهم في انتشار السلوكيات المرتبطة بتقدير قيمة الغذاء والحرص على استهلاكه بكفاءة.

وبناءً على ذلك، يتضح أن مجتمع الهفوف يملك مقومات اجتماعية وثقافية تعزز الممارسات الغذائية المستدامة، وأن العوامل الديموغرافية –كالسن، والجنس، والتعليم، والدخل، وحجم الأسرة وغيرها– قد تتداخل مع القيم المحلية لتشكيل سلوك غذائي يعكس احترام الموارد، وتقليل الهدر، والانفتاح على خيارات أكثر استدامة.

إجراءات الدراسة

هذه الدراسة دراسة وصفية، اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة العشوائية البسيطة التي تتيح فرصًا متساوية لمشاركة جميع أفراد مجتمع مدينة الهفوف، حيث جُمعت البيانات عبر استبانة إلكترونية وزّعت عشوائيًّا على سكان الهفوف عبر منصات التواصل الاجتماعي، واستُبعدت الاستجابات غير المنتمية لمدينة الهفوف حتى بلغ حجم العينة النهائي (384) مفردة. ويُعدّ هذا العدد معيارًا مناسبًا لضمان تمثيل كافٍ للمجتمع وتقليل الخطأ الإحصائي في تقدير المتغيرات، حيث تم تحديده بالاعتماد على الأسس الإحصائية المتعارف عليها في الدراسات المسحية التي تتعامل مع مجتمعات كبيرة، وذلك استنادًا إلى معادلة كوتشران لحساب حجم العينة عند مستوى ثقة (95%) وهامش خطأ (5%)، حيث ينتج عن هذه المعادلة حجم يقارب 384 مفردة. حيث طبقت الدراسة خلال الفترة الزمنية (1447/02/09هـ حتى 1447/02/18هـ).

وفيما يتعلق بصدق أداة الدراسة وثباتها فقد تم استخدام الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين)؛ للتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، حيث خضعت أداة الدراسة للتحكيم من قبل ستة محكمين من المتخصصين في مجالات العلوم الاجتماعية، وذلك للتأكد من سلامة صياغة البنود وملاءمتها لمجالات الدراسة. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم حول وضوح العبارات وشمولها وارتباطها بمحاور الاستدامة الغذائية، واعتمدت الباحثة ما نسبته (85–90%) من التعديلات المقترحة، سواء ما يتعلق بإعادة صياغة بعض البنود أو حذف المتكرر منها أو إضافة ما يعزز الاتساق بين فقرات الأداة. وأسهمت عملية التحكيم في رفع جودة الأداة وضمان مناسبتها لقياس المتغيرات محل الدراسة بصورة دقيقة.

أ- الصدق الداخلي Internal consistently Validity:

للتأكد من تماسك عبارات الاستبانة، قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) مبحوثًا، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، باستخدام برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور

الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع	
رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.59**
2	0.56**
3	0.69**
4	0.66**
5	0.68**
6	0.53**
7	0.56**
8	0.46**
9	0.47**
10	0.58**
الارتباط بالاستبانة	0.57**

(*) دالة عند مستوى (0.05)، (**) دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من معاملات ارتباط بيرسون في الجدول (1) ارتباط جميع عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور التابعة له ارتباطًا موجبًا دالًّا إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات الاستبانة؛ وتحقق الاتساق الداخلي لمحور الاستبانة.، وأنها تتسم بدرجة عالية من الصدق، وصالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ب-ثبات أداة الدارسة:

تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha والثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون Spearman-Brown Coefficient، من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من (30) من أفراد المجتمع، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (2): معاملات ثبات الاستبانة باستخدام كل من معامل ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع	10	0.816	0.743
إجمالي الاستبانة	10	0.816	0.743

يتضح من الجدول (2) ارتفاع معامل ثبات محور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث جاءت (0.816)، وهو معامل ثبات مرتفع. وقد اعتمدت الدراسة على معامل كرونباخ؛ لكونه الأكثر شيوعًا في البحوث الاجتماعية، بينما تم عرض معامل التجزئة النصفية (سبيرمان– براون) كمعامل إضافي داعم لثبات الأداة. وقد جاء (0.743)، وهو معامل ثبات مقبول؛ مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

كما تم إعطاء وزن للبدائل: (دائمًا أو موافق= 3، موافق إلى حدٍ ما أو أحيانًا= 2، غير موافق أو أبدًا= 1)، ثم صُنفت تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (3–1) ÷ 2= 0.66

لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول (3): يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف		مدى المتوسطات
دائمًا	موافق	2.34 – 3.0
أحيانًا	موافق إلى حدٍ ما	1.67 – 2.33
أبدًا	غير موافق	1.0– 1.66

وتم اعتماد وزن البدائل وفق هذا التسلسل؛ لأنه يعكس تدرجًا منطقيًّا في شدة الممارسة، كما يتوافق مع أسلوب التقدير التصاعدي المعتمد في مقاييس الاتجاهات والسلوكيات، ويساعد هذا التدرج العددي على حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية بطريقة تسهل تفسير مستويات الممارسة لدى أفراد المجتمع.

الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي "Mean"؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة، وترتيب العبارات، وعند تساوي المتوسط الحسابي يكون الترتيب حسب أقل قيمة للانحراف المعياري.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ لتعرف مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر؛ تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- معامل ارتباط "بيرسون"؛ لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان—براون Spearman-Brown Coefficient؛ لقياس ثبات الاستبانة.
- اختبار (ت) T. test لعينتين مستقلين؛ للوقوف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة التي ترجع إلى اختلاف متغير يتكون من فئتين متكافئتين مثل: متغير الجنس.

- تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد العينة من التي ترجع إلى اختلاف متغير يتكون من أكثر من فئتين متكافئات مثل: متغيري (العمر، والمستوى التعليمي).

- اختبار شيفيه (Scheffe)؛ لمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الإجابات إذا كانت هناك فروق بوصفه من اختبارات المقارنات البعدية التي تستخدم بعد تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ لتحديد مواقع الفروق بين المجموعات؛ وذلك لأن اختبار شيفيه لا يشترط تساوي أعداد العينة في كل مجموعة من مجموعات المقارنة؛ وهو ما يتناسب مع توزيع العينة وفق متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها ومناقشتها

أولا: الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة:

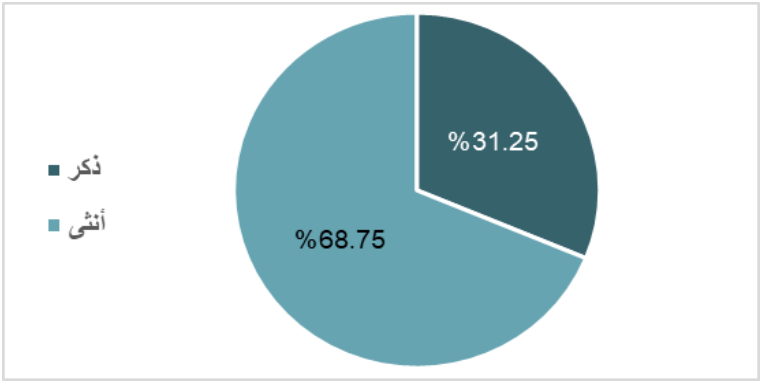
جدول (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات الأولية

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	120	31.25
	أنثى	264	68.75
	المجموع	384	100
العمر	أقل من 25 سنة	181	47.14
	من 25 سنة إلى 34 سنة	59	15.36
	من 35 سنة إلى 44 سنة	80	20.83
	من 45 سنة إلى 54 سنة	45	11.72
	55 سنة فأكثر	19	4.95
	المجموع	384	100
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	65	16.93
	جامعي	240	62.50
	دراسات عليا	79	20.57
	المجموع	384	100

يتضح من الجدول (4) ما يلي:

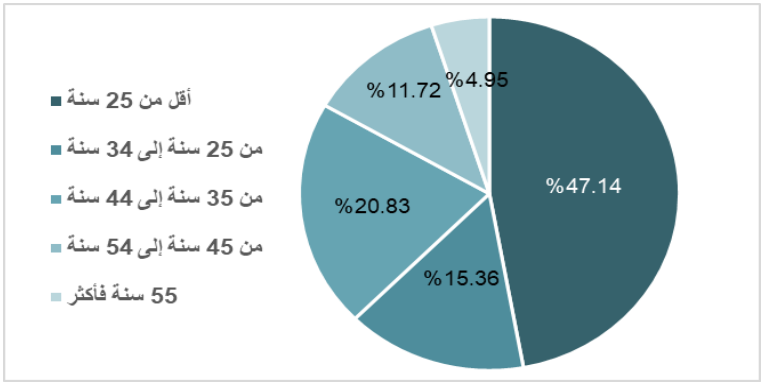
- الجنس: أكثر أفراد العينة من الإناث بنسبة بلغت (68.75%)، ثم الذكور بنسبة مئوية (31.25%).

وقد تُعزى هذه النسبة المرتفعة للإناث إلى أن الإناث عادة أكثر مشاركة في الدراسات المرتبطة بالغذاء وأنماط الاستهلاك الأسري؛ نظرًا لدورهن المركزي في إدارة شؤون المنزل، واتخاذ القرارات المتعلقة بالشراء والتخزين وإعداد الوجبات؛ مما يجعلهن أكثر اهتمامًا وارتباطًا بموضوع الدراسة. كما أن الدراسات الاجتماعية تشير إلى أن معدل استجابة النساء في الاستبانات الإلكترونية والمسحية غالبًا ما يكون أعلى مقارنة بالذكور.



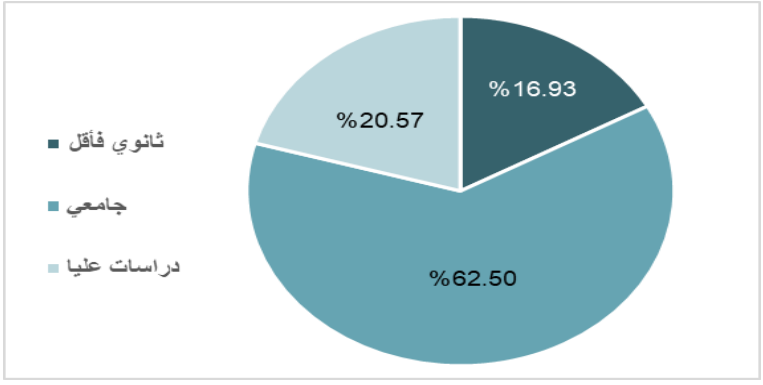
شكل (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير: الجنس

- العمر: جاءت أعلى نسبة لأفراد العينة الذين تقع أعمارهم في الفئة العمرية (أقل من 25 سنة) (47.14%)، ثم الفئة العمرية (من 35 سنة إلى 44 سنة) بنسبة (20.83%)، يليهم الفئة العمرية (من 25 سنة إلى 34 سنة) بنسبة (15.36%)، ثم الفئة العمرية (من 45 سنة إلى 54 سنة) بنسبة (11.72%)، وأخيرًا الفئة العمرية (55 سنة فأكثر) بنسبة (4.95%).



شكل (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير: العمر

- المستوى التعليمي: جاء المستوى التعليمي لأكثر من نصف حجم العينة (جامعي) بنسبة (62.50%)، يليه (الدراسات العليا) بنسبة (20.57%)، وأخيرًا (ثانوي فأقل) بنسبة (16.93%).



شكل (3): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير: المستوى التعليمي

ثانيًا: نتائج أسئلة الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات الاستبانة، على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع؟ ويوضح الجدول التالي النتيجة الخاصة به.

جدول (5): استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول: الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع

م	العبارة		دائمًا	أحيانًا	أبدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الاستجابة
1	أحرص على شراء كميات غذائية تناسب حاجتي الفعلية فقط.	ك	244	140	0	2.64	0.48	3	دائمًا
		%	63.54	36.46	0				
2	أُخطط لقائمة مشترياتي الغذائية مسبقًا لتجنب الفائض.	ك	226	120	38	2.49	0.67	5	دائمًا
		%	58.85	31.25	9.9				
3	أستخدم بقايا الطعام في وصفات جديدة بدلًا من التخلص منها.	ك	94	202	88	2.02	0.69	9	أحيانًا
		%	24.48	52.6	22.92				
4	أحرص على تخزين الطعام بطريقة تمنع فساده أو تلفه.	ك	294	81	9	2.74	0.49	1	دائمًا
		%	76.56	21.1	2.34				
5	أفضّل شراء المنتجات الغذائية ذات التغليف القابل لإعادة التدوير.	ك	94	191	99	1.99	0.71	10	أحيانًا
		%	24.48	49.74	25.78				

م	العبارة		دائمًا	أحيانًا	أبدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الاستجابة
6	أحرص على فصل النفايات الغذائية عن غيرها للتخلص منها بشكل بيئي.	ك	168	100	116	2.14	0.85	8	أحيانًا
		%	43.75	26.04	30.21				
7	أشارك الأطفال أهمية عدم رمي الطعام الزائد.	ك	256	111	17	2.62	0.57	4	دائمًا
		%	66.67	28.9	4.43				
8	أتجنب شراء الأطعمة بكميات كبيرة خلال التخفيضات إذا لم أكن بحاجة إليها.	ك	265	108	11	2.66	0.53	2	دائمًا
		%	69.01	28.13	2.86				
9	أستهلك الطعام المتبقي قبل إعداد وجبات جديدة.	ك	154	212	18	2.35	0.57	7	دائمًا
		%	40.1	55.21	4.69				
10	أُقلل من تناول الأطعمة المعلبة والمستوردة لصالح الأغذية المحلية.	ك	172	198	14	2.41	0.56	6	دائمًا
		%	44.79	51.56	3.65				
المتوسط العام للمحور						2.41	0.32	دائمًا	

يتضح من الجدول (5) استجابات أفراد العينة حول عبارات محور الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (2.41 من 3.0)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي؛ مما يعني أن أفراد العينة يمارسون هذا المحور بدرجة (دائمًا) بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات تراوح المتوسط الحسابي لكل منها بين (1.99– 2.74)، وهي متوسطات تقابل درجتي الممارسة (دائمًا، أحيانًا)، حيث جاءت ممارسة أفراد العينة لسبع عبارات بدرجة (دائمًا)، وانحصرت متوسطاتها بين (2.35، 2.74)، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت العبارة (أحرص على تخزين الطعام بطريقة تمنع فساده أو تلفه) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.74)، وانحراف معياري (0.49).

- جاءت العبارة (أتجنب شراء الأطعمة بكميات كبيرة خلال التخفيضات إذا لم أكن بحاجة إليها) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.66)، وانحراف معياري (0.53).

- جاءت العبارة (أحرص على شراء كميات غذائية تناسب حاجتي الفعلية فقط) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.64)، وانحراف معياري (0.48).

- جاءت العبارة (أشارك الأطفال أهمية عدم رمي الطعام الزائد) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.62)، وانحراف معياري (0.57).

- جاءت العبارة (أُخطط لقائمة مشترياتي الغذائية مسبقا لتجنب الفائض) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.49)، وانحراف معياري (0.67).

- جاءت العبارة (أُقلل من تناول الأطعمة المعلبة والمستوردة لصالح الأغذية المحلية) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.41)، وانحراف معياري (0.56).

- جاءت العبارة (أستهلك الطعام المتبقي قبل إعداد وجبات جديدة) في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2.35)، وانحراف معياري (0.57).

بينما جاءت ممارسة أفراد العينة لثلاث عبارات بدرجة (أحيانًا)، وانحصرت متوسطاتها بين (1.99، 2.14)، وهي مرتبة تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- جاءت العبارة (أحرص على فصل النفايات الغذائية عن غيرها للتخلص منها بشكل بيئي) في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.14)، وانحراف معياري (0.85).

- جاءت العبارة (أستخدم بقايا الطعام في وصفات جديدة بدلًا من التخلص منها) في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (2.02)، وانحراف معياري (0.69).

- جاءت العبارة (أفضل شراء المنتجات الغذائية ذات التغليف القابل لإعادة التدوير) في المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (1.99)، وانحراف معياري (0.71).

بالنظر إلى قيم الانحراف المعياري –وهو مقدار تشتت استجابات أفراد العينة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري زاد تشتت آراء أفراد العينة حول الاختيارات الثلاثة (دائمًا، أحيانًا، أبدًا)– في الجدول السابق، يتضح أن قيم الانحراف المعياري لعبارات محور الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع تنحصر بين (0.48، 0.85)، وكان أقل انحراف معياري للعبارة (أحرص على شراء كميات غذائية تناسب حاجتي الفعلية فقط)؛ مما يدل على أنها أكثر عبارة تقاربت حولها آراء أفراد العينة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (أحرص على فصل النفايات الغذائية عن غيرها للتخلص منها بشكل بيئي)؛ مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلف حولها أفراد العينة.

رغم أن هذا المحور جاء (بمتوسط 2.41)، فإن درجة "دائمًا" تشير إلى أن هناك ممارسات يومية راسخة بين أفراد العينة، مثل: التخزين الجيد، والتخطيط للمشتريات، وتجنب الهدر؛ مما يعد مؤشرا إيجابيا. لكن اللافت أن بعض الممارسات المستحدثة مثل: إعادة التدوير، واستخدام بقايا الطعام، والتفضيل البيئي للتغليف جاءت بدرجات أقل؛ مما يشير إلى فجوة بين العادات المتجذرة والممارسات الجديدة التي تتطلب تغيّرا في الذوق والسلوك.

فالاستجابات تظهر وعيًا نظريا وموافقة على الممارسات المستدامة، لكن التطبيق العملي (خصوصا في سلوكيات إعادة الاستخدام، أو اختيار التغليف القابل للتدوير) لم يرتقِ إلى نفس المستوى. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة تشين وآخرين (Chen et al., 2024) التي أظهرت نتائجها أن الاتجاهات الإيجابية، والوعي الصحي، والخبرة الغذائية السابقة هي أقوى المؤثرات، بينما تلعب المعايير الاجتماعية دورًا غير مباشر من خلال العادات والتوقعات الأسرية.

بينما تتماشى هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2017) التي أشارت إلى إهمال الأسرة السعودية البعد البيئي في السلوكيات الاستهلاكية. وقد يفسر هذا التباين في العادات الاجتماعية؛ فقد يمارس الأفراد سلوكيات مستقرة ومتوارثة دون وعي بغايتها، بينما يواجهون صعوبة في تبني سلوكيات جديدة؛ لأنها تتطلب خلخلة في بنية العادة الراسخة، خصوصا إذا لم تكن مدعومة برأس مال ثقافي أو رمزي يشجع هذا التغيير. كما يمكننا تفسير تلك النتيجة بنظرية فيبر للفعل التقليدي؛ حيث تظهر لنا بعض الأفعال الاستهلاكية كنتاج للعادات الاجتماعية المتوارثة أكثر من كونها نابعة من وعي بيئي.

وتتسق هذه النتائج –أيضًا– مع ما أشار إليه وارد (Warde, 1997) وموركوت (Murcott, 2019) ، أن السلوك الغذائي الأسري مشروط بالبنية الاجتماعية التقليدية، وأن الممارسات الجديدة تواجه مقاومة في ظل العادات المتجذرة؛ لأن التحول نحو ممارسات غذائية مستدامة يحتاج إلى تغيير الثقافة اليومية للأسرة وليس فقط الوعي النظري.

كما تتسق مع دراسة جينوفا وأليجريتي (Genova & Allegretti, 2024) التي أشارت إلى أهمية الشبكات الاجتماعية في تعزيز السلوك الغذائي المستدام. ودراسة لينزي وآخرين (Lenzi et al., 2025) التي أشارت إلى أن المجتمعات ذات الروابط القوية قد تدعم المنتجات المحلية والممارسات الإيجابية، لكنها قد تسهم أيضًا في ترسيخ عادات غذائية غير مستدامة. فالقيم الثقافية تسهم في تشكيل السلوكيات اليومية، كأنماط الاستهلاك الغذائي أو مواقف الأفراد من القضايا البيئية والصحية.

كما تتماشى النتائج مع ما أشارت إليه دراسة وُو ويو (Wu & Yu, 2025) التي أكدت على أهمية المعايير الجماعية على المنصات الرقمية في تعزيز توجه الأفراد نحو السلوك الغذائي المستدام. وفي المقابل أشارت دراسة هازلي وكيرني (Hazley & Kearney, 2024) إلى أن المعايير الاجتماعية تشكل عائقًا أمام تغيير السلوك نحو خيارات أكثر استدامة. وهو ما يلفت النظر إلى أهمية القيم والمعايير والثقافة التي تشكل ممارسات الأفراد الغذائية بوصفها عناصر متداخلة تشكل أنماط تعامل الأفراد مع الغذاء وتؤثر في الاستدامة الغذائية.

كما تتماشى هذه النتيجة ما توصلت إليه كلّ من دراسة فوجيوارا (Fujiwara, 2020) أن السلوك الغذائي المستدام يتشكل من عادات وممارسات اجتماعية متجذرة داخل الأسرة، وأن الوعي وحده غير كافٍ لتغيير السلوك؛ إذ تلعب العادات الروتينية دورًا حاسما في تبنّي أو رفض الخيارات المستدامة. ودراسة سانشيز ساباتي وآخرين (Sánchez-Sabate et al., 2021) التي كشفت نتائجها أن العوامل الفردية –مثل: المعرفة والاتجاهات– مهمة، لكنها غير كافية للتغيير، بينما تلعب البيئة والممارسات الجماعية –مثل: الأكل مع الأصدقاء وتوفر خيارات مستدامة–

دورا محوريا في تشكيل السلوك الفعلي. وعليه؛ فإن السلوك والممارسات الغذائية لدى عينة الدراسة لا يمكن التعامل معها بوصفها قرارات فردية بحتة، بل تتشكل ضمن منظومة اجتماعية تتداخل فيها المعرفة الغذائية، والعادات المتوارثة، وأنماط الحياة اليومية.

تكشف النتائج السابقة حضورا واضح لنسق اجتماعي يسهم في توجيه السلوك الغذائي نحو أنماط أكثر وعيا واتزانا. فعلى مستوى البناء الاجتماعي، يظهر أن الأفراد في مجتمع الدراسة يتحركون داخل إطار جمعي، قد يرسخ ممارسات قائمة على الانضباط في التعامل مع الموارد، وقد يجعل القرارات المرتبطة بالطعام خاضعة لحس اجتماعي مشترك يقوم على الاعتبار والمسؤولية. كما يبرز دور المحيط الأسري بوصفه مجالًا يعاد فيه تشكيل السلوك اليومي، حيث تُترجم التوجيهات الأسرية إلى عادات مستقرة تنظم عملية الشراء والتعامل مع الطعام داخل المنزل.

كما يتقاطع ذلك مع تحولات معيشية تشهدها الحياة الحضرية؛ إذ أصبحت إدارة الاحتياجات اليومية أكثر ارتباطًا بالتخطيط والوعي بالمتغيرات الاقتصادية؛ مما يعزز بدوره سلوكيات أكثر اتزانًا في اختيار المنتجات الغذائية وطريقة استخدامها. ويتماشى هذا التحول مع ارتفاع في مستوى الوعي العام؛ نتيجة الدور المتنامي لوسائل التواصل والمحتوى التفاعلي الذي أسهم في نشر تصورات جديدة حول كيفية التعامل مع المواد الغذائية وتقليل الفائض منها، إضافة إلى الحملات والمبادرات التي أقامتها المملكة العربية السعودية في مجالات الهدر الغذائي ورفع مستوى الثقافة الغذائية لدى الأفراد.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تبني العادات الغذائية المستدامة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، والعمر، ومستوى التعليم)؟

للإجابة عن هذا التساؤل؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار T. test لعينتين مستقلتين مع متغير الجنس، كما استخدمت اختبار التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) مع متغيري العمر ومستوى التعليم، كما يلي:

أ- الفروق التي ترجع لاختلاف متغير الجنس:

جدول (6): دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الممارسات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية التي ترجع إلى اختلاف متغير الجنس باستخدام اختبار T. test لعينتين مستقلتين

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع	ذكر	120	2.45	0.33	382	1.72	0.086
	أنثى	264	2.39	0.32			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لاختلاف متغير الجنس بين استجابات أفراد الدراسة حول المحور، حيث كانت مستويات الدلالة الإحصائية لقيم (ت) أكبر من (0.05). وتشير النتيجة السابقة إلى أن الممارسات الاجتماعية في مجتمع الهفوف متقاربة بين الجنسين؛ وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مونتيروسا وآخرين (Monterrosa et al., 2020) التي أشارت إلى أن النساء أكثر ميلًا للحميات المستدامة، بينما الرجال أكثر ارتباطًا بالأنماط التقليدية. وقد تعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى فكرة وجود درجة من التماثل القيمي والبيئي داخل النسيج الاجتماعي في مجتمع الدراسة الحالية، وقوة فاعلية التأثير الجمعي على السلوك الغذائي.

ب-الفروق التي ترجع لاختلاف متغير العمر:

جدول (7): دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الممارسات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية التي ترجع إلى اختلاف متغير العمر باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع	بين المجموعات	0.81	4	0.20	1.96	0.1
	داخل المجموعات	39.21	379	0.10		
	داخل المجموعات	21.42	379	0.06		

تشير النتائج في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المحور المتعلق بالممارسات الاجتماعية المرتبطة بعادات الاستهلاك الغذائي المستدام، تبعًا لاختلاف الفئات العمرية.

وقد يُعزى ذلك إلى تجانس أفراد العينة من حيث الخبرات والمعارف المرتبطة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى أن الممارسات الاجتماعية في السلوك الغذائي المستدام تتشكل ضمن إطار اجتماعي وثقافي مشترك قد لا يتأثر بالعمر بدرجة ملحوظة. وتتسق هذه النتيجة مع منظور نظرية الفعل الاجتماعي التي ترى أن السلوك لا يتغير بالعمر، بقدر ما يتأثر بالمعاني والدوافع المتشاركة بين الأفراد داخل المجتمع.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزكي (2023) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين السلوك الاستهلاكي الأخضر تبعًا لمتغير العمر. كما تختلف مع دراسة مونتيروسا وآخرين (Monterrosa et al., 2020) التي أشارت إلى أن الفئات العمرية الأصغر سنًّا أكثر وعيًا وانفتاحًا على السلوكيات المتعلقة بالاستدامة من الفئات الأكبر التي تظهر مقاومة للتغير الغذائي المرتبط بالاستدامة.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الفعل الاجتماعي لماكس فيبر، التي تؤكد أن السلوك الإنساني لا يُفهم إلا من خلال المعاني والدوافع التي يضفيها الفاعلون الاجتماعيون لأفعالهم. حيث يمكن القول إن الممارسات الغذائية في المجتمع السعودي تمثل أفعالًا عقلانية موجهة نحو الغاية؛ إذ يتعامل الأفراد من مختلف الأعمار مع الاستهلاك الغذائي بوصفه سلوكا مقصودا يسعى إلى تحقيق أهداف محددة، مثل: المحافظة على الصحة، والالتزام بالقيم الاجتماعية والدينية المرتبطة بالاعتدال واحترام النعمة، دون أن يكون هذا السلوك محكومًا بعامل العمر. كما يعكس تجانس الاستجابات بين الفئات العمرية نوعًا من العقلانية القيمية التي تتجذر في النسق الثقافي والاجتماعي، حيث يتشارك الأفراد منظومة قيمية واحدة تشجع على السلوك الغذائي الواعي والمسؤول، استنادا إلى ما تبثه الأسرة والمؤسسات التعليمية والدينية والإعلامية من معايير اجتماعية متقاربة.

ج- الفروق التي ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي:

جدول (8): دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الممارسات الاجتماعية المؤثرة في الاستدامة الغذائية التي ترجع إلى اختلاف متغير المستوى التعليمي باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع	بين المجموعات	2.23	2	1.11	11.23	0.00**
	داخل المجموعات	37.79	381	0.1		

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة حول محور الاستبانة ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي، ولمعرفة مصدر الفروق التي ترجع للاختلاف بين فئات متغير المستوى التعليمي (ثانوي فأقل، جامعي، دراسات عليا)؛ استخدمت الباحثة اختبار (شيفيه)، فكانت النتائج كما يلي:

جدول (9): نتائج المقارنات البعدية لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي ترجع إلى اختلاف متغير المستوى التعليمي باستخدام اختبار (شيفيه)

المحور	المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	جامعي	دراسات عليا
الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع	ثانوي فأقل	-	0.12*	0.25*
	جامعي	0.12*	-	0.13
	دراسات عليا	0.25*	0.13*	-

يتضح من الجدول (9) أن الفروق البعدية ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والتي ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي كانت كما يأتي:

- الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محور الممارسات الاجتماعية المرتبطة بمبادئ الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع كانت بين مَن مستواهم التعليمي (ثانوي فأقل)، ومن مستواهم التعليمي (جامعي، دراسات عليا)، لصالح من مستواهم التعليمي (ثانوي فأقل)، أي أنهم أكثر ممارسة لهذا المحور ممن مستواهم التعليمي (جامعي، دراسات عليا)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من مستواهم التعليمي (جامعي)، ومن مستواهم التعليمي (دراسات عليا)، لصالح من مستواهم التعليمي (جامعي)، أي أنهم أكثر ممارسة لهذا المحور ممن مستواهم التعليمي (دراسات عليا).

- يتضح مما سبق أن من مستواهم التعليمي "ثانوي فأقل" أكثر ممارسة للاستدامة الغذائية؛ ويمكننا تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الفعل الاجتماعي لماكس فيبر التي ترى أن الأفعال الإنسانية تُفهم من خلال المعاني والدوافع التي يضفيها الفاعلون لسلوكهم ضمن سياقهم الاجتماعي. فالأفراد من ذوي التعليم (الثانوي فأقل) يمارسون هذه السلوكيات بوصفها أفعالًا تقليدية تستند إلى الأعراف الاجتماعية والقيم المتوارثة؛ مما يجعل التزامهم بالممارسات المستدامة نابعًا من الامتثال الثقافي أكثر من التحليل الواعي. أما الأفراد من ذوي المستويات التعليمية الأعلى (الجامعي والدراسات العليا)، فيتعاملون مع السلوك الغذائي على أنه فعل عقلاني مرتبط بالغاية أو بالقيمة، يمارَس في ضوء التفكير والتحليل والموازنة بين الوسائل والنتائج.

وعليه؛ فإن الاختلاف في درجة الممارسة لا يعبر عن تفاوت في الاتجاه نحو الاستدامة بقدر ما يعكس تباينًا في نمط الفعل الاجتماعي؛ إذ يتجسد لدى الفئات الأقل تعليمًا في صورة ممارسة تقليدية نابعة من العادة، بينما يظهر لدى الفئات الأعلى تعليما في صورة سلوك عقلاني مقصود وواعٍ بالنتائج.

خلاصة النتائج:

أ- المتغيرات الأولية:

- أكثر أفراد العينة إناث بنسبة بلغت (68.75%)، يليهن الذكور بنسبة (31.25%).

- بلغت نسبة أفراد العينة ممن تقع أعمارهم في الفئة العمرية (أقل من 25 سنة) (47.14%)، يليهم من تقع أعمارهم في الفئة العمرية (من 35 سنة إلى 44 سنة) بنسبة (20.83%)، ثم من تقع أعمارهم في الفئة العمرية (من 25 سنة إلى 34 سنة) بنسبة (15.36%)، فمن تقع أعمارهم في الفئة العمرية (من 45 سنة إلى 54 سنة) بنسبة (11.72%)، وأخيرًا من تقع أعمارهم في الفئة العمرية (55 سنة فأكثر) بنسبة (4.95%).

- المستوى التعليمي لأكثر من نصف حجم العينة (جامعي) بنسبة (62.50%)، ثم يأتي من مستواهم التعليمي (دراسات عليا) بنسبة (20.57%)، وأخيرًا من مستواهم التعليمي (ثانوي فأقل) بنسبة (16.93%).

ب- نتائج المحاور:

1- بلغ المتوسط الحسابي للممارسات الاجتماعية المرتبطة بعادات الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع (2.45)؛ مما يشير إلى أن أفراد العينة يمارسون هذه الممارسات بدرجة موافقة مرتفعة.

وتدل هذه النتيجة على وجود مستوى جيد من الوعي الاجتماعي والسلوك المسؤول تجاه الاستهلاك الغذائي، بما يتسق مع القيم الاجتماعية الراسخة في المجتمع السعودي التي تؤكد على الاعتدال، واحترام النعمة، وتجنّب الإسراف.

ويعكس هذا المستوى من الممارسة تفاعل الأفراد مع القيم والمعايير الاجتماعية التي توجه سلوكهم الغذائي في إطار الفعل الاجتماعي المنظم، حيث يتجلى السلوك الغذائي المستدام بوصفه ممارسة اجتماعية نابعة من الثقافة العامة والنسق القيمي السائد في المجتمع.

وفي ضوء نظرية الفعل الاجتماعي لماكس فيبر، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفراد يتعاملون مع السلوك الغذائي المستدام بوصفه فعلًا عقلانيًّا مرتبطًا بالغاية، يسعى إلى تحقيق هدف محدد يتمثل في التوازن بين الحاجة والمسؤولية الاجتماعية والبيئية. كما يعكس في الوقت ذاته فعلًا عقلانيًّا مرتبطًا بالقيمة، إذ يستند إلى منظومة قيمية دينية واجتماعية تُعلي من شأن الوعي بالاستهلاك وترشيد الموارد واحترام البيئة.

وبذلك يُمكن القول إن السلوك الغذائي المستدام لدى أفراد العينة لا يصدر عن تقليد أو انفعال، بل عن وعي جمعي منظم، يستند إلى المعاني الاجتماعية المتفق عليها داخل المجتمع؛ مما يجعل الفعل الغذائي المستدام تعبيرًا عن العقلانية الاجتماعية التي وصفها فيبر بأنها أحد أنماط الفعل الموجه بالمعنى داخل البناء الاجتماعي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول الممارسات الاجتماعية المرتبطة بعادات الاستهلاك الغذائي المستدام لدى أفراد المجتمع ترجع لاختلاف متغير الجنس والعمر.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة حول الممارسات الاجتماعية المرتبطة بعادات الاستهلاك الغذائي المستدام ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (ثانوي فأقل).

تأسيسًا على ما سبق، تُظهر نتائج الدراسة أن أفراد المجتمع في مدينة الهفوف يحملون قيمًا اجتماعية إيجابية قوية، تعزز الاستهلاك الواعي والمستدام، خصوصًا في ظل منظومة دينية وأخلاقية تقدس النعمة وتناهض التبذير. هذا الاتساق القيمي لا يترجم دومًا إلى ممارسة عملية مثالية؛ إذ أظهرت النتائج أن المعرفة النظرية والوعي ما يزالان في طور التشكل الكامل، خاصة عند المفاهيم المتخصصة، وأنماط السلوك العملية التي تحتاج تحفيزًا أكبر؛ لتجاوز مجرد المعرفة أو النية إلى التطبيق الفعلي.

في مجمل القول، نستنتج أن الاستدامة الغذائية في مجتمع الهفوف لا تنفصل عن البنية القيمية والثقافية المحلية، بل تبنى عليها. فالأفعال الغذائية ليست قرارات فردية عقلانية فقط، بل هي أيضا تمثلات اجتماعية لقيم، وعادات، ورؤوس أموال رمزية وثقافية، وضوابط ثقافية تنظم إدارة الموارد داخل الأسرة. وتشكل الذوق الاستهلاكي، وتوجه الممارسات اليومية.

وعليه؛ فيمكن تفسير نتيجة ارتفاع مستوى ممارسات السلوك الاستهلاكي المستدام في مجتمع الدراسة بأنها ليست مجرد استجابة ظرفية، بل هي امتداد لبنية ثقافية تحكم العلاقة بالغذاء، وتربط بين حسن التدبير والمحافظة على الموارد وبين الانضباط الاجتماعي.

التوصيات:

أ- تطوير سياسات تعليمية وتربوية تدمج مفاهيم الاستدامة الغذائية ضمن المناهج الدراسية والتربية الأسرية، بربطها بالقيم الدينية والهوية المحلية، من خلال إعداد وحدات تعليمية حول الاستدامة الغذائية، وتشكيل لجنة مشتركة بين وزارة التعليم وخبراء التغذية والسلوك.

ب-إنشاء مراكز مجتمعية محلية تُعنى بنشر الممارسات الغذائية المستدامة، وإقامة ورش تطبيقية للأسر حول التخطيط الغذائي، وتقليل الهدر، وإعادة التدوير، خاصة فئة الأمهات وربات البيوت؛ لتمكينهن من تبنّي ممارسات فعالة داخل الأسرة من خلال التعاون مع البلديات والجمعيات لتوفير المواد التدريبية.

ج- تأسيس نواد للأمن الغذائي المجتمعي داخل الأحياء أو المدارس، تدار من قبل فئات متعددة الأعمار؛ لتبادل الوصفات والممارسات المستدامة، وذلك بإعداد برامج وأنشطة دورية يشرف عليها طلاب أو متطوعون لتبادل الممارسات المستدامة.

د- إطلاق تطبيق محلي لتبادل الطعام الزائد بواجهة بسيطة -ومن غير وصمة- يدعم التكافل الاجتماعي، ويقلل الفقد الغذائي، وربط التطبيق بالجمعيات الخيرية.

هـ- استخدام الذكاء الاصطناعي في توعية الأفراد بأثر خياراتهم الغذائية في البيئة؛ لدمج الثقافة التقنية بالسلوك الغذائي، عن طريق تصميم نظام يقدم للمستخدم بصمة غذائية لأطباقه (انبعاثات، هدر، فوائد، وغيرها).

المراجع

المراجع العربية:

آل رشود، سعد بن محمد بن سعد ونافع، سعيد عبده وأبو فراج، أشرف عبد الوهاب. (2018). ثقافة الاستهلاك لدى الأسرة السعودية: دراسة ميدانية. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، (12)، 53 – 164.

الحربي، نوال. (2020). العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الغذائي للأسر السعودية. مجلة جامعة القصيم للعلوم الإنسانية، 12(1)، 89–124.

الخطيب، جمال. (2015). الثقافة الغذائية والممارسات المنزلية. عمّان: دار المسيرة.

الزكي، شيماء مصطفى. (2023). السلوك الاستهلاكي الأخضر وعلاقته بمتطلبات التنمية المستدامة لدى عينة من ربات الأسر. المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية، (17)، 2092 – 2142.

الزهراني، ناصر عوض صالح. (2017). واقع تحقيق الأسرة السعودية لمفهوم الاستهلاك المستدام: دراسة ميدانية مطبقة على عينة من الأسرة السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 10(1). صفحة 117–199.

الزهراني، محمد. (2017). ممارسات الاستهلاك الغذائي المستدام لدى الأسر السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية، 45(2)، 215–242.

سلامة، فؤاد عبد اللطيف ومحمد، فرحات عبد السيد وحسن، نجوى عبد الرحمن (2019) ترشيد الاستهلاك: دراسة اجتماعية للمرأة الريفية بمحافظة المنوفية. مجلة العلوم الزراعية والبيئية، جامعة دمنهور، 18(1)، 57 – 86.

صحن، عباس هشام. (2020). الممارسات الاجتماعية في مواجهة الأزمات دراسة تحليلية للمجتمع العراقي في ظل الأمة الصحية. حوليات آداب عين شمس، 48(7)، 1 – 21.

عبده، عبير حسين عبد المنعم. (2020). تصميم برنامج مقترح في الثقافة الغذائية لتنمية الوعي الغذائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، 26(12)، 29 – 60.

عثمان، إبراهيم عيسى. (2008). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. عَّمان: دار الشروق.

عرعار، أنس وهماش، ساعد. (2022). أنماط العيش المستدامة. المجلة الجزائرية للأمن الإنساني، 7(2)، 683 – 703.

عوض، عماد جمال راشد وغانم، عصام جمال سليم ومحمود، أسامة متولي محمد. (2020). تقييم أثر التغيرات المناخية على سبل العيش المستدام بمنطقة غرب مطروح. مجلة الدراسات والبحوث البيئية، 10(4)، 1196 – 1208.

فياض، حسام الدين محمود. (2018). نظرية الفعل الاجتماعي عند ماكس فيبر: دراسة في علم الاجتماع التأويلي. بيروت: دار النهضة العربية.

كودري، فاطمة الزهرة ومامي، هاجر. (2025). الغذاء المستدام والزراعة المستدامة. مجلة جيل حقوق الإنسان، (52)، 59 – 76.

المطيري، نورة. (2019). التنشئة الغذائية للأطفال وأثرها في تشكيل السلوك الغذائي. مجلة الطفولة والتربية، 11(3)، 67–90.

منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة. (2011). خفض هدر الطعام لإطعام العالم. *https://2u.pw/8B5ruj*

منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة. (2025). النظم الغذائية. *https://www.fao.org/food-systems/ar*

منظمة الأمم المتحدة. (2017). من المتوقع أن يصل عدد سكان العالم إلى (9.8) مليار نسمة في عام 2050، و(11.2) مليار نسمة في عام 2100. *https://2u.pw/7wJngy*

موساوي، آسية وجدايني، ميمي. (2025). نظام الغذاء المستدام والتحديات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في الدول العربية. مجلة جيل حقوق الإنسان، (51)، 67 – 88.

النجار، عماد سليمان أحمد والإمام، محمد السيد ونادر، أماني أحمد. (2023). أثر بعض القيم الاجتماعية على السلوك البيئي للسكان الريفيين بقريتين من قرى محافظة الدقهلية. مجلة الاقتصاد الزراعي والعلوم الاجتماعية، 14(9)، 537–542. *https://2u.pw/32Sk0L*

نسيب، شهرزاد ومرداوي، كمال. (2020). الاستهلاك المستدام وفقًا لدعائم السلوك المستدام: دراسة ميدانية لمستهلك السيرغاز في قسنطينة. مجلة العلوم الإنسانية، 31(2)، 375 – 397.

وزارة البيئة والمياه والزراعة. (2025). الأخبار والأحداث، "النقص ولا الزود" .... 4 ملايين طن من الطعام المهدر تكلف المملكة 40.4 مليار ريال سنويًا. *https://2u.pw/4nEeD4Y1*

ترجمة المراجع العربية:

Al Rashoud, Saad bin Muhammad bin Saad; Nafi, Saeed Abdo; Abu Farraj, Ashraf Abdel Wahab. (2018). The culture of consumption in the Saudi family: a field study. Arab Journal of Educational and Social Studies, (12), 53-164.

Al-Harbi, Nawal. (2020). Social factors affecting the nutritional behavior of Saudi families. Qassim University Journal of Human Sciences, 12(1), 89–124.

Al-Khatib, Jamal. (2015). Food culture and household practices. Amman: Dar Al Masirah.

Al-Zaki, Shaima Mustafa. (2023). Green consumer behavior and its relationship to the requirements of sustainable development among a sample of female heads of household. Scientific Journal of Specific Educational Sciences, (17), 2092-2142.

Al-Zahrani, Nasser Awad Saleh. (2017). The reality of the Saudi family achieving the concept of sustainable consumption: a field study applied to a sample of Saudi families. Umm Al-Qura University Journal of Social Sciences, 10(1). Page 117-199.

Al-Zahrani, Muhammad. (2017). Sustainable food consumption practices among Saudi families. Journal of Social Sciences, 45(2), 215–242.

Salama, Fouad Abdel Latif and Mohamed, Farhat Abdel Sayed and Hassan, Najwa Abdel Rahman (2019) Rationalization of Consumption: A Social Study of Rural Women in Menoufia Governorate. Journal of Agricultural and Environmental Sciences, Damanhour University, 18(1), 57-86.

Sahn, Abbas Hisham. (2020). Social practices in confronting crises, an analytical study of Iraqi society in light of the healthy nation. Annals of Ain Shams Arts, 48(7), 1-21.

Abdo, Abeer Hussein Abdel Moneim. (2020). Designing a proposed program in food culture to develop nutritional awareness among second-year middle school students. Journal of Educational and Social Studies, Helwan University, 26(12), 29-60.

Othman, Ibrahim Issa. (2008). Contemporary theory in sociology. Amman: Dar Al Shorouk.

Arar, Anas; Hamash, helped. (2022). Sustainable lifestyles. Algerian Journal of Human Security, 7(2), 683-703.

Awad, Imad Jamal Rashid; Ghanem, Issam Gamal Salim; Mahmoud, Osama Metwally Muhammad. (2020). Assessing the impact of climate change on sustainable livelihoods in the West Matrouh region. Journal of Environmental Studies and Research, 10(4), 1196-1208.

Fayyad, Hossam El-Din Mahmoud. (2018). Max Weber's theory of social action: a study in interpretive sociology. Beirut: Arab Renaissance House.

Koudari, Fatima Al-Zahra; Mami, Hajar. (2025). Sustainable food and sustainable agriculture. Generation Human Rights Magazine, (52), 59-76.

Al-Mutairi, Noura. (2019). Nutritional upbringing of children and its impact on shaping nutritional behavior. Journal of Childhood and Education, 11(3), 67–90.

Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2011). Reduce food waste to feed the world. https://2u.pw/8B5ruj

Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2025). Food systems. https://www.fao.org/food-systems/ar

United Nations Organization. (2017). The world population is expected to reach (9.8) billion people in 2050, and (11.2) billion people in 2100. https://2u.pw/7wJngy

Moussaoui, Asiya; Jadaini, Mimi. (2025). Sustainable food system and economic, social and environmental challenges in Arab countries. Generation Human Rights Magazine, (51), 67-88.

Al-Najjar, Imad Suleiman Ahmed; Al-Imam, Muhammad Al-Sayyid; Nader, Amani Ahmed. (2023). The impact of some social values on the environmental behavior of rural residents in two villages in Dakahlia Governorate. Journal of Agricultural Economics and Social Sciences, 14(9), 537-542. https://2u.pw/32Sk0L

Nassib, Shahrazad; Mardawi, Kamal. (2020). Sustainable consumption according to the pillars of sustainable behavior: a field study of the Sergas consumer in Constantine. Journal of Human Sciences, 31(2), 375–397.

Ministry of Environment, Water and Agriculture. (2025). News and events, “Shortage or supply”... 4 million tons of wasted food costs the Kingdom 40.4 billion riyals annually. https://2u.pw/4nEeD4Y1

المراجع الأجنبية:

Barling, D. & Lang, T., (2013). Nutrition and sustainability: An emerging food policy discourse. Proceedings of the Nutrition Society, 72(1), 1–12. https://doi.org/10.1017/S002966511200290X

Chen, L., Wang, H., & Zhao, J. (2024). Drivers of consumers' intention to adopt sustainable healthy dietary patterns: Evidence from China. Journal of Cleaner Production, 412, 137211. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.137211

Evans, D. (2011). Blaming the consumer – Once again: The social and material contexts of everyday food waste practices. Sociological Review, 59(1), 64–88. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2011.02066.x

FAO. (2018). Sustainable food systems: Concept and framework. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Fujiwara, Y. (2020). The approach of social practice theory towards sustainable food consumption: An analysis of a questionnaire survey on purchasing behavior. Journal of Cleaner Production, 258, 120734. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120734

Genova, C., & Allegretti, G. (2024). Sustainable food consumption: Social representations of definitions, drivers, and obstacles. Appetite, 196, 107123. https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107123

Giddens, A. (2009). Sociology (6th ed.). Polity Press.

Haralambos, M., & Holborn, M. (2013). Sociology: Themes and perspectives (8th ed.). HarperCollins.

Hazley, N. A., & Kearney, J. M. (2024). Consumer perceptions of healthy and sustainable eating: A qualitative meta-synthesis. Nutrients, 16(2), 321. https://doi.org/10.3390/nu16020321

Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence. Cambridge University Press.

Janssen, M., Heid, A., & Hamm, U. (2018). Consumers' perceptions of local food: A review. Appetite, 120, 660–674. https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.09.016

Lenzi, O., Cassar, A., Johansson, L., & Veronesi, M. (2025). Community connectedness and sustainable eating: A systematic review. Sustainability, 17(3), 1459. https://doi.org/10.3390/su17031459

Monterrosa, E. C., Frongillo, E. A., Drewnowski, A., de Pee, S., & Vosti, S. (2020). Sociocultural influences on food choices and implications for sustainable healthy diets. Food and Nutrition Bulletin, 41(2), 7–27. https://doi.org/10.1177/0379572119893816

Murcott, A. (2019). Introducing the sociology of food and eating. Bloomsbury Academic.

Porpino, G. (2016). Household food waste behavior: A systematic review. International Journal of Consumer Studies, 40(4), 478–491. https://doi.org/10.1111/ijcs.12296

Priefer, C., Jörissen, J., & Bräutigam, K. (2016). Food waste prevention in Europe – A review. Waste Management & Research, 34(3), 205–216. https://doi.org/10.1177/0734242X15607413

Sánchez-Sabate, R., Sabaté, J., & Harwatt, H. (2021). What influences the sustainable food consumption behaviors of university students? A systematic review. International Journal of Public Health, 66, 1604149. https://doi.org/10.3389/ijph.2021.1604149

Schanes, K., Dobernig, K., & Gözet, B. (2018). Food waste matters: A systematic review of household food waste practices. Journal of Cleaner Production, 182, 978–991. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.030

Steg, L., & Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. Journal of Environmental Psychology, 29, 309–317. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004

Warde, A. (1997). Consumption, food and taste: Culinary antinomies and commodity culture. Sage Publications

Wu, Y., & Yu, C. (2025). Exploring social influences and values in promoting sustainable food consumption using hybrid three-stage methods. Journal of Environmental Management, 345, 119876. https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2024.119876

استغلال العدو للمكون البشري والواقع الجغرافي في غزوات الرسول ﷺ
(المنافقون في غزوة تبوك أنموذجًا)

The enemy's exploitation of the human component and geographical reality in the Prophet's conquests
(The hypocrites in the Tabuk invasion as an example)

إعداد

د. حسن بن عوض الشهري

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك

قسم العلوم الاجتماعية – كلية الآداب – جامعة الطائف

Dr. Hasan Awed Alshehri

Associate Professor of Islamic History

Department of Social Sciences - Faculty of Arts

Taif University

Email: abo-nader1@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-026-020

تاريخ التقديم: 2025/09/03 م تاريخ القبول: 2025/10/06 م

المستخلص

هذا البحث يناقش أحد أبرز المواضيع البيْنية المهمة في الدراسات التاريخية الجغرافية، وهو موضوع يتعلق بأساليب الأعداء الماكرة في استغلال المكون البشري والواقع الجغرافي – بجانبيه المناخي والتضاريسي – في غزواته ﷺ، وقد اختار الباحث المنافقين في غزوة تبوك كنموذج حيْ لهذه الدراسة لما صاحب تلك الغزوة من ظروف اجتماعية واقتصادية وطبيعية عرفتها المدنية النبوية، وكانت تلك الظروف بيئة مناسبة للمنافقين في محاولاتهم الكيد للمسلمين وتفريق كلمتهم وتخذيلهم عن الجهاد مع نبيّهم. وقد هدف البحث إلى بيان طبيعة تلك الأساليب ومدى قدرتها ونجاحها في استغلال المكوّن البشري والواقع الجغرافي للكيد للمسلمين خلال غزوة تبوك. واستخدم الباحث لتحرير موضوعه المنهج التاريخي الوصفي الاستقرائي لجمع المادة العلمية، ثم استخدام المنهج التحليلي لمناقشة كيفية استغلال المنافقين للمكوّن البشري والواقع الجغرافي خلال تلك الغزوة. وقد توصّل البحث إلى جُملة من النتائج، كان منها أن المنافقين استغلوا الواقع الجغرافي من ناحيته المناخية في تخذيل المسلمين وتثبيطهم عن الخروج في غزوة تبوك بالتّحجّج بشدّة الحرّ، كما استغلوا الواقع الجغرافي من ناحيته التضاريسية بالتحجّج ببُعد المسافة وقسوة تضاريس المنطقة المحصورة بين المدينة وتبوك.

الكلمات المفتاحية: غزوة العسرة، السيرة النَّبويَّة، المرجفون، الصحابة، الروم.

Abstract

Search discusses one of the most important interdisciplinary topics in historical geographical studies, which is a topic related to the cunning methods of enemies in exploiting the human component and the geographical reality - with its climatic and topographical aspects - in the Prophet's conquests. The researcher chose the hypocrites in the "Gaswat Tabuk" as a living model for this study because of the social, economic and natural circumstances that accompanied that "Gaswa" which was known in the Medina, These circumstances were a suitable environment for the hypocrites in their attempts to plot against the Muslims, divide their word and discourage them from jihad with their Prophet. The research aimed to demonstrate the nature of these methods and the extent of their ability and success in exploiting the human component and geographical reality to plot against the Muslims during "Gaswat Tabuk". To develop his topic, the researcher used the historical, descriptive, and inductive method to gather scientific material, then employed the analytical approach to discuss how the hypocrites exploited the human component and geographical reality during that "Gaswa." The research reached a number of results, including that the hypocrites exploited the geographical reality from a climatic perspective to discourage the Muslims and discourage them from going to "Gaswat Tabuk" by using the extreme heat as an excuse, they also exploited the geographical reality from a topographical perspective by using the long distance and harsh terrain of the area between Medina and Tabuk as an excuse .

key words: Usrah invasion - The Prophet's Biography - The tremors - Assahaba – Arrum.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مُضلّ له، ومن يُضلل فلن تجد له وليًّا مرشدًا، وبعد:

لا زالت الدراسات البينية بين التخصّصات الاجتماعية على وجه الخصوص بحاجة إلى كثير من سبر أغوارها من أجل الوصول إلى دراسات تخصصية جديدة تفيد وتثري المكتبات العلمية، على أنه مما يُلفتْ نظر الباحث وجود موضوعات بيْنية لم يتناولها الباحثون بالرغم من كونها ذات أهمية كبيرة في مجال التاريخ العسكري الإسلامي على وجه الخصوص.

ولا شك أن موضوع التاريخ العسكري في السيرة النبوية كان – ولا يزال – بحاجة ماسة إلى دراسات متخصصة لمكونات الجيش الإسلامي – من حيث العناصر والعتاد – وكذا للميدان الحربي الذي سيكون مقرًّا للمعركة بين الطرفين، وغيرها من المجالات الأخرى التي كانت حدًّا فاصلاً بين التاريخ والجغرافيا على سبيل المثال.

والحقيقة أن غزوات النبيّ ﷺ كانت حافلة بحوادث التاريخ العسكري الذي اقتبس منه المسلمون منهجًا عامًا في تعاطيهم مع التخطيط الحربي وما يصاحبه من مشكلات اجتماعية وطبيعية ضمن دائرة المعركة القائمة، وهو ما تناولته كثيرٌ من المصادر الإسلامية المتنوعة، كالقرآن الكريم وكتب التفسير والحديث، فضلاً عن كتب السِّير والمغازي وتراجم الصحابة رضي الله عنهم، حيث تطرقت تلك المصادر إلى طبيعة تلك الغزوات وكيفية تعامل النبيّ معها، كلُّ غزوة على حدة، كما أن المراجع المعاصرة – ولاسيما الدراسات والبحوث العلمية – قد تناولت منهج النبيّ الحربي وأساليبه العسكرية، ولكن تلك الدراسات والبحوث ركزت على تحركات الجيش الإسلامي وأغفلت الجوانب التفصيلية التي تتعلق بالعدو، لاسيما العدو الداخلي، اللهم إلا غزوة الأحزاب التي أشبعها الباحثون بالدراسات العلمية الرصينة. وقد حاول الباحث في هذه الدراسة اختيار أحد تلك الجوانب التي يراها مهمة في دراسات السيرة النبوية، وتمثَّل ذلك في موضوع استغلال العدو للمكوّن البشري في المدينة المنورة والواقع الجغرافي – بشقّيه المناخي والتضاريسي – من خلال نمْذجة هذه الدراسة على غزوة تبوك، وتبيان كيف استغل المنافقون تلك المكونات ووظّفوها ضد النبيّ ﷺ والمسلمين.

وممّا لا ريب فيه أن غزوة تبوك – كموضوع تاريخي – قد حظي بدراسات كثيرة على يدي كثير من الباحثين الذين تناولوا دراسة الغزوة، وبيّنوا عداء المنافقين، وما نزل من الذكر الحكيم في حقهم، وما حدث فيها من حوادث بشكل عام، ولكن تلك الدراسات لم تتعرض لتحليل استغلال العدو، سواء للمكوّن البشري أم النطاق الجغرافي، ولهذا فإن الباحث لم يجد من تطرَّق لهذا الجانب بالنَّقد والتَّحليل في دراسة مستقلة من خلال الدِّراسات السَّابقة التي تناولت غزوة تبوك وعموم حوادثها الجمّة.

ومن حيث المنهج الدراسي، فقد اتّبع الباحث المنهج التاريخي الوصفي الاستقرائي التَّتبُّعي في جمع المادة التاريخية المتعلّقة بغزوة تبوك ومعرفة موقف المنافقين فيها، وذلك من خلال استقاء المعلومات التاريخية من مصادرها الأصلية الأولية، إلى جانب الاستعانة ببعض المراجع لتوضيح بعض المفاهيم والدلائل، ثم استخدم الباحث المنهج التحليلي – وهو الأهمّ – في تحليل ومناقشة كيفية استغلال المنافقين للمكوّن البشري والواقع الجغرافي خلال تلك الغزوة المباركة، وبتظافر المنهجين أمكن الوصول إلى بعض الحقائق التاريخية بشكل موضوعي وفق طابع أكاديمي دقيق.

وأمّا حدود الدِّراسة فقد اشتملت في إطارها الزماني على الحقبة الزَّمنية لهذه الغزوة التي تمثلتْ في العام التاسع من الهجرة المباركة على صاحبها أتم الصَّلاة وأزكى التَّسليم. وأما الإطار المكاني فهو شمال شبه الجزيرة العربية حيث منطقة تبوك.

ومن حيث الدراسات السابقة، فبعد الاطلاع الشامل والتقصّي الواسع في الموضوع، تأكّد للباحث أنه جديدٌ في بابه، ولكن الباحث وقف – بعد البحث والتقصي – على بعض الدراسات التي تتقاطع وتتداخل مع هذه الدراسة، ولعلّ من أبرزها:

1– عبد القادر حبيب الله السندي: الذهب المسبوك في تحقيق مرويات غزوة تبوك، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 1392هـ/1972م. وقد طُبعتْ الرسالة في مطبعة الرشيد بالمدينة المنورة سنة 1403هـ/1983م.

2– عبد الوهاب أحمد صالح: غزوة تبوك في القرآن الكريم "دراسة موضوعية"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن، 1414هـ/1993م.

3- جواد جيلالي: طريق غزوة تبوك؛ دراسة تاريخية جغرافية، رسالة ماجستير، قسم التاريخ والحضارة، كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 2023م.

4- عويض العطوي: غزوة تبوك، ورقة مقدمة لملتقى تبوك الأول، النادي الأدبي بتبوك، جامعة تبوك، بتاريخ 19-1429/11/22هـ.

5- علي بن معاضه الغامدي: بناء قاعدة بيانات جغرافية لغزوات الرسول ﷺ، مجلة مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، العدد 16، ربيع الأول 1427هـ/2006م.

6- عبد الرحمن مصطفى ديس: أثر البُعد الجغرافي في غزوات الرسول الأعظم محمد بن عبد الله ﷺ، مجلة جامعة الكويت، كلية العلوم الاجتماعية، الرسالة 364، سبتمبر/رمضان، 1431هـ/2010م.

والحقيقة أن جميع تلك البحوث العلمية الرصينة والمؤلفات القيمة التي تناولت غزوة تبوك لم تتناول بالتحليل ما يتعلق بموضوع الدراسة، ولم تتطرق إلى جوانب الدِّراسة التفصيلية التي سعى الباحث – بإذن الله – إلى سبر أغوارها.

وأما من حيث مشكلة الدراسة، فإن الفكرة الرئيسة التي ستتناولها تدور حول التساؤل الذي فحواه: كيف استطاع العدو استغلال المكون البشري والواقع الجغرافي في تنفيذ مخططه خلال غزة تبوك؟ وما أساليب العدو في استغلال ذلك المكون البشري والنطاق الجغرافي؟.

وقد اقتضتْ طبيعة الدراسة خطة بحثية مكوّنة من مُقدِّمة وأربعة مباحث وخاتمة: تناولتْ المقدمة أهمِّية الموضوع ومنهجه وحدوده وأبرز الدراسات السابقة في مجاله، وأما المبحث الأول فقد تطرق إلى أبرز عناصر المكوّن البشري في المدينة المنورة إلى جانب بعض تفاصيل غزوة تبوك، في حين تطرق المبحث الثاني إلى مناقشة أساليب استغلال العدو لذلك المكون البشري في الكيد للمسلمين، وتناول المبحث الثالث الواقع الجغرافي – بشقيه المناخي والتضاريسي – المتعلّق بغزوة تبوك، في حين عالج المبحث الرابع والأخير أساليب العدو في استغلال الواقع الجغرافي من مرحلة التجهيز حتى العودة إلى المدينة المنورة، لتُختم الدراسة بأهم النتائج والتوصيات التي توصلتْ إليها الدراسة.

المبحث الأول: المكوّن البشري:

امتاز المكوّن البشري لدولة الإسلام بتعدّد عناصره القبلية والعرقية المختلفة التي لا يربطها في غالب أمرها علاقات محدّدة غير دين الإسلام (جواد علي، 1993، ج7، ص131)، فقد أدّى ذلك الجذب نحو دين السماحة والعدالة والمساواة إلى دخول كثير من العرب في الإسلام، وكان إسلام بعضهم تُقية بعد انتصارات المسلمين المتتالية، فدخل في الإسلام من سادة المدينة وأشرافها من لم يكن في قلبه ذرة من إيمان، وإنما كان الهدف هو حفظ ماء الوجه والتظاهر بالإسلام أملاً في تحقيق مراده في قادم الأيام[1]، كما نجد في المكوّن البشري للمدينة المنورة عنصر اليهود الذي يُعدُّ من أبرز سكانها[2].

وعلى العموم، فقد كان المجتمع المدني في صدر الإسلام عبارة عن ثلاثة مكونات تشكلت من العرب الخُلّص، واليهود الخُلّص، وغيرهم ممّن دخل فيهم إما بالحلف[3] أو بالولاء[4]، وكان المجتمع المدني قبل الإسلام يقيم علاقات تجارية ودية واسعة ضمن تحالف الإيلاف[5] مع القبائل

(1) إن ظهور النفاق هو أمر مختلف في تحديد بداياته، هل كان في مكة أم المدينة، ولكن ما جاء في القرآن الكريم يدل على أن ظهور النفاق كان جزمًا في المدينة بعد ظهور الإسلام على الكفر، وبدأ يظهر بجلاء ويتصاعد منذ غزوات أحد وبني النضير والمصطلق وتبوك. (ابن هشام، (د.ت)، ج1، ص519-530؛ ابن سيد الناس، 1992، ج1، ص252-255).

(2) فصّل ابن هشام الحديث عن جميع من نافق من العرب واليهود من أهل المدينة، ثم تناول ما نزل فيهم من القرآن الكريم. (ابن هشام، (د.ت)، ج1، ص519-540).

(3) كانت هنالك بعض الاتصالات التحالفية للخزرج والأوس مع بعض القبائل المجاورة، مثل تحالف الخزرج مع قبيلة أشجع وقبيلة جهينة، وتحالف الأوس مع قبيلة مزينة. انظر: (ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 1997، ج1، ص544، 680).

(4) الولاء: مأخوذ من الولي بمعنى القرابة، يُقال: بينهما ولاء، أي قرابة حكيمة حاصلة من العتق أو الموالاة. ويحصل الولاء كذلك بالنصرة. (القونوي، 2004، ص98).

(5) الإيلاف: هو العهد الذي أخذه هاشم بن عبد مناف من قيصر وأشراف أحياء العرب لقومه بألاّ يتعرّض لهم في مجتازاتهم ومسالكهم في رحلتهم التجارية شمال الجزيرة وجنوبها، وعقد نوفل والمطلب إيلافًا مع دولة الحيرة ودولة الفرس ودولة سبأ وحمير وذي ريدان، وركّز عبد شمس على إيلاف الحبشة وشرق إفريقيا. انظر: (ابن سعد، 2001، ج1، ص67؛ الزمخشري، (د.ت)، ج1، ص53).

العربية التي كانت تشكل العُمق الجغرافي للمدينة المنورة[1]، وعند قدوم النبيّ ﷺ إلى المدينة قام بإعادة تنظيم تلك العلاقات في المجتمع المدني وفق وثيقة المدينة (ابن هشام، (د.ت)، ج1، ص442–501؛ ابن كثير، السّيرة النبوية، 1965، ج2، ص320–321) ووفق مبدأ المؤاخاة (الدمياطي، 1996، ص226)، وتمَّ دمج المكوّن الداخلي لذلك المجتمع وفق ضوابط الإسلام الجديدة (ابن سيد الناس، 1992، ج1، ص238–245)، كما أسهمت التّحركات العسكرية الأولية إلى تنظيم القبائل المجاورة من خلال مبدأ الموادعات (ابن هشام، (د.ت)، ج1، ص595؛ ابن سعد، 2001، ج2، ص6، 9؛ ابن الجوزي، 1995، ج3، ص89) التي ضَمِنت دخولها في الإسلام أو حياديتها بعدم التدخل العسكري في الحروب والصدامات العسكرية القادمة ضد كفار مكة أو غيرهم (قلعجي، 1979، ص157؛ الشهري، 2015، ص319).

ولقد أفضتْ تلك التنظيمات إلى التفرغ للتحرك العسكري الذي تحقّق من خلاله هدف توسيع أُفق دائرة الإسلام من خلال الانتصارات التي حقّقها المسلمون في معركة بدر الكبرى وبعدها، ومن خلال تقويض السيطرة اليهودية على المكوّن البشري داخل المدينة[2]، فنتج عن كلّ ذلك دخول كثير من أهل المدينة في الإسلام، وكان على رأسهم كبار الشخصيات المدنية التي كان لها التأثير الأكبر بقراراتهم ومشورتهم، مثل عبد الله بن أُبيّ بن سلول[3]،

(1) كانت العلاقات التجارية لأهالي المدينة مزدهرة مع بلاد الشام قبل الإسلام، واستمرّ هذا التبادل التجاري في الإسلام، وقد أشار الواقدي إلى ذلك بقوله: "كانت الساقطة (أي القافلة التجارية) تنزل المدينة في الجاهلية والإسلام، يقدمون بالبر والشعير والزيت والتين والقماش وما يكون في الشام". (الواقدي (منسوب له)، فتوح الشام، 1990، ص16؛ البابطين، 2005، ص275–329؛ الهاشمي، 1984، ص12–13).

(2) مثل تقويض تحكُّم يهود بني قينقاع في اقتصاد المدينة ومكونها البشري بعد استعلائهم على قوة المدينة واعتدائهم على المتسوقين في سوقهم.

(3) كان لعبد الله بن أبيّ بن سلول عند إسلامه مقام يقومه كل جمعة عند جلوس النبيّ ﷺ بين الخطبتين، فكان يقف ويقول: "أيها الناس، هذا رسول الله ﷺ بين أظهركم، أكرمكم الله وأعزّكم به، فانصروه وعزروه، وأسمعوا له وأطيعوا"، ثم يجلس، فلما كانت غزوة أُحد وانسحابه وتخاذله زجروه ولم يعُد لذلك المقام. (ابن إسحاق، 1976، ج1، ص333؛ البيهقي، 2002، ج3، 318؛ ابن كثير، السيرة النبوية، 1965، ج4، ص51–52).

والجدّ بن قيس[1]، وغيرهما من كبار حلفاء اليهود (ابن هشام، (د.ت)، ج1، ص519–530؛ الدمياطي، 1996، ص297؛ ابن سيد الناس، 1992، ج1، ص252–255؛ ابن كثير، فصول في سيرة، 1982، ص193).

ومع استمرار قوة الإسلام، فقد كان المنافقون الذين أضمروا الكفر وأظهروا الإسلام يحاولون الكيد للمسلمين تحت إطار المشورة وحسن الرأي؛ فعلى سبيل المثال فقد كان دور عبد الله بن أُبيّ بن سلول في كثير من المواقف مخذّلاً أو معارضًا أو ناصرًا لبعض المكوّنات البشرية المعادية للإسلام[2]، ثم بدأت ظاهرة الكيد – التي حاول الإسلام التغلب عليها في حينها – تشمل جميع المكونات من العرب واليهود، وزاد ذلك الكيد والحقد بإسلام أهل مكة، حيث كانت العرب تتربص إسلامهم (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص560)، ثم قدمت الوفود بعد ذلك إلى النبيّ ﷺ معلنين انضمامهم لدولة الإسلام أو راغبين – ممّن كان على غير دين الوثنية من أهل الذّمة – في دفع الجزية مقابل السلام.

وبعد تلك التّطورات، ظهر الحسد والكيد في أوضح صوره بين مكونات بعض أفراد المجتمع المدني خلال غزوة تبوك[3]، والمقصود هنا المنافقون وأصحاب الأعذار من المنافقين الذين شكّلوا

(1) هو أبو وهب – وقيل: أبو عبد الله – الجد بن قيس بن صخر بن خنساء السلمي الأنصاري. خال جابر بن عبد الله ﷺ. كان سيّدًا في بني سَلِمة على بُخل فيه. أظهر الإسلام وغزا مع رسول الله ﷺ غزوات، وكان منافقًا، ثم تاب وحسُن =إسلامه. مات في خلافة عثمان ﷺ. انظر ترجمته في: (ابن عبد البرّ، 1992، ج1، ص266؛ الصفدي، 1991، ج11، ص48).

(2) ظهر نفاق عبد الله بن أبيّ بن سلول في مواقف كثير، منها موقفه عند قدوم الرسول ﷺ قبل أن يعلن الإسلام، وموقفه قبل وبعد غزوة أحد، وموقفه في غزوة بني قينقاع، وغزوة النضير، وغزوة بني المصطلق. (ابن سيد الناس، 1992، ج1، ص252، ج2، ص8، 124، 129؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 1997، ج2، ص192).

(3) تبوك: حصن به عين ونخل وحائط، وقد ورد في صحيح البخاري أن النبي ﷺ قال: "إنكم ستأتون غدا، إن شاء الله، عين تبوك"، وتقع بين جبل حسمي وجبل شروري، وقد أصبحت اليوم مدينة من مدن المملكة العربية السعودية الرئيسة، وتبعد عن المدينة النبوية 778 كيلاً شمالاً، وتقع في سهل واسع مستطيل تحف به سلاسل جبلية وحرار ومرتفعات أقل من ذلك، منها شروري وجبال صُفَيْر وغوانم وعاجات وحسمي والزاوية ووتر شيبان وحرة الرها وحرة السليطية وغيرها. وبهذا الموضع (تبوك) كانت آخر غزوة غزاها النبيّ ﷺ بنفسه وذلك في رجب سنة 9هـ/630م. (ابن حزم، جوامع، 2003، ص249؛ البلادي: معجم المعالم، 1982، ص60؛ رحلات، (د.ت)، ص45).

نموذجًا صارخًا لمعاداة المسلمين خلال مجريات حوادث تلك الغزوة، وهذه الفئة من المكوّن البشري المدني تقابلها فئة أخرى من المؤمنين وأصحاب الأعذار من المؤمنين، فالمؤمنون المقتدرون الصادقون شاركوا بأنفسهم وأموالهم في تلك الغزوة، وأما من لم يستطيع الخروج من فقرائهم فقد عذره الله ورسوله لعدم استطاعة النبيّ ﷺ توفير راحلة الركوب وعدّة السلاح (الطبري، جامع البيان، 2003، ج7، ص10)، في حين نجد المنافقين قد انقسموا إلى قسمين اثنين: قسم شارك في الخروج بغية أن يُحدث الفتنة في صفوف المسلمين، والقسم الآخر تعذر بالأعذار الواهية والأيْمان الكاذبة للقعود مع الخالفين (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص995؛ الطبري، جامع البيان، 2003، ج7، ص5)، وقد انضمّ إلى معسكر النفاق مكوّن آخر هم الأعراب المنتشرين حول المدنية الذين وصفهم القرآن الكريم بأنهم ﴿أَشَدُّ كُفْرًا وَنِفَاقًا وَأَجْدَرُ أَلَّا يَعْلَمُوا حُدُودَ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ﴾[1].

وما يمكن قوله في خلاصة هذا المبحث، إن هناك صنفان من المكوّن البشري كانوا هم العدو الذي تظاهر بالإسلام وأضمر الكفر والعدوان لتحقيق أهدافه، وما يهمنا هنا هو مشاركة هؤلاء المنافقين في التّجهيز لغزوة تبوك أو الاندماج في صفوف المقاتلين المخلصين لتحقيق أهداف عدوانية ارتكزت على أساليب التَّخذيل والتَّثبيط والمؤامرة ونشر الوهن في صفوف المسلمين.

المبحث الثاني: أساليب استغلال المكوّن البشري في الكيد للمسلمين:

لم يكن النفاق في المدينة محصورًا في العنصر العربي، بل شمل أفرادًا من اليهود من الذين تغطوا بغطاء الإسلام بهدف تحقيق مآربهم (ابن هشام، (د.ت)، ج1، ص519)، فربما كانت أسلوبًا من أساليب استغلال اليهود ومكرهم في إطار عداوتهم للدعوة والدولة الإسلامية، وضمن جهودهم في إذكاء صراع جديد مع قوة عسكرية عظمى تُضعف المسلمين وتُشتّت قوتهم المحدودة. وأما أغلب الروايات التي أوردتها كتب التراث العربي فقد أشارتْ إلى أساليب التأثير في التحريض على القعود أو التثبيط من خلال المكون البشري للمدينة المنورة في ذلك الحين (ابن هشام، (د.ت)، ج2،

(1) سورة التوبة، الآية 97.

ص516–517؛ الطبري، تاريخه، 2008، ج2، ص182)، فقد أشار ابن إسحاق إلى مدى التأثير الذي كان يُحدثه رؤوس المنافقين في أتباعهم بقوله: "...، وذوي الشرف منهم عبد الله بن أبيّ بن سلول والجدّ بن قيس، ... وكان جندهم أهل محبة لهم وطاعة فيما يدعونهم إليه لشرفهم فيهم"[1].

والحقيقة في كلام ابن إسحاق أن الكثير ممّن كان تابعًا لعبد الله بن أبيّ بن سلول من المنافقين كان جندًا مطيعًا له، غير أنه كانت هناك فئة من المسلمين كانت واقعة تحت تأثير هذا الرجل بما كان يأخذهم به من حُسن الرأي والمشورة لتثبيطهم، وقد أكّد القرآن الكريم هذه الحقيقة في قوله تعالى: ﴿وفِيكُمْ سَمَّاعُونَ لَهُمْ﴾[2]، وذكر المفسرون أن معنى الآية المقصود هو أن "فيكم من يسمع كلامهم ويطيع لهم"[3]، ولا ريب فإن تلك الطاعة العمياء لبكار المنافقين ليستْ متوقفة على عبد الله بن أبيّ بن سلول، بل على سائر أشراف المنافقين كما سلفت الإشارة إليه.

ويبدو أن عدد المنافقين في المدينة بعد ظهور الإسلام وانتشاره قد زاد زيادة كبيرة، بحيث لا يمكن الجزم بأن أشخاصًا محدودين كان لهم كلّ هذا التأثير الكبير في صفوف أفراد المجتمع المدني حينها، ولعلّ في قول البيهقي ما يؤكد ما ذهبنا إليه، فقد قال ما نصه: "فأبطأ عنه ناسٌ كثير وقالوا: الروم ولا طاقة لنا بهم! فتخلّف المنافقون وحدَّثوا أنفسهم أن رسول الله ﷺ لا يرجع إليهم أبدًا، فاعْتلوا وثبطّوا من الطاعة" (البيهقي، 2002، ج5، ص323–324؛ باقشيش، 1994، ص481؛ عبد الغني، 1993، ص973)، والنص السابق يدلُّ على كثرة المنافقين المضمرين للنفاق وإعجابهم بأنفسهم، ومثل هذا العلو والتثبيط لا يكون إلا من منافق خالص النفاق.

(1) (ابن إسحاق، 1976، ج1، ص310)، وانظر: (الطبري، جامع البيان، 2003، ج6، ص184؛ ابن كثير، تفسيره، 1999، ج2، ص451).

(2) سورة التوبة، الآية 47.

(3) (الطبري، جامع البيان، 2003، ج6، ص184؛ ابن كثير، تفسيره، 1999، ج2، ص451). ولا يُستبعد القول الآخر بوجود جواسيس من المنافقين لنقل ما يدور في مجالس المسلمين، ولكن الباحث يُرجح القول بأن من المسلمين من يسمع لهم لشرفهم فيهم.

كما تُشير الروايات أيضًا إلى استغلال شخصيات بارزة من المنافقين للمكوّن البشري والتأثير فيه بالتثبيط والتخذيل بقولهم: "أتحسبون جِلاد بني الأصفر[1] كقتال العرب بعضهم بعض!! والله لكأني بكم غدًا مقرّنين في الحبال" (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص224)، وقد ورد مثل هذا القول على لسان وديعة بن ثابت[2]، ثم ورد قريبًا منه على لسان عبد الله بن أبيّ بن سلول عندما قال: "أيحسبُ محمدًا أن قتال بني الأصفر اللعب؟ والله لكأني أنظر إلى أصحابه غدًا مقرنين في الحبال" (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص113). ولعلّ هذا التوافق في الأقوال المثبّطة هو ممّا يدلُّ على توحيد الخطة والهدف في أساليب المنافقين في العداء والتثبيط والتخذيل.

وكان من أساليب المنافقين في عدائهم باستغلال المكوّن البشري، هو أسلوب نشر الشائعات بين المسلمين لتفكيك وحدتهم ونشر الهلع والإرجاف[3] من جيش الروم في قلوبهم، فنجد كثيرًا من الشائعات تركز على كثرة جيش الروم وبأسه، وأن ملك الروم هرقل[4] قد هيّأ لجيشه ميزانية كبيرة تمثلت في مؤونة عام كامل، وأنه اصطحب معه بعض القبائل العربية المجاورة من الغساسنة[5]

(1) بنو الأصفر: اختلفوا في أصل تسميتهم، فقال ياقوت: "سموا ببني الأصفر لشقرتهم"، وعند القرطبي: "سموا بذلك لأن الحبشة غلبت على الروم وولدت لهن بنات فأخذن من بياض الروم ومن سواد الحبشة؛ فكن صفراً لُغسًا، أي مشربة بحمرة". انظر: (الحموي، 2010، ج3، ص97–98؛ القرطبي، 1964، ج10، ص223).

(2) كان من بني أمية بن زيد بن مالك، وهو من أصحاب مسجد الضرار حيث اتخذه المنافقون إمامًا، وهو القائل: "إنما كنا نخوض ونلعب". انظر عنه: (القرطبي، 1983، ص101).

(3) الإرجاف: أصل الكلمة هو التحريك من الرجفة التي هي الزلزلة، وتُطلق على الخبر الكاذب المثير للفتن والاضطراب. مصطفى إبراهيم (الزيات وآخرون، (د.ت)، ج1، ص332).

(4) هرقل Heraclius أو قيصر؛ هو ملك الروم، وهو الذي كتب إليه النبيّ ﷺ كتابًا وبعثه مع دحية بن خليفة الكلبي فوجده في حمص يمشي راجلاً إلى بيت المقدس شكرًا لله على ما منحه من النصر على فارس، فوضع كتاب النبيّ ﷺ على وجهه ودعا الناس إلى اتباعه فأبوا عليه، فلما أخبر النبي ﷺ قال: "ما بقي ملكهم"، وقال: "إذا هلك قيصر فلا قيصر بعده". وكانت مدّة ملك هرقل 25 سنة وقيل 31 سنة. (ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 1997، ج1، ص109؛ ابن حجر، نزهة الألباب، 1989، ج2، ص106).

(5) الغساسنة: هم من عرب اليمن من الأزد الذين هاجروا شمالاً إلى منطقة تهامة بعد تصدّع السّد، ومن هناك شدوا الرحال مرة أخرى شمالاً حتى وصلوا إلى بلاد الشام حيث نزلوا فيها وأسّسوا لهم عاصمة سموها بصرى وهذا في القرن الثالث

وغيرهم من نصارى العرب لمهاجمة البلاد الإسلامية (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص990؛ ابن سيد الناس، 1992، ج2، ص276؛ البلاذري، (د.ت)، ج1، ص471). ولا ريب أن مثل تلك الشائعات كانت تمثل دور الإعلام المعادي في التضليل والتخويف والإرجاف والإرهاب الذي يمارسه العدو لإحباط معنويات خصمه، لاسيما وأن المسلمين كانوا على معرفة دائمة بأخبار الروم (ابن برهان الدين، 1980، ج3، ص183؛ الديار بكري، 2009، ج2، ص122)، غير أن أكثر تلك الأخبار لم تكن من الحقيقة في شيء، وفي هذا المعنى يقول الواقدي: "ولم يكن ذلك، إنما شيء قيل لهم فأرجفوا به" (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص998–999)؛ فالمنافقون حاولوا إثارة تلك الشائعات المهوّلة لقوة العدوّ في صفوف المسلمين لتثبيطهم عن الخروج للقتال.

كذلك، فقد حاول المنافقون استغلال المكوّن البشري بحيل عديدة، منها زعْمهم بأنهم سيشاركون في الحرب، حيث تشير الروايات إلى أن عبد الله بن أبيّ بن سلول قد أقام معسكرًا كبيرًا في منطقة ثنية الوداع ومعه حلفائه من اليهود والمنافقين ومن اجتمع إليه من قومه، وكان يقال أن ذلك المعسكر ليس بأقل المعسكرين (أي إلى جانب معسكر المسلمين) لكثرته، غير أنه عندما بدأ الجيش الإسلامي بالتحرك انسحب عبد الله بن أبيّ بن سلول ومن معه بحُجّة أن الوقت ليس وقت خروج للحرب لما فيه من جهد الحال وشدّة الحرّ وبُعد المسير (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص995–996؛ ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص519؛ البيهقي، 2002، ج6، 329)، ومثل تلك المبرّرات القوية هي ممّا أثّر بشدّة على المسلمين الصالحين من أتباع عبد الله بن أبيّ بن سلول. ولعلّ وجود جيش المنافقين ومعسكرهم منذ البداية بالقرب من معسكر المسلمين كان بهدف بثّ السموم لتثبيط المسلمين عن الخروج عن طريق المخالطة المباشرة بهم.

=الميلادي، ثم خضعوا للرومان عندما استولوا على المنطقة واعتنقوا النصرانية بعد تنصّر أسيادهم البيزنطيين. (مجموعة مؤلفين، 1999، ج24، ص139).

وأما الجدّ بن قيس فهو ممّن أسهم بدوره في التثبيط والتخذيل لقومه، فقد قال لجبار بن صخر[1] ونفرٌ معه من بني سلمة كونه كان سيّدًا من ساداتهم[2]: "يا بني سلمة لا تنفروا في الحرّ" (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص993؛ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، 1997، ج2، ص149)، ويبدو أن الجدّ بن قيس كان يحاول أن يغطي ذلك بالمشورة وحسن الرأي فيما نجده يذهب إلى النبيّ ﷺ ليطلب منه تأجيل القتال تحت غطاء إبداء المشورة والرّأي لتحقيق هدفه من نفاقه بين المسلمين (الطبري، جامع البيان، 2003، ج6، ص252)، وهو التثبيط عن الخروج للقتال، وقد ذكر الواقدي معاتبة ابنه عبد الله[3] له على عدم الخروج وهو صاحب المال والجاه، فردّ عليه الجدّ بقوله: "يا بني، مالي وللخروج في الريح والحرّ والعُسرة إلى بني الأصفر؟ والله ما آمن خوفًا من بني الأصفر وإني في منزلي بخُربي! أفأذهب إليهم فأغزوهم؟ إني والله يا بنيّ عالمٌ بالدوائر"، فأغلظ له ابنه وقال له: "لا والله ولكنه النفاق" (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص992–993؛ الصالحي، 1993، ج5، ص437). ولعلّ كلام الجدّ هو نوع من أساليب التثبيط واستغلال المكون البشري من هذا المنافق الذي دعاه النبيّ ﷺ إلى القتال فاعتذر إليه بخوفه من الافتتان بنساء الروم (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص516)، ولا ريب أن الجدّ قال مقولته تلك ليزيد من شرفه بين قومه ويُظهر حُسن رأيه في نظرهم خلال سعيه لتثبيطهم عن القتال.

ومن الأساليب التي لجأ إليها المنافقون في استغلال المكوّن البشري عند تخذيلهم المسلمين، استخدام دار سويلم اليهودي مقرًّا لتثبيط الناس عن الخروج مع النبيّ ﷺ (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص517؛ الطبري: تاريخ الأمم، 2008، ج2، ص181)، وبالرغم من إحراق تلك الدار إلا أن

(1) هو أبو عبد الله جبار – ويقال جابر – بن صخر بن أمية بن خناس السلمي الأنصاري. شهد بيعة العقبة وبدر، وكان النبيّ ﷺ يبعثه إلى أهل خيبر ليجمع زكاة ثمارهم عندما تطيب. مات سنة ثلاثين من الهجرة في خلافة عثمان ﷺ وهو بن 62 سنة. انظر ترجمته في: (ابن حجر، الاصابة، 1992، ج1، ص449).

(2) كان سيد من ساداتهم قبل الإسلام، فلما قدم النبيّ ﷺ جعل بشير بن البراء بن معرور سيدًا عليهم. (ابن كثير، البداية والنهاية، 1991، ج2، ص452).

(3) هو عبد الله بن الجد بن قيس بن صخر السلمي الأنصاري. ذكره بن إسحاق فيمن شهد بدرًا وأُحدًا، وذكره ابن حبان في الصحابة، ولا يُعرف له رواية. انظر ترجمته في: (ابن حبان، 1975، ج3، ص237)؛ ابن حجر، الاصابة، 1992، ج4، ص37).

هذا يدل على وجود أندية كانت تشكل دورًا للقيام بذلك الدور في استغلال المكون البشري في المدينة المنورة، ولعلّ ما يُسند هذا الرأي هو كثرة النفاق والمنافقين بالمدينة ممّا اضطرّ كبار المنافقين الانتقال من الدور والأندية السرية إلى بناء مسجد ليكون مقرًّا لمؤامراتهم (ابن هشام، (د.ت)، ج21، ص529؛ الطبري: تاريخ الأمم، 2008، ج2، ص186)، وهو مسجد الضّرار الذي ذُكر في كتاب الله تعالى[1] (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص529–530؛ الطبري، جامع البيان، 2003، ج7، ص34–35؛ ابن كثير، تفسيره، 1999، ج2، ص483–487).

كما تُشير الروايات التاريخية إلى محاولة استخدام أسلوب التّخذيل بين المسلمين عن طريق نمْذجة الهزيمة[2] في غزوة مؤتة[3] في عقول المكوّن البشري المدني لتثبيطهم عن الخروج لمواجهة الروم، ولعل الشواهد النصية السابقة التي أشارت إلى أساليب التثبيط والتخويف من الروم وقتالهم قد سارت في هذا المسار مجتمعة في نمذجة هزيمة غزوة مؤتة (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص542؛ الواقدي، المغازي، 1984، ج1، ص113)، لاسيما إذا علمنا أن هؤلاء الأعداء المخذّلين قد حاولوا استغلال كل نقطة ومفصل فيما يتعلق بالتّجهيز لغزوة تبوك، فكان من أساليبهم التقليل من جهود المسلمين في جمع الصدقات المرصودة لتشكيل جيش العُسرة[4]، وكانت العُسرة حينها في أشدّها بسبب بُعد موسم جني الثمار والحصاد، فكان المنافقون يلمزون المتصدقين من الناس ويتهمونهم – عندما يتصدقون بالكثير – بالرياء، وعندما يتصدق الرجل منهم بقدر طاقته لقلّة

(1) في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ اتَّخَذُوا مَسْجِدًا ضِرَارًا وَكُفْرًا وَتَفْرِيقًا بَيْنَ الْمُؤْمِنِينَ وَإِرْصَادًا لِمَنْ حَارَبَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ مِنْ قَبْلُ وَلَيَحْلِفُنَّ إِنْ أَرَدْنَا إِلَّا الْحُسْنَى وَاللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ﴾. [سورة التوبة، الآية 107].

(2) وقف العلماء من غزوة مؤتة موقفًا مختلفًا حول نتيجتها، هل هي هزيمة أم نصر؟ كونها انتهت بالانسحاب الناجح دون هلاك المسلمين أمام العدة والعدد لجيش الروم، فمنهم من عدّها انتصارًا كموسى بن عقبة والزهري والواقدي والبيهقي، ومنهم من قال إنها هزيمة كابن سعد، ومنهم من يعدها تعادل الكفتين كابن إسحاق وابن القيم. انظر: (العلي، 2004، ص501–503؛ بن ناحي، 2024، ص23–29).

(3) مُؤتة: بلدة أردنية تقع جنوب الكرك غير بعيدة منها، إذا سرت من معان إلى عَمَّان كانت مؤتة على يسارك إذا كنت في منتصف المسافة. (البلادي، معجم المعالم، 1982، ص305).

(4) وسُميت غزوة تبوك وجيشها بغزوة وجيش العُسرة لبُعد المسافة وقسوة المناخ وقلّة المركوب والعتاد. انظر: (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص515؛ ابن سعد، 2001، ج2، ص162).

ذات يده يلمزونه بقولهم: "إن الله غنيٌّ عن صدقته" (الطبري، جامع البيان، 2003، ج6، ص244؛ ابن كثير، تفسيره، 1999، ج2، ص468؛ السهيلي، (د.ت)، ج4، ص327).

المبحث الثالث: الواقع الجغرافي لغزوة تبوك:

يتكوّن الواقع الجغرافي – بفرعيه المناخي والتضاريسي – في ميادين القتال من عدة أمور تتعلق بمميزاته الطبيعية وقت حدوث المعركة القتالية، سواءٌ من حيث اعتدال المناخ أم قسوته، وسواءٌ من حيث وعورة تضاريس الميدان أم سهولتها، وقد تبنّى النبيّ ﷺ خلال غزوة تبوك التصدي لمثل تلك الأمور من خلال اختيار الأدلاء الماهرين الذين يسلكون بالجيش طرقًا سريعة توصل إلى منازل الهدف المقصود في أيسر حال؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر، فقد استعمل النبيّ ﷺ علقمة بن الفغواء الخزاعي[1] رضي الله عنه دليلاً للجيش، فسار به هوينًا حتى بلغ مقصده ﷺ (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص999)، ولا ريب أن علقمة كان ماهرًا بتضاريس الطريق ومسالكه التفصيلية، إذ إنه لم يرد في المصادر أن النبيّ ﷺ قد استعمل غيره في تلك الغزوة التي كانت من أبعد الغزوات عن مدينة رسول الله ﷺ[2].

وما يجدر قوله إن مسألة الواقع الجغرافي هي أمر مهم في دراسة تاريخ غزوة تبوك، وقد عرّج عليها – وعلى باقي غزوات النبيّ ﷺ – كثير من أهل السِّير والمغازي في القديم والحديث، والذي يهمنا في هذا المقام هو الحديث عن استغلال العدو لذلك الواقع الجغرافي في تحقيق أهداف كيده

(1) هو علقمة بن الفغواء – وقيل ابن أبي الفغواء – ابن عبيد بن عمرو الخزاعي المدني. بعثه النبيّ ﷺ بمال إلى أبي سفيان بمكة ليقسمه على فقراء قريش المشركين ليتألفهم. ولم تذكر المصادر تاريخ ومكان وفاته. انظر عنه: (ابن عبد البر، 1992، ج3، ص1088؛ ابن الأثير، أسد الغابة، 1994، ج4، ص83).

(2) وعلى ذكر الأدلاء، فقد استبدل النبيّ ﷺ في صلح الحديبة دليلاً بآخر ثلاث مرات حسب معطيات ومستجدات الواقع الجغرافي في غزوة الحديبية، فاستبدل الدليل الصحابي بريدة بن الحصيب السلمي، ثم الصحابي حمزة بن عمرو الأسلمي، ثم الصحابي عمرو بن عبدنهم الأسلمي، واحتاج النبيّ ﷺ تغيير الدليل في غزوة خيبر لهدف الوصول السريع لمقصده بحسب مستجدات الغزوة؛ فاستبدل الدليل الصحابي حُسيل بن خارجة بدليل آخر هو الصحابي عبدالله بن نُعيم .انظر: (ابن هشام، (د.ت)، ج1، ص309؛ الواقدي، المغازي، 1984، ج1، ص218، ج2، ص583، 638، ج3، ص999؛ ابن سعد، 2001، ج2، ص62).

المسلمين خلال غزوة تبوك، ويُمكن فيما يلي دراسة ذلك الواقع من خلال شقّه المناخي وشقّه التّضاريسي:

1- الجانب المناخي: يُقصد بالحالة المناخية حالة الجو لفترة زمنية طويلة، كفصول السنة[1]، ومنها الحالة المناخية ينبثق حالة الطقس الذي يتمثل حالة الجو لفترة زمنية معينة كيوم أو شهر (توني، 1977، ص334)، ولمعرفة الحالة المناخية لغزوة تبوك يجدر بنا معرفة الإطار الزماني لتلك الغزوة، ويمكن قراءة ذلك الإطار من خلال حركة الجيش منذ انطلاقه من المدينة وحتى وصوله إلى محطته الأخيرة؛ فمعروف أن الانطلاق إلى تبوك كان في رجب من العام التاسع الهجري، وتحديدًا في يوم الخميس الخامس من شهر رجب (القسطلاني، 1991، ج1، ص625)، وكانت عودة الجيش الإسلامي من الغزو في شهر رمضان من السنة نفسها (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص1056)، وعليه فإن الفترة الزمنية بين الذهاب والعودة هي قرابة الخمسين يومًا (ابن سعد، 2001، ج2، ص165)، ويرى أحد الباحثين أن الحالة المناخية التي واكبت غزوة تبوك امتازتْ بثبات الفصول مع الشهور القمرية كما في التقويم الشمسي (جواد علي، 1993، ج16، ص111)، ولعلّ هذا القول هو الصواب[2]، أو على الأقل في هذه الفترة الزمنية تقاربت الفصول الشمسية والقمرية تقاربًا بيّنًا في منتصف العام التاسع الهجري، دلّ على ذلك حديث النبيّ ﷺ: "إن الزمان قد استدار كهيئته يوم خلق الله السموات والأرض، السنة اثنا عشر شهرًا، ..."[3]، وكان قوله هذا في حَجّة الوداع في العام العاشر الهجري، وهو قولُ مَن لا ينطق عن الهوى.

(1) وتمتد الحالة المناخية من خلال التتبع لفترات أطول، كما تشتمل على الحرارة والضغط الجوي والرياح وأشكال التكاثف والتساقط وسطوع الشمس. يوسف (توني، 1977، ص490).

(2) ويبدوا أن العرب كانوا يضيفون هذه الأيام حتى وفاة النبيّ ﷺ، بدليل أن معركة اليرموك كانت في الخامس من رجب سنة 15هجري الموافق لـ 20 أغسطس (آب) سنة 636م. انظر: (ابن كثير، البداية والنهاية، 1991، ج5، ص11).

(3) الحديث أخرجه البخاري في صحيحه، في كتاب بدء الخلق، باب: ما جاء في سبع أرضين، حديث رقم 3025، بلفظ: "إن الزمان قد استدار كهيئته يوم خلق السماوات والأرض، السنة اثنا عشر شهرًا، منها أربعة حرم، ثلاثة متواليات، ذو القعدة وذو الحجة والمحرم، ورجب مضر الذي بين جمادى وشعبان".

وعليه، فالقول بأن العرب في الجاهلية كانوا يضيفون تلك الأيام بطريقة غير مؤكدة التفاصيل هو الراجح بين يدي الباحث، وكون هذا الحساب أيًّا كانت طريقته كان حسابًا دقيقًا[1]، فقد عاد الزمان ليكون الترتيب الزمني موافقًا لبداية الخلق في الحساب، فيكون النص مؤكدًا على أن هناك ثلاثة أشهر حرم متوالية[2]، ولعلها إشارة إلى النّسيء[3] الذي كان زيادة في زمن الكفر، وهو ما يوافق كلام المفسرين من ناحية تلاعب قريش بالتوقيت الزمني لموافقة مصالحهم التي يريدونها[4]، وهو ما دلّ على أن استنفار رسول الله ﷺ للمسلمين كان حقيقة في شهر رجب، وبهذا يكون الواقع الزمني موافقًا للواقع المناخي حيث تكون هذه الفترة هي بقرب موسم جني الثمار، وقد أشارت كتب السّير والمغازي إلى ذلك بعبارة "والناس خارفون في نخيلهم" (السيوطي، 2003، ج2، ص214؛ باقشيش، 1994، ص481؛ عبد الغني، 1993، ص973)، وعند الرجوع إلى معاني كلمة "خارفون" اللغوية نجد أن معنى "الخروفة" هو النخلة التي يُخْرَفُ ثمرها، أي يُصْرَم، ويُقال: خَرِفت الثمار أَخْرُفُها، أي اجْتَنَيْتُها (ابن منظور، 1968، ج10، ص411)، و"المَخْرفُ"

(1) قد يتبادر إلى الذهن سؤال حول دوران الزمان وكيفيته، وهذا بلا شك فيما يخص السنة القمرية دون الشمسية، وكون الدراسة ليست لتناول هذا الجانب بتفصيله فلا شك أن الأدلة التي سوف يسوقها الباحث في السطور القادمة دليلاً على استدارة الزمان للأشهر القمرية التي تلاعب بها النَّسأة وتوافقها في العام العاشر الهجري مع الشهور الشمسية والقمرية حسابيًّا، لأن قريش كانت تتلاعب بالموسم فقط دون الحساب العددي للأشهر، وهذا جانب آخر يُدعى الكبس لتسوية الأيام الزائدة مع أشهر السنة الشمسية الذي ذكره القلقشندي؛ بدليل أن معركة اليرموك وافقت في المصادر السريانية الخامس من رجب من العام الخامس عشر الهجري، وهو موسم الخريف أيضًا. انظر: (القلقشندي، 1922، ج2، ص398؛ جواد علي، 1993، ج16، ص124).

(2) لقوله ﷺ: "منها أربعة حرم ثلاثة متواليات". الحديث السابق.

(3) النسيء: هو تأخير حرمة المحرم إلى صفر، وجعل المحرم شهرًا حلالاً يجيزون فيه القتال، وكان يقوم به النَّسأة من كنانة سنويًّا للوقوف على موعد الأشهر الحرم ومكانها في السنة المقبلة من موسم الحج للعام القادم. (جواد علي، 1993، ج16، ص111، 122).

(4) أشار جواد علي في المفصل إلى تساؤل مهم حول قضية الهدف من التقديم والتأخير، وتوصل إلى أن الهدف لم يكن حتمًا من أجل الحج مباشرة وإنما لمصالح نفعية اقتصادية مرتبطة به، ولو كان كذلك فلماذا لم يجعلوا بعد رجب شهرًا آخر، حيث دل تحريم رجب بالخصوصية لمضر دون غيرها بدليل تخصيص النبيّ ﷺ "رجب مضر" كأنما له خاصية في التحريم. (جواد علي، 1993، ج16، ص111–117).

هو القطعة الصغيرة من النخل، و"المَخْرفُ" يُطلق على نخلة واحدة أو نخلات يسيرة لا تزيد عن عشرة (الزبيدي، 2000، ج23، ص185).

وهذه الفترة التي واكبتْ أحداث غزوة تبوك هي فترة جذْ التمر من النخيل، وهي توافق في التقويم الشمسي ما يقارب نهاية الشهر الثامن (آب/أغسطس) ومنتصف الشهر التاسع (أيلول/سبتمبر) إلى نهاية الشهر الثاني عشر (ديسمبر/كانون الأول)، حيث توافق تلك الشهور اقتراب فصل الخريف الذي فيه ذروة موسم الحصاد (ابن قتيبة، 1956، ص104)، مع قرب نهاية فصل الصيف حين تشتدّ درجات الحرارة وتزيد حالة الجفاف، وهذا يدلّ على أن الحالة المناخية العامة في الجزيرة العربية انحصرت بين شدة الحرارة وموسم الحصاد في الفترة الانتقالية بين خروج فصل الصيف ودخول فصل الخريف، وقد أكّد ذلك قول عروة[1] وهو يصف مناخ تلك الفترة: "وكان في حرّ شديد ليالي الخريف" (البيهقي، 2002، ج3، ص223–224؛ السيوطي، 2003، ج2، ص214)، وقول عمر بن الخطاب ﷺ: "خرجنا إلى تبوك في قيظ شديد" (الحاكم، 1990م، ج2، ص64)، ويؤكّد ذلك ما لقيه الجيش الإسلامي خلال حركته من رياح شديدة زادت من المشقة على المسلمين في الذهاب والإياب[2]، وهي دلالات على فترة الانتقال الخريفي فيما يراه الباحث.

ويدلُّ نصٌّ آخر على أن تحرك الجيش الإسلامي كان في فترة نهاية الصيف، والعودة كانت موافقة لدخول فصل الخريف، ومحتوى النص قوله: "فبيْنا رسول الله ﷺ يسير منحدرًا إلى المدينة وهو في قيظ شديد، عطش العسكر بعد المرتين الأوليين عطشًا شديدًا حتى لا يوجد للشفة ماء

(1) هو أبو عبد الله عروة بن الزبير بن العوام القرشي الأسدي المدني التابعي. أحد الفقهاء السبعة بالمدينة وأول من صنّف المغازي. ولد بالمدينة ثم انتقل إلى البصرة ثم إلى مصر فتزوج وأقام بها سبع سنين ثم عاد إلى المدينة فتوفي فيها. تفقّه بخالته عائشة رضي الله عنها، وكان حافظًا ثبتًا، عالمًا بالسيرة، صالحًا كريمًا، لم يدخل في شيء من الفتن. توفي بالمدينة سنة 99هـ/717م وعمره فوق السبعين سنة. انظر ترجمته في: (ابن سعد، 2001، ج5، ص178؛ ابن خلكان، 1972، ج1، ص316).

(2) ذكرت المصادر التاريخية تأثر الحالة المناخية في تبوك أثناء الغزوة بعدد من المؤثرات الجوية، مثل الرياح العاصفة، والحرارة الشديدة، وقلة نزول المطر، وشدة الجفاف، وشح مصادر المياه. انظر: (البيهقي، 2002، ج5، ص223–224؛ الحاكم، 1990، ج2، ص64؛ المقريزي، 1999م، ج2، ص73).

قليل ولا كثير، فشكوا ذلك إلى رسول الله ﷺ فأرسل أسيد بن حضير[1] في يوم صائف وهو متلثم" (المقريزي، 1999م، ج2، ص73)، فيما نجد أنه عند ذهاب النبيّ ﷺ إلى تبوك وصل إلى وادي القرى[2]، وكان التمر لم يُجذ بعد، وعند عودته في رحلة الإياب كان التمر قد تمَّ جُذاذه (ابن حجر، فتح الباري، 1959، ج3، ص402)، وقد جمع الحلبي فيما ظاهره المعارضة بين النصوص السابقة بقوله: "ولا ينافي ذلك وجود الحر في ذلك الزمن؛ لأن أوائل الخريف – وهو الميزان – يكون فيه الحر" (ابن برهان الدين، 1980، ج3، ص183)، ومعروف أن دخول برج الميزان[3] يوافق شهر أيلول (سبتمبر)، ومن خلال التوفيق بين التأريخ الهجري للغزوة والتاريخ الميلادي، فإن خروج الجيش الإسلامي كان في الخامس من رجب من العام التاسع للهجرة، وهو ما يوافق الثامن عشر من أكتوبر من سنة 630م (مختار باشا، 1893، ص5)، وهو يوافق شهور فصل الخريف التي تبدأ من نهاية شهر سبتمبر – وهي فترة الاستعداد والقيظ – وشهور أكتوبر ونوفمبر وديسمبر، حيث كانت العودة موافقة لبداية شهر ديسمبر الموافق لبداية شهر رمضان، وتلك التغيرات الجوية والظروف المناخية قد حاول المنافقون استغلالها خلال غزوة تبوك بما يخدم أهدافهم المشبوهة.

2– الجانب التضاريسي: حمل الجانب التضاريسي شقين اثنين كلاهما متعلقٌ بالطبيعة المكانية لموقع غزوة تبوك، فكان الشق الأول يمثّل البُعد المكاني عن نقطة الانطلاق في المدينة

(1) هو أبو يحيى أسيد بن حضير بن سماك الأشهلي الخزرجي الأنصاري. كان من أبرز سادات الأوس. أسلم قبل سعد بن معاذ ﷺ على يدي مصعب بن عمير ﷺ، وكان ممّن شهد العقبة الثانية، وهو من نقباء بني عبد الأشهل ليلة العقبة، وشهد بدرًا وأحد وما بعدهما من المشاهد، وجُرح يوم أحد سبع جراحات وثبت مع النبيّ ﷺ حين انكشف الناس، وقد شهد مع عمر بن الخطاب ﷺ فتح بيت المقدس. وكان أسيد من العقلاء الكَمَلَة من أهل الرأي، وكان من أحسن الناس صوتًا بالقرآن، حتى أن الملائكة كانت تحضر لسماعه. انظر ترجمته في: (ابن عبد البرّ، 1992، ج1، ص30؛ ابن حجر: الإصابة، 1992، ج1، ص83).

(2) وادي القرى: ويُعرف في وقتنا الحاضر بوادي العُلا، ويقع على بُعد 350 كيلاً عن المدينة، وهو الموضع الذي غزاه النبيّ ﷺ وهو في طريقه إلى تبوك راجعًا من خيبر سنة 9هـ/630م، وكان يسكنه اليهود وجماعة من العرب، فحاصرهم النبيّ ﷺ وفتحه عنوة. (ابن كثير، السيرة النبوية، 1995، ج3، ص394؛ البلادي: معجم المعالم، 1982، ص250).

(3) وبرج الميزان هو البرج السابع من الأبراج الاثنى عشر من بروج مسار الشمس، وتكون فيه الشمس عند الاعتدال الخريفي. انظر: (ابن قتيبة، 1956، ص115؛ ابن برهان الدين، 1980، ج3، ص183).

المنورة إلى نقطة الوصول في عين تبوك[1]، حيث تبعد تلك المنطقة عن المدينة المنورة اثنا عشر مرحلة (الحموي، 2010، ج13، ص402)، وتمثل المرحلة الواحدة بريدان، والبريد أربعة فراسخ، وعليه فثمانية فراسخ تساوي أربعة وعشرين ميلاً، وهو ما يعادل أربعة وأربعين ألفًا وثلاثمائة واثنان وخمسون مترًا (قلعجي وقنيبي، 1988، ج1، ص451)، أي قرابة خمسة وأربعين كيلاً تقريبًا، وبحساب المرحلة الواحدة مضروبًا في عدد المراحل التي بين المدينة المنورة وتبوك، يكون المجموع: 12 مرحلة × 45 كيلاً = 540كيلاً، وهو ما يقارب مسافة طريق الغزوة في وقتنا الحاضر، وهي مسافة ستمائة كيل من المدينة المنورة إلى مدينة تبوك.

وقد ارتبط البُعد المكاني ارتباطًا كليًّا بالفترة الزمنية التي قضاها النبيّ ﷺ في طريقه إلى الغزوة ذهابًا وإيابًا، حيث تذكر المصادر التاريخية أن خروجه ﷺ كان في الخامس من رجب من السنة التاسعة من الهجرة المباركة، وعودته في شهر رمضان من السنة نفسها (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص1056)، وعليه تكون الفترة الزمنية قرابة الخمسين يومًا بمجملها الذي يشمل الذهاب والإياب والمكوث (ابن سعد، 2001، ج2، ص165)، وبخصم المكوث بتبوك عشرين يومًا (المقريزي، 1999، ج2، ص70؛ الصنعاني، 1983، ج2، ص532)، فإن الثلاثين تقسّمتْ بين الذهاب والإياب، ولا شكّ أن تلك المسافة (540كيل) هي مسافة واضحة البُعد في ظروف ذلك العصر، مع صعوبة إيجاد الظهر (المركب) والمأكل والمشرب، لاسيما إذا علمنا أن تلك المسافة ارتبطت بظروف مناخية سيئة توافقت مع نهاية فصل الصيف حيث شدة القيظ، وهو ما حاول المنافقون استغلاله بقوة لتثبيط معنويات المسلمين.

وأما الشق الثاني الذي حمله الجانب التضاريسي، فيتمثّل في الطبيعة المكانية التي اتّسمتْ بالتضاريس الوعرة والمختلفة، وهي تضاريس شملت الحِرار[2] والوديان والكثبان الرملية والجبال

(1) عين تبوك: هي أشهر ما امتازت به تبوك منذ عصور ما قبل الإسلام، وكان النبيّ ﷺ قبل أن يصل إلى ذلك المنبع المائي قد أخبر أصحابه بقوله: "إنكم ستأتون غدا – إن شاء الله – عين تبوك، وإنكم لن تأتوها حتى يُضحي النهار ، فمن جاءها منكم فلا يمسّ من مائها شيئًا حتى آتي". الحديث أخرجه مسلم في صحيحه، في كتاب الفضائل، باب: في معجزات النبيﷺ، حديث رقم 4229.

(2) الحرار: جمع حرّة؛ وهي أرض ذات حجارة سود كأنها أحرقت. (الزيات وآخرون، (د.ت)، ج1، ص165).

والمرتفعات والهضاب، لتقترن مع بعضها البعض في تكوين الصعوبات التي واجهت جيش الرسولﷺ خلال حركته إلى هدفه في تلك الغزوة.

المبحث الرابع: استغلال العدو للواقع الجغرافي:

كان من أساليب العدو في استغلال الواقع الجغرافي بشقيه المناخي والتضاريسي، هو تلك البداية الأولى للمنافقين باستخدام الأسلوب الأول، وهو محاولة استغلال الحالة المناخية كسبيل للتثبيط والتخذيل، فسارعوا إلى التّعذر بشدة الحرارة (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص519؛ الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص595)، وأن الوقت غير مناسب للخروج في تلك الحالة المناخية (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص113)، والحقيقة التاريخية قد دلّتْ على أن استخدام ذلك الأسلوب كان من قِبَل بعض أشراف القوم، كعبد الله بن أبيّ بن سلول والجدّ بن قيس، فنجد الرجلين متفقين على مقولة واحدة وهي "جُهد الحال والحرّ الشديد" (الطبري: تاريخ الأمم، 2008، ج2، ص184)، بل إن الجد بن قيس ذهب إلى النبيّ ﷺ وحاول إقناعه بالعدول عن الخروج في تلك الفترة وتأجيل القتال حتى يزول الحر الشديد (الطبري، جامع البيان، 2003، ج6، ص252).

ويبدو أن تأثير هؤلاء القوم من رؤوس النفاق قد أثّر بقوة في نفوس بعض الرجال من أتباعهم من الذين كانوا سمّاعون لهم، فكانوا أهل طاعة لهم فيما يدعونهم بسبب شرفهم فيهم قبل قدوم النبيّ ﷺ إلى المدينة (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص519؛ الطبري، جامع البيان، 2003، ج6، ص184؛ ابن كثير، تفسيره، 1999، ج2، ص451)، وتلك الميزة استغلها كبار المنافقين بجدارة لعلمهم بانقياد الناس لطاعتهم كونهم من ذوي الشرف فيهم.

وأما الأسلوب الثاني الذي استغله المنافقون للتثبيط والإرجاف باستخدام الواقع الجغرافي، فهو استغلالهم للبُعد المكاني، مضافًا إليه التهويل من سوء الحالة المناخية، فهؤلاء المنافقون عندما تناولوا البُعد المكاني ربطوه بالحالة المناخية، فنجد عبد الله بن أبيّ بن سلول يُشير إلى البُعد المكاني والحرّ الشديد معًا في معرض تقديم حُجّته للإنسحاب بمعسكره الذي كان ناشئًا – فيما يراه الباحث – عن رغبه في التخذيل والتثبيط لجيش المسلمين، وكانت إشارة عبد الله بن أبيّ بن سلول إلى البُعد المكاني بارزة في قوله: "يغزو محمد بني الأصفر مع جهد الحال والحرّ والبلد البعيد إلى ما

لا قبل له به" (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص519؛ الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص995)، فقوله "البلد البعيد" إشارة واضحة إلى البُعد المكاني (المقريزي، 1999، ج2، ص51).

ولا عجب في استغلال المنافقين للبُعد المكاني في تبريرهم الانسحاب من الجيش الإسلامي المتوجّه إلى تبوك، فالبُعد المكاني واضح بجلاء في غزوة تبوك، فتلك الغزوة هي أبعد غزوة غزاها النبيّ ﷺ من جُملة تسع عشرة غزوة معروفة تاريخيًّا (شُرَّاب، 1990، ج1، ص22)، حيث تجمّعت في غزوة تبوك أسباب البُعد المكاني مع قسوة الواقع المناخي، وقد تحدث المولى جلَّ في عُلاه عن مبرّر المنافقين المتعلق بالبُعد المكاني في قوله تعالى: ﴿لَوْ كَانَ عَرَضًا قَرِيبًا وَسَفَرًا قَاصِدًا لَاتَّبَعُوكَ وَلَكِنْ بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ الشُّقَّةُ وَسَيَحْلِفُونَ بِاللَّهِ لَوِ اسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكُمْ يُهْلِكُونَ أَنْفُسَهُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ﴾[1]، فبيّن الله تعالى لرسوله ﷺ أن أمر الخروج لو كان لغنيمة حاضرة أو موضع قريب سهل لنفروا معك، ولكنك استنفرتهم إلى مكان بعيد وسفر شاق، ورغم أنهم يطيقون ذلك ولكنهم كذبوا عليك، وقد علم الله كذبهم وكشف حيلهم (الطبري، جامع البيان، 2003، ج6، ص17؛ ابن كثير، تفسيره، 1999، ج2، ص450).

كما بيّن الله سبحانه حيلة "النفير في الحرّ الشديد" التي حاول المنافقون استخدامها لتثبيط الناس عن الخروج في الحر الشديد، فقال تعالى عزَّ مِنْ قائل: ﴿فَرِحَ الْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلَافَ رَسُولِ اللَّهِ وَكَرِهُوا أَنْ يُجَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَقَالُوا لَا تَنْفِرُوا فِي الْحَرِّ قُلْ نَارُ جَهَنَّمَ أَشَدُّ حَرًّا لَوْ كَانُوا يَفْقَهُونَ﴾[2]، وقد أجمع المفسرون أن النبيّ ﷺ استنفرهم في حرٍّ شديد، فقال ابن جرير: "كان ذلك في الصيف، فتعذروا بالحرّ الشديد وأنهم لايستطيعون الخروج" (الطبري، جامع البيان، 2003، ج6، ص251–252؛ وانظر: (القرطبي، 1994، ج10، ص317؛ السيوطي، 2003، ج7، ص472–473). وتتابع كُتب التفاسير والسّير والمغازي (اليعقوبي، 1993، ج3، ص134؛ الطبري: تاريخ الأمم، 2008، ج2، ص187؛ جامع البيان، 2003، ج6، ص251؛ القرطبي، 1964، ج10، 317؛ ابن كثير، تفسيره، 1999، ج2، ص450؛ المقريزي، 1999، ج2، ص51) في ذكر تلك المعاذير الجغرافية هو ما يجعلنا نؤكد بأن ذلك إنما كان لتبيين هدف العدو

(1) سورة التوبة، الآية 42.

(2) سورة التوبة، الآية 81.

من المنافقين وغيرهم في استغلال النقاط المتعلقة بالواقع الجغرافي بشقّيْه المناخي والتضاريسي، ويدخل في ذلك استغلال العدو لموسم الحصاد كأسلوب من أساليب التأثير التي تندرج تحت الحالة المناخية، فاستخدموا موسم الحصاد كوسيلة للضغط والتأثير على الناس بتحريضهم على عدم التفريط بحاجاتهم الضرورية وتضييع مصالحهم الحياتية، ولعل المصادر التاريخية لم تذكر وسائل وأساليب ذلك الاستغلال بشكل مباشر، ولكنها قد ذكرت أن حركة الجيش الإسلامي نحو الغزوة المنشودة كانت موافقة لحالة فقر وعوز وجو حار شديد، مع تزامن نضج الفواكه واقتراب حصادها (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص516؛ الطبري: تاريخ الأمم، 2008، ج2، ص181؛ السيوطي، 2003، ج4، ص213–214)، ومثل تلك الظروف لا بُدّ للمنافقين من استغلالها لتحقيق أهدافهم الدنيئة.

ولعلّ من أغرب أساليب المنافقين التي استخدموها ضمن استغلالهم الماكر للواقع الجغرافي لغزوة تبوك، وتحديدًا للطبيعة التضاريسية لمسار الغزوة، هو المؤامرة التي دبّروها لاغتيال النبيّ ﷺ، وقد سُمّيتْ تلك المؤامرة في المصادر التاريخية بـ "حادثة العقبة" (اليعقوبي، 1993، ج2، ص68؛ البيهقي، 2002، ج5، ص223)، وخلاصتها أن مجموعة من المنافقين حاولتْ عند عودة المسلمين من غزة تبوك حصر النبيّ ﷺ في إحدى الممرات الضيقة التي سلكها ﷺ على سبيل الاختصار، ثم حاولوا إسقاطه أثناء عبوره في ظلمة الليل ذلك الممر الذي يطلّ على جُرف هاو، وذلك بإفزاع ناقته كي تجفل فتسقط من الجُرف إلى أسفل الوادي، وكان المتآمرون – وعددهم اثنا عشر متآمرًا (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص1044؛ ابن سعد، 2001، ج4، ص2144) – أثناء تنفيذ مخططهم ملثمين حتى لا يعرفهم النبيّ ﷺ وأصحابه المرافقين له، ولكن الله سلَّم وحمى رسوله ﷺ من كيدهم (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص1044؛ البيهقي، 2002، ج5، 260؛ الطبراني، 1985، ج3، ص165). وهذه الحادثة تُبيّن أن المنافقين – بعد فشل جميع مخططات التخذيل التي مارسوها – نفّذوا آخر فرصة متاحة لتحقيق أهدافهم الدنيئة.

وقبل ختام هذا المبحث والدراسة معًا، يُمكن استنتاج أمر آخر متعلّق بأعداد المنافقين، فالعدد ليس هو بالضبط ما نصّت عليه النصوص التاريخية من أنه ما بين الثمانين إلى بضع وثمانين منافقًا، فالراجح المؤكّد أن أعداد المنافقين كانت كبيرة جدًّا، فلا يُعقل أن ثمانين إلى تسعين منافقًا يؤثرون بقوة في مجتمع المدينة ورسول الله ﷺ بين ظهرانيهم! فالإرجاف الواسع الذي تحقّق في

المدينة وتأثيرهم النافذ على شخصيات متجذّرة في الإيمان هو دليلٌ على كثرة عددهم واتّساع نفوذهم وشدّة تأثيرهم، فعلى سبيل المثال ربما يستغرب القارئ من تأثر عليّ بن أبي طالب ﷺ بإرجافهم عندما خلفه النبيّ ﷺ على أهله في المدينة، وكيف نجحوا في التأثير عليه مع علمه بأنهم منافقين لقوله ﷺ لرسول الله ﷺ: "زعم المنافقون" (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص519؛ السهيلي، (د.ت)، ج4، ص295؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، 1997، ج2، ص150)، ولعل الرقم الذي ذكره الواقدي حول عدد المنافقين هو خاص بمنافقي الأنصار فحسب، وأن المعذرين كانوا اثنين وثمانون من بني غفار[1] وغيرهم من العرب، وأن عبد الله بن أبيّ بن سلول ومن أطاعه من قومه كانوا غير داخلين في ذلك العدد الذي ذكر الواقدي (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص995)، وكان عدد معسكر هؤلاء ليس بأقل من عدد معسكر المسلمين (ابن حجر: فتح الباري، 1959، ج7، ص714)، وهذا دليل على كثرة المنافقين والمعذرين بحيث وقع اضطراب في حصر الرقم الحقيقي لأعدادهم، فقد أشار الواقدي بوضوح إلى تلك الكثرة بقوله: "فخرج معه ناس من المنافقين كثير" (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص1000)، ومثله قول البيهقي: "فأبطأ عنه ناس كثير" (البيهقي، 2002، ج5، 223)، فهذا يدل على ما هو أكبر من ذلك العدد المحصور برقم محدد، فمخططات المنافقين حينها كانت ذات أهداف واسعة التأثير في المجتمع المدني، ووصل الأمر بها إلى بناء مراكز للتأثير تحت غطاء حاجات المجتمع في المسجد (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص529–530؛ الطبري: تاريخ الأمم، 2008، ج2، ص186؛ جامع البيان، 2003، ج7، ص34–35؛ ابن كثير، تفسيره، 1999، ج2، ص483–487) والدار (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص517؛ الطبري: تاريخ الأمم، 2008، ج2، ص181)، والمعسكر (ابن هشام، (د.ت)، ج2، ص519؛ الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص995–996؛ ص995؛ البيهقي، 2002، ج5، ص219)، والسوق (الواقدي، المغازي، 1984، ج3، ص998–999)، وغيرها من التجمعات البشرية داخل المدينة النبوية.

(1) بنو غفار: هم بنو غفار بن مليل بن ضمْرة بن بكر بن عبد مناة بن كنانة، من مضر، من العدنانية، وموطنهم وادي الصفراء بالقرب من المدينة. وهم بطن كبير، من فروعهم النعيلي والحاجبي وغيرهما. ومن غفار الصحابي الجليل جندب بن جنادة أبي ذر الغفاري. وقد ورد ذكر غفار في أحاديث عدة من دعاء النبيّ ﷺ لهم وثنائه عليهم. انظر: (ابن حزم، جمهرة، 2003، ج1، ص186؛ السمعاني، (د.ت)، ج4، ص304).

الخاتمة:

فمن خلال تفصيل الحديث عن استغلال المنافقين ومن شايعهم من الأعداء للمكوّن البشري والواقع الجغرافي في التخذيل والإرجاف بين المسلمين في حوادث غزوة تبوك، فإنه يمكننا فيما يلي الوقوف على أهمّ النتائج المرجوّة من هذه الدراسة، وهي كالتالي:

1- اتّسم المكوّن البشري في المدينة المنورة خلال العهد النبوي بالعديد من العناصر القبلية والعرقية المختلفة، وكان من ضمنها عنصر اليهود – الذين دخلوا في الإسلام نفاقًا – وكانوا في مجموعهم يمثلون المكون البشري في مجتمع المدينة.

2- اتّسعت دائرة النفاق وزاد عدد المنافقين في المدينة بعد الانتصارات الكبيرة التي حقّقها المسلمون منذ معركة بدر الكبرى وبعدها.

3- كان ضمن منافقي المدينة الكثير من كبار الشخصيات من أشراف القوم ممّن كان لهم سلطان وطاعة على أتباعهم، مثل عبد الله بن أبيّ بن سلول والجدّ بن قيس وغيرهما.

4- كان اليهود من جُملة منافقي المدينة النبوية لتحالفهم مع المنافقين العرب والعمل على الكيد للمسلمين بالتعاون السّري مع الأعداء في داخل المدينة وخارجها.

5- شكّل المنافقون وأصحاب الأعذار من المنافقين نموذجًا صارخًا لمعاداة المسلمين ظهر بجلاء من خلال مجريات حوادث غزوة تبوك.

6- كان من قوّة تأثير المنافقين في بعض المسلمين هو استغلالهم لمبدأ حُسن الرأي والمشورة في الدخول إلى تلك النفوس المؤمنة، كما أن كثرة المنافقين العددية قد زاد من قوّة ذلك التأثير واتّساعه.

7- اتّخذ المنافقون أماكن عديدة يتجمعون فيها لتنفيذ مخطّطاتهم في تخذيل المسلمين عن الخروج في غزوة تبوك، منها المعسكر (عند ثنيّة الوداع)، والمسجد (مسجد الضّرار)، والدار (دار سويلم اليهودي)، والأندية السّرية، وغيرها.

8- تركّزتْ أساليب المنافقين في الكيد للمسلمين خلال غزوة تبوك في عمليات التَّخذيل والتَّثبيط والإرجاف والمؤامرة ونشر الوهن بين صفوفهم.

9- كان من أساليب المنافقين في تخذيل المسلمين عن الخروج في غزوة تبوك هو تخويفهم من قوة الروم (البيزنطيون) وبأسهم، وتحذيرهم من الوقوع في فتنة نسائهم.

10- من أساليب المنافقين التقليل من جهود المكون البشري للمسلمين وحماستهم في جمع الصدقات المرصودة لتشكيل جيش العُسرة، وذلك بلمز المتصدقين ووصفهم بالرياء.

11- استغلّ المنافقون قرب موسم الحصاد وجني الثمار فاستخدموه كوسيلة للضغط والتأثير على الناس بتحريضهم على عدم التفريط بحاجاتهم الضرورية وتضييع مصالحهم الحياتية عند خروجهم إلى غزوة تبوك البعيدة.

12- من أساليب المنافقين في استغلال الواقع الجغرافي من ناحية شقّه المناخي، هو التَّحجُّج بأن وقت الخروج لتلك الغزوة غير مناسب بسبب قيظ الصيف وشدّة الحرّ وما يصاحبه من عصف الرياح المحمّلة بالأتربة.

13- استغلّ المنافقون الواقع الجغرافي من ناحية شقّه التضاريسي في محاولة تنفيذ مؤامرتهم الخطيرة في طريق العودة من غزوة تبوك، وهي محاولة اغتيال الرسول ﷺ في أحد الممرات الضيقة وإسقاطه ﷺ من الجرف فيما عُرف بحادثة العقبة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

القرآن الكريم

أولاً: المصادر:

ابن الأثير، علي بن محمد الشيباني (ت630هـ/1232م).

– (ط1). (1994). أسد الغابة في معرفة الصَّحابة (تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود). بيروت: دار الكتب العلمية.

– (ط1). (1997). الكامل في التاريخ (تحقيق: عمر عبد السلام تدمري). بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن إسحاق، محمد بن إسحاق المطلبي (ت151هـ/767م). (1976). المبتدأ والمبعث والمغازي (تحقيق: محمد حميد الله). الرباط: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

ابن برهان الدين، عليّ بن إبراهيم الحلبي (ت1044هـ/1634م). (1980). إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون (السيرة الحلبية). بيروت: دار المعرفة للطباعة.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن عليّ البغدادي (ت597هـ/1263م). (ط2). (1995). المنتظم في تاريخ الملوك والأمم (تحقيق: محمد ومصطفى عبد القادر عطا). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن حبان، محمد بن حبان البستي (ت354هـ/965م). (ط1). (1975). كتاب الثقات (تحقيق: السيد شرف الدين أحمد). بيروت: دار الفكر.

ابن حجر، أحمد بن عليّ العسقلاني (ت852هـ/1448م).

– (ط1). (1992). الإصابة في تمييز الصحابة (تحقيق: عليّ محمد البجاوي). بيروت: دار الجيل.

– (1959). فتح الباري بشرح صحيح البخاري، بيروت: دار المعرفة.

– (ط1). (1989). نزهة الألباب في الألقاب (تحقيق: عبد العزيز بن محمد السديري). الرياض: مكتبة الرشد.

ابن حزم، عليّ بن أحمد الأندلسي (ت456هـ/1072م).

– (ط3). (2003). جمهرة أنساب العرب. بيروت: دار الكتب العلمية.

– (ط1). (2003). جوامع السيرة النبوية (تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن خلكان، أحمد بن محمد البرمكي (ت681هـ/1282م). (1972). وفيات الأعيان وإنباء أبناء الزمان (تحقيق: إحسان عباس). بيروت: دار صادر.

ابن سعد، محمد بن منيع الزهري (ت230هـ/844م). (ط1). (2001). الطبقات الكبرى (تحقيق: علي محمد عمر). القاهرة: الشركة الدولية للطباعة.

ابن سيد الناس، محمد بن محمد اليعمري (ت734هـ/1333م). (ط1). (1992). عيون الأثر في فنون المغازي والشمائل والسِّير (تحقيق: محمد السيد الخطراوي ومحيي الدين متو). المدينة المنورة: دار التراث.

ابن عبد البرّ، وسف بن عبد الله القرطبي (ت463هـ/1070م). (ط1). (1992). الاستيعاب في معرفة الأصحاب، بيروت: دار الجيل.

ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم الدينوري (ت276هـ/889م). (1956). كتاب الأنواء في مواسم العرب. حيدر أباد: دائرة المعارف العثمانية.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي (ت774هـ/1372م).

– (1991). البداية والنهاية. بيروت: مكتبة المعارف.

– (ط2). (1999). تفسيره المعروف بتفسير القرآن العظيم (تحقيق: سامي بن محمد سلامة). الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

– (ط2). (1965). السّيرة النبوية (تحقيق: مصطفى عبد الواحد). القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي.

– (ط1). (1982). فصول في سيرة الرسول (تحقيق: محمد السيد الخطراوي ومحيي الدين متو). دمشق: مؤسسة علوم القرآن.

ابن منظور, محمد بن مكرم الإفريقي (ت711هـ/1311م). (1968). لسان العرب. بيروت: دار صادر ودار بيروت.

ابن هشام، عبد الملك بن هشام الحميري (ت213هـ/828م). (د.ت). السّيرة النبوية (تحقيق: مصطفى الأعضمي وآخرون). جدة: دار علوم القرآن.

البخاري، محمد بن إسماعيل الجعفي (ت256هـ/869م). (ط1). (1987). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسُننه وأيامه (المعروف بصحيح البخاري)، تحقيق: مصطفى ديب البغا). بيروت: دار ابن كثير.

البلاذري، أحمد بن يحيى البغدادي (ت279هـ/892م). (د.ت). أنساب الأشراف (تحقيق: محمد حميد الله). القاهرة: معهد المخطوطات بجامعة الدول العربية ودار المعارف.

البيهقي، أحمد بن الحسين الخراساني (ت458هـ/1065م). (ط2). (2002). دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة (خرّجه وعلق عليه: عبد المعطي قلعجي). بيروت: دار الكتب العلمية.

الحاكم، محمد بن عبد الله النيسابوري (ت405هـ/1040م). (ط1). (1990). المستدرك على الصحيحين (تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا). بيروت: دار الكتب العلمية.

الدمياطي، عبد المؤمن بن خلف الشافعي (ت705هـ/1305م). (ط1). (1996). المختصر في سيرة سيّد البشر (تحقيق: محمد الأمين الجنكي). المدينة المنورة: دار البخاري.

الديار بكري، حسين بن محمد المالكي (ت966هـ/1558م). (ط1). (2009). تاريخ الخميس في أحوال أنفس النفيس (عناية: عبد الله محمد الخليل كرتوني). بيروت: دار الكتب العلمية.

الزبيدي، محمد بن محمد المرتضى اليمني (ت1205هـ/1790م). (ط1). (2000). تاج العروس من جواهر القاموس (تحقيق: عبد الحميد هنداوي). بيروت: دار الكتب العلمية.

السمعاني، عبد الكريم بن محمد التميمي (ت562هـ/1166م). (د.ت). الأنساب (تقديم وتعليق: عبد الله عمر البارودي) بيروت: مركز الخدمات والأبحاث الثقافية ودار الجنان.

السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله الأندلسي (ت581هـ/1185م). (ط1). (د.ت). الروض الأنف في تفسير السيرة النبوية لابن هشام (علق عليه: مجدي بن منصور الشوري). بيروت: دار الكتب العلمية.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر المصري (ت911هـ/1505م). (ط1). (2003). الدر المنثور في التفسير بالمأثور. القاهرة: مركز البحوث والدراسات العربية الإسلامية.

الصالحي، محمد بن يوسف الشامي (ت942هـ/1535م). (ط1). (1993). سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد (تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي محمد معوض). بيروت: دار الكتب العلمية.

الصفدي، خليل بن أيبك المصري (764هـ/1326م). (1991). الوافي بالوفيات (تحقيق: دوروتيا كرافولسكي). شتوتغارت: دار النشر فرانز شتايز.

الصنعاني، عبد الرزاق ابن همام اليمني (ت211هـ/826). (ط2). (1983). المصنّف (تخريج: حبيب الأعظمي). كراتشي: منشورات المجلس العلمي.

الطبراني، سليمان ابن أحمد الشامي (ت360هـ/970م). (ط2). (1985). المعجم الكبير (تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي). بغداد: مطبعة الزهرة الحديثة.

الطبري، محمد بن جرير الشافعي (ت310هـ/922م).

- (ط4). (2008). تاريخه المعروف بتاريخ الأمم والملوك. بيروت: دار الكتب العلمية.
- (ط1). (2003). جامع البيان عن تأويل القرآن (تحقيق: محمود شاكر). عَمان: دار الأعلام ودار ابن حزم.

القرطبي، يوسف بن عبد الله القرطبي (ت463هـ/1070م). (ط2). (1983). الدُّرر في اختصار المغازي والسِّير (تحقيق: شوقي ضيف). القاهرة: دار المعارف.

القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري (ت671هـ/1272م). (ط2). (1964). الجامع لأحكام القرآن (تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش). القاهرة: دار الكتب المصرية.

القسطلاني، أحمد بن محمد المصري (ت923هـ/1517م). (ط1). (1991). المواهب اللدنية بالمنح المحمدية (تحقيق: صالح أحمد الشامي). بيروت: المكتب الاسلامي.

القلقشندي، أحمد بن عليّ الجمالي (ت821/1418م). (ط1). (1922). صبح الأعشى في صناعة الانشا. القاهرة: دار الكتب المصرية.

القونوي، قاسم بن عبد الله الرومي (ت978هـ/1570م). (ط1). (2004). أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء (تحقيق: يحي مراد). بيروت: دار الكتب العلمية.

مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري (ت261هـ/874م). (ط1). (1992). الجامع الصحيح المعروف بصحيح مسلم. بيروت: دار الجيل.

المقريزي، أحمد بن عليّ القاهري (ت845هـ/1441م). (ط1). (1999). إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والمتاع (تحقيق: محمد عبدالحميد النمسي). بيروت: دار الكتب العلمية.

الواقدي، محمد بن عمر الأسلمي (ت207هـ/822م).

- (ط1). (1990). فتوح الشام. بيروت: دار الكتب العلمية.
- (ط3). (1984). كتاب المغازي (تحقيق: مارسدن جونس). بيروت: دار عالم الكتب.

ياقوت الحموي، ياقوت بن عبد الله الرومي (ت626هـ/1228م). (ط8). (2010). معجم البلدان. بيروت: دار صادر.

اليعقوبي، أحمد بن إسحاق الكاتب (ت292هـ/905م). (ط1). (1993). تاريخه (تحقيق: عبد الأمير مهنا). بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

ثانيًا: المراجع:

البابطين، إلهام أحمد. (2005). العلاقات الاجتماعية بين مكة والمدينة منذ قبل الإسلام حتى فتح مكة. مجلة جامعة الملك سعود، (18). جامعة الملك سعود، الرياض.

باشا، محمد مختار. (ط1). (1993). التوفيقات الإلهامية في مقارنة التواريخ الهجرية بالسنين الإفرنكية والقبطية. بولاق – القاهرة: المطبعة الميرية.

باقشيش، محمد. (1994). مرويات موسى بن عقبة. المغرب: جامعة بن زهر.

البلادي: عاتق غيث:

– (د.ت). رحلات في شمال الحجاز والأردن. جدة: دار المجمع العلمي.

– (ط1). (1982). معجم المعالم الجغرافية الواردة في السيرة النبوية. مكة المكرمة: دار مكة.

بن ناحي، عوض عبد الله. (2024). غزوة مؤتة في روايات الروم ونصارى المشرق: دراسة مقارنة في ضوء الرواية الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (71). جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

توني، يوسف. (ط1). (1977). معجم المصطلحات الجغرافية. بيروت: دار الفكر العربي.

الزيات، مصطفى إبراهيم وحامد عبد القادر ومحمد النجار. (د.ت). المعجم الوسيط (تحقيق: مجمع اللغة العربية). القاهرة: دار الدعوة.

شُرَّاب، محمد. (ط1). (1999). المعالم الأثيرة في السُّنة والسِّيرة. دمشق: دار القلم.

الشهري، حسن عوض. (ط1). (2015). أثر الأحلاف على الدعوة والدولة زمن الرسول ﷺ. جامعة أم القرى: معهد البحوث وإحياء التراث الإسلامي.

عبد الغني، عادل عبد الغفور. (1993). مرويات عروة بن الزبير في السير والمغازي (جمع ودراسة). رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الحديث الشريف، الجامعة الإسلامية، المدنية المنورة.

علي، جواد. (ط2). (1993). المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. بغداد: طبع جامعة بغداد.

قلعجي، محمد رواس وحامد صادق قنيبي. (ط2). (1988). معجم لغة الفقهاء. جدة: دار النفائس.

قلعجي، محمد رواس. (ط1). (1979). التفسير السياسي للسيرة على ضوء اختصار ابن هشام. بيروت: دار السلام.

العلي، إبراهيم. (ط7). (2004). صحيح السيرة النبوية. عَمان: دار النفائس.

مجموعة مؤلفين. (ط2). (1999). الموسوعة العربية العالمية (شارك فيها مجموعة كبيرة من المفكرين وأهل العلم العرب والمسلمين وغيرهم). الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع.

الهاشمي، رضا جواد. (1984). تجارة القوافل في التاريخ القديم ودورها الحضاري حتى نهاية القرن التاسع عشر الميلادي (المنظمة العربية للتربية والثقافة). بغداد: معهد البحوث والدراسات العربية.

ترجمة المصادر والمراجع العربية:

Ibn al-Athīr, ʻAlī ibn Muḥammad al-Shaybānī. (Ṭ1). (1994). Asad al-ghābah fī maʻrifat alṣṣaḥābh. (taḥqīq: ʻĀdil Aḥmad ʻAbd al-Mawjūd). Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Ibn al-Athīr, ʻAlī ibn Muḥammad al-Shaybānī. (Ṭ1). (1997). al-kāmil fī al-tārīkh (taḥqīq: ʻUmar ʻAbd al-Salām Tadmurī). Bayrūt: Dār al-Kitāb al-ʻArabī.

Ibn Isḥāq, Muḥammad ibn Isḥāq al-Muṭṭalibī. (1976). al-mubtada’ wālmb‘th wālmghāzy (taḥqīq : Muḥammad Ḥamīd Allāh). al-Rabāṭ: Maʻhad al-Dirāsāt wa-al-Abḥāth lil-Taʻrīb.

Ibn Burhān al-Dīn, ʻlī ibn Ibrāhīm al-Ḥalabī. (1980). insān al-ʻuyūn fī sīrat al-Amīn al-Ma’mūn (al-sīrah al-Ḥalabīyah). Bayrūt: Dār al-Maʻrifah lil-Ṭibāʻah.

Ibn al-Jawzī, ʻAbd al-Raḥmān ibn ʻlī al-Baghdādī. (ṭ2). (1995). al-muntaẓim fī Tārīkh al-mulūk wa-al-umam (taḥqīq: Muḥammad wa-Muṣṭafá ʻAbd al-Qādir ʻAṭā). Bayrūt : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Ibn Ḥibbān, Muḥammad ibn Ḥibbān al-Bustī. (Ṭ1). (1975). Kitāb al-thiqāt (taḥqīq : al-Sayyid Sharaf al-Dīn Aḥmad). Bayrūt : Dār al-Fikr.

Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn ʻlī al-ʻAsqalānī. (Ṭ1). (1992). al-Iṣābah fī Tamyīz al-ṣaḥābah (taḥqīq: ʻlī Muḥammad al-Bajāwī). Bayrūt: Dār al-Jīl.

Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn ʻlī al-ʻAsqalānī. (1959). Fatḥ al-Bārī bi-sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Bayrūt: Dār al-Maʻrifah.

Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn ʻlī al-ʻAsqalānī. (Ṭ1). (1989). Nuzhat al-albāb fī al-alqāb (taḥqīq: ʻAbd al-ʻAzīz ibn Muḥammad al-Sudayrī). al-Riyāḍ : Maktabat al-Rushd.

Ibn Ḥazm, ʻlī ibn Aḥmad al-Andalusī. (ṭ3). (2003). Jamharat ansāb al-ʻArab. Bayrūt : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Ibn Ḥazm, ʻlī ibn Aḥmad al-Andalusī. (Ṭ1). (2003). Jawāmiʻ al-sīrah al-Nabawīyah (taḥqīq: ʻAbd al-Karīm Sāmī al-Jundī). Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Ibn Khallikān, Aḥmad ibn Muḥammad al-Barmakī. (1972). wafayāt al-aʻyān w’nbā’ abnā’ al-Zamān (taḥqīq : Iḥsān ʻAbbās). Bayrūt : Dār Ṣādir.

Ibn Saʻd, Muḥammad ibn Manīʻ al-Zahrī. (Ṭ1). (2001). al-Ṭabaqāt al-kabīr (taḥqīq: ʻAlī Muḥammad ʻUmar). al-Qāhirah: al-Sharikah al-Dawlīyah lil-Ṭibāʻah.

Ibn Sayyid al-nās, Muḥammad ibn Muḥammad al-Yaʻmurī. (Ṭ1). (1992). ʻUyūn al-athar fī Funūn al-Mughāzī wa-al-shamā’il wālssīr (taḥqīq: Muḥammad al-Sayyid al-Khaṭrāwī wa-Muḥyī al-Dīn mtw). al-Madīnah al-Munawwarah: Dār al-Turāth.

Ibn ʻAbd albrr, wsf ibn ʻAbd Allāh al-Qurṭubī. (Ṭ1). (1992). al-Istīʻāb fī maʻrifat al-aṣḥāb, Bayrūt: Dār al-Jīl.

Ibn Qutaybah, ʻAbd Allāh ibn Muslim al-Dīnawarī. (1956). Kitāb al-Anwāʼ fī Mawāsim al-ʻArab. Ḥaydar Abād: Dāʼirat al-Maʻārif al-ʻUthmānīyah.

Ibn Kathīr, Ismāʻīl ibn ʻUmar al-Dimashqī. (1991). al-Bidāyah wa-al-nihāyah. Bayrūt: Maktabat al-Maʻārif.

Ibn Kathīr, Ismāʻīl ibn ʻUmar al-Dimashqī. (ṭ2). (1999). tafsīrihi al-maʻrūf bi-tafsīr al-Qurʼān al-ʻAẓīm (taḥqīq: Sāmī ibn Muḥammad Salāmah). al-Riyāḍ : Dār Ṭaybah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Ibn Kathīr, Ismāʻīl ibn ʻUmar al-Dimashqī. (ṭ2). (1965). alssyrh al-Nabawīyah (taḥqīq : Muṣṭafá ʻAbd al-Wāḥid). al-Qāhirah : Maṭbaʻat ʻĪsá al-Bābī al-Ḥalabī.

Ibn Kathīr, Ismāʻīl ibn ʻUmar al-Dimashqī. (Ṭ1). (1982). fuṣūl fī sīrat al-Rasūl (taḥqīq: Muḥammad al-Sayyid al-Khaṭrāwī wa-Muḥyī al-Dīn mtw). Dimashq: Muʼassasat ʻulūm al-Qurʼān.

Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram al-Ifrīqī. (1968). Lisān al-ʻArab. Bayrūt : Dār Ṣādir wa-Dār Bayrūt.

Ibn Hishām, ʻAbd al-Malik ibn Hishām al-Ḥimyarī. (D. t). alssyrh al-Nabawīyah (taḥqīq: Muṣṭafá al-ʻʻḍmy wa-ākharūn). Jiddah: Dār ʻulūm al-Qurʼān.

al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismāʻīl al-Juʻfī. (Ṭ1). (1987). al-Jāmiʻ al-Musnad al-ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar min umūr Rasūl Allāh wsunnh wa-ayyāmuh (al-maʻrūf bi-Ṣaḥīḥ al-Bukhārī), taḥqīq : Muṣṭafá Dīb al-Bughā). Bayrūt : Dār Ibn Kathīr.

al-Balādhurī, Aḥmad ibn Yaḥyá al-Baghdādī. (D. t). ansāb al-ashrāf (taḥqīq : Muḥammad Ḥamīd Allāh). al-Qāhirah: Maʻhad al-Makhṭūṭāt bi-Jāmiʻat al-Duwal al-ʻArabīyah wa-Dār al-Maʻārif.

al-Bayhaqī, Aḥmad ibn al-Ḥusayn al-Khurāsānī. (ṭ2). (2002). Dalāʼil al-Nubūwah wa-maʻrifat aḥwāl ṣāḥib al-sharīʻah (khrrjh wa-ʻallaqa ʻalayhi: ʻAbd al-Muʻṭī Qalʻajī). Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

al-Ḥākim, Muḥammad ibn ʻAbd Allāh al-Nīsābūrī. (Ṭ1). (1990). al-Mustadrak ʻalá al-ṣaḥīḥayn (taḥqīq: Muṣṭafá ʻAbd al-Qādir ʻAṭā). Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

al-Dimyāṭī, ʻAbd al-Muʼmin ibn Khalaf al-Shāfiʻī. (Ṭ1). (1996). al-Mukhtaṣar fī sīrat Sayyid al-bashar (taḥqīq: Muḥammad al-Amīn al-Jakanī). al-Madīnah al-Munawwarah : Dār al-Bukhārī.

al-Diyār Bakrī, Ḥusayn ibn Muḥammad al-Mālikī. (Ṭ1). (2009). Tārīkh al-Khamīs fī aḥwāl anfas al-Nafīs (ʻInāyat: ʻAbd Allāh Muḥammad al-Khalīl krtwny). Bayrūt : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

al-Zubaydī, Muḥammad ibn Muḥammad al-Murtaḍá al-Yamanī. (Ṭ1). (2000). Tāj al-ʻarūs min Jawāhir al-Qāmūs (taḥqīq: ʻAbd al-Ḥamīd Hindāwī). Bayrūt : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

al-Samʻānī, ʻAbd al-Karīm ibn Muḥammad al-Tamīmī. (D. t). al-ansāb (taqdīm wa-taʻlīq : ʻAbd Allāh ʻUmar al-Bārūdī) Bayrūt: Markaz al-Khidmāt wa-al-Abḥāth al-Thaqāfīyah wa-Dār al-Jinān.

al-Suhaylī, ʻAbd al-Raḥmān ibn ʻAbd Allāh al-Andalusī. (Ṭ1). (D. t). al-Rawḍ al-unuf fī tafsīr al-sīrah al-Nabawīyah li-Ibn Hishām (ʻallaqa ʻalayhi: Majdī ibn Manṣūr al-Shūrī). Bayrūt : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

al-Suyūṭī, ʻAbd al-Raḥmān ibn Abī Bakr al-Miṣrī. (Ṭ1). (2003). al-Durr al-manthūr fī al-tafsīr bi-al-maʼthūr. al-Qāhirah : Markaz al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʻArabīyah al-Islāmīyah.

al-Ṣāliḥī, Muḥammad ibn Yūsuf al-Shāmī. (Ṭ1). (1993). Subul al-Hudá wa-al-rashād fī sīrat Khayr al-ʻibād (taḥqīq: ʻĀdil ʻAbd al-Mawjūd wa-ʻAlī Muḥammad Muʻawwaḍ). Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

al-Ṣafadī, Khalīl ibn Aybak al-Miṣrī. (1991). al-Wāfī bi-al-Wafayāt (taḥqīq : dwrwtyā krāfwlsky). shtwtghārt: Dār al-Nashr Frānz shtāyz.

al-Ṣanʻānī, ʻAbd al-Razzāq Ibn Hammām al-Yamanī. (ṭ2). (1983). almṣnnf (takhrīj : Ḥabīb al-Aʻẓamī). Karātshī : Manshūrāt al-Majlis al-ʻIlmī.

al-Ṭabarānī, Sulaymān Ibn Aḥmad al-Shāmī. (ṭ2). (1985). al-Muʻjam al-kabīr (taḥqīq: Ḥamdī ʻAbd al-Majīd al-Salafī). Baghdād : Maṭbaʻat al-Zahrah al-ḥadīthah.

al-Ṭabarī, Muḥammad ibn Jarīr al-Shāfiʻī. (ṭ4). (2008). tārīkhuh al-maʻrūf bi-tārīkh al-Umam wa-al-mulūk. Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

al-Ṭabarī, Muḥammad ibn Jarīr al-Shāfiʻī. (Ṭ1). (2003). Jāmiʻ al-Bayān ʻan Taʼwīl al-Qurʼān (taḥqīq: Maḥmūd Shākir). ʻamān : Dār al-Aʻlām wa-Dār Ibn Ḥazm.

al-Qurṭubī, Yūsuf ibn ʻAbd Allāh al-Qurṭubī. (ṭ2). (1983). alddurr fī ikhtiṣār al-Mughāzī wālssīr (taḥqīq: Shawqī Ḍayf). al-Qāhirah : Dār al-Maʻārif.

al-Qurṭubī, Muḥammad ibn Aḥmad al-Anṣārī. (ṭ2). (1964). al-Jāmiʻ li-aḥkām al-Qurʼān (taḥqīq: Aḥmad al-Baraddūnī wa-Ibrāhīm Aṭṭafayyish). al-Qāhirah : Dār al-Kutub al-Miṣrīyah.

al-Qasṭallānī, Aḥmad ibn Muḥammad al-Miṣrī. (Ṭ1). (1991). al-Mawāhib al-ladunīyah bi-al-minaḥ al-Muḥammadīyah (taḥqīq: Ṣāliḥ Aḥmad al-Shāmī). Bayrūt: al-Maktab al-Islāmī.

al-Qalqashandī, Aḥmad ibn ʻlī al-jamālī. (Ṭ1). (1922). Ṣubḥ al-Aʻshá fī ṣināʻat al-inshā. al-Qāhirah: Dār al-Kutub al-Miṣrīyah.

al-Qūnawī, Qāsim ibn ʻAbd Allāh al-Rūmī. (Ṭ1). (2004). Anīs al-fuqahā’ fī tʻryfāt al-alfāẓ al-mutadāwalah bayna al-fuqahā’ (taḥqīq : Yaḥyá Murād). Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Muslim, Muslim ibn al-Ḥajjāj al-Qushayrī. (Ṭ1). (1992). al-Jāmiʻ al-ṣaḥīḥ al-maʻrūf bi-Ṣaḥīḥ Muslim. Bayrūt: Dār al-Jīl.

al-Maqrīzī, Aḥmad ibn ʻlī al-Qāhirī. (Ṭ1). (1999). Imtāʻ al-asmāʻ bi-mā lil-Nabī min al-aḥwāl wa-al-amwāl wa-al-matāʻ (taḥqīq: Muḥammad ʻAbd-al-Ḥamīd alnmsy). Bayrūt : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

al-Wāqidī, Muḥammad ibn ʻUmar al-Aslamī. (Ṭ1). (1990). Fattūḥ al-Shām. Bayrūt: Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

al-Wāqidī, Muḥammad ibn ʻUmar al-Aslamī. (ṭ3). (1984). Kitāb al-Mughāzī (taḥqīq: Mārsdin Jūns). Bayrūt : Dār ʻĀlam al-Kutub.

Yāqūt al-Ḥamawī, Yāqūt ibn ʻAbd Allāh al-Rūmī. (ṭ8). (2010). Muʻjam al-buldān. Bayrūt: Dār Ṣādir.

al-Yaʻqūbī, Aḥmad ibn Isḥāq al-Kātib. (Ṭ1). (1993). tārīkhuh (taḥqīq : ʻAbd al-Amīr Muhannā). Bayrūt: Muʼassasat al-Aʻlamī lil-Maṭbūʻāt.

ثانيًا: المراجع:

al-Bābaṭīn, Ilhām Aḥmad. (2005). al-‘Alāqāt al-ijtimā‘īyah bayna Makkah wa-al-Madīnah mundhu qabla al-Islām ḥattá Fatḥ Makkah. Majallat Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, (18). Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, al-Riyāḍ.

Bāshā, Muḥammad Mukhtār. (Ṭ1). (1993). altwfyqāt al’lhāmyh fī muqāranah al-tawārīkh al-Hijrīyah bālsnyn al’frnkyh wa-al-Qibṭīyah. Būlāq-al-Qāhirah: al-Maṭba‘ah al-Mīrīyah.

Bāqshysh, Muḥammad. (1994). Marwīyāt Mūsá ibn ‘Uqbah. al-Maghrib: Jāmi‘at ibn Zahr.

al-Bilādī, ‘Ātiq Ghayth. (D. t). riḥlāt fī Shamāl al-Ḥijāz wa-al-Urdun. Jiddah: Dār al-Majma‘ al-‘Ilmī.

al-Bilādī, ‘Ātiq Ghayth. (Ṭ1). (1982). Mu‘jam al-Ma‘ālim al-jughrāfīyah al-wāridah fī al-sīrah al-Nabawīyah. Makkah al-Mukarramah: Dār Makkah.

Ibn Nājī, ‘Awaḍ ‘Abd Allāh. (2024). Ghazwat Mu’tah fī Riwāyāt al-Rūm wnṣārá al-Mashriq: dirāsah muqāranah fī ḍaw’ al-riwāyah al-Islāmīyah. Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah, (71). Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd, al-Riyāḍ.

Tūnī, Yūsuf. (Ṭ1). (1977). Mu‘jam al-muṣṭalaḥāt al-jughrāfīyah. Bayrūt: Dār al-Fikr al-‘Arabī.

al-Zayyāt, Muṣṭafá Ibrāhīm wḥāmd ‘Abd al-Qādir wa-Muḥammad al-Najjār. (D. t). al-Mu‘jam al-Wasīṭ (taḥqīq: Majma‘ al-lughah al-‘Arabīyah). al-Qāhirah: Dār al-Da‘wah.

Shurrāb, Muḥammad. (Ṭ1). (1999). al-Ma‘ālim al-athīrah fī alssunh wālssīrh. Dimashq: Dār al-Qalam.

al-Shahrī, Ḥasan ‘Awaḍ. (Ṭ1). (2015). Athar al-aḥlāf ‘alá al-Da‘wah wa-al-dawlah zaman al-Rasūl. Jāmi‘at Umm al-Qurá: Ma‘had al-Buḥūth wa-Iḥyā’ al-Turāth al-Islāmī.

‘Abd al-Ghanī, ‘Ādil ‘Abd al-Ghafūr. (1993). Marwīyāt ‘Urwah ibn al-Zubayr fī al-siyar wālmghāzy (jam‘ wa-dirāsat). Risālat duktūrāh ghayr manshūrah. Kullīyat al-ḥadīth al-Sharīf, al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah, al-madanīyah al-Munawwarah.

‘Alī, Jawād. (ṭ2). (1993). al-Mufaṣṣal fī Tārīkh al-‘Arab qabla al-Islām. Baghdād: Ṭubi‘a Jāmi‘at Baghdād.

Qal‘ajī, Muḥammad Rawwās wḥāmd Ṣādiq Qunaybī. (ṭ2). (1988). Mu‘jam Lughat al-fuqahā’. Jiddah: Dār al-Nafā’is.

Qal‘ajī, Muḥammad Rawwās. (Ṭ1). (1979). al-tafsīr al-siyāsī lil-sīrah ‘alá ḍaw’ ikhtiṣār Ibn Hishām. Bayrūt : Dār al-Salām.

al-‘Alī, Ibrāhīm. (ṭ7). (2004). Ṣaḥīḥ al-sīrah al-Nabawīyah. ‘amān: Dār al-Nafā’is.

Majmū‘ah mu’allifīn. (ṭ2). (1999). al-Mawsū‘ah al-‘Arabīyah al-‘Ālamīyah (shāraka fīhā majmū‘ah kabīrah min al-mufakkirīn wa-ahl al-‘Ilm al-‘Arab wa-al-Muslimīn wa-ghayrihim). al-Riyāḍ: Mu’assasat a‘māl al-Mawsū‘ah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

al-Hāshimī, Riḍā Jawād. (1984). Tijārat al-Qawāfil fī al-tārīkh al-qadīm wa-dawruhā al-ḥaḍārī ḥattá nihāyat al-qarn al-tāsi‘ ‘ashar al-Mīlādī (al-Munaẓẓamah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah). Baghdād: Ma‘had al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-‘Arabīyah.



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal

Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue	Volume	Month	Year
26	51	June / Dhu al-Hijjah	1447 AH / 2026 AD

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
26	52	ذو الحجة / يونيو	1447 هـ / 2026 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة

https://journals.iu.edu.sa/ESS

ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة

iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X

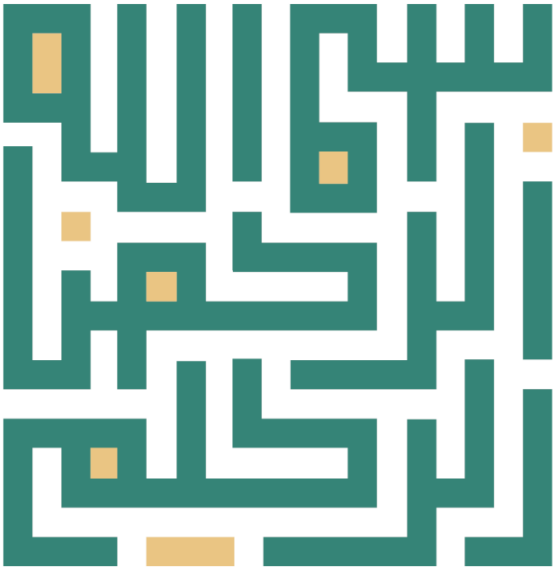
@iujournal4



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه، بالإضافة إلى كونه ليس مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن يلتزم الباحث بتدقيق بحثه لغويا.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية:

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيـس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د. راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتوراة في أصول التربية الإسلامية
والملحق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	القيادة البارعة وعلاقتها بتحقيق الطاقة التنظيمية المنتجة بجامعة الملك سعود د. عبد الرحمن بن هشلول المنتشري	12
2	مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء النموذج السنغافوري د. إبراهيم بن أحمد آل فرحان	58
3	تقنيات الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية د. وجدان بنت عبيد القرشي	106
4	فاعلية برنامج تدريبي مقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان د. عيسى بن دخيل الرحيلي	148
5	تحسين جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون: مسارات التمكين والرفاهية د. عادل بن صبر العنزي	194
6	مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالذكاء الاصطناعي في ضوء نموذج الوعي الظرفي د. راشد بن مطر السلمي	234
7	تعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي: (تصور مقترح) د. محمد بن إبراهيم الدوسري	278
8	Coping Strategies and Life Satisfaction among International Students at the Islamic University in Madinah د. سارة بنت عايد الحربي	326
9	تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي: (دراسة ميدانية) د. جيهان بنت صالح لرضي	348

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

القيادة البارعة وعلاقتها بتحقيق الطاقة التنظيمية المنتجة بجامعة الملك سعود

Ambidextrous Leadership and Its Relationship to Achieving Productive Organizational Energy at King Saud University

إعداد

د. عبد الرحمن بن هشلول المنتشري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية – جامعة الباحة

Dr. Abdulrahman Hashlul Almuntashiri

Associate Professor of Administration and Educational Planning

Department of Administration and Educational Planning
Faculty of Education - Al-Baha University

Email: ahalmontasheri@bu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-021

تاريخ التقديم: 2025/09/24 م تاريخ القبول: 2025/11/17 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة، وكذلك مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن العلاقة بينهما، إضافة إلى فحص الفروق في استجابات عينة الدراسة وفق بعض المتغيرات الديموغرافية. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق استبانة على عينة قوامها (483) عضو هيئة تدريس بالجامعة. وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة البارعة جاءت بمستوى مرتفع بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.97)، حيث تميزت بموازنة بين السلوكيات المنفتحة الداعمة للتواصل والإبداع، والسلوكيات المنغلقة التي تضمن الانضباط والكفاءة. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة البارعة تُعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، في حين ظهرت فروق دالة لصالح فئة أعضاء هيئة التدريس المرتبطين بقيادات داخل الكلية. أما فيما يتعلق بالطاقة التنظيمية المنتجة فقد جاء مستواها مرتفعاً بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.98)، حيث برزت الطاقة العاطفية والطاقة المعرفية بمستويات مرتفعة جداً، مقابل مستوى متوسط للطاقة الجسدية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة تبعاً لمتغيري الجنس ومقر عمل القائد الأكاديمي، في حين ظهرت فروق لصالح الفئة ذات الخبرة الأقل من عشر سنوات. وأظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ($r = 0.617, \alpha \leq 0.05$) بين ممارسة القيادة البارعة ومستوى الطاقة التنظيمية المنتجة، مما يشير إلى أن تعزيز أنماط القيادة البارعة يسهم في رفع مستويات الطاقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بالاستمرار في تبني القيادة البارعة كأسلوب إداري فاعل، مع تعزيز البرامج الداعمة للطاقة الجسدية لأعضاء هيئة التدريس من خلال الصحة البدنية والأنشطة الرياضية وبرامج التوازن الوظيفي، وتفعيل المشاركة في صنع القرار بين القيادات وأعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن تضمين ممارسات القيادة البارعة ضمن خطط التطوير الاستراتيجي ومعايير الجودة لضمان تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي والبحثي.

الكلمات المفتاحية: القيادة البارعة، الطاقة التنظيمية المنتجة، القيادات الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الملك سعود.

Abstract

The study aimed to identify the level of academic leaders' practice of ambidextrous leadership at King Saud University, as well as the level of productive organizational energy among faculty members, and to examine the relationship between them. Also, it sought to investigate differences in the responses of the study sample according to selected demographic variables. To achieve these objectives, the study employed a descriptive correlational design and administered a questionnaire to a sample of 483 faculty members. The results revealed that the level of ambidextrous leadership practice was high (M = 3.88, SD = 0.97), characterized by a balance between open behaviors that support communication and creativity, and closed behaviors that ensure discipline and efficiency. Findings further indicated no statistically significant differences in ambidextrous leadership attributable to gender or years of experience, while significant differences were found in favor of faculty members reporting to leaders within their colleges. With regard to productive organizational energy, the results showed a high level overall (M = 3.95, SD = 0.98), with emotional and cognitive energy dimensions scoring very high, compared to a moderate level of physical energy. Additionally, no significant differences were found based on gender or the workplace of the academic leader, whereas differences appeared in favor of faculty members with less than ten years of experience. Pearson's correlation analysis demonstrated a positive and statistically significant relationship ($r = 0.617$, $\alpha \leq 0.05$) between ambidextrous leadership and productive organizational energy, indicating that strengthening ambidextrous leadership behaviors contributes to higher levels of organizational energy among faculty members. In light of these findings, the study recommends continuing to adopt ambidextrous leadership as an effective administrative approach, while enhancing programs that support faculty members' physical energy through physical health initiatives, sports activities, and work-life balance programs. It also emphasizes activating participation in decision-making between leadership and faculty members, as well as integrating exemplary leadership practices into strategic development plans and quality standards to ensure a positive impact on academic and research performance.

Keywords: Ambidextrous Leadership, Productive Organizational Energy, Academic Leadership, Faculty Members, King Saud University.

المقدمة

تعد الجامعات مؤسسات تعليم عالي محورية في بناء رأس المال البشري، وتعزيز البحث والمعرفة، والابتكار والإبداع، بما يدعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ولم يعد دورها مقتصرًا على إعداد الكفاءات لسوق العمل، بل يشمل تطوير بيئات عمل محفزة لأعضاء هيئة التدريس والموارد البشرية، مع ضرورة وجود قيادات متقدمة وطاقات تنظيمية منتجة لضمان استدامة الأداء ورفع التنافسية.

وفي هذا السياق، تلعب الطاقة التنظيمية المنتجة دوراً حاسماً في تعزيز الأداء المؤسسي، لا سيما في قطاع التعليم العالي الذي يشهد تغيرات متسارعة وتحديات متنامية. وتمثل هذه الطاقة حالة من الحيوية والاندماج الذهني والعاطفي والسلوكي لدى أعضاء هيئة التدريس والموارد البشرية، بما يمكنهم من تقديم أفكار مبتكرة، والمشاركة الفاعلة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة (Cole et al., 2011; Cuff & Barkhuizen, 2014؛ الفتلاوي والربيعي، 2016). وأظهرت الدراسات التي تم تطبيقها على بيئة الجامعات أن أبعاد الطاقة التنظيمية المنتجة–العاطفية والمعرفية والجسدية– تساهم مجتمعة في تعزيز التفاعل والإنتاجية وتحقيق الانسجام بين الأفراد وأهداف المؤسسات، إضافة إلى ارتباط الطاقة التنظيمية المنتجة بالابتكار التنظيمي وجودة الخدمات التعليمية، مما يؤكد أهميتها في تحسين الأداء المؤسسي وتعزيز القدرة التنافسية بالجامعات (العنزي والعطوي، 2014؛ الفتلاوي والربيعي،2016 ؛ الذهلي والطعاني، 2021؛ زويتي، 2021).

ومن جهة أخرى فإن مواجهة التعقيدات والتحديات في بيئة العمل الجامعية الحديثة تتطلب قيادة قادرة على الموازنة بين المتطلبات المتناقضة، وهو ما تحققه القيادة البارعة التي تمثل مدخلاً فعالاً لإدارة التناقضات بين أنشطة الاستكشاف والاستثمار داخل المنظمات، وتعتمد هذه القيادة على الانتقال المرن بين السلوكيات المنفتحة التي تعزز الاستكشاف، والسلوكيات المنغلقة التي تدعم الاستثمار وفق متطلبات الموقف (Rosing & Zacher,2023) . وقد أشارت عدد من الدراسات التي تم تطبيقها في بيئة الجامعات الغربية أن ممارسة القيادة البارعة تساهم في تحسين الإبداع والابتكار والمشاركة الفاعلة لأعضاء هيئة التدريس، مع تعزيز سعادة مكان العمل ورفع الأداء الابتكاري (Kebede et al., 2024؛ Hedayatirad et al., 2025) .كما أظهرت بعض الدراسات التي طبقت في بيئة الجامعات العربية أن القيادة البارعة تعزز القدرة على التكيف مع

بيئات العمل المتغيرة، وتعزيز ثقافة التعلم المستمر، وتدعم العلاقات التفاعلية بين التنوع المعرفي والأداء الإبداعي للمجموعة (الشيباني وحسن، 2021؛ عويد والحميري،2022؛ بناي والظالمي،2020 ؛ رشيد ومزهر، 2018؛ Wanas, 2024؛ Alghamdi, 2018).

وفي ضوء ذلك يُعد التركيز على العلاقة بين القيادة البارعة والطاقة التنظيمية المنتجة أمراً محورياً؛ لضمان تحقيق الأداء المؤسسي المستدام في الجامعات، خاصة في سياق التعليم العالي السعودي، بما يتوافق مع مستهدفات رؤية السعودية 2030. وبالتالي، تأتي هذه الدراسة لاستكشاف العلاقة بين القيادة البارعة والطاقة التنظيمية المنتجة بجامعة الملك سعود، باعتبارها إحدى الجامعات الرائدة في المنطقة، وذلك من خلال إبراز دور القيادة البارعة كمدخل لتعزيز الأداء المؤسسي، وتحقيق الانسجام والفعالية في بيئة العمل الجامعية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تُعد الجامعات محركاً رئيساً لتحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية، حيث أكدت رؤية السعودية 2030 على أهمية التوجه الريادي للتعليم الجامعي، واستهدفت أن تصبح خمس جامعات سعودية ضمن أفضل 200 جامعة عالميًا بحلول عام 2030 (مركز تحقيق الرؤية، 2016). ولتحقيق هذه الغاية، ينبغي على الجامعات أن تعمل على تعزيز قدراتها من خلال استثمار عناصر القوة في بيئاتها الأكاديمية ومعالجة نقاط الضعف التي قد تعيق تحقيق التميز.

وفي هذا السياق يبرز مفهوم الطاقة التنظيمية المنتجة باعتباره أحد المرتكزات الأساسية التي تُمكّن المؤسسات الجامعية من استدامة أدائها ورفع كفاءتها. ورغم أهميته كشفت عدد من الدراسات عن وجود قصور نسبي في الاهتمام بالطاقات التنظيمية في الجامعات، وأن تفعيلها يتطلب إيجاد بيئة عمل محفزة تدعم الإبداع والتعلم المستمر، حيث أظهرت الدراسات في السياق العربي أن مستويات الطاقة التنظيمية غالباً ما تتراوح مستوياتها في المستوى المتوسط. فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة الذهلي والطعاني (2021) إلى أن أبعاد الطاقة التنظيمية المنتجة ببعض الجامعات العربية توفرت بدرجة متوسطة (3.45 من 5) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وفي الجانب الآخر أظهرت دراسات أخرى مثل زويتي (2021)، والفتلاوي والربيعي (2016) وجود ارتباط إيجابي بين الطاقة التنظيمية المنتجة وتحسين جودة الخدمات التعليمية وتعزيز الابتكار

التنظيمي، إلا أن إدراك القيادات الجامعية لهذه الطاقة وأبعادها ما زال محدوداً ومتبايناً. كما أظهرت دراسة العنزي والعطوي (2014) وجود علاقة تأثيرية بين أبعاد الطاقة التنظيمية المنتجة والابتكار التنظيمي، مما يؤكد أهمية تفعيل هذه الطاقات لتحقيق الأداء المتميز في الجامعات. ومن ثم فإن المسؤولية الكبرى تقع على عاتق القيادات الأكاديمية في خلق مناخ تنظيمي قادر على إطلاق الطاقات الكامنة لدى أعضاء هيئة التدريس. إذ تؤكد الأدبيات أن أساليب القيادة المختلفة تمثل عاملاً مؤثراً في تحفيز الطاقة التنظيمية المنتجة، حيث بيّنت دراسة Abualhamael (2017) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب القيادة والطاقة التنظيمية المنتجة والرضا الوظيفي في جامعة الملك عبد العزيز. هذه النتائج تعكس الحاجة إلى تفعيل استراتيجيات قيادية أكثر فاعلية من شأنها رفع مستويات الطاقة التنظيمية المنتجة بالجامعات.

وفي ضوء ذلك يبرز دور القيادة البارعة كأحد أنماط القيادة الحديثة القادرة على موازنة متطلبات البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات الجامعية، وتعزيز الأداء والابتكار. وقد أظهرت الدراسات التي تم تطبيقها بالجامعات أن القيادة البارعة ترتبط إيجابيًّا بتحسين الأداء الابتكاري، وتعزيز التفاعل الإيجابي بين أعضاء هيئة التدريس. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة Kebede et al. (2024) دور القيادة البارعة في تعزيز سلوك الابتكار وسعادة مكان العمل. وأكدت مراجعة Hedayatirad et al. (2025) أن القيادة البارعة تشمل موازنة الاستكشاف والاستغلال، والمرونة، والتعاون الجماعي، وبذلك تمكّن الجامعات من مواجهة المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية الحديثة بشكل متزامن. وأظهرت دراسات عربية متعددة، مثل(الشيباني وحسن، 2021؛ عويد والحميري،2022؛ بناي والظالمي ،2020 ؛ رشيد ومزهر، 2018؛ Wanas, 2024؛ Alghamdi, 2018) أن تطبيق القيادة البارعة يعزز ثقافة التعلم المستمر، ويدعم الابتكار الجماعي والفردي، ويزيد من قدرة أعضاء هيئة التدريس على التكيف مع بيئات العمل المتغيرة. كما كشفت دراسة Wanas (2024) أن القيادة الأكاديمية البارعة ترتبط إيجابيًّا بمهارات البراعة والأداء الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس.

ومن خلال ما سبق فإن الفجوة البحثية واضحة في السياق السعودي، حيث إنه لا يوجد أي دراسة –وفق إطلاع الباحث– تناولت العلاقة المباشرة بين القيادة البارعة والطاقة التنظيمية المنتجة داخل بيئة الجامعات السعودية. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف

هذه العلاقة في جامعة الملك سعود؛ بهدف سد هذه الفجوة والإسهام في تطوير بيئة أكاديمية قادرة على تحقيق أهداف رؤية السعودية 2030، **وذلك من خلال الإجابة عن السؤالات الآتية:**

1. ما مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى ممارسة القيادة البارعة تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي، مقر عمل القائد الأكاديمي المباشر)؟
3. ما مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي، مقر عمل القائد الأكاديمي المباشر)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستوى ممارسة القيادة البارعة ومستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس؟

هدف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الممارسات القيادية في جامعة الملك سعود، تحديداً من خلال معرفة مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بالجامعة لأسلوب القيادة البارعة، واستقصاء مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس. كما هدفت الدراسة إلى تحليل طبيعة العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين، بما يسهم في إثراء الأدبيات المتعلقة بدور أنماط القيادة الحديثة في تعزيز الطاقة التنظيمية المنتجة داخل البيئة الجامعية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إثراء الأدبيات العلمية حول القيادة الجامعية من خلال دراسة العلاقة بين القيادة البارعة والطاقة التنظيمية المنتجة في مؤسسات التعليم العالي، حيث يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في تعزيز الأطر النظرية للمتغيرين. ويتوقع كذلك أن تمثل إضافة معرفية للمكتبات الجامعية السعودية والعربية نظرًا لحداثة موضوعها. ومن المتوقع كذلك أن تسهم الدراسة الحالية في بناء إطار مفاهيمي يدمج بين القيادة البارعة والطاقة التنظيمية المنتجة كعناصر أساسية لاستمرارية المنظمات ونجاحها في بيئات العمل الديناميكية، وبالتالي تطوير نماذج تفسيرية جديدة توجه الدراسات المستقبلية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في توفير معطيات عملية للقيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، من خلال تشخيص ممارسة القيادة البارعة وعلاقتها بالطاقة التنظيمية المنتجة. ومن المتوقع أن يسهم ذلك في تعزيز فاعلية القيادة ورفع الإنتاجية الجامعية بما يتوافق مع متطلبات التميز المؤسسي. كما يمكن أن تشكل نتائج الدراسة دافعاً للباحثين لاستقصاء العلاقة بين القيادة البارعة ومتغيرات أخرى، بما يوسع قاعدة المعرفة ويطور الممارسات الإدارية والقيادية في الجامعات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على الكشف عن ممارسة القيادة البارعة ببعديها (سلوكيات القيادة المنفتحة، وسلوكيات القيادة المنغلقة)، وعلاقتها بتحقيق الطاقة التنظيمية المنتجة بأبعادها الثلاثة (العاطفية، والمعرفية، والجسدية).

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جامعة الملك سعود بوصفها إحدى أكبر الجامعات السعودية وأكثرها ريادة.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

- القيادة البارعة (Ambidextrous Leadership):

يشير مفهوم القيادة البارعة إلى قدرة القائد على الجمع بين أنشطة الاستكشاف عبر السلوك المنفتح وأنشطة الاستثمار عبر السلوك المنغلق، مع الانتقال المرن بينهما حسب متطلبات الموقف (Rosing & Zacher,2023). ويُنظر إليها كذلك باعتبارها مهارة تمكن القائد من الجمع بين الاستكشاف والاستثمار، بما يعزز قدرة المنظمة على استغلال الفرص، وتقليل المخاطر (Usman et al., 2022). وتعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها قدرة القيادات الأكاديمية بالجامعة على توظيف سلوكيات القيادة البارعة سواء المنفتحة أو المنغلقة بشكل متوازن لتحقيق التكامل بين الأنشطة الاستكشافية والاستثمارية، بما يعزز كفاءة الجامعة وفاعليتها في بلوغ أهدافها الاستراتيجية، ويُقاس ذلك عبر متوسط استجابات عينة الدراسة على المحور المصمم لهذا الغرض.

- الطاقة التنظيمية المنتجة (Productive Organizational Energy) :

تعرف الطاقة التنظيمية المنتجة بأنها الممارسة المشتركة لإظهار العاطفة الإيجابية، واليقظة المعرفية، والسلوك الجماعي بين أعضاء وحدة العمل الذين يسعون معاً لتحقيق الأهداف التنظيمية الجوهرية .(Cole et al., 2011) وأشار Alexiou et al.(2018) أن هذا المفهوم يتمثل في الخبرة المشتركة التي تجمع أعضاء المنظمة في إطار التأثير الإيجابي والتحفيز المعرفي والسلوك الاستباقي نحو تحقيق أهدافها، وتُعرَّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها الحالة التي تتجسد من خلال السلوكيات العاطفية والمعرفية والجسدية لأعضاء هيئة التدريس، حيث تمثل هذه الطاقة قوة داخلية محفزة للإنجاز والإبداع، بما يسهم في تعزيز قيمة المؤسسة ومكانتها وقدرتها التنافسية. ويتم قياس هذا المتغير من خلال متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات الواردة في أداة البحث المخصصة لهذا المحور.

أدبيات الدراسة

أولاً: القيادة البارعة (Ambidextrous Leadership)

أ.مفهوم القيادة البارعة

تُعد القيادة البارعة أحد الأساليب القيادية المهمة التي تمكّن القادة من تعزيز الأداء التنظيمي، وتحقيق التوازن بين الاستكشاف والاستثمار. حيث أشار Alghamdi (2018) إلى أن القيادة البارعة تمثل عملية تهدف إلى تعزيز مستويات عالية من أنشطة الاستكشاف لدى الأتباع واستثمار قدراتهم، وذلك من خلال التباين المرن في سلوكياتهم عبر الانتقال بين السلوكيات المنفتحة والمنغلقة للقائد، بما يحفز الأداء الإبداعي للعاملين، ويعزز قدرة المنظمة على تحقيق التوازن بين الاستكشاف والاستثمار. كما أوضح Usman et al.(2022) أن القيادة البارعة تتجلى في قدرة القائد على توجيه سلوك العاملين نحو تبني سلوكيات استكشافية قائمة على توليد أفكار جديدة، وسلوكيات استثمارية قائمة على تنفيذ هذه الأفكار، مع إبداء المرونة في الانتقال بين هذين النمطين لتعزيز كفاءة وفعالية المنظمة في تحقيق أهدافها.

ويرى كل من Akıncı et al. (2022) و Rosing and Zacher (2023) على أهمية التزامن والموازنة بين هذه السلوكيات لتحقيق التوازن بين الاستراتيجية الاستكشافية والاستراتيجية الاستثمارية، مع القدرة على التحول بمرونة بين النمطين عبر تعديل سلوك العاملين. وفي السياق ذاته، أكد Mascaren et al.(2021) أن القيادة البارعة تعكس القدرة على التزامن في عمليات التعلم التنظيمي المتضادة بين استكشاف القدرات الجديدة وتوسيع القدرات الحالية. كما وصف Veldboer (2018) القيادة البارعة بأنها أسلوب قيادي موجه نحو العاملين يعتمد على التباين في استخدام السلوك القيادي المنغلق في الأنشطة الإشرافية، والسلوك القيادي المنفتح في أنشطة التدريب. وتشير نظرية القيادة البارعة وفقاً لـ Rosing et al. (2011) إلى قدرة القائد على الموازنة بين سلوكات استكشافية (Explorative behaviors) تُعزز الإبداع والتجديد، وسلوكات استغلالية (Exploitative behaviors) تُركز على الكفاءة وتحقيق النتائج. وبمعنى آخر، هي القيادة التي تجمع بين الانفتاح على التغيير والحفاظ على الاستقرار في آن واحد، بما يمكّن المنظمة من التكيف مع البيئات المتغيرة، وتعزيز أدائها.

ويتضح مما سبق أن القيادة البارعة تمثل قدرة القائد على توظيف السلوكيات المنفتحة والمنغلقة وتحقيق التوازن بينهما، بما يعزز الأنشطة الاستثمارية والاستكشافية داخل المنظمة، ويُسهم في رفع كفاءتها وفاعليتها في تحقيق أهدافها الاستراتيجية.

ب. أهمية القيادة البارعة:

تُعد القيادة البارعة من المفاهيم القيادية الحديثة التي برزت أهميتها في تعزيز كفاءة وفاعلية المنظمات؛ إذ أشار رشيد ومزهر (2018) إلى أنّها تمثل قدرة القائد على توظيف السلوكيات المنفتحة والمنغلقة بشكل متوازن بما يسهم في دعم الأنشطة الاستكشافية والاستثمارية للمنظمة، ويعزز قدرتها على تحقيق أهدافها. وفي السياق ذاته أكد Alghamdi (2018) أنّ القيادة البارعة تُعد حجر الأساس في نجاح وتميز المنظمات بفضل قدرتها على التعامل مع حالات التناقض بين الأفراد وفرق العمل، إلى جانب دورها في تحفيز الأداء الإبداعي للعاملين بما ينعكس إيجاباً على تحقيق التميز التنظيمي. وفي هذا الإطار، أوضح Zacher and Wilden (2014) أنّ القيادة البارعة تؤدي دوراً محوريًّا في تحسين الأداء التنظيمي وتطويره من خلال توظيف سلوكيات قيادية مؤثرة في بيئات الأعمال. وهو ما أكدّه Tuan (2016) بأنّ توجّه المنظمة نحو الاستثمار في القدرات القيادية البارعة يسهم في إعادة توجيه استراتيجياتها، وتشجيع العاملين على مختلف مستوياتهم على توليد أكبر قدر من الأفكار واستثمارها في تحسين أساليب العمل. كما أشار Rosing and Zacher (2023) إلى أنّ القادة بحاجة إلى تبني سلوكيات متنوعة من أجل تعزيز نوعي الإبداع الاستكشافي والاستثماري على نحو فعّال، وأوضح أنّ القادة الذين يتمتعون بمرونة سلوكية عالية (Behavioral Flexibility) وتعقيد معرفي (Cognitive Complexity) يمتلكون قدرة أكبر على إدارة المواقف المتناقضة داخل المنظمة وبكفاءة. وبالتالي، فالقادة الذين يمتلكون مستويات عالية من التعقيد السلوكي والمعرفي قادرون على إدراك الاختلافات والتغيرات في بيئة المنظمة، والتكيف معها بفاعلية أكبر، مما يساهم في تعزيز قدرة المؤسسة على مواجهة التحديات وتحقيق أهدافها الاستراتيجية.

وأكد (Kafetzopoulos,2022) أنّ جوهر القيادة البارعة يتجسد في قدرتها على الموازنة بين أنشطة الاستكشاف والاستغلال، وتحقيق الاستخدام الأمثل لموارد المنظمة، ويشمل ذلك إدارة وتشجيع الابتكار والإبداع، مع الحفاظ على الاستقرار والكفاءة. وتشير نظرية القيادة البارعة إلى

أن انخراط القائد في كل من السلوكيات المفتوحة والمغلقة يعزز لدى التابعين سلوكياتهم الاستكشافية والاستغلالية، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين النتائج الابتكارية (Rosing et al. 2011) كما أنّ أهمية القيادة البارعة تتمثل في تمكين المنظمات من مواجهة تحديات بيئة الأعمال المعاصرة، وتحقيق التكامل بين إدارة العمليات والأهداف المستقبلية، وتعزيز مستويات عالية من الإبداع والابتكار لدى العاملين، فضلاً عن دورها في تمكين المنظمة من إدارة التناقضات والتوترات الراهنة والمستقبلية، مما يجعلها مصدراً أساسيًّا لتحقيق الأداء المتفوق والمستدام والميزة التنافسية (Coleman, 2016).

وعليه يمكن القول إنّ القيادة البارعة تستمد أهميتها من قدرتها على الدمج بين السلوكيات المنفتحة والمنغلقة، وإدارة التناقض بين الاستكشاف والاستثمار، مما يشجع العاملين على المبادرة واستثمار الفرص، ويعزز قدرة المنظمة على التكيف مع التغيرات البيئية وضمان النجاح، والتميز المستدام.

ج. سمات القيادة البارعة

تُعد القيادة البارعة نمطاً مميزاً من أنماط القيادة التي تنفرد بسمات خاصة، تجعلها أكثر قدرة على التعامل مع التناقضات والتغيرات المستمرة في بيئات العمل، فالقائد الذي يمتلك قدرات قيادية بارعة يمكنه تعزيز مرونة المنظمة من خلال الموازنة بين متطلبات التكيف والكفاءة من جهة، والحاجة إلى التغيير والتأقلم من جهة أخرى (Babu et al., 2024). ويشمل ذلك إدارة الحاضر والمستقبل معاً، من خلال استكشاف الفرص الجديدة، وفي الوقت ذاته تحسين العمليات الجارية (Kafetzopoulos, 2022). ويُظهر القادة البارعون كفاءة عالية في الموازنة بين استكشاف الفرص المستقبلية واستثمار الموارد المتاحة، بما يهيئ بيئة تنظيمية داعمة للتجريب والتعلم والتكيف مع المتغيرات المستمرة. كما يضطلعون بدور جوهري في ترسيخ ثقافة مؤسسية تعزز في آن واحد كلّاً من الابتكار والاستغلال الأمثل للموارد، وهو ما يسهم في تحقيق التفوق التنظيمي وضمان استدامة النمو (Zabiegalski & Marquardt, 2022). وفي هذا السياق، أشار (Rosing et al. 2011) إلى وجود طريقتين أساسيتين لبلوغ القيادة البارعة. الأولى، تتمثل في التأثير المباشر للقادة على سلوك المرؤوسين من خلال ممارستهم للسلوكيات القيادية المنفتحة والمنغلقة، الأمر الذي يتطلب من القائد إدراكاً عميقاً بمتطلبات هذا الدور. أما الطريقة الثانية فهي التأثير غير المباشر،

حيث إن القادة يمكنهم تعزيز القيادة البارعة من خلال بناء فرق عمل فعّالة، وتأسيس ثقافة تنظيمية محفزة تشجع على الجمع بين أنشطة الاستكشاف والاستثمار.

وعليه يتضح أن السمات البارزة للقادة البارعين تتمثل في امتلاك التأثير في فرق العمل وتحفيزها، والمشاركة الفعّالة للعاملين في اتخاذ القرارات الصائبة، ومواجهة التغيرات والظروف المتنوعة، وبالتالي، تحقيق الأهداف التنظيمية المنشودة.

د. أبعاد سلوكيات القيادة البارعة

تناولت العديد من الدراسات مفهوم القيادة البارعة في بيئات متنوعة ومن زوايا متعددة، إلا أن الكثير من هذه الدراسات مثل (Jiang et al., 2023; Rosing et al., 2011; Coleman, 2016; Zacher & Rosing, 2015; Gerlach et al., 2020; Tang et al., 2022; Mascaren et al., 2021) أشارت إلى أن هذا النمط القيادي يتكون من مكونين رئيسين هما: سلوكيات القيادة المنفتحة وسلوكيات القيادة المنغلقة، وهو الإطار الذي اعتمدته الدراسة الحالية. وبالتالي، توكد الأدبيات السابقة أن جوهر القيادة البارعة يتمثل في أن تعقيد أنشطة الإبداع يتطلب مدخلاً قيادياً يتسم بدرجة مماثلة من التعقيد. وبناءً على ذلك، فإن القيادة البارعة تفترض وجود تفاعل متوازن بين نوعين متكاملين من السلوكيات القيادية، هما السلوكيات المنفتحة والسلوكيات المنغلقة، بما يحقق التوازن بين الاستكشاف والاستثمار، ويعزز الفاعلية التنظيمية. وفيما يلي عرض تفصيلي لكل من هذين السلوكين.

1. سلوكيات القيادة المنفتحة (Opening Leadership Behavior)

تشير سلوكيات القيادة المنفتحة إلى مجموع السلوكيات التي تهدف إلى زيادة التباين في سلوكيات الأفراد من خلال تشجيعهم على التجربة والابتكار، والتفكير بطرق جديدة، ودعم محاولات الإبداع لتحدي الوضع الراهن، وتحفيز استخدام وسائل بديلة لإنجاز المهام، وتشجيع تحمل المخاطر (Mascaren et al., 2021; Rosing et al., 2011). وفي نفس السياق، أشار Schindler (2015) إلى أن الإجراءات المثالية للقيادة المنفتحة تتضمن توفير مناخ عمل داعم للتجريب وتوليد الأفكار الجديدة، وتحفيز الأفراد على المجازفة وتجاوز القيود الفكرية، وتقديم الفرص للتفكير المستقل والتعلم من الأخطاء، وتشجيع تحدي الوضع الراهن.كما بين Coleman

(2016) أن سلوكيات القيادة المنفتحة تشمل منح الموظفين حرية أكبر في أداء المهام، وإتاحة مجال للتفكير المستقل، ودعم تحدي الإجراءات والطرائق المتبعة.

وأوضح رشيد ومزهر (2018) أن السلوك المنفتح للقائد يشمل مجموعة من السلوكيات غير المحددة لأداء الأعمال، تهدف إلى زيادة التباين في سلوكيات المرؤوسين، مثل حثهم على العمل بطرق مختلفة، وتمكينهم من التفكير والعمل المستقل، والسماح بالأخطاء، وتشجيع استخدام الوسائل البديلة. وأشار Alghamdi (2018) إلى أهمية تبني القادة لسلوكيات القيادة المنفتحة لزيادة التباين في سلوك الموظفين، عبر السماح لهم بالتجربة والتفكير خارج الحدود، وتشجيع جلب أفكار جديدة إلى الفريق، والمخاطرة باتباع مسارات غير مألوفة للوصول إلى حلول مبتكرة.

ويتضح مماسبق، أن سلوكيات القيادة المنفتحة مثل تشجيع تبادل المعلومات والأفكار بين العاملين، ودعم محاولات الإبداع والعمل بطرق ابتكارية لتوليد أفكار جديدة تسهم في تعزيز أنشطة الاستكشاف لدى المرؤوسين، وتحفز المبادرة الإبداعية وتحمل المخاطر، من خلال منح الأفراد مجالاً للتفكير المستقل وتجاوز الحدود التقليدية بما يخدم أهداف المنظمة.

2. سلوكيات القيادة المنغلقة (Closing Leadership Behavior)

تستند فلسفة القيادة البارعة إلى أن سلوكيات القيادة المنغلقة تُسهم في تعزيز أنشطة استغلال قدرات الأفراد، إذ يستخدم القادة هذا النوع من السلوكيات لدعم استراتيجيات العمل الحالية، والتركيز على تحقيق الأهداف بكفاءة عالية، وضمان أقصى استفادة من الموارد المتاحة من خلال الالتزام بالروتينات والقواعد المنظمة للعمل. وفي هذا الإطار، أكدت عدد من الدراسات مثل (رشيد ومزهر، 2018؛ Rosing et al., 2011؛ Brun, 2016؛ Mascaren et al.,2021 ؛ Alghamdi, 2018 ؛ Zacher & Rosing, 2015) أن سلوكيات القيادة المنغلقة تمثل مجموعة من السلوكيات التي تقلل التباين في سلوكيات المرؤوسين من خلال اتخاذ إجراءات تصحيحية، ووضع مبادئ وإرشادات محددة، ومراقبة تحقيق الأهداف. وتركز هذه السلوكيات على ضمان الكفاءة وتقليص الاختلاف في سلوكيات العاملين من خلال الالتزام بالضوابط، والتأكد من تطبيق القوانين والقواعد، ورصد النتائج، واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الحاجة.

وأشار Schindler (2015) إلى أن الإجراءات المثالية للقيادة المنغلقة تتضمن فرض الرقابة والسيطرة لتحقيق أهداف محددة، ووضع مبادئ توجيهية، وتقديم تعليمات دقيقة حول كيفية تنفيذ المهام، والتمسك بالخطط والإجراءات الروتينية، ومراقبة الإنجاز، والاعتماد على الرقابة الصارمة، والمحاسبة على الأخطاء، وفرض العقوبات عند الضرورة. كما أكد Coleman (2016) أن القادة يلجأون عادةً إلى سلوكيات القيادة المنغلقة عندما تتطلب المهام من الأفراد الالتزام الصارم بتطبيق الإجراءات المحددة بدقة، حيث يضمن هذا السلوك تحقيق النتائج المرجوة. وذهب Rosing and Zacher (2023) إلى أن القيادة المنغلقة تتجسد في وضع القواعد والإجراءات التي تحدد كيفية تنفيذ العمل، مما يقلل التباين بين المرؤوسين، ويتيح تنفيذ المهام تحت إشراف القائد فقط، مع رصد النتائج واتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الحاجة.

ويستخلص من ذلك أن سلوكيات القيادة المنغلقة مثل التحديد الدقيق لقواعد وإجراءات إنجاز الأعمال المختلفة، والالتزام بالخطط والقواعد المنظمة للعمل المحددة مسبقاً تُسهم في تعزيز أنشطة استغلال قدرات الأفراد، وتمكّن المنظمة من تحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة في أداء المهام، من خلال وضع الإرشادات التوجيهية، واعتماد الإجراءات الروتينية، وتقليل التباين في أساليب إنجاز المهام، والمراقبة الدقيقة للنتائج.

ومن خلال استعراض مكوني القيادة البارعة، وهما السلوكيات المنفتحة والمنغلقة، يظهر جليًّا أهمية التكامل بينهما، إذ تشير الدراسات إلى أن السلوكيات المنفتحة والمنغلقة مرتبطة ببعضها بطريقة تكاملية، فلا يمكن الفصل بينهما بشكل واضح (Schindler, 2015) . فعلى سبيل المثال، تحقيق هدف محدد يتطلب توجه القائد نحو الهدف وإدراك الاتجاه الاستراتيجي، وفي الوقت نفسه يستلزم تحديد الهدف وهيكلة المهمة لضمان الإنجاز. ويؤكد Rosing and Zacher (2023)أن كلا النوعين من السلوك مرتبطان ببعضهما لتشكيل نمط قيادة متكامل وفريد.

ثانياً: الطاقة التنظيمية المنتجة (Productive Organizational Energy) :

أ. مفهوم الطاقة التنظيمية المنتجة

بدأ الاهتمام بالطاقة في بيئة العمل على المستوى الفردي من خلال ما يُعرف بطاقة الفرد المنتجة، ثم توسع ليشمل مستوى المنظمة، بما يُعرف بالطاقة التنظيمية المنتجة، التي أصبحت محط

اهتمام الفكر التنظيمي الحديث نظراً لأهميتها للموظفين والمنظمات (Alexiou et al., 2018). ويرى الذهلي والطعاني (2021) أن هذا المفهوم حديث نسبيًّا، وبرز نتيجة التطورات العالمية، كأداة لتحقيق الانسجام الداخلي، وإطلاق طاقات الموارد البشرية. كما يشير الفتلاوي والربيعي (2016) إلى أن الطاقة التنظيمية المنتجة تمثل استجابة للتغيرات المختلفة، بما يضمن المواءمة بين المبادئ النظرية والإدارة العملية من خلال استثمار الطاقات الكامنة للأفراد.

وقد تناولت الدراسات السابقة هذا المفهوم من زوايا متعددة؛ إذ ركّز بعضها على الخبرة المشتركة بين أعضاء المنظمة. وفي هذا السياق، عرّف Bruch and Vogel (2011) الطاقة التنظيمية المنتجة بأنّها مجموعة من الإمكانات البشرية غير الملموسة، والتي تتجسد في الجوانب العاطفية والمعرفية والجسدية، بوصفها عناصر مؤثرة في نجاح أو فشل أي مؤسسة. ويُعد مفهوم الطاقة التنظيمية المنتجة متعدد الأبعاد، وهو ما أشار إليه Cole et al. (2011) بوصفه مفهوماً متعدد الحقائق، وأوضح أنّ هذه الطاقة هي الممارسة المشتركة للعاطفة الإيجابية واليقظة المعرفية والسلوك الجماعي بين أعضاء وحدة العمل الذين يسعون معاً نحو تحقيق أهداف تنظيمية مهمة. وبالمثل، وصفها العنزي والعطوي (2014) بأنها منهج جماعي للعمل يتجسد في تعبير مشترك عن مستويات عالية من النشاط العاطفي والمعرفي والسلوكي الإيجابي، الأمر الذي يحفّز العاملين على تحقيق الأهداف التنظيمية. كما أضاف الذهلي والطعاني (2021) أنّها تمثل حالة نفسية إيجابية تتبلور في العاطفة الإيجابية واليقظة المعرفية والسلوك الجماعي لجميع العاملين داخل المنظمة، وتنعكس في أدائها العام.

من جانب آخر تناولت بعض الأدبيات المفهوم من منظور قدرة المنظمة ككل، حيث أشار Cuff and Barkhuizen (2014) إلى أنّ الطاقة التنظيمية المنتجة هي قدرة المنظمة على الجمع بين الطاقات البشرية المتنوعة المعرفية والسلوكية والعاطفية من أجل تحقيق أهدافها. وبيّن الفتلاوي والربيعي (2016) أنّ المؤسسات تسعى إلى توليد طاقاتها التنظيمية وتوظيفها بما يجعلها متميزة في تحقيق أهدافها مقارنة بالمؤسسات الأخرى. وأوضحت عوجان (2019) أنّها تمثل قدرة النظام التنظيمي على دعم الأفراد والمنظمة ككل عبر تعزيز الصحة الجسدية والعقلية، وتقليل استنزاف قدرات الأفراد لتحقيق أفضل إنتاجية ممكنة.

وعليه يمكن القول إنّ الطاقة التنظيمية المنتجة تُجسد السلوكيات العاطفية والمعرفية والجسدية للأفراد، والتي تُعد المحرك الأساس للأداء التنظيمي. كما أنّها تعكس القوى الداخلية التي تدفع الفرد نحو الإنجاز والإبداع، والتي تتباين وفقاً للإمكانات الفردية والبيئة التنظيمية. وبالتالي تُمثل هذه الطاقة خزيناً من السلوكيات الجماعية والعلاقات والإمكانات البشرية داخل المنظمة، والتي تتطلب جهوداً قيادية لاكتشافها واستثمارها بما يسهم في رفع قيمة المنظمة ومكانتها وتعزيز قدرتها التنافسية.

ب.خصائص وفوائد الطاقة التنظيمية المنتجة :

أوضح Schudy and Bruch (2010) أنّ الطاقة التنظيمية المنتجة تمثل ظاهرة جماعية تُعد ملكاً مشتركاً لجميع العاملين، على الرغم من أنّها تنشأ من المستوى الفردي، إلا أنّها تُجسد مستوى أعلى من التحليل على صعيد المنظمة، وتُظهر طاقة ذات جودة عالية تتجلى في مستوى النشاط ودرجة التفاعل الاجتماعي والمشاعر الإيجابية. وأشار الفتلاوي والربيعي (2016) إلى أن الطاقة التنظيمية المنتجة تمثل السمة الخفية التي تحرك الدوافع وتشجع على الإبداع، فضلاً عن تركيزها على مبدأ المشاركة الجماعية، فهي وإن نشأت على المستوى الفردي فإنها تتجلى بشكل جماعي ومشترك داخل المنظمة.

ولذلك عندما تتبنى الإدارة العليا هذا المفهوم، فإنها تحقق مجموعة من الفوائد سواء على مستوى الفرد أو على مستوى المنظمة. فعلى المستوى الفردي ذكر Cuff and Barkhuizen (2014) أن هناك مجموعة من الفوائد، من أبرزها زيادة الرضا والالتزام الوظيفي، وتحقيق الرفاهية في العمل، وتعزيز الثقة بالنفس، وتشجيع روح الفريق، وتنمية الدافعية الذاتية، وتعميق الشعور بالمسؤولية، وتقوية الولاء التنظيمي، إلى جانب إطلاق الطاقات الكامنة للإبداع والابتكار للفرد. أمّا على المستوى التنظيمي فإن الطاقة التنظيمية المنتجة تسهم في تحقيق معدلات مرتفعة من الإنتاجية، وزيادة الفعالية التنظيمية من خلال استثمار طاقات العاملين، والتركيز على العمل الجماعي في حل المشكلات، وتحسين العلاقات بين القيادات والعاملين، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف الاستراتيجية وتعزيز الوضع التنافسي للمنظمة. وفي السياق ذاته، أكد (Alexiou et al. 2018) أنّ الطاقة التنظيمية المنتجة تمثل عاملاً رئيساً في رفع قدرة المنظمة الاستيعابية لمواجهة

التغيرات الديناميكية المستمرة في بيئة الأعمال، وهو ما يجعلها أداة أساسية في استدامة الأداء التنظيمي والتميز التنافسي.

ج.أبعاد الطاقة التنظيمية المنتجة:

تناولت الأدبيات الإدارية مفهوم الطاقة التنظيمية المنتجة من زوايا متعددة، حيث برز توجه عام في الدراسات التطبيقية وفي بيئات مختلفة نحو التركيز على ثلاثة أبعاد رئيسة للطاقة التنظيمية المنتجة، مثل(Cuff & Barkhuizen, 2014; Alexiou et al., 2018; Chen, Chang, & Wang, 2019؛ الذهلي والطعاني، 2021؛ الفتلاوي والربيعي، 2016)، وتمثلت هذه الأبعاد في الطاقة العاطفية، والطاقة المعرفية، والطاقة الجسدية، التي شكلت إطاراً أكثر شمولاً لقياس الطاقة التنظيمية المنتجة. وقد بينت هذه الدراسات أن الطاقة التنظيمية المنتجة تُعد مفهوماً متعدد الأبعاد يسهم في تعزيز الأداء الفردي والجماعي، ويمكّن المنظمات من مواجهة التحديات التنافسية. وبناءً على ذلك اعتمدت الدراسة الراهنة هذه الأبعاد الثلاثة لكونها الأكثر شمولاً في قياس الطاقة التنظيمية المنتجة في الجامعات.

1.الطاقة العاطفية: (Emotional Energy)

يعكس بعد الطاقة العاطفية جوانب الحماس والمشاعر الإيجابية المشتركة تجاه المهام والأهداف التنظيمية. فالمنظمات التي تتميز بمستويات مرتفعة منها توفر بيئة عمل محفزة يشعر فيها الأفراد بالمتعة، مع انخفاض مظاهر السخط أو الاستياء. كما أن هذه الطاقة تمثل استجابات انفعالية طويلة الأمد تُسهم في تعزيز اليقظة والانتباه، ودعم الإنجاز وتحقيق الأهداف. (Cole et al., 2011) وفي السياق ذاته، يرى Cuff and Barkhuizen (2014) أن الطاقة العاطفية تنبع من الأداء الإيجابي المرتبط بالوظيفة، وهو ما يولّد ردود فعل إيجابية مثل الولاء، والإخلاص، والحب، والتفكير العميق في العمل، مما يؤدي إلى ارتباط الموظف بمؤسسته واعتبارها جزءاً من حياته، والتطلع بشغف للمساهمة في تحقيق أهدافها الاستراتيجية. كما أكدت عوجان (2019) أن الطاقة العاطفية تمثل بعداً أساسيًّا يساعد الموظف على تحمل ضغوط العمل والتعامل معها بحماس، مما يساعد في اندماجه في المهام الموكلة إليه. واتساقاً مع ذلك أشار الذهلي والطعاني (2021) إلى أن الطاقة العاطفية لا تقتصر على الحماس والسعادة فقط، بل تتجلى أيضاً في

ملامح الحيوية والنشاط أثناء أداء الأعمال، وهو ما يعزز قدرة الموظف على مواجهة التحديات الوظيفية بشغف.

وفي إطار العوامل التنظيمية أشار Mauno and Ruokolainen (2017) إلى أن العدالة في التعامل مع العاملين والتعاطف معهم يسهمان في رفع مستوى الرضا الوظيفي وتقليل حدة الصراع، مما يؤدي إلى تعزيز الطاقة العاطفية. كما أوضح Kunze and Bruch (2016) أن الأفراد الذين يعملون في منظمات ذات مستويات مرتفعة من الطاقة العاطفية غالباً ما يشعرون بالرضا والسعادة الوظيفية، وهو ما ينعكس إيجابياً على تحقيق الأهداف التنظيمية. ومن جانب آخر بيّن Kiruja and Mukur (2018) أن أساليب التحفيز المادية مثل المكافآت النقدية، والمعنوية مثل الثناء والتقدير، تسهم في رفع مستويات الطاقة العاطفية لدى العاملين، حيث يُعد المورد البشري ركيزة أساسية لنجاح المنظمة وتحقيق أهدافها الاستراتيجية، إذ يرتبط هذا النجاح ارتباطاً وثيقاً بمستوى أداء العاملين.

2.الطاقة المعرفية: (Cognitive Energy)

تشير الطاقة المعرفية إلى العمليات الذهنية والفكرية المتكررة التي من خلالها تواجه المؤسسات مختلف التحديات، وتعمل على إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التنظيمية. ومن هذا المنطلق فإن تعزيز الطاقة المعرفية يتطلب تطويراً وتدريباً مستمراً للعاملين، عبر المشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تتيح تبادل الأفكار والخبرات. (Alexiou et al.,2018) وتؤكد عوجان (2019) أن الطاقة المعرفية ترتبط بالأفراد ذوي النشاط العقلي والذهني المستمرين في حالة من التأهب والشغف لاكتشاف المجهول، والسعي نحو تنمية المعرفة والتعلم المستمر، الأمر الذي يدفعهم للتفكير البنّاء في المشكلات المرتبطة بالعمل والبحث عن حلول تسهم في تحسين الأداء المؤسسي. وفي السياق ذاته، أوضح الذهلي والطعاني (2021) أن هذا البعد يتجسد في العمليات الفكرية المشتركة التي تحفز أعضاء المنظمة على التفكير الإبداعي، والتركيز العقلي، وإبعاد المشتتات، بما يعزز الرغبة في إحداث نتائج إيجابية على مستوى العمل. كما وصف Cole et al. (2011) الطاقة المعرفية بأنها تمثل خبرة جماعية من التنشيط الذهني، حيث يعكس ذلك توافقاً جماعيًّا يدفع العاملين إلى الاستمرار في التفكير الاستباقي، والبحث عن حلول للمشكلات المرتبطة بمهام العمل. وأكد Schudy and Bruch (2010) أن المؤسسات التي تتميز بمستويات مرتفعة من الطاقة المعرفية،

وتتمتع ببيئة يتسم فيها تبادل المعلومات بين العاملين بمستوى عالٍ تحقق أداءً أفضل للمهام الحالية، إضافة إلى قدرتها على إيجاد عمليات جديدة، مما ينعكس إيجابيًّا على تحقيق الأهداف التنظيمية، ورفع مستوى الرضا الوظيفي للعاملين.

3.الطاقة الجسدية: (Physical Energy)

يمثل بعد الطاقة الجسدية مستوى القوة البدنية، والنشاط الجسدي الذي يسهم في دعم أداء العاملين داخل المنظمة. حيث أشار Hoert et al. (2018) إلى أن المنظمات التي تسعى نحو التطور والتميز تحرص على تعزيز الطاقة الجسدية للعاملين من خلال صياغة رؤيتها ورسالتها وخططها الاستراتيجية، بما يركز على دعم البرامج الصحية، وتقليل الإجهاد الوظيفي، والحد من الضغوط النفسية، إضافة إلى الالتزام بالسلوكيات الآمنة في بيئة العمل. ومن جانب آخر أكد العنزي والعطوي (2014) أن تفعيل الطاقة الجسدية بين العاملين يسهم في زيادة نشاطهم في أداء المهام اليومية، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على تحسين قنوات الاتصال، وتعزيز التعاون، وتكامل الموارد داخل المنظمة، مما يدعم استدامة الكفاءة التنظيمية.وفي السياق ذاته أوضح Alexiou et al. (2018) أن الطاقة الجسدية تتمثل في توجيه جهود العاملين عبر المشاركة الفعّالة بين الأفراد على اختلاف مستوياتهم التنظيمية، وذلك لتجنب استنزاف الطاقة الجسدية لفئة محددة من الموظفين نتيجة ضغوط العمل، حيث تُسهم المشاركة في تعزيز الطاقة الجسدية، ودعم تحقيق أهداف المنظمة. كما بيّنت عوجان (2019) أن الطاقة الجسدية تُشير إلى ذلك البعد المسؤول عن الحركة البدنية التي تمكّن الفرد من إنجاز مهامه المتنوعة مثل المشي، الركض، أو حتى الجلوس، باعتبارها الأساس للنشاط اليومي.

ويتضح من خلال عرض أدبيات الدراسة أن القيادة البارعة والطاقة التنظيمية المنتجة يشكلان مدخلين رئيسين لتعزيز الإبداع والأداء المؤسسي في الجامعات. كما أبرز هذا العرض محدودية الدراسات التي بحثت العلاقة بين المتغيرين في البيئة الجامعية السعودية، وهو ما يمثل الفجوة البحثية التي تسعى هذه الدراسة إلى معالجتها.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يُعَدّ أحد أساليب البحث العلمي التي تُستخدم لاستقصاء طبيعة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، والكشف عن درجتها ونوعها (Creswell, 2015). ويُعَد هذا المنهج الأنسب لأهداف الدراسة الحالية؛ نظراً لملاءمته لطبيعة موضوعها، حيث يتيح جمع البيانات من عينة الدراسة وتحليلها، بما يساعد في تحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرات المدروسة، كما يسهم في الوصول إلى تفسيرات علمية للواقع المدروس، وتقديم توصيات عملية يمكن أن تُسهم في تطويره.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود من الجنسين، وعددهم (6351) عضواً أثناء تطبيق الدراسة بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي1446هـ، حسب الإحصاءات المتوفرة بموقع الجامعة (جامعة الملك سعود،2025). وتم تحديد عينة الدراسة من خلال المعاينة العشوائية البسيطة، وباستخدام استبانة الكترونية تم توزيعها عبر الآلية المتبعة بجامعة الملك سعود بالبريد الالكتروني الرسمي، وقد بلغت عينة الدراسة (483) عضو هيئة تدريس، وهو عدد مناسب، وعينة ممثلة وصالحة لإجراء الدراسة، حسب جدول كريجشي ومورجان (Krejcie & Morgan,1970)، حيث إنه وفقاً للجدول فإن حجم العينة الممثلة تقريباً هي (361) عضو هيئة تدريس، ويوضح الجدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة:

جدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة الديمغرافية (ن=483)

المتغير	الفئات/المستويات	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	298	61.70
	أنثى	185	38.30
سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي	10 سنوات فأقل	207	42.86
	أكثر من 10 سنوات	276	57.14
مقر عمل القائد الأكاديمي الذي	داخل الكلية	343	71.01

المتغير	الفئات/المستويات	العدد	النسبة المئوية%
ترتبط به إدارياً (الرئيس المباشر)	خارج الكلية	140	28.99

ثالثاً: أداة الدراسة (الاستبانة):

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري الدراسة الحالية، والاستفادة من نتائجها، وكذلك من الأدب النظري في إعداد أداة الدراسة. وقد تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من ثلاثة محاور رئيسة: المحور الأول، تضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي (الجنس، سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي، ومقر عمل القائد الأكاديمي الذي يرتبط به المبحوث إدارياً. (والمحور الثان، اشتمل على (20) فقرة تمثل متغير مستوى ممارسة القيادة البارعة بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة. بينما المحور الثالث تكون من (18) فقرة تمثل متغير مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه المتغيرات، مع تحديد فئات متوسطات الاستجابة وفق المتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2) معيار الحكم لمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات وأبعاد محاور أداة الدراسة

المستوى	المتوسط
مرتفع جداً	من 4,20 – 5.00
مرتفع	من 3,40 – أقل من 4,20
متوسط	من 2.60 – أقل من 3,40
منخفض	من 1,80 – أقل من 2,60
منخفض جداً	من 1.00 – أقل من 1,80

رابعاً: صدق وثبات أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم أولاً قياس الصدق الظاهري، حيث عُرضت الاستبانة الأولية على (13) محكّمًا من ذوي الخبرة؛ للتأكد من ملاءمة الفقرات لمجالاتها ووضوح صياغتها.

وبعد استلام الملاحظات وإجراء التعديلات التي وافق عليها (80%) فأكثر تم اعتماد النسخة النهائية، وتحويلها إلى استبانة إلكترونية عبر Google Survey لتوزيعها على مجتمع الدراسة.

أما فيما يتعلق بصدق البناء الداخلي، فقد تم التحقق منه بعد مرحلة التحكيم من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس المنتمين إلى مجتمع الدراسة، والذين تم استبعادهم لاحقاً من العينة الفعلية. ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، إضافة إلى العلاقة بين أبعاد كل محور والمستوى الكلي لذلك المحور، وذلك كما يلي:

جدول (3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات محور القيادة البارعة مع البعد الذي تنتمي إليه

بعد سلوكيات القيادة المنفتحة		بعد سلوكيات القيادة المنغلقة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*0,831	12	*0,824
2	*0,714	13	*0,614
3	*0,759	14	*0,852
4	*0,812	15	*0,732
5	*0,736	16	*0,751
6	*0,816	17	*0,743
7	*0,701	18	*0,687
8	*0,693	19	*0,811
9	*0,672	20	*0,854
10	*0,841		
11	*0,704		

* دال عند مستوى الدلالة 0,05

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,05)، وقد تراوحت هذه القيم بين (0,614–0,854)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق البناء الداخلي لفقرات المحور.

جدول (4) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد محور القيادة البارعة والمستوى الكلي للمحور

البعد	قيمة معاملات ارتباط بيرسون
سلوكيات القيادة المنفتحة	*0.867
سلوكيات القيادة المنغلقة	*0,849

* دال عند مستوى الدلالة 0,05

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الأول والمستوى الكلي للمحور موجبة،

ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,05)، وهذه النتائج تبين صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (5) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات محور الطاقة التنظيمية المنتجة مع البعد الذي تنتمي إليه

بعد الطاقة العاطفية		بعد الطاقة المعرفية		بعد الطاقة الجسدية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*0,724	7	*0,652	13	*0,744
2	*0,804	8	*0,745	14	*0,827
3	*0,813	9	*0,618	15	*0,735
4	*0,617	10	*0,831	16	*0,803
5	*0,821	11	*0,677	17	*0,881
6	*0,782	12	*0,719	18	*0,753

* دال عند مستوى الدلالة 0,05

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثاني، والمستوى الكلي للمحور موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,05)، حيث تراوحت تلك القيم بين (0,617–0,881)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق البناء الداخلي لفقرات المحور.

جدول (6) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد محور الطاقة التنظيمية المنتجة والمستوى الكلي للمحور

البعد	قيمة معاملات ارتباط بيرسون
الطاقة العاطفية	*0,893
الطاقة المعرفية	*0,912
الطاقة الجسدية	*0,883

* دال عند مستوى الدلالة 0,05

يظهر من الجدول (6) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الثاني الخاص بالطاقة التنظيمية المنتجة، والمستوى الكلي للمحور موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,05)، وهذه النتائج تبين صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة.

ثم تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وظهر أن مجالات أداة الدراسة (الاستبانة) تتمتع بثباتٍ عالٍ، حيث كانت قيمة معامل الثبات للمحور الأول (0.945)، والمحور الثاني (0.917)، وهي جميعها قيم ثبات > 0.60، كما يتضح من الجدول(7)، مما يؤكد ثبات ووضوح المفهوم العام لعبارات مجالات الاستبانة لدى عينة الدراسة.

جدول (7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
القيادة البارعة	20	0.945
الطاقة التنظيمية المنتجة	18	0.917

خامساً: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات التي تم جمعها، حيث تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتحديداً تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ومعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)؛ للتأكد من ثبات الاستبانة، وكذلك استخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص عينة الدراسة، إضافة لاستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتحديد مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة، وكذلك لمعرفة مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى لدى أعضاء هيئة التدريس، واختبار(t-test) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات عينة البحث باختلاف المتغيرات الديموغرافية، وكذلك تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي نصه "ما مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟". وللإجابة عنه جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، كما يتبين من الجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة (ن=483)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	مستوى الممارسة
بعد سلوكيات القيادة المنفتحة					
1	اعتماد طرائق متنوعة لإنجاز العمل.	4.24	0.98	2	مرتفع جداً
2	الانفتاح على الآخرين عند مناقشة الأمور المتعلقة بإدارته.	4.10	0.93	4	مرتفع

3	اعتماد النظام المرن عند وضع قواعد العمل.	3.82	0.96	6	مرتفع
4	تشجيع تبادل المعلومات والأفكار بين العاملين.	4.27	0.89	1	مرتفع جداً
5	تزويد اللجان العلمية بالتغذية العكسية بطريقة منتظمة.	3.42	0.90	10	مرتفع
6	منح العاملين الحرية في التفكير والتصرف المستقلين.	3.53	0.88	8	مرتفع
7	تشجيع العاملين في استخدام طرائق مختلفة لإنجاز مهام أعمالهم.	4.16	0.94	3	مرتفع
8	تحفيز التفكير باتجاهات جديدة لزيادة الاختلاف في سلوكيات العاملين.	3.67	0.96	7	مرتفع
9	دعم محاولات الإبداع والعمل بطرق ابتكارية لتوليد الأفكار الجديدة.	3.84	0.97	5	مرتفع
10	تحفيز الأفراد العاملين لتحمل المخاطر.	3.37	0.98	11	متوسط
11	وضع آلية واضحة للتعلم من الأخطاء.	3.53	0.94	9	مرتفع
	المتوسط	3.81	0.91		مرتفع
بعد سلوكيات القيادة المنغلقة					
12	التحديد الدقيق لقواعد وإجراءات إنجاز الأعمال المختلفة.	4.25	0.93	2	مرتفع جداً
13	مراقبة آليات التنفيذ لتحقيق الأهداف المرسومة بكفاءة عالية.	3.86	0.89	6	مرتفع
14	اتخاذ الإجراءات التصحيحية المحددة في حالة حدوث الأخطاء.	3.62	0.94	7	مرتفع
15	التركيز على تقليص التباين أو الاختلاف في سلوكيات العاملين.	3.45	0.87	9	مرتفع
16	اعتماد إجراءات العمل الروتينية.	4.09	0.95	5	مرتفع
17	التأكد من اتباع اللوائح والأنظمة أثناء إنجاز الأعمال.	4.22	0.92	3	مرتفع جداً
18	الاهتمام بتحديد نطاق الأعمال المقترح تنفيذها بصورة موحدة.	4.13	0.88	4	مرتفع

19	الالتزام بالخطط والقواعد المنظمة للعمل المحددة مسبقاً.	4.36	0.93	1	مرتفع جداً
20	المحاسبة وفرض العقوبات المناسبة عند حدوث الأخطاء.	3.47	0.95	8	مرتفع
	المتوسط	3.94	0.92		مرتفع
	المتوسط العام	3.88	0.97		مرتفع

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة بلغ (3.88) بانحراف معياري (0.97)، وهو ما يشير – وفق معيار الدراسة – إلى مستوى مرتفع، ويعكس ذلك إدراك أعضاء هيئة التدريس (عينة الدراسة) أن القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود تطبق هذا النمط القيادي في بيئة العمل الجامعي بمستوى مرتفع.

وعلى مستوى ممارسة بعد سلوكيات القيادة المنفتحة بلغ المتوسط (3.81) بانحراف معياري (0.91)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع. وقد جاءت فقرتان بمستوى مرتفع جداً وهما "تشجيع تبادل المعلومات والأفكار بين العاملين " بمتوسط (4.27)، و"اعتماد طرائق متنوعة لإنجاز العمل" بمتوسط (4.24)، مما يعكس حرص القيادات على خلق بيئة تشاركية قائمة على الانفتاح والتواصل الفعال وتبادل المعرفة، ويتسق ذلك مع ما أشار إليه Schudy and Bruch (2010) من أن القيادة المنفتحة تسهم في تعزيز الإبداع من خلال التواصل الفعّال، وتبادل الأفكار، والحرص كذلك على تنويع أساليب وإجراءات وطرائق إنجاز مهام العمل. في المقابل حصلت فقرة "تحفيز الأفراد العاملين لتحمل المخاطر" على أدنى متوسط حسابي (3.37) وبمستوى ممارسة متوسط، مما يشير إلى أن جانب تشجيع المخاطرة لا يحظى بالقدر ذاته من الاهتمام مقارنة ببقية الممارسات، وهو ما ينسجم مع ما ذكره Alghamdi (2018) من أن بعض القيادات الأكاديمية تميل إلى الحذر في تشجيع المخاطرة، سعياً للحفاظ على استقرار بيئة العمل الأكاديمي.

أما فيما يتعلق بسلوكيات القيادة المنغلقة، فقد بلغ المتوسط (3.94) بانحراف معياري (0.92)، وهو أعلى قليلاً من مستوى سلوكيات القيادة المنفتحة. وقد جاءت ثلاث فقرات بمستوى مرتفع جداً وهي على الترتيب "الالتزام بالخطط والقواعد المنظمة للعمل المحددة مسبقاً" بمتوسط (4.36)، و"التحديد الدقيق لقواعد وإجراءات إنجاز الأعمال المختلفة بمتوسط (4.25)، و "التأكد من اتباع اللوائح والأنظمة أثناء إنجاز الأعمال بمتوسط (4.22)، وهو ما يعكس حرص

القيادات الأكاديمية على الالتزام بالأنظمة والإجراءات الرسمية سواءً في جانب تحديدها تحديداً دقيقاً إبتداءً أم الالتزام بها تخطيطاً وتنفيذاً، وكذلك متابعة المرؤوسين في إنجاز الأعمال في ضوئها، وهو ما أكده Mom et al. (2015) بأن القيادة المنغلقة تضمن الانضباط التنظيمي وتحقيق الكفاءة. بينما جاءت فقرة "التركيز على تقليص التباين أو الاختلاف في سلوكيات العاملين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (3.45)، بما يشير إلى أن القيادات الأكاديمية بالجامعة لا تسعى بالضرورة إلى إلغاء التنوع بين الأفراد بشكل كامل بل يحصل ذلك من خلال الإجراءات والممارسات الإدارية بشكل طبيعي، وهو ما يتفق مع Bruch and Vogel (2011) بأن التنوع قد يكون مصدراً للإبداع إذا أُدير بفاعلية.

وتشير النتائج عموماً إلى أن القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود تمارس القيادة البارعة بمستوى مرتفع، ويتم ذلك من خلال الموازنة بين السلوكيات المنفتحة الداعمة للإبداع والمشاركة، والسلوكيات المنغلقة التي تعزز الانضباط والكفاءة. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة في جامعات عربية وسعودية، مثل دراسة Wanas (2024) في جامعة طنطا، ودراسة عويد والحميري (2022) في جامعة بابل، ودراسة الشيباني وحسن (2021) في جامعة واسط، ودراسة رشيد ومزهر (2018) في جامعة القادسية، إضافة إلى دراسة Alghamdi (2018) بجامعة الباحة، والتي أكدت جميعها ارتفاع مستوى ممارسة القيادة البارعة في السياقات الأكاديمية. وهذا التوازن ينسجم مع ما أكدته أدبيات القيادة البارعة حيث أوضح Rosing and Zacher (2023) أن القيادة البارعة تتسم بالقدرة على المواءمة بين التوجه نحو الانفتاح والتجديد والحاجة إلى الصرامة والانضباط. كما تدعم هذه النتيجة ما أشارإليه Mascaren et al.(2021) من أن المرونة القيادية والتكيف من السمات الجوهرية التي تمكن القادة من مواجهة تحديات البيئات الديناميكية بفاعلية.

وبناءً على ذلك يمكن القول إن القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود تدرك أهمية الموازنة بين تشجيع الإبداع والانفتاح من جهة والمحافظة على استقرار الإجراءات التنظيمية من جهة أخرى، وهو ما يعزز من جودة الأداء الأكاديمي ويدعم تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة.

ثانياً. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى ممارسة

القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة، تعزى للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي، مقر عمل القائد الأكاديمي الذي ترتبط به إداريًّا)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة، كما تم استخدام اختبار (t-test) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لاختلاف المتغيرات الديموغرافية، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول (9) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق في متوسطات استجابات العينة حول مستوى القيادة البارعة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	298	3.87	0.72	0.705-	0.481
	أنثى	185	3.92	0.78		
سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي	10 سنوات فأقل	207	3.90	0.59	0.727	0.468
	أكثر من 10 سنوات	276	3.86	0.61		
مقر عمل القائد الأكاديمي الذي ترتبط به إدارياً	داخل الكلية	343	4.14	0.81	0.102	0.030
	خارج الكلية	140	3.61	0.73		

* دال عند مستوى الدلالة 0,05

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تقدير ممارسة القيادة البارعة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، مما يشير إلى أن هذين المتغيرين لا يؤثران جوهريًّا في إدراك أفراد العينة لمستوى القيادة البارعة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في مستوى القيادة البارعة تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة بأن إدراك أعضاء هيئة التدريس لممارسات القيادة البارعة يستند إلى معايير موضوعية مرتبطة

بالسلوك القيادي، أكثر من ارتباطه بالخصائص الفردية. وتدعم الأدبيات هذا التوجه؛ إذ بينت دراسة Kastle et al. (2022) أن تأثير المتغيرات الشخصية في إدراك القيادة محدود مقارنة بعوامل السياق التنظيمي.

في المقابل أظهر التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في تقدير مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة من قبل عينة الدراسة، تعزى لاختلاف فئات متغير مقر عمل القائد الأكاديمي الذي يرتبط به عضو هيئة التدريس إداريًّا (داخل الكلية أو خارجها)، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة لهذا المتغير أقل من (0,05)، مما يشير إلى دلالة الفروق إحصائيًّا. وبمراجعة المتوسطات الحسابية لفئتي هذا المتغير يتضح أن هذه الفروق جاءت لصالح أعضاء هيئة التدريس(عينة الدراسة) المرتبطين بالقيادات الأكاديمية التي تعمل داخل الكلية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة التعامل المباشر والمستمر بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية داخل الكليات، مما يسهم في تعزيز إدراكهم لممارسات القيادة البارعة. حيث إن القيادات داخل الكلية (مثل العميد أو الوكلاء أو رؤساء الأقسام) يكون تواصلهم اليومي والمباشر مع أعضاء هيئة التدريس أوضح، وبالتالي يتم تقييمهم بدرجة أكبر من خلال التجربة المباشرة (لعدالة في توزيع الأعباء التدريسية، أوالدعم البحثي، أوالتحفيز الأكاديمي)، أما القيادات خارج الكلية (مثل إدارة الجامعة أو الوكلاء بها أو العمادات المساندة)، فإن التواصل والتفاعل قد يكون أقل، ويُنظر إليهم — غالباً – من زاوية السياسات العامة والقرارات الاستراتيجية. وتدعم هذه النتيجة، وكذلك هذا التفسير دراسة (Alharthi, 2024) التي أكدت أن القادة الأكاديميين داخل الكلية يكونون أكثر قرباً من أعضاء هيئة التدريس، ويتيح ذلك لهم فهم احتياجاتهم وتحدياتهم اليومية بشكل أفضل، مما ينعكس إيجاباً على مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس لممارسات القيادة المختلفة. وبناءً عليه يشير التحليل إلى أن أعضاء هيئة التدريس المرتبطين إداريًّا بقيادات أكاديمية داخل الكلية يعبرون عن مستوى أعلى من ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة البارعة مقارنة بزملائهم المرتبطين بقيادات أكاديمية خارج الكلية.

ثالثاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: والذي نص على "ما مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهم؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المحور، والجدول رقم (10) يوضح هذه النتائج.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس(ن=483)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
بعد الطاقة العاطفية					
1	تربط أعضاء هيئة التدريس أثناء العمل علاقات عمل إيجابية جيدة.	4.38	1.03	1	مرتفع جداً
2	يتمتع أعضاء هيئة التدريس بالحماس في أداء مهام أعمالهم.	4.27	0.99	3	مرتفع جداً
3	تظهر السعادة على أعضاء هيئة التدريس أثناء أدائهم الوظيفي.	4.24	1.06	4	مرتفع جداً
4	يحصل أعضاء هيئة التدريس على الدافع النفسي الإيجابي من خلال الاعتراف بإنجازاتهم.	4.21	0.98	6	مرتفع جداً
5	يتميز أعضاء هيئة التدريس بالولاء لتحقيق الأداء الأمثل.	4.32	1.08	2	مرتفع جداً
6	يعمل أعضاء هيئة التدريس في ظل ضغوطات العمل المختلفة بكفاءة عالية.	4.22	1.02	5	مرتفع جداً
	المتوسط	4.27	1.03		مرتفع جداً
بعد الطاقة المعرفية					
7	يمتلك أعضاء هيئة التدريس المعلومات الكافية لأداء أعمالهم.	4.34	1.02	1	مرتفع جداً
8	يبتكر أعضاء هيئة التدريس طرائق وأساليب مختلفة في عملية التدريس.	4.19	0.96	5	مرتفع

9	يمتلك أعضاء هيئة التدريس المعرفة الجيدة للمشاركة في عملية صنع القرار.	4.30	1.07	2	مرتفع جداً
10	يتبادل أعضاء هيئة التدريس المعارف فيما بينهم لإنجاز أعمالهم.	4.26	1.03	4	مرتفع جداً
11	ينتهج أعضاء هيئة التدريس مبدأ التفكير الجماعي ضمن فرق العمل.	4.28	0.99	3	مرتفع جداً
12	يعمل أعضاء هيئة التدريس مع الأقسام الأخرى ضمن مجموعات تعلم مهنية.	3.87	1.05	6	مرتفع
	المتوسط	4.21	1.01		مرتفع جداً
بعد الطاقة الجسدية					
13	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بإجراءات الأمن والسلامة أثناء أداء أعمالهم.	4.23	1.09	1	مرتفع جداً
14	ينظر أعضاء هيئة التدريس للصحة البدنية على أنها قيمة مضافة للجامعة.	3.92	0.97	3	مرتفع
15	توفر الجامعة التأمين الصحي المناسب لأعضاء هيئة التدريس.	2.90	0.89	4	متوسط
16	يحرص أعضاء هيئة التدريس على عدم الجلوس لفترات طويلة دون القيام بنشاط بدني لتجديد طاقاتهم الجسدية.	2.66	0.87	5	متوسط
17	يطبق أعضاء هيئة التدريس تعليمات السلامة المهنية في المعامل والمختبرات.	3.95	0.98	2	مرتفع
18	يحرص أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من الأندية الرياضية بالجامعة لممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة.	2.64	0.86	6	متوسط
	المتوسط	3.38	0.96		متوسط
	المتوسط العام	3.95	0.98		مرتفع

تشير نتائج الجدول (10) إلى أن المتوسط العام لمستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بلغ (M=3.95, SD=0.98)، وهو ما يعكس مستوى مرتفعاً وفق معيار الدراسة. وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون قدراً عالياً من الطاقة التنظيمية التي تسهم في رفع فاعليتهم وأدائهم في بيئة العمل الأكاديمي، بما يعزز من قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية.

وعند تحليل الأبعاد تبيّن أن بعد الطاقة العاطفية جاء في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع جداً (M=4.27, SD=1.03)، إذ جاءت جميع متوسطات عباراته بمستوى مرتفع جداً. وقد حازت الفقرة "تربط أعضاء هيئة التدريس أثناء العمل علاقات عمل إيجابية جيدة" على أعلى متوسط (M=4.38)، ما يعكس قوة العلاقات الاجتماعية والمهنية القائمة على الدعم المتبادل والتقدير بين أعضاء هيئة التدريس. وتنسجم هذه النتيجة مع ما ذكره Schudy and Bruch (2010) من أن الطاقة العاطفية الإيجابية تعد ركيزة أساسية لتعزيز الحماس والدافعية، بما يؤدي إلى اندماج أكبر للأفراد في العمل، وتوجيه جهودهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة بفاعلية.

وتشير النتيجة كذلك إلى أن بعد الطاقة المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس جاء في المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع جداً (M=4.21, SD=1.01)، وقد تراوحت متوسطات هذا البعد بين مستوى مرتفع ومرتفع جداً، وهو ما يعكس امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمستوى عالٍ من المعارف المرتبطة بأداء مهامهم الأكاديمية والإدارية. ويُلاحظ أن الفقرة الأعلى متوسطاً كانت "يمتلك أعضاء هيئة التدريس المعلومات الكافية لأداء أعمالهم" (M=4.34)، مما يدل على كفاءة معرفية فردية قوية تتيح لهم إنجاز أعمالهم بفعالية. وهذا يتسق مع ما أشار إليه Mom et al. (2015) بأن تبادل المعرفة وتوظيف التفكير الجماعي يسهمان في تعزيز القدرات التنظيمية، وتحقيق نتائج مؤسسية أفضل، الأمر الذي يؤكد أهمية البعد المعرفي في رفع جودة الأداء الجامعي. ومع ذلك فقد أظهرت النتائج أن الفقرة الأقل متوسطاً وإن كانت بمستوى مرتفع كذلك هي "يعمل أعضاء هيئة التدريس مع الأقسام الأخرى ضمن مجموعات تعلم مهنية" (M=3.87)، وهو ما قد يشير إلى وجود تحديات في توظيف الطاقة المعرفية في إطار تعاوني عبر الأقسام الأكاديمية. وهذا يعني أن المعرفة موجودة على المستوى الفردي، إلا أن استثمارها في بناء جماعات تعلم مهنية لا

يزال بحاجة إلى تعزيز نسبي، بما يضمن التكامل المعرفي بين الأقسام المختلفة، ويرفع من قيمة الممارسات التنظيمية.

بينما أظهرت النتائج أن بعد الطاقة الجسدية جاء في المرتبة الأخيرة بين أبعاد الطاقة التنظيمية المنتجة، بمتوسط (M=3.38, SD=0.96)، وهو ما يشير إلى مستوى متوسط وفق معيار الدراسة. ويعكس ذلك أن الاهتمام بالطاقة الجسدية لدى أعضاء هيئة التدريس أقل نسبياً مقارنة بالطاقة العاطفية والمعرفية. وقد حصلت الفقرة "يلتزم أعضاء هيئة التدريس بإجراءات الأمن والسلامة أثناء أداء أعمالهم" على أعلى متوسط (M=4.23)، وهو ما يشير إلى وعي مرتفع بأهمية الالتزام بإجراءات السلامة داخل بيئة العمل. في المقابل جاءت الفقرة "يحرص أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من الأندية الرياضية بالجامعة لممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة" بأدنى متوسط (M=2.64)، مما يعكس ضعف الاهتمام بالممارسات التي تدعم الصحة البدنية واللياقة الجسدية بشكل مباشر.

وتُبرز هذه النتيجة أن الطاقة الجسدية –رغم أهميتها في استدامة الأداء الفعّال– فأنها لا تحظى بالاهتمام الكافي من أعضاء هيئة التدريس، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه Hoert et al. (2018) من أن المنظمات التي تهمل برامج تعزيز الصحة البدنية واللياقة قد تواجه تحديات في الحفاظ على مستويات عالية من الأداء الوظيفي، في حين أن الاستثمار في الصحة الجسدية للعاملين يقلل من الضغوط والإجهاد، ويعزز القدرة على التركيز والإنتاجية.

بشكل عام أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود يتمتعون بمستوى مرتفع من الطاقة التنظيمية المنتجة، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه Bruch and Vogel (2011) بأن الطاقة التنظيمية تتجسد أساساً من خلال التفاعل المعرفي والعاطفي، ومع ما أوضحه Schudy and Bruch (2010) من أن الطاقة تمثل قوة جماعية تعزز التماسك والابتكار في الجامعات. غير أن هذه النتيجة تختلف عن ما توصلت إليه دراسة الذهلي والطعاني (2021) التي وجدت أن أبعاد الطاقة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة في بعض الجامعات العربية، وكذلك مع دراسة العنزي والعطوي (2014) التي أظهرت نتائج مشابهة في ثمان جامعات حكومية بالعراق.

وبشكل عام كشفت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود يتمتعون بمستوى مرتفع من الطاقة التنظيمية المنتجة، وهو ما يعكس فاعلية البيئة الأكاديمية في تعزيز مقومات التميز. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Bruch and Vogel (2011) من أن الطاقة التنظيمية تتجسد بالأساس من خلال التفاعل المعرفي والعاطفي، ومع ما أوضحه Schudy and Bruch (2010) من أن الطاقة تمثل قوة جماعية تعزز التماسك والابتكار داخل الجامعات. وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة عن ما توصلت إليه دراسة الذهلي والطعاني (2021) ودراسة العنزي والعطوي (2014)، اللتين بينتا أن أبعاد الطاقة التنظيمية جاءت بمستوى متوسط في بعض الجامعات العربية. وقد يُعزى هذا التباين إلى اختلاف الخصائص التنظيمية والبيئية والسياقية بين الجامعات؛ إذ تؤكد الأدبيات أن الثقافة المؤسسية والدعم التنظيمي والموارد المتاحة تمثل عوامل حاسمة في تحديد مستوى الطاقة التنظيمية (Bruch & Vogel, 2011).

ومن خلال ماسبق يمكن القول إن جامعة الملك سعود توفر بيئة عمل محفزة تعزز العلاقات الإيجابية، وتبادل المعرفة والروابط الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس، مما يزيد من طاقاتهم العاطفية والمعرفية. ومع ذلك، لا يزال هناك حاجة لتعزيز البعد الجسدي من خلال برامج وأنشطة صحية ورياضية مستدامة، الأمر الذي يُتوقع أن يسهم في رفع الطاقة التنظيمية وتعزيز الأداء الأكاديمي والميزة التنافسية للجامعة.

رابعاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود تعزى للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي، مقر عمل القائد الأكاديمي الذي ترتبط به إداريًّا)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول (11) نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق في متوسطات استجابات العينة حول مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	298	3.95	0.92	1.431	0.153
	أنثى	185	3.83	0.88		
سنوات الخبرة في مجال التعليم الجامعي	10 سنوات فأقل	207	4.21	0.76	7.746	0.001
	أكثر من 10 سنوات	276	3.65	0.82		
مقر عمل القائد الأكاديمي الذي ترتبط به إدارياً	داخل الكلية	343	3.94	0.93	0.340	0.743
	خارج الكلية	140	3.91	0.86		

* دال عند مستوى الدلالة 0,05

تشير النتائج بالجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة بجامعة الملك سعود تعزى لمتغير الجنس، وتوضح هذه النتيجة أن الطاقة التنظيمية المنتجة تمثل مستوى متقارباً بين الجنسين، مما يعكس تجانس بيئة العمل الأكاديمي في الجامعة، وعدم تأثرها بالاختلافات الديموغرافية المتعلقة بالجنس. وبالمثل، لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفق متغير مقر عمل القائد الأكاديمي؛ ويعكس ذلك أن طبيعة القيادة الأكاديمية – سواء داخل الكلية أو خارجها – لا تؤثر جوهرياً على إدراك أعضاء هيئة التدريس لمستوى الطاقة التنظيمية المنتجة، مما يشير إلى أن هذا المفهوم يرتبط أكثر بثقافة العمل المؤسسي والعلاقات التفاعلية الداخلية وليس بالمتغيرات الديموغرافية أو الهيكلية وحدها.

في المقابل أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفق متغير سنوات الخبرة، حيث حصلت الفئة التي تمتلك خبرة عشر سنوات فأقل على متوسط أعلى (M=4.21) مقارنة بالفئة ذات الخبرة الأكثر من عشر سنوات (M=3.65)، وكانت قيمة الدلالة عالية (t=7.746, p<0.001). وتشير هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة تُعد عاملاً مؤثراً في مستوى

الطاقة التنظيمية المنتجة؛ إذ يبدو أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة الأقل يتمتعون بحماس أكبر ودافعية أعلى، الأمر الذي ينعكس في مستوى طاقاتهم التنظيمية. وقد يرتبط ذلك بما أشار إليهBruch and Vogel (2011) من أن الطاقة التنظيمية تتأثر بخصائص الأفراد النفسية والتحفيزية، وأن الفئات الأحدث غالباً ما تمتاز بدرجة أعلى من الانخراط والاندفاع نحو تحقيق إنجازات ملموسة.

ويستنتج من نتائج الدراسة أن الخبرة الزمنية تؤثر في مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة، حيث يظهر أعضاء هيئة التدريس الأقل خبرة حماساً وطاقة إيجابية أعلى نتيجة سعيهم لإثبات الذات والاندماج في الأنشطة المؤسسية، في حين يرتبط طول مدة الخدمة بالاستقرار الوظيفي وانخفاض المبادرة. أما متغيرا الجنس ومقر عمل القائد الأكاديمي، فلم يسجلا فروقاً معنوية، مما يدل على أن الطاقة التنظيمية تتأثر أكثر بالحوافز والدافعية المرتبطة بمراحل النمو المهني مقارنة بالخصائص الديموغرافية أو الهيكلية.

خامساً. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، والذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة ومستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، لفحص الارتباط بين هذين المتغيرين، كما في الجدول التالي:

جدول (12) قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة ومستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس

المستوى الكلي	مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس
مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة البارعة	*0.617

* دال عند مستوى الدلالة 0,05

تشير نتائج الجدول (12) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود للقيادة البارعة ومستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة

التدريس حيث بلغ معامل الارتباط ($r = 0.617, p < 0.05$)، ووفقاً لتصنيف Cohen (1988) لمستويات قوة الارتباط، تُعد هذه العلاقة قوية نسبيًّا؛ إذ إن القيم التي تتجاوز (0.50) تشير إلى قوة العلاقة. كما بلغ معامل التحديد(R2=0.381)، مما يعني أن نحو (38.1%) من التباين في مستوى الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس يمكن تفسيره بمستوى ممارسة القيادة البارعة لدى القيادات الأكاديمية، فكلما زاد مستوى ممارسة القيادة البارعة لدى القيادات الأكاديمية أدى ذلك لزيادة فرص تحقيق مستوى أعلى من الطاقة التنظيمية المنتجة لدى أعضاء هيئة التدريس. وتُفسَّر هذه النتيجة بأن القيادة البارعة، بما تمتلكه من مرونة في الموازنة بين السلوكيات المنفتحة والمنغلقة، وقدرتها على التكيف وإدارة الموارد بكفاءة، تُسهم في تهيئة بيئة تنظيمية محفزة تستثمر الطاقات الفكرية والعاطفية لأعضاء هيئة التدريس بما يعزز إنتاجيتهم.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة Wanas (2024) من وجود علاقة إيجابية بين القيادة البارعة وبراعة أعضاء هيئة التدريس وأدائهم الابتكاري، مما يدل على أن هذا النمط القيادي يطلق الطاقات الكامنة لديهم. كما تدعمها دراسة عويد والحميري (2022)التي وجدت علاقة ارتباط موجبة قوية بين القيادة البارعة وثقافة التعلم المستمر، وهو ما يعكس قدرة القيادة البارعة على تهيئة بيئة أكاديمية محفزة ومستدامة. وفي الاتجاه نفسه، أوضحت دراسة Kebede et al. (2024) إسهام القيادة البارعة في رفع مستويات السعادة في بيئة العمل وتشجيع الابتكار ، مما ينسجم مع النتيجة الحالية التي ربطت بين القيادة المرنة والطاقة التنظيمية المنتجة. كما انسجمت النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Alghamdi (2018) التي بينت أثر القيادة البارعة في تعزيز الاستقلالية والإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال مزيج السلوكيات المنفتحة والمنغلقة، الأمر الذي ينعكس بدوره على رفع مستوى الطاقة التنظيمية. وتدعم ذلك أيضاً نتائج بناي والظالمي (2020) التي أظهرت وجود ارتباط قوي بين القيادة البارعة والإبداع، وهو ما يؤكد أن هذا النمط القيادي قادر على استثمار الطاقات الفكرية والعاطفية بشكل فعال.

كذلك تدعم النتيجة دراسة Usman et al.(2022) بالفكرة القائلة أن القيادة التي تتبنى استراتيجيات تحفيزية ومرنة قادرة على استثمار الطاقات البشرية بفعالية، مما يؤدي إلى تعزيز الإبداع والتنظيم المنتج داخل المؤسسات التعليمية. ومن جهة أخرى، أوضحت دراسة Jiang et al. (2023) أن القادة الذين يمارسون أنماط قيادة بارعة قادرون على إحداث تغييرات جوهرية في

بيئة العمل، بما يعزز من دوافع العاملين الداخلية ويزيد من التزامهم وإنتاجيتهم. وبالمثل، بينت دراسة Mascaren et al.(2021) أن أساليب القيادة المرنة والداعمة ترتبط إيجابياً بقدرة المؤسسات على خلق بيئة محفزة تستثمر قدرات الأفراد، وهو ما ينسجم مع النتيجة الحالية.

ومن منظور الطاقة التنظيمية المنتجة أشارت دراسة زويتي (2021) إلى أن ارتفاع مستويات الطاقة التنظيمية يرتبط بتحسين جودة الخدمات التعليمية، مما يعني أن تعزيز القيادة البارعة يسهم بصورة غير مباشرة في الارتقاء بجودة الأداء الجامعي عبر رفع الطاقة التنظيمية، وما أوضحته دراسة العنزي والعطوي (2014) من ارتباط الطاقة التنظيمية بمكوناتها العاطفية والمعرفية والجسدية بالابتكار التنظيمي، وهو ما يتسق مع النتيجة الحالية التي أبرزت دور القيادة البارعة في تنشيط هذه الأبعاد.

وبناءً على ذلك تؤكد النتيجة الحالية ما ذهبت إليه الأدبيات من أن القيادة البارعة تمثل عاملاً محوريًّا في رفع مستويات الطاقة التنظيمية المنتجة، بما يسهم في تعزيز الكفاءة الأكاديمية والبحثية وتحقيق التطوير المؤسسي المستدام داخل الجامعات.

توصيات الدراسة:

في ضوء أهم النتائج التي تم التوصل إليها فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

- التأكيد على أهمية تنظيم برامج تدريبية للقيادات الأكاديمية لتعزيز مهارات المرونة والتكيف وإدارة التغيير.
- الاهتمام برفع مستوى الطاقة الجسدية لأعضاء هيئة التدريس عبر تبني مبادرات وبرامج تعنى بالصحة البدنية، وتشجيع الأنشطة الرياضية، وتعزيز التوازن بين متطلبات العمل والحياة الشخصية.
- تعزيز المشاركة في صنع القرار بين القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، بما يرسخ قيم الالتزام والانتماء المؤسسي، ويدعم مناخاً أكثر تعاوناً وشراكة.

- دمج سلوكيات القيادة البارعة ضمن خطط التطوير الاستراتيجي ومعايير الجودة في الجامعة، واعتمادها كفلسفة عمل ترتكز على تعزيز قيم العمل، والأخلاقيات، والابتكار الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس.

مقترحات الدراسات المستقبلية

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية وما أظهرته من مؤشرات بحثية، يمكن للباحثين في المستقبل تناول الموضوع من زوايا أوسع وأكثر عمقاً، وذلك من خلال:

- توسيع نطاق الدراسة ليشمل جامعات سعودية أخرى لاختبار إمكانية تعميم النتائج.
- دراسة العلاقة بين القيادة البارعة ومتغيرات إضافية مثل الأداء المؤسسي، والرضا الوظيفي، والابتكار الأكاديمي، والتميز المؤسسي.
- اعتماد تصاميم طولية لتتبع العلاقة بين القيادة البارعة والطاقة التنظيمية المنتجة عبر الزمن.
- دمج متغيرات وسيطة أو معدلة مثل الثقافة التنظيمية، أو رأس المال النفسي، أو الذكاء العاطفي، لفحص العوامل المؤثرة على العلاقة.

المراجع

المراجع العربية:

بناي، ضياء فالح، والظالمي، محمد جبار هادي (2020) دور سلوك القيادة البارعة في تعزيز الإبداع في مكان العمل : دراسة استطلاعية لعينة من التدريسين في جامعة كربلاء . مجلة الريادة للمال و الأعمال،1(1)،22-34. *https://search.emarefa.net/detail/BIM-1333723*

جامعة الملك سعود.(2025). بيانات أعضاء هيئة التدريس، مكتب إدارة البيانات. *https://data.ksu.edu.sa/ar/node/1139*

الذهلي، ربيع بن المر، والطعاني، ورود معروف .(2021). درجة توافر أبعاد الطاقة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العربية من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(4)،667-689. *http://search.mandumah.com/Record/1166342*

رشيد، صالح عبد الرضا، ومزهر، زينب حميد.(2018). توظيف سلوكيات القيادة البارعة لتعزيز سلوك العمل الإبداعي، دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات جامعة القادسية. مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية، 8(1)،8-27. *https://search.emarefa.net/detail/BIM-919860*

الشيباني، إلهام ناظم، وحسن، زينب خليل. (2021). دور القيادة البارعة في تعزيز العلاقة بين التنوع المعرفي والأداء الإبداعي للمجموعة: دراسة تحليل لآراء عينة من جامعة واسط. مجلة الدراسات المستدامة،3(4)،69-103. *http://search.mandumah.com/Record/1180378*

العنزي، سعد علي ، والعطوي، عامر علي. (2014). العلاقة بين الطاقة التنظيمية المنتجة والابتكار التنظيمي: دراسة تحليله في كليات عينة من الجامعات العراقية. المؤتمر العلمي الثالث لكلية الإدارة والاقتصاد (ص.1-23). العراق: جامعة القادسية. *https://goo.su/ssiTG*

عوجان، ديمة.(2019). أثر الهندسة البشرية على الطاقة التنظيمية : الدور الوسيط لاستراتيجية الاستغراق[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الاردن. *http://search.mandumah.com/Record/988164*

عويد ، محمد فخري، والحميري، بشار عباس .(2022). تأثير القيادة البارعة في ثقافة التعلم المستمر: بحث تحليلي لآراء القيادات الإدارية في جامعة بابل. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية،14(4)،93-117. *http://search.mandumah.com/Record/1339903*

الفتلاوي، ميثاق، والربيعي، رشا.(2016). تحليل واقع الطاقة التنظيمية المنتجة من وجهة نظر الادارة العليا والوسطى، بحث استطلاعي تحليلي لآراء عينة من القيادات في جامعات الفرات الأوسط. مجلة الإدارة الاقتصاد، 5(18)،35–55. *https://search.emarefa.net/detail/BIM-873070*

مركز تحقيق الرؤية.(2016). رؤية السعودية 2030. المملكة العربية السعودية. *https://goo.su/JqVvJgw*

ترجمة المراجع العربية:

Al-Anzi, S. A., & Al-Atwi, A. A.(2014). The relationship between productive organizational energy and organizational innovation: An analytical study in colleges of a sample of Iraqi universities(in Arabic). The Third Scientific Conference of the College of Administration and Economics (pp. 1–23). Al-Qadisiyah University, Iraq. https://goo.su/ssiTG

Al-Dhahli, R. M., & Al-Taani, W. M. (2021). The degree of availability of organizational energy dimensions among faculty members in Arab universities from their perspective(in Arabic). Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 29(4), 667–689. http://search.mandumah.com/Record/1166342

Al-Fatlawi, M. and Al-Rubaie, R. (2016). Analyzing the reality of the Produced Organizational Energy from the Upper and Middle management Perspective (in Arabic). Journal of Management and Economics, 5(18), 35-55. https://search.emarefa.net/detail/BIM-873070

Al-Shaibani, I. N., & Hassan, Z. K. (2021). The role of ambidextrous leadership in enhancing the relationship between knowledge diversity and group creative performance: An analytical study of the opinions of a sample from Wasit University(in Arabic). Journal of Sustainable Studies, 3(4), 69–103. http://search.mandumah.com/Record/1180378

Awajan, D. (2019). The Impact of Human Ergonomics on Organizational Energy: The Mediating Role of Engagement Strategy (in Arabic). [Unpublished Master thesis]. Middle East University, Amman, Jordan. http://search.mandumah.com/Record/988164

Banai, D. F., & Al-Zalmi, M. J. H. Y. (2020). The role ambidextrous leadership behavior in promotion innovation in the workplace, An exploratory study of a sample of faculty members at the University of Karbala(in Arabic). Al-Riyada Journal of Finance and Business, 1(1), 22–34. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1333723

King Saud University.(2025). Faculty Members Data, Data Management Office. https://data.ksu.edu.sa/ar/node/1139

Owaid, M. F., & Al-Humairi, B. A. (2022). The impact of skillful leadership on a culture of continuous learning: An analytical study of administrative leaders' perspectives at the University of Babylon(in Arabic). Journal of the College of Administration and

Economics for Economic, Administrative, and Financial Studies, 14(4), 93–117. http://search.mandumah.com/Record/1339903

Rashid, S. A and Muzhiz, Z.H. (2018). Employing Ambidextrous Leadership Behaviors to Enhance Creative Work Behavior, an exploratory study of the opinions of a sample of faculty members in the faculties of the University of Al-Qadisiyah(in Arabic). Al-Muthanna Journal of Administrative and Economic Sciences, 8(1) , 8-27. https://search.emarefa.net/detail/BIM-919860

المراجع الأجنبية:

Abualhamael, Z. W. H. (2017). The power of productive organisational energy in relation to leadership style and job satisfaction: The context of Saudi Arabian universities [Doctoral dissertation], Manchester Metropolitan University. https://e-space.mmu.ac.uk/id/eprint/619873/

Akıncı, G., Alpkan, L., Yıldız, B., & Karacay, G. (2022). The link between ambidextrous leadership and innovative work behavior in a military organization: The moderating role of climate for innovation. Sustainability, 14(22), 1. https://doi.org/10.3390/su142215315

Alexiou, A., Khanagha, S., & Schippers, M. C. (2019). Productive organizational energy mediates the impact of organizational structure on absorptive capacity. Long Range Planning, 52(2), 155–172. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2018.02.001

Alghamdi, F. (2018). Ambidextrous leadership, ambidextrous employee, and the interaction between ambidextrous leadership and employee performance. Journal of Innovation and Entrepreneurship,7(1),1–14. https://doi.org/10.1186/s13731-018-0081-8

Alharthi, F. B. (2024). Gender differences in perceptions of leadership and their influence on motivation among faculty members of Taif University. Frontiers in Psychology, 15, 1476526. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1476526

Babu, M. D., Prasad, K. B., & Prasad, U. T. (2024). Impact of Ambidextrous Leadership on Innovative Work Behaviour and Employee Performance in the IT Sector. Heliyon. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024091552

Bruch, H., & Vogel, B. (2011). Strategies for creating and sustaining organizational energy. Employment Relations Today, 38(2), 51- 61. https://doi.org/10.1002/ert.20344

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Cole, M., Bruch, H., & Vogel, B. (2012). Energy at work: A measurement validation and linkage to unit effectiveness. Journal of Organizational Behavior, 33(4), 445- 467. https://doi.org/10.1002/job.759

Coleman, N. J. (2016). An exploration of the role of leadership behaviors and ambidexterity in online learning units (Doctoral dissertation, The George Washington University). GW ScholarSpace. https://scholarspace.library.gwu.edu/downloads/tq57nr25f?locale=it

Cuff, R., & Barkhuizen, N. (2014). Validating a measure of productive organisational energy in the South African context. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(4), 263-272. DOI: 10.5901/mjss.2014.v5n4p263

Creswell, J. W. (2015). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. (5th ed.). Boston, MA: Pearson. https://thuvienso.hoasen.edu.vn/handle/123456789/12789

Hedayatirad, F., Afkaneh, S., & Imani, M. N. (2025). Conceptualizing Ambidextrous Leadership in ducational and Higher Education Organizations: A Qualitative Approach Based on Study Synthesis. International Journal of Innovation Management and Organizational Behavior, 5(3), 1-10. https://doi.org/10.61838/kman.ijimob.5.3.6

Hoert J, Herd AM, Hambrick M.(2018) The Role of Leadership Support for Health Promotion in Employee Wellness Program Participation, Perceived Job Stress, and Health Behaviors. Am J Health Promot. 32(4):1054-1061.https://doi.org/10.1177/0890117116677798

Jiang, Y., Asante, D., Zhang, J., & Ampaw, E. M. (2023). The influence of ambidextrous leadership on the employee innovative behavior: an empirical study based on Chinese manufacturing enterprises. Current Psychology, 42(11), 9452- 9465. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02233-1

Kafetzopoulos, D. (2022). Ambidextrous leadership: a narrative literature review for theory development and directions for future research. Baltic Journal of Management, 17(2), 206-232. https://doi.org/10.1108/BJM-01-2021-0001

Kastle, S. D., Moon, H., & McRay, J. (2022). Faculty perceptions of the essential elements of leadership across generations and sex. Journal of Higher Education Management, 37(2), 80–96. https://scholars.fhsu.edu/leadership_facpubs/38

Kebede, A. G., Terefe, S. D., & Ijigu, A. W. (2024). Ambidextrous leadership and academic staff innovative behavior at Debre Berhan University, Ethiopia: The mediating role of workplace happiness. Cogent Business & Management, 11(1), 2307564. https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2307564

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30(3), 607–610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Mascaren o, J., Rietzschel, E. F., & Wisse, B. (2021). Ambidextrous leadership: Opening and closing leader behaviours to facilitate idea generation, idea promotion and idea realization.European Journal of Work and Organizational Psychology, 30(4), 530–540. https://doi.org/10.1080/1359432X.2021. 1872544

Mom, T. J. M., Fourné, S. P. L., & Jansen, J. J. P. (2015). Managers' work experience, ambidexterity, and performance: The contingency role of the work context. Human Resource Management. https://doi.org/10.1002/hrm.21663

Rosing, K. & Zacher, H. (2023). Ambidextrous leadership: A review of theoretical developments and empirical evidence. In R. Reiter-Palmon & S. T. Hunter (Eds.), Handbook of rganizational Creativity. https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91841-1.00013-0

Rosing, K., Frese, M., & Bausch, A. (2011). Explaining the heterogeneity of the leadership-innovation relationship: Ambidextrous leadership. The Leadership Quarterly, 22(5), 956–974. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.07.014

Schindler, Anna. (2015). Ambidextrous Leadership - the role of opening and closing leadership behaviors for team innovative outcome in the case of management consultancies,[Master thesis, University of Twente]. https://goo.su/EaL9r

Schudy, C & Bruch, H. (2010). Productive organizational energy as a mediator in the contextual ambidexterity-performances relation. Academy of Management Proceedings. http://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/61391.

Tang, X., & Wei, S. (2022). How do ambidextrous leadership and self-efficacy influence employees' enterprise system use: An empirical study of customer relationship management system context. Information Technology & People, 35(4),1443–1465. https://doi.org/10.1108/ITP-07-2020-0479

Tuan, L. T. (2016). Organizational ambidexterity, entrepreneurial orientation, and I-deals: The moderating role of CSR. Journal of Business Ethics, 135(1), 145–159. https://doi.org/10.1007/s10551-014-2476-1

Usman, M., Ghani, U., Islam, Z. U., Gul, H., & Mahmood, K. (2022). Ambidextrous leadership and innovative work behaviors: Workplace thriving as a mediator. Journal of Public Affairs, 22(1), e2321. https://doi.org/10.1002/pa.2321

Vision Realization Center. (2016). Saudi Vision 2030. Kingdom of Saudi Arabia. https://goo.su/JqVvJgw

Wanas, A. H. B. (2024). Academic ambidextrous leadership: Faculty members' ambidexterity and innovative performance. Tanta Scientific Nursing Journal, 35(4), 228-243. https://doi.org/10.21608/tsnj.2024.391533

Zabiegalski, E., & Marquardt, M. J. (2022). Action learning and the ambidextrous organization. Journal of Work-Applied Management, 14(2), 170–183. https://doi.org/10.1108/JWAM-11-2021-0062

مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء النموذج السنغافوري

The Availability Level of Classroom Environment Requirements That Support Science Learning in Public Schools in The Asir Region in Light of The Singaporean Model

إعداد

د. إبراهيم بن أحمد آل فرحان

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

قسم التعليم والتعلم – كلية التربية – جامعة الملك خالد

Dr. Ibrahim Ahmed Al-Farhan

Associate Professor of Science Curriculum and Instruction

Department of Teaching and Learning - College of Education
King Khalid University

Email: iaiffff@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-026-022

تاريخ التقديم: 2025/10/09 م تاريخ القبول: 2025/11/13 م

المستخلص

هدف البحث إلى الكشف عن درجة توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء النموذج السنغافوري، من خلال تحديد متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء النموذج السنغافوري، والكشف عن طبيعة الفروق في مستوى توفر هذه المتطلبات وفقًا للمرحلة الدراسية (ابتدائية مقابل متوسطة). ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتمثلت عينة البحث في (32) معلمًا للعلوم، منهم (17) معلمًا بالمرحلة الابتدائية، و(15) معلمًا بالمرحلة المتوسطة، اختيرت بطريقة عشوائية. وتوصل البحث من خلال مسح وتحليل الأدبيات إلى (29) مؤشرًا لمتطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء النموذج السنغافوري، موزعة في (7) محاور (المرونة المكانية وجودة البيئة المادية، التعلم الالكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف، الممارسات الصفية الداعمة للتعلّم العميق، التقويم من أجل التعلّم، المناخ الصفّي في ضوء القيم والكفايات، الشمول والإنصاف وإتاحة الوصول، إدارة الوقت وتدفق الدرس). وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد وضبط بطاقة ملاحظة صفية في صورة مقياس ليكرت رباعي للكشف عن مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء النموذج السنغافوري بمدارس منطقة عسير، وتم تطبيق هذه البطاقة على عينة البحث خلال الزيارات الميدانية. وفي المعالجة الإحصائية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار (ت) للعينات المستقلة. وكشفت النتائج عن توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء النموذج السنغافوري في مدارس منطقة عسير بمستوى "متوفر بدرجة محدودة"، بمتوسط بلغ (2.21)، ونسبة مئوية (55.33%)، وتباينت مستويات التوفر في كل محور من محاور المتطلبات السبعة ما بين: مستوى "متوفر"، و"متوفر بدرجة محدودة"، و"غير متوفر". كما أظهرت النتائج أن المرحلة الابتدائية تتميز بممارسات صفية أكثر دعمًا للتعلم من المرحلة المتوسطة بشكل عام، بينما ممارسات التقويم من أجل التعلم تحديات مشتركة بين المرحلتين. ويوصي الباحث بتعزيز الجوانب المادية والتقنية والشمولية، وممارسات التقويم من أجل التعلم في البيئة الصفية، وتدريب المعلمين على حول كيفية بناء بيئة صفية محفزة على المشاركة والإبداع، مع التركيز على الممارسات الصفية منخفضة التطبيق (التعليم المدمج، التعليم المتمايز، التقويم من أجل التعلم).

الكلمات المفتاحية: البيئة الصفية الداعمة للتعلم– النموذج السنغافوري– تعلم العلوم.

Abstract

This research aimed to determine the extent to which the requirements for a supportive classroom environment for science learning are available in public schools in the Asir region, based on the Singaporean model. This was achieved by identifying these requirements and exploring differences in their availability across different educational stages (primary versus intermediate). A descriptive survey methodology was employed. The research sample consisted of 32 science teachers: 17 primary school teachers and 15 intermediate school teachers, selected randomly. Through a literature review and analysis, the research identified 29 indicators of the requirements for a supportive classroom environment, distributed across seven axes: spatial flexibility and physical environment quality; e-learning and the use of digital technology in the classroom; classroom practices that support deep learning; assessment for learning; classroom climate in light of values and competencies; inclusivity, equity, and accessibility; and time management and lesson flow. Based on this list, a classroom observation checklist was developed and refined in the form of a four-point Likert scale to assess the availability of classroom environment requirements that support learning, according to the Singaporean model, in schools in the Asir region. This checklist was administered to the research sample during field visits. Statistical analysis employed means, standard deviations, percentages, and independent samples t-tests. The results revealed that the availability of classroom environment requirements that support learning, according to the Singaporean model, in Asir region schools was at a "limited availability" level, with a mean of 2.21 and a percentage of 55.33%. Availability levels varied across the seven requirements, ranging from "available" to "limited availability" to "not available." The results also indicated that the primary stage generally exhibits more supportive classroom practices for learning than the intermediate stage, while assessment practices for learning present common challenges across both stages. The researcher recommends strengthening the physical, technical, and inclusive aspects and assessment practices for learning in the classroom environment, and training teachers on how to build a classroom environment that stimulates participation and creativity, with a focus on low-implementation classroom practices (blended learning, differentiated instruction, assessment for learning).

Keywords: Classroom environment supportive of learning - Singaporean model - science teaching .

المقدمة

تعد البيئة الصفية الداعمة والمحفزة للتعلم عنصرًا أساسيًّا لنجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها؛ إذ تمثل البيئة الصفية المكان الذي تتفاعل فيه مكونات المنهج المختلفة، لتسهم في تحقيق أهداف التعلم بطريقة فعالة. وفي ظل التحولات العالمية لبناء انظمة مرنة للتعليم تُعزز مهارات القرن21 برز الاهتمام الدولي بالتجارب والنماذج الرائدة في مجال التربية، والتي تمكن من تحقيق التوازن بين جودة المخرجات التعليمية ومواكبة متطلبات الاستدامة والتنمية. والنموذج السنغافوري يعد من أبرز هذه التجارب، حيث إنه يستند إلى فلسفة تعليمية ترتقي بدور الطالب، وتوفر بيئة صفية داعمة ومحفزة للتفكير الناقد والإبداع والتعلم النشط (الدعفس,2023). وتأتي الحاجة إلى تقصي متطلبات البيئة الصفية المحفزة والداعمة للتعلم في ضوء هذا النموذج الدولي المتميز، والوقوف على مستوى توفر هذه المتطلبات في تدريس العلوم بمدارس المملكة العربية السعودية. وتعد هذه المتطلبات مدخلًا رئيسيًّا لرفع مستوى جودة الممارسات الصفية، وتعزيز فاعلية تعليم وتعلم العلوم على المستوى الوطني؛ لتحقيق التميز التعليمي.

وأوضح بيردن (2010) أن البيئة الصفية تعد ركيزة رئيسة لنجاح العملية التعليمية، وتمثل أبرز المؤشرات لكفاءة وجودة الممارسات التدريسية. وتعكس البيئة الصفية مدى حرفية المعلم ومهنيته، ويمكن من خلالها تحديد مستوى تحقق نواتج التعلم المستهدفة. وقد اهتمت الدراسات في مجال التربية بشكل واسع بالبيئة الصفية، كما كانت البيئة الصفية محورًا أساسيًّا في برامج إعداد المعلم بكليات التربية من جانب، وفي برامج التطوير المهني بمراكز التدريب والتطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة من جانب آخر؛ نظرًا لدورها الفعال في تحسين نواتج التعلم. وتشمل البيئة الصفية المحفزة للتعلم مجموعة من الإجراءات التي تستهدف تهيئة مناخ آمن وإيجابي يعزز الدافعية والفاعلية الذاتية لدى الطلاب، ويزيد من مستوى التفاعل الاجتماعي الإيجابي داخل الصف. فالبيئة الصفية لا تقتصر على وضع القواعد والمعايير، وتنظيم المكونات المادية للصف، بل تمتد إلى تنويع الأنشطة التعليمية واستراتيجيات وطرق التدريس، وتوظيف وسائل وتقنيات بفاعلية، وضمان السلامة والأمن النفسي والجسمي للمتعلمين. كما تتضمن البيئة الصفية تعزيز العلاقة بين المعلم والطلاب، وتنمية التفاعل الإيجابي والمثمر بين المتعلمين بعضهم البعض في إطار مجتمع مدرسي متكامل.

وأشارت كوجك (2008) أن بيئة التعلم لا تقتصر على الحجرة الدراسية فقط، بل تمتد لتشمل أي مكان يتفاعل فيه المعلمون والطلاب؛ لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، مثل: المكتبة، والمختبر، والمسرح المدرسي، وغيرها. ويجب أن تتوفر خصائص مهمة في هذه البيئة، أهمها التخطيط والتنظيم الذي يعزز من دور الطلاب ومن نشاطهم وفاعليتهم.

إن البيئة الصفية الداعمة لها دور مهم في رفع مستوى مشاركة الطلاب واندماجهم في العملية التعليمية، حيث يشعرون بالحب والانتماء والتقدير، مما يقلل من مستويات الخوف والقلق، ويوفر جوًا ومناخًا داعمًا للتعلم. كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن وجود ارتباط وثيق بين المشاركة الفاعلة للطلاب وتحقق نواتج التعلم المستهدفة، وبصورة خاصة مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، وتحقيق مستويات مرتفعة من الرضا والتحصيل الدراسي. كما أن جودة العلاقات بين الأقران والمعلمين ترفع من دافعية الطلاب، وتزيد من سرعة إنجازهم، وتعمق أثر التفاعل الصفي على التحصيل الدراسي (Kahu, 2018; Li et al., 2023; Ertesvåg et al., 2024).

كما أوصت العديد من الدراسات بأهمية توفير المناخ الصفي الداعم والمحفز والإيجابي، نظرًا لما له من تأثير كبير في رفع مستوى الدافعية وتحقيق الأهداف التعليمية، وأكدت هذه الدراسات على أهمية رفع مستوى وعي المعلمين بدور البيئة الصفية الداعمة والمحفزة في ضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق التعلم الفعال (السلوادي، 2023؛ داهود، 2023؛ جراح وآخرون، 2024). كما أكدت دراسات أخرى على أن دعم المعلم لطلابه يسهم في تعزيز الشعور بالانتماء، ويدعم خبرات المشاركة والاندماج في التعلم (Carini et al., 2006; Henrie, 2015).

ويعد النموذج السنغافوري نموذجًا متميزًا في بناء البيئة الصفية الداعمة للتعلم، حيث يستند إلى إطار الكفايات والقيم الوطنية، الذي يركز على مهارات القرن21، مثل مهارات التعلم والابتكار، ومهارات الحياة والمهنة، ومهارات الاتصال والمشاركة (Ministry of Education Singapore, 2024a). كما يعتمد هذا النموذج على مبادرات كبرى مثل مبادرة "مدارس التفكير، أمة متعلمة"، ومبادرة "تعليم أقل، تعلم أكثر"، وقد أسهمت هذه المبادرات في التحول من التدريس القائم على نقل المحتوى إلى التعلم العميق القائم على المشاركة الإيجابية الفعالة (Loo, 2018؛ الزهراني، 2017).

وتتميز فلسفة النموذج السنغافوري بالتوجهات التربوية الحديثة؛ حيث يعد الطالب وفقًا للنموذج السنغافوري محور العملية التعليمية، من خلال توفير فرص أكبر للطالب للمشاركة الفعالة النشطة، ومراعاة الفروق الفردية من خلال تبني التعليم المتمايز (تنويع التدريس)، وتطبيق التقويم من أجل التعلم، وتفعيل المنصات الرقمية الموحدة لدعم التدريس التفاعلي، وتيسير اندماج الطلاب والمعلمين ومشاركتهم في مجتمع تعلم رقمي متكامل (الدعفس، 2023؛ المحجان، 2024). وتحقيقًا لهذه الفلسفة فإن إعداد المعلم وتطويره المهني يتم بشكل صارم من المعهد الوطني للتعليم بسنغافورة، حيث يقدم برامج تدريبية متقدمة لضمان جودة الأداء المهني للمعلمين، وقيامهم بمسؤولياتهم وأدوارهم بشكل فعال (الحربي، 2020).

وتشير الأدبيات أن البيئة الصفية الداعمة والمحفزة للتعلم وفق النموذج السنغافوري، ترتكز إلى ثلاثة مكونات أساسية، هي: تحقيق الأمن النفسي والجسدي، وتحقيق التواصل الاجتماعي الفعال، وبناء الهوية الرمزية للطلاب. حيث يوفر التخطيط الجيد للبيئة المادية والنفسية مناخًا آمنًا يقلل من الخوف والقلق، ويسهم التواصل الاجتماعي في بناء علاقات تعاونية بناءة ومثمرة، ويعمل تعزيز الهوية الرمزية للمتعلمين على تحقيق شعورهم بالانتماء والفخر بمنجزاتهم (Ng, 2020; Rose, 2025; Kwek et al., 2023).

وأشار كويك وآخرون (Kwek et al., 2023) إلى أن أهمية البيئة الصفية تبرز من خلال مراعاة النمو النفسي والاجتماعي للمتعلمين، وتعزيز مهارات التفكير العليا لديهم، وتوفير فرص تعليمية متكافئة للجميع، واحترام التنوع الثقافي، بالإضافة إلى كونها بيئة جمالية ممتعة تحفز الإبداع والابتكار. وهو ما يجعل النموذج السنغافوري محور اهتمام الدول الساعية إلى تطوير ممارساتها الصفية.

في ضوء ما سبق فإن تحديد مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في تدريس العلوم بمدارس المملكة العربية السعودية يعد حاجة ضرورية. فتدريس العلوم يعد مجال أساسي لتنمية مهارات القرن 21، ويتطلب بيئة صفية داعمة ومحفزة وغنية، ومن ثم فإن استقصاء مدى توفر متطلبات هذه البيئة تزودنا بواقع الممارسات التدريسية، من خلال تحديد جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين، واقتراح تصورات تطويرية بالاستفادة من التجارب العالمية الرائدة وبصورة خاصة النموذج السنغافوري المتميز.

مشكلة البحث:

أن بيئات التعلم بالفصول الدراسية النشطة والتفاعلية تُساعد الطلاب على التعلم والمثابرة، وتظهر أهمية البيئة الصفية في تحقيق نواتج التعلم المطلوبة، حيث إنها المكان الذي ينطلق منه الطالب في تنمية مهاراته واكتساب المعرفة (Weston.2023). ولذلك ينبغي على المهتم بالقرار التربوي أن يركز جل اهتمامه في دعم البيئة الصفية، من خلال عناصرها البشرية وبصورة خاصة المعلم والطلاب، وعناصرها المادية الداعمة لعملية التعليم والتعلم، ولذلك نجد الكثير من الدراسات التي تؤكد على أهمية دعم البيئة الصفية وامتزاج الطالب ونشاطه وتفاعله وإبداعه داخل هذه البيئة الصفية، من خلال ما توفره من إمكانيات وأنشطة ووسائل وتقنيات تساعده على ممارسة عملية التعلم بكل نجاح، ويأتي دور المعلم كداعم أساسي للطالب وموجهًا لعملية التعلم؛ لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة. وقد أكدت العديد من الدراسات ضرورة الاستفادة من الخبرات والمعايير العالمية في تطوير الممارسات التدريسية داخل البيئة الصفية، ومنها دراسة العنزي (2024)، ومنتشري (2024)، التي أكدت على ضرورة الاستفادة من المعايير العالمية، مثل معاييرNGSS، ومعايير الاختبارات الدولية TIMSS.

ويعتبر النموذج السنغافوري من التجارب الواعدة والناجحة على مستوى العالم؛ ويؤكد ذلك تميز طلاب سنغافورة في الاختبارات الدولية بفارق كبير عن الكثير من دول العالم، ويمتلك النموذج السنغافوري مميزات كبيرة جعلت كثير من بلدان العالم تسعى للاستفادة من هذا النموذج المتميز. وفي هذا الصدد سعى المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بالمملكة العربية السعودية للاستفادة من النموذج السنغافوري في تطوير برنامج إعداد المعلم (ITP) بالتعاون مع بيت الخبرة الدولي (NIE)، والشراكة مع المعهد السنغافوري لإعداد المعلم.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، وما تشهده من مبادرات إصلاحية طموحة في ضوء رؤية 2030، فإن الواقع التعليمي لا يزال بحاجة إلى دراسات علمية تكشف مدى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم، خصوصًا في تدريس العلوم الذي يُعد حجر الأساس في إعداد جيل يمتلك مهارات البحث والاستقصاء والابتكار(العنزي 2024، ومنتشري ,2024). ومن هنا تحددت مشكلة البحث في السعي إلى التعرف على متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم وفق النموذج السنغافوري، والكشف عن مستوى توفرها في

الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، بما يتيح تقديم توصيات عملية تُسهم في تعزيز جودة التعليم وتطوير بيئاته الصفية بما يتفق مع الاتجاهات التربوية العالمية.

وتبرز أهمية الإفادة من النموذج السنغافوري في تدريس العلوم من خلال تحليل مكوناته الرئيسة، واستكشاف متطلبات تطبيقه، ثم تحديد الفجوة بين تلك المتطلبات والواقع التعليمي في المدارس السعودية. وانطلاقًا من خبرة الباحث، وبالنظر إلى أن جامعة الملك خالد تُعد من أوائل الجامعات التي سيطُبِّق فيها برنامج إعداد المعلم وفق هذا النموذج تبرز الحاجة الملحّة إلى دراسة علمية تسعى إلى تشخيص واقع الممارسات الصفية، والكشف عن مدى توافقها مع متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء المعايير السنغافورية. وعليه تحددت مشكلة البحث في الحاجة إلى تحديد متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري، والكشف عن مستوى توفر هذه المتطلبات في تدريس العلوم بمدارس التعليم العام بمدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمنطقة عسير.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الأتية:

1. ما متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري؟
2. ما مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء النموذج السنغافوري.؟
3. ما طبيعة الفروق عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير وفقًا للمرحلة الدراسية (ابتدائية مقابل متوسطة)؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الأتية:

1. تحديد متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء النموذج السنغافوري.

2. الكشف عن مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء النموذج السنغافوري.

3. الكشف عن طبيعة الفروق عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري بمدارس التعليم العام منطقة عسير وفقًا للمرحلة الدراسية (ابتدائية مقابل متوسطة).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الاتي:

1. يسهم في الكشف عن أوجه القوة والقصور في البيئة الصفية الداعمة للتعلم، بما يوجه الجهود نحو تطويرها.

2. يمد صُنّاع القرار التربوي والمعلمين ببيانات علمية تساعد في تطوير الأداء الصفي تتماشى مع أفضل الممارسات الدولية.

3. يعزز من تحقيق جودة نواتج التعلم في العلوم عبر بيئة صفية إيجابية وداعمة للدافعية والانتماء.

4. يدعم مواءمة الممارسات التعليمية مع متطلبات رؤية المملكة 2030 الرامية إلى تحسين مخرجات التعليم وتنافسية الطالب السعودي عالميًا.

5. يتضمن بناء بطاقة ملاحظة صفية كأداة علمية لرصد الممارسات التدريسية داخل الصف، وقياس مدى توافر مؤشرات البيئة الصفية الإيجابية، مما يوفر بيانات دقيقة يمكن الاستناد إليها في تحليل الواقع الميداني وصياغة مقترحات تطويرية.

حدود البحث:

جرى البحث ضمن الحدود الاتية:

- الحدود الموضوعية: تحددت متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء النموذج السنغافوري في سبعة محاور، هي: المرونة المكانية وجودة البيئة المادية، التعلم الالكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف، الممارسات الصفية الداعمة للتعلّم العميق، التقويم من أجل التعلّم

واستخدام طرق تقويم متنوعة (تكويني، وختامي، وتغذية راجعة)، المناخ الصفّي والعلاقات في ضوء القيم والكفايات، الشمول والإنصاف وإتاحة الوصول، إدارة الوقت وتدفق الدرس والانتقال السلس والمتوازن بين الأنشطة خلال الحصة. واقتصر قياس درجة توفر هذه المتطلبات في مدارس منطقة عسير على التعليم العام عينة البحث، من خلال زيارة هذه المدارس وملاحظة ممارسات معلمي العلوم باستخدام بطاقة ملاحظة في صورة مقياس رباعي (غير متوفر، متوفر بدرجة محدودة، متوفر، متوفر بدرجة عالية).

- الحدود المكانية: عينة من مدارس التعليم العام المرحلة الابتدائية (بنين) ومدارس المرحلة المتوسطة (بنين) بمنطقة عسير.
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني والفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1446.

مصطلحات البحث:

- البيئة الصفية الداعمة:

البيئة الصفية الداعمة هي "بيئة صفية تعليمية إيجابية يشارك الطلبة فيها بنشاط في تعلمهم وإدارة صفهم، وينظمون البيئة المادية، ويوفرون بيئة تعليمية يسودها الاحترام، ويسهل المعلمون التدريس، ويؤكدون على الأمان والسلامة، ويتعاونون مع الآخرين" (بيردن، 2010، 28)

ويعرف الباحث البيئة الصفية الداعمة إجرائيًّا بأنها مجموعة من المتطلبات والشروط التي ينبغي توافرها في البيئة الصفية لضمان تعلم فعال، مثل: البيئة المادية، التعلم الالكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف، الممارسات الصفية الداعمة للتعلّم العميق، التقويم من أجل التعلّم والمناخ الصفّي والعلاقات في ضوء القيم، وإدارة الوقت، والتوازن بين الأنشطة خلال الحصة، في ضوء النموذج السنغافوري.

- النموذج السنغافوري:

يعرف الباحث النموذج السنغافوري إجرائيًا بأنه النموذج التربوي الذي تبنته سنغافورة في تطوير بيئات التعلم، والذي يتميز بالتركيز على تكافؤ الفرص، واندماج الطلاب وتفاعلهم في ضوء مناخ إيجابي، والتنوع في إدارة الوقت، والتكامل بين التعلم الصفي والرقمي.

الإطار النظري للبحث

تُعدّ البيئة الصفية الداعمة أهم مقاييس نجاح الموقف التعليمي ومعيارًا بارزًا لتميز المعلمين ومهنيتهم، الأمر الذي جعلها محور اهتمام الدراسات التربوية، وبرامج إعداد المعلمين حول العالم. وتشمل البيئة الصفية الداعمة مجموعة من الإجراءات الهادفة إلى خلق بيئة تعليمية مُحفزة للدافعية الذاتية والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، وذلك عبر تنظيم البيئة المادية، ووضع القواعد والضوابط السلوكية، بما يتناسب مع مخرجات التقنيات المعاصرة، والتخطيط الجيد للمخرجات، وتنويع أساليب التدريس، وتوظيف الوسائل التعليمية بفاعلية، مع ضمان أمن الطلاب وسلامتهم وتفعيل التفاعل البنّاء. وتصمم هذه البيئة لتشعر الطلاب بالأمن والاحترام والتقدير المتبادل، مما يمكّنهم من مواجهة التحديات، وتعلم المهارات، وتحقيق نواتج التعلم المرجوة؛ إذ إن البيئة التي يسودها التوتر تعيق العملية التعليمية (بيردن، 2010). ولا يقتصر مفهوم بيئة التعلم على الحجرة الصفية، بل يشمل أي موقع، كالمختبر أو المكتبة أو ورشة العمل، يتفاعل فيه المعلمون والطلاب لتحقيق أهداف مشتركة، ويحتضن تنظيمًا وتخطيطًا تربويًا يعزز دور المتعلم وفاعليته (كوجك، 2008).

ويؤدي اندماج ومشاركة الطلاب دورًا محوريًّا في تشكيل تحصيلهم الدراسي، وتطورهم الإيجابي على المدى الطويل (Li et al., 2023)، وتُعد المشاركة عنصرًا أساسيًّا لنجاحهم وتحقيق نواتج التعلم المرجوة (Kahu, 2018). ويُعد مفهوم المشاركة والاندماج معقدًا، ويتطلب وعيًا وخبرة من المعلم؛ إذ يتأثر بعوامل ثقافية ومؤسسية وشخصية (Kahu, 2018)، وله ثلاثة أبعاد رئيسة: سلوكي (مثل الحركة والرغبة في المشاركة)، وعاطفي (كالتواصل وتكوين العلاقات)، ومعرفي (مستوى المعارف والقدرة على مشاركتها بثقة)؛ وقد أكدت دراسات متعددة أن المشاركة والاندماج الفعال يرتبط بنتائج تعليمية مرغوبة، مثل التفكير النقدي والدرجات المرتفعة (Carini et al., 2006). وتؤكد الأبحاث أن جودة العلاقات بين الأقران، والدعم التعليمي المقدم من المعلم، ووضوح التدريس وملاءمته لخصائص الطلاب، وتوافق الأنشطة مع ميولهم، هي عوامل حاسمة في

تعزيز الدافعية والرضا عن العملية التعليمية وتحسين نواتج التعلم (جراح وآخرون، 2024؛ Ertesvåg et al., 2024؛ تان وهيو، 2016). ويتضح أن المعلم يسهم عبر ممارساته التدريسية، وإدارته الفاعلة، في تعزيز مشاركة الطلاب، وبناء شعورهم بالانتماء، وإكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين. وتوصي دراسات بتطوير الممارسات التدريسية، وتبني النماذج العالمية لتعزيز التعلم النشط (العنزي، 2024). ويُذكر أن نجاح سنغافورة في نتائج اختبارات TIMSS يُعزى – جزئيًا – إلى الاستثمار في تدريب المعلمين عالي المستوى والتركيز المنهجي على الأنشطة العملية، وحل المشكلات الواقعية، مما يزيد من تفاعل الطلاب، ويعزز صحتهم النفسية (Ng, 2020).

فلسفة النموذج السنغافوري في إدارة الصف وبناء بيئة صفّية داعمة:

تؤكد دراسات (الدعفس، 2023؛ المحجان، 2024) أنّ نجاح نموذج سنغافورة وخاصة في مجال نواتج التعلم جاء من العديد من الإجراءات المترابطة، التي تضم إطارًا من الكفايات والقيم الوطنية، وتعتمد على مهارات القرن الواحد والعشرين، وفلسفة وتصور تدريسي يعتمد على إعطاء دور أكبر للطالب داخل حجرة الصف، وتقليل الإلقاء والتدريس التقليدي، والانتقال إلى تعميق التعلم من خلال اشراك الطالب بصورة فاعلة في البيئة الصفية، وتفاعله المثمر، وتقويم الحراك الصفي تقويما بنائيًا مبنيًّا على المراقبة المستمرة من خلال التأمل الموجه، والمنصّة الرقمية الموحّدة التي تُمكّن المشاركة والاتاحة، ودعم امتلاك التقنية داخل الصف الدراسي، وهذه العناصر تنعكس مباشرةً على إدارة الصف وتدفّق الدرس.

وضعت سنغافورة إطار الكفايات والقيم الوطنية، والذي يرتكز عليه البناء الفلسفي في كثير من الإجراءات الصفية الفاعلة، والذي يحدّد الكفاءات الاجتماعية العاطفية، والتفكير النقدي والإبداعي، والتواصل والتعاون، والتعلّم مدى الحياة ضمن فلسفة التعليم الشامل، مع تحديثاتٍ دورية آخرها في 2024/2023 تربط بصورة أوضح بين الإطار وطرائق التدريس (Ministry of Education Singapore, 2024a; 2024b).

كما قادت مبادرتا "مدارس التفكير، تعلّم الأمة (TSLN) Thinking Schools, Learning Nation" و "تعليم أقل، تعلّم أكثر" (TLLM) Teach Less, Learn More تحوّلًا من كثافة المحتوى إلى عمق التعلّم وتمكين المدرسة والمعلم (Loo, 2018). وقد لخّصت دراسة الدعفس

(2023) المقارنة ذلك بأن هاتين المبادرتين منحت قادة المدارس والمعلمين مزيدًا من الاستقلالية، ووثّقت دراسة أخرى إطلاق (TLLM) بوصفها إطارًا لرفع جودة التدريس والتعلّم (الزهراني، 2017، ص. 404). وهذا يجعل هذه التجربة مميزة ورائدة جذبت الكثير من الدراسات والمتخصصين التربويين إلى تتبعها ووصفها، ومن ثم جعلها نموذج يمكن تحويره والاستفادة منه في كثير من الممارسات على مستوى العالم؛ فمخرجات التعلم التي يظهرها النموذج السنغافوري تجعلنا أكثر رغبة في نقلها ومن ثم تطوير الأنظمة التعليمية بطريقة تتوافق مع السياسات والممارسات التي تبناها هذا النموذج المميز.

وتُشدد وزارة التعليم السنغافورية من خلال مبادرة "بيئة رحيمة ومُمكِّنة" على أهمية تهيئة بيئة تعلم داعمة ومُمكِّنة تهدف إلى تعزيز الجوانب الاجتماعية العاطفية للطلاب، ورفع كفاياتهم في التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم ومع المجتمع. وتعمل هذه المبادرة على تنمية الدافعية للتعلم عبر ربط المحتوى بالواقع، والارتكاز على بيئات تعلم محفزة. كما تسعى إلى الحد من السلوكيات المعيقة للتفاعل الصفي من خلال التخطيط المحكم للبيئة الصفية ومكوناتها المادية بما يحفز الحركة الهادفة، والتفاعل الفعّال بين الطلاب (Ministry of Education Singapore, 2024a). ويُدعم هذا الاتساق من خلال هيكل إشراف مهني متدرج ومنظَّم على شكل عناقيد (Clusters) يشمل مجموعات من المدارس، وعمليات تقييم مدرسي، وإرشاد مُنظَّم للمعلمين المبتدئين، مما يكفل جودة ومستوى متناسقًا للممارسات الصفية (الزهراني ،2017).

وترتكز فلسفة النموذج السنغافوري وما يوفره من بيئة صفية داعمة لتحقيق مخرجات متميزة على الإعداد المتميز والجاد للمعلم؛ حيث يتم اختيار المعلمين من بين أفضل الكفاءات عبر إجراءات فرز واختبارات دقيقة، يتبعها خضوعهم لبرامج تدريبية صارمة ومُطوَّرة. ويُعد "المعهد الوطني للتعليم" National Institute of Education (NIE)هو المعهد الوحيد المخوّل بتدريب المعلمين في سنغافورة (الحربي، 2020، ص. 293). وفي السياق السعودي كشفت دراسة ميدانية عن توفر متطلبات إعداد المعلم وفق المعايير السنغافورية بدرجة عالية على المستويين الأكاديمي والتقني. ومع ذلك أشارت الدراسة إلى وجود حاجة لتعميق البعد المهني، والاستفادة من التجارب الدولية في هذا المجال، وهو ما يرتبط مباشرةً بتحسين جودة الإدارة الصفّية (الحمياني والشمراني، 2023، ص. 241).

إن "الطالب محور البيئة" يعد الجوهر التربوي لفلسفة النموذج السنغافوري؛ حيث تنطلق جميع العمليات المتعلقة بتصميم المنهج، وتنظيم البيئة الصفية نحو تكوين طالب فعّال، يمتلك التعلّم من خلال التعليم المتمايز، ومراعاة الفروق الفردية، وتنوع وسائل التقويم. كما أن التقويم من أجل التعلم الذي يميز بيئة الصف السنغافورية، ودعم المناخ الإيجابي، والعاطفي، والاجتماعي؛ أسهم في تعميق مبدأ أن الطالب هو محور البيئة والتعلم في سنغافورة. وتُلخّص دراسة تحليلية عربية ذلك في التعليم الأساسي بقولها إن "النظام يسعى إلى رعاية كل الأطفال ومساعدتهم لاكتشاف مواهبهم، وتنمية شغفهم بالتعلّم مدى الحياة" (المحجان، 2024، ص. 113).

معايير تصميم البيئة الصفية الداعمة وفق النموذج السنغافوري:

تتمثل معايير تصميم بيئة التعلم وفق النموذج السنغافوري فيما يلي (Kwek, et al 2023; Loo .2018):

1. التفاعل الاجتماعي الفعال: ينبغي أن توفر البيئة التعليمية مناخًا صحيًا يتيح التفاعل البنّاء بين الطلاب بعضهم مع بعض، وبينهم وبين المعلم، من خلال توظيف استراتيجيات وأساليب تشجع على التواصل الاجتماعي، مثل التعلم التعاوني المنظم.
2. الصحة النفسية: من الضروري أن تكون البيئة الصفية بيئة داعمة، تراعي احتياجات الطلاب النفسية، وتكيفاتهم البيولوجية والفسيولوجية بما يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية.
3. التصميم التعليمي المحفز: يجب أن يكون تصميم البيئة التعليمية جاذبًا ومحفزًا، ويركّز على توفير فرص تعلم متكافئة لجميع الطلاب دون استثناء.
4. مراعاة البعد الثقافي: تقتضي البيئة الصفية مراعاة التنوع الثقافي، وتنمية وعي الطلاب بقيم احترام الآخر، والاعتراف بالاختلافات الإنسانية في مختلف البيئات التعليمية.
5. مراعاة مراحل النمو: ينبغي أن تستجيب البيئة التعليمية لمراحل النمو المختلفة، لا سيما الجانب المعرفي، وذلك عبر تنمية التفكير الناقد والإبداعي، وتوفير فرص لحل المشكلات.
6. البيئة الجمالية الممتعة: يُستحسن أن تتسم البيئة التعليمية بالجانب الجمالي والفني الذي يضفي على الطلاب متعة بصرية وإبداعية، ويحفّزهم على الابتكار، ويثري تفاعلهم الاجتماعي والفكري.

وظائف البيئة الصفية الداعمة:

لكي تقوم البيئة الصفية بوظائفها، يجب مراعاة ما يلي (Kwek, et al 2023):

1. لا بد من توفر الأدوات في البيئة الصحية المناسبة لتحقيق نواتج التعلم المخطط لها.
2. لا بد أن تكون بيئة الصف بيئة ممتعة وجذابة ومحفزة وإيجابية، في ضوء المرحلة العلمية والمرحلة السنية للطلاب، وأن تكون بيئة آمنة بعيدة عن الشحن النفسي والقلق والخوف الذي ينتج عنه دائما عدم التركيز، وعدم القدرة على أداء المهمات المطلوبة.
3. التواصل الاجتماعي الفعال، وبناء مهارات القرن الواحد والعشرون، والمهارات الناعمة التي تؤكد على تطوير مهارات الاتصال والتفاعل بين الأفراد.

وأكدت الأدبيات على مجموعة من الوظائف المهمة للبيئة الصفية الداعمة في ضوء التجربة السنغافورية، والتي تمثلت فيما ثلاث وظائف أساسية مترابطة (Ng, 2025; Rose, 2020):

أولاً: الأمن والمأوى

تقوم البيئة الصفية الآمنة على التنظيم الجيد للمكان، وتوفير أثاث واحتياجات ملائمة للعمر، وضبط النظام بما يضمن الأمان الجسدي والعاطفي، ويعزز الاحترام المتبادل. وتكمن أهميتها في خفض القلق، ودعم التنظيم الذاتي والتركيز، وبناء الثقة بين الطلاب والمعلمين، مما يهيئ مناخًا مريحًا ومحفزًا للتعلم.

ثانيًا: التواصل الاجتماعي

تُعد العلاقات الإيجابية والتعاون والحوار أساسًا لبناء بيئة صفية داعمة؛ إذ يسهم تنظيم الجلوس والعمل الجماعي والنقاش المفتوح في تعزيز التعاطف ومهارات التواصل، وتنمية روح الفريق والانتماء، ويبرز دور المعلم في تخطيط الأنشطة التعاونية، وتنمية مهارات التواصل، وحل الخلافات بأسلوب بنّاء.

ثالثًا: الهوية الرمزية

تُعبّر الهوية الصفية عن قيم الطلاب وثقافتهم من خلال عرض أعمالهم وصورهم، وتصميم الصف بما يعكس انتماءهم واعتزازهم بإنجازاتهم. ويعزز المعلم هذا البعد من خلال الاحتفاء بالتنوع الثقافي والمناسبات الوطنية، وتشجيع الطلاب على المشاركة في تصميم بيئتهم الصفية.

وبصورة عامة تمثل هذه الوظائف الثلاث ركائز للبيئة الصفية الداعمة في سنغافورة؛ إذ تجمع بين الأمن النفسي، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، وبناء الهوية والانتماء، في إطار يسوده الاحترام والمشاركة الفاعلة.

من خلال ما سبق يتضح تميز النموذج السنغافوري من خلال اتساق منظومته، ووجود إطار من الكفايات والقيم الوطنية السنغافورية التي تقود وتوجه المجتمع المدرسي نحو تحقيق أهدافه بدقة، وتبني هذا النموذج فلسفة وثقافة تدريسية حديثة تبتعد عن النهج التقليدي البعيد عن اللقاء ومحورية المعلم إلى انسجام ومشاركة واندماج الطلاب داخل المنظومة التعليمية الصفية، وتقويم مستمر تكويني هادف الى التعلم، وبنية رقمية تقنية تساعد على دعم التدريس بالوسائط المعززة، والتقنيات المساعدة في اختصار الوقت والجهد داخل الحجرة الصفية (Ministry of Education Singapore, 2023). وتُظهر الأدبيات العربية أن جزءًا معتبرًا من الشروط متوافر محليًا (الأكاديمي/التقني)، مع حاجةٍ إلى تعميق البعد المهني وربط الإشراف والتقييم برفاهية الطالب وتفاعله داخل الصف (الدعفس، 2023؛ الحمياني والشمراني، 2023؛ الزهراني، 2017).

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي في هذا البحث؛ نظرًا لمناسبته في تحديد متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء النموذج السنغافوري، وفي الكشف عن مستوى توفرها في تدريس العلوم بمدارس منطقة عسير.

مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع البحث معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمدارس البنين بمنطقة عسير خلال العام الدراسي 1446/ 1447هـ. وبلغ عدد هؤلاء المعلمون (1203) معلمًا موزعين على (267) مدارسة، منهم (662) معلمًا موزعين على (163) مدرسة ابتدائية، (541) معلمًا موزعين على (104) مدرسة متوسطة. وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية، وفق الخطوات التالية:

1- ترتيب المدارس الابتدائية في قائمة بحيث يكون لكل مدرسة رقم محدد من (1) إلى (163)، ثم وضع كل رقم في ورقة وإغلاقه، ثم اختيار (17) ورقة عشوائيًّا لتمثل الأرقام التي بها مجموعة المدارس الابتدائية عينة البحث.

2- ترتيب المدارس المتوسطة في قائمة بحيث يكون لكل مدرسة رقم محدد من (1) إلى (83)، ثم وضع كل رقم في ورقة وإغلاقه، ثم اختيار (15) ورقة عشوائيًّا لتمثل الأرقام التي بها مجموعة المدارس المتوسطة عينة البحث.

3- اختيار معلمًا واحدًا للعلوم من كل مدرسة لزيارته في الفصل وملاحظة أدائه. وتم اختيار عينة المعلمين بالمدارس الابتدائية التي بها أكثر من معلم للعلوم بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث تمت كتابة اسم كل معلم في ورقة وإغلاقها، ثم اختيار أحد هذه الأوراق عشوائيًّا، وبذلك بلغ عدد المعلمين عينة البحث (32) معلمًا للعلوم، منها (17) معلمًا بالمرحلة الابتدائية، و(15) معلمًا بالمرحلة المتوسطة.

إعداد قائمة متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء النموذج السنغافوري:

تم بناء قائمة من متطلبات البيئة الصفية الداعمة المتوافقة مع النموذج السنغافوري، وذلك من خلال الرجوع للأدب التربوي الذي وصف النموذج السنغافوري، وكذلك الرجوع لمواقع الجهات الرسمية (Kwek et al., 2023؛ Ministry of Education, Singapore, 2023؛ Loo, 2018؛ Ministry of Education, Singapore, 2013؛ Government Technology Agency, 2025). وفي ضوء ذلك تم بناء (29) مؤشرًا موزعة على المحاور السبعة التالية:

1- المرونة المكانية وجودة البيئة المادية، وتضمنت (4) مؤشرات.

2- التعلم الالكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف، وتضمنت (5) مؤشرات.

3- الممارسات الصفية الداعمة للتعلّم العميق، وتضمنت (5) مؤشرات.

4- التقويم من أجل التعلّم واستخدام أساليب تقويم متنوعة (تكويني، وختامي، وتغذية راجعة)، وتضمنت (5) مؤشرات.

5- المناخ الصفّي والعلاقات في ضوء القيم والكفايات، وتضمنت (4) مؤشرات.

6- الشمول والإنصاف وإتاحة الوصول، وتضمنت (3) مؤشرات.

7- إدارة الوقت وتدفق الدرس والانتقال السلس والمتوازن بين الأنشطة خلال الحصة، وتضمنت (3) مؤشرات.

وبعد ذلك تم عرض هذه القائمة على (13) محكمًا من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومن الذين لاحظوا التجربة السنغافورية عن قرب. وبناء على آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات، ولكن لم يتم تغيير عددها، وبقيت كما هي لتتكون في شكلها النهائي من (29) مؤشرًا موزعة على سبعة محاور، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (1) قائمة بمجالات الأداة ومؤشراتها في ضوء النموذج السنغافوري

المحاور	المؤشرات
1. المرونة المكانية وجودة البيئة المادية	1. ترتيبات مرنة (مجموعات/دوائر) تدعم العمل الفردي والتعاوني.
	2. سهولة إعادة تهيئة الأثاث والمساحة لتبديل الأنشطة بسرعة.
	3. توفّر موارد مادية كافية (لوحات ومساحات عرض ومواد عملية) تدعم تحقيق نواتج التعلّم.
	4. جودة البيئة (إضاءة/ضوضاء/مساحات حركة) لا تعيق المشاركة.
2. التعلم الإلكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف	5. توظيف التقنية لعرض مهمة أو نشاط أو تقويم تكويني خلال الحصة.
	6. امتلاك المتعلمين للأجهزة الداعمة للتعلم الإلكتروني واستخدامه لأداء مهام قصيرة/بحث مصغّر.
	7. انتقال سلس بين أنشطة صفيّة ورقمية (مزج صفي ورقمي يخدم

المحاور	المؤشرات
	الهدف). 8. وصول الطلاب لمصادر التعلم الداعمة للتعلم 9. دعم التعلم التعاوني وتفعيله من خلال التقنية
3. الممارسات الصفية الداعمة للتعلّم العميق	10. تقليل الشرح المباشر لصالح مهام استقصاء وحل المشكلات. 11. أسئلة عالية المستوى تفكّرية، تتيح وقتًا كافيًا للتفكير والحديث. 12. تنظيم تعلّم تعاوني هادف بمهام واضحة وأدوار داخل المجموعة. 13. ربط التعلم بسياقات الحياة والبيئة المحيطة بالطالب خارج اسوار المدرسة. 14. تعزيز دافعية المتعلمين من خلال المهام الادائية والتعليم المتمايز.
4. التقويم من أجل التعلّم واستخدام أساليب تقويم متنوعة (تكويني، ختامي، وتغذية راجعة)	15. فحوصات فهم سريعة أسئلة قصيرة/اختبارات قصيرة 16. تغذية راجعة فورية ومحدّدة تُوجّه التعلّم اللاحق تتوافق مع التقويم التكويني. 17. إشراك المتعلمين في تقويم ذاتي/أقران بمعايير واضحة 18. استخدام بيانات التقويم لتعديل التدريس أثناء الحصة الاستفادة من نتائج التقويم. 19. الاستفادة من الممارسات التأملية في تحسين الاداء.
5. المناخ الصفّي والعلاقات في ضوء القيم والكفايات	20. علاقة داعمة معلّم—طالب (تشجيع، أمان نفسي، السماح بالخطأ كفرصة تعلّم). 21. تواصل/تعاون فعّال بين الأقران (احترام، توزيع أدوار، حل خلافات بنّاء). 22. فرص تواصل وعرض/حوار تُنمّي التواصل والتعاون في ضوء كفايات القرن والواحد والعشرون 23. إشارات قيمية وسلوكية (المواطنة/الانضباط الذاتي)
6. الشمول والإنصاف وإتاحة الوصول	24. تفعيل التعليم المتمايز ومراعات الفروق الفردية وذوي الاحتياجات الخاصة

المحاور	المؤشرات
	25. فرص متكافئة للمشاركة (توزيع الأسئلة/الأدوار/الأجهزة).
	26. موارد متنوّعة (رقمية/ورقية) تلائم مستويات مختلفة.
7. إدارة الوقت وتدفق الدرس والانتقال السلس والمتوازن بين الأنشطة خلال الحصة	27. افتتاحية مختصرة واضحة الأهداف وتوضيح توقّعات المهام.
	28. انتقالات سريعة بين الأنشطة/الأدوار دون فقد زمن تعلّم.
	29. ختام الدرس يحوي تلخيصًا/انعكاسًا/مهمّة متابعة.

وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على: "ما متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري؟"

إعداد أداة البحث (بطاقة الملاحظة الصفية):

1- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة الصفية:

هدفت بطاقة الملاحظة الصفية إلى الكشف عن مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري بمدارس منطقة عسير.

2- بناء الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة الصفية:

تم بناء بطاقة الملاحظة استنادًا إلى قائمة متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء النموذج السنغافوري، والتي سبق توضيح إجراءات إعدادها؛ حيث تم تحويل هذه القائمة إلى سلم تقدير رباعي الاستجابات للكشف عن درجة توفر كل مؤشر من مؤشرات هذه القائمة بمدارس منطقة عسير. ويوضح الجدول التالي مستويات سلم التقدير الرباعي، ووصف الأداء في كل مستوى، والدرجة المخصصة لكل مستوى:

جدول (2): مستويات سلم التقدير الرباعي

مستويات سلم التقدير	وصف الأداء	الدرجة
1- غير متوفر	لا يظهر السلوك/المتطلب، أو يوجد ما يناقضه	1
2- متوفر بدرجة محدودة	يظهر أحيانًا، شواهد محدودة أو فردية	2
3- متوفر	يظهر بانتظام، شواهد كافية ومتسقة	3
4- متوفر بدرجة عالية	ممارسة راسخة ومتقدمة، مع أمثلة واضحة على تمكين الطلبة	4

وبذلك تكونت الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة الصفية من (29) مؤشرًا موزعة على سبعة محاور كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (3) أعد الباحث بطاقة ملاحظة الإدارة الصفية الفاعلة في تدريس العلوم، والتي تكونت من المحاور التالية:

المحاور	المؤشرات
المرونة المكانية وجودة البيئة المادية	4
التعلم الإلكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف	5
الممارسات الصفية الداعمة للتعلّم العميق	5
التقويم من أجل التعلّم واستخدام أساليب تقويم متنوعة (تكويني، وختامي، وتغذية راجعة)	5
المناخ الصفّي والعلاقات في ضوء القيم والكفايات	4
الشمول والإنصاف وإتاحة الوصول	3
إدارة الوقت وتدفق الدرس والانتقال السلس والمتوازن بين الأنشطة خلال الحصة	3
المجموع	29

3- الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة الصفية

تم عرض بطاقة الملاحظة الصفية في صورتها الأولية على (13) محكمًا من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومن الذين لاحظوا التجربة السنغافورية عن قرب. وفي ضوء آراء السادة المحكمين؛ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المؤشرات، وتم التأكد من وضوح المؤشرات، وانتماء كل مؤشر للمحور الذي ينتمي إليه، ودقة الصياغة اللغوية والعلمية للمؤشرات، وكذلك أجمع المحكمون على مناسبة بطاقة الملاحظة ومحاورها ومؤشراتها لما وضعت لقياسه، ومناسبة طريقة التقدير المستخدمة وفق سلم التقدير الرباعي.

4- الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة الصفية:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة الصفية على عينة استطلاعية بلغ عددها (10) معلمين من خارج عينة البحث الأساسية. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل مؤشر وكل من: الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الصفية، كما تم حساب

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات محاور بطاقة الملاحظة الصفية وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الصفية، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدولين التاليين:

جدول (4) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مؤشر وكل من: الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الصفية (ن=10)

رقم المؤشر	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع البطاقة ككل	رقم المؤشر	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع البطاقة ككل	رقم المؤشر	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع البطاقة ككل
1	0.943**	0.874**	11	0.796**	0.819**	21	0.979**	0.795**
2	0.826**	0.855**	12	0.866**	0.877**	22	0.979**	0.795**
3	0.889**	0.935**	13	0.816**	0.765**	23	0.671*	0.748*
4	0.796**	0.819**	14	0.896**	0.901**	24	0.864**	0.789**
5	0.731*	0.747*	15	0.791**	0.794**	25	0.933**	0.894**
6	0.668*	0.671*	16	0.928**	0.884**	26	0.824**	0.795**
7	0.952**	0.921**	17	0.863**	0.877**	27	0.968**	0.733*
8	0.922**	0.820**	18	0.863**	0.877**	28	0.919**	0.824**
9	0.874**	0.826**	19	0.671*	0.776**	29	0.671*	0.704*
10	0.943**	0.874**	20	0.749*	0.819**			

يوضح الجدول أن جميع معاملات الارتباط كانت إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستويات (0.5)، ومعظم المؤشرات أظهر دلالة إحصائية إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.671)، و(0.979)، مما يشير إلى أن جميع المؤشرات مرتبطة بشكل إيجابي بالمحور الذي تنتمي إليه، وببطاقة الملاحظة الصفية ككل، وهذا يؤكد ارتفاع مستوى الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة؛ حيث إن كل مؤشر يقيس نفس الهف الذي يقيسه المحور الذي ينتمي إليه، ونفس الهدف الذي تقيسه بطاقة الملاحظة الصفية ككل.

جدول (5) نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات محاور بطاقة الملاحظة الصفية وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الصفية (ن=10)

المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	البطاقة ككل
الأول	1	0.923**	0.983**	0.907**	0.792**	0.912**	0.780**	0.981**
الثاني	0.923**	1	0.925**	0.878**	0.691*	0.860**	0.803**	0.941**
الثالث	0.983**	0.925**	1	0.917**	0.754*	0.924**	0.852**	0.987**
الرابع	0.907**	0.878**	0.917**	1	0.892**	0.901**	0.758*	0.963**
الخامس	0.792**	0.691*	0.754*	0.892**	1	0.845**	0.671*	0.831**
السادس	0.912**	0.860**	0.924**	0.901**	0.845**	1	0.662*	0.943**
السابع	0.780**	0.803**	0.852**	0.758*	0.671*	0.662*	1	0.810**
البطاقة ككل	0.981**	0.941**	0.987**	0.963**	0.831**	0.943**	0.810**	1

يوضح الجدول أن جميع معاملات الارتباط كانت إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستويات (0.5)، ومعظم المحاور أظهرت دلالة إحصائية إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.662)، و(0.987)، مما يشير إلى أن جميع المحاور مرتبطة بشكل إيجابي مع بعضها البعض ومع بطاقة الملاحظة الصفية ككل، وهذا يؤكد ارتفاع مستوى الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة؛ حيث إن كل محور يساهم في قياس نفس الهدف الذي تقيسه المحاور الأخرى، ونفس الهدف الذي تقيسه بطاقة الملاحظة الصفية ككل.

5- ثبات بطاقة الملاحظة الصفية:

في ضوء درجات التطبيق الاستطلاعي لبطاقة الملاحظة على (10) معلمين للعلوم من خرج عينة البحث الأساسية؛ تم قياس ثبات التجانس الداخلي لبطاقة الملاحظة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل ثبات ألف كرونباخ لبطاقة الملاحظة ككل (0.975)، وهو معامل ثبات مرتفع.

كما تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة الصفية من خلال حساب معامل الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر [معامل الاتفاق= عدد مرات الاتفاق مقسوم على (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق) مضروبًا في 100]. وقد تم حساب عدد مرات الاتفاق، وعدد مرات عدم الاتفاق بين درجات الباحث، ودرجات الملاحظ الآخر (زميل أستاذ مشارك في نفس التخصص وله نفس خبرات الباحث) بعد تطبيق بطاقة الملاحظة على (10) معلمين للعلوم. وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (6): معاملات الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر (ن=10)

م	المجال	عدد المؤشرات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الاتفاق
1	المرونة المكانية وجودة البيئة المادية	4	32	8	%80
2	التعلم الإلكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف	5	40	10	%80
3	الممارسات الصفية الداعمة للتعلّم العميق	5	42	8	%84
4	التقويم من أجل التعلّم واستخدام أساليب تقويم متنوعة (تكويني، وختامي، وتغذية راجعة)	5	40	10	%80
5	المناخ الصفّي والعلاقات في ضوء القيم والكفايات	4	34	6	%85
6	الشمول والإنصاف وإتاحة الوصول	3	26	4	%86.67
7	إدارة الوقت وتدفق الدرس والانتقال السلس والمتوازن بين الأنشطة خلال الحصة	3	26	4	%86.67
	الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة الصفية	29	240	50	%82.76

يوضح الجدول أن معامل الاتفاق باستخدام معادلة كوبر بلغ (82.76%) لبطاقة الملاحظة الصفية ككل، وهو معامل اتفاق جيد. كما تراوحت معاملات الاتفاق لمحاور بطاقة الملاحظة بين (80%)، و(86.67%)، وهي معاملات اتفاق جيدة. وتشير معاملات الاتفاق هذه إلى أن بطاقة الملاحظة الصفية ومحاورها السبعة تتمتع بمعاملات ثبات جيدة، وتعطي ثقة في نتائج تطبيقها على عينة البحث الأساسية.

إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

تم الحصول على الموافقات الإدارية لتطبيق بطاقة الملاحظة الصفية بـ (32) مدرسة متوسطة وابتدائية، والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية وفق ما سبق توضيحه. وتمت الزيارات الميدانية للمدارس والملاحظات الصفية داخل الفصول لـ (32) معلمًا جرى تنفيذ الزيارات الصفّية لمعلّمي العلوم بما يضمن تمثيل أداء كل معلم من خلال زيارة صفّية واحدة على الأقل، وذلك وفق ضوابط التطبيق الميداني ومتطلبات التصميم البحثي، وبما يحقق الهدف من عملية الملاحظة بدقة وموضوعية خلال الفصلين الدراسيين الثاني والثالث للعام 1446هـ.

الأساليب الإحصائية للبحث:

اعتمد على عدد من الأساليب الإحصائية في برنامج التحليل الإحصائي SPSSحيث تم استخراج:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)؛ لحساب الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة الصفية.
2. معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، ومعادلة كوبر (Cooper)؛ للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة الصفية.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية؛ للكشف عن مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري بمدارس منطقة عسير، ويوضح الجدول التالي معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقًا لسلم التقدير الرباعي المستخدم:

جدول (7): معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقًا لسلم التقدير الرباعي (من 1 إلى 4)

الدرجة	درجة التوفر	وصف الأداء	المتوسطات	النسبة المئوية
1	غير متوفر	لا يظهر السلوك/المتطلب، أو يوجد ما يناقضه	1 إلى 1.74	25% إلى 43.74%
2	متوفر بدرجة محدودة	يظهر أحيانًا، شواهد محدودة أو فردية	1.75 إلى 2.49	43.75% إلى 62.49%
3	متوفر	يظهر بانتظام، شواهد كافية ومتسقة	2.5 إلى 3.24	62.50% إلى 81.24%
4	متوفر بدرجة عالية	ممارسة راسخة ومتقدمة، مع أمثلة واضحة على تمكين الطلبة	3.25 إلى 4	81.25% إلى 100%

4. اختبار "ت" للعينات المستقلة؛ للكشف عن طبيعة الفروق في مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري بمدارس منطقة عسير وفقًا للمرحلة الدراسية (ابتدائية مقابل متوسطة).

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الاول: ما متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال خلال إجراءات البحث، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي الذي تناول النموذج السنغافوري وتحكيم قائمة المتطلبات في صورتها الأولية؛ مما أسفر عن الصورة النهائية للقائمة التي تضمنت (29) مؤشرًا موزعة على سبعة محاور رئيسة، وهي: المرونة المكانية وجودة البيئة المادية، التعلم الإلكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف، الممارسات الصفية الداعمة للتعلم العميق، التقويم من أجل التعلم واستخدام أساليب تقويم متنوعة (تكويني، وختامي، وتغذية راجعة)، المناخ الصفي والعلاقات في ضوء القيم والكفايات، الشمول والإنصاف وإتاحة

الوصول، وأخيرًا إدارة الوقت وتدفق الدرس والانتقال السلس والمتوازن بين الأنشطة خلال الحصة، كما هو موضح بجدول (1) السابق.

عرض نتائج السؤال الثاني: نص السؤال الثاني: ما مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في ضوء النموذج السنغافوري؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب لأفراد عينة البحث حول الممارسات التدريسية البيئة الصفية الداعمة للتعلم في ضوء النموذج السنغافوري في تدريس العلوم. يوضح الجدول (8) النتائج التفصيلية:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث للممارسات التدريسية المتعلقة بتهيئة البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري

المحاور	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوفر
1. المرونة المكانية وجودة البيئة المادية	1. ترتيبات مرنة (مجموعات/دوائر) تدعم العمل الفردي والتعاوني.	1.78	0.91	%44.53	متوفر بدرجة محدودة
	2. سهولة إعادة تهيئة الأثاث والمساحة لتبديل الأنشطة بسرعة.	1.72	0.85	%42.97	غير متوفر
	3. توفّر موارد مادية كافية (لوحات ومساحات عرض ومواد عملية) تدعم تحقيق نواتج التعلّم.	1.97	0.65	%49.22	متوفر بدرجة محدودة
	4. جودة البيئة (إضاءة/ضوضاء/مساحات حركة) لا تعيق المشاركة.	2.47	0.92	%61.72	متوفر بدرجة محدودة
	5. المحور الأول ككل	1.98	0.66	%49.61	متوفر بدرجة محدودة

المحاور	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوفر
2. التعلم الالكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف	6. توظيف التقنية لعرض مهمة أو نشاط أو تقويم تكويني خلال الحصة.	1.72	0.63	%42.97	غير متوفر
	7. امتلاك المتعلمين للأجهزة الداعمة للتعلم الالكتروني واستخدامه لأداء مهام قصيرة/بحث مصغّر.	1.06	0.25	%26.56	غير متوفر
	8. انتقال سلس بين أنشطة صفيّة ورقمية (مزج صفي ورقمي يخدم الهدف).	2.03	0.18	%50.78	متوفر بدرجة محدودة
	9. وصول الطلاب لمصادر التعلم الداعمة للتعلم	1.91	0.53	%47.66	متوفر بدرجة محدودة
	10. دعم التعلم التعاوني وتفعيله من خلال التقنية	1.44	0.56	%35.94	غير متوفر
	11. المحور الثاني ككل	1.63	0.28	%40.78	غير متوفر
3. الممارسات الصفية الداعمة للتعلّم العميق	12. تقليل الشرح المباشر لصالح مهام استقصاء وحل المشكلات.	1.59	0.50	%39.84	غير متوفر
	13. أسئلة عالية المستوى تفكّرية، تتيح وقتًا كافيًا للتفكير والحديث.	1.56	0.50	%39.06	غير متوفر
	14. تنظيم تعلّم تعاوني هادف بمهام واضحة وأدوار داخل المجموعة.	1.47	0.88	%36.72	غير متوفر
	15. ربط التعلم بسياقات الحياة والبيئة المحيطة بالطالب خارج اسوار المدرسة.	2.31	0.82	%57.81	متوفر بدرجة محدودة

المحاور	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوفر
	16. تعزيز دافعية المتعلمين من خلال المهام الادائية والتعليم المتمايز.	2.19	0.64	%54.69	متوفر بدرجة محدودة
	17. المحور الثالث ككل	1.83	0.48	%45.63	متوفر بدرجة محدودة
4. التقويم من أجل التعلّم واستخدام أساليب تقويم متنوعة (تكويني، وختامي، وتغذية راجعة)	18. فحوصات فهم سريعة أسئلة قصيرة/اختبارات قصيرة	2.28	0.89	%57.03	متوفر بدرجة محدودة
	19. تغذية راجعة فورية ومحدّدة تُوجّه التعلّم اللاحق تتوافق مع التقويم التكويني.	2.88	0.91	%71.88	متوفر
	20. إشراك المتعلمين في تقويم ذاتي/أقران بمعايير واضحة	2.25	0.62	%56.25	متوفر بدرجة محدودة
	21. استخدام بيانات التقويم لتعديل التدريس أثناء الحصة الاستفادة من نتائج التقويم.	2.16	0.37	%53.91	متوفر بدرجة محدودة
	22. الاستفادة من الممارسات التأملية في تحسين الاداء.	2.19	0.40	%54.69	متوفر بدرجة محدودة
	23. المحور الرابع ككل	2.35	0.44	%58.75	متوفر بدرجة محدودة

المحاور	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوفر
5. المناخ الصفّي والعلاقات في ضوء القيم والكفايات	24. علاقة داعمة معلّم–طالب (تشجيع، أمان نفسي، السماح بالخطأ كفرصة تعلّم).	2.72	0.52	%67.97	متوفر
	25. تواصل/تعاون فعّال بين الأقران (احترام، توزيع أدوار، حل خلافات بنّاء).	2.50	0.57	%62.50	متوفر
	26. فرص تواصل وعرض/حوار تُنمّي التواصل والتعاون في ضوء كفايات القرن والواحد والعشرون	2.34	0.48	%58.59	متوفر بدرجة محدودة
	27. إشارات قيمية وسلوكية (المواطنة/الانضباط الذاتي)	3.78	0.42	%94.53	متوفر بدرجة عالية
	28. المحور الخامس ككل	2.84	0.36	%70.90	متوفر
6. الشمول والإنصاف وإتاحة الوصول	29. تفعيل التعليم المتمايز ومراعات الفروق الفردية وذوي الاحتياجات الخاصة	1.47	0.57	%36.72	غير متوفر
	30. فرص متكافئة للمشاركة (توزيع الأسئلة/الأدوار/الأجهزة).	2.31	0.54	%57.81	متوفر بدرجة محدودة
	31. موارد متنوّعة (رقمية/ورقية) تلائم مستويات مختلفة.	1.22	0.42	%30.47	غير متوفر
	32. المحور السادس ككل	1.67	0.35	%41.67	غير متوفر

المحاور	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التوفر
7. إدارة الوقت وتدفق الدرس والانتقال السلس والمتوازن بين الأنشطة خلال الحصة	33. افتتاحية مختصرة واضحة الأهداف وتوضيح توقّعات المهام.	3.06	0.72	%76.56	متوفر
	34. انتقالات سريعة بين الأنشطة/الأدوار دون فقد زمن تعلّم.	2.59	0.50	%64.84	متوفر
	35. ختام الدرس يحوي تلخيصًا/انعكاسًا/مهمّة متابعة.	3.94	0.25	%98.44	متوفر بدرجة عالية
	36. المحور السابع ككل	3.20	0.33	%79.95	متوفر
	37. المحاور ككل	2.21	0.33	%55.33	متوفر بدرجة محدودة

يوضح الجدول أن نتائج المحاور ككل جاءت بمستوى "متوفر بدرجة محدودة"، بمتوسط بلغ (2.21)، ونسبة مئوية (55.33%)، كما تُظهر النتائج بشكل عام أداءً ضعيفًا إلى متوسّطًا وفي معظم المحاور (المتوسط العام للمحاور يتراوح بين 1.63 و3.20). والمحوران الأبرزان قوةً هما: المحور الخامس (المناخ الصفي والعلاقات...) بنسبة 70.90%، ومستوى مُتوفر، والمحور السابع (إدارة الوقت وتدفق الدرس...) بنسبة 79.95%، ومستوى مُتوفر. وأضعف المحاور جاء المحور الثالث (التعلم الإلكتروني وتوظيف التقنية...) بنسبة 40.78%، ومستوى غير متوفر، والمحور السادس (الشمول والإنصاف.) بنسبة 41.67%، ومستوى غير متوفر. وجاءت نتائج مؤشرات المحور الرابع (التقويم البنائي) لتظهر أداءً أقوى نسبيًّا مع وجود نقطة قوة بارزة والتي تمثلت في المؤشر (16) (وجود تغذية راجعة فورية ومحددة.) بمتوسط 2.88، ونسبة 71.88%، ومستوى مُتوفر.

وأشارت نتائج المحور (1) (المرونة المكانية وجودة البيئة المادية) إلى أن متوسط المحور بلغ 1.98، بنسبة 49.61% وبمستوى (متوفر بدرجة محدودة). وسجلت المؤشرات المتعلقة بمرونة الترتيبات وإمكانية إعادة تهيئة الأثاث متوسطات منخفضة (1.72–1.97)؛ ما يعني ضعف قابلية المساحات للتكيّف مع أنماط تعلم مختلفة أو عدم قيام المعلم بهذا الدور من إعادة البيئة الصفية بطريقة تساعد على تحقيق أهدافه. وجاء مؤشر جودة البيئة (إضاءة/ضوضاء) أعلى نسبيًا (2.47، 61.72%)، وجاءت الانحرافات المعيارية حول 0.65–0.92؛ مما يُشير إلى تفاوت في التقدير بين الفصول أو المعلمين. وتشير الأدبيات بقوة إلى أن تصميم المساحة الصفّية المرن (مقاعد قابلة لإعادة التكوين، مساحات تعاونية، تحكم في الإضاءة والضوضاء) يدعم التعلّم التعاوني والقيّم، وأن تأثير البيئة المادية يظهر بوضوح على الانتباه والتحصيل وسلوك الطلبة (Nja et al., 2023؛ Fang, 2023). وفي ضوء هذه النتائج يجب البدء بتدخّلات مرنة من قبل المعلم، مثل: طاولات ومقاعد قابلة لإعادة التشكيل، أماكن عرض متنقلة، وحدات تحكّم بالإضاءة إن أمكن؛ ومراقبة أثرها عبر قياسات قبل/بعد. وتَتفق هذه النتائج مع دراسات أكدت أن تصميم الفصل (مرونة الأثاث، إمكانية تنظيم مجموعات، جودة الإضاءة والضوضاء) يؤثر مباشرة في أنماط التفاعل الطلابي وقدرة المدرّس على تنفيذ مهام تعاونية واستقصائية (Barrett, Zhang, Moffat, & Kobbacy, 2015). وعليه، فإن تحسين مكوّنات المساحة الصفّية يوفّر شرطًا ماديًّا تمكينيًّا لنجاح التدخلات المنهجية التي تهدف إلى تعزيز التعليم النشط.

وأوضحت نتائج المحور (2) (التعلّم الإلكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف) أن متوسط المحور بلغ 1.63، بنسبة 40.78% وبمستوى (غير متوفر). وظهرت في هذا المحور مؤشرات حرجة، والتي تمثلت في: مؤشر امتلاك الطلاب للأجهزة (1.06، 26.56%)، ومؤشر التوظيف الفعّال للتقنية في عرض الأنشطة (1.72، 42.97%). وجاء مؤشر الانتقال السلس بين أنشطة صفّية ورقمية أقرب إلى الحد المتوسط (2.03، 50.78%). وتوضح هذه النتائج أنّ البنية التحتية الرقمية المتعلقة بتوفر أجهزة لكل طالب ضعيفة؛ مما يعيق التنفيذ الفعّال للأنشطة المدمجة. وفي هذا الصدد تؤكد الدراسات على أن غياب التدريب وتصميم المقررات والبنية التقنية يحدّ من فعالية الدمج الرقمي، وأن وجود أجهزة فردية للطلاب يعد شرطًا أساسيًّا لاستفادة حقيقية من التعلم الرقمي (Sareen, 2024). وتعكس نتائج هذا المحور قصورًا واضحًا في البنية التحتية الرقمية

وجاهزية الطلاب والأدوات الصفّية. غياب الأجهزة الفردية للمتعلمين، وانخفاض توظيف التقنية في دعم أنشطة وتقييمات تكوينية يحدّ من إمكانات المزج بين الصفي والرقمي. تتماشى هذه الاستنتاجات مع مراجعات تبين أن فعالية التعلم المدمج تعتمد أساسًا على توافر الأجهزة، الشبكات، ومهارات المعلمين في تصميم أنشطة هجينة قصيرة المدى (Graham, 2006). لذا، أي استراتيجية رقمية يجب أن تبدأ بتقييم الجاهزية وتصميم أنشطة منخفضة الاعتماد على تكنولوجيا متقدمة (أو محطات رقمية مشاركة) بينما تُبنى القدرات والبنية التحتية تدريجيًا. وفي ضوء ذلك فإنه يجب إجراء مسح سريع لجاهزية الأجهزة لدى الطلاب، وتوفير أنشطة تعليمية لا تتطلب أجهزة متقدمة، أو يمكن خلالها مشاركة الأجهزة، وتدريب المعلمين على تصميم أنشطة قصيرة ومتكاملة تعتمد على التعليم المدمج، والبدء بنماذج تجريبية صفّية لقياس قابلية التوسيع والتعميم.

وأظهرت نتائج المحور (3) (الممارسات الصفية الداعمة للتعلّم العميق) أن متوسط هذا المحور بلغ (1.83) بنسبة توفر (45.63%)، وهو ما يشير إلى توفر الممارسات بدرجة محدودة. وقد سجلت البنود المتعلقة بتقليل الشرح المباشر، واستخدام الأسئلة ذات المستويات العليا، وتنظيم التعلم التعاوني أقل المتوسطات (1.47—1.59)، مما يعكس اعتمادًا نسبيًا على الطرق التقليدية أو المعتادة في التدريس. في المقابل، كان ربط التعلم بسياقات الحياة والبيئة المحيطة أعلى نسبيًّا (2.31). هذه النتائج تتناقض مع متطلبات التعليم العميق الذي يعتمد على الاستقصاء والتفكير الناقد. وتشير الأدبيات إلى أن التعلم القائم على الاستقصاء والتعلم التعاوني يسهمان بشكل فعال في تعزيز الفهم العميق والنتائج المعرفية المستدامة (Scager et al., 2016; Kyndt et al., 2013). وتشير نتائج هذا المحور عن اعتماد نسبي على الشرح المباشر، وقِلّة استخدام الأسئلة العليا والمهام الاستقصائية. تؤكد الأدبيات أن التعلم العميق يتطلب انتهاج مهمات استقصائية، توظيف أسئلة تفكّرية عليا، وتنظيم تعلم تعاوني بأدوار واضحة لتوليد استنتاجات ومهارات أعلى رتبة معرفية (Kyndt et al., 2013; Scager et al., 2016). لذلك فإن رفع مستوى هذه الممارسات ينتج عنه تحسينات في التفكير النقدي والقدرة على نقل المعرفة إلى مواقف جديدة؛ ويمثّل تدريب المعلمين على صياغة أسئلة عليا وتصميم مهام استقصائية قصيرة التدخّل الأشد فاعلية في المدى القصير. ومن ثمّ، يوصى بتدريب المعلمين على صياغة أسئلة تفكيرية عليا، وتصميم مهام استقصائية قصيرة

قابلة للتطبيق داخل الحصة، إلى جانب تبسيط الأدوار التعاونية بوضوح لزيادة فاعلية العمل الجماعي.

أظهرت النتائج أن متوسط المحور (4) (التقويم من أجل التعلّم) بلغ (2.35) بنسبة توفر (58.75%)، أي بدرجة محدودة، مع تميز مؤشر التغذية الراجعة الفورية والمحددة بمتوسط (2.88) ونسبة (71.88%)، وهو ما يشير إلى قوة نسبية في هذا الجانب. أما بقية المؤشرات المتعلقة بالفحوصات السريعة، والتقويم الذاتي أو بالأقران، واستخدام بيانات التقويم لتعديل التدريس، فقد جاءت في مستويات متوسطة، أن التغذية الراجعة الفورية والهادفة تعد من أكثر أدوات التقويم التكويني فاعلية في تحسين تعلم الطلاب، إلا أن أثرها يعتمد على وضوحها وتوجيهها نحو تعديل الممارسات التعليمية (Sortwell, 2024 ؛Xuan et al., 2022).. وتُظهر نتائج هذا المحور قوة نسبية في ممارسات التغذية الراجعة الفورية، وهي مورد تعليمي يمكن استثماره لتعزيز تعلم الطلاب خلال الحصة، أن التغذية الراجعة الفعّالة (الواضحة، الموجّهة، والقابلة للتطبيق) تُعدّ من أقوى محددات تحسين الأداء المتعلّم، بشرط ربطها بإجراءات تعديل التدريس (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). لذلك، يمكن توظيف هذا المورد حالًا في وضع آليات قياس قصيرة ومؤشرات أداء يومية تعمل على إغلاق حلقة التعلم (feedforward) وتوجيه التعليم التكويني.

وسجل المحور (5) (المناخ الصفّي والعلاقات في ضوء القيم والكفايات) متوسطًا قدره (2.84) بنسبة توفر (70.90%)، مما يجعله أحد أبرز نقاط القوة. وقد ظهرت مؤشرات مميزة في جودة علاقة المعلم بالطلاب (2.72؛ 67.97%)، وارتفاع إشارات القيم والسلوكيات مثل المواطنة والانضباط الذاتي (3.78؛ 94.53%). وهو أمر يتماشى مع الثقافة المدرسية السائدة في المملكة العربية السعودية التي تولي أهمية كبيرة للانضباط، والهوية الوطنية، والسلوك الأخلاقي، كما يوجد برامج كثيرة وقوية داعمة لتنمية القيم الأخلاقية والسلوكية والسعي الكبير من وزارة التعليم لدعم وتعزيز هذا الجانب من خلال برامج رفق والبرامج المتوافقة مع المناسبات الوطنية، ولوائح السلوك التي تركز على تفعيلها المدارس بصورة مميزة. وهذا يتوافق مع ما أكدته دراسة العمري (Alamri.2022) أن أحد أقوى أبعاد البيئة الصفية في بمدارس منطقة عسير هو البعد القيمي والانضباطي. وتؤكد الأدبيات أن العلاقات التربوية الداعمة بين المعلم والطلاب ترتبط ارتباطًا

إيجابيًا بدافعية المتعلمين، والتحصيل الأكاديمي والسلوكيات الصفية الإيجابية (Lei et al., 2016؛ Endedijk et al., 2022). إن وجود بيئة صفية قائمة على القيم يمثل أساسًا متينًا لنجاح أي تدخل تربوي لاحق، ويمثّل المحور الخامس نقطة قوة واضحة؛ فالعلاقات الداعمة بين المعلم والطالب، والتعاون بين الأقران، والقيم السلوكية القوية تخلق أرضية نفسية واجتماعية ملائمة لأي تغيير منهجي. يشير عدد من الباحثين إلى أن جودة علاقات المعلم–الطالب ترتبط بتحسين الدافعية والالتزام الأكاديمي، وبالتالي تُعد شرطًا مسبقًا لنجاح استراتيجيات مثل التعلم التعاوني أو التمايز (Pianta & Hamre, 2009; Lei, Cui, & Chiu, 2016). استثمار هذه القوة عبر ربطها بتدريبات تطبيقية يمكن أن يسرّع من انتشار ممارسات صفّية أفضل.

وبلغ متوسط المحور (6) (الشمول والإنصاف وإتاحة الوصول) (1.67) بنسبة توفر (41.67%)، وهو ما يشير إلى عدم توفر المتطلبات في هذا المجال. وقد تركزت أوجه القصور في بندي توفير الموارد المتنوعة الملائمة لمستويات مختلفة (1.22؛ 30.47%) وتفعيل التعليم المتمايز (1.47؛ 36.72%)، بينما كان بند فرص المشاركة المتكافئة أفضل نسبيًا (2.31؛ 57.81%). هذه النتائج تكشف أن استراتيجيات التمايز غير مفعّلة بشكل كافٍ، مما يضعف من فرص الاستفادة التعليمية للطلاب ذوي القدرات المتنوعة. وقد بينت الدراسات أن التمايز الفعّال يعزز المشاركة ويُحسّن التحصيل، لكنه يتطلب موارد متنوعة وتدريبًا متخصصًا للمعلمين (Lindner et al., 2020). وتُظهر نتائج هذا المحور قصورًا في تنفيذ استراتيجيات التمايز وتوفير موارد متعددة المستويات؛ وهو ما يعرض الى تزايد الفجوات بين الطلاب. تؤكد الأبحاث أن التمايز يحتاج إلى إطار منهجي وبنك موارد ووقت للتخطيط، وأن بدونه تقل فرص مشاركة الطلاب ذوي الاحتياجات المتفاوتة (Tomlinson, 2014). .

وحقق المحور (7) (إدارة الوقت وتدفق الدرس والختام) أعلى متوسط بين المحاور (3.20) بنسبة توفر (79.95%)، ما يعكس كفاءة عالية في تنظيم الحصة. وقد برزت نقطة قوة واضحة في خاتمة الدروس (3.94؛ 98.44%)، إلى جانب افتتاحيات منظمة (3.06؛ 76.56%). وتشير الأدبيات إلى أن الإدارة الفعالة للوقت وتنظيم تسلسل الأنشطة يسهمان في تعزيز تركيز المتعلمين ورفع كفاءة التعلم، وتُمكّن المعلمين من تقليل الفاقد الزمني، وتضمن مشاركة أكبر للمتعلمين في أنشطة صفية ذات قيمة (Gettinger & Seibert, 2002). كما أن وجود افتتاحيات واضحة

يسهم في ضبط توقعات الطلاب، بينما تساعد الخاتمة الفعالة والإغلاق الجيد للدروس على ترسيخ المعرفة وتوجيه عمليات المراجعة والمتابعة (Brophy, 2004; Finley, 2017). كما أن وجود افتتاحية واضحة للدروس يسهم في تحديد توقعات المتعلمين، وإعدادهم الذهني للأنشطة، في حين أن الانتقالات السلسة تقلل من التشتت وتعزز الاستمرارية (Emmer & Evertson, 2017). إن النتائج المتقدمة التي حققها هذا المحور يمكن النظر إليها كعنصر تمكيني يدعم بقية المحاور؛ فعندما تكون إدارة الوقت محكمة وبنية الدرس واضحة، يصبح من الأسهل توظيف استراتيجيات التعليم العميق أو الأنشطة الرقمية أو التقويم التكويني بفعالية أكبر. وهذا ينسجم مع ما أشار إليه هاتي (Hattie, 2009) بأن التنظيم الفعّال للدرس يُضاعف من أثر الممارسات التدريسية الأخرى.

وعليه، فإن استمرار الاستثمار في تطوير مهارات المعلمين في إدارة الحصة، مع توسيعها لتشمل الربط المنهجي بين افتتاحية الدرس، وأنشطته، وخاتمته، يُعدّ من أولويات التطوير، لأنه يرفع كفاءة الاستراتيجيات الأخرى ويزيد من مردودها على تعلم الطلاب. بناءً على ما سبق يبدو أن المسار الأكثر جدوى يبدأ من استثمار المناخ الصفي، والتقويم الفوري كنقاط انطلاق قصيرة الأمد، مع خارطة طريق لبناء القدرات الرقمية، والموارد التكيفية على المدى المتوسط. هذا التسلسل يقلّل من المخاطر ويزيد من احتمالية حدوث تغيير مؤثر ومستدام في ممارسات التعليم داخل الحصة.

وفي ضوء النتائج السابقة يلاحظ وجود تباين بين جودة الموارد البشرية والقصور في الموارد المادية والتقنية. فقد كشفت البيانات عن قوة البيئة الصفية والعلاقات الداعمة بين المعلم والطلاب، وهو ما يشير إلى نضج الموارد البشرية (المعلم/العلاقة التربوية)؛ ويمثل هذا المناخ الصفي الإيجابي أساسًا داعمًا ومناسبة لتبني أي تدخلات تطويرية أو إصلاحات في الممارسات والمناهج. وفي المقابل، تبيّن وجود قصور ملحوظ في البنية المكانية والتقنية، وغياب التوازن بين الجوانب المادية/التقنية والجوانب الإنسانية. كما أشارت النتائج إلى أن إدارة وقت الحصة تمثل نقطة قوة، حيث أظهرت مؤشرات افتتاحية وخاتمة الدروس كفاءة المعلمين في تنظيم تدفق الأنشطة، مما يدعم استقرار العملية التعليمية وفاعليتها.

وعلى الرغم من قوة العلاقات الصفية، تكشف الاستنتاجات عن تحديات هيكلية ومنهجية تحدّ من جودة نواتج التعلم. يتجسد التحدي الأبرز في ضعف توظيف التقنية الرقمية وانخفاض الجاهزية الرقمية للطلاب داخل الفصول الدراسية، على عكس فاعلية استخدام منصات التعلم الإلكتروني. يُعد هذا القصور عائقًا أمام تطبيق استراتيجيات التعلم المدمج، مما يفرض أولوية معالجة البنية التحتية والتدريب قبل توقع أثر جوهري للتحول الرقمي. كما لوحظ استمرار الاعتماد على الممارسات التدريسية التقليدية، مثل الشرح المباشر، وندرة استخدام أسئلة تفكرية أو مهام استقصائية، وهو ما يعيق تنمية مهارات التفكير العليا والتعلم العميق. بالإضافة إلى ذلك، يشير ضعف مؤشرات التمايز وتوفير الموارد متعددة المستويات إلى قصور في تطبيق مبادئ الشمول مما يزيد من اتساع الفجوة بين المتعلمين. ومع ذلك، برزت فاعلية التقويم البنائي من خلال قوة مؤشرات التغذية الراجعة الفورية والمحددة، مما يؤكد أهميتها كأداة رئيسة لتحسين الأداء التعلمي، ويمكن تعزيز هذه الفاعلية بتوسيعها لتشمل تقويم الأقران والتقويم الذاتي.

وكشفت إجابة هذا السؤال عن مفارقة أساسية، هي أن المناخ الإنساني والعلاقات التربوية وإدارة الزمن متوفرة بدرجة جيدة، بينما البنية الرقمية والمرونة المكانية والممارسات العميقة والشمولية تعاني من فجوات واضحة. وعليه، فإن أي إصلاح تعليمي مستقبلي يجب أن ينطلق من استثمار نقاط القوة (العلاقات، إدارة الحصة، التغذية الراجعة) باعتبارها أساسًا داعمًا، مع رسم خارطة طريق عملية لمعالجة الفجوات في الجاهزية الرقمية، التمايز، وتصميم أنشطة التعلم العميق، بما يضمن تحولًا تدريجيًا ومستدامًا في جودة التعلم.

عرض نتائج السؤال الثالث: ما طبيعة الفروق عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير وفقًا للمرحلة الدراسية (ابتدائية مقابل متوسطة)؟ لإجابة هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (9): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري بمدارس منطقة عسير وفقًا للمرحلة الدراسية (الابتدائية مقابل المتوسطة)

المحاور	المرحلة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الاحتمال (.Sig)	دلالة الفروق
1. المرونة المكانية وجودة البيئة المادية	الابتدائية	17	8.00	2.83	30	0.141	0.675	غير دالة
	المتوسطة	15	7.87	2.47				
2. التعلم الإلكتروني وتوظيف التقنية الرقمية داخل الصف	الابتدائية	17	8.29	1.65	30	0.589	0.132	غير دالة
	المتوسطة	15	8.00	1.07				
3. الممارسات الصفية الداعمة للتعلّم العميق	الابتدائية	17	9.47	2.87	30	0.856	0.023	دالة
	المتوسطة	15	8.73	1.79				
4. التقويم من أجل التعلّم واستخدام أساليب تقويم متنوعة (تكويني، وختامي، وتغذية راجعة)	الابتدائية	17	12.41	2.40	30	1.871	0.051	غير دالة
	المتوسطة	15	11.00	1.77				
5. المناخ الصفّي والعلاقات في ضوء القيم والكفايات	الابتدائية	17	11.82	1.55	30	2.099	0.037	دالة
	المتوسطة	15	10.80	1.15				

المحاور	المرحلة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الاحتمال (.Sig)	دلالة الفروق
6. الشمول والإنصاف وإتاحة الوصول	الابتدائية	17	5.18	1.24	30	1.015	0.220	غير دالة
	المتوسطة	15	4.80	0.77				
7. إدارة الوقت وتدفق الدرس والانتقال السلس والمتوازن بين الأنشطة خلال الحصة	الابتدائية	17	9.53	1.12	30	0.390-	0.075	غير دالة
	المتوسطة	15	9.67	0.82				
المحاور ككل	الابتدائية	17	64.71	11.75	30	1.084	0.046	دالة
	المتوسطة	15	60.87	7.51				

يوضح جدول (9) أن نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في مستوى توفر متطلبات البيئة الصفية الداعمة لتعلم العلوم في ضوء النموذج السنغافوري بمدارس منطقة عسير وفقًا للمرحلة الدراسية (الابتدائية مقابل المتوسطة)، كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية. فقد أظهرت النتائج تفوق المرحلة الابتدائية في مستوى تحقيق المتطلبات ككل (Sig. = 0.046)، بمتوسط حسابي (M = 64.71) مقابل (M = 60.87) للمرحلة المتوسطة. وينبع هذا التفوق من تحقيق فروق دالة إحصائيًا لصالح المرحلة الابتدائية في محورين أساسيين: الممارسات الصفية الداعمة للتعلم العميق (Sig. = 0.023)، بمتوسط أعلى لصالح المرحلة الابتدائية (M = 9.47) مقابل (M = 8.73) للمرحلة المتوسطة، وفي محور المناخ الصفي والعلاقات (Sig. = 0.037)، بمتوسط أعلى أيضًا للمرحلة الابتدائية (M = 11.82) مقابل (M = 10.80) للمرحلة المتوسطة. يُفسر هذا التفوق باحتياج طلاب المرحلة الابتدائية لبيئات آمنة وداعمة وعلاقات أكثر

قربًا واستراتيجيات تعليمية نشطة مبسطة، بما يتفق مع ما أشارت إليه Darling-Hammond et al. (2020) حول ارتباط البيئات الداعمة بارتفاع الدافعية والانخراط في التعلم.

وعلى النقيض من ذلك، لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرحلتين في المحاور المتعلقة بالبيئة المادية، والتقنية، والشمول، والإنصاف. حيث أكدت البيانات عدم وجود فروق في المحور المتعلق بالمرونة المكانية وجودة البيئة المادية (Sig. = 0.675) أو في محور التعلم الإلكتروني وتوظيف التقنية الرقمية (Sig. = 0.132). ويشير هذا الاتساق إلى وجود قصور بنيوي مشترك بين المرحلتين في جودة التجهيزات المادية وتدني مستوى توظيف التقنية داخل الصفوف، وهو ما ينسجم مع الطروحات التي تربط جودة البيئة المادية والدمج الرقمي بالسياسات والبنية التحتية والتدريب، وليس بالمرحلة التعليمية بحد ذاتها (Fang, 2023; Watson, 2008). كما لم تُرصد فروق دالة في محور الشمول والإنصاف (Sig. = 0.220)، مما يدل على أن التحديات المتعلقة بالتعليم المتمايز والإنصاف هي قضية مشتركة في كلتا المرحلتين، وقد تُعزى لضعف التدريب المنهجي والموارد المتعددة المستويات اللازمة لتطبيق التمايز الفعّال (Tomlinson, 2014). وبالرغم من عدم بلوغ الفروق في محور التقويم من أجل التعلم الدلالة الإحصائية المطلوبة (Sig. = 0.051)، إلا أن المتوسطات أشارت إلى ميل لصالح المرحلة الابتدائية، ما يعكس وعيًا أكبر لدى معلمي هذه المرحلة بأهمية التغذية الراجعة والتقويم التكويني المستمر، خاصة في المراحل الأساسية لبناء المفاهيم (Black & Wiliam, 1998).

وبشكل عام يمكن استنتاج أن المرحلة الابتدائية تتميز بممارسات صفية أكثر دعمًا للتعلم، بينما تبقى الجوانب المادية والتقنية والشمولية تحديات مشتركة. وهذا يعكس الحاجة إلى استراتيجيات تطوير تستهدف تحسين البنية التحتية والتقنية في كلتا المرحلتين، وتوسيع نطاق تطبيق التعلم العميق والتقويم البنائي في المرحلة المتوسطة، وتطوير خطط تدريبية عملية للمعلمين حول التعليم المتمايز.

التوصيات:

1. تعزيز البعد الرقمي في البيئة الصفية من خلال دمج التقويم الإلكتروني، وتوسيع استخدام الأجهزة التعليمية، بما يتماشى مع توجهات التحول الرقمي في رؤية المملكة 2030.

2. تطوير استراتيجيات تدريس العلوم بالتركيز على الاستقصاء والتعلم التعاوني والتعلم القائم على المشروعات.

3. تفعيل التغذية الراجعة والتقويم التكويني بصورة أكثر انتظامًا، باعتبارها أحد أبرز مؤشرات البيئة الصفية الفاعلة، وفق ما أشارت إليه الأدبيات التربوية الحديثة (Li, 2023).

4. الاستفادة من نقاط القوة القائمة مثل تعزيز القيم والانضباط السلوكي في الصف، وربطها ببرامج التعلم العميق والمهارات المستقبلية.

5. إعداد برامج تدريبية للمعلمين حول كيفية بناء بيئة صفية محفزة على المشاركة والإبداع، مع التركيز على الممارسات الصفية منخفضة التطبيق (التعليم المدمج، التعليم المتمايز، التقويم من أجل التعلم).

6. بناء أدلة إجرائية للمعلمين لتطبيق متطلبات البيئة الصفية وفق النموذج السنغافوري، بما يضمن وضوحًا في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

7. تعميم الممارسات الجيدة المرتبطة بالتغذية الراجعة الفورية، وتدريب المعلمين على إشراك الطلاب في التقويم الذاتي وفق معايير واضحة، إلى جانب تطوير آليات عملية للاستفادة من بيانات التقويم في تعديل التدريس أثناء الحصة.

8. استثمار المناخ الصفّي والعلاقات في ضوء القيم والكفايات في تعزيز ممارسات تعليمية تعاونية أوسع، وتدريب القيادات التربوية على كيفية توظيف المناخ الصفّي الإيجابي لدعم عمليات التطوير التربوي.

9. توصى الدراسة بتطوير وحدات تعليمية متعددة المستويات، وتوفير موارد رقمية وورقية متنوعة، مع تدريب المعلمين على تخطيط وتنفيذ أنشطة تراعي الفروق الفردية داخل الصف.

المقترحات البحثية:

1. إجراء دراسات مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية، وأيضا مدارس البنات في تطبيق متطلبات البيئة الصفية الداعمة للتعلم.
2. دراسة أثر برامج التدريب المهني للمعلمين على تحسين مؤشرات البيئة الصفية منخفضة التطبيق (التقويم الرقمي، التعلم التعاوني).
3. التوسع في بحوث الملاحظة الصفية طويلة المدى؛ لرصد التغيرات التدريجية في ممارسات المعلمين بعد تطبيق برامج تطويرية.
4. دراسة العلاقة بين جودة البيئة الصفية والدافعية العقلية أو التفكير المنتج لدى الطلاب في مادة العلوم.
5. تطوير أبحاث تتناول تكامل البيئة المادية والتقنية مع استراتيجيات التدريس في العلوم، وفق فلسفة التعليم المدمج.
6. استقصاء تصورات الطلاب أنفسهم حول البيئة الصفية الداعمة للتعلم، ومقارنتها بوجهة نظر المعلمين.
7. توجيه بحوث تطبيقية نحو الاستفادة من النموذج السنغافوري في بناء نموذج محلي يتلاءم مع الخصوصية الثقافية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

بيردن ب. ر. (2010). الإدارة الصفية: تكوين بيئة صفية ناجحة (ترجمة محمد طالب السيد سليمان). دار الكتاب الجامعي.

جراح، أمل.، وأبو غزال، معاوية (2024). طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالمناخ الصفي لدى الطلاب من الجنسين. مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للعلوم التربوية، 1(1)، 138-165. *https://journals.zuj.edu.jo/zjjes/Published-Papers/007.pdf*

الحربي، سهيل بن سالم (2020). إعداد معلم التربية الفنيّة في جمهورية سنغافورة: دراسة وصفية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 12(1)، 173-306. *https://drive.uqu.edu.sa/_jep/files/Vol-12%281%29/%D8%B3%D9%87%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B1%D8%A8%D9%8A.pdf*

الحمياني، ريم إبراهيم، والشمراني، أزهار صالح. (2023). متطلبات إعداد المعلّم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلّم بسنغافورة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 74(1)، 240-279. *https://ijeps.journals.ekb.eg/article_328663.html*

داهود. سليمان احمد، محمود. (2023). تأثير البيئة التعليمية المدرسية في التحصيل الأكاديمي لطلبة المدارس الحكومية الاردنية في مادة العلوم من وجهة نظر الطلبة. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(6)، 125-151.

الدعفس، مريم بنت عبدالعزيز. (2023). نظام التَّعليم في سنغافورة والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 72(1)، 322-377.

الزهراني، هند سعيد. (2017). الإشراف التربوي في سنغافورة. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، 33(8)، 405-418.

سلوادي، شيرين عودة. (2023). المناخ الصفي وعلاقته بدافعية تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع في مديرية تربية ضواحي القدس. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القدس، فلسطين.

العدواني، خالد مطهر. (2023). تجربة سنغافورة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين كمدخل للتنمية المهنية المستدامة. مجلة جامعة البيضاء، 5(4)،713-727. *https://doi.org/10.56807/buj.v5i4.479*

العنزي، مبارك بن غدير سعد. (2024). مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء نموذج *Micosa* لتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، 12(1)، 393-413.

الفيصل بن حميد بن عبدالله، و أبو طايع، بولا. (2024). واقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان القائمة على معايير تعليم العلوم للجيل القادم "*NGSS*". المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (42)، 67–94.

كوجك . كوثر حسين ، صلاح الدين خضر، أحمد عبد العزيز عياد، يُسرى أنور فايد، ماجدة مصطفى السيد، فرماوي محمد فرماوي، وعليّة حامد أحمد. (2008). تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

المحجان، أنوار. (2024). ملامح التعليم الأساسي في سنغافورة وكيفية الإفادة منه في دولة الكويت: دراسة تحليلية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة *(IJCHES)*، 3، 111*–159*.

المنتشري، سعيد بن صالح. (2023). واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير مشروع التقويم الدولي "*PISA*". مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (16)، 295–338.

ترجمة المراجع العربية:

Burden, B. R. (2010). Classroom Management: Creating a Successful Classroom Environment (Translated by Muhammad Talib Al-Sayyid Sulaiman). Dar Al-Kitab Al-Jami'i.

Jarrah, Amal, and Abu Ghazal, Muawiyah (2024). Seeking Academic Help and Its Relationship to Classroom Climate among Male and Female Students. Al-Zaytoonah University of Jordan Journal of Educational Sciences, 1(1), 138-165. https://journals.zuj.edu.jo/zjjes/Published-Papers/007.pdf

Al-Harbi, Suhail bin Salem (2020). Preparing Art Education Teachers in the Republic of Singapore: A Descriptive Study. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 12(1), 173-306. https://drive.uqu.edu.sa/_/jep/files/Vol-12%281%29/%D8%B3%D9%87%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B1%D8%A8%D9%8A.pdf

Al-Humayani, Reem Ibrahim, and Al-Shamrani, Azhar Saleh. (2023). Teacher preparation requirements in the Kingdom of Saudi Arabia according to the Singapore teacher preparation standards. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 74(1), 240-279. https://ijeps.journals.ekb.eg/article_328663.html

Dahood, Suleiman Ahmed, Mahmoud. (2023). The impact of the school educational environment on the academic achievement of Jordanian public school students in science from the students' perspective. Journal of the Faculty of Education (Assiut), 39(6), 125-151.

Al-Dafas, Maryam bint Abdulaziz. (2023). The education system in Singapore and the Kingdom of Saudi Arabia: A comparative study. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 72(1), 322-377.

Al-Zahrani, Hind Saeed. (2017). Educational supervision in Singapore. Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 33(8), 405-418.

Salwadi, Sherine Odeh. (2023). Classroom climate and its relationship to the motivation to learn Arabic among ninth-grade students in the Jerusalem Suburbs Education Directorate. [Unpublished Master's Thesis], Al-Quds University, Palestine.

Al-Adwani, Khaled Mutahhar. (2023). Singapore's experience in developing 21st-century skills among teachers as an approach to sustainable professional development. Journal of Al-Bayda University, 5(4), 713-727. https://doi.org/10.56807/buj.v5i4.479

Al-Anzi, Mubarak bin Ghadir Saad. (2024). The Level of Teaching Practices of Science Teachers in Light of the Micosa Model for Teaching 21st Century Skills to Middle School Students. Shaqra University Journal of Humanities and Administrative Sciences, 12(1), 393-413.

Al-Faisal bin Hamid bin Abdullah, and Abu Tayeh, Paula. (2024). The Reality of Teaching Practices of Science Teachers in the Sultanate of Oman Based on the Next Generation Science Education Standards (NGSS). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (42), 67-94.

Kojak, Kawthar Hussein, Salah El-Din Kheder, Ahmed Abdel Aziz Ayyad, Yusra Anwar Fayed, Magda Mustafa El-Sayed, Faramawy Mohammed Faramawy, and Aliya Hamid Ahmed. (2008). Diversifying Classroom Instruction: A Teacher's Guide to Improving Teaching and Learning Methods in Schools in the Arab World. Beirut: UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States.

Al-Mahjan, Anwar. (2024). Features of basic education in Singapore and how to benefit from it in the State of Kuwait: An analytical study. International Journal of Contemporary Educational and Human Sciences (IJCHES), 3, 111–159.

Al-Muntashari, Saeed bin Saleh. (2023). The reality of teaching practices of science teachers in light of the standards of the international assessment project "PISA". Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, (16), 295–338.

المراجع الأجنبية:

Alamri, H. R. (2022). A Longitudinal Study of Saudi EFL Teacher Perspectives on Classroom Management Strategies. English Language Teaching, 15(5), 128. https://doi.org/10.5539/elt.v15n5p128

Alfarraj, Y. F., Aldahmash, A. H., & Omar, S. H. (2023). Teachers' perspectives on teaching science through an argumentation-driven inquiry model: A mixed-methods study. Heliyon, 9(9), e19739. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19739

Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2015). A holistic, multi-level analysis of classroom design and its impact on pupils' learning. Building and Environment, 89, 118–133.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.

Brophy, J. (2004). Motivating students to learn (2nd ed.). Routledge.

Carini, R.M., Kuh, G.D. & Klein, S.P. (2006). Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. Res High Educ 47, 1–32. https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9

Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. Quality in Higher Education, 11(1), 25–36. https://doi.org/10.1080/13538320500074915

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 24(2), 97–140.

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2017). Classroom management for middle and high school teachers (10th ed.). Pearson.

Ertesvåg, S. K., Havik, T., Vaaland, G. S., & Lerang, M. S. (2024). Teachers' instructional support and students' peer relationships in the classroom. Teachers and Teaching, 31(7), 1214–1228. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2389394

Fang, Y., Luo, X., & Lu, J. (2023). A review of research on the impact of the classroom physical environment on schoolchildren's health. Journal of Building Engineering, 65, 105430. https://doi.org/10.1016/j.jobe.2022.105430

Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Best practices in increasing academic learning time. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology IV (pp. 773–787). NASP.

Government Technology Agency (GovTech). (2025, July 8). Student Learning Space.

https://www.tech.gov.sg/products-and-services/for-citizens/education/student-learning-space/

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs (pp. 3–21). Pfeiffer.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.

Henrie, C. R., Bodily, R., Manwaring, K. C., & Graham, C. R. (2015). Exploring intensive longitudinal measures of student engagement in blended learning. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(3). https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2015

Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2014). Linking academic emotions and student engagement: mature-aged distance students' transition to university. Journal of Further and Higher Education, 39(4), 481–497. https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305

Kwek, D., Ho, J., & Wong, H. M. (2023). Singapore's educational reforms toward holistic outcomes. Brookings Institution.

https://www.brookings.edu/articles/singapores-educational-reforms-toward-holistic-outcomes/ Brookings

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? Educational Research Review, 10, 133–149. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002

Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher–student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 7 (1311). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311

Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. Behavioral Sciences, 13(1), 59. https://doi.org/10.3390/bs13010059

Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. International Journal of Inclusive Education, 29(12), 2199–2219. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450

Loo, J. (2018). Teach Less, Learn More. Singapore Infopedia, National Library Board.

https://www.nlb.gov.sg/main/article-detail?cmsuuid=bf38bb79-2b26-4068-828c-c89246c65c10 nlb.gov.sg

Ministry of Education Singapore. (2024a). 21st Century Competencies. https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies

Ministry of Education, Singapore. (2013). Engaging our learners: Teach Less, Learn More [Monograph].

https://www.nlb.gov.sg/main/book-detail?cmsuuid=dbe9f1f3-efcb-4bce-917b-1040e95ea179 nlb.gov.sg

Ministry of Education, Singapore. (2019, July 8). Holistic education [Parliamentary reply].

https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20190708-holistic-education-1 moe.gov.sg

Ministry of Education, Singapore. (2022, December 14). Our students.

https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-students moe.gov.sg

Ministry of Education, Singapore. (2023, October 26). Student Learning Space.

https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/student-learning-space moe.gov.sg

Ministry of Education, Singapore. (2024, September 17). 21st Century Competencies (21CC).

https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies moe.gov.sg

Ministry of Education, Singapore. (n.d.). 21st Century Competencies (21CC) [PDF].

https://file.go.gov.sg/21ccsnb.pdf

Ministry of Education, Singapore. (n.d.). Accessing SLS.

https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/student-learning-space/accessing-sls

Ng, P. T. (2020). The Paradoxes of Student Well-being in Singapore. ECNU Review of Education, 3(3), 437-451. https://doi.org/10.1177/2096531120935127

Nja, C. O., Anari, M. I., Erim, C. M., Idiege, K. J., Ilhami, A., Ukah, J. U., Eneyo, O. E., Uwe, U. E., & Cornelius-Ukpepi, B. U. (2023). Learning space, students' collaboration, educational outcomes, and interest: Exploring the physical, social and psychological mediators. Heliyon, 9(4), e15456. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15456

North Spring Primary School. (n.d.). Assessment policy.

https://www.northspringpri.moe.edu.sg/about-nsps/school-handbook/assessment-policy/

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Teacher–student interactions. In Handbook of Research on Teaching (pp. 223–249).

Rose, R. C. (2025). What does STEM look like in Singapore? A Literature Review Analysis of Curriculum Development, Education Framework, Classroom Practices, and Policies in Singapore. Journal of STEM Education: Innovations and Research, 26(1), Pages 38–42. https://doi.org/10.63504/jstem.v26i1.2671

Sareen, S., & Mandal, S. (2024). Challenges of blended learning in higher education across global north-south: A systematic and integrative literature review. Social Sciences & Humanities Open, 10, 101011. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101011

Scager K, Boonstra J, Peeters T, Vulperhorst J, Wiegant F. (2016). Collaborative Learning in Higher Education: Evoking Positive Interdependence. CBE Life Sci Educ, 15(4):ar69. https://doi.org/10.1187/cbe.16-07-0219

Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D. R., Hine, G., Ramirez-Campillo, R., Carter-Thuiller, B., Gkintoni, E., & Xuan, Q. (2024). A Systematic Review of Meta-Analyses on the Impact of Formative Assessment on K-12 Students' Learning: Toward Sustainable Quality Education. Sustainability, 16(17), 7826. https://doi.org/10.3390/su16177826

Tomlinson, C. A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (2nd ed.). ASCD.

Weston, T.J., Laursen, S.L. & Hayward, C.N. (2023). Measures of success: characterizing teaching and teaching change with segmented and holistic observation data. IJ STEM Ed 10, 24. https://doi.org/10.1186/s40594-023-00413-y

Xuan, Q., Cheung, A., & Sun, D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. Frontiers in Psychology, 13, 990196. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196

تقنيات الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية

Artificial Intelligence Techniques as an Introduction to the Development of Electronic Services at the University of the Northern Borders through the experiences of the United States of America.

إعداد

د. وجدان بنت عبيد القرشي

أستاذ القيادة والسياسات التربوية المساعد

قسم القيادة والسياسات التربوية –كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة الحدود الشمالية

Dr. Wejdan Obaid Alqurashi

Assistant Professor of Educational Leadership and Policy

Department of Educational Leadership and Policy

College of Humanities and Social sciences, Northern Border University

Email: W0992@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-026-023

تاريخ التقديم: 2025/09/27 م تاريخ القبول: 2025/10/22 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين، وتحديد المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية، اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (181) من القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة الحدود الشمالية، استجاب منهم (108) قائداً تمّ توزيع الاستبانة عليهم، توزّعت على ثلاثة محاور لقياس واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية، والمتطلبات اللازمة والتحديات والمخاوف، وتبين من النتائج أنّ قيمة المتوسط الحسابي لواقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية هي (2,18) بدرجة منخفضة، بينما تبين أن موافقة أفراد مجتمع الدّراسة على المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية جاء بدرجة عالية، بلغت قيمة متوسطها الحسابي(4.07) ، كما تبين وجود درجات عالية من التحديات والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية، جاء بدرجة عالية، بلغت قيمتها(3.94) ، وبناء على النتائج كانت أبرز التوصيات: العمل على وضع الخطط اللازمة لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتطوير الخدمات الإلكترونية، والاستفادة من خبرات الولايات المتحدة الأمريكية، وإدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التطوير، الخدمات الإلكترونية، جامعة الحدود الشمالية.

Abstract

The study aimed to identify the degree of use of artificial intelligence technologies in electronic services at the Northern Border University from the point of view of academics and administrators, and to determine the necessary requirements for employing artificial intelligence technologies in developing electronic services in light of the experiences of the United States of America. The study followed the descriptive analytical approach, and the study community consisted of (181) academic and administrative leaders at the Northern Border University, of whom (108) leaders responded. The questionnaire was distributed to them, distributed over three axes to measure the reality of artificial intelligence applications in electronic services, the necessary requirements, challenges and concerns. The results showed that the arithmetic mean value for the reality of artificial intelligence applications in developing electronic services was (2.18), a low degree, while it was shown that the study community members' approval of the necessary requirements for employing artificial intelligence technologies in developing electronic services in light of the experiences of the United States of America came at a high degree, reaching an arithmetic mean value of (4.07). It also showed that there were high degrees of challenges and concerns regarding the inclusion of artificial intelligence technologies in developing electronic services in light of the experiences of the United States of America, which came at a high degree, reaching a value of (3.94). Based on The results included the following key recommendations: developing the necessary plans to activate artificial intelligence applications, developing electronic services, and leveraging the expertise of the United States of America to introduce artificial intelligence applications to enhance services.

Keywords: Artificial Intelligence, Development, Electronic Services, Northern Border University

المقدمة

غيرت التقنية العالم من حولنا، حيث أصبح التحوّل الرقمي هدفاً لكافة المؤسسات الخدمية، ودخلت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية التي أدّت إلى تطوّر الحضارة الإنسانية للتغيير، حتى سمي هذا العصر بعصر ثورة المعلومات والاتصالات، أو الثورة الرقمية، وفي ظل هذا التطور التقني سعت المملكة العربية السعودية نحو مسايرة ركب الأمم المتقدمة للمضي قدماً نحو تقديم خدماتها للمستفيدين في كافة مؤسساتها الحكومية، ومنها الجامعات بالتعليم العالي، من خلال تبنيها لمبادئ الحكومة الإلكترونية والإدارة الإلكترونية، وفق ما وصلت إلية تلك الخدمات من تقدم في مجال تقنية المعلومات، وتجسيد فاعليتها في الإدارة العامة، بما يحقق الرقي بالعمل الإداري، أسوة بما وصلت إليه الكثير من الدول المتقدمة وأنظمتها الإدارية في تلك المجالات. ويُعد تطوير الخدمات الإلكترونية بالجامعات متطلباً لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030م، حيث نصّت الرؤية ضمن مستهدفاتها على إطلاق العديد من المنصات الرقمية بالمؤسسات الخدمية، وتطوير خدماتها والتحوّل نحو الحكومة الإلكترونية (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030). وأصبحت تقنية المعلومات والاتصالات القوة الدافعة الرئيسة لرسم مواصفات وسمات المؤسسات التعليمية بالقرن الواحد والعشرين، وبرزت تطبيقات بالتعليم الإلكتروني بالجامعات، حيث أصبحت جزءاً من الحياة الجامعية اليومية (الشمري ,2024). وأشار عماري وسعيدي (2017، 9) إلى أنه من فوائد ظهور تلك التقنيات على مستوى مؤسسات التعليم العالي زيادة الكفاءة والفعالية الاقتصادية، وتحسين مستويات العدالة في المجتمع، ومحاصرة الروتين، وتقصير الإجراءات التي تهدر الوقت والمقدرات، مما جعلها فرصة ذهبية للتغلب على تلك المشكلات بشرط اتباع رؤية جديدة لتطوير الخدمات التقنية. ووفقاً لما ذكر مذكور (2020، 5) فإنّ هذا الملمح الرئيس هو من ملامح جامعة المستقبل التي ستمكن الإداريين والأكاديميين والطلاب من الاستفادة من تقنية المعلومات في كل جانب. وتعددت أشكال الخدمات الإلكترونية ومجالاتها التي تُقدّم للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والزوار، حيث إنه يمكن للطلاب الاطلاع على مناهجهم، والإبلاغ عن كل دورة على حدة، وتسجيل الدورات، والإبلاغ عن الدرجات الخاصة بهم، وتقديم الطلبات، والتحقق من حالة التطبيقات التي كانت مقدمة إلكترونياً، وتتبع الخطابات والمعاملات الإلكترونية.

وأشارت أنستازيا ودارا (Anastasia ,Darra,2018,16) إلى أن " كثرة استخدام شبكة الإنترنت والتقنيات المبتكرة الأخرى سعى إلى توجه الجامعات إلى إنشاء تطبيقات إلكترونية للخدمات الأكاديمية للطلاب". وتتغير الخدمات الإلكترونية وتتطور باستمرار، ومن المهم ضمان الاستدامة والتنافسية في تقديم الخدمات للطلاب، كما تؤدي مواقع التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت دوراً جوهريًّا في تطوير منظومة التعليم الجامعي الإلكتروني عن بُعد، فهي إحدى المكونات المهمة في العديد من المنظومات الحديثة (الشيبانية، 2019). حيث تمثل نظم التعليم الإلكتروني الذكية عبر الإنترنت Intelligent e-Education Systems on Internet أحد أهم الصيغ الحديثة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وهي نتاج تكامل أربع منظومات مهمة، وهي: نظم التعليم الذكية Intelligent Tutoring System، وشبكة الإنترنت Internet، والوسائط الفائقة (الوسائل) Hypermedia، والتعليم الإلكتروني عن بُعد Distance e-Education وبالتالي فهي تجمع خصائص ومزايا هذه المنظومات لتشكيل صيغة تربوية حديثة في منظومة تكنولوجيا التعليم (زروقي وفالتة، 2020). وبالتالي فإن نظم التعليم الإلكتروني الذكية عبر الإنترنت عبارة عن مواقع إنترنت تعليمية تتكامل مع نظم الهايبر ميديا وتأخذ خصائص الشبكات، وهي بطبيعة الحال تطبق تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتعمل بأساليبها وتسلك مسالكها، وفي ظل التوجه العالمي الحالي نحو تطوير وبناء نظم التعليم الإلكتروني الذكية على الإنترنت، وفي ضوء الحاجة الى أتمتة بعض عمليات التعلم الإلكتروني بالتعليم الجامعي وفق مستحدثات تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ظهرت تطبيقات واسعة كالتعلم التكيفي والافتراضي، وتعلّم الواقع المعزز، والتعلم المستند على النظم الخبيرة. (قشطي، 2020؛ رزق، 2021؛ القرني وعمران، 2021؛ بكر وطه، 2019؛ عبد الفتاح، 2021) مما يتطلب الاستفادة منها في تطوير الخدمات التعليمية في بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على الذكاء الاصطناعي بالجامعات؛ لأنها أصبحت تسعى إلى التوجه والتحول نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث نشطت العديد من التطبيقات في الجامعات، حيث تعمل تقنيات الذكاء الاصطناعي على تغيير الطريقة التي تدير بها الجامعات مهامها الإدارية بسرعة، مما يجعلها أكثر كفاءة، وتساعد في توفير الوقت والموارد (شعبان، 2021). ويذكر الحجيلي (2020، 10) أنّ الجامعات الأمريكية العالمية المتقدمة في التصنيف العالمي بالجامعات تبنّت أنظمة حديثة قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمواكبة التطور التقني،

ويجدر الإفادة من تلك الخبرات باعتبارها جامعات عالمية خبيرة في توظيف الذكاء الاصطناعي؛ لتطوير عملياتها المعرفية والبحثية، ومد جسور الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع المختلفة، من خلال تقديم خدماتها الإلكترونية بتوظيفها لأحدث الأنظمة التقنية والمعلوماتية القائمة على الذكاء الاصطناعي. والدراسة الحالية تحاول تشخيص واقع توظيف تطبيقات تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

في ظل المحاولات التي تبذلها المملكة العربية السعودية للاندماج في الاقتصاد العالمي الجديد، فقد واجهت تحديات كبيرة لن يتم التصدي لها إلا من خلال حُسن استثمار الجامعات لمواردها البشرية من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وإداريين، باعتبارهم رأس المال الفكري، لتتمكّن من إحراز مراتب متقدمة بالتصنيف العالمي للجامعات، وهذا ما أشارت إليه المالكي(2018، 780) بأن المملكة العربية السعودية تشهد محاولات غير مسبوقة وجهود مكثفة لتطوير منظومة التعليم الجامعي بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030م، لتحقيق مستهدفاتها بأن تكون جامعات سعودية من أفضل (200) جامعة بالعالم وفق التصنيف العالمي للجامعات، ولتحقيق ذلك لا بد لها من تحسين خدمات الجامعات الإلكترونية التي تقدّمها لطلابها وأعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها بالإفادة من خبرات الجامعات العالمية. وعملاً بقرار مجلس الوزراء ذي الرقم (7708/م ب) والتاريخ 1430/9/18هـ الخاص بضوابط تطبيق التعاملات الإلكترونية الحكومية؛ حيث التعليم " العالي" والجامعات من أوائل المستجيبين لهذا التوجه، وهي تعمل مع مؤسسات الدول الأخرى ببذل ما تستطيع للوصول إلى إدارة إلكترونية تقود مجتمعاً معرفيًّا يحتضن الطاقات الخلاقة للإنسان السعودي، ويؤهله ليكون عنصراً فاعلاً، ومؤثراً في واقعه ومجتمعه (عبد السلام، 2021، 78) وتحوّلت بالفعل معظم الجامعات من إدارة تقليدية إلى إدارة تقنية، ولكن بتباين واضح في نوعية ومستوى الخدمات الإلكترونية والجهات المستفيدة، وهذا ما كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة الصبحي (2020)، ودراسة حورية (2017)؛ إذ تبين أن نتائج الدراسة جاء فيها واقع تطبيق الإدارات الإلكترونية بمستوى متوسط، وهذا جيد, وتوصلت دراسة العضايلة والمحارب (2017) أن مستوى الخدمات الإلكترونية ضعيف. كما أوصت العديد من المؤتمرات بأهمية تطوير الخدمات الإلكترونية بالجامعات، مثل المؤتمر الخامس والعشرون: جودة الأداء في

المكتبات ومراكز المعلومات والأرشيف (الغامدي، 2018، 165)، الذي أكد على أهمية الاعتماد على التطورات التقنية بالتعليم الجامعي، وتوصيات المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، والتي من أهمها التركيز على تقديم الخدمات التقنية بالجامعات، والاتاحة والوصول للمحتوى الرقمي في دعم منصة التعليم وتوظيف الشبكات الاجتماعية التفاعلية في عملية التعليم والتعلم (المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد 2015). وفي أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية أوصى بضرورة توظيف المستحدثات التقنية الحديثة والمعاصرة في مجال الإدارة الإلكترونية بالجامعات (محمود، 2020). وأوصت الدراسة بتطوير الخدمات الإلكترونية بالجامعات السعودية؛ لمواءمتها مع متطلبات تحقيق المعايير العالمية في المنافسة العالمية للجامعات، وقد أسهم الذكاء الاصطناعي في الارتقاء وتطوير تطبيقات التعلّم الإلكتروني، واستخداماتها بالخدمات التدريسية والبحثية والمجتمعية؛ لأنها ستمكن من اكتشاف حدود تعلم جديده، وتُسرّع إنشاء تقنيات مبتكرة من المحتوى الذكي، وأنظمة التعليم الذكي وتقنية الواقع الافتراضي والواقع المعزز (مكاوي، 2018). والمتأمل بواقع الخدمات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية، رغم محاولات الجامعة نحو توظيف التقنية المتقدّمة، فإنها ما زالت في بدايات طريقها نحو إتمام مشروع الأتمتة والتحوّل بمعاملاتها الورقية الكامل إلى التعاملات الإلكترونية وفق منظومة قائمة على الذكاء الاصطناعي. ومن خلال ما تقدم تبرز مشكلة الدّراسة في غياب الأطر التي توضح مجالات وفرص وعوائق توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية في بيئات التعلم الإلكتروني، حيث تتمثَّل مشكلة البحث في السؤال الجوهري الآتي:

كيف يمكن تطوير الخدمات الإلكترونية بالجامعات السعودية بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بالاستفادة من خبرات الولايات المتحدة الأمريكية؟ ونظراً لعمومية السؤال فقد تم تفريعه إلى الأسئلة التالية:

س 1 / ما درجة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين؟

س 2 / ما المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية؟

س 3 / ما التحديات في إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة إلى ما يلي:

- تحديد درجة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية، من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين.
- الكشف عن المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية.
- الكشف عن التحديات والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية.

أهمية الدّراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية، فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

1. إن ما كتب عن الخدمات الإلكترونية بالجامعات محدود جداً – على حد علم الباحثة– وما قدم من دراسات تطبيقية نادر جداً، وتأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية جديدة لحقل المعرفة، قد تُسهم بالمعرفة التراكمية بموضوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بيئات التعلّم الإلكتروني، والتحوّل الرقمي للجامعات ومشاريع أتمتة التعاملات الإلكترونية، وفتح الطريق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمجال التعليم الجامعي خاصّة، في ظل قلة الدراسات التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالنظم الإلكترونية بصورة مباشرة، في حدود علم الباحثة.

2. قد تُسهم في التأطير النظري لآليات وأدوات توظيف الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية بالجامعات، حيث تُعد الدّراسة استكمالا للخريطة البحثية في التخصصات العلمية المتقاطعة في تكنولوجيا التعليم ونظم المعلومات الإلكترونية والتحوّل الرقمي بالتعاملات

الإلكترونية، خاصة وأن البيئة الإلكترونية بالتعليم الجامعي لم تزل في حاجة إلى مزيد من البحوث في هذا المضمار.

ثانياً: الأهمية العملية:

1. قد تُسهم في مساعدة القائمين على تطوير أنظمة التعليم الإلكتروني بالجامعات السعودية؛ في مثل عمادة تقنية المعلومات وعمادة ووكالات التطوير والجودة؛ لتطوير النظم التعليمية بعامة والتعليم الجامعي بخاصة حتى يتناسب مع تحديات القرن الحادي والعشرين.

2. مساعدة إدارة الجامعة في الحدود الشمالية المسؤولين عن تجويد الخدمات الإلكترونية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بيئات التعلّم الإلكتروني بالجامعات، وفي معرفة جوانب التحسين للخدمات، من أجل تطوير جودة الخدمات الإلكترونية ومحاولة التصدي للمخاوف وتذليلها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية، من حيث واقع الاستخدام وتحديد المتطلبات والتحديات والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية.

الحدود المكانية: تم التطبيق على الكليات والعمادات المساندة في جامعة الحدود الشمالية بعرعر وفي الفروع (رفحاء، طريف، العويقلية).

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول في العام الجامعي 2025.

مصطلحات الدّراسة:

تتمثل أهم المصطلحات الواردة في الدراسة فيما يلي:

1. التطوير: عرّفه الشاهد (2021، 103) بأنه تحسين العملية التربوية وصولاً إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بصورة أكثر كفاءة أو النظام ككل في تحقيق الأهداف المرجوة، وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه عملية تعديل للأفكار والمهارات والإمكانات والممارسات الحالية القابلة للتطبيق، في ضوء الإمكانات المتاحة للجامعة، بهدف تحسين الخدمات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية، بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بالإفادة من خبرات الولايات المتحدة.

2. تقنيات الذكاء الاصطناعي: هو القدرة على تمثيل نماذج حاسوبيه (Computer Models) لمجال من مجالات الحياة وتحديد العلاقات الأساسية بين عناصره، ومن ثم استحداث ردود الفعل التي تتناسب مع أحداث ومواقف هذا المجال (علي، 2021). وإجرائيًا يُعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه جزء من علم الحاسبات يهتم بأنظمة الحاسوب الذكية، تمتلك خصائص مرتبطة بالذكاء، واتخاذ القرار والمشابهة لدرجة ما للسلوك البشري في مجال تقديم الخدمات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية.

3. الخدمات الإلكترونية بالجامعات: طريقة حديثة لتقديم الخدمات للمستفيدين في المؤسسات من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة، كما أنها خدمات تفاعلية تقدم للمستفيدين دون أي اتصال مباشر، حيث تتم بواسطة تقنية المعلومات بما في ذلك شبكة الإنترنت والأجهزة التكنولوجية والبريد الإلكتروني (الشريف، 2018م، ص7)، وإجرائيًا: الخدمات التي يحصل عليها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع من جامعة الحدود الشمالية، وتوفرها الجامعة على موقعها الإلكتروني بشكل آلي من خلال جهاز أو تقنية معينة داخل الجامعة أو خارجها، بأقل جهد وتكلفة وأسرع وقت، باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تم عرض الموضوعات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة (الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، الخدمات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية، خبرات الولايات المتحدة الأمريكية، كالآتي:

1. المفهوم والأهمية وتصنيفات تقنيات الذكاء الاصطناعي

إن أول حدث سجل في مجال الذكاء الاصطناعي هو نشر بحث علمي بعنوان Computing Machinery and Intelligence، للعالم الرياضي البريطاني Alan Turing، حيث اخترع اختبار إذا اجتازه الجهاز، صنف بأنه "ذكي". وهذا الاختبار عباره عن أسئلة تسأل من قبل شخص يعرف بالحكم وتوجه لشخص آخر ولجهاز حاسب آلي في آن واحد، وإذا الحكم لم يتمكن من التمييز بين الشخص والجهاز، فإن الجهاز يجتاز اختبار الذكاء أو اختبار المنطق ويصنف بأنه جهاز ذكي (Yasir & Ahmad, 2014). وفي عام 1956م أقيم مؤتمر عن الذكاء الاصطناعي في جامعة Dartmouth الأمريكية حيث عرضت برامج وأجهزة حاسوبية مذهلة أدهشت الحضور، حيث إنها تثبت نظريات منطقية وتتحدث باللغة الانجليزية، ومن بعد ذلك قامت وزارة الدفاع الأمريكية في أواسط الستينات بتمويل بحوث في مجال الذكاء الاصطناعي تفاؤلاً بالمستقبل الباهر لهذا المجال، وفي عام 1974م تعرض علماء بحوث الذكاء الاصطناعي لانتقادات من الحكومة، حيث إنهم لم يستطيعوا اجتياز مشاكل واجهتهم أثناء محاولة تنميتهم لهذا المجال الجديد، وإثر ذلك قطع التمويل عن هؤلاء الباحثين، وفي أوائل الثمانينات الميلادي انتعش هذا المجال مرة أخرى نظراً لنجاح نظم الخبرة، وهو برنامج أو جهاز يحاكي ذكاء الانسان الخبير، حيث يقوم بتشخيص مشكلات، ويتوقع أحداث مقبلة، ويقدم الخدمات للزبائن والعملاء عن طريق الوصول إلى استنتاجات واقتراحات، وفي التسعينات الميلادية وأوائل القرن الحادي والعشرين حقق مجال الذكاء الاصطناعي نجاحاً عظيماً، حيث تم استخدامه في مجالات متعددة مثل اللوجستية واستخراج البيانات والتشخيصات الطبية وغيره (قشطي، 2020). إن مجال الذكاء الاصطناعي يمثل العديد من التقنيات الجديدة وآلات ذكية لجعل الحياة أكثر ملاءمة ومريحة لنا جميعاً (Hassan, 2019). والذكاء الاصطناعي هو أحد حقول علم الحاسوب ويسمى في بعض الأحيان بمصطلحات أخرى منها الآلات الذكية، ومصطلح البرمجة الموجهة، فهي المقدرة على اكتشاف الشيء من تلقاء نفسها، فالذكاء الاصطناعي علم وتكنولوجيا، وهو علم يجمع بين العديد من العلوم، مثل علوم

الحاسوب والبيولوجي واللغات وعلم النفس المعرفي والرياضيات والهندسة وغيرها كثير، كما أنه يهدف إلى إنتاج نظم تعتمد على المعرفة في مجال معين، يمكن بواسطتها أن تجعل الحاسوب له القدرة على التفكير والرؤية والكلام والسمع والحركة، وأيضاً الإحساس (الشاهد، 2021). وهناك عدة تعريفات تناولت الذكاء الاصطناعي من قبل عدد من الباحثين، حيث عرّف (Habeeb, 2017) الذكاء الاصطناعي بأنه فرع من علوم الحاسوب التي تهدف إلى خلق آلات ذكية، وقد أصبح جزءاً أساسيًّا من صناعة التكنولوجيا، وتتميز البحوث المرتبطة بالذكاء الاصطناعي بأنها ذات تقنية عالية ومتخصصة، كما يُعرّف الذكاء الاصطناعي" بأنه أحد علوم الحاسب الآلي الحديثة التي تبحث عن أساليب متطورة لبرمجته للقيام بأعمال واستنتاجات تشابه – ولو في حدود ضيقة – تلك الأساليب التي تنسب الذكاء للإنسان (عبد الفتاح، 2021). ومن خلال ما سبق تُعرّف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنها برامج تقدم للمتعلم إرشادات ومساعدات أثناء التعلم إلى أن يصل إلى حد التمكن، وتتميز بقدرتها على توليد التدريبات والكشف عن قدرات وإمكانيات المتعلم، وتكشف أيضاً مواطن الضعف لديه وتقوم بعلاجها مما يؤدي إلى دعم وتطوير التعليم الجامعي. ويُعد الذكاء الاصطناعي أحدث ما ابتكره العقل البشري في العقود الخمس الأخيرة من القرن العشرين، فقبل وجود الحاسوب أو حتى الإلكترونيات والكهرباء حاول الإنسان إيجاد بعض الأشياء التي من الممكن أن تملك بعض صفاته، فالذكاء الصناعي مجال عالمي يصلح في غالب التوجهات. ويشير مذكور (2020) إلى أنه بالمستقبل طويل الأجل سوف تعتمد الحوسبة الحكومية، والواقع المعزز، وغيرها من التقنيات للذكاء الاصطناعي في تلبية الاحتياجات الفريدة لكل مواطن. ويُعد الذكاء الاصطناعي من أهم الطرق التي يتم من خلالها استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الجامعة وتطوير روبوتات المحادثة أو المساعدين الافتراضيين، وتستخدم هذه الأدوات معالجة اللغة الطبيعية وخوارزميات الذكاء الاصطناعي للرد على استفسارات الطلاب والموظفين، وهذا يخفف العبء عن الموارد البشرية ويتيح أوقات استجابة أسرع للاستفسارات، وهناك طريقة أخرى لاستخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الخدمات الإلكترونية بالجامعة وهي من خلال نماذج التحليلات التنبؤية، وتستخدم هذه النماذج خوارزميات التعلم الآلي لتحليل كميات كبيرة من البيانات لتحديد الأنماط والاتجاهات، باستخدام هذه التقنية (Ali, 2021). كما يمكن للجامعات التنبؤ بالبرامج الأكاديمية المطلوبة، والدورات التدريبية التي ستحظى بشعبية،

وعدد الطلاب الذين سيلتحقون ببرنامج معين، كما تساعد هذه المعلومات الجامعات على تحسين معدلات الاستبقاء والتنافسية، وتبسيط عمليات القبول الخاصة بها، ويوفر أوقات وصول الخدمة بشكل أسرع للمتقدمين، علاوة على ذلك يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحديد السرقة الأدبية في التقديمات الأكاديمية، وأتمتة الدرجات، وحتى مراقبة مستويات مشاركة الطلاب، (Al-Turjman, 2021). ومن خلال ما سبق هناك عوامل أسهمت في تطوّر تطبيقات الذكاء الاصطناعي البيانات الضخمة، والحوسبة السحابية في خفض تكلفة وزيادة سرعة التعامل مع كميات كبيرة من البيانات عبر أنظمة معززة بالذكاء الاصطناعي من خلال المعالجة المتوازية، وأيضاً دور منصات وسائل التواصل الاجتماعي أسهمت في تطور وتبادل أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل التعلم العميق والتعزيز. وبصورة عامة، يمكن تقسيم أنواع الذكاء الاصطناعي إلى ثلاثة أنواع رئيسية تتراوح من رد الفعل البسيط إلى الإدراك والتفاعل الذاتي، وذلك على النحو التالي: 1. الذكاء الاصطناعي الضيق أو الضعيف: وهو أبسط أشكال الذكاء الاصطناعي، ويتم برمجة الذكاء الاصطناعي للقيام بوظائف معينة داخل بيئة محددة، ويعتبر تصرفه بمنزلة رد فعل على موقف معين، ولا يمكن له العمل إلا في ظروف البيئة الخاصة به، ومن الأمثلة على ذلك الروبوت "ديب بلو"، والذي صنعته شركة "أي بي إم". (IBM) والذي هزم جاري كاسباروف بطل الشطرنج العالمي. 2. الذكاء الاصطناعي القوي أو العام ويتميز بالقدرة على جمع المعلومات وتحليلها، وعمل تراكم خبرات من المواقف التي يكتسبها، والتي تؤهله لأن يتخذ قرارات مستقلة وذاتية، ومن الأمثلة على ذلك روبوتات الدردشة الفورية، وبرامج المساعدة الذاتية الشخصية. 3. الذكاء الاصطناعي الخارق (Super AI): وهي نماذج لاتزال تحت التجربة وتسعى لمحاكاة الإنسان (عبد اللطيف ,2020) و(عبد السلام ,2021)، كما أشار الصبحي والفراني (2020) والصبحي (2020) والشاهد (2021) والزهيري وآخرون (2021) إلى مجالات الذكاء الاصطناعي هي: النظم الخبيرة (Expert Systems) وهي نظم حاسوبية معقدة تقوم على تجميع معلومات متخصصة (أي في مجال محدد فقط من الخبراء البشريين، ووضعها في صورة تمكن الحاسوب من تطبيق تلك المعلومات أو بالأحرى الخبرات) على مشكلات مماثلة. إثبات النظريات آليا (Automatic Theory Proving) ويقصد بها القدرة على إيجاد مفسرات أو مترجمات فائقة تمكن الحاسوب من استلام المصدر مكتوب بلغة طبيعية، ثم القيام بتوليد برنامج يمكن للحاسوب

أن يتولى تنفيذه. تفهم اللغات الطبيعية (Natural Language Understanding) وهو ما يختص بتطوير برامج ونظم لها القدرة على فهم أو توليد اللغة البشرية، أي أن مستخدم هذه البرامج يقوم بإدخال البيانات بصورة طبيعية والحاسوب يقوم بفهمها والاستخلاص منها. علم الروبوتات (Robotics) وهو آلة كهروميكانيكية تتلقي الأوامر من كمبيوتر تابع لها فيقوم بأعمال معينة، والذكاء الاصطناعي في هذا المجال يشتمل على إعطاء الروبوت القدرة على الحركة وفهم المحيط الخاص به والاستجابة لعدد من العوامل الخارجية. وفيما يتعلق بتطبيقات الذكاء الاصطناعي بالخدمات الالكترونية بالجامعات فقد أشار لها مثل (Yasir, Ahmad,2014) و(العساف 2021) بعض هذه التطبيقات تشمل: تطوير روبوتات المحادثة وهي برامج حاسوب مصممة لمحاكاة المحادثة بين البشر، وفي الجامعات، يمكن استخدام روبوتات المحادثة لتقديم المساعدة للطلاب في الوقت الفعلي، على سبيل المثال، يمكن لروبوت الدردشة الإجابة على الأسئلة الشائعة من الطلاب مثل المواعيد النهائية ومتطلبات القبول وإجراءات التخرج. سيوفر هذا على الطلاب الوقت والجهد، حيث لا يتعين عليهم البحث عن الإجابات بأنفسهم، وتم تصميم روبوتات المحادثة هذه للإجابة على استفسارات الطلاب وتقديم التوجيه والارشاد الأكاديمي، وتقديم توصيات مخصصة. يمكن أن توفر روبوتات المحادثة أيضاً روابط للوثائق والمراجع والأدلة ذات الصلة. كما يمكن تطبيق الذكاء الاصطناعي لتطوير المساعدين الافتراضيين: حيث يمكن للمساعدين الظاهريين تقديم مساعدة أكثر تخصيصاً للطلاب بطريقة لا تستطيع روبوتات المحادثة القيام بها. يمكن لهؤلاء المساعدين مساعدة الطلاب في مقرراتهم الدراسية، ومساعدتهم في التسجيل في الفصول الدراسية، وتقديم اقتراحات للأنشطة اللامنهجية، والتحليلات التنبؤية من حيث استخدام البيانات والخوارزميات الإحصائية وتقنيات التعلم الآلي لتحديد احتمالية النتائج المستقبلية، واستخدام التحليلات التنبؤية لتحديد الطلاب المعرضين لخطر التسرب، واستخدام خوارزميات التعلم الآلي لتحليل الأداء الأكاديمي للطالب واهتماماته، واستخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية لتحليل وتصنيف الوثائق والأدلة، واستخدام البرمجة اللغوية العصبية (NLP) لاستخراج المعلومات من مصادر البيانات غير المهيكلة مثل الأوراق البحثية والمقالات ومنشورات الوسائط الاجتماعية، واستخدام محركات البحث الذكية خوارزميات الذكاء الاصطناعي لفهم استفسارات المستخدم وتقديم النتائج ذات الصلة. ويُعد Google مثالاً رئيساً لمحرك بحث ذكي يستخدم خوارزميات التعلم الآلي على الويب

وتقديم نتائج بحث ذات صلة لاستعلامات المستخدم. وهناك دراسات أكدت على أن الذكاء الاصطناعي يساعد على زيادة المعارف والمهارات العلمية في عملية التدريب والتعليم العلمية التربوية والتعليمية.

مفهوم الخدمات الإلكترونية بالجامعات وأهميتها وأنواعها:

يُعرّف Lapeyre Gean الخدمة بأنها " ذلك النشاط الذي يشكل قيمة اقتصادية بالاستجابة لحاجات ورغبات المستفيد دون أن يتطلب ذلك إنتاج شيء ملموس"، ويعرفها موردرك بأنها «النشاط الاقتصادي الذي يستهدف توليد المنافع الزمنية والمكانية (في الحلبي، 2017، 252). وهذه التعريفات تعكس ثلاث عناصر رئيسة لمفهوم الخدمات الإلكترونية، ألا وهي مقدم الخدمة ومستلم الخدمة، وطريقة التوصيل. ويعتبر الإنترنت حالياً الوسيلة الرئيسة والأكثر أهمية في نقل الخدمات الإلكترونية. ومن خلال ما سبق فإن الخدمات الإلكترونية بصورة عامة هي خدمات تفاعلية يتم تقديمها للمستفيدين دون أي اتصال مباشر بين الطرفين، وتتم بواسطة وسائل تقنية المعلومات منها: الإنترنت، الأجهزة المحمولة، البريد الإلكتروني، بحيث يتم من خلالها اختصار الوقت والجهد وخفض التكاليف على الطرفين. وانطلاقاً من أن الخدمة الإلكترونية الجيدة يجب أن تتوفر لكل المنسوبين بالجامعات فإن المؤسسات الجامعية معنية بتقديم أفضل إمكاناتها التقنية في تقديم الخدمة الإلكترونية، وتحقيق معايير الجودة والتميز فيها (العساف، 2018 ،3). كما أصبحت الجامعة مسؤولة على توفير الخدمات الإلكترونية وفق معايير محددة والمتفق عليها عالمياً وذلك كحد أدنى مما يعرف بالمعايير المتعلقة في تصميم وأشكال وبيئة النظام للخدمات الإلكترونية وإنتاج الخدمة والاستخدام، وقياس رضاهم عن الخدمة، وكشفت نتائج العديد من الدراسات على أهمية تطوير الخدمات الإلكترونية بالجامعات حيث تبين وجود أثر كبير لمستوى الخدمات الإلكترونية على العديد من المتغيرات مثل سمعة الجامعة وثقة المستفيدين كما في دراسة العساف (2018). وأشار القاضي (2021) أن مجالات تحسين الخدمات الإلكترونية بالتعليم والتدريس، وبمجال تعاون ومشاركة جميع القطاعات الجامعية في جمع وتحليل واستخدام المعلومات، ولتعزيز التكنولوجيا المناسبة لمقابلة الأهداف الجامعية، وتطوير حزم من البرمجيات المناسبة لمقابلة الأهداف الجامعية، وتنمية القدرات ورفع الكفايات وتنمية اتجاهات إيجابية نحو تقنية المعلومات، وتكامل وتأمين عملية جمع وتخزين ومعالجة البيانات، وما يلزم ذلك من توقيع بروتوكولات الخصوصية وحماية

البيانات. كما أكدت نتائج الدراسات على أهمية تطوير الخدمات الإلكترونية بالجامعات كمتطلب رئيسي لتطبيق الإدارة الإلكترونية وتطوير العمل الإداري بالجامعات.

تجربة جامعات الولايات المتحدة الأمريكية في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير خدماتها الالكترونية:

وتُعد الولايات المتحدة الامريكية من أوائل الدول التي تبنت تكنولوجيا الحكومة الإلكترونية، وأحرزت تقدما مذهلا على مستوى الحكومة الاتحادية وحكومات الولايات، ومن أجل هذا الغرض قامت بسن قانون إنهاء العمل الورقي عام (1999م) (Paper work elimination act) في الدوائر الحكومية، بحيث يمكن للمواطنين الحصول على الخدمات العامة إلكترونيًا مع نهاية العام (2003م)، واتبعت الحكومة عدداً من الآليات نحو التحول لتطبيقات الحكومة الإلكترونية، أهمها إطلاق عدد من المبادرات ومن أعلى الجهات الحكومية، وتوفر الحكومة الإلكترونية عدداً من الخدمات الخاصة وبخاصة حول سرية المعلومات وخصوصيتها مثل تنفيذ ما يعرف باسم (Ph – so;uations)، حيث تستخدم هذه التكنولوجيا لتشفير وترميز المعلومات، كما تم توقيع عقد مع مقدمي خدمات تقنية المعلومات الرئيسين من أجل تزويد موظفي الحكومة بما يعرف بشهادة الدخول للخدمات الإلكترونية، كل ذلك أسهم في رفع مستخدمي تلك الخدمات(حورية، 2017). وانطلاقاً مما سبق ذكره فإن العديد من الجامعات المتقدمة بالولايات المتحدة الأمريكية التي كانت في طليعة ترتيب الجامعات العالمية تستخدم الذكاء الاصطناعي، وتستغله أحسن استغلال، ومن خلال عرض الأدبيات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي والخدمات الإلكترونية في جامعة ميتشجان (University of Michigan, USA) وضعت القيادة العليا للجامعة إستراتيجية عام 2012م تضمنت تشكيل عدد من فرق العمل الافتراضية الداخلية في جامعة ميشيغان استهدفت تحليلات نتائج تقييم الخدمات الإلكترونية الجامعية والخدمات الإلكترونية التعليمية كمبادرة تنظيمية فاعلة؛ لمساعدة الجامعة في مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية؛ لتطوير جودة الخدمات وهو مشروع مدته ثلاث سنوات بدأ منذ عام (2012–2015)؛ لتقديم المشورة للقيادات الجامعية العليا حول كيفية تحسين وتطوير المخرجات الجامعية إداريًا وتعليميًا وبحثيًا بالاستفادة من شكل ونوع الخدمات الإلكترونية، بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجالات التالية (تطوير روبوتات المحادثة وتطوير المساعدين الافتراضيين ، والتحليلات التنبؤية وأنظمة التوصية

القائمة على التعلم الآلي ، ومعالجة اللغة الطبيعية (NLP) ومحركات البحث الذكية واكتشاف الانتحال العلمي وتدابير الامن السيبراني والتعرف على الوجه) (University of Michigan,2023) واشتملت على تشكيل فرق العمل الافتراضية من الهيئات التدريسية والطلاب والإداريين، ولعل من أهم الأهداف الإستراتيجية: استكشاف بيئة تكنولوجيا المعلومات في الحرم الجامعي، واقتراح بدائل متنوعة لتمويل الأنشطة الجامعية، ومراجعة المقاييس الإلكترونية الأكثر فعالية للتعلم والتدريس، أما فيما يتعلق بمرتكزات تشكيل فرق العمل الافتراضية فتمثل أهمها فيما يلي: عدد الأعضاء (5) أعضاء يختارون من بينهم قائداً، اقتراح إستراتيجية عمل قبل البدء في تنفيذ المهمة، ويتم الموافقة عليها من قبل القسم/ الكلية التابع لها الفريق لكي تتسق وطبيعة المهمة الإدارية الموكلة إليهم، وقد قدمت فرق العمل الافتراضية العديد من البدائل الإجرائية لتجويد وتخليق قنوات للحوارات التنظيمية بين المستويات الإدارية لتطوير الخدمات الالكترونية للإداريين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس (Anastasia,2018,12). ومن خلال زيارة الموقع الالكتروني للجامعة (University of Michigan,2023) تبين وجود العديد من الشواهد التي يمكن الإفادة منها وهي: يعتمد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الالكترونية بجامعة ميتشجان University of Michigan على التفاعل التعليمي من المتعلم من ناحية ومصادر التعلم من ناحية أخرى، بما في ذلك الكتب والأدوات والاساتذة والوسائط التعليمية، وهي بذلك تتغلب على سلبية المتعلم في نظم التعليم الحالية. تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الالكترونية بجامعة ميتشجان University of Michigan نظم تعليمية تعاونية تعتمد على التعليم والتعلم التعاوني من خلال استخدام الحاسب الآلي والوسائط المتعددة، بالإضافة لاشتراك آخرين في عملية التواصل والمناقشة والحوار والنقد وتبادل الرأي حول كافة الآراء والقضايا. نظم الذكاء الاصطناعي بجامعة ميتشجان University of Michigan يمكنها أن تقوم بالإدارة بهدف تخفيف الأعباء الإدارية وتقديم خدمة أفضل وجودة عالية بالعمل، وذلك من خلال تحويل نظام الإدارة لنظم إلكترونية تعتمد على الذكاء الاصطناعي، مما ستسهم في اتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة، واكتشاف الطلاب الموهوبين وتعزيزهم، ومراقبة سير التعلم لكل طالب بشكل متواصل دون مجهود بشري. ورد في الخدمات الالكترونية بجامعة ميتشجان University of Michigan أن تكون التطبيقات الذكية القائمة على الذكاء الاصطناعي أكثر حضوراً وأهمية في نقل التعليم للطلاب

والتي تأتي بصورة تعليمية أو تقويمية مقدمة لهم التغذية الراجعة ومساعدة لهم في اتخاذ القرارات الدراسية المناسبة ويمكن تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال البيئات الافتراضية لبعض المقررات الدراسية التي لا يتمكن الأستاذ في موضوعاتها ومحاكاتها في أرض الواقع، وقد تساهم بيئات التعلم الافتراضية في تطوير منظومة التعليم الفني لأنها تعتمد على البرامج المهنية التطبيقية .

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي:

– دراسة الشمري (2024) هدفت إلى معرفة مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا في جامعة حفر الباطن، حيث أشارت النتائج إلى وجود احتياج عالي لتحسين مستويات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بيئة التعليم الأكاديمي.

– دراسة محمود (2020) هدفت إلى التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الإفادة منها في تطوير العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا (COVID19)، ووجدت الدراسة أن هناك عدة تحديات ومشكلات تتعلق بالجوانب التالية؛ منها محدودية توافر الموارد البشرية الخبيرة وضعف البنية التحتية الرقمية، وضعف الاهتمام بتدريب الموارد البشرية، واستخدام المتعلمين للتقنيات الحديثة، والاعتماد الكامل في العملية التعليمية على الكتب الورقية.

– دراسة عبد اللطيف (2020) آليات تحقيق التعلم الرقمي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودراسة (Kavitha, Lohani, 2019) قدّمت نموذجاً لبيئة تعليمية ذكية متكيفة باستخدام دعم الذكاء الاصطناعي؛ أن التدريس القائم على الذكاء الاصطناعي أصبحت مفاهيمه معروفه جيداً في سيناريوهات التعلم الإلكتروني من أجل اكتساب المزيد من المرونة، وتعزيز منصات التعلم الإلكتروني الحالية.

– دراسة اليازجي (2019) هدفت إلى التعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، حيث أشارت النتائج إلى وجود احتياجات عالية لتحسين مستويات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين بيئات التعليم الجامعي، ويجب إعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية.

- دراسة Fryer, Nakao & Thompson,(2019) أكدت على أهمية روبوتات المحادثة كأحد تطبيقات المحادثة في تنمية اهتمامات طلاب الجامعة خاصة في مجال تعلم اللغات، وحاولت دراسة (Siau, 2018) التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي خاصة التغير الذي يحدثه الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي، بالإضافة إلى دور التعليم العالي في تطوير الذكاء الاصطناعي، واستخدم البحث المنهج الكيفي من خلال بحوث الإجراء، من خلال تقديم حلول للمشكلات.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الخدمات الإلكترونية:

- دراسة الغامدي (2018) وغانم (2019) كشفت عن جودة الخدمات الإلكترونية في مكتبات الجامعة اللبنانية من وجهة نظر المستفيدين، وكانت بدرجة متوسطة، ويواجه المستفيدون مشكلات ومعوقات أثناء استخدامهم للخدمات الالكترونية بدرجة قليلة.

- دراسة (Nimnual,& Rugchatjaroen 2018) التي تبين فيها وجود درجة عالية من تنسيق المعلومات للموظفين في مؤسسات التعليم العالي في المناطق المستهدفة، وأن هناك ثمانية مكونات لتطبيق استراتيجيات إدارة تكنولوجيا المعلومات في الجامعات الالكترونية.

- دراسة (Anastasia ,Darra (2018) تبين أن الطلاب يعتبرون في المقام الأول الخدمة الأكثر أهمية بالنسبة لهم الموقع الإلكتروني للقسم الأكاديمي، وأقل الخدمات أهمية بالنسبة لهم هي منصة التواصل الفريدة للهواتف المحمولة.

- دراسة رقاد (2018) تبين وجود انطباع إيجابي لدى عينة الدّراسة على كل من معيار محتوى الموقع والتنظيم وسهولة التعامل على الترتيب.

- دراسة فطيمة (2018) كشفت النتائج أن مستوى جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر بوابة الجامعة مرتفعًا.

- دراسة حورية (2017) تبين أن المستوى العام لقسم الخدمات الأكاديمية في عمادة التعليم عن بعد في الجامعة كان متوسطًا.

– دراسة حبيب (Habeeb ,2017) كشفت عن فعالية الموارد والخدمات الإلكترونية في حرم جامعة فيجي الوطنية على أساس رضا المستخدمين، وكشفت النتائج عن وجود درجة متوسطة في توافر الخدمات الإلكترونية.

منهج الدِّراسَة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث يذكر عبيدات وعدس وعبدالحق (2012، 391) أنّ المنهج الوصفي التحليلي في ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عَيِّنَة عالية منهم؛ من أجل وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وواقعها وتفسيرها، وبالدّراسة الحالية للكشف عن درجات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين، وتحديد متطلبات وتحديات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية.

مجتمعُ الدِّراسَة وعيّنتها:

تمثل مجتمع الدِّراسَة من جميع القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة الحدود الشمالية بفروع الجامعة (عرعر، رفحاء، طريف، العويقلية)، البالغ عددهم الإجمالي (181) بحسب إحصائية شؤون الموظفين بجامعة الحدود الشمالية للعام الدراسي 2025م. ويوضّح جدول (1) توزيع مجتمع الدِّراسَة وفقاً إلى الفروع والمركز الوظيفي.

جدول (1) توزيع مجتمع الدِّراسَة في جامعة الحدود الشمالية بعرعر وفقاً للفروع والمركز الوظيفي

الفروع	العمداء	الوكلاء	رؤساء الأقسام والبرامج	المجموع	%
عرعر	9	18	59	86	%47.51
رفحاء	3	6	17	26	%14.36
طريف	7	14	7	28	%15.47
العويقلية	1	1	3	5	%2.76
العمادات المساندة	12	24	---	36	%19.90

الفروع	العمداء	الوكلاء	رؤساء الأقسام والبرامج	المجموع	%
المجموع	32	63	86	181	%100
%	%17.68	%34.81	%47.51	%100	

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة من مجتمع الدّراسة من الكليات الأكاديمية والأقسام بعرعر بنسبة (47.51%)، وأقلها من فرع الجامعة بالعويقلية بنسبة (2.76%). كما بلغت نسبة رؤساء الأقسام والبرامج في الكليات (47.51%)) بينما أقل نسبة كانت من العمداء للكليات والعمادات المساندة (17.68%)، وتبين أن نسبة الوكلاء بالكليات والعمادات المساندة (34.81%)، وقد تم توزيع أداة الدّراسة عليهم بالحصر الشامل، فكانت الاستجابات العائدة (108) بنسبة (59.67%) من مجتمع الدّراسة الكامل. وتم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الأولية بالدراسة الحالية والتي اشتملت على (الرتبة، الكلية، مستوى المعرفة بمجال الذكاء الاصطناعي) كما بالجدول (2) .

جدول (2) توزيع مجتمع الدِّراسَة وفقاً للمتغيرات الأولية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	63	%58.33
	أستاذ مشارك	38	%35.19
	أستاذ	7	%6.48
	المجموع	108	%100
الكليات والتخصصات	الإنسانية	85	%78.70
	العلمية	23	%21.30
	المجموع	108	%100
مستوى المعرفة بمجال الذكاء الاصطناعي	مرتفع	24	%22.22
	متوسط	15	%13.89
	منخفض	69	%63.89
	المجموع	108	%100

يتضح من الجدول (2) أن أعلى نسبة من الاستجابات على رتبة أستاذ مساعد بنسبة (58.33%)، وأقلها من الأساتذة بنسبة (6.48%)، وأعلى نسبة بالتخصصات والكليات

الإنسانية (78.70%)، وأقلها بالتخصصات العلمية (21.30%)، وأعلى نسبة وفقاً لمستوى المعرفة بمجال الذكاء الاصطناعي بالمستوى المنخفض (63.89%)، وأقلها بالمتوسطة بنسبة (13.89%). كما بلغت نسبة القيادات الإدارية والأكاديمية التي لديها مستوى مرتفع بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (22.22%) من مجتمع الدراسة الكامل.

أداة الدّراسة (الاستبانة):

تمّ استخدام الاستبانة لجمع المعلومات وفقاً للخطوات المنهجية التالية: تم تحديد أهداف الاستبانة لقياس واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالخدمات الالكترونية، والمتطلبات والتحديات، وتمّ مراجعة أدبيات الموضوع وما ورد من شواهد من خبرة جامعة ميتشغان (University of Michigan)، يمكن الإفادة منها لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية، بالإضافة إلى الاطلاع على الاستبانات والمقاييس التي وردت بالدراسات السابقة، التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي والخدمات الالكترونية بالجامعات، كدراسة اليازجي (2019)، وعبد اللطيف(2020)، ودراسة محمود(2020)، وعبدالسلام (2021)، ورقاد وآخرون (2018)، ودراسة (Anastasia ,Darra,2018) وفطيمة(2018)، والعساف وآخرون (2018)، وتمّ تحديد محاور الاستبانة وهي: المحور الأول يقيس استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين. المحور الثاني يقيس المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية. المحور الثالث يقيس التحديات والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية. تم صياغة العبارات في المحاور من خلال مراجعة الأدب النظري وتدريج الاستجابات على العبارات وفق مقياس ليكرت الخماسي بتحديد درجة التطبيق حسب المقياس التالي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق وبشدة). تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في الجامعات السعودية للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للعبارة، وكذلك مدى تمثيل العبارة للبُعد وللمحور الذي تقيسه، واقتراح ما يرونه مناسباً، وبعد استعادة النسخ المحكّمة تم تعديل صياغة بعض العبارات بالاستبانة في ضوء آراء المحكمين، وتم الإبقاء على جميع العبارات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكمين أعلى أو تساوي (80%)، على

أنها تنتمي للبُعد الذي تقيسه. تمّ تحديد مفتاح التصحيح والحكم على درجة التطبيق: بحساب المدى لمستويات الاستجابة وهو = (4) وبتقسيم المدى على عدد المستويات يساوي 5، كان ناتج القسمة = 0,80 وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معيار الحكم على درجة التطبيق كما بالجدول (3). جدول (3) معيار الحكم على درجة التطبيق بالاستبانة المتوسط الاستجابة، درجة التطبيق من 1 إلى أقل من 1,80غير موافق بشدة منخفض جداً من 1,81 إلى أقل من 2,60 غير موافق منخفض من 2,60 إلى أقل من 3,40 محايد متوسطة من3,40- أقل من 4,20 موافق عالية من 4,20 فأكثر موافق بشدة عالية جداً. تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية والتأكد من الصدق والثبات، حيث تم الَتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة وحساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما بالجدول (4).

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية للمحور بالاستبانة

استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية		المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي		التحديات والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية	
الرقم	معامل ارتباط	الرقم	معامل ارتباط	الرقم	معامل ارتباط
1	0,72**	1	0.63**	1	0,79**
2	0,78**	2	0.59**	2	0.89**
3	0,74**	3	0.71**	3	0,70**
4	0,60**	4	0,53**	4	0.73**
5	0,71**	5	0,64**	5	0.62**
6	0,64**	6	0.79**	6	0.61**
7	0,81**	7	0,71**	7	0.58**
8	0,82**	8	0,80**	8	0.71**
9	0,70**	9	0.67**	9	0.74**
10	0,78**	10	0,65**	10	0.63**

** دال عند مستوى الدلالة 0,01

يتبين من جدول (4) أن معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمحور الأول (استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية) الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,01)، وقد تراوحت من (0.60–0.82)، وقد تراوحت قيم ارتباطاتها بالمحور الثاني " لمتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي" من (0,53–0,80) وللمحور الثالث" التحديات والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية " من (0,58–0,89) كما تم تقدير ثبات الاستبانة وذلك باستخدام طريقة ثبات التجانس الداخلي، بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). كما تتبين النتائج بجدول (5)

جدول (5) معاملات ثبات التجانس الداخلي لمحاور الاستبانة بطريقة كرونباخ الفا

المحاور	العدد	معامل ثبات كرونباخ الفا
استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية	10	0,89
المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي	10	0,88
التحديات والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية	10	0,87
جميع عبارات الاستبانة	30	0.93

يتبين من جدول (5) أن قيم معاملات الثبات الفا للمحور الأول "استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية" (0,89)، وللمحور الثاني المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي (0,88)، وللمحور الثالث "التحديات والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية" (0.87)، ولجميع عبارات الاستبانة (93)، ومن خلال النتائج السابقة فقد كانت جميعها أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (0,70). مما يدل على توافر ثبات الاستبانة بطريقة الفا كرونباخ.

إجراءات تطبيق الدراسة تم تطبيق الدّراسة وفق الإجراءات التالية:

إعداد أداة الدّراسة من خلال تحليل أوجه الإفادة من خبرة جامعة ميتشغان (University of Michigan)؛ لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية، بالإضافة إلى الاطلاع على الاستبانات والمقاييس والأدبيات والدراسات السابقة، وإعداد الإطار النظري. تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على المحكمين، ومن ثم تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (181)، بعد استثناء (30) منهم؛ لأغراض ضبط أداة الدّراسة حيث استجاب (108) من القيادات الأكاديمية والإدارية على أداة الدّراسة. تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)؛ لمعالجة البيانات والحصول على النتائج، حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة على البيانات الأولية، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الثبات كرونباخ الفا للتأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المحور)، والمتوسط الحسابي العام لكل محور.

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشته:

نص السؤال الأول على "ما درجة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين؟"، للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات في المحور الأول، والذي يقيس درجة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين، كما تتضح النتائج بجدول (6)، حيث تمّ ترتيب العبارات تنازليًّا حسب قيمة المتوسط الحسابي، وفي حال تساوي المتوسطات تمّ ترتيبها حسب قيمة الانحراف المعياري الأقل.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القيادات الأكاديمية والإدارية حول درجة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	توفر المحادثة الذكية (chatbots) أثناء تقديم الخدمة.	2.50	0.67	1	منخفضة
1	تُقدّم الخدمة من خلال تقنية الواقع الافتراضي لشرح طريقة الاستخدام	2.38	0.88	2	منخفضة
7	تقييم النزاهة الأكاديمية من خلال الكشف الذكي عن الاستلال في البحث	2.30	0.63	3	منخفضة
3	تفعيل التوجيه والإرشاد الأكاديمي الذكي في تقديم الخدمات الإلكترونية	2.25	0.55	4	منخفضة
8	محاكاة الواقع الحقيقي لإرشاد الطالب نحو الاستفادة من الخدمة	2.20	0.63	5	منخفضة
10	يستخدم الوكلاء الأذكياء في تطوير الخدمات الإلكترونية	2.18	0.59	6	منخفضة
9	توفّر ميزة المحاكاة التفاعلية التنبؤية لتقديم الخدمة.	2.17	0.91	7	منخفضة
6	تطوير نماذج للتنبؤ بالمستقبل الأكاديمي للطالب وفق البيانات الحالية	2.00	1.05	8	منخفضة
5	جدولة الخدمات الإلكترونية من حيث زمن تقديم الخدمات الإلكترونية	1.95	1.09	9	منخفضة
4	استخدام نظام الشبكات العصبية في تطوير الخدمات الإلكترونية	1.90	1.13	10	منخفضة
	المتوسط العام	2.18	0.95		منخفضة

تبين أن المتوسط العام لاستجابات القيادات الأكاديمية والإدارية حول درجة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية بجامعه الحدود الشمالية من وجهة نظر

الأكاديميين والإداريين، بلغ (2.18) بدرجة منخفضة، وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري للمحور(0,95)، وتدل هذه القيمة على اتفاق شبه تام لجميع المستجيبين على العبارات التي تقيس مستويات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية، وتُفسّر النتيجة إلى إدراك القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة الحدود الشمالية؛ لقلة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الخدمات الإلكترونية؛ ولقلة وجود بيئات نظم إلكترونية تدعم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لحداثة تلك التطبيقات ولكن ما زالت تقنيات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في بيئات التعليم والتعلّم الجامعي والإدارة الإلكترونية فيها بصورة عامة ضعيفة، وهذا ما أشارت له نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة محمود (2020) التي كشفت عن بعض التحديات والمشكلات المتعلقة بالعملية الإدارية؛ منها محدودية توافر الموارد البشرية الخبيرة وضعف البنية التحتية الرقمية، وضعف الاهتمام بتدريب الموارد البشرية، واستخدام المتعلمين للتقنيات الحديثة، والاعتماد الكامل في العملية التعليمية على الكتب الورقية، كما اتفقت ضمنيًّا مع نتيجة دراسة الياجزي (2019)، التي كشفت عن وجود احتياجات عالية لتحسين مستويات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتحسين بيئات التعليم الجامعي، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. كما اتفقت مع نتيجة دراسة (Fryer,etal, 2019), ودراسة (Siau, 2018) وعبد اللطيف (2020)، ودراسة (Kavitha, Lohani, 2019)، حيث جاءت العبارة" توفر المحادثة الذكية (chatbots) أثناء تقديم الخدمة" بالرتبة الأولى وبدرجة منخفضة حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (2,50) بانحراف معياري (0,67)، تدل على اتفاق التقديرات بتطبيقها، وربما يُعزى ذلك لإدراك القيادات الأكاديمية والإدارية بحكم عملهم الأكاديمي، وقلة توفر مثل هذه الخدمات القائمة على المحادثات الذكية لدعم الخدمة، ولقلة وجود أنظمة إلكترونية لوجود تقنيات إلكترونية تدعم ذلك وتُسهّل العملية الإدارية. وانحصرت المتوسطات الحسابية للعبارات الأخرى من (2,38–1,90) بانحرافات معيارية من (1,13–0,55) بدرجات منخفضة، وهي تُعزى لقلة الاهتمام بتوظيف المستحدثات التقنية في أنظمة بيئات وإدارة التعلم الإلكتروني القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعات، ولقلة

وجود أنظمة التشغيل الإلكترونية التي تعتمد عليها الجامعات في تطوير خدماتها الإلكترونية، وجاءت العبارة "استخدام نظام الشبكات العصبية في تطوير الخدمات الإلكترونية " بالرتبة الأخيرة، وبدرجة منخفضة، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (1,90) بانحراف معياري(1,13) وربما يُعزى سبب ظهورها بالرتبة الأخيرة لقلة تطبيقات النظم الخبيرة والشبكات العصبية؛ لكونها من التطبيقات الحديثة للذكاء الاصطناعي وتحتاج إلى تكاليف مادية وخبرات بشرية في تصميمها واستخدامها، وهي من المجالات الواعدة والتي مازالت من التقنيات الحديثة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشته

نصّ السؤال الثاني على "ما المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الإلكترونية بجامعة الحدود الشمالية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية بجامعة الحدود الشمالية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات كما تتضح النتائج بجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القيادات الأكاديمية والإدارية حول متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	تقريب الواقع الحقيقي لطريقة تقديم الخدمة للمستفيدين باستخدام تقنية الواقع المعزز لتقديم الخدمة	4.26	0.67	1	عالية جداً
10	تطوير أنظمة تقديم الخدمة حسب تقنيات الذكاء الاصطناعي لاتخاذ القرارات المناسبة.	4.20	0.66	2	عالية جداً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	توفير الدعم من خلال (رفيق البحث الاصطناعي) كالمحادثة الذكية (chatbots) والرد على استفسارات المستخدمين.	4.13	0.72	3	عالية
5	دعم ممارسات التعلم الذاتي لاستخدام الخدمة بالتدريب عليها	4.11	0.84	4	عالية
6	تنمية مهارات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المستفيدين	4.07	0.76	5	عالية
2	التوافق الذكي مع الاحتياجات المعرفية للمستفيدين من الخدمة وتلبيتها من خلال المحتوى الإلكتروني للخدمة	4.06	0.90	6	عالية
3	تقديم المحتوى الإلكتروني للخدمة والمهارات المعرفية بطريقة مبرمجة تسهل اكتساب المعرفة.	4.01	0.83	7	عالية
8	التقويم المستمر لجودة الخدمات الإلكترونية من خلال استخدام بيانات التغذية الراجعة لإعادة تصميم الخدمة وفق تقنيات الذكاء الاصطناعي.	3.96	0.90	8	عالية
7	توفير تقنيات التنبؤ بالمستوى التحصيلي للطالب من خلال معالجة الحالات المعقدة كالتعثر الدراسي.	3.94	0.87	9	عالية
9	قياس جودة الخدمة الإلكترونية كالتحقق الذكي من توفّر معايير الجودة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي	3.92	0.96	10	عالية
	المتوسط العام	4.07	0.64		عالية

تبين أن المتوسط العام لاستجابات القيادات الأكاديمية والإدارية حول مستوى متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية بجامعة الحدود الشمالية بلغ (4,07)، بدرجة عالية، وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري للمحور(0,64)، وتدل هذه القيمة على اتفاق المستجيبين في تقديرها؛ وربما تُعزى هذه النتيجة

للإدراك العالي للقيادات الأكاديمية والإدارية لأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية، حيث إن تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي يتطلب توفير أنظمة تقنية تدعم الاستخدام، ومعرفة بشرية سواء للطلاب أو لأعضاء هيئة التدريس أو لأصحاب المصالح المستفيدين من الخدمات الإلكترونية، وأيضاً يتطلب توفير التقنيات والمستحدثات التكنلوجية، وتوفر موارد مالية لشراء الأجهزة والمعدات، كما أن توفير الدعم للمستفيد من الخدمة كالمحادثة الذكية (chatbots)، والرد على استفسارات المستخدمين آليًّا يعطي ميزة الإتاحة، والوصول للخدمة بصورة مستمرة، بما يعكس جودة الخدمات وتطويرها، كما يُعزز التعلم الذاتي لاستخدام الخدمة، ويحتاج ذلك تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمستفيدين من الخدمات على تقنيات الذكاء الاصطناعي. وتتفق نتائج الدراسة بصورة عامة مع نتائج دراسة (Fryer,etal, 2019) التي أكدت على أهمية ربوتات المحادثة كأحد تطبيقات المحادثة، واتفقت مع نتيجة دراسة (Siau, 2018)، وعبد اللطيف (2020)، حيث أكدت نتائجها على أهمية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في أنظمة التعلم الإلكتروني بالجامعات. كما تتفق النتائج مع نتيجة دراسة (Kavitha, Lohani, 2019) على أهمية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بالتعليم الجامعي الجامعي. وجاءت العبارة "تقريب الواقع الحقيقي لطريقة تقديم الخدمة للمستفيدين باستخدام تقنية الواقع المعزز لتقديم الخدمة" بالرتبة الأولى، وبدرجة أهمية عالية جداً من حيث توافرها لتطوير الخدمات الإلكترونية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.26) بانحراف معياري (0.67)، يدل على اتفاق تقديرها، وتبعتها العبارة "تطوير أنظمة تقديم الخدمة حسب تقنيات الذكاء الاصطناعي لاتخاذ القرارات المناسبة" بدرجة عالية جداً، بمتوسط حسابي (4.20)، وانحراف معياري (0.66)، وربما يُعزى ذلك لإدراك المستجيبين لأهمية توظيف تقنيات الواقع المعزز والافتراضي لتطوير التدريب والتعلم الذاتي للخدمات الالكترونية، بما ينعكس ذلك على تسهيل عملية اتخاذ القرارات، وتسريع الخدمة بجودة عالية. وجاءت العبارة "قياس جودة الخدمة الإلكترونية كالتحقق الذكي من توفّر معايير الجودة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي" بالرتبة الأخيرة، وبدرجة موافقة عالية مما يُعني أهميتها كمتطلباً لتطوير الخدمات الإلكترونية، حيث

بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.96)، وربما يُفسّر ذلك لإدراك القيادات لأهمية تضمين الخدمات الإلكترونية تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لقياس جودة الخدمات الإلكترونية بصورة مستمرة من خلال التحقق الذكي من توفّر المعايير، وهذا ينعكس على توفّر الجودة، وربما يُفسّر سبب ظهورها بالرتبة الأخيرة لصعوبة إدراك أهميتها نسبيًّا مقارنة بالمتطلبات الأخرى، حيث يحتاج ذلك إلى خبرات متقدّمة وتطوير بيئة النظام الإلكتروني، المعمول به في الجامعة لتمكين الخدمة من التحقق الذكي؛ لاستيفاء معايير جودة الخدمة كونها تدعم تقديم التغذية الراجعة المستمرة حسب ميزة التفاعلية، واستخدام بيانات التغذية الراجعة لإعادة تطوير جودة الخدمة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشته

نصّ السؤال الثالث على: ما التحديات من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية؟ للإجابة عن هذا السؤال وللكشف عن التحديد والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات كما تتضح النتائج بجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات القيادات الأكاديمية والإدارية حول التحديد والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	قلة المعرفة المتخصصة لآليات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي	4.28	0.69	1	عالية جداً
4	عدم وجود إستراتيجية واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية	4.24	0.72	2	عالية جداً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
7	المخاوف المتعلقة بقضايا الأمن السيبراني.	4.20	0.77	3	عالية جداً
10	إلحاق الأثر السلبي بسلوك المستخدم نتيجة انحصار تعاملهم مع الآلة.	4.10	0.77	4	عالية
9	الفقدان المحتمل للوظائف التعليمية بسبب عمليات الأتمتة.	4.05	0.69	5	عالية
8	مركزية صناعة التقنيات الذكية الخاصة بنظم التعلم الإلكتروني وإدارتها من قبل جهات خارجية.	4.00	0.72	6	عالية
5	قلة توفّر اللوائح التي تدعم توظيف الذكاء الاصطناعي	3.90	0.77	7	عالية
1	عدم القدرة على محاكاة الإحساس البشري والتأثر والانفعال المباشر بين مقدّم ومستلم الخدمة	3.70	0.67	8	عالية
2	عدم التأكد من تبني خوارزميات الذكاء الاصطناعي لقيم العدالة والمساواة وعدم التمييز أثناء تقديم الخدمة	3.50	0.59	9	عالية
6	تحمل مسؤولية اتخاذ قرارات خاطئة بناء على توصيات الذكاء الاصطناعي.	3.40	1.02	10	عالية
	المتوسط العام	3.94	0.59		عالية

تبين أن المتوسط العام لاستجابات القيادات حول التحديات والمخاوف من إدراج تقنيات الذكاء الاصطناعي، لتطوير الخدمات الإلكترونية، في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية بلغ (3,94)، بدرجة عالية، وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري للمحور(0,59)، وتدل هذه القيمة على اتفاق عالي بين المستجيبين على فقرات هذا المحور، والذي يقيس التحديات المتوقعة والمشكلات القائمة والمخاوف المنتظرة، وربما تُعزى هذه النتيجة للإدراك العالي للقيادات للمشكلات، والجوانب السلبية التي يُمكن أن يُحدثها تطبيق الذكاء الاصطناعي، كتهديدات الأمن السيبراني، ومدى توفّر الخصوصية في استخدام التقنيات القائمة على الذكاء الاصطناعي في أنظمة التعليم الإلكتروني، والخدمات الإلكترونية، ومهددات ضمان الشفافية والنزاهة، وما قد يترتب

عليها من قلة وعي، والتوظيف السلبي لها. وقد جاءت العبارة "قلة المعرفة المتخصصة لآليات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي" بالرتبة الأولى، بدرجة عالية جداً من حيث درجة عوقها، بلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.28)، وبانحراف معياري بلغ (0.69)، وربما يُفسّر ذلك لإدراك القيادات للمعوقات البشرية ذات العلاقة، وبقلة التدريب للموارد البشرية والطلاب على التعامل مع بيئات النظم الإلكترونية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي، وهذا يحتاج إلى تدريب الأعضاء وتنمية المعرفة المتخصصة لآليات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي. وجاءت العبارة "تحمل مسؤولية اتخاذ قرارات خاطئة بناء على توصيات الذكاء الاصطناعي" بالرتبة الأخيرة، حيث بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3,40)، بانحراف معياري (1.02)، تدل على اختلاف تقديرها، وربما يُفسّر ذلك إلى إدراك القيادات لهذا التحدي، فمثلاً القرارات المترتبة على الكشف عن الاستلال، رغم توافر البرامج والتطبيقات التقنية والتي تعتمد عليها الجامعات وفق قرارات مجلس التعليم العالي، والقائمة الموحدة للوائح وأنظمة الدراسات العليا لضبط عملية الاستلال والاقتباس بالبحث العلمي فإن هنالك أساليب للتحايل على نتيجة اتخاذ القرارات مما يترتب على ذلك ضبط العملية.

التوصيات:

بناء على نتائج الدّراسة الميدانية خرجت الدّراسة بالتوصيات التالية:

- العمل على وضع الخطط اللازمة لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الخدمات الإلكترونية، في جامعة الحدود الشمالية.
- تفعيل تطبيقات الواقع المعزز والافتراضي، والنظم الخبيرة من حيث الارشاد وتوجيه المستخدم لطريقة الاستخدام للخدمة. وتطوير أنظمة التقويم لضمان جودة الخدمات الإلكترونية باستخدام أدوات قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي لأغراض التقييم الذكي للخدمة.
- إعداد برامج تدريبية للقيادات والأعضاء والطلاب لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- تحقيق المتطلبات اللازمة لتطوير الخدمات الإلكترونية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي من خلال تقريب الواقع الحقيقي لطريقة تقديم الخدمة للمستفيدين، وتطوير أنظمة تقديم الخدمة حسب تقنيات الذكاء الاصطناعي؛ لاتخاذ القرارات المناسبة، وتوفير الدعم كالمحادثة الذكية (chatbots) والرد على استفسارات المستخدمين.
- دعم ممارسات التعلم الذاتي لاستخدام الخدمة بالتدريب عليها، وتنمية مهارات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدى المستفيدين، وتحقيق التوافق الذكي مع الاحتياجات المعرفية للمستفيدين من الخدمة وتلبيتها، من خلال المحتوى الإلكتروني للخدمة، وتقديم المحتوى الإلكتروني للخدمة والمهارات المعرفية بطريقة مبرمجة تسهل اكتساب المعرفة.
- التغلب على معوقات التطوير من خلال تحفيز العاملين بتقنية المعلومات لتطوير أنظمة تقنية وإدارية لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي؛ لتطوير الخدمات الإلكترونية، وتطوير الأنظمة الكترونية الحالية لحماية بياناته وأمن المعلومات وضمان الخصوصية من خلال استحداث برامج خاصة بالجامعة لحماية المعلومات، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة لاستخدام التقنية والبرامج، وتطوير وسائل التقنية الحالية التي تمتلكها الجامعة بالشراكة مع القطاع الخاص بمجال تقنية المعلومات وانشاء مراكز بحثية بمجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المراجع

المراجع العربية:

الحجيلي، سمر بنت أحمد بن سليمان، والفراني، لينا بنت أحمد بن خليل. (2020). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، (11)، 71 – 84.

الزهيري، إبراهيم عباس، إبراهيم، محمد صبري الأنصاري، وعبد الشافي، آية محمد. (2021). تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بمصر في ضوء السياق الثقافي. مجلة العلوم التربوية، (49)، 72 – 101.

الشاهد، مصطفى أحمد محمد، الحديدى. (2021). برنامج إثرائي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية (رسالة دكتوراه غير منشورة). دمياط. جامعة دمياط.

الشريف، عمار وليد عبد السلام. (2018) درجة توظيف المدارس الخاصة للخدمات الإلكترونية بوزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة وسبل تطويرها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الشمري، تركي. (2024). مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا في جامعة حفر الباطن.

الشيبانية، مديحة بنت أحمد بن ناصر. (2019). الذكاء الاصطناعي والتعليم. تواصل، (30)، 4

الصبحي، صباح عيد رجاء. (2020). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 44(4)، 319 – 368.

الصبحي، نور عبد العزيز، والفراني، لينا بنت أحمد بن خليل. (2020). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (17)، 103 – 116.

العضايلة علي محمد والمحارب نهى خالد (2017) أثر تطبيق معايير جودة الخدمات الإلكترونية وأثرها على رضا طالبات جامعة الأميرة نوره بالمملكة العربية السعودية: دراسة حالة، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية 13(3) ص 307–329

الغامدي، سميحة علي أحمد (2018) الإدارة الإلكترونية وعلاقته بتطوير العمل الإداري في جامعة الباحة." مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 11(19) ص 337 – 380.

القاضي، هشام بن صالح. (2021). استثمار الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم اللغة العربية لغة ثانية: الآفاق والإمكانات. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، (3)، 82 – 116.

القرني، سماهر أحمد حامد، وعمران، أماني محمد عبد الله. (2021). أثر الذكاء الاصطناعي في المايكرو بت "*Microbat*" في رفع الدافعية نحو تعلم البرمجة لدي الطالبات في مقرر تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(30)، 58 – 76.

المالكي، مريم عبد الله علي (2018) "دور إدارة الكراسي البحثية في رفع تصنيف الجامعات السعودية." مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية، 1(179)، ص 768 — 817

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2015). البيان الختامي للمؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. تم الحصول عليه 1/4/ 2023. من *http://eli.elc.edu.sa/2015/node/299*

اليازجي، فاتن حسن. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (113)، 257 – 282.

بكاري، مختار. (2022). تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الإقتصادية، 6(1) 286 – 305.

بكر، عبد الجواد السيد، وطه، محمود إبراهيم عبد العزيز. (2019). الذكاء الاصطناعي: سياساته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي: منظور دولي. مجلة التربية، 3(184)، 383 – 432.

حريري، هند حسين محمد. (2021). رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (*Covid-19*) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، عدد خاص، 365 – 427.

حورية، علي حسين. (2017). إدارة الخدمات الأكاديمية للتعليم عن بعد في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 1. (2)، ص ص. 207–252.

رزق، هناء رزق محمد. (2021). أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. دراسات في التعليم الجامعي، (52)، 573 – 578.

رؤية المملكة العربية السعودية (2030) متاح عبر الرابط الإلكتروني *https://www.vision2030.gov.sa/ar*/ تاريخ الدخول 2023/4/1م

زروقي، رياض، وفالتة، أميرة. (2020). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي. المجلة العربية للتربية النوعية، (12)، 1 – 12.

شعبان، أماني عبد القادر محمد. (2021). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. المجلة التربوية، (84) 1 – 23.

عبد السلام، ولاء محمد حسني. (2021). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات، المتطلبات، المخاطر الأخلاقية. مجلة كلية التربية، 36(4)، 385 – 466.

عبد الفتاح، مروة خميس محمد. (2021). الذكاء الاصطناعي والتعليم. رسالة المعلم، 57(1) 35 – 44.

عبد اللطيف، إبراهيم عبد الهادي محمد. (2020). آليات تحقيق التعلم الرقمي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (14)، 487 – 542.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن (2012) البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان. دار الفكر.

علي، وائل عبد الله محمد. (2021). تحليلات تعلم الرياضيات في عصر الذكاء الاصطناعي المعرفي. مجلة تربويات الرياضيات، 24(4)، 135 – 144.

عماري، سمير، وسعيدي يحي (2017) مساهمة تطبيقات الإدارة الإلكترونية في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة." مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية: جامعة زيان عاشور بالجلفة (10) ص 145 – 164.

فطيمة حساونية (2018) تقييم جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة عبر بوابة الجامعة من خلال الرضا الإلكتروني من وجهة نظر الأساتذة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد الشريف مساعدية – الجزائر. سوق أهراس.

قشطي، نبيلة عبد الفتاح حسنين. (2020). تأثير الذكاء الاصطناعي على تطوير نظم التعليم. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، 67 – 90.

محمود، عبد الرازق مختار. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (*COVID-19*). المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4)، 171 – 224.

مذكور، مليكة (2020). مستقبل الانسانية في ضوء مشاريع الذكاء الاصطناعي الفائق. مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية، 3 (1)، 32– 51

مكاوي، مرام عبد الرحمن. (2018). الذكاء الاصطناعي على أبواب التعليم. مجلة القافلة، 67(6) 21 – 25.

ترجمة المراجع العربية:

Abdelfatah, M. K. M. (2021). Artificial Intelligence and Education (in Arabic). Teacher's Message, 57(1), 35-44.

Abdellatif, I. A. M. (2020). Mechanisms of Applying Digital Learning Using Artificial Intelligence Applications with Visually Disabled Students (in Arabic). Arab Journal of Disability and Talent Sciences, 14, p487-542.

Abdelsalam, W. M. H. (2021). Artificial Intelligence Applications in Education: Fields, Requirements, and Ethical Risks (in Arabic). Faculty of Education Journal, 36(4), p385-466.

Al-Adayleh, A. M., & Al-Mharib, N. K. (2017). Impact of Implementing E-Service Quality Standards and Its Impact on Satisfaction among Female Students at Princess Nourah University in Saudi Arabia: a Case Study (in Arabic). Jordanian Journal of Business Management, Deanship of Research, Jordanian University, 13(3), p307-329.

Al-Ghamdi, S. A. A. (2018). E-Management and Its Relation to Developing Administrative Work at Al Baha University (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University – Girls' College of Literature, Sciences, and Education, 11(19), 337-380.

Al-Halabi, K. M. I. (2017). User Satisfaction on Academic Library Services at Foreign Universities in Egypt: a Case Study of Students of the British University in Egypt (in Arabic). Modern Trends in Libraries and Information: Academic Library, 24(48), p247-273.

Al-Hjaili, S. B. A. B. S., & Al-Farrani, L. B. A. B. K. (2020). Artificial Intelligence in Education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Faculty of Specific Education Journal, 11, p71-84.

Ali, W. A. M. (2021). Analyses of Learning Mathematics in the Information Age of Artificial Intelligence (in Arabic). Journal of Pedagogies of Mathematics, 24(4), p135-144.

Al-Malki, M. A. (2018). The Role of Research Chair Management in Raising the Saudi Universities' Ranking (in Arabic). Educational Journal: Al-Azhar University – Faculty of Education, 1(179), p768-817.

Al-Qadi, H. B. S. (2021). Investing Artificial Intelligence in Learning and Teaching Arabic as a Second Language: Horizons and Capabilities (in Arabic). Hekma Journal of Literary and Linguistic Studies, 3, p82-116.

Al-Qarni, S. A. H., & Imran, A. M. A. (2021). Impact of Artificial Intelligence in Microbit in Increasing Learning Motivation toward Learning Programming among Female Students in the Education Technology Curriculum at King Abdulaziz University in Jeddah (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(30), p58-76.

Al-Shahid, M. A. M. (2021). An Enrichment Program Based on Artificial Intelligence Applications to Develop E-learning Skills among Al-Azhar Secondary Stage Students [Unpublished Doctoral dissertation] (in Arabic). Damietta University.

Al-Shaibanyia, M. B. A. B. N. (2019). Artificial Intelligent and Education (in Arabic). Communication, 30, p4-5.

Al-Sharif, A. W. A. (2018). The Degree of Private Schools' Employing of E-Services at the Ministry of Education and Higher Education in Gaza Provinces and Ways for Improving It [Unpublished master's thesis] (in Arabic). Islamic University of Gaza.

Al-Sobhi, N. A., & Al-Farrani, L. B. A. B. K. (2020). Artificial Intelligence in Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Arabic Journal of Educational and Psychological Sciences, 17, p103-116.

Al-Sobhi, S. E. R. (2020). The Status Quo of Using Artificial Intelligence Applications in Education by Faculty Members at Najran University (in Arabic). Faculty of Education Journal of Educational Sciences, 44(4), p319-368.

Al-Yazji, F. H. (2019). Use of Artificial Intelligence Applications in Supporting University Education in Saudi Arabia (in Arabic). Arab Studies in Pedagogy and Psychology, 113, p257-282.

Al-Zuheiry, I. A., Ibrahim, M. S. A., & Abdelshafi, A. M. (2021) Implementation of Artificial Intelligence in Higher Education in Egypt in the Light of the Cultural Context (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 49, p72-101.

Amari, S., & Saidi, Yahya. (2017). The Contribution of Electronic Applications in Developing Performance at Higher Education Institutions: Case Study of University Mohamed Boudiaf in M'sila(in Arabic). Journal of Law and Humanities: Ziane Achour University in Djelfa, 10, p145-164.

Bakr, A. S., & Taha, M. I. A. (2019). Artificial Intelligence: Policies, Programs, and Application in High Education – an International Perspective (in Arabic). Journal of Pedagogy, 3(184), p383-432.

Bukari, M. (2022). Challenges and Applications of Artificial Intelligence in Education (in Arabic). Forum Journal for Economic Studies and Researches, 6(1), p286-305.

Fateema, H. (2018). Assessment of the Quality of E-Services Provided through the University Portal through Electronic Satisfaction, from the Perspectives of Professors [Unpublished master's thesis] (in Arabic). The University of Souk Ahras Mohamed Chérif Messaadia - Souk Ahras, Algeria.

Hariri, H. H. M. (2021). A Proposed Vision for Using Artificial Intelligence in Supporting Education in the Kingdom of Saudi Arabia for Facing the Coronavirus (COVID-19) Pandemic, in the Light of China's Experience(in Arabic). Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, Special Issue, p365-427.

Horyia, A. H. (2017). Management of Academic Services of Distance Education at Taiba University in Medina (in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Studies, 1(2), 207-252.

Mahmoud, A. M. (2020). Artificial Intelligence Applications: an Introduction into Educational Development in the Light of the Challenges of the Coronavirus (COVID-19) Pandemic (in Arabic). International Journal of Research in Educational Sciences, 3(4), p171-224.

Mathkour, M. (2020). The Future of Humanity in the Light of Super Artificial intelligence Projects. Studies in Humanities and Social Sciences, 3(1), p32-51.

Mekkawi, M. A. (2018). Artificial Intelligence on the Gates of Education (in Arabic). Alqafela Journal, 67(6), p21-25.

National eLearning and Distance Education Center. (2015). Final Statement of the Fourth International Conference on E-Learning and Distance Education (in Arabic). Retrieved on 1/4/2023 fromhttp://eli.elc.edu.sa/2015/node/299

Obaidat, D., Abdelhaq, K., & Ads, A. (2012). Scientific Research: Definition, Tools, and Methods. Dar Elfekr(in Arabic).

Qashti, N. A. H. (2020). Impact of Artificial Intelligence on Developing Learning System (in Arabic). International Journal of Online Education, p67-90.

Raqqad, S., Laakikza, Y., & Bouima, A. (2018). The Availability of University Website Service Quality Standards and Its Role in Achieving Student Satisfaction: a Case Study of the Website of the College of Economic, Commercial and Management Science, Setif University (in Arabic). Arab Journal of Quality Assurance in University Education, 11(33), p3-23.

Rizq, H. R. M. (2021). Artificial Intelligence Systems and the Future of Education (in Arabic). Studies on University Education, 52, 573-578.

Saudi Vision 2030. Available on https://www.vision2030.gov.sa/ar/ Retrieved on 1/4/2023.

Shaaban, A. A. M. (2021). Artificial Intelligence and Its Applications in Higher Education (in Arabic). Educational Journal, 84, p1-23.

Shehata, N. R. M., & Ahmed, R. E. A. F. (2021). Development of a Learning Environment Based on Artificial Intelligence Applications and Its Impact on Developing Educational Design Skills and Satisfaction on Learning among Faculty of Education Students (in Arabic). Faculty of Education Journal, 32(127), p91-176.

Zarrouqi, R., & Falta, A. (2020). Role of Artificial Intelligence in Improving the Quality of Higher Education (in Arabic). Arab Journal of Specific Education, 12, p1-12.

المراجع الأجنبية:

Ali, S. (2021). Using Artificial Intelligence Applications in Developing E-Services in Universities. Journal of Educational Technology & Society, 24(1), 12-22.

Al-Turjman, F. M. (2019). Machine learning for enhancing university services. International Journal of Information Management, Computer Communications, (154) p 313-323

Anastasia Papanthymou & Darra Maria (2018) Assessment of the Quality of Electronic Administrative Services in a Greek Higher Education Institution: A Case Study , m International Journal of Higher Education , 7, (2) p15-27

Arab British academy for higher education (2014). Artificial intelligence. Available at: www.abahe.co.uk

Fryer Luke K.; Nakao Kaori & Thompson, Andrew(2019) Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence, Computers in Human Behavior,93(2)279-289

Habeeb, A. (2017). Artificial intelligence Ahmed University of Mansoura, Retriveted on 12/7/2022 from https: //www.researchgate.net.

Hassan, O. (2020). Artificial Intelligence. Neom & Saudi Arabia's Economic Diversification from Oil & Gas. The Political Quarterly.1)91) p 222-227

Nimnual, Nattachai and Rugchatjaroen, Krish, (2018) The Development of an Effective Model for Implementing Information Management Strategies in Higher Education Institutions , International Journal of Crime, Law and Social 5, (2) p75-86

Siau, K (2018). Artificial intelligence impacts on higher education. Association for information systems conference, 17- 18.

Yasir, Sh. R., & Ahmad, Kh. (2014). "Creating Business Intelligence through machine Learning: An Effective Business Decision Making Tool". Information and Knowledge Management, 4(1)

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان

The Effectiveness of a proposed training program on environmental issues and climate change to raise awareness among elementary science teachers in the Jazan region

إعداد

د. عيسى بن دخيل الرحيلي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

قسم العلوم التربوية – كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان

Dr. Essa Dakheel Alrehaly

Assistance Professor of Science Education

Department of Educational Science- Collage of Arts and Humanities - Jazan University

Email: ealrehaly@jazanu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-024

تاريخ التقديم: 2025/10/18 م تاريخ القبول: 2025/11/14 م

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي علوم المرحلة الابتدائية بمنطقة تعليم جازان، وللتأكد من صحة الفروض استخدم اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة، ومقياس الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية، وتضمنت مواد المعالجة التجريبية البرنامج المقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية، واستخدم البحث تصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة مع إجراء اختبار قبلي بعدي، حيث تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية قوامها (30) معلمًا من علوم المرحلة الابتدائية بمنطقة تعليم جازان، وتم تطبيق أدوات البحث على عينة البحث قبليًّا وبعديًّا، وتوصل البحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للجوانب المعرفية المرتبطة بالوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية وكذلك لبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تعليم جازان، وقد أوصى البحث بعدة توصيات، منها: تدريب معلمي العلوم في المراحل التعليمية المختلفة على تدريس الموضوعات المرتبطة بالبيئية والتغيرات المناخية من خلال المشاركة في الدورات التدريبية وورش العمل، وكذلك تضمين القضايا البيئية والتغيرات المناخية في جميع المناهج الدراسية على وجه العموم ومناهج العلوم على وجه الخصوص كي تتاح الفرصة أمام المتعلمين للتعرف على القضايا البيئية والتغيرات المناخية منذ الصغر، مما يسهم في اكتساب الوعي بها.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، قضايا البيئة، التغيرات المناخية، معلمي العلوم – المرحلة الابتدائية.

Abstract

The research aimed to determine the effectiveness of a proposed training program on environmental and climate change issues to raise awareness among primary school science teachers in the Jazan education region. To verify the hypotheses, a knowledge test, an observation checklist, and a scale measuring awareness of environmental and climate change issues were used. The treatment materials included The experimental program proposed in environmental and climate change issues, and the research used a quasi-experimental design with a single group with a pre- and post-test, where the research sample consisted of an experimental group of (30) primary school science teachers in the Jazan education region, and the research tools were applied to the research sample before and after, and the research concluded that there was a statistically significant difference at the level of (0.05). The difference between the average scores of the experimental group in the pre- and post-tests of the cognitive aspects related to awareness of environmental issues and climate change, as well as the observation checklist and attitude scale, favors the post-test, indicating the effectiveness of the proposed program in developing awareness of environmental issues. The study examined climate change among elementary science teachers in the Jazan education region and recommended several measures, including: training science teachers at different educational levels to teach topics related to the environment and climate change. By participating in training courses and workshops, as well as including environmental issues and climate change in all curricula in general and science curricula in particular, learners will have the opportunity to become familiar with environmental issues and climate change from a young age, which contributes to gaining awareness of them.

Keywords: Training program, environmental issues, climate change, science teachers - primary level.

المقدمة

شهد العصر الحاضر اهتمامًا بالغًا بالتغيرات المناخية، وهذا يعكس خطورة الوضع والإحساس بالمسؤولية تجاه ما أحدثه التقدم الصناعي والسلوك البشري من نتائج مؤثرة على مناخ كوكب الأرض؛ فقد بدأت آثاره تظهر للجميع بوضوح نتيجة ارتفاع درجة الحرارة على مستوى العالم، ومما يدل على ذلك اجتياح موجات الحر الشديدة لعديد من المناطق، في حين تجتاح فيضانات وأمطار مناطق أخرى من العالم، كما ازدادت معدلات العواصف والأعاصير المدمرة لمناطق لم تتعرض لهذا الكم من الأعاصير من قبل.

ويمكن حصر التغير في حالة المناخ من خلال معرفة التغييرات في المعدل أو التغيرات في الخصائص التي تبقي لفترة طويلة من الزمن قد تمتد لعشرات السنين أو أكثر، وتتضمن "أي تغير في المناخ على مر الزمن سواء نتيجة للتغيرات الطبيعية أم نتيجة النشاط البشري" (IPCC, 2001)

وتتعدد الآثار الضارة لتغير المناخ سواء كانت هذه التغيرات في البيئة الطبيعية أو البيئة الحيوية، لتأثيرها الكبير على تكوين النظم الإيكولوجية الطبيعية ومرونتها وإنتاجيتها بالإضافة إلى تأثيرها السلبي على الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية، كما لها تأثيرات خطيرة على صحة الإنسان ورفاهيته" (منظمة الأمم المتحدة، 2009).

حيث تستلزم التغيرات المناخية المتسارعة ضرورة اتخاذ القرارات من قبل المسؤولين، والمشاركة المجتمعية والفردية سواء على المستوى المجتمعي أو الفردي؛ فالقرارات الدولية والسيادية لن تكون ذات فائدة إلا بتكاتف الأفراد الذين يمتلكون الوعي بأهمية المشاركة الفعّالة في الحفاظ على البيئة وكذلك المشاركة في فعاليات إنقاذ ما تبقى من أمل لإعادة إعمار الأرض بصورة فعلية خارج إطار المؤتمرات والفعاليات، وإمداد جميع أفراد المجتمع وخاصة النشء بالعلم والمعرفة حيث إنهم مستقبل الأمم ومتخذي القرارات في المستقبل.

وفي ظل التغيرات المناخية الحالية التي يتعرض لها كوكب الأرض أصبح من الضروري اكساب المعلمين والطلاب في جميع المراحل التعليمية معرفة الآثار الضارة جراء تغيرات المناخ، وتنمية معارفهم ومهاراتهم وتنمية وعيهم بقضايا البيئة والمشكلات الناتجة عن تغيرات المناخ ومعرفة سبل مواجهة تلك التحديات لبناء مستقبل أكثر استقرارًا (عبد السلام، 2022).

حيث تشكل التغيرات المناخية أحد أكبر المخاطر التي تواجه البشرية حاليًا؛ فكوكب الأرض معرض لارتفاع كبير في درجة الحرارة وإذا لم تتخذ الحكومات الإجراءات الفاعلة حيال هذا الارتفاع في درجة الحرارة، قد يؤدي إلى وقوع كوارث على نطاق واسع، خاصة أن معظم هذه الأخطار تحدث في مدن تساهم بنسبة 80% من نمو الاقتصاد العالمي، وتنتج نحو 70% من غازات الدفيئة الناتجة عن توليد الطاقة، كما تواجه الدول النامية أضرارًا بالغة بسبب التغيرات المناخية نظرًا لزيادة الكثافة السكانية، وضعف البنية التحتية وتدني السياسات التأمينية وقلة الموارد الغذائية، وانتشار المشاكل الصحية، ومما يزيد الأمر سوءًا اعتماد هذه الدول على الحطب والفحم كمصدر أساسي للطاقة مما يعني إزالة الغطاء النباتي (منظمة الصحة العالمية، 2008؛ حسنين، 2022).

ومن هذا المنطلق أصبحت قضية التغيرات المناخية أحد أخطر القضايا البيئة سواء على المستوى المحلي أو الدولي نظرًا لتداعياتها التي تشكل خطرًا يهدد مستقبل الأجيال القادمة، وقد باتت التغيرات المناخية وما يصاحبها من تغيرات بيئية تتعرض لها الدول النامية قضية ذات أهمية كبيرة يجب أن تتضافر الجهود في التصدي لها من أجل الحفاظ على التوازن البيئي.

وفي هذا الصدد تم عقد عديد من المؤتمرات المحلية والعالمية لمناقشة قضية التغير المناخي، ومن هذه المؤتمرات (هنداوي، 2022)، (مصطفى، 2017):

- مؤتمر الأمم المتحدة للتغير المناخي لعام 2017 (COP23) الذي عقد في مجمع الأمم المتحدة في بون بألمانيا بمشاركة الأطراف الفاعلة، وتضمن مناقشة تنفيذ اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن التغيرات المناخية واتفاقية باريس.

- مؤتمر كاتوفيتشي لعام 2018 (COP24) تم انعقاد المؤتمر في كاتوفيتشي ببولندا، وتمت الموافقة فيه على تنفيذ اتفاقية باريس، حيث اتفقت على خفض نسب الانبعاثات وفقًا للقواعد التي نصت عليها اتفاقية باريس التي تهدف إلى تقليل انبعاثات الغازات الدفيئة.

- مؤتمر مدريد لعام 2019 (COP25) وقد تم انعقاده في مدريد – أسبانيا، وشهد تقدمًا في التزامات القطاعين العام والخاص فيما يتعلق بمواجهة التغيرات المناخية.

– مؤتمر غلاكسو لعام 2021 (COP 26) والذي انعقد في غلاسكو باستكلندا، في هذا المؤتمر تم الاتفاق على ميثاق غلاكسو الذي نص على التخلص التدريجي من استخدام الفحم ووافقت عليه (197) دولة مع التأكيد على تحمل الدول الغنية مسؤولياتها التاريخية.

– مؤتمر شرم الشيخ لعام 2022 (COP27) والذي عقد في شرم الشيخ بجمهورية مصر العربية، وطرح المؤتمر بعض الحلول العالمية التي تقلل من تأثير التغيرات المناخية على كافة المجالات وخاصة في الدول النامية.

– مؤتمر الإمارات العربية 2023 (COP 28) وعقد المؤتمر في مدينة إكسبو دبي ودعا المؤتمر إلى تنسيق الجهود في العمل المناخي بين دول العالم لحماية البيئة وتحقيق النمو الاقتصادي وازدهار البشرية.

ويلاحظ أن هذه المؤتمرات تعكس جهودًا عالمية متواصلة لإيجاد حلول مبتكرة ومستدامة لمواجهة تغيرات المناخ؛ مما يعزز التعاون الدولي لضمان مستقبل أكثر أمانًا للأجيال القادمة.

تُبرز هذه المؤتمرات الستة أن التعليم هو الركيزة الأساس في تحقيق العدالة المناخية والتنمية المستدامة، إذ لا يمكن بناء مجتمع قادر على مواجهة التغيرات البيئية دون منظومة تعليمية تعزز التفكير النقدي، والإبداع، والمسؤولية تجاه البيئة، فكل مؤتمر منها مثّل درسًا عالميًا في التربية البيئية، ينقل الفكر العالمي من مرحلة الوعي بالمشكلة إلى مرحلة العمل المشترك لتغيير الواقع.

وقد أشارت عديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية تنمية الوعي بالتغيرات المناخية، وتضمين مفاهيمها وأبعادها في المناهج الدراسية ومن هذه الدراسات (Nowna, 2013)، (Dal, et al, 2015)، (شقير, 2016)، (مصطفى, 2017)، (Alpar, 2020)، (Zawadzki,et.al., 2020)، (Yusliani, 2021)، (Valkengoed, et al,21) (Perlaviciute, 2021، (Feldman; Trendell, 2022)، (هنداوي، 2022)، (المراغي، 2022)، (سليمان، 2023).

ومن الدراسات السابقة والبحوث يتضح أن التعليم عنصر جوهري لمعالجة الآثار الناتجة عن التغيرات المناخية، والتي تتعدد أسبابها وأثارها، وتشمل ارتفاع درجات الحرارة، وزيادة الجفاف، وارتفاع درجة حرارة المحيطات، بالإضافة إلى تحديات نقص التغذية والمخاطر الصحية المترتبة

عليها؛ مما يستلزم تضمين مفاهيمها وأبعادها في المناهج الدراسية لتنمية الوعي لدى المتعلمين وتقديم المعرفة البيئية الصحيحة لهم، للتكيف مع التغيرات المناخية بفعالية.

ويرجع الاهتمام بتنمية الوعي لدى المتعلمين إلى أن الوعي مفهوم أكثر اتساعًا وشمولًا من مجرد الإدراك أو المعرفة؛ حيث إن الإدراك والمعرفة خطوتان أساسيتان لتكوين الوعي، فالطالب يتلقى أولًا المعلومات والمعارف عن قضية ما، وهذه المعلومات والمعارف تساعده على الإدراك التام لهذه القضية؛ مما يكسب المتعلم اتجاهات وجدانية حول هذه القضية، وهذه الاتجاهات الوجدانية تؤثر على سلوكه، وتجعله يتصرف وفقًا لما لديه من معارف ومعلومات؛ مما يسهم في إعداد متعلمين أكثر إدراكًا ومسؤولية تجاه مختلف القضايا المجتمعية (مصطفى، 2019).

وقد كشفت نتائج عديد من الدراسات والبحوث ومنها دراسة (مصطفى، 2017؛ Yusliani, 2021؛ Lambert ,Bleicher,2017, Monroe, 2017 ؛ ؛ Poortinga,et.al, 2019 ؛غانم، 2021 ؛ سليمان، 2023) إلى ضعف مستوى الوعي بتغيرات المناخ لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، وقد أكدت توصيات بعض الدراسات والبحوث مثل دراسة (شقير، 2016؛ أبو الوفا، 2018؛ الدفراوي، 2019؛ ديوان، 2020؛ Alpar ,2020؛ Yusliani, 2021 Feldman; Nation, 2022.، عبدالقادر، 2022) على أهمية صياغة المناهج التعليمية لترتبط بالقضايا البيئية وتغيرات المناخ، لتنمية الوعي بالمخاطر المناخية وتأثيراتها السلبية.

وبناءً على ما سبق تتأكد الحاجة إلى إعداد برامج تدريبية تستهدف معلمي العلوم لتنمية وعيهم بالقضايا البيئية والتغيرات المناخية، لما لهم من دور فعّال في نقل هذا الوعي إلى طلاب المرحلة الابتدائية

الإحساس بمشكلة البحث:

أصبح الوعي بالتغيرات المناخية، والثقافة العلمية، والبيئية المرتبطة به إلى جانب تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم ضرورة ملحة، نظرًا لنقص الوعي لدى المتعلمين، وسلوكياتهم غير الرشيدة في التعامل مع البيئة التي يعيشون فيها، بالإضافة إلى التأثيرات السلبية للتغيرات المناخية؛ لذلك يجب تضافر كافة الجهود لاتخاذ الإجراءات اللازمة للتقليل من تأثيرات التغيرات المناخية، والتكيف معها من خلال تطوير السلوكيات المستدامة، والتوعية بأهمية الحفاظ على البيئة.

وقد نبع الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال مجموعة من الشواهد تمثلت فيما يلي:

البحوث والدراسات السابقة:

أكدت دراسات وبحوث عديدة ضعف مستوي الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلاب المعلمين في برامج كليات التربية، ومن هذه الدراسات: دراسة الشعيلي، الربعاني (2010)، ودراسة غانم (2021)، (Yusliani, 2021)، المحمدي (2022) ودراسة عبد السلام (2022).

المؤتمرات العلمية:

لقد شهدت السنوات الأخيرة عديد من المؤتمرات لبحث المشكلات المتصلة بالتغيرات المناخية، والتي أكدت على مواصلة الاهتمام، والاستمرارية في تقديم برامج التوعية للطلاب للتعامل مع التغيرات المناخية ومنها:

- فعاليات المؤتمر الدولي الثالث للتغيرات المناخية التي نظمته جامعة الأزهر تحت عنوان: "تغير المناخ التحديات والمواجهة" في الفترة من 18 – 20 سبتمبر 2021م.
- المؤتمر البيئي الدولي الأول والذي نظم بجامعة سوهاج تحت عنوان: "الجامعات وتحديات الاستدامة والتغيرات المناخية في ظل الجمهورية الجديدة"، الموافق 8 مايو 2023م، ويأتي في إطار التوجه العالمي للاهتمام بكافة محاور التنمية المستدامة، وعلى رأسها مواجهة الآثار المناخية المترتبة على التغير المناخي وتحدياته.
- المؤتمر الوطني للتغير المناخي وتأثيراته والتوقعات المستقبلية، نظمه المركز الإقليمي للتغير المناخي في جدة، خلال ديسمبر 2023، وركّز على تعزيز التعليم والتدريب في علوم المناخ، وتناول خمسة محاور رئيسة؛ منها التنبؤات المناخية، والنمذجة الإقليمية، والحلول المستدامة.
- قمة مبادرة مستقبل الاستدامة 2025، والذي عقد في مركز الملك عبد الله المالي بالرياض في فبراير 2025، وتُعد منصة دولية لمناقشة التغيرات المناخية، والتنوع البيولوجي، والطاقة المتجددة، وإدارة الموارد المائية بمشاركة قادة وخبراء عالميين.
- مؤتمر الأطراف (COP16) لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة التصحر، استضافته الرياض في ديسمبر 2024، ويُعد أكبر مؤتمر أممي يُعقد في المملكة العربية السعودية، ويهدف إلى تعزيز

الجهود الدولية لمكافحة التصحر والجفاف، ضمن مبادرات مثل السعودية الخضراء والشرق الأوسط الأخضر.

المقابلات الشخصية:

أجرى الباحث مقابلات شخصية مع بعض معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان وعددهم (40) معلمًا؛ بهدف استكشاف مستوى الوعي بقضايا البيئة، والتغيرات المناخية لديهم، واتضح من استجاباتهم ضعف الوعي بالتغيرات المناخية لديهم؛ حيث أشار (32) معلمًا منهم إلى اعتمادهم على وسائل التواصل الاجتماعي كمصدر رئيس للحصول على المعلومات المتعلقة بالبيئة والتغيرات المناخية، وتبين كذلك من خلال استجاباتهم جهل بعضهم بأهمية معرفة الأضرار الناتجة عن تلك التغيرات على اعتبار أنها غير مؤثرة؛ مما يؤكد ضعف مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لديهم.

مشكلة البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والمقابلات الميدانية، تبّين وجود ضعف في مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان بقضايا البيئة والتغيرات المناخية، وهو ما قد يؤثر سلبًا على دورهم في تنمية هذا الوعي لدى تلاميذهم، وانطلاقًا من هذا الواقع يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان، **وعليه يتمثل السؤال الرئيس للبحث في:**

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

س1 ما القضايا البيئية والتغيرات المناخية اللازمة لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان؟

س2 ما صورة البرنامج التدريبي المقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان؟

س3 ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان؟

فروض البحث:

1- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

2- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

3- لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

التعرف على فاعلية برنامج قائم على قضايا البيئة والتغيرات المناخية في تنمية الوعي بالتغير المناخي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي في:

- تقديم مقياس للوعي بالتغيرات المناخية يشمل جوانبه الثلاثة (المعرفي – السلوكي – الوجداني).

- تقديم برنامج مقترح قائم على قضايا البيئة والتغيرات المناخية في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان، يمكن الاسترشاد به عند تطوير برامج إعداد المعلمين.

- قد يدعم البحث الحالي النمو المهني لدى المعلمين، بما يمكنهم من تحليل ممارساتهم التدريسية، ومناقشتها، وتقويمها في ضوء قضايا التغيرات المناخية، وبالتالي تنمية الوعي بها، ووضع حلول لها أو الحد من ظهورها في المستقبل.

- قد يفتح مجالًا بحثيًا في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم لإجراء مزيد من الدراسات؛ لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى المعلمين.

- يساير البحث الحالي الاتجاهات العالمية المعاصرة في تحقيق الوعي بالقضايا البيئية والتغيرات المناخية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحد البشري: مجموعة من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تعليم جازان كمجموعة تجريبية للبحث.

- الحد الموضوعي: اقتصر البحث على بعض قضايا التغيرات المناخية الخاصة بالموضوعات التالية: الجفاف ونقص المياه العذبة، والتصحر، والاحتباس الحراري، والعواصف-الأعاصير، والفيضانات) والتغيرات المناخية.

- الحد المكاني: مدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم جازان

- الحد الزماني: تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1446هـ /2024 / 2025م.

أدوات البحث:

- اختبار معرفي: ويقيس مدى تحصيل المعلومات والمعارف لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية من خلال البرنامج عند مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق).

- بطاقة ملاحظة: وتقيس وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالممارسات المناخية السليمة، بما يجعلهم أكثر إحساسًا بالخطر المناخي.

- مقياس وعي: ويقيس اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بقضايا التغير المناخي وانعكاس ذلك في سلوكهم الوجداني من اعتراض أو تأييد للقضايا المطروحة.

مصطلحات البحث:

التغيرات المناخية: Climate Change

تعرف التغيرات المناخية بأنها: تغيرات في الخصائص المناخية للكرة الأرضية نتيجة للزيادات الحالية في نسبة تركيز الغازات المتولدة عن عمليات الاحتراق في الغلاف الجوي بسبب الأنشطة البشرية التي ترفع من حرارة الجو (راشد وعلي، 2022).

وتعرف التغيرات المناخية في البحث الحالي إجرائيًا بأنها: مجموعة من المفاهيم المضمنة في سياق موضوعات البرنامج الخمس الرئيسة وهي: الجفاف ونقص المياه العذبة، والتصحر، والاحتباس الحراري، و(العواصف–الأعاصير، والفيضانات)، ويستدل عليها إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها معلمو العلوم بالمرحلة الابتدائية في الاختبار المعرفي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الوعي، المرتبطين بقضايا البيئة والتغيرات المناخية المعدة في هذا البحث.

الوعي بالتغيرات المناخية Awareness of Climate Changes

يؤسس الوعي على ثلاثة جوانب، الجانب المعرفي ويقصد به مدى توافر المعلومات العلمية عن ظاهرة أو موضوع معين، الجانب الوجداني يتمثل في تكوين الميول والاتجاهات، الجانب التطبيقي ويتمثل في كيفية التصرف في المواقف الحياتية التي تواجهه، وإذا اكتملت جوانب الوعي المعرفية والوجدانية والتطبيقية لدى شخص واحد وصف بأن لديه وعي علمي متكامل (عبد الصبور، 2000).

ويعرف الوعي بالتغيرات المناخية إجرائيًا في هذا البحث بأنه: مجموعة المعارف والقيم والاتجاهات الإيجابية والممارسات المناخية السليمة للمعلمين بما يجعلهم أكثر إحساسًا بالخطر المناخي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون في الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الوعي المرتبطين بقضايا البيئة والتغيرات المناخية المعدة في هذا البحث.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: مفهوم التغير المناخي Climate change Concepts

يعرف Ezeudu, et al. (2016) التغير المناخي بأنه: متوسط التغييرات الموسمية التي تحدث خلال فترات زمنية طويلة، مثل تغير المناخ العالمي أو الإقليمي مع مرور الزمن، ويعكس حالة من

تغيير خصائص الغلاف الجوي، ويمكن التعرف عليه من خلال القياسات التي تتراوح بين عقود إلى آلاف السنين، بهدف تسجيل أي زيادة قابلة للقياس في متوسط درجة حرارة الغلاف الجوي، ومتابعة التغيرات الكبيرة في عناصر الطقس على نطاق واسع خلال فترات من الزمن.

وقد أشار القلعاوي (2022) إلى أن التغير المناخي يعرف بأنه: مجموعة من التغيرات التي تطرأ على مناخ كوكب الأرض عبر فترات زمنية طويلة الأجل، والتي تحدث بسبب الأنشطة البشرية، أو التغيرات الطبيعية التي قد تؤدي إلى تغيرات في خصائص الغلاف الجوي للأرض؛ مما يؤثر في المناخ الطبيعي لكوكب الأرض.

أما وكالة ناسا عرفت تغير المناخ بأنه: التحولات طويلة الأمد في درجات الحرارة وأنماط الطقس، سواء كانت هذه التحولات تحدث بشكل طبيعي، كتلك التغيرات التي تحدث في نشاط الشمس أو الانفجارات البركانية الضخمة؛ أو كانت نتيجة النشاط البشري؛ حيث إنه منذ القرن التاسع عشر والأنشطة البشرية تعد المحرك الرئيسي للتغيرات المناخية، ويرجع السبب الرئيس في ذلك إلى حرق الوقود الأحفوري مثل الفحم والنفط والغاز مما يسبب زيادة تركيز الغازات الدفيئة في الغلاف الجوي وارتفاع في درجات الحرارة. (NASA, 2020)

ويُعد هذا التعريف من أكثر التعريفات شمولًا؛ لأنه يدمج بين العوامل الطبيعية والبشرية ويُبرز البعد الزمني للتغير.

التغيرات المناخية وعلاقتها بالعلوم

تُعد ظاهرة التغير المناخي من أهم قضايا البيئية المطروحة على جميع المستويات العالمية والدولية والمحلية؛ وقد يرجع ذلك إلى ارتباطها وتأثيرها المباشر على الإنسان، ومختلف جوانب الحياة؛ لذا فإن مادة العلوم تعد من أكثر المواد التي يمكن أن تحقق الوعي بقضايا ومشكلات البيئة والتغيرات المناخية وآثارها واستراتيجيات التكيف معها ومواجهتها.

وتؤكد الدراسات والبحوث على أهمية تنمية الوعي بالتغيرات المناخية، ومن تلك الدراسات (Ezeudu, et al, 2016)، حيث أكدت نتائجها أن المتعلمين يعانون من ضعف في مستوى الوعي بالتغيرات المناخية، وأرجعت ذلك لقلة تناول موضوعاته بالمناهج، أما دراسة Lambert & Bleicher, 2017)) أشارت نتائجها إلى أهمية مواجهة آثار التغيرات المناخية من خلال محو الأمية

البيئية لدى المتعلمين كوسيلة لمواجهة تلك الآثار، وجاءت دراسة السباعي (2021) لتأكيد أهمية تنمية الوعي بالتغير المناخي لدى الطلاب بالصف الثاني الثانوي وذلك عن طريق تطوير منهج الجغرافيا في ضوء بعض القضايا العامة المستندة إلى التعلم المنظم ذاتيًا؛ مما يعزز قدرتهم على استيعاب المفاهيم، كما أوصت دراسة القلعاوي (2022) بأهمية الأنشطة التعليمية التي تسهم في اكساب المتعلمين الخبرات التعلمية المرتبطة بالتغير المناخي؛ مما يمكنهم من المشاركة بفاعلية في مواجهة التغيرات المناخية.

من ثم فإن تدريس العلوم يُعد المدخل الرئيس لغرس المفاهيم البيئية وتنمية الوعي المناخي لدى المعلمين، والطلاب، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى تحقيقه من خلال البرنامج التدريبي المقترح.

المحور الثاني: الوعي بالتغيرات المناخية

وفقًا للتعريف الوراد في الاتفاقية الإطارية للأمم المتحدة بشأن التغيرات المناخية يشير مصطلح التغيرات المناخية إلى التغيرات التي تحدث في الغلاف الجوي نتيجة النشاط البشري سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، بالإضافة إلى التقلبات الطبيعية التي تحدث للمناخ على مدى فترات زمنية طويلة (حسن،2021)، (رمزي وعبد النبي، 2024).

وتعد مشكلة تغير المناخ من أكثر المشكلات التي تواجه كوكب الأرض في العصر الحالي؛ حيث تمتد آثار تغير المناخ إلى كل القطاعات بما لم يسبق له مثيل من حيث الحجم، وتغير أنماط الطقس التي تهدد عملية الإنتاج الغذائي، وارتفاع منسوب المياه في البحار؛ مما يزيد من خطر الفيضانات الكارثية، ومع استمرار هذه التغيرات يصبح من الصعب التكيف مع تلك التأثيرات وسيكون أكثر صعوبة وتكلفة إذا لم تتخذ الإجراءات الوقائية اللازمة في المستقبل، ولهذا من الضروري الاهتمام من الجميع بأسباب هذه المشكلة والعمل على وضع الحلول المناسبة لها، ويكون ذلك من خلال التعليم ليتمكن الأفراد من فهم الأسباب المرتبطة بتغير المناخ وما يترتب عليه من نتائج.

أبعاد الوعي بالتغيرات المناخية

يمكن تحديد أبعاد أو مكونات الوعي بالتغير المناخي في البحث الحالي وفق ثلاثة مكونات رئيسة كما يلي (راشد وعلي، 2022)، (عبد القادر، 2022)، (حسن؛ عبد المنعم، 2023):

أولًا: البعد المعرفي؛ حيث يبدأ الوعي بالتغيرات المناخية بإدراك المتعلم مكونات الغلاف الجوي والبيئة المحيطة به، والمفاهيم والأحداث المرتبطة بها، مع مراعاة الخبرات السابقة له والمعلومات التي اكتسبها خلال تفاعله مع بيئته ومحيطه الاجتماعي، وهذا يعني أن الفرد الذي يمتلك خبرات أوسع ومعلومات أوفر يكون لديه وعي أكثر حول قضايا التغيرات المناخية.

ثانيًا: البعد الوجداني وهذا البعد يتركز حول تأثير المعلومات على مشاعر الطالب، وعواطفه؛ مما يؤثر في تشكيل اتجاهاته وقيمه نحو قضايا التغيرات المناخية، وهذا يستلزم ضرورة أن تكون المعلومات المقدمة له ذات صدق وموضوعية لتعزز الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة.

وقد أوضح Leichenko وآخرون (2021) أن إغفال الجانب الوجداني في البرامج التعليمية المرتبطة بتغيرات المناخ يجعل عملية التعلم تقتصر على المعرفة النظرية دون مراعاة التفاعل الحقيقي مع تلك القضايا، حتى يتشكل لدى المتعلم السلوك المعرفي والعملي ويتخطى مرحلة الدراسة النظرية.

ثالثًا: البعد السلوكي أو التطبيقي يمثل هذا البعد المحصلة المباشرة للبعد المعرفي والبعد الوجداني، وفيه يتبع الطالب السلوك الإيجابي نحو البيئة، وهذا السلوك ينبع من المعرفة الواعية للطالب وإحساسه الواعي بالقضايا المناخية ومشكلاتها ومسئوليته نحو مواجهة تلك المشكلات مع تطبيق الحلول الواقعية بدلًا من الاكتفاء بالمعرفة النظرية فقط.

أسباب التغيرات المناخية

توجد مجموعة من الأسباب المؤدية إلى حدوث ظاهرة التغيرات المناخية، ومن الممكن تقسيم هذه الأسباب إلى أسباب بشرية وأخرى طبيعية:

أولًا: الأسباب البشرية

تحدث التغيرات المناخية نتيجة لتراكمات النشاط البشري، وسوء استغلال الإنسان للموارد المتاحة، وزيادة استهلاك الطاقة وانبعاث المزيد من الغازات الدفيئة في مختلف القطاعات الزراعية والصناعية وفي إنتاج الكهرباء ووسائل النقل، وكذلك النمو السكاني العالمي المتزايد (جعيرن، 2019).

ثانيًا: الأسباب الطبيعية

تحدث هذه التغيرات نتيجة للتقلبات الطبيعية، وترتبط بالتفاعل الحادث بين الغلاف الجوي والمحيطات والتضاريس الأرضية، مثل البراكين التي ينبعث منها ثاني أكسيد الكربون ويؤدي إلى ارتفاع درجات الحرارة مسببًا ظاهرة الاحتباس الحراري مثل بركان أيسلندا، وتشيلي، والعواصف الترابية في المناطق الجافة وشبه الجافة التي تعاني من تدهور في الغطاء النباتي، وقلة هطول الأمطار وتراجع معدلات الزراعة (مصطفى، 2019).

إجراءات البحث

1- منهج البحث:

تم اتباع المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعة الواحدة ذات التطبيق القبلي- البعدي، لمعرفة أثر المتغير مستقل على المتغير تابع.

2- مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تعليم جازان، وتكونت عينة البحث من (30) معلمًا تم اختيارهم عشوائيًّا من مجتمع البحث.

3- قائمة الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية التي ينبغي تنمية الوعي بها:

الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى الوقوف على الأبعاد والمفاهيم التي تسهم في تنمية الوعي بها لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

مصادر اشتقاق القائمة: تعددت مصادر اشتقاق القائمة، حيث شملت ما يلي:

البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات والمراجع المتخصصة التي تناولت الموضوع، والخبراء والمتخصصون في المناهج وطرق التدريس.

الصورة الأولية للقائمة: تم تحديد موضوعات قائمة الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية المراد تنميتها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، وقد بلغ عددها (16) موضوع متضمنة المعرفة، والمهارات، والاتجاهات المرتبطة بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

ضبط القائمة: تم استخدام صدق المحكمين؛ حيث تم عرض القائمة في صورتها الأولية على (8) من الخبراء والمتخصصون في المناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي في محتواها ومدى مناسبتها لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، وتقديم أية مقترحات يرونها مناسبة لجعل القائمة في أفضل صورة مناسبة للتطبيق على عينة البحث.

الصورة النهائية للقائمة: تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، وبعد الحذف وإعادة الصياغة أصبحت القائمة النهائية للوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية تحتوي على (14) موضوعًا مناسبًا لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، ومناسبًا لأهداف البرنامج التدريبي المقترح، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: ما القضايا البيئية والتغيرات المناخية اللازم تنميتها لدى معلمي علوم المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان؟

4- البرنامج التدريبي المقترح: تم بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، وذلك عن طريق الاستعانة بقائمة للوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية التي تم تحديدها في الخطوات السابقة، ولبناء البرنامج التدريبي المقترح تم اتباع الخطوات الآتية:

- تحديد أهداف البرنامج التدريبي المقترح من خلال ما يلي:

- تحديد الهداف العام للبرنامج التدريبي المقترح والمتمثل في تنمية وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بقضايا البيئة والتغيرات المناخية، كما تم صياغة الأهداف السلوكية، وتضمنت ثلاثة مجالات هي: الأهداف المعرفية، والأهداف الوجدانية، والأهداف المهارية خاصة بكل موديول من موديولات البرنامج التدريبي.

– بعد الانتهاء من تحديد الأهداف عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وتم التعديل في ضوء آرائهم.

- أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح: عند بناء البرنامج التدريبي المقترح قام الباحث بوضع مجموعة من الأسس تمثلت فيما يلي:

– استناد البرنامج التدريبي إلى النظريات التربوية التالية: النظرية السلوكية، والنظرية البنائية المعرفية والاجتماعية.

– تنمية وعي عينة البحث بقضايا البيئة والتغيرات المناخية بما ينعكس على تعليم تلاميذهم.

– أن يكون المحتوي مناسب للهدف الذي وضع من أجله البرنامج المقترح.

– أن يحتوي البرنامج على أنشطة جماعية وتعاونية بين المعلمين لتبادل الخبرات بينهم.

– تنوع الأنشطة بالبرنامج للتشجيع المعلمين على المشاركة الفعالة وتبادل الآراء والحوار والمناقشة بين أفراد العينة.

- محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت ببناء البرامج التدريبية تم وضع محتوى البرنامج التدريبي المقترح في ضوء قائمة الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية والهدف العام والأهداف الإجرائية من البرنامج وتكون من خمس وحدات تعليمية (موديولات)، لكل موديول أهدافه، واختباره القبلي/ البعدي، وموضوعاته ومفاهيمه.

- استراتيجيات التعليم والتعلم: تعددت استراتيجيات التعليم والتعلم التي استخدمت في البرنامج التدريبي المقترح لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وقد تم مراعاة الأسس التالية عند تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم، ومنها: مناسبة الاستراتيجية لأهداف الدرس والمحتوى، ومراعاة الفروق الفردية بين أفراد عينة البحث، وأن تسمح بالتعاون والعمل الجماعي، وتركيزها على نشاط المتدرب وفاعليته في العملية التعليمية، وقد اعتمد البحث الحالي على مجموعة من الاستراتيجيات التي تناسب طبيعة مادة العلوم ومنها: العصف الذهني، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، والمحاضرة، والعرض العملي.

- الأنشطة في البرنامج التدريبي المقترح: ويقصد بها كل فعل أو إجراء يقوم به المدرب والمتدرب أو هما معًا وذلك لتحقيق أهداف تربوية معينة وقد تم مراعاة ما يلي عند إعداد أنشطة البرنامج التدريبي المقترح، ومنها: مناسبة الأنشطة التعليمية لمحتوى البرنامج التدريبي المقترح، وتنوع الأنشطة التعليمية وتكاملها معًا، وأن تراعي الأنشطة التعليمية الفروق الفردية بين المتدربين.
- مصادر التعليم والتعلم وتكنولوجيا التعليم في البرنامج التدريبي المقترح: تعددت مواد التعليم والتعلم لتشمل موادا سمعية وبصرية تزيد المادة التدريبية وضوحًا، وتساعد في تحقيق أهداف الموديولات بجوانبها المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وقد تم مراعاة الأمور التالية عند تحديد الوسائل التعليمية للبرنامج التدريبي المقترح والتي منها: مناسبة الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، ومناسبة الوسيلة للمحتوى، ولقدرات واستعدادات وميول المتدربين، والتنوع في استخدام مصادر التعلم بما يتناسب وأهداف وطبيعة كل موضوع.
- أساليب تقويم البرنامج التدريبي المقترح: تنوعت وسائل التقويم المستخدمة للحكم على نجاح البرنامج التدريبي والوقوف على جوانب القصور التي تحتاج إلى تحسين وجاءت كما يلي: تقويم قبلي: قبل بداية التدريب، وتقويم تكويني: وهو تقويم مستمر منذ بداية البرنامج حتى نهايته، وتقويم نهائي: ويتم على مرحلتين تقويم بعدي بعد الانتهاء من التدريب على الموديول، وتقويم ختامي في نهاية البرنامج.
- إعداد دليل المدرب: تم إعداد دليل المدرب للمساعدة في كيفية التدريب على البرنامج المقترح، وقد احتوى الدليل على الآتي: مقدمة عن أهمية قضايا البيئة والتغيرات المناخية، والأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، وخطة توزيع الموديولات التدريبية، والزمن المقترح لكل موديول، ونبذة مختصرة عن طرق التدريس المستخدمة في التدريب على البرنامج المقترح، والإجابة النموذجية للاختبار القبلي/ البعدي للموديولات.

وبعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريبي المقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية، ودليل تنفيذه، تم عرضهما بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكّمين في المناهج وطرق التدريس، وقد أبدى المحكّمون بعض التعديلات التي أصبح البرنامج بعدها قابل للتطبيق بالصورة النهائية، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو: ما صورة البرنامج التدريبي المقترح

في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان؟

أدوات البحث:

تم إعداد أدوات البحث على النحو التالي:

- الاختبار المعرفي: تم إعداد الاختبار المعرفي من خلال ما يلي:

– تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار التعرف على مستوى الجوانب المعرفية المرتبطة بالوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بعد التدريب من خلال البرنامج التدريبي المقترح.

– تحديد نوع الاختبار ومفرداته: تم إعداد الاختبار المعرفي من نوع الاختيار من متعدد وقد روعي فيها ضبط أسئلة الاختيار من متعدد بحيث تكون متساوية في الطول والقصر، وذات بدائل متجانسة، وتغطي جميع المعلومات التي يجب على المتدربين معرفتها.

– تحديد تعليمات الاختبار: تم وضع تعليمات الاختبار في مقدمة الاختبار، حيث شملت هذه التعليمات ما يلي: تعريف المتدربين الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة، والتأكيد على حل جميع أسئلة الاختبار.

– الاختبار في صورته المبدئية: بلغ عدد مفردات الاختبار (28) مفردة لكل مفردة أربعة بدائل، تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المتخصصين والخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس للتأكد من صدقه وملاءمته للتطبيق على عينة البحث وفي ضوء التعديلات المقترحة من المحكّمين أصبح الاختبار ملائمًا للتطبيق على الفئة المستهدفة.

– تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات: خصصت درجة واحدة لاختبار البديل الصحيح لها، وصفر للبديل الخطأ، أو اختيار أكثر من بديل.

– التجربة الاستطلاعية للاختبار المعرفي للوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية:

تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة عشوائية من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تعليم جازان، بلغ عددهم (20) معلمًا، في الأسبوع الأول من الفصل الثاني للعام

الدراسي 1446هـ / 2025/2024م، ومن خلال التجربة الاستطلاعية تم التأكد من مناسبة الاختبار للعينة، وذلك من خلال عدم وجود أي شكوى من المتدربين أثناء التطبيق، كما تم حساب الزمن المناسب للاختبار، وذلك بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع أفراد العينة في الإجابة فكان الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار (35) دقيقة.

الضبط الإحصائي للاختبار المعرفي:

- حساب معامل ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار، من خلال:

- التجزئة النصفية: استخدم الباحث لحساب الثبات التجزئة النصفية، وبالتالي يحصل المتدرب على درجتين في الاختبار، وبذلك يمكن المقارنة بينهما، وقد استخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ويوضح الجدول رقم (1) النتائج التي تم الوصول إليها:

جدول (1) معاملات ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية

بنود الاختبار	معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية	
	معامل الفاكرونباخ	معامل جيتمان
الفردية	0,724	0,842
الزوجية	0,715	

من الجدول رقم (1) قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بعد تصحيح أثر التجزئة النصفية بمعادلة جيتمان (0,842)، وهذا يجعلنا نثق في استخدام هذا الاختبار كأداة للقياس في البحث.

- الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وذلك لحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط باستخدام معادلة بيرسون بين درجات كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وذلك بواسطة برنامج التحليل الإحصائي للبيانات – SPSS – كما هو موضح بالجدول رقم (2).

جدول (2) قيم معاملات ارتباط كل بند من الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	*0,723	14	**0,822
2	*0,559	15	**0,668
3	*0,624	16	*0,414
4	**0,771	17	**0,625
5	**0,850	18	**0,751
6	*0,407	19	*0,481
7	**0,812	20	*0,434
8	**0,721	21	**0,621
9	**0,613	22	*0,554
10	*0,542	23	*0,458
11	**0,871	24	**0,825
12	**0,711		
13	**0,771		

تشير ** إلى مستوى دلالة 0,01
وتشير * إلى مستوى دلالة 0,05

من الجدول رقم (2) نجد أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى 0,05 أو 0,01 أي أنه يوجد اتساق بين درجات كل بند والدرجة الكلية للاختبار، مما يشير إلى أن بنود الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يدعم صدقه البنائي.

ومن الإجراءات السابقة أصبح الاختبار يتكون من (24) مفردة، والاختبار بهذه الصورة النهائية صالح للتطبيق على عينة البحث الأساسية، وفيما يلي جدول مواصفات الاختبار المعرفي في صورته النهائية.

جدول (3) مواصفات الاختبار المعرفي

مستويات الأهداف	أرقام المفردات	الأوزان النسبية للأهداف%	عدد مفردات الاختبار
تذكر	1، 9، 12، 14، 18، 20، 21،22، 23	%33	9
فهم	2، 3، 6، 7، 10، 11، 13، 15، 19	%33	9
تطبيق	4، 5، 8، 16، 17، 24	%25	6
المجموع	24	%100	24

– حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار: تراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (0,32– 0,78)، ووجد أن معاملات الصعوبة لم تقل عن (0.33) ولم تزد عن (0,74)، ووجد أن معاملات التمييز لمفردات الاختبار قد تراوحت بين (0,35– 0,73)، وهي معاملات مقبولة حسبما يقرره المتخصصون في القياس والتقويم.

- إعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهاري:

تم إعداد بطاقة الملاحظة وفقًا للإجراءات الآتية:

– الهدف من بناء بطاقة الملاحظة: تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس الجانب الأدائي للمهارات المتضمنة بالبرنامج التدريبي المقترح، قبل وبعد التدريب؛ لقياس الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية لدى أفراد عينة البحث.

– تحديد الأداءات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة: تم تحديد الأداءات من خلال الاعتماد على الأنشطة العملية المرتبطة بكل بعد من أبعاد الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية، وبكل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي، واشتملت على (18) مهارة، وقد روعي في صياغة المهارات الفرعية أن تكون محددة تصف سلوك واحد فقط تعبر عن المهارة بشكل دقيق مرتبة ترتيبًا منطقيًا.

– تعليمات بطاقة الملاحظة: تم وضع تعليمات البطاقة؛ بحيث تكون واضحة ومحددة وشاملة وسهلة الاستخدام لأي ملاحظ يقوم بعملية الملاحظة، وتضمنت أن يقوم المدرب الملاحظ بقراءة البطاقة جيدًا قبل القيام بعملية الملاحظة، ووضع علامة (□) في الفراغ (أدى) إذا

أدى المتدرب المهارة بدرجة ممتازة، ووضع علامة (□) في الفراغ (لم يؤد) إذا لم يؤد المتدرب المهارة بصورة مطلقة.

– الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة: بعد الانتهاء من تحديد هدف بناء بطاقة الملاحظة، وتحليل الأنشطة العملية المتضمنة بموضوعات البرنامج التدريبي، تمت صياغة بنود بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، وتكونت من (23) مهارة، وبعد هذه المرحلة تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين.

– صدق المحكمين: تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكّمين في المناهج وطرق التدريس، وقد اقتصرت تعديلات المحكّمين على إعادة صياغة بعض العبارات وحذف بعضها الآخر، وأجمع المحكّمون على أن بطاقة الملاحظة ملاءمة للتطبيق على عينة البحث وفيما يلي ثبات بطاقة الملاحظة.

– ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المتدرب الواحد، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء المهاري للمتدرب، وتمت الاستعانة بإثنين من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، وبعد عرض بطاقة الملاحظة عليهم ومناقشة محتواها وتعليمات استخدامها، تم تطبيقها، وذلك بملاحظة أداء ثلاثة من المتدربين، ثم حساب معامل الاتفاق لكل متدرب، ويوضح الجدول رقم (4) معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء المتدربين الثلاثة.

جدول (4) معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء المتدربين الثلاثة في مهارات بطاقة الملاحظة

معامل الاتفاق في حالة المتدرب الأول	معامل الاتفاق في حالة المتدرب الثاني	معامل الاتفاق في حالة المتدرب الثالث
%91	%93	%92

من خلال الجدول رقم (4) يتضح أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالة المتدربين الثلاثة يساوي (92%)، وهذا يعني أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات، وأنها صالحة كأداة للقياس في هذا البحث.

– الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة لقياس الأداء المهاري المعدة له، وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من (18) مهارة.

3–إعداد مقياس الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

تم إعداد المقياس وفقًا للخطوات الآتية:

– تحديد الهدف من المقياس: هدف مقياس الوعي تعرف اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو قضايا البيئة والتغيرات المناخية.

–صياغة فقرات المقياس: تمت صياغة فقرات المقياس من خلال طريقة "ليكرت" وتتدرج الاستجابات من الموافقة بشدة إلى الرفض بشدة؛ حيث يوضع أمام كل عبارة خمس استجابات متفاوتة هي: موافق بشدة– موافق– محايد– غير موافق– غير موافق بشدة، وذلك لمناسبته لعينة البحث، وتكون المقياس في صورته الأولية من (40) فقرة.

– صياغة تعليمات المقياس: روعي في صياغة التعليمات التركز على الدقة، والسلامة اللغوية والوضوح، والإيجاز، بالإضافة إلى مثال لكيفية الاستجابة.

– عرض المقياس على المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين والخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس للتأكد من صدقه وملاءمته للتطبيق على عينة البحث وفي ضوء التعديلات المقترحة من المحكّمين التي قام الباحث بتعديلها أصبح المقياس ملائم للتطبيق على الفئة المستهدفة.

– إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للمقياس على عينة عشوائية من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بلغ عددهم (20) معلمًا، في الفصل الثاني للعام الدراسي 1446هـ/ 2025/2024م، ومن خلال التجربة الاستطلاعية تم التأكد من مناسبة المقياس للعينة، وذلك من خلال عدم وجود أي شكوى من أفراد العينة أثناء التطبيق، كما تم حساب الزمن المناسب للمقياس وذلك بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع المتدربين في الإجابة فكان الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار (35) دقيقة.

- الضبط الإحصائي للمقياس:

- صدق الاتساق الداخلي للمقياس: تم تحديد الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS)، وتراوحت هذه المعاملات بين (0.65) و(0.90) بالنسبة لبعد المعارف البيئية والتغيرات المناخية و(0.52) و(0.92) بالنسبة للاتجاهات البيئية والتغيرات المناخية و(0.53) و(0.94) بالنسبة المهارات البيئية والتغيرات المناخية، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وهذا يشير إلى أن كل فقرة تقيس بالفعل نفس الوظيفة التي تقيسها المفردات الأخرى في نفس البعد الذي تنتمي إليه.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس بعضها البعض، والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت هذه المعاملات بين (0.65)، (0.92)، وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.1)، هذا يدل على أن كل بعد من أبعاد المقياس يقيس نفس الوظيفة التي يقيسها البعد الآخر، والتي يقيسها المقياس ككل، وعلى هذا فإن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

- حساب معامل ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس ككل عن طريق حساب معامل ثبات جتمان للتجزئة النصفية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) حيث بلغ (0.85)، وهو معامل ثبات مرتفع يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ ويعطي ثقة في نتائج تطبيقه.

- الصورة النهائية للمقياس وطريقة التصحيح: بعد ضبط المقياس أصبح في صورته النهائية يتكون من (34) فقرة موزعة على أبعاد المقياس، وفي ضوء ذلك تم إعداد جدول يوضح الفقرة الموجبة والفقرة السالبة لاستخدامها في تصحيح استجابات الطلاب؛ حيث تم تقدير درجات الفقرات الموجبة لتكون خمس درجات للموافق بشدة، وأربع درجات للموافق، وثلاث درجات للمحايد، ودرجتان لغير الموافق، ودرجة واحده لغير الموافق بشدة، وتم عكس تقدير درجات الفقرات السالبة، وحيث إن عدد فقرات المقياس (34) فقرة فتكون الدرجة النهائية لجميع فقرات المقياس (170) درجة.

– التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق الاختبار قبليًّا على عينة البحث، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1446هـ/ 2025/2024م، وقد تم تحليل نتائج التطبيق القبلي لمعرفة مستوى عينة البحث من ناحية، ومن ناحية أخرى التحقق من فرضيات الاختبار الإحصائي المستخدم لدرجات العينة؛ حيث تحقق الباحث من الاعتدالية لمجموعة البحث قبليا باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov ، ومن خلال النتائج يتضح أن شرط الاعتدالية متحقق؛ حيث تشير النتائج إلى أن قيمة الإحصاء لاختبار Kolmogorov-Smirnov، لعينة البحث غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05)، مما يدعو إلى الوثوق في النتائج التي سيتم التوصل إليها من اختبار (ت)؛ لمعرفة اتجاه الفروق بين الدرجات القبلية والبعدية للأدوات.

– تنفيذ تجربة البحث: تم تدريب عينة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1446هـ/ 2025/2024م.

نتائج البحث ومناقشتها

أولًا: عرض النتائج:

عرض النتائج الخاصة بفاعلية البرنامج التدريبي المقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

ترتبط نتائج هذا المحور بالسؤال الثالث من أسئلة البحث والذي مفاده: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟، وللإجابة عن هذا السؤال يجب التحقق من صحة فروض البحث:

أ– التحقق من صحة الفرض الأول الذي نصه " لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية".

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)؛ لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات الاختبار المعرفي المرتبطة بالجوانب المعرفية للوعي بقضايا البيئة

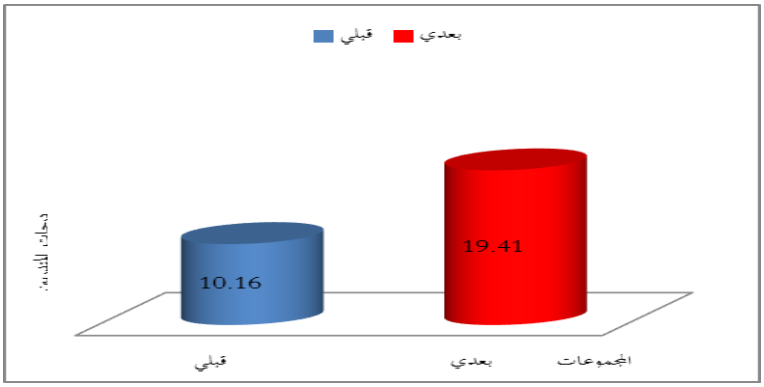
والتغيرات المناخية للتأكد من صحة هذا الفرض، باستخدام اختبار(ت) للعينات المرتبطة Paired t test، وذلك بعد التحقق من فرضيات وشروط استخدامه، والجدول (5) يوضح هذه النتائج.

جدول (5) قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لمجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات الاختبار المعرفي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة	فترة الثقة عند مستوى 95%	
							الحد الأدنى	الحد الأعلى
القبلي	30	10.16	3.31	29	8.41	0.00	6.13	9.94
البعدي	30	19.41	3.33					

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (5) إلى أن متوسط درجات عينة البحث في التطبيق القبلي للاختبار ككل بلغت (10.16) بانحراف معياري قدره (3.31)، بينما بلغت قيمة المتوسط في التطبيق البعدي (19.41)، بانحراف معياري قدره (3.33)، كما بلغت قيمة (ت) للتطبيقين القبلي والبعدي (8.41) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0,05، وتجنبًا من الوقوع في الخطأ من النوع الأول (Type I error α) تم استخدام تصحيح بنفاروني (بقسمة قيمة الدلالة الإحصائية على عدد عوامل المتغير التابع) لتصبح قيمة مستوى الدلالة الإحصائية الجديدة 0,017، وبالنظر إلى قيمة (ت) الموجودة بالجدول أعلاه وجد أنها أيضًا دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0,017 عند درجات حرية 29، ومن ناحية أخرى فإن فترة الثقة لا تتضمن الصفر حيث تراوحت قيمتها ما بين (6.13–9.94)، وهذا يؤكد وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.017).

والشكل البياني (1) يوضح قيمة متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي ككل.



الشكل (1) متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي

وتشير هذه النتائج إلى وجود فرق بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للجوانب المعرفية المرتبطة بالوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل القائل بوجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,017) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للجوانب المعرفية المرتبطة بالوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية لصالح التطبيق البعدي.

الفاعلية الداخلية للبرنامج التدريبي المقترح

نتيجة لوجود فرق دال إحصائيًا بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي، تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)، لمعرفة حجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج التدريبي المقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان من خلال المعادلة الآتية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$$

والجدول (6) يوضح قيمة (t)، ومربع إيتا.

جدول (6) قيمة $\eta 2$ للفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي

الأداة	عدد المتدربين (n)	درجة الحرية (df)	Value (t-test)	Eta Squared $\eta 2$	Effect Size
الاختبار	30	29	8.41	0.73	كبير

مؤشرات كوهين لمعرفة حجم الأثر

$\eta 2$=0.01 تأثير ضعيف، $\eta 2$=0.06 تأثير متوسط، $\eta 2$=0.14 تأثير كبير

من الجدول رقم (6) نجد أن قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) بلغت (0.73) تقريبًا وهي قيمة مرتفعة حسب تصنيف كوهين (Cohen)، مما يدل على أن 73% من تباين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي يمكن إرجاعه للتوظيف الأمثل للبرنامج التدريبي المقترح وبذلك يكون تمت الإجابة على السؤال البحثي:"ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟"

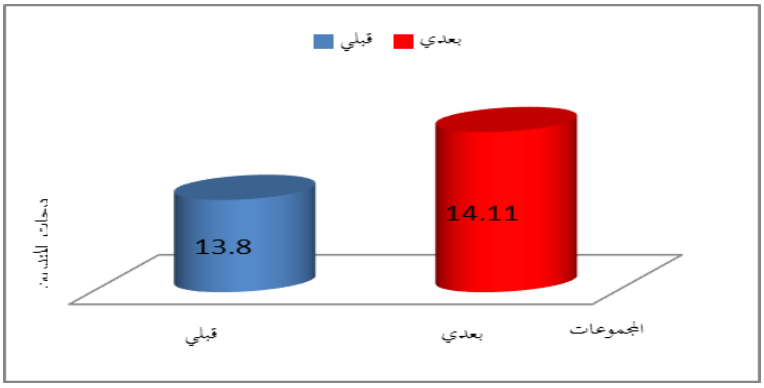
ب- للتحقق من صحة الفرض الثاني والذى نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية"، وللتأكد من صحة الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات بطاقة الملاحظة للوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية، باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired t test؛ وذلك بعد التحقق من فرضيات وشروط استخدامه، والجدول (7) يوضح هذه النتائج.

جدول (7) قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لمجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات بطاقة الملاحظة

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة	فترة الثقة عند مستوى 95%	
							الحد الأدنى	الحد الأعلى
القبلي	30	8.13	3.12	29	11.21	0.000	7.22	10.51
البعدي	30	14.11	3.35					

ومن خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (7)، نجد أن متوسط درجات عينة البحث في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ككل بلغت (13,8) بانحراف معياري قدره (3.12)، وبلغت قيمة المتوسط في التطبيق البعدي (14.11)، بانحراف معياري قدره (3.35)، كما بلغت قيمة (ت) للتطبيقين القبلي والبعدي (11.21) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0,05)، وتجنبًا من الوقوع في الخطأ من النوع الأول(Type I error α) تم استخدام تصحيح بنفاروني لتصبح قيمة مستوى الدلالة الإحصائية الجديدة (0,017) ومن خلال النظر إلى قيمة (ت) الموجودة بالجدول السابق نجد أنها أيضًا دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0,017) عند درجات حرية (29)، كما أن فترة الثقة لا تتضمن الصفر حيث تراوحت قيمتها ما بين (7.22 – 10.51)، وهذا يؤكد وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.017).

والشكل البياني (2) يوضح قيمة متوسط درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة.



الشكل (2) متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

وحيث تشير هذه النتائج إلى وجود فرق بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل "بوجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,017) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية " لصالح التطبيق البعدي.

الفاعلية الداخلية للبرنامج التدريبي المقترح:

ونظرًا لوجود فرق دال إحصائيًا بين درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)، لمعرفة حجم الأثر الناتج عن استخدام برنامج تدريبي مقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان من خلال المعادلة الآتية: $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$

والجدول (8) يوضح قيمة (t)، ومربع إيتا.

جدول (8) قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

الأداة	عدد المتدربين(n)	درجة الحرية (df)	Value (t)	Eta Squared ($\eta 2$) $= \frac{t^2}{t^2+df}$	Effect Size
بطاقة الملاحظة	30	29	11.21	0.81	كبير
مؤشرات كوهين لمعرفة حجم الأثر η2=0.01 تأثير ضعيف، η2=0.06 تأثير متوسط، η2=0.14 تأثير كبير					

من خلال الجدول رقم (9) يتبين أن قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) بلغت 0.81 تقريبًا وهي قيمة مرتفعة حسب تصنيف كوهين (Cohen)، مما يدل على أن 81% من تباين درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة يمكن إرجاعه للتوظيف الأمثل للبرنامج التدريبي المقترح وبذلك يكون تمت الإجابة على السؤال البحثي: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

ج- للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية".

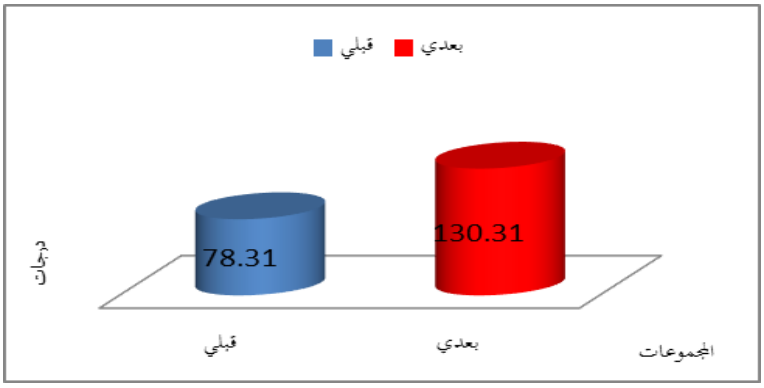
وللتأكد من صحة الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)، لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات مقياس الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية، باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired t test؛ وذلك بعد التحقق من فرضيات وشروط استخدامه، والجدول رقم (9) يوضح هذه النتائج.

جدول (9) قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لمجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات مقياس الاتجاه

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة	فترة الثقة عند مستوى 95%	
							الحد الأدنى	الحد الأعلى
القبلي	30	78.31	8.19	29	8.43	0,000	35.83	58.12
البعدي	30	130.31	25.85					

ومن خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (9) يتضح أن متوسط درجات عينة البحث في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه ككل بلغت (78.31) بانحراف معياري قدره (8.19)، بينما بلغت قيمة المتوسط في التطبيق البعدي(130.31) بانحراف معياري قدره (25.85)، كما بلغت قيمة (ت) للتطبيقين القبلي والبعدي (8.43) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05)، وتجنبًا من الوقوع في الخطأ من النوع الأول (Type I error α) تم استخدام تصحيح بنفاروني لتصبح قيمة مستوى الدلالة الإحصائية الجديدة (0,017) وبالنظر إلى قيمة (ت) الموجودة بالجدول أعلاه نجد أنها أيضًا دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0,017) عند درجات حرية (29)، ومن ناحية أخرى فإن فترة الثقة لا تتضمن الصفر حيث تراوحت قيمتها ما بين (35.83 – 58.12)، وهذا يؤكد وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.017).

والشكل البياني (3) يوضح قيمة متوسط درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه ككل.



الشكل (3) متوسطي درجات عينة البحث في درجات مقياس الاتجاه القبلي والبعدي

وتشير هذه النتائج إلى وجود فرق بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل "بوجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.017) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية " لصالح التطبيق البعدي.

الفاعلية الداخلية للبرنامج التدريبي المقترح:

ونظرًا لوجود فرق دال إحصائيًا بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه، تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)، لمعرفة حجم الأثر الناتج عن استخدام برنامج تدريبي مقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان من خلال المعادلة الآتية: $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$

والجدول (10) يوضح قيمة (t)، ومربع إيتا.

جدول (10) قيمة $\eta 2$ للفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات مقياس الاتجاه

الأداة	عدد المتدربين (n)	درجة الحرية (df)	Value (t)	Eta Squared ($\eta 2$)	Effect Size
مقياس الوعي	30	29	8.41	0.72	كبير
مؤشرات كوهين لمعرفة حجم الأثر 0.01=η2 تأثير ضعيف، 0.06=η2 تأثير متوسط، 0.14=η2 تأثير كبير					

من خلال الجدول رقم (10) نجد أن قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) بلغت 0.72 تقريبًا وهي قيمة مرتفعة تبعًا لتصنيف كوهين (Cohen)؛ مما يدل على أن 72% من تباين درجات طلاب المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه يمكن إرجاعه للتوظيف الأمثل للبرنامج التدريبي وبذلك يكون تم الإجابة على السؤال البحثي: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في قضايا البيئة والتغيرات المناخية لتنمية الوعي بها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

ثانيًا: مناقشة النتائج:

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث وجود فرق دال إحصائيًّا بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث لصالح التطبيق البعدي وقد يعزى ذلك إلى:

- وجود هدف عام واضح للبرنامج التدريبي لتنمية الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية، واشتقاق الأهداف الإجرائية في ضوء الهداف العامة للبرنامج التدريبي، وتنوعها بين المعرفية والمهارية والوجدانية، مما ساهم في تنمية الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية لدى عينة البحث

- تنوع الوسائل ومصادر التدريب التي تضمنتها موضوعات البرنامج التدريبي، والتي اشتملت على الشبكة العنكبوتية، ومقاطع الفيديو والكتب والمراجع الإلكترونية، والتنوع في توظيفها بما يتناسب مع الفروق الفردية بين المتدربين ساعد في تحقيق أهداف البرنامج المقترح.

- ارتباط موضوعات البرنامج التدريبي بمجموعة من القضايا الاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي توجد في بيئة مجموعة البحث ساعد على رفع مستوى وعيهم بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

- استخدام أنماط متعددة من التقويم، ومنها التقويم القبلي والبعدي قبل وبعد التدريب على موديولات البرنامج، بالإضافة إلى التقويم التكويني بعد كل نقطة من نقاط التدريب لتأكد من مدى اكتساب المتدربين لها، كما تم تكليف المتدربين بأبحاث حول موضوعات التدريب؛ ساهمت في توسيع مداركهم حول الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

- تم تحديد المعارف والمهارات والجوانب الوجدانية بصورة مناسبة للمتدربين، مع مراعاة كون المهام التعليمية المقدمة محددة بشكل إجرائي؛ لإنجازها في وقتها المحدد وبإتقان، ساهم في تنمية الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

- تنوع الأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية جوانب الوعي لدى المتدربين، مثل التعاون والعمل ضمن فريق، واحترام آراء الآخرين وتقبلها.

- الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي ترتبط بموضوعات التدريب ساعد في فهم الموضوعات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض البحوث والدراسات السابقة والتي اهتمت بقضايا البيئة والتغيرات المناخية مثل دراسة كل من (حسن؛ عبد المنعم، 2023) التي أكدت على أهمية تنمية لوعي بمخاطر التغيرات المناخية لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية، (عبد القادر، 2022) التي أكدت على دور مناهج العلوم في تنمية الوعي بآثار التغير المناخي وآليات مواجهته في ضوء رؤية مصر (2030)، (عبدالمسيح، 2022) التي تناولت دور الجامعات في مواجهة مشكلة تغير المناخ ، (زيتون، 2022) أهمية الأنشطة الموسيقية لرفع الوعي بمخاطر التغيرات المناخية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، (عبد العزيز، 2020) التي أكدت على دور كليات الزراعة في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها في مواجهة آثار التغيرات المناخية، (الشعيلي؛ الربعاني، 2010) التي تناولت مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية

التوصيات والمقترحات:

أولًا: التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن التوصية بما يلي:

1- إدخال موضوعات القضايا البيئية والتغيرات المناخية في برامج إعداد معلمي العلوم بكليات التربية لتنمية الوعي بها، مما ينعكس بالفائدة على تلاميذهم والمجتمع.

2- دعوة معلمي العلوم لإقامة ندوات وحلقات توعوية عن القضايا البيئية والتغيرات المناخية، وكيفية استخدام معطيات البيئة بالشكل الأمثل وتأثيرها على حياة الأفراد والمجتمعات.

3- دعوة التلاميذ إلى عمل صحائف حائط ومجلات وبرامج إذاعة مدرسية حول موضوعات القضايا البيئية والتغيرات المناخية؛ مما يسهم في تنمية الوعي بها.

4- تضمين القضايا البيئية والتغيرات المناخية في جميع المناهج الدراسية على وجه العموم ومناهج العلوم على وجه الخصوص كي تتاح الفرصة أمام التلاميذ للتعرف على القضايا البيئية والتغيرات المناخية منذ الصغر، مما يسهم في اكتساب الوعي بها.

5- الدعوة إلى إقامة ورش عمل عن إعادة تدور النفايات وتقليل استخدام المواد الملوثة للبيئة، والاهتمام بأنماط الإنتاج والاستهلاك المستدامة للحفاظ على البيئة.

ثانيًا: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح ما يلي:

1- تصميم برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ لتنمية الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

2- فاعلية وحدة مقترحة للكبار قائمة على التنور البيئي؛ لتنمية الوعي بقضايا البيئة والتغيرات المناخية.

3- إجراء دراسة تحليلية عن مدى تضمين مفاهيم وقضايا البيئة والتغيرات المناخية في مقررات العلوم في المراحل التعليمة المختلفة.

4- فاعلية برنامج تدريبي قائم على المشروعات في تنمية الوعي بقضايا التغيرات المناخية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

5- بناء برامج تعليمية قائمة على قضايا البيئة والتغيرات المناخية في تنمية التفكير المستقبلي والوعي البيئي.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الوفا، رباب أحمد محمد. (2018). فاعلية مقرر مقترح للكيمياء الخضراء قائم على مبادئ التربية من أجل التنمية المستدامة في تنمية الثقافة الكيميائية لدي الطلاب المعلمين. مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية. 21(2)1– 51.

https://doi.org/10.21608/mktm.2018.113546

جعيرن، عيسى. (2019). فعالية الجهود الدولية في مواجهة ظاهر التغيرات المناخية. مجلة رماح للبحوث والدراسات، 34 (34)، 225 –242.

https://doi.org/10.33953/1371-000-034-010

حسن، حمودة أحمد؛ عبد المنعم، سعيد صالح. (2023). مقرر مقترح في البيولوجيا الخضراء وأثره على تنمية مفاهيمها والوعي بمخاطر التغيرات المناخية لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية، مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، (20) 118, 751–788. *https://doi.org/10.21608/jfe.2023.312720*

حسن، خالد السيد. (2021). التغيرات المناخية والأهداف العالمية للتنمية المستدامة. مكتبة جزيرة الورد.

حسنين، أماني أحمد المحمدي. (2022). الفهم العام لقضية تغير المناخ العالمي: دور التربية العلمية. المؤتمر العلمي الثاني والعشرون (التربية العلمية وتغير المناخ). الجمعية المصرية للتربية العلمية. كلية التربية. جامعة عين شمس، 93–103.

الدفراوي، نرمين محمد حمدي. (2019). مقرر مقترح في التنمية البيئية المستدامة قائم على أنشطة التوعية البيئية لتنمية الوعي البيئي لدي طلاب معلمي العلوم بكليات التربية. مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية. 29(2)131– 191. *https://doi.org/10.21608/jealex.2019.153297*

ديوان، الشيماء فاروق. (2020). المناهج الدراسية في ظل التحول الرقمي والتنمية المستدامة وتحقيق رؤية 2030. مجلة دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس – كلية التربية مركز تطوير التعليم الجامعي، 49(49)، 59 – 71.

https://doi.org/10.21608/deu.2020.154400

رمزي، رشا؛ عبد النبي، أسماء. (2024). برنامج مقترح في قضية التغيرات المناخية قائم على مدخل حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي للطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية، 21(121)، 521–635.

https://doi.org/10.21608/jfe.2024.271672.1867

زيتون، منى. (2022). برنامج أنشطة موسيقية مقترح لرفع الوعي بمخاطر التغيرات المناخية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 8(42)، 1599-1646.

https://doi.org/10.21608/jedu.2022.166446.1756

السباعي، عبد الرحيم خليفة. (2021). تطوير منهج الجغرافيا في ضوء القضايا العامة المدعمة بالتعلم المنظم ذاتيًا وأثره في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والأمن المائي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي] رسالة دكتوراه. [كلية التربية. جامعة الأزهر. مسترجع يوليو/19/ 2025 من

https://search.mandumah.com/Record/1183512

سليمان، إيمان سعيد عبد الباقي. (2023). وحدة مقترحة في العلوم في ضوء مدخل الدراسات البينية لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 17(1)، 266-338.

https://doi.org/10.21608/jfust.2023.286191

الشعيلي، علي.، الربعاني، أحمد. (2010). مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4)، 269-284.أسترجع أغسطس 4، 2025، من

https://search.mandumah.com/Record/120766

شقير، ألفت عيد محمد. (2016). فاعلية التدريس المتمايز في تنمية المعرفة العلمية بقضية التغيرات المناخية والسلوك المسؤول والاتجاه نحو الحفاظ على البيئة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 19(3)، 1- 74.

https://doi.org/10.21608/mktm.2016.113145

عبد السلام، عبد السلام مصطفي. (2022 /سبتمبر /3). دور الثقافة العلمية والبيئية في إعدادا أجيال واعية بتغيرات المناخ وأساليب مواجهتها وتحقيق التنمية المستدامة [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي الثاني والعشرون - التربية العلمية وتغير المناخ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. أسترجع أغسطس 2، 2025، من

https://mktm.journals.ekb.eg/article_268448_d1b202460ea1ef106f28b28047c33885.pdf?lang=en

عبد الصبور، منى. (2000). فعالية وحدة دراسية مقترحة في العلوم لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 3(1)، 1-41.

عبد العزيز، علاء الدين إبراهيم. (2020). دور كليات الزراعة في تنمية الوعي البيئي لدى طلبتها في مواجهة آثار التغيرات المناخية [رسالة ماجستير [. جامعة جرش، الاردن. أسترجع أغسطس 6، 2025، من *https://search.emarefa.net/detail/BIM-971378*

عبد القادر، عصام محمد. (2022 /سبتمبر/3). مناهج العلوم ودورها في تنمية الوعي بآثار التغير المناخي وآليات مواجهته في ضوء رؤية مصر (2030). [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي الثاني والعشرون – التربية العلمية وتغير المناخ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. أسترجع أغسطس 6، 2025، من *https://mktm.journals.ekb.eg/article_268448_d1b202460ea1ef106f28b28047c33885.pdf?lang=en*

عبدالمسيح، عبدالمسيح سمعان. (2022). دور الجامعات في مواجهة مشكلة تغير المناخ. دراسات في التعليم الجامعي، دراسات في التعليم الجامعي، 56 (56)، 15 – 31. *https://doi.org/10.21608/deu.2022.267660*

غانم، تفيدة سيد أحمد. (2021). تكامل بحوث التربية العلمية مدخل لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمعات العربية في ظل اشكالية التغير المناخي وأزمة كوفيد (19)، المجلة المصرية للتربية العلمية، 24(3)، 9– 39. أسترجع يوليو8، 2025، من *https://mktm.journals.ekb.eg/article_215489_9a9313b3b21b73cd010b240082cb06a0.pdf*

القلعاوي، عبد المعز محمد إبراهيم حسن. (2022). وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على الاستراتيجية الوطنية لتغير المناخ 2050 لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام. المجلة التربوية لكلية التربية. جامعة سوهاج.100 ،619–668.

https://doi.org/10.21608/edusohag.2022.25741

محمد، آمال جمعة عبد الفتاح، محمد، عائشة صلاح الدين. (2022 / ديسمبر). الوعي بالتغيرات المناخية ضرورية تربوية وفريضة عصرية [عرض ورقة]. المؤتمر البيئي الثاني– التغيرات المناخية ومنظومة التعليم – رؤية مستقبلية، كلية التربية – جامعة الفيوم، الفيوم–مصر 153 – 181. أسترجع يوليو21، 2025، من *http://search.mandumah.com/Record/1462293*

المراغي، السيد شحاتة. (2022 /سبتمبر/3). التربية من أجل المناخ والتنمية المستدامة [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي الثاني والعشرون – التربية العلمية وتغير المناخ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. أسترجع في أغسطس 2، 2025 من *https://mktm.journals.ekb.eg/article_268448_d1b202460ea1ef106f28b28047c33885.pdf?lang=en*

المركز الإقليمي للتغير المناخي. (2023، ديسمبر). المؤتمر الوطني للتغير المناخي وتأثيراته والتوقعات المستقبلية. جدة، المملكة العربية السعودية. صحيفة مكة. *https://makkahnewspaper.com/article/1603689*

مصطفى، ميرفت شرف. (2017). فاعلية وحدة مقترحة في التغيرات المناخية قائمة على مدخل الدراسات البينية *Interdisciplinary Approach* في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، 4(18)، 309- 330.
https://doi.org/10.21608/jsre.2017.8449

مصطفى، نشوى محمد. (2019). تطوير وحدة في الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي لتنمية الوعي ببعض المشكلات المعاصرة في المجتمع المصري، مجلة دراسات تربوية واجتماعية كلية التربية جامعة حلوان، 25(10)، 125- 152.
https://doi.org/10.21608/jsu.2019.91542

منظمة الأمم المتحدة "للتربية والعلم والثقافة. (2009). الظواهر الطبيعية: نحو بناء ثقافة الوقاية من كوارثها في الدول العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي، القاهرة.

منظمة الصحة العالمية. (2008/ يناير /21-25). تغير المناخ والصحة [ندوة]، الدورة الثانية والعشرون بعد المائة، المجلس التنفيذي والصحة، منظمة الصحة العالمية جنيف سويسرا. أسترجع في نوفمبر5، 2025، من *https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB122_2008_REC1/B122_2008_REC1-ar.pdf*

ترجمة المراجع العربية:

Abdel-Aziz, Alaa El-Din Ibrahim. (2020). The Role of Agricultural Colleges in Developing Environmental Awareness among Their Students in Facing the Effects of Climate Change [Unpublished Master's Thesis]. University of Jerash, Jerash.

Abdelmasih, Abdelmasih Semaan. (2022). The Role of Universities in Addressing the Problem of Climate Change. Studies in University Education, (56), 15-31.

Abdel-Sabour, Mona. (2000). The Effectiveness of a Proposed Science Unit in Developing Climate Change Awareness among Second-Year Preparatory School Students. Journal of Science Education, Egyptian Society for Science Education, 3(1), 1-41.

Abu Al-Wafa, Rabab Ahmed Mohamed. (2018). The effectiveness of a proposed green chemistry curriculum based on the principles of education for sustainable development in developing chemical literacy among student teachers. Egyptian Society for Science Education. 21(2)1-51.

Al-Dafrawi, Narmin Muhammad Hamdi. (2019). A proposed course in sustainable environmental development based on environmental awareness activities to develop environmental awareness among science teacher students in faculties of education. Journal of the Faculty of Education. Alexandria University. 29(2)131-191.

Al-Maraghi, Sayed Shehata. (2022). Education for Climate and Sustainable Development, 22nd Scientific Conference, "Science Education and Climate Change," Egyptian Society for Science Education, Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo, September 24-32.

Al-Qalawi, Abdul-Moez Muhammad Ibrahim Hassan. (2022). A proposed unit in geography based on the National Climate Change Strategy 2050 to develop awareness of climate change among first-year secondary school students. Educational Journal of the Faculty of Education. Soha University. 100, 619-668.

Al-Shu'aili, Ali; Al-Ruba'ani, Ahmed. (2010). Level of awareness of climate change among student teachers in the science and social studies specializations at the College of Education, Sultan Qaboos University, Jordanian Journal of Educational Sciences, 6(4), 269-284.

Al-Siba'i, Abdul Rahim Khalifa. (2021). Developing the Geography Curriculum in Light of Public Issues Supported by Self-Regulated Learning and its Impact on Raising Awareness of Climate Change and Water Security among Second Year Secondary School Students. [Doctoral Dissertation.] Faculty of Education, Al-Azhar University

Abdelkader, Essam Mohamed. (2022). Science Curricula and Their Role in Raising Awareness of the Effects of Climate Change and Mechanisms for Addressing It in Light of Egypt's Vision 2030. 22nd Scientific Conference: Science Education and Climate Change, Egyptian Society for Science Education, Cairo, September.

Diwan, Shaimaa Farouk. (2020). Curricula in light of digital transformation, sustainable development and achieving Vision 2030. Studies in University Education: Ain Shams University - Faculty of Education, Center for University Education Development, (49), 59-71.

Ghanem, Tafida Sayed Ahmed. (2021). Integrating Science Education Research: An Approach to Achieving Sustainable Development in Arab Societies in Light of the Climate Change Problem and the COVID-19 Crisis, Egyptian Journal of Science Education, Egyptian Society for Science Education, 24(3), 9-39.

Hassan, Hamouda Ahmed, Abdel Moneim, Saeed Saleh. (2023). A Proposed Course in Green Biology and its Impact on Developing its Concepts and Awareness of the Risks of Climate Change among Students of the Department of Biological and Geological Sciences at the Faculty of Education. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, (20) 118, 751-788.

Hassan, Khaled El-Sayed. (2021). Climate Change and the Global Sustainable Development Goals. Rose Island Library.

Hassanein, Amani Ahmed El-Mohammadi. (2022). General Understanding of the Issue of Global Climate Change: The Role of Science Education. The Twenty-Second Scientific Conference (Science Education and Climate Change). The Egyptian Society for Science Education. Faculty of Education. Ain Shams University, pp. 93-103.

Ja'iran, Issa. (2019). The Effectiveness of International Efforts in Addressing the Phenomenon of Climate Change. Ramah Journal for Research and Studies, (34), 225-242. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/995878

Mohamed, Amal Gomaa Abdel Fattah, and Mohamed, Aisha Salah El-Din. (2022). Climate Change Awareness: An Educational Necessity and a Modern Imperative. The Second

Environmental Conference: Climate Change and the Education System - A Future Vision, Fayoum: Faculty of Education- Fayoum University, pp. 153-181. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1462293

Mustafa, Mervat Sharaf. (2017). The effectiveness of a proposed unit on climate change based on the interdisciplinary approach in developing problem-solving skills in science among middle school students. Journal of Scientific Research in Mustafa, Nashwa Muhammad. (2019). Developing a unit in social studies for the sixth grade of primary school to raise awareness of some contemporary problems in Egyptian society, Journal of Educational and Social Studies, Faculty of Education, Helwan University, 25(10), 125-152.Education, 4(18), 309-330.

Ramzi, Rasha, Abdel-Nabi, Asmaa. (2024). A proposed program on climate change based on a problem-solving approach to develop future-oriented thinking skills and environmental awareness among student teachers at the Faculty of Education. Journal of the Faculty of Education, 21(121), 521-635.

Regional Center for Climate Change. (2023, December). National Conference on Climate Change, its Impacts and Future Prospects. Jeddah, Saudi Arabia.

Shukair, Alfat Eid Muhammad. (2016). The effectiveness of differentiated instruction in developing scientific knowledge of the issue of climate change, responsible behavior and attitude towards environmental conservation among female student teachers at the Faculty of Education, Egyptian Journal of Science Education, Egyptian Society for Science Education, 19, (3), 1-74.

Sulaiman, Iman Saeed Abdelbaqi. (2023). A proposed science unit in light of the interdisciplinary studies approach to develop awareness of climate change among primary school students. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 17(1), 266-338.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). Natural Phenomena, Cairo, UNESCO Regional Office.

World Health Organization (WHO). (2008). Executive Board and Health, 122nd Session, Climate Change and Health.

Zaitoun, Mona. (2022). A proposed music activity program to raise awareness of the risks of climate change among primary school students. Journal of Research in Specific Education, 8(42), 1599-1646.

المراجع الأجنبية:

Alpar Istvan Vita Voros. (2020). Outcomes of an optional environmental physics course in high school, AIP Conference Proceedings, https://doi.org/10.1063/5.0001748

Dal, B., Ozturk, N., Alper, U., Sonmez, D., & Cokelez, A. (2015). An Analysis of the Teachers' Climate Change Awareness, Athens Journal of Education 2, (2) –111-122. https://doi.org/10.30958/aje.2-2-2

Ezeudu, S. A., Ezeudu, F., & Sampson, M. (2016). Climate Change Awareness and Attitude of Senior Secondary Students in Umuahia Zone of Abia State. International Journal of Research in Humanities and Social Studies, 3 (3). 7-17. ISSN 2394-6296 (Online).

Feldman, A. & Trendell, M.T. (2022). Climate Change and Political Controversy in the Science Classroom How Teachers 'Beliefs Influence Instruction, Science &Education (31),1567–1583. https://doi.org/10.1007/s11191-022-00330-6

Lambert, J. & Bleicher, R. (2017). Argumentation as a strategy for increasing preservice teacher understanding of climate change, a key global socioscientific issue. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology ,5(2). 101-112. DOI:10.18404/ijemst.21523.

Leichenko, R., Gram-Hanssen, I., and O'Brien, K. (2021). Teaching the how of transformation. Sci. 17(2), 573–584. doi: 10.1007/s11625-021-00964-5

Li, M., Monroe, M. (2017). Development and Validation of the Climate Change Hope Scale for High School Students, Environment and Behavior,2(1),1-26. https://doi.org/10.1177/0013916517708325

Monroe; M., Plate; R., Oxarart; A., Bowers; A., and Chaves; W. (2019). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. Environmental Education Research. 25, 791–812.

https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

NASA. (2020). Climate change: How do we know? NASA Global Climate Change. Retrieved June, 28, 2025 from https://climate.nasa.gov/evidence/

Poortinga, W., Whitmarsh, L., Steg, L., Ḃohm, G., & Fisher, S. (2019). Climate change perceptions and their individual-level determinants: A cross-European analysis, Global Environmental Change, 55, 25–35. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.01.007.

The Intergovernmental Panel on Climate Change. (2022). The Intergovernmental Panel on Climate Chang. Retrieved December 16, 2022, from https://www.ipcc.ch/

Valkengoed, Steg, L., & Perlaviciute, G. (2021). Development and Validation of a climate change perceptions scale. Journal of Environmental Psychology, 76(1), 1-18. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101652

Yusliani, E. (2021, September 3-4). Mapping environmental curriculum physics learning at senior high school grade X semester 2, Journal of Physics Conference, DOI 10.1088/1742-6596/1876/1/012040

Zawadzki, J., Bouman, T., Steg, L., Bojarskich, V., & Druen, P. B. (2020). Translating climate beliefs into action in a changing political landscape, Climatic Change, 16 (1), 21- 42. https://doi.org/10.1007/s10584-020-02739-w

تحسين جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون: مسارات التمكين والرفاهية

Improving Quality of Life for Young People with Down Syndrome: Empowerment and Well-Being

إعداد

د. عادل بن صبر العنزي

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الجوف

Dr. Adel Saber Alanazi

Associate Professor in Special Education

Special Education Department- Education College
Jouf University

Email: asalanazi@ju.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-025

تاريخ التقديم: 2025/11/09 م تاريخ القبول: 2025/11/26 م

المستخلص

تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع جودة الحياة والرفاهية النفسية، ومسارات التمكين (الشخصي والاجتماعي، والتعليمي والمهني) لدى الشباب ذوي متلازمة داون في منطقة الجوف، وتحليل العلاقة بين هذه المتغيرات والفروق المرتبطة ببعض الخصائص الديموغرافية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت الاستبانة على عينة من (77) شابًا وشابة من ذوي متلازمة داون، تتراوح أعمارهم بين (18–25) عامًا، وأظهرت النتائج أن مستوى الرفاهية النفسية وجودة الحياة لديهم مرتفعًا، وأن أعلى جوانب التمكين تمثلت في التمكين الشخصي والاجتماعي، مع وجود فروق دالة لصالح الإناث وذوي التعليم الثانوي، كما وُجدت علاقة ارتباطية قوية بين التمكين من جهة، وجودة الحياة والرفاهية النفسية من جهة أخرى. وأوصت الدراسة بتعزيز برامج التمكين التعليمي والمهني والاجتماعي، ودعم استقلالية الشباب، وتصميم تدخلات تراعي الفروقات بين الجنسين والمستويات التعليمية، بما يحقق جودة حياة مستدامة لهذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، الرفاهية النفسية، التمكين، متلازمة داون، الشباب، منطقة الجوف.

Abstract

The study aims to examine the reality of quality of life, psychological well-being, and empowerment pathways (personal and social, educational and vocational) among young people with Down syndrome in Al-Jouf region, and to analyze the relationship between these variables and the differences related to some demographic characteristics. The study adopted a descriptive correlational approach, and the questionnaire was applied to a sample of 77 young men and women with Down syndrome, aged between 18 and 25 years. The findings revealed that the levels of psychological well-being and quality of life among this group were high, with the highest empowerment dimension being personal and social empowerment. Statistically significant differences were found in favor of females and participants with secondary education. In addition, a strong positive correlation was found between empowerment on the one hand, and quality of life and psychological well-being on the other. The study recommends enhancing educational, vocational, and social empowerment programs, supporting the independence of young people, and designing interventions that take into account gender and educational differences to achieve sustainable quality of life for this group.

Keywords: Quality of life, psychological well-being, empowerment, Down syndrome, youth, Al-Jouf region.

المقدمة

جودة الحياة هي أحد الدعائم الجوهرية في رؤية المملكة العربية السعودية 2030، حيث توليها اهتمامًا كبيرًا كجزء من التحول نحو مجتمع أكثر ازدهارًا وتنوعًا، ويأتي هذا الاهتمام لتعزيز الرفاهية المجتمعية ورفع مستوى رضا الأفراد عن حياتهم اليومية، بما يشمل الجوانب الصحية والاجتماعية والتعليمية والترفيهية. وهي الأساس الذي يُبنى عليه مجتمع مزدهر، حيث ترتبط بتحقيق التوازن بين العمل والحياة، وتمكين الأفراد من تطوير ذواتهم والمشاركة الفعالة في المجتمع (Basheikh et al., 2021).

وتُعرِّف منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها إدراك الفرد لمكانته في الحياة في سياق الثقافة وأنظمة القيم التي يعيش فيها، وفيما يتعلق بأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته (Cai & Bjerklund, 2021). وبالنسبة لذوي الإعاقة، يُؤكد هذا التعريف على أهمية تكافؤ الفرص، والحرية، والكرامة، والاحترام، والقدرة على المشاركة الكاملة في المجتمع (Vankova & Mancheva, 2015). ويكتسب هذا التعريف أهمية خاصة عند تطبيقه على فئة الشباب ذوي متلازمة داون، حيث تتفاعل الخصائص النمائية الفريدة مع السياقات الثقافية والاجتماعية لتشكّل تجربتهم الحياتية المميزة.

وتُعد جودة الحياة إحدى الركائز الأساسية في تقييم فعالية البرامج والخدمات الموجهة لذوي متلازمة داون، حيث لم تعد السياسات المعنية بهذه الفئة تقتصر على تأمين الاحتياجات الأساسية، بل تطورت لتشمل مفاهيم أكثر شمولية ترتبط بالرفاهية النفسية والاجتماعية، والتمكين الشخصي، والمشاركة المجتمعية الفاعلة. وتكتسب فئة الشباب من ذوي متلازمة داون أهمية خاصة في منظومة الرعاية الاجتماعية والتعليمية، باعتبارهم يمرون بمرحلة انتقالية حرجة من الطفولة إلى الرشد، تُمثل منعطفًا مصيريًّا في مسار حياتهم، وتتطلب دعمًا إضافيًّا لضمان تطورهم بشكل متوازن وسليم (Palomba, Perez, & Tafuri, 2020).

وجودة الحياة مفهومٌ مُعقّد ومتعدد الأبعاد، يعكس شعور الفرد العام بالرفاهية في مجالاتٍ متعددة كالصحة البدنية، والحالة النفسية، والعلاقات الاجتماعية، والظروف البيئية، وتتشكل من خلال كيفية إدراك الأفراد لمكانتهم في سياقاتهم الثقافية والمجتمعية، مع مراعاة تطلعاتهم الشخصية وتوقعاتهم (Memisevic & Ibralic, 2024). وجودة الحياة والرفاهية مفهومان وثيقا الصلة،

ويعكسان ديناميكيات الظروف الذاتية المرغوبة والموضوعية للحياة. وهناك اتفاق عام على أن جودة الحياة تشمل الاستقلال، والرفاهية، والمشاركة الاجتماعية، كما وُجد أن المعنى والمشاركة والمتعة ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالرفاهية الذاتية (Jevne et al., 2022).

ويُعد مفهوم التمكين أحد أبرز المسارات التي تُمكّن الشباب ذوي متلازمة داون من تحسين جودة حياتهم؛ فالتمكين لا يعني فقط تطوير المهارات الفردية، بل يمتد ليشمل تهيئة البيئة، وتعديل الاتجاهات المجتمعية، وإزالة الحواجز الثقافية والتنظيمية. كما أنه يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتحقيق الرفاهية النفسية والاجتماعية، حيث تُعد مفاهيم الإيجابية الذاتية، والاستقلالية، والغرض من الحياة، مكونات محورية في تقييم حالة الفرد النفسية (Wan, Wee, Siau & Wong, 2025). وعلى الرغم من التقدم الذي أحرزته بعض الدول في دمج الشباب ذوي متلازمة داون في الحياة العامة، فإن العديد من التحديات لا تزال قائمة، خاصة في المجتمعات النامية. والتي تشمل النظرة النمطية، وضعف تمكين الأسر، ومحدودية الوصول إلى خدمات ما بعد المدرسة، وغياب التشريعات الداعمة للحق في الاستقلال والعيش المجتمعي (Hendrix et al., 2021).

مشكلة الدراسة:

تُعد جودة الحياة مفهومًا مركزيًا في ممارسات دعم الشباب ذوي متلازمة داون، الذين يواجهون تحديات مركبة على المستويات الصحية، التعليمية، الاجتماعية، والنفسية. وعلى الرغم من التقدم الحاصل في الرعاية الطبية والتعليمية، لا تزال نوعية حياتهم دون المستوى المأمول، مما يبرز الحاجة إلى تدخلات فعّالة لتحقيق حياة كريمة ومُرضية. حيث تشير الدراسات (WHO, 2018, Cummings, C., et al. 2019)، إلى أن 60% من برامج الدعم تركز على مرحلة الطفولة، بينما لا تتجاوز نسبة البرامج المخصصة للشباب والرشد 15%، مما يترك هذه الفئة في مرحلة حرجة دون الدعم الكافي، خلال انتقالهم إلى الحياة البالغة. ويواجه الشباب ذوي متلازمة داون تحديات جسيمة في تحقيق جودة حياة متكاملة، حيث توجد فجوة كبيرة بين الحقوق المكفولة نظريًا، والواقع المعاش الذي يعانون منه يوميًا، فعلى الرغم من التطور التشريعي العالمي في مجال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، لا تزال الممارسات التمييزية والقوالب النمطية، تشكل عائقًا رئيسًا أمام إدماجهم المجتمعي الفعلي (Morán et al., 2022). كما أن العديد من برامج الدعم لا تركز بشكل منهجي على مسارات التمكين والرفاهية، كمدخل لتحسين جودة الحياة،

مما يترك فجوة بين الاحتياجات الواقعية للشباب ذوي متلازمة داون والبرامج المقدمة لهم. وغالبًا ما تُصمم هذه البرامج بتركيز تقليدي يعتمد على الجوانب الطبية أو التعليمية فقط، دون النظر بصورة شمولية إلى مفاهيم التمكين والرفاهية النفسية، مثل الاستقلالية، والاندماج المجتمعي، وتحقيق الذات. كما أن التدخلات التي تتجاهل هذه المسارات تكون محدودة الأثر، على تحسين جودة الحياة الحقيقية (Memisevic, & Ibralic 2024). وغياب التوجه الاستراتيجي لمسارات التمكين ضمن الخطط الفردية، والمجتمعية لهؤلاء الشباب، ويعوق تطورهم، ويحد من قدرتهم على تحقيق إمكاناتهم الكاملة، في مختلف مجالات الحياة، مما يؤدي إلى فجوة مستمرة بين ما هو ممكن نظريًا، وما يتحقق فعليًا على أرض الواقع؛ لأن دمج عناصر التمكين الشخصي والاجتماعي في برامج الدعم والتخطيط الفردي، يُعد من أهم العوامل المؤثرة في تحسين جودة حياتهم (Schalock & Verdugo, 2012; Wehmeyer et al., 2017).

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون في ضوء الأبعاد المختلفة (النفسية، الاجتماعية، الصحية، الاقتصادية)؟
2. ما أبرز مسارات التمكين التي تسهم في تحسين جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون؟
3. ما العلاقة بين درجة التمكين والرفاهية النفسية وجودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة تعزى إلى متغيرات مثل (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، مستوى الدعم الأسري)؟

أهداف الدراسة:

1. تحليل مستوى جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون في ضوء الأبعاد النفسية والاجتماعية والصحية.
2. استكشاف مسارات التمكين (مثل التمكين الذاتي، التعليمي، المهني، والاجتماعي) التي تؤثر في جودة حياتهم.

3. رصد مكونات الرفاهية النفسية (مثل الرضا عن الحياة، الاستقلالية، التقبل الذاتي، العلاقات الإيجابية) لدى هذه الفئة.

4. تحديد العلاقة بين مسارات التمكين والرفاهية وجودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. قد تُسهم الدراسة في معالجة قلة الدراسات التي تتناول مرحلة الشباب ذوي متلازمة داون.

2. إضافة علمية للمعرفة والمكتبات العربية، فيما يتعلق بمفاهيم جودة الحياة، التمكين، والرفاهية لدى الشباب ذوي متلازمة داون.

3. تشجع الدراسة على تبني نماذج تقييم حديثة لجودة الحياة، تركز على تجارب الأفراد ووجهات نظرهم الذاتية، وليس فقط المؤشرات الموضوعية.

الأهمية التطبيقية:

1. قد تساعد النتائج على توفر بيانات وأدلة علمية، لصانعي السياسات في تصميم برامج وخطط استراتيجية، تستهدف تمكين الشباب ذوي متلازمة داون.

2. قد تُمكن النتائج المؤسسات التربوية والاجتماعية، من تطوير برامج تدريب وتأهيل، تركز على مهارات الحياة والاستقلالية والرفاهية النفسية والاجتماعية.

3. قد يُزود أولياء الأمور والجهات المجتمعية بخارطة واضحة، لمتطلبات التمكين الحقيقي للشباب ذوي متلازمة داون.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: التعرف على تحسين جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون: مسارات التمكين والرفاهية.

الحدود المكانية: مراكز ومدارس التربية الخاصة بمنطقة الجوف.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من عام 1447 هـ

مصطلحات الدراسة:

جودة الحياة: تشير إلى إدراك الفرد لمكانته في الحياة ضمن السياق الثقافي والنظام القيمي الذي يعيش فيه، وعلاقته بأهدافه وتوقعاته ومعاييره. وتشمل الجوانب الصحية، النفسية، الاجتماعية، والوظيفية (Vankova & Mancheva, 2015). وتعرف اجرائيًا بالدرجة التي يشعر بها الشباب ذوو متلازمة داون بالرضا العام عن حياتهم من حيث الصحة، والاستقلال، والعلاقات الاجتماعية، والدعم المجتمعي.

متلازمة داون: هي اضطراب وراثي ناتج عن وجود نسخة إضافية كاملة أو جزئية من الكروموسوم 21، وتؤثر على النمو الجسدي والذهني، وتُعد من أكثر الأسباب المعروفة للإعاقة الفكرية (Bull, 2020). وتعرف اجرائيا بالشباب ذوي متلازمة داون الذين تتراوح أعمارهم بين 18—25 عامًا، ممن لديهم تشخيص مؤكد بمتلازمة داون، ويعيشون في منطقة الجوف.

التمكين: هو عملية تعزيز القدرات والفرص التي تُمكّن الأفراد من السيطرة على حياتهم، واتخاذ قرارات مستقلة، والمشاركة الفعالة في المجتمع (Fadilah & Hafrizal, 2025). ويعرف اجرائيًا بمنح الشباب ذوي متلازمة داون فرصًا حقيقية للاندماج والمشاركة وتحقيق الاستقلال الذاتي من خلال الدعم الأسري والمؤسسي.

الرفاهية: هي حالة من الرضا والسعادة تشمل الشعور بالهدف، والتحكم، والعلاقات الإيجابية، والانخراط المجتمعي (Mertika, Mitskidou, & Stalikas 2020). وتعرف اجرائيًا بشعور الشباب ذوي متلازمة داون بالرضا النفسي والاجتماعي والاندماج، وما يعزز من شعورهم بالأمان والانتماء.

الإطار النظري والدراسات السابقة

جودة الحياة وأبعادها:

هي مفهوم شامل ومتعدد الأبعاد يعبر عن مستوى الرفاهية والرضا الذي يشعر به الفرد تجاه حياته، والذي يتجاوز الجوانب المادية ليشمل الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، والبيئة المحيطة (Power, 2017). ويشير تعريف منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة إلى الإدراك الذي يمتلكه الفرد لموقعه في الحياة في سياق الثقافة والقيم التي يعيش فيها، وعلاقته بأهدافه، وتوقعاته، ومقاييسه واهتماماته. وتُقسم إلى عدة أبعاد رئيسة تشمل: البعد الجسدي، والنفسي والاجتماعي، والبيئي (Schalock et al, 2018).

ازدادت أهمية جودة الحياة في العقود الأخيرة لتكون أحد المؤشرات الأساسية التي تعتمد عليها الحكومات والمؤسسات لتقييم أثر السياسات التنموية والخدمات الصحية والتعليمية (Raphael, 2021). فهي تعكس ليس فقط الواقع الموضوعي، وإنما تشمل أيضًا الرؤى الذاتية والتجارب الشخصية للأفراد (Cummins, 2019). ويبرز البُعد النفسي والاجتماعي لجودة الحياة كعنصر حاسم في دعم الصحة العقلية والرفاهية العامة، خاصة في ظل الضغوط المتزايدة التي يواجهها الأفراد في المجتمعات الحديثة (Ryff & Singer, 2019).

جودة الحياة لذوي متلازمة داون:

تحظى جودة الحياة بأهمية بالغة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، وخاصة ذوي متلازمة داون، حيث تشكل محورا رئيسًا لتقييم نجاح برامج الدمج والتمكين. تظهر الدراسات الحديثة أن دمج الفئات ذات الإعاقة في المجتمع من خلال توفير الدعم النفسي والاجتماعي والتعليم المهني يرفع من مستوى جودة حياتهم بشكل ملموس (Bigby et al, 2019). وتوضح الأبحاث أن التركيز على بناء مسارات التمكين الشخصي والاجتماعي يسهم في تحسين نوعية الحياة، من خلال تعزيز الاستقلالية، والقدرة على اتخاذ القرارات الشخصية (Bai et al, 2020). كما تؤكد أهمية البيئة الداعمة والأسرة في توفير شبكة أمان تسهم في تحقيق رفاهية هذه الفئات (Hodapp & Fidler, 2018). ومع تطور مفهومها بدأ التركيز يتجه نحو إدماج مفاهيم مثل: التمكين والرفاهية النفسية

في تقييمها، مع اعتبار العوامل الاجتماعية والثقافية المحيطة كجزء لا يتجزأ من هذا التقييم (Schalock & Verdugo, 2019).

أهمية جودة الحياة لذوي متلازمة داون:

يواجه الأشخاص ذوو متلازمة داون تحديات معرفية، صحية، واجتماعية، مما يستدعي توفير بيئة داعمة تسهم في تعزيز جودة حياتهم. وتشير الدراسات الحديثة إلى أن جودة الحياة لهؤلاء الأفراد ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمدى التمكين الشخصي، وفعالية برامج التدخل، والدعم الأسري والاجتماعي المتاح لهم (Foley et al., 2023). وتركز الأبحاث المعاصرة على أهمية بناء قدرات الشباب ذوي متلازمة داون، وتشجيع استقلاليتهم ومشاركتهم الفاعلة في اتخاذ القرارات اليومية، مما ينعكس إيجابًا على إحساسهم بالكرامة والرضا العام عن الحياة (Lloyd et al, 2021).

العوامل المؤثرة في جودة الحياة:

1. الدعم الأسري: يمثل وجود بيئة أسرية دافئة ومتقبلة أحد أقوى المحددات لجودة الحياة (Granlund & Björck-Åkesson, 2018).
2. الخدمات الصحية والتأهيلية: كلما كانت الخدمات الطبية والتربوية متخصصة وشاملة، انعكس ذلك بشكل إيجابي على الصحة العامة والاستقلالية (Bertoli et al, 2022).
3. التعليم والاندماج المدرسي: الإشراك في الأنشطة التعليمية والتفاعلية ضمن بيئات دامجة يرفع من مستوى الرضا الشخصي والثقة بالنفس (Carter et al, 2020).
4. المشاركة المجتمعية: الفرص المتاحة للمشاركة في الحياة الاجتماعية والأنشطة المجتمعية تعزز من الشعور بالانتماء (Ditchman et al, 2019).

جودة الحياة لذوي متلازمة داون في ضوء مسارات التمكين والرفاهية:

تُعد جودة الحياة أحد المؤشرات المحورية لنجاح السياسات الاجتماعية والصحية، ولا سيما عند التعامل مع ذوي متلازمة داون؛ إذ تتجاوز كونها مجرد مفهوم وصفي، لتصبح إطارًا عمليًا يقيس مدى تحقيق الكرامة، والاندماج، والاستقلالية (Chadwick et al., 2022). ولا تتحقق بصورة تلقائية لهم، بل تعتمد بدرجة كبيرة على ما يُعرف بمسارات التمكين، التي تهدف إلى تعزيز استقلالية الفرد، وقدرته على اتخاذ القرار، والمشاركة المجتمعية (Foley et al., 2023). ويُعتبر

التمكين أداة مركزية لبناء الهوية الذاتية والثقة بالنفس، وهو يمثّل نقطة انطلاق نحو تحسين كافة أبعاد جودة الحياة، بما في ذلك الصحة النفسية والاجتماعية والمهنية (Lloyd et al., 2021).

مسارات التمكين:

1. التمكين الشخصي: ويتمثل في تعزيز القدرة على اتخاذ القرار والتعبير عن الرأي والاستقلالية في إدارة الشؤون اليومية (Schalock & Verdugo, 2021).

2. التمكين الأسري: حيث تؤدي الأسر دورًا جوهريًّا في توفير بيئة داعمة ومشجعة على التطور، من خلال بناء الثقة وتعزيز المهارات الحياتية (Granlund & Björck-Åkesson, 2018).

3. التمكين المجتمعي: ويتجلى في دمج الأفراد ذوي متلازمة داون في الأنشطة المجتمعية والتعليمية والعملية، ومنحهم فرصًا متكافئة في الحياة العامة (Carter et al., 2020).

الرفاهية:

يرتبط مفهوم الرفاهية بجودة الحياة ارتباطًا وثيقًا، ويُنظر إليه بوصفه نتيجة مباشرة للتمكين الفعال. وتشمل الجوانب النفسية والعاطفية، مثل الشعور بالسعادة، والأمان، والتقدير، بالإضافة إلى الإحساس بالانتماء والقبول المجتمعي (Ryff & Singer, 2019). وقد أكدت الأدلة العلمية أن توفير بيئات داعمة ودامجة، وتبني ممارسات إيجابية قائمة على احترام الفروق الفردية، يؤدي إلى رفع مستوى الرفاهية بشكل ملحوظ لدى الشباب ذوي متلازمة داون (Bertoli et al., 2022).

التكامل بين المفاهيم:

مثل التكامل بين مفاهيم جودة الحياة، والتمكين، والرفاهية نموذجًا فعّالًا لفهم التحديات التي تواجه هذه الفئة وتقديم تدخلات نوعية. فعندما يُمنح الفرد فرصة لاتخاذ القرار، ويُعامل باحترام، ويُدمج ضمن بيئة شاملة، يتحقق له الإحساس بالكرامة، وتتعزز صحته النفسية، ويشعر بالانتماء وهي جميعها مؤشرات أساسية لجودة الحياة (Gómez et al., 2021).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت تحسين جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون ومنها:

بينت دراسة ايجيزيل وآخرون Ijezie et al (2023) تأثير برامج التمكين (التعليمية والمهنية والاجتماعية) على جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون، واستخدم الباحثون المنهج المختلط وتكونت العينة من 120 شابًا (18–30 سنة)، من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، بمستويات مختلفة من الدعم الأسري والتعليمي. وأظهرت النتائج للمشاركين في برامج التمكين تحسنًا في الثقة بالنفس (76%)، والمشاركة الاجتماعية (68%)، والاستقلالية في المهارات اليومية (55%). وكان العائق الرئيسي هو نقص الدعم المؤسسي بعد مرحلة المدرسة.

وسعت دراسة شيراسي وآخرون Chiracu et al (2023) إلى تحليل العلاقة بين رأس المال النفسي وجودة الحياة ورفاهية مُقدّمي الرعاية لأفراد ذوي متلازمة داون. وقد شارك في الدراسة 98 مُقدّم رعاية لهم. واستُخدمت الدراسة استبيان رأس المال النفسي، واستبيان جودة الحياة، ومقياس الرفاهية النفسية، ووضحت النتائج أن رأس المال النفسي مورد داخلي مهم لمقدمي الرعاية لأفراد متلازمة داون، ويجب تحسينه من خلال خدمات الدعم، حتى يكون لديهم تصور أفضل لجودة الحياة، وبالتالي للرفاهية.

وحللت دراسة موران وآخرون Morán et al (2022) نتائج جودة الحياة لدى ذوي متلازمة داون، وفحصت تأثير العديد من المتغيرات الفردية والبيئية على جودة الحياة. وأُجريت دراسة مقطعية، شارك في الدراسة 404 أطفال وشباب ذوي متلازمة داون تتراوح أعمارهم بين 4 و21 عامًا، والذين كانوا يستخدمون 73 منظمة تقدم خدمات لهم، واستُخدم مقياس KidsLife-Down لتقييم النتائج الشخصية المتعلقة بجودة الحياة التي يدركها المهنيون والأقارب. وأظهرت النتائج أعلى الدرجات في الرفاهية المادية، والرفاهية البدنية والحقوق، بينما سُجلت أدنى الدرجات في تقرير المصير والإدماج الاجتماعي.

واستعرضت دراسة جيفني وآخرون Jevne et al (2022) أفكار الشباب ذوي متلازمة داون حول جودة الحياة والرفاهية الذاتية. شارك ثمانية أشخاص يبلغون من العمر 22 عامًا في المقابلات. تم تحليل البيانات من خلال تحليل المحتوى. تم الكشف عن أربع موضوعات: العمل القائم على الاهتمام والقدرة، ووجود حياة ترفيهية نشطة واجتماعية، ومكان آمن للعيش واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتم تحديد نمطين مرتبطين بالسياق يوضحان أن

جودة الحياة والرفاهية الذاتية كانت مرتبطة بالدعم الفردي لتعزيز الاستقلال في العمل والترفيه الاجتماعي ومكان المعيشة.

وركزت دراسة صالح (2022) على التعرف على مدي إسهام متغيرات رأس المال النفسي، والتوافق الأكاديمي في التنبؤ بجودة حياة الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة، وتكونت العينة من (256) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة بجامعة طيبة، واشتملت الأدوات على مقياس جودة الحياة، ومقياس رأس المال النفسي، ومقياس التوافق الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة، وأظهرت النتائج وجود فروق داله إحصائيًا بين المجموعات في كل من متغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير نوع الاعاقة لصالح المكفوفين على كل من جودة الحياة، ورأس المال النفسي والتوافق الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس رأس المال النفسي، وأيضا الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التوافق الأكاديمي.

واستهدفت دراسة السرسي وآخرون (2021) تصميم برنامج تأهيلي يعزز المهارات الحياتية لدى المراهقين ذوي متلازمة داون باستخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (20) مراهق ومراهقة من ذوي متلازمة داون وتتراوح أعمارهم ما بين (١٥–١٨) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ١٠ مراهقا ومراهقة ومجموعة ضابطة ١٠ مراهقا ومراهقة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين أبعاد جودة الحياة، خصوصًا في السلوك التكيفي، والاعتماد على الذات، والاندماج المجتمعي.

وتناولت دراسة حادداد وآخرون Haddad et al (2018) العوامل المؤثرة على جودة حياة الشباب ذوي متلازمة داون، من وجهة نظر مقدم الرعاية. حيث شاركت عائلاتهم (عددهم 197)، الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و31 عامًا، والذين يعيشون في غرب أستراليا، في دراسة حول الأداء اليومي للشباب، وخصائص الأسرة، والخلفية الطبية، وجودة الحياة، وأظهرت النتائج أن جودة حياة الشباب ذوي متلازمة داون ارتبطت سلبًا بعبء الحالات الطبية، ولكن أيضًا بنقص الصداقات. وأن تأثير المشاكل الطبية على جودة الحياة يستمر حتى مرحلة المراهقة والبلوغ.

واستكشفت دراسة فولين وآخرون Foley et al (2014) العلاقة بين جودة حياة الأسرة، والمهن اليومية، وأنشطة الحياة اليومية لدى الشباب ذوي متلازمة داون. وجُمعت البيانات من 150 عائلة تضم شابًا من ذوي متلازمة داون، تتراوح أعمارهم بين 16 و30 عامًا، ويشاركون في قاعدة بيانات متلازمة داون "الاحتياجات، الآراء، الرغبات". وُصفت خصائص الشاب (بما في ذلك القدرات الوظيفية، والسلوك، والمهن اليومية) وخصائص الأسرة (بما في ذلك الدخل، والدعم الأسري والمجتمعي، وجودة الحياة). وبينت النتائج أن عائلات الشباب الملتحقين بوظائف محمية انخفاضًا في جودة حياة الأسرة، وأفادت عائلات الشباب الذين لديهم أداء أفضل في أنشطة الحياة اليومية بنوعية حياة أسرية أفضل بغض النظر عن العوامل الشخصية والبيئية.

وهدفت دراسة سكوتت وآخرون Scott et al (2014) إلى استكشاف مقومات الحياة الجيدة، من وجهة نظر الشباب ذوي متلازمة داون، وتحديد العوائق والعوامل الميسّرة للمشاركة. المنهجية: شارك (12) شابًا من ذوي متلازمة داون في مناقشات فردية وجماعية. بدأت كل جلسة بمناقشات فردية بين باحث ومشارك، مما أتاح لكل فرد التعبير عن آرائه بكلماته الخاصة، بعد المناقشات الفردية، انضم المشاركون إلى مجموعة أكبر أشرف عليها الباحثون، مما أتاح لهم فرصة التأمل الجماعي وتبادل الخبرات، وأظهرت النتائج أن العلاقات الأسرية والخدمات المجتمعية عوامل مُيسّرة وعوائق في الوقت نفسه أمام مشاركتهم، وأن وجهة نظر المشاركين للحياة كان إيجابيًا، مع إجماع عام على عبارة أعيش حياة جيدة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح وجود اتفاق واسع على أن تحسين جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون يرتبط ارتباطًا مباشرًا ببرامج التمكين الشامل (التعليمي، والمهني، والاجتماعي) والدعم المؤسسي والأسري؛ إذ أكدت دراسات (Ijezie et al ,2023; والسرسي وآخرون Haddad et al, 2021 2018; (أهمية تمكين الشباب في بناء الثقة بالنفس، وتعزيز المشاركة الاجتماعية، والاستقلالية. كما ركزت دراسات (Chiracu et al (2023 وصالح (2022) على دور رأس المال النفسي والدعم النفسي والاجتماعي في تعزيز جودة الحياة والرفاهية المرتبطة بالسياق الأسري والبيئي. وأبرزت دراسات .(Morán et al 2022; Jevne et al, 2022; Scott et al, 2014) أهمية تمكين الشباب من اتخاذ القرار وتقرير المصير، وإزالة العوائق الاجتماعية والمؤسسية التي تحد من الإدماج. ويكمن

الاختلاف بين هذه الدراسات في تركيز بعضها على تمكين الشباب أنفسهم في حين ركزت أخرى على مقدمي الرعاية، وعلى العوامل النفسية والأكاديمية، كما تنوعت المنهجيات بين مناهج كمية، ونوعية، ومختلطة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته أهداف الدراسة، وما تتناوله من أسئلة حول تقييم الواقع؛ وللتعرف على واقع جودة الحياة بأبعادها المختلفة (مثل الأبعاد الصحية، والنفسية، والاجتماعية، والمهنية) لدى الشباب ذوي متلازمة داون، وتحليل العوامل المؤثرة فيها تمهيداً لوضع مقترحات التحسين

مجتمع الدراسة: تكّون من جميع الشباب ذوي متلازمة داون في منطقة الجوف، ممن تتراوح أعمارهم بين (18—25) عامًا، والبالغ عددهم (147) ويستفيدون من خدمات المراكز والجهات ذات العلاقة مثل: الجمعيات المتخصصة، ومراكز التربية الخاصة، وبرامج التأهيل المهني.

عينة الدراسة: تكوّنت من (77) شابًا وشابة من ذوي متلازمة داون، ممن تنطبق عليهم شروط مجتمع الدراسة (الفئة العمرية 18—25 عامًا والمستفيدين من خدمات المراكز المتخصصة وبرامج التأهيل المهني). وقد تم الاعتماد على أسلوب المسح الشامل أو العينة المتاحة نظراً لطبيعة مجتمع الدراسة المحدود والمستفيد من الخدمات، مما يضمن تمثيل خصائص الأفراد الذين يتلقون الدعم في المنطقة. وفيما يلي وصف لخصائص العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية:

جدول 1: الوصف الإحصائي للمشاركين وفقًا لمتغيرات الدراسة (ن=77)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	31	%40.3
	أنثى	46	%59.7
المستوى التعليمي	ابتدائي	26	%33.8
	متوسط	21	%27.3
	ثانوي	30	%39.0
الدعم الاسري	نعم	62	%80.5

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
	لا	15	%19.5
العمر	18–20	26	%33.8
	21–23	28	%36.4
	24–25	23	%29.9

يتضح من جدول (1) أن الإناث شكّلن النسبة الأكبر (59.7%) مقابل 40.3% للذكور، مما يشير إلى زيادة في مشاركة الإناث في المراكز والبرامج المستفيدة من خدماتها الدراسة. أما بالنسبة لمتغير العمر، فقد توزعت العينة بشكل متقارب حيث مثّلت الشريحة العمرية (21—23 عاماً) النسبة الأعلى (36.4%)، تليها (18—20 عاماً) بنسبة 33.8%. وفيما يخص المستوى التعليمي، كانت الفئة الحاصلة على المستوى الثانوي هي الأكثر تمثيلاً بنسبة 39.0%، تليها فئة الابتدائي بنسبة 33.8%. والأهم، أن الغالبية العظمى من العينة (80.5%) تعيش مع أسرها، مما يؤكد على أهمية دور البيئة الأسرية في حياة هذه الفئة.

العينة الاستطلاعية: تم حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان المستخدم. وطُبّق على عينة استطلاعية مكونة من (25) شابًا وشابة من ذوي متلازمة داون، وتم اختيارهم من مراكز تأهيل أخرى خارج نطاق منطقة الجوف لضمان عدم تداخلها مع العينة الأساسية. وكان الهدف ضمان صدق وثبات أداة الدراسة قبل تطبيقها على العينة الأساسية.

أداة الدراسة: تهدف إلى قياس واقع جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون في منطقة الجوف، وقد استند تصميمها إلى الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، مثل دراسات (Ijezie et a,l. 2023; Morán et al., 2022; Haddad et al., 2018; Scott et al., 2014; Jevne et al., 2022). وقد شملت جزأين: الأول هو البيانات العامة (الديموغرافية) وتضمن (4) عبارات لقياس الخصائص الأساسية للمشاركين (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، هل تعيش مع أسرتك). أما الجزء الثاني فهو مقياس جودة الحياة، وتكون من (20) عبارة موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد، حيث خصص لكل بعد (5) عبارات، وتضمنت: التمكين الشخصي والاجتماعي، والتمكين التعليمي والمهني، والرفاهية النفسية والصحية، وجودة الحياة بشكل عام. تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على عبارات المقياس، وتتراوح خياراته بين

("دائمًا"، "غالبًا"، "أحيانًا"، "نادرًا"، "أبدًا"). وبعد إعداد النسخة الأولية، عُرضت الأداة على (10) محكمين مختصين في مجال التربية الخاصة، حيث تم تعديل بعض العبارات وصياغتها لتكون مناسبة للإدراك اللغوي لعينة الدراسة وضمان صدق الأداة. وتهدف الاستبانة في صورتها النهائية إلى توفير بيانات دقيقة حول واقع جودة الحياة لدى العينة المستهدفة.

الخصائص السيكومترية

الاتساق الداخلي: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص قوة العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (2) ذلك.

جدول 2: قيم مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن=25).

التمكين الشخصي والاجتماعي		التمكين التعليمي والمهني		الرفاهية النفسية والصحية		جودة الحياة بشكل عام	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	** 0.785	1	** 0.825	1	** 0.814	1	** 0.835
2	** 0.801	2	** 0.809	2	** 0.793	2	** 0.811
3	** 0.762	3	** 0.799	3	** 0.771	3	** 0.797
4	** 0.749	4	** 0.784	4	** 0.765	4	** 0.781
5	** 0.738	5	** 0.770	5	** 0.758	5	** 0.769

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت عالية ومعنوية إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معظم القيم بين (0.738**) و (0.835**). هذه النتائج تشير إلى وجود اتساق داخلي عالٍ لفقرات ضمن أبعادها، مما يؤكد صدقها في قياس الأبعاد المختلفة.

الثبات: تم التحقق بمعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية ويظهر جدول (3) ذلك:

جدول (3): معاملات الثبات لأبعاد مقياس جودة الحياة (ن=25).

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التمكين الشخصي والاجتماعي	5	0.854	0.849
التمكين التعليمي والمهني	5	0.871	0.865
الرفاهية النفسية والصحية	5	0.866	0.859
جودة الحياة بشكل عام	5	0.880	0.873

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الثبات لكافة الأبعاد، وكذلك الثبات الكلي للأداة، كانت مرتفعة جداً، حيث تجاوزت معظمها القيمة (0.85). وتشير هذه القيم المرتفعة إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والموثوقية.

تصحيح الاستبانة: تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي حيث تم تخصيص الدرجات من (5) إلى (1) للاستجابات المتدرجة من "دائمًا" إلى "أبدًا"، بحيث تعكس الدرجة الأعلى واقعًا أفضل في العبارات الإيجابية. ولتفسير المتوسطات الحسابية الناتجة عن إجابات المشاركين، تم تحديد مدى الفئة لكل مستوى باستخدام المعادلة الرياضية: (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ عدد الخيارات، أي (5 – 1) ÷ 5 = 0.8. وبناءً على هذا الناتج، تم تصنيف مستويات واقع جودة الحياة إلى خمس فئات تبدأ من "منخفض جدًا" للمتوسطات الواقعة بين 1.00 وأقل من 1.80، ثم "منخفض" بين 1.80 وأقل من 2.60، و"متوسط" بين 2.60 وأقل من 3.40، و"مرتفع" بين 3.40 وأقل من 4.20، وأخيرًا "مرتفع جدًا" للمتوسطات الواقعة بين 4.20 و5.00. هذا التصنيف يتيح تفسير النتائج الاستبانة بدقة، وتحديد مستوى جودة الحياة الذي يتمتع به أفراد العينة وفقًا لاستجاباتهم على مختلف البنود.

الأساليب الإحصائية: تم حساب الخصائص السيكومترية باستخدام معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للثبات. كما طُبّق الإحصاء الوصفي (المتوسطات، الانحرافات المعيارية، الأوزان النسبية، والرتب) لوصف الاستجابات، وللتأكد من اعتدالية توزيع البيانات استُخدم اختبار شابيرو—ويلك، أما لاختبار الفروق بين متغيرات الدراسة فقد استُخدم اختبار (مان—ويتني) لمتغيري الجنس ومستوى الدعم الأسري،

واختبار كروسكال–واليس لمتغيري المستوى التعليمي والعمر الزمني، نظرًا لعدم اعتدالية التوزيع كما تبين من اختبار شابيرو–ويلك. كما تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين درجة التمكين وكلٍّ من الرفاهية النفسية، وجودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: الذي ينص على "ما مستوى الرفاهية النفسية وجودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون في منطقة الجوف؟"تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والرتب لاستجابات أفراد العينة على فقرات محور الرفاهية النفسية ومحور جودة الحياة، ويعرض جدول (4، 5) ذلك

الرفاهية النفسية

جدول (4): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور الرفاهية النفسية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
3	أحصل على الرعاية الصحية المناسبة.	3.766	0.930	%75.3	مرتفعة	1
2	أشعر بالسعادة في أغلب الأوقات	3.623	1.101	%72.5	مرتفعة	2
1	أشعر بالرضا عن حياتي بشكل عام	3.442	1.208	%68.8	مرتفعة	3
5	أمارس أنشطة تساعدني على الراحة النفسية.	3.403	1.350	%68.1	مرتفعة	4
4	أستطيع التعامل مع التوتر والمشاكل اليومية	3.273	1.232	%65.5	متوسطة	5
	المتوسط الحسابي العام	3.501	0.913	%70.0	مرتفعة	

يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الرفاهية النفسية تراوحت بين درجة مرتفعة (3.766)، ودرجة متوسطة (3.273)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (3.501)، وبوزن نسبي (70.0%)؛ مما يشير إلى أن مستوى الرفاهية النفسية يُعد مرتفعًا بشكل عام، وإن كان أقل من مستوى جودة الحياة. ويكشف الجدول أن العبارة (3) "أحصل على الرعاية الصحية المناسبة" حققت أعلى متوسط حسابي بلغ (3.766)، وانحراف معياري (0.930)، وبوزن نسبي

(75.3%)؛ مما يعني أن الحصول على الرعاية الصحية يمثل أبرز جوانب الرفاهية النفسية لديهم. تليها العبارة (2) "أشعر بالسعادة في أغلب الأوقات" بمتوسط (3.623)، وانحراف معياري (1.101)، وبوزن نسبي (72.5%)؛ مما يدل على أن الشعور بالسعادة موجود بدرجة مرتفعة. أما العبارة (1) "أشعر بالرضا عن حياتي بشكل عام" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.442)، وانحراف معياري (1.208)، وبوزن نسبي (68.8%)، وهو مستوى مرتفع لكنه أقل من العبارات السابقة. تليها العبارة (5) "أمارس أنشطة تساعدني على الراحة النفسية" بمتوسط (3.403)، وانحراف معياري (1.350)، وبوزن نسبي (68.1%)؛ مما يشير إلى أن ممارسة الأنشطة المريحة نفسيًّا موجودة ولكن بدرجة أقل وجاءت العبارة (4) "أستطيع التعامل مع التوتر والمشاكل اليومية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.273)، وانحراف معياري (1.232)، وبوزن نسبي (65.5%)، وهو مستوى متوسط، مما يعني أن القدرة على مواجهة الضغوط والتوتر تمثل التحدي الأكبر في محور الرفاهية النفسية لدى هذه الفئة.

جودة الحياة العامة

جدول (5): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور جودة الحياة مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
3	أشعر بالأمان في حياتي اليومية	4.260	0.849	%85.2	مرتفعه جدا	1
4	أعيش في بيئة تدعمني وتفهمني.	4.065	0.922	%81.3	مرتفعة	2
1	أشعر أنني أعيش حياة ذات معنى	3.805	1.318	%76.1	مرتفعة	3
5	أتمكن من الاستمتاع بأوقات فراغي	3.792	1.043	%75.8	مرتفعة	4
2	أحقق أهدافي التي أطمح لها	3.078	1.285	%61.6	متوسطة	5
	المتوسط الحسابي العام	3.800	0.889	%76.0	مرتفعة	

يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور جودة الحياة تراوحت بين درجة مرتفعة جدًا (4.260) ودرجة متوسطة (3.078)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (3.800)، وبوزن نسبي (76.0%)؛ مما يشير إلى أن مستوى جودة الحياة لدى هذه الفئة يُعد مرتفعًا بشكل عام.

ويكشف الجدول أن العبارة (3) التي تنص على "أشعر بالأمان في حياتي اليومية" حققت أعلى متوسط حسابي بلغ (4.260)، وانحراف معياري (0.849)، وبوزن نسبي (85.2%)؛ مما يعني أن الشعور بالأمان يمثل جانبًا قويًّا جدًا في جودة حياتهم. تليها العبارة (4) "أعيش في بيئة تدعمني وتفهمني" بمتوسط (4.065)، وانحراف معياري (0.922)، وبوزن نسبي (81.3%)؛ مما يدل على أن الدعم والتفهم في البيئة المحيطة يعد من أبرز العوامل المؤثرة إيجابيًّا.

أما العبارة (1) "أشعر أنني أعيش حياة ذات معنى" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.805)، وانحراف معياري (1.318)، وبوزن نسبي (76.1%)، وهو مستوى مرتفع لكنه أقل من العبارات السابقة. تليها العبارة (5) "أتمكن من الاستمتاع بأوقات فراغي" بمتوسط (3.792)، وانحراف معياري (1.043)، وبوزن نسبي (75.8%)؛ مما يشير إلى أن الاستمتاع بأوقات الفراغ موجود لكنه ليس بنفس قوة الشعور بالأمان والدعم. وجاءت العبارة (2) "أحقق أهدافي التي أطمح لها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.078)، وانحراف معياري (1.285)، وبوزن نسبي (61.6%)، وهو مستوى متوسط، مما يعني أن تحقيق الأهداف يمثل التحدي الأكبر في جودة الحياة لدى هذه الفئة.

تفسير نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج أن كلا المحورين جاءا بمستوى مرتفع، مما يعكس وجود مستوى جيد من الشعور بالرضا النفسي والبيئي والاجتماعي لدى هذه الفئة. كما كشفت النتائج عن أن أعلى مظاهر الرفاهية النفسية تتمثل في الحصول على الرعاية الصحية المناسبة، والشعور بالسعادة، بينما تمثل أكبر التحديات القدرة على التعامل مع التوتر والمشكلات اليومية. أما في محور جودة الحياة، فبرز الشعور بالأمان والدعم البيئي كأهم جوانب الرفاهية المدركة، في حين جاء تحقيق الأهداف الشخصية كأضعف عنصر نسبيًا. وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Morán et al (2022) التي أشارت إلى أن أعلى جوانب جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون تتركز في الرفاهية المادية والبيئية، في حين كانت أدنى الجوانب في تقرير المصير والإدماج الاجتماعي، وهو ما يتطابق مع انخفاض متوسط بند "تحقيق الأهداف". كما تتفق

النتائج مع دراسة Jevne et al (2022) التي أوضحت أن الشعور بالأمان ووجود بيئة داعمة وتمكين الأفراد في بيئة معيشية مناسبة يشكل عناصر أساسية في تحسين جودة الحياة. كذلك تتوافق النتائج مع ما وجدته دراسة Ijezie et al (2023) من أن برامج التمكين والدعم المؤسسي تسهم في تحسين الثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية، وهي جوانب مرتبطة بالرفاهية النفسية. كما تؤكد النتائج ما توصلت إليه دراسة (Haddad et al, 2018; Foley et al, 2014) والتي بيّنت أن توفر الدعم الأسري والاجتماعي والبيئي يعزز من مؤشرات جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون، بينما يشكل ضعف الاستقلالية وتحقيق الأهداف تحديًّا مستمرًا في مرحلة الشباب.

ويرى الباحث أن هذه النتائج تشير إلى أن البيئة المحيطة بالشباب ذوي متلازمة داون في منطقة الجوف توفر حدًا جيدًا من الدعم النفسي والاجتماعي، مما ينعكس إيجابيًّا على شعورهم بالأمان والانتماء والرضا، إلا أن هناك فجوة واضحة في الجوانب المرتبطة بالتمكين الذاتي وتقرير المصير مثل التعامل مع الضغوط وتحقيق الأهداف الشخصية. ويُرجعا ذلك إلى أن أغلب البرامج والخدمات المقدمة تركز على الجوانب الرعائية والدعم العام، أكثر من تركيزها على تطوير المهارات الذاتية وتمكين الشباب من اتخاذ القرار وتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية. وعليه، فإن تعزيز الرفاهية النفسية وجودة الحياة يتطلب دعمًا تكامليًا يشمل: التدريب على مهارات التكيف النفسي والاجتماعي، وتمكين الشباب من المشاركة في اتخاذ القرار، وتطوير برامج عملية موجهة لرفع كفاءتهم في التخطيط وتحقيق الأهداف.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على " ما أبرز مسارات التمكين التي تسهم في تحسين جودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون في منطقة الجوف"؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والرتب لاستجابات أفراد العينة على فقرات محور الرفاهية النفسية ومحور جودة الحياة، ويعرض جدول (6، 7) ذلك.

التمكين الشخصي والاجتماعي:

جدول (6): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور الرفاهية النفسية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
5	يُعاملني الناس باحترام وتقدير	4.169	0.849	%83.4	مرتفعة	1
4	لدي أصدقاء وأشخاص يدعمونني	3.688	1.270	%73.8	مرتفعة	2
1	أشعر أن لدي القدرة على اتخاذ قراراتي بنفسي	3.169	1.281	%63.4	متوسطة	3
3	أتمكن من التعبير عن رأيي في الأسرة والمجتمع	3.156	1.247	%63.1	متوسطة	4
2	أُعطى الفرصة للمشاركة في أنشطة مجتمعية	3.052	1.123	%61.0	متوسطة	5
	المتوسط الحسابي العام	3.447	0.980	%68.9	مرتفعة	

يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور التمكين الشخصي والاجتماعي تراوحت بين درجة مرتفعة (4.169) ودرجة متوسطة (3.052)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (3.447)، وبوزن نسبي (68.9%)؛ مما يشير إلى أن مستوى التمكين الشخصي والاجتماعي لدى هذه الفئة يُعد مرتفعًا بشكل عام، لكنه أقل من مستوى جودة الحياة والرفاهية النفسية. ويكشف الجدول أن العبارة (5) "يُعاملني الناس باحترام وتقدير" حققت أعلى متوسط حسابي بلغ (4.169)، وانحراف معياري (0.849)، وبوزن نسبي (83.4%)؛ مما يعني أن احترام الآخرين وتقديرهم يمثل أبرز جوانب التمكين الاجتماعي لديهم. تليها العبارة (4) "لدي أصدقاء وأشخاص يدعمونني" بمتوسط (3.688)، وانحراف معياري (1.270)، وبوزن نسبي (73.8%)؛ مما يدل على أن وجود شبكة دعم اجتماعي يعد من العوامل المهمة في تعزيز التمكين. أما العبارة (1) "أشعر أن لدي القدرة على اتخاذ قراراتي بنفسي" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.169)، وانحراف معياري (1.281)، وبوزن نسبي (63.4%)، وهو مستوى متوسط، مما يشير إلى أن الاستقلالية في اتخاذ القرارات لا تزال بحاجة إلى تعزيز. تليها العبارة (3) "أتمكن من التعبير عن رأيي في الأسرة والمجتمع" بمتوسط (3.156)، وانحراف معياري (1.247)، وبوزن نسبي (63.1%)؛ مما يعني أن حرية التعبير عن الرأي تمثل تحديًا نسبيًا وجاءت العبارة (2) "أُعطى

الفرصة للمشاركة في أنشطة مجتمعية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.052)، وانحراف معياري (1.123)، وبوزن نسبي (61.0%)، وهو مستوى متوسط، مما يدل على أن المشاركة المجتمعية هي أقل جوانب التمكين الشخصي والاجتماعي لدى هذه الفئة.

التمكين التعليمي والمهني:

جدول (7): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور جودة الحياة مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
2	أشارك في برامج تدريبية لتنمية مهاراتي	3.104	1.363	%62.1	متوسطة	1
1	أحصل على فرص تعليم تناسب قدراتي	3.013	1.552	%60.3	متوسطة	2
4	أمتلك مهارات تساعدني على الاستقلالية المالية	2.714	1.245	%54.3	متوسطة	3
5	أحصل على دعم في مكان العمل أو التدريب	2.364	1.669	%47.3	منخفضة	4
3	تتوفر لي فرص عمل مناسبة في منطقتي	2.117	1.308	%42.3	منخفضة	5
	المتوسط الحسابي العام	2.662	1.141	%53.2	متوسطة	

يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور التمكين التعليمي والمهني تراوحت بين درجة متوسطة (3.104) ودرجة منخفضة (2.117)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (2.662)، وبوزن نسبي (53.2%)؛ مما يشير إلى أن مستوى التمكين التعليمي والمهني متوسطًا بشكل عام، وهو أقل من مستوى التمكين الشخصي والاجتماعي. ويكشف الجدول أن العبارة (2) "أشارك في برامج تدريبية لتنمية مهاراتي" حققت أعلى متوسط حسابي بلغ (3.104)، وانحراف معياري (1.363)، وبوزن نسبي (62.1%)؛ مما يعني أن المشاركة في البرامج التدريبية تمثل أبرز جوانب التمكين التعليمي والمهني لديهم، وإن كانت بدرجة متوسطة. تليها العبارة (1) "أحصل على فرص تعليم تناسب قدراتي" بمتوسط (3.013)، وانحراف معياري (1.552)، وبوزن نسبي (60.3%)؛ مما يدل على أن فرص التعليم متاحة ولكن ليست كافية لتحقيق مستوى مرتفع من التمكين. أما العبارة (4) "أمتلك مهارات تساعدني على الاستقلالية المالية" فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط

(2.714)، وانحراف معياري (1.245)، وبوزن نسبي (54.3%)، وهو مستوى متوسط يميل إلى الانخفاض، مما يشير إلى ضعف المهارات المالية لدى هذه الفئة. تليها العبارة (5) "أحصل على دعم في مكان العمل أو التدريب" بمتوسط (2.364)، وانحراف معياري (1.669)، وبوزن نسبي (47.3%)؛ مما يعني أن الدعم في بيئة العمل أو التدريب منخفض بشكل واضح وجاءت العبارة (3) "تتوفر لي فرص عمل مناسبة في منطقتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.117)، وانحراف معياري (1.308)، وبوزن نسبي (42.3%)، وهو مستوى منخفض جدًا، مما يدل على أن فرص العمل المناسبة تمثل التحدي الأكبر في التمكين المهني لدى هذه الفئة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تشير النتائج إلى أن مستوى التمكين الشخصي والاجتماعي جاء مرتفعًا، في حين أن مستوى التمكين التعليمي والمهني كان متوسطًا، مما يعكس وجود فجوة واضحة بين الجانبين؛ إذ تحظى الجوانب الاجتماعية والشخصية بمستوى أعلى من التمكين مقارنة بالجوانب التعليمية والمهنية. ويُظهر التحليل التفصيلي أن أبرز مظاهر التمكين الاجتماعي الشخصي لدى هذه الفئة تتمثل في احترام الآخرين وتقديرهم ووجود شبكة دعم اجتماعي بينما تمثل الاستقلالية في اتخاذ القرار والمشاركة المجتمعية جوانب ضعف نسبي. وهذا يعكس واقعًا شائعًا يتمثل في وجود دعم اجتماعي وعائلي مقبول، دون منح الشباب فرصًا كافية للمشاركة الفعالة في الحياة العامة أو تعزيز استقلاليتهم في اتخاذ القرار. أما في محور التمكين التعليمي والمهني، فقد أظهرت النتائج أن المشاركة في البرامج التدريبية وفرص التعليم المناسبة هي الجوانب الأقوى نسبيًا، إلا أنها لا ترقى لمستوى مرتفع. بينما جاءت فرص العمل المناسبة والدعم في بيئة العمل أو التدريب في أدنى المراتب، وهو ما يكشف عن ضعف واضح في البنية المؤسسية الداعمة لتمكين هذه الفئة مهنيًّا في المنطقة. كما يشير إلى محدودية الخيارات المتاحة لهم للاندماج في سوق العمل بطريقة فاعلة. وهذه النتائج تتسق مع ما توصلت إليه دراسة Ijezie et al (2023) التي أكدت أن برامج التمكين الاجتماعي والتعليم المهني لها تأثير مباشر في تعزيز جودة الحياة والثقة بالنفس، لكنها شددت أيضًا على أن غياب الدعم المؤسسي بعد المرحلة الدراسية يمثل عائقًا رئيسًا أمام الاستقلالية والاندماج المهني. كما تتفق النتائج مع ما أشارت إليه دراسة Jevne et al (2022) التي أوضحت أن جودة الحياة مرتبطة بوجود بيئة داعمة تعزز الاستقلال في العمل والترفيه الاجتماعي، ومع

دراسة Haddad et al (2018) التي بينت أن غياب فرص العمل والصعوبات الطبية والاجتماعية تؤثر سلبًا على جودة الحياة. وتتلاقى هذه النتائج مع دراسة السرسي وآخرين (2021) التي أكدت أهمية البرامج التأهيلية في تعزيز المهارات الحياتية والاندماج الاجتماعي، إلا أن ضعف فرص العمل والدعم المؤسسي يظل من أهم العوائق أمام تحقيق تمكين مستدام. ويري الباحث أن التمكين الاجتماعي الشخصي يشهد تحسنًا ملحوظًا بفضل وجود دعم اجتماعي وأسري جيد نسبيًا في منطقة الجوف، مما يعزز ثقة الشباب بأنفسهم ويشعرهم بالانتماء، غير أن هذا الدعم لا يُترجم إلى تمكين عملي في مجالات التعليم والعمل. فالتمكين المهني والتعليمي لا يزال محدودًا، ما يعوق تحقيق الاستقلال الاقتصادي والمشاركة الفاعلة في المجتمع. كما أن السبب في ذلك يعود إلى ضعف السياسات المحلية الداعمة للتوظيف والإدماج المهني، وغياب برامج تدريب متخصصة تتناسب مع قدرات واحتياجات هذه الفئة، إضافة إلى قصور في الربط بين التعليم وسوق العمل.

نتائج السؤال الثالث: والذي ينص على "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة التمكين والرفاهية النفسية وجودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون؟" للإجابة تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على محاور التمكين وكلٍّ من الرفاهية النفسية والصحية وجودة الحياة. ونظرًا لعدم اعتدالية التوزيع كما تبين باختبار شابيرو—ويلك، تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان. ويوضح جدول (8) ذلك.

جدول (8): معاملات الارتباط بين التمكين وكلٍّ من الرفاهية النفسية والصحية وجودة الحياة (ن = 77).

الأبعاد	الرفاهية النفسية والصحية	جودة الحياة بشكل عام
التمكين الشخصي والاجتماعي	0.773**	0.552**
التمكين التعليمي والمهني	0.730**	0.765**

يتضح من الجدول وجود علاقات ارتباطية قوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين أبعاد التمكين (الشخصي والاجتماعي، والتعليمي والمهني) وكلٍّ من الرفاهية النفسية والصحية وجودة الحياة فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين التمكين الشخصي والاجتماعي والرفاهية

النفسية (0.773)، وبين التمكين الشخصي والاجتماعي وجودة الحياة (0.552)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين التمكين التعليمي والمهني والرفاهية النفسية (0.730)، وبين التمكين التعليمي والمهني وجودة الحياة (0.765)، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01).تشير هذه النتائج إلى أن ارتفاع مستوى التمكين يرتبط بارتفاع مستوى الرفاهية النفسية وجودة الحياة، مما يعكس أهمية تعزيز التمكين الشخصي والاجتماعي والمهني كأحد المسارات الأساسية لتحسين جودة الحياة والرفاهية النفسية لهذه الفئة.

تفسير نتائج السؤال الثالث: تشير النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية قوية وذات دلالة إحصائية بين جميع محاور التمكين (الشخصي والاجتماعي، التعليمي والمهني) من جهة، ومحوري الرفاهية النفسية وجودة الحياة من جهة أخرى. فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين التمكين الشخصي والاجتماعي والرفاهية النفسية (0.773) وهي علاقة قوية جدًا، وبين التمكين الشخصي والاجتماعي وجودة الحياة (0.552) وهي علاقة متوسطة إلى قوية. كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين التمكين التعليمي والمهني والرفاهية النفسية (0.730)، وهي علاقة قوية، وبين التمكين التعليمي والمهني وجودة الحياة (0.765)، وهي علاقة قوية أيضًا. وتدل هذه النتائج على أن ارتفاع مستويات التمكين، سواء على الصعيد الاجتماعي والشخصي أو المهني والتعليمي، يرتبط ارتباطًا إيجابيًا مباشرًا بارتفاع مستويات الرفاهية النفسية وجودة الحياة لدى الشباب ذوي متلازمة داون. وهذا يعكس أن تمكين هذه الفئة لا يقتصر على تحسين مشاركتهم المجتمعية أو فرصهم التعليمية والمهنية فحسب، بل يمتد أثره ليشمل تعزيز الشعور بالرضا، وتحسين الصحة النفسية، ورفع جودة الحياة العامة. وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Ijezie et al (2023) التي أكدت أن برامج التمكين الشامل تسهم بفاعلية في تعزيز الثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية، وهو ما ينعكس بدوره على مؤشرات جودة الحياة والرفاهية. كما تتوافق مع دراسة Chiracu et al (2023) التي ربطت بين الموارد النفسية والاجتماعية (رأس المال النفسي والتمكين) وبين جودة الحياة ورفاهية مقدمي الرعاية والأشخاص ذوي الإعاقة، وكذلك مع نتائج Jevne et al (2022) وMorán et al (2022) التي أكدت أن وجود بيئة داعمة وتمكين الشباب من اتخاذ القرار والمشاركة الفعالة يرتبط بارتفاع مستويات الرفاهية الذاتية والإدماج الاجتماعي. وتتقاطع مع ما توصلت إليه دراسة صالح (2022) التي أبرزت العلاقة الإيجابية القوية بين رأس المال النفسي،

والتوافق الأكاديمي، وجودة الحياة لدى طلبة الجامعات ذوي الإعاقة، مما يعزز فكرة أن التمكين النفسي والاجتماعي والتعليمي يمثل حجر الأساس للرفاهية وجودة الحياة. ويري الباحث أن التمكين ليس مجرد عامل مساعد، بل هو متغير محوري يؤثر مباشرة في نوعية الحياة النفسية والاجتماعية للشباب ذوي متلازمة داون. فكلما توفرت لهم فرص أكبر للمشاركة في اتخاذ القرار، والتعبير عن الذات، والتعلم، والانخراط في سوق العمل، زاد شعورهم بالرضا النفسي والانتماء، وتحسنت جودة حياتهم. وأن هذه النتائج تعكس أهمية الانتقال من نموذج "الرعاية" إلى نموذج "التمكين والمشاركة"، بحيث لا يقتصر دور المؤسسات على تقديم الخدمات، بل يتعدى ذلك إلى إشراك الشباب ذوي متلازمة داون في رسم مساراتهم التعليمية والمهنية والاجتماعية. كما يرى الباحث أن التمكين التعليمي والمهني له تأثير مزدوج؛ فهو لا يحسن جودة الحياة من خلال تحسين الظروف المعيشية والاقتصادية فحسب، بل يعزز أيضًا الثقة بالنفس، والإحساس بالقدرة، مما ينعكس إيجابًا على الصحة النفسية. لذا فإن الاستثمار في مسارات التمكين المتعددة (الاجتماعية، التعليمية، المهنية) يمثل مدخلًا استراتيجيًا فعالًا لرفع مؤشرات الرفاهية وجودة الحياة لدى هذه الفئة في المملكة العربية السعودية، لا سيما في المناطق الطرفية مثل الجوف.

نتائج السؤال الرابع: وينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاهية النفسية وجودة الحياة والتمكين الشخصي والاجتماعي والتعليمي والمهني لدى الشباب ذوي متلازمة داون تعزى إلى (الجنس، المستوى التعليمي، مستوى الدعم الأسري، العمر الزمني)؟" للإجابة تم التحقق من اعتدالية التوزيع باختبار شابيرو—ويلك ومن ثم تحديد الاختبار المناسب والجدول يوضح ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار (Shapiro–Wilk Test) لمتغيرات الدراسة (ن = 77)

المحاور	المتغير	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التمكين الشخصي والاجتماعي	الجنس	ذكر	0.883	31	0.00
		أنثى	0.857	46	0.00
	المستوى التعليمي	ابتدائي	0.736	26	0.00
		متوسط	0.841	21	0.00
		ثانوي	0.778	30	0.00

المحاور	المتغير	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	السكن مع الأسرة	نعم	0.882	62	0.00
		لا	0.914	15	0.16
	العمر	20–18	0.913	26	0.03
		23–21	0.852	28	0.00
		25–24	0.886	23	0.01
التمكين التعليمي والمهني	الجنس	ذكر	0.83	31	0.00
		أنثى	0.909	46	0.00
	المستوى التعليمي	ابتدائي	0.833	26	0.00
		متوسط	0.797	21	0.00
		ثانوي	0.849	30	0.00
	السكن مع الأسرة	نعم	0.932	62	0.00
		لا	0.94	15	0.39
	العمر	20–18	0.913	26	0.03
		23–21	0.937	28	0.09
		25–24	0.904	23	0.03
الرفاهية النفسية والصحية	الجنس	ذكر	0.836	31	0.00
		أنثى	0.821	46	0.00
	المستوى التعليمي	ابتدائي	0.787	26	0.00
		متوسط	0.844	21	0.00
		ثانوي	0.75	30	0.00
	السكن مع الأسرة	نعم	0.848	62	0.00
		لا	0.771	15	0.00
	العمر	20–18	0.881	26	0.01
		23–21	0.836	28	0.00

المحاور	المتغير	المجموعات	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		25–24	0.741	23	0.00
جودة الحياة بشكل عام	الجنس	ذكر	0.699	31	0.00
		أنثى	0.809	46	0.00
	المستوى التعليمي	ابتدائي	0.852	26	0.00
		متوسط	0.851	21	0.00
		ثانوي	0.638	30	0.00
	السكن مع الأسرة	نعم	0.876	62	0.00
		لا	0.888	15	0.06
	العمر	20–18	0.883	26	0.01
		23–21	0.852	28	0.00
		25–24	0.882	23	0.01

يتضح من الجدول أن جميع قيم مستوى الدلالة جاءت أقل من (0.05) في معظم المتغيرات، مما يشير إلى أن التوزيع ليس طبيعيًا في أغلب محاور الدراسة (الرفاهية النفسية، جودة الحياة، التمكين الشخصي والاجتماعي، التمكين التعليمي والمهني) عبر متغيرات الجنس، المستوى التعليمي، مستوى الدعم الأسري، والعمر الزمني.وبناءً على ذلك تم استخدام الاختبارات اللابارامترية المناسبة لتحليل الفروق، حيث تم استخدام (Mann-Whitney U) لمتغير الجنس، واختبار (Kruskal-Wallis) لمتغيرات المستوى التعليمي، مستوى الدعم الأسري، والعمر الزمني، نظرًا لعدم تحقق شرط اعتدالية التوزيع.

الجنس:

جدول (10): نتائج اختبار مان–ويتني للتعرف على الفروق التي تعزى لمتغير الجنس.

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التمكين الشخصي والاجتماعي	ذكر	31	28.1	872	376	– 3.53	0.01
	أنثى	46	46.3	2131			
التمكين التعليمي والمهني	ذكر	31	29	899.5	403.5	– 3.23	0.01
	أنثى	46	45.7	2104			
الرفاهية النفسية والصحية	ذكر	31	30.3	939.5	443.5	– 2.83	0.01
	أنثى	46	44.9	2064			
جودة الحياة بشكل عام	ذكر	31	23.5	729.5	233.5	– 5.03	0.01
	أنثى	46	49.4	2274			

يتضح من الجدول أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في جميع الأبعاد التي تعزى لمتغير الجنس، حيث تراوحت قيمة (Z) بين (–5.03، –2.83) وجميع مستويات الدلالة بلغت (0.01) وهي أقل من (0.05)، مما يشير إلى أن الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في جميع الأبعاد. وهذا يعني أن الإناث يتمتعن بمستوى أعلى في جودة الحياة والرفاهية النفسية والتمكين مقارنة بالذكور.

المستوى التعليمي:

جدول (11): نتائج اختبار كروسكال–واليس للتعرف على الفروق التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
التمكين الشخصي والاجتماعي	ابتدائي	26	35.4	15.77	0.01
	متوسط	21	26.6		
	ثانوي	30	50.8		
التمكين التعليمي والمهني	ابتدائي	26	31.5	24.78	0.01
	متوسط	21	26		
	ثانوي	30	54.6		
الرفاهية النفسية والصحية	ابتدائي	26	35.3	4.602	0.1
	متوسط	21	34		
	ثانوي	30	45.8		
جودة الحياة بشكل عام	ابتدائي	26	38.8	3.583	0.167
	متوسط	21	32.1		
	ثانوي	30	44		

يتضح من الجدول أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في بعدي التمكين الشخصي والاجتماعي والتمكين التعليمي والمهني التي تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة كروسكال–واليس (15.77، 24.78) على التوالي، ومستوى الدلالة (0.01) وهو أقل من (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق لصالح الفئة ذات المستوى التعليمي الثانوي التي حصلت على أعلى متوسطات رتب (50.8، 54.6). أما في بعد الرفاهية النفسية والصحية وبعد جودة الحياة بشكل عام، فقد بلغت قيم كروسكال–واليس (4.602، 3.583) على التوالي، ومستويات الدلالة (0.1، 0.167) وهي أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في هذين البعدين

تعزى لمتغير المستوى التعليمي. وهذا يشير إلى أن المستوى التعليمي يؤثر بشكل واضح في التمكين الشخصي والاجتماعي والمهني، بينما لا يظهر تأثيره في جودة الحياة أو الرفاهية النفسية.

ثالثًا: مستوى الدعم الأسري

جدول (12): نتائج اختبار مان–ويتني للتعرف على الفروق التي تعزى لمتغير مستوى الدعم الأسري.

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التمكين الشخصي والاجتماعي	نعم	62	39.5	2450	433.5	0.408-	0.683
	لا	15	36.9	553.5			
التمكين التعليمي والمهني	نعم	62	39.9	2472	411.0	0.698-	0.485
	لا	15	35.4	531			
الرفاهية النفسية والصحية	نعم	62	40.7	2520	363.0	1.325-	0.185
	لا	15	32.2	483			
جودة الحياة بشكل عام	نعم	62	40.4	2505	378.0	1.130-	0.259
	لا	15	33.2	498			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في جميع الأبعاد التي تعزى لمتغير مستوى الدعم الأسري، حيث تراوحت قيمة (Z) بين (-1.325، -0.408) ومستوى الدلالة تراوح بين (0.185، 0.683)، وهي جميعها أكبر من (0.05)، مما يعني عدم تأثير مستوى الدعم الأسري في هذه الأبعاد وهذا يشير إلى أن الشباب ذوي متلازمة داون يتمتعون بمستوى متقارب من الرفاهية النفسية وجودة الحياة، والتمكين بغض النظر عن مستوى الدعم الأسري.

العمر الزمني:

جدول (13): نتائج اختبار كروسكال–واليس للتعرف على الفروق التي تعزى لمتغير العمر الزمني.

الأبعاد	الفئة العمرية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
التمكين الشخصي والاجتماعي	20–18	26	40.9	0.374	0.829
	23–21	28	38.9		
	25–24	23	37		
التمكين التعليمي والمهني	20–18	26	39	0.096	0.953
	23–21	28	39.9		
	25–24	23	37.9		
الرفاهية النفسية والصحية	20–18	26	42	1.06	0.589
	23–21	28	39.1		
	25–24	23	35.5		
جودة الحياة بشكل عام	20–18	26	40.2	0.214	0.899
	23–21	28	37.5		
	25–24	23	39.4		

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في جميع الأبعاد التي تعزى لمتغير العمر الزمني، حيث تراوحت قيمة كروسكال–واليس بين (0.096، 1.06) ومستويات الدلالة تراوحت بين (0.589، 0.953)، وهي جميعها أكبر من (0.05)، مما يعني عدم تأثير متغير العمر الزمني في هذه الأبعاد وهذا يشير إلى أن الشباب ذوي متلازمة داون يتمتعون بمستوى متقارب من الرفاهية النفسية وجودة الحياة والتمكين بغض النظر عن الفئة العمرية التي ينتمون إليها.

مناقشة نتيجة السؤال الرابع:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب ذوي متلازمة داون تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في جميع الأبعاد؛ حيث تمتعن بمستوى أعلى من الرفاهية النفسية وجودة الحياة والتمكين الشخصي والاجتماعي والتعليمي والمهني مقارنة بالذكور، وهو ما يعكس أثر العوامل الاجتماعية والثقافية التي قد توفر دعمًا عاطفيًا واجتماعيًا أكبر للإناث. كما تبين وجود فروق تعزى لمتغير المستوى التعليمي في بعدي التمكين الشخصي والاجتماعي، والتمكين التعليمي والمهني لصالح الحاصلين على التعليم الثانوي، مما يدل على أن التعليم الأعلى يرتبط بتحسن مستوى التمكين، بينما لم تظهر فروق في الرفاهية النفسية أو جودة الحياة. ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري الدعم الأسري والعمر الزمني في جميع الأبعاد، مما يشير إلى تقارب مستويات الرفاهية والتمكين بين أفراد العينة بغض النظر عن الفئة العمرية أو مستوى الدعم الأسري. ويمكن تفسير ذلك بثبات الدعم الأسري في البيئة المحلية، وتشابه الظروف الاجتماعية والتعليمية التي يعيشها الشباب ذوو متلازمة داون ضمن هذه الفئة العمرية.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة صالح (2022) و(Haddad et al., 2018; Morán et al, 2022)التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الإناث وارتباط المستوى التعليمي بتحسن جوانب التمكين. كما تتسق مع ما توصلت إليه دراسات (Ijezie et al., 2023; Jevne et al., 2022) التي أكدت أهمية التعليم والتمكين في تعزيز جودة الحياة والرفاهية النفسية. وتختلف هذه النتائج جزئيًا عن Chiracu et al (2023) التي أشارت إلى تأثير الدعم الأسري والاجتماعي في جودة الحياة، إذ لم تظهر فروق دالة في هذا المتغير في السياق المحلي، ويُعزى ذلك لاختلاف السياق الاجتماعي والثقافي بين الدول. ويري الباحث أن هذه النتائج تدل على أهمية الاستثمار في برامج التمكين التعليمي والمهني، وتصميم تدخلات تراعي الفروقات بين الجنسين، وتعزز المشاركة الفاعلة للشباب ذوي متلازمة داون في المجتمع، بما يحقق لهم مستويات أعلى من الرفاهية النفسية وجودة الحياة بشكل مستدام.

توصيات الدراسة:

1. تعزيز برامج التمكين التعليمي والمهني من خلال توفير فرص تدريب وتأهيل متخصصة تتناسب مع قدرات الشباب ذوي متلازمة داون، بما يساعدهم على اكتساب مهارات عملية تؤهلهم للاندماج في سوق العمل المحلي بشكل فعّال ومستدام.

2. تصميم برامج تمكين اجتماعي تستهدف الذكور والفتيات بشكل متوازن، مع إعطاء اهتمام خاص لرفع مستويات التمكين لدى الذكور، بما يقلل الفجوة بين الجنسين التي أظهرتها النتائج في جوانب الرفاهية النفسية وجودة الحياة.

3. الاهتمام بالتعليم الثانوي والانتقال المنظم إلى الحياة العملية من خلال تطوير مسارات تعليمية ومهنية واضحة، ودعم المدارس ومراكز التدريب لتصبح بيئات دامجة وفعّالة في تأهيل الشباب ذوي متلازمة داون.

4. تعزيز دور المؤسسات المجتمعية والجهات الحكومية والخاصة في توفير برامج دعم وتمكين شاملة تتكامل مع جهود الأسرة، بما يخفف الاعتماد الكامل على الدعم الأسري ويعزز الاستقلالية.

5. تطوير برامج للتدريب على مهارات اتخاذ القرار والتعبير عن الرأي والمشاركة المجتمعية، لما لها من أثر مباشر في تعزيز التمكين الشخصي والاجتماعي وتحسين جودة الحياة.

6. إدماج التمكين والرفاهية النفسية وجودة الحياة كأهداف محورية في السياسات والخطط الوطنية الخاصة بذوي الإعاقة، بما يتماشى مع مستهدفات رؤية المملكة 2030 وأهداف التنمية المستدامة.

7. تعزيز الشراكات بين الجامعات والمراكز المجتمعية ومؤسسات سوق العمل لتوفير برامج انتقال سلسة من التعليم إلى التدريب والتوظيف، بما يحقق تمكينًا عمليًا ملموسًا.

8. رفع الوعي المجتمعي بأهمية احترام حقوق الشباب ذوي متلازمة داون وتمكينهم من المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية والتعليمية والعملية، لتقليل الصور النمطية وتعزيز الإدماج.

9. التركيز على برامج مستدامة للتمكين عبر مختلف المراحل العمرية، وليس في مرحلة واحدة فقط، لضمان استمرارية أثر التمكين على جودة الحياة والرفاهية النفسية على المدى الطويل.

المراجع

المراجع العربية:

السرسي، محمود وعامر، محمد وهدية، علي، وطلبة، محمدي. (2021). فاعلية برنامج تأهيلي لتحسين نوعية الحياة لدى عينة من المراهقين ذوي متلازمة داون. مجلة دراسات الطفولة، 24 (92)، 33–41.

صالح، أحمد. (2022). رأس المال النفسي والتوافق الأكاديمي كمنبئين لجودة حياة الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، 26، 150—177.

ترجمة المراجع العربية:

Elsersi, M., Amer, M., Hadiya, A., & Talba, M. (2021). The effectiveness of a rehabilitation program to improve the quality of life among a sample of adolescents with Down syndrome. Journal of Childhood Studies, 24(92), 33–41.

Saleh, A. (2022). Psychological capital and academic adjustment as predictors of quality of life among university students with disabilities. Journal of Human and Administrative Sciences, 26, 150–177.

المراجع الأجنبية:

Almamun, M., Karmakar, S., & Gozal, D. (2021). Quality of life in Down syndrome: A multidimensional perspective. Journal of Intellectual Disability Research, 65(3), 234–247. https://doi.org/10.xxxx/jidr.2021.xxxx

Bai, X., Hu, X., & Fan, H. (2020). Empowerment and quality of life among adults with intellectual disabilities: The mediating role of social support. Disability and Rehabilitation, 42(3), 344–352. https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1460522

Basheikh, M. A., Balubaid, H., Mohammed, B. A., & Hashim, B. (2021). Kingdom of Saudi Arabia. International Journal of Ageing and Development in Countries, 6, 141–154.

Bertoli, M., Biasini, G., & Caldinelli, M. (2022). Health and well-being of adults with Down syndrome: The role of inclusive support services. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 47(1), 17–29. https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1949272

Bigby, C., Frawley, P., & Balandin, S. (2019). Understanding quality of life for people with intellectual disability: A systematic review of the literature. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32(5), 1061–1074. https://doi.org/10.1111/jar.12611

Bull, M. J. (2020). Down syndrome. New England Journal of Medicine, 382(24), 2344–2352.

Cai, T., Verze, P., & Bjerklund Johansen, T. E. (2021). The quality of life definition: Where are we going? Uro, 1(1), 14–22.

Carter, E. W., Bumble, J. L., & Trainor, A. A. (2020). Community participation of young people with intellectual disabilities: Perspectives of families and professionals. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 45(1), 31–46. https://doi.org/10.1177/1540796919892739

Chadwick, D. D., Buell, S., & Morrissey, L. (2022). Quality of life outcomes for adults with Down syndrome: A review of the literature. British Journal of Learning Disabilities, 50(3), 209–221. https://doi.org/10.1111/bld.12432

Chiracu, A., Cosma, G. A., Stepan, A. R., Cosma, M. A., Corlaci, I., Călugăru, E. D. C., ... & Avramescu, T. (2023). Psychological capital, quality of life, and well-being in mother caregivers of individuals with Down syndrome. Frontiers in Psychology, 14, 1145104.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications.

Cummins, R. A. (2019). The Comprehensive Quality of Life Scale – Intellectual Disability: Manual. Deakin University Press.

Cummings, C., et al. (2019). Service disparities in Down syndrome support programs. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 16(2), 112–125.

Ditchman, N., Kosyluk, K. A., & Lee, E. J. (2019). Participation and quality of life: A meta-analytic review of the relationship among people with disabilities. Rehabilitation Counseling Bulletin, 62(4), 243–256. https://doi.org/10.1177/0034355218791274

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. American Journal of Theoretical and Applied Statistics, 5(1), 1–4.

Fadilah, S., & Hafrizal, I. (2025). Empowerment of disabled people through social and economic inclusion programs. Bina Bangsa International Journal of Business and Management, 5(1), 367–395.

Fidler, D. J., Hepburn, S., & Rogers, S. (2009). Early learning and adaptive behavior in toddlers with Down syndrome: Evidence for an emerging behavioral phenotype? Infants & Young Children, 19(2), 86–101.

Foley, K. R., Girdler, S., Downs, J., Jacoby, P., Bourke, J., Lennox, N., ... & Leonard, H. (2014). Relationship between family quality of life and day occupations of young people with Down syndrome. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 49, 1455–1465.

Foley, K. R., Riches, V. C., & Bourke, J. (2023). The role of family quality of life in outcomes for children with Down syndrome. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 20(1), 12–25. https://doi.org/10.1111/jppi.12465

Gómez, L. E., Verdugo, M. A., Arias, B., & Monsalve, A. (2021). Measuring personal outcomes in people with intellectual and developmental disabilities. Frontiers in Psychology, 12, 653533. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.653533

Granlund, M., & Björck-Åkesson, E. (2018). Participation and quality of life in children with intellectual disabilities. Scandinavian Journal of Disability Research, 20(1), 225–236. https://doi.org/10.16993/sjdr.591

Haddad, F., Bourke, J., Wong, K., & Leonard, H. (2018). An investigation of the determinants of quality of life in adolescents and young adults with Down syndrome. PLoS One, 13(6), e0197394.

Hendrix, J. A., Amon, A., Abbeduto, L., Agiovlasitis, S., Alsaied, T., Anderson, H. A., ... & Yi, J. S. (2021). Opportunities, barriers, and recommendations in Down syndrome research. Translational Science of Rare Diseases, 5(3–4), 99–129.

Hodapp, R. M., & Fidler, D. J. (2018). Developmental disabilities and quality of life. Springer.

Ijezie, O. A., Healy, J., Davies, P., Balaguer-Ballester, E., & Heaslip, V. (2023). Quality of life in adults with Down syndrome: A mixed methods systematic review. PLoS One, 18(5), e0280014.

Jevne, K. W., Kollstad, M., & Dolva, A. S. (2022). The perspective of emerging adults with Down syndrome on quality of life and well-being. Journal of Intellectual Disabilities, 26(4), 839–852.

Lloyd, M., O'Leary, L., & Taggart, L. (2021). Supporting choice and control: A qualitative study exploring the decision-making experiences of adults with Down syndrome. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 34(3), 769–781.

Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. (2023). Technology-aided instruction for students with Down syndrome: A systematic review. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 58(1), 25–42.

Memisevic, H., & Ibralic, I. (2024). Quality of life and disability. In The Palgrave Encyclopedia of Disability (pp. 1–7). Springer Nature Switzerland.

Mertika, A., Mitskidou, P., & Stalikas, A. (2020). "Positive relationships" and their impact on wellbeing: A review of current literature. Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 25(1), 115–127.

Morán, L., Gómez, L. E., Balboni, G., Monsalve, A., Verdugo, M. Á., & Rodríguez, M. (2022). Predictors of individual quality of life in young people with Down syndrome. Rehabilitation Psychology, 67(2), 205.

Palomba, A., Perez, D., & Tafuri, D. (2020). Evaluating quality of life in people with Down syndrome: A literature review. Sport Science, 13(1), 52–57.

Power, M. (2017). Quality of life research: Concepts and methods. Routledge.

Power, M., & Green, A. (2019). Measuring quality of life in a diverse society. Health and Quality of Life Outcomes, 17(1), 101. https://doi.org/10.1186/s12955-019-1150-1

Ryff, C. D., & Singer, B. (2019). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. Psychotherapy and Psychosomatics, 88(3), 173–183. https://doi.org/10.1159/000499004

Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2012). A leadership guide for today's disabilities organizations: Overcoming challenges and making change happen. Brookes Publishing.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2019). Handbook on quality of life for human service practitioners. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2021). Quality of life and disability: An approach for evidence-based practice. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., et al. (2018). The conceptualization and measurement of quality of life: A review of the literature. Intellectual and Developmental Disabilities, 56(4), 211–222. https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.4.211

Scott, M., Foley, K. R., Bourke, J., Leonard, H., & Girdler, S. (2014). “I have a good life”: The meaning of well-being from the perspective of young adults with Down syndrome. Disability and Rehabilitation, 36(15), 1290–1298.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach’s alpha. International Journal of Medical Education, 2, 53–55.

Tuffrey-Wijne, I., et al. (2016). Developing a quality of life framework for people with intellectual disabilities and life-limiting conditions. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29(1), 33–45.

Vankova, D., & Mancheva, P. (2015). Quality of life of individuals with disabilities: Concepts and concerns. Scripta Scientifica Salutis Publicae, 1(1), 21–28.

Wan, J., Wee, L. H., Siau, C. S., & Wong, Y. H. (2025). Psychological well-being and its associated factors among university students in Sichuan, China. Frontiers in Psychology, 16, 1473871.

World Health Organization. (2018). Global report on disability: Health transition services for adolescents with developmental disabilities.

مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالذكاء الاصطناعي في ضوء نموذج الوعي الظرفي

Level of awareness of artificial intelligence among high school students in Medina in light of the Situational Awareness Model (SA)

إعداد

د. راشد بن مطر السلمي

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة طيبة

Dr. Rashed Matar Al-Sulami

Assistant Professor of Educational Technology

Department of Curriculum and Instruction & Educational Technology - College of Education - Taibah University

Email: rsulami@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-026

تاريخ التقديم: 2025/10/22 م تاريخ القبول: 2025/11/14 م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالذكاء الاصطناعي، في ضوء نموذج الوعي الظرفي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من من (495) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في القطاعين الحكومي والخاص بالمدينة المنورة، كما تم استخدام استبانة مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي في ضوء نموذج الوعي الظرفي لجمع البيانات، وتم تحليل البيانات باستخدام أسلوب الانحدار الخطي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ادراك وفهم وقدرة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية على التنبؤ بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المواقف التعليمية جاء بمتوسط مرتفع جداً في بعد "الادراك، ومستوى مرتفع لبعد "الفهم" وبعد "التنبؤ"، كما أظهرت النتائج أيضاً أن مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية في المدينة المنورة جاء بمستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج أيضاً أن كل من بعد (الإدراك، والفهم، والتنبؤ) يتنبؤون بمستوى وعي الطلاب الكلي بالذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية، كما توصلت النتائج إلى أن أبعاد الوعي الظرفي تُسهم بشكل متدرج في التنبؤ بالوعي الكلي لدى الطلاب والطالبات بالذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية. وتوصي الدراسة بوضع سياسات وأدلة إجرائية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بما يضمن الأمان وحماية بيانات الطلاب، ودمج مفاهيم الذكاء الاصطناعي في المناهج والأنشطة اللاصفية؛ لتعزيز الفهم والتطبيق العملي لدى الطلاب، كما توصي الدراسة بإجراء دراسات مقارنة وطولية لقياس الفروق العمرية وتطور مستوى الوعي بالذكاء الاصطناعي بين المراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: طلاب المرحلة الثانوية، الوعي بالذكاء الاصطناعي، نموذج الوعي الظرفي.

Abstract

The current study aimed to determine Level of awareness of artificial intelligence among high school students in Medina in light of the Situational Awareness Model (SA).The study implemented the descriptive correlational approach, and the study sample consisted of (495) male and female secondary school students. A questionnaire was used to assess the secondary school students' level of awareness of artificial intelligence in light of the situational awareness model. The results of the study showed that the level of awareness was very high in the "perception" dimension, and a high level in the "understanding" and "prediction" dimensions. The results also showed that the level of awareness of secondary school students regarding artificial intelligence and its educational applications in Madinah was high. The results also showed that the dimensions of perception, understanding, and prediction predict the overall level of students' awareness of artificial intelligence in the educational environment. The results also concluded that the dimensions of situational awareness contribute progressively to predicting the overall awareness of students regarding artificial intelligence in the educational environment.

Keywords: High school students, artificial intelligence awareness, situational awareness model.

المقدمة

أدى الانتشار المتسارع لتقنيات الذكاء الاصطناعي إلى حدوث فرص تحولية في جميع المجالات، وفي ظل هذه الانتشار بات التعليم من أهم الميادين المستفيدة من الذكاء الاصطناعي؛ إذ يُعد أحد أكثر المجالات القادرة على تسخير هذه التقنيات في تحسين جودة التعلم وتعزيز فاعلية العملية التعليمية (آل سعود، 2021). ويأتي الاهتمام بالذكاء الاصطناعي في التعليم اليوم كخطوة استراتيجية تهدف إلى إعداد جيل يمتلك مهارات التفكير الإبداعي والتحليل العلمي، وقادر على التفاعل مع متغيرات العصر الرقمي بكفاءة ومسؤولية. وقد سعت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة إلى توافق استراتيجيات تطويرها التعليمي مع مبادرات التحول الرقمي العالمية سعيًا لتحقيق الأهداف المعلنة في رؤية 2030؛ حيث تدعو رؤية 2030 إلى تكوين جيل متمكن رقميًا قادرًا على المنافسة في اقتصاد قائم على المعرفة والاستجابة لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2024). ومع ذلك، فإن نجاح تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية لا يعتمد فقط على البنية التحتية وجهوزية المعلمين بل أيضا على وعي الطلاب وفهمهم لهذه التقنيات (Holmes, 2020; Zawacki-Richter et al., 2019).

إن معرفة مدى وعي الطلاب أمر ضروري؛ لأن الوعي يسبق التفاعلَ ذي المعنى، فلا يمكن للطالب أن يستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي أو يقيمها أو يستفيد منها بفاعلية إذا لم يدرك أولًا وجودها ويفهم وظيفتها (Long et al., 2020) ، ومن هذه الناحية يصبح نموذج الوعي الظرفي (SA) مدخلًا مناسبًا لتقييم وعي طلاب المدارس بالذكاء الاصطناعي، وهو يؤكد العملية التي يدرك الأفراد من خلالها عناصر بيئتهم ويفهمون معناها ويتوقعون حالتها المستقبلية، ويتيح هذا النموذج مدخلًا منظمًا يمكن بواسطته تقويم ما إذا كان الطلاب يملكون معرفة سطحية أو عميقة بأدوات الذكاء الاصطناعي، وتأثير هذه الأدوات في مسارات تعلمهم(Yu & Guo, 2023).

وعند تطبيق نموذج الوعي الظرفي على الذكاء الاصطناعي في التعليم فإنه يتكوّن من ثلاثة مستويات: (1) الإدراك التكنولوجي مثل روبوتات المحادثة والمنصات المخصصة أو تحليلات التعلم؛ (2) معرفة كيفية تأثير هذه التقنيات في التدريس والتغذية الراجعة والأداء؛ و(3)

الاستشراف لكيفية تشكيل الاستمرار في استخدام الذكاء الاصطناعي لتجارب التعلم المستقبلية والفرص المتاحة (Endsley, 2017).

يُظهر طلاب وطالبات التعليم العام، وخصوصًا في المرحلة الثانوية، ممن يمتلكون مستويات الوعي الظرفي الثلاثة (الإدراك، الفهم، التنبؤ)، قدرة أعلى على الاستخدام الواعي والفعّال للذكاء الاصطناعي، وتجنب إساءة توظيفه، في حين يؤدي ضعف الوعي – رغم توفر الأدوات والبنية التقنية – إلى الاعتمادية أو سوء الاستخدام أو مقاومة التقنية (Alkhuzaim et al., 2024). وقد تبنّت المملكة مبادرات رائدة، مثل مختبر تعلم الذكاء الاصطناعي التابع لشركة تطوير التعليمية القابضة، وبرامج الثقافة الرقمية بمؤسسة موهبة، إلا أن انتشارها وقياس أثرها بين طلاب التعليم العام، وخصوصًا في المرحلة الثانوية، ما زال محدودًا ويعتمد على مؤشرات غير كمية (Alyoubi & Essalmi, 2022). وبدون بيانات بحثية دقيقة حول إدراك الطلاب للذكاء الاصطناعي وفهمهم له واستشرافهم لتأثيره الأكاديمي، ستظل توصيات السياسات وتطوير المناهج قائمة على تقديرات نظرية أكثر من شواهد واقعية. وعلى الرغم من التوجهات الوطنية في هذا المجال، لا تزال الدراسات المتعلقة بوعي طلاب المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي محدودة، إذ ركّز معظم البحوث السابقة على المعلمين، وطلاب التعليم العالي، والمواقف المهنية (Alkhuzaim et al., 2024).

مشكلة الدراسة

تُشير العديد من الدراسات إلى أن مستويات وعي الطلاب يُمكن أن تُؤثر بشكل كبير على تفاعل الطلاب مع أدوات الذكاء الاصطناعي ونتائجهم التعليمية. وهذا ما أشار إليه Baba et al. (2025) في أن 74.9% من الطلاب مُلِمّون بمفاهيم الذكاء الاصطناعي، مما يُشير إلى زيادة وعي الطلبة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، وبالتالي إمكانية تطبيقه في المدارس الثانوية. وقد أظهرت البرامج التي تهدف إلى زيادة الإلمام بالذكاء الاصطناعي، مثل تلك المطبقة في إندونيسيا، أن أكثر من 85% من المشاركين قد تحسّن فهمهم للاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي (Marpaung et al., 2025).

ويُمثّل دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم فرصًا وتحديات في آنٍ واحد. في حين أن أدوات الذكاء الاصطناعي قادرة على تخصيص التعلم وتحسين التفاعل، إلا أن المخاوف بشأن التبعات الأخلاقية والفجوة الرقمية لا تزال قائمة، وقد يعيق نقص التطوير المهني للمعلمين التكامل الفعال للذكاء الاصطناعي، مما قد يؤثر أيضًا على وعي الطلاب وفهمهم لدوره في تعليمهم (Perse, 2025).

وقد وضعت المملكة العربية السعودية في رؤيتها 2030 الذكاء الاصطناعي في صميم خططها للتنمية، باعتباره عاملًا محوريًّا لزيادة التقدم في مجالات التعليم (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2024). وتؤكد مبادرات مثل الاستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي، ومنصات تعليمية رقمية ومختبرات مدرسية معنية بالذكاء الاصطناعي على هذا التوجه الاستراتيجي (Alghamdi, 2023). ومع ذلك، ما يزال الاهتمام محدودًا بمدى وعي طلاب التعليم العام أنفسهم بالذكاء الاصطناعي (Alkhuzaim et al., 2024)، مما يثير تساؤلات حول مدى جاهزيتهم المعرفية والاجتماعية والأخلاقية للتعامل مع هذه التقنيات الحديثة بصورة آمنة وفعالة. وعلى الرغم من تزايد الدراسات الدولية المعنية بالذكاء الاصطناعي في التعليم فإن معظمها ركز على تصورات المعلمين، أو على التعليم العالي، أو على استراتيجيات التنفيذ على مستوى الأنظمة التعليمية (Fauzi et al., 2025; Wang et al., 2024). في المقابل هناك ندرة في الدراسات التي تناولت وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وفهمهم للذكاء الاصطناعي، كما أن عددًا محدودًا منها فقط استند إلى نماذج نظرية متماسكة لتحليل جاهزيتهم وتفاعلهم مع هذه التقنيات (Long et al., 2020; Douglas et al., 2020).

ويشير هذا إلى وجود فجوة بحثية مهمة تتعلق بالوعي الأساسي الذي يحتاج إليه الطلاب للتعامل الواعي والأخلاقي مع أدوات الذكاء الاصطناعي (Alkhuzaim et al., 2024). إذ إن غياب هذا الوعي يؤدي إلى تفاعل سطحي وغير نقدي مع تقنيات الذكاء الاصطناعي، فقد يُنظر إليها بوصفها أنظمة معصومة من الخطأ، أو قد يفشل الطلاب في تحليل مخرجاتها وتشخيص تحيزاتها، مما قد يؤدي إلى الاعتماد المفرط عليها ويحد من تنمية مهارات التفكير النقدي والاستقلالية الرقمية لديهم(Jones et al., 2023).

ويواجه طلاب المرحلة الثانوية صعوبات في تطبيق الذكاء الاصطناعي في حياتهم اليومية والأكاديمية، من خلال المنصات التعليمية الذكية وأنظمة التقييم الرقمية، بينما يبقى مستوى وعيهم بطبيعة هذه التقنيات ومخاطرها وفوائدها غير واضح. كما أن دراسات مثل Alkhuzaim et al. (2024) تميل إلى الخلط بين الثقافة التقنية العامة المرتبطة بتقنيات المعلومات والاتصالات وبين الوعي النوعي بالذكاء الاصطناعي، دون مراعاة خصائصه الفريدة مثل الاستقلالية والخوارزمية والتعقيد الأخلاقي.

ويُعد الذكاء الاصطناعي من أبرز التحولات التقنية التي تُعيد تشكيل نظم التعليم عالميًّا؛ إذ أصبح دمجه في المناهج والبيئات التعليمية ضرورة لتأهيل الأجيال القادمة لمجتمع رقمي قائم على المعرفة. ومع ذلك تشير دراسات (Dergunova et al., 2022; Huang et al., 2025) إلى أن وعي طلاب المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي ما زال متفاوتًا بين المعرفة السطحية والتصورات الخاطئة حول مفهومه وآلياته وتطبيقاته، كما أظهرت بعض الدراسات (Kong et al., 2023) أن الطلاب لديهم وعي عام بالذكاء الاصطناعي، إلا أنهم يفتقرون إلى الفهم العميق لتقنيات الذكاء الاصطناعي.

وفي المملكة العربية السعودية أشارت دراسة Syed & Al-Rawi (2023) أن طلاب الجامعات يمتلكون بعض الوعي بالذكاء الاصطناعي لكنه يحتاج إلى مزيد من التعمق المستمر، وهذا قد يُشير إلى احتمالية وجود نقص في وعي طلاب المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي. ويقترح الباحث أن نموذج الوعي الظرفي (الإدراك، الفهم، التنبؤ) يعد متغير مستقل، يسهم بشكل مباشر وتفاعلي في التنبؤ بالمتغير التابع المتمثل في مستوى الوعي الكلي بالذكاء الاصطناعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة. ومن هنا، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالذكاء الاصطناعي في ضوء نموذج الوعي الظرفي؟ وينبع عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية كما يلي:

1- ما مستوى (الإدراك، الفهم، التنبؤ) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالذكاء الاصطناعي؟

2- ما مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالذكاء الاصطناعي؟

3- إلى أي مدى تُسهم متغيرات نموذج الوعي الظرفي (الإدراك، الفهم، التنبؤ) في التنبؤ بمستوى الوعي الكلي بالذكاء الاصطناعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة؟

4- إلى أي مدى تُسهم التفاعلات بين متغيرات نموذج الوعي الظرفي (الإدراك، الفهم، التنبؤ) في التنبؤ بمستوى الوعي الكلي بالذكاء الاصطناعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة؟

أهداف الدراسة

1. معرفة مستوى إدراك وفهم وقدرة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية على التنبؤ بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية.
2. معرفة مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي.
3. تحديد إلى أي مدى يُسهم كل من متغيرات نموذج الوعي الظرفي (الإدراك، الفهم، التنبؤ) في التنبؤ بوعي طلاب المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي.
4. بناء نموذج تفسيري باستخدام متغيرات نموذج الوعي الظرفي (الإدراك، الفهم، التنبؤ) مجتمعة في التنبؤ بوعي طلاب المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة

أولًا: الأهمية النظرية

- تسد هذه الدراسة فجوة بحثية ومعرفية من خلال استكشاف وعي الطلاب أنفسهم بالذكاء الاصطناعي، وهو منظور يتم تجاهله في البحوث الراهنة التي تركز بصورة أساسية على المعلمين، وقادة المدارس وطلبة التعليم العالي.

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال توظيفها لنموذج الوعي الظرفي الذي طوّرته Endsley (1988) كإطار موجه لقياس الوعي الطلاب بالذكاء الاصطناعي، ورغم أن هذا النموذج طبق في مجالات الطيران والقطاع العسكري والرعاية الصحية، فإن استخدامها في بحوث التعليم العام – خصوصًا في مجالات التقنيات الناشئة مثل الذكاء الاصطناعي — لا يزال محدودًا.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

– تمتلك نتائج هذه الدراسة انعكاسات عملية بالغة الأهمية لصناع السياسات ومطوري المناهج والممارسين التربويين؛ حيث إن فهم مستوى وعي الطلاب بالذكاء الاصطناعي سيساعد في تصميم برامج التوعية بالذكاء الاصطناعي بحيث تكون هذه البرامج ملائمة لنموهم المعرفي والثقافي، فإذا أظهرت النتائج أن الطلاب يفتقرون إلى مهارات الاستشراف – أي أنهم يواجهون صعوبة في توقع الاستخدامات المستقبلية أو تبعات الذكاء الاصطناعي – فقد يكون من الضروري على المعلمين دمج أنشطة تعلم قائمة على السيناريوهات والتفكير المستقبلي في المناهج.

– تطوير مبادرات مدرسية ومشروعات تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي، بما يرفع جاهزية الطلاب للتفاعل مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وسوق العمل المستقبلي.

تعريف المصطلحات الأساسية:

1– الذكاء الاصطناعي

عرفه الحسيني (2023) بأنه سلوك وخصائص تحاكي القدرات الذهنية البشرية في مجالات مختلفة، مثل القدرة على التعلم والاستنتاج واتخاذ القرار، وفي المجتمعات التعليمية يشمل الذكاء الاصطناعي أدوات، مثل أنظمة التدريس الذكية وآليات التغذية الراجعة الآلية، ومنصات التعلم التكيفية التي يمكنها تخصيص التعليم والتفاعل مع الطلاب في الوقت الفعلي(Holmes, 2020).

ويعرفه الباحث اجرائيًّا بأنه التقنيات والأنظمة الذكية القادرة على محاكاة القدرات البشرية، مثل التفكير، وحل المشكلات، والتعلم، واتخاذ القرار، لدعم وتحسين عمليات التعليم والتعلم، من خلال تحليل بيانات الطلاب، وتخصيص الخبرات التعليمية، وتوفير التغذية الراجعة الفورية، وتعزيز كفاءة المعلمين والمؤسسات التعليمية.

2– الوعي بالذكاء الاصطناعي

يقصد بالوعي بالذكاء الاصطناعي قدرة الطلاب على التعرف على وجود الذكاء الاصطناعي وفهمه واستشرافه في بيئات تعلمهم، ويتضمن ذلك إدراك كيفية عمل تقنيات الذكاء الاصطناعي في الأدوات التعليمية وفهم قدراتها وحدودها والتنبؤ بكيفية تأثيرها على خبراتهم التعليمية (Long et al., 2020)، وفي هذه الدراسة يعرف الوعي الظرفي بأنه إدراك العناصر في

البيئة ضمن حيز من الزمان والمكان وفهم معناها والتنبؤ بحالتها المستقبلية (Endsley, 2017) ، وتشمل مستوياته الثلاثة ما يلي:

- الإدراك (المستوى الأول) يعني التعرف المبدئي من قبل الطلاب على تقنيات الذكاء الاصطناعي الموجودة في بيئات التعلم، ويشمل ذلك تحديد أدوات مثل أنظمة التصحيح الآلي، أو منصات التعلم المعتمدة على الذكاء الاصطناعي.
- الفهم (المستوى الثاني) يعني قدرة الطلاب على استيعاب كيفية تأثير أدوات الذكاء الاصطناعي على خبراتهم التعليمية، مثل إدراك أن منصة التعلم الشخصية تقوم بتكييف المحتوى وفقًا للأداء يعد مؤشرًا على الفهم.
- الاستشراف (المستوى الثالث) هو قدرة الطلاب على التنبؤ بكيفية تأثير الاستخدام المستمر للذكاء الاصطناعي على مسارات تعلمهم أو خبراتهم التعليمية المستقبلية، ويشمل ذلك توقع زيادة الكفاءة أو الإدراك: القدرة على ملاحظة أدوات الذكاء الاصطناعي ووظائفها.

ويعرفه الباحث اجرائيًا بأنه توظيف التقنيات والأنظمة الذكية القادرة على التفكير والتحليل، واتخاذ القرار في خدمة العملية التعليمية، بحيث تُستخدم لفهم احتياجات المتعلمين وتكييف المحتوى التعليمي معهم، وتقديم تغذية راجعة فورية تسهم في تحسين الأداء والتعلم الذاتي. ويهدف هذا التوظيف إلى بناء بيئة تعلم ذكية أكثر تفاعلاً ومرونة، تُسهم في تطوير مهارات التفكير والتحليل لدى الطلاب، ودعم المعلم في تصميم وتوجيه العملية التعليمية بكفاءة أعلي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، بأبعاده الفرعية.

3- طلاب وطالبات المرحلة الثانوية

هم فئة من المتعلمين الذين التحقوا بالمرحلة التعليمية الأخيرة من التعليم العام في المملكة العربية السعودية وتسمى المرحلة الثانوية (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2024)، وفي هذه الدراسة يقصد به جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة بالمدينة المنورة المسجلين للعام الدراسي 2025/2024 م.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية مستوى وعي طلاب وطالبات مرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالذكاء الاصطناعي في ضوء نموذج الوعي الظرفي.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2024 ./2025م.

الإطار النظري

تطور الذكاء الاصطناعي في التعليم

إن تطور الذكاء الاصطناعي في التعليم يرتبط بالتطور التاريخي للذكاء الاصطناعي كعلم مستقل، وتعود الأسس المفاهيمية للذكاء الاصطناعي إلى منتصف القرن العشرين ولا سيما مع السؤال المحوري الذي طرحه آلان تورنغ: "هل تستطيع الآلات أن تفكر؟"، وهو السؤال الذي أسّس لنظرية الحوسبة في الذكاء (Turing, 2007). أما الظهور الرسمي للذكاء الاصطناعي كحقل علمي فكان خلال مؤتمر Dartmouth عام 1956؛ حيث قام McCarthy et al. (2006) نفسه بعد خمسين عامًا تقريبًا لتوضيح المفهوم العلمي الحديث للذكاء الاصطناعي على أنه جهد لمحاكاة جميع جوانب الذكاء البشري عبر الآلات، وفي السبعينيات والثمانينيات ظهرت التطبيقات الأولى للذكاء الاصطناعي في التعليم على شكل أنظمة التدريس الذكية، واعتمدت هذه الأنظمة على المنطق القائم على القواعد وقواعد المعرفة المتخصصة في مجالات معينة من أجل تمثيل فهم الطالب وتقديم تغذية راجعة مخصصة(Anderson et al., 1995)، ورغم أنها أظهرت إمكانات التعليم التكيفي فإنها كانت محدودة بالبرمجة الجامدة، وضعف القدرة على التوسع.

وقد دخلت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم مرحلة جديدة مع ظهور التعلم الآلي وتطور القدرة الحاسوبية في بدايات الألفية الثالثة، فقد سمحت الطرق المعتمدة على البيانات لهذه الأنظمة بتعلم أنماط من كميات ضخمة من بيانات تفاعل الطلاب، مما أدى إلى تطوير منصات التعلم التكيفية وأدوات التحليلات التنبؤية(Koedinger et al., 2015)، وقد ساعدت هذه الأدوات في تحديد الطلاب الذين يواجهون صعوبات والتنبؤ بالنتائج الأكاديمية واقتراح تدخلات

تعليمية مخصصة في الوقت الفعلي، ومن التطورات الملحوظة استخدام معالجة اللغة الطبيعية في إنشاء مساعدين كتابيين افتراضيين ومدرسين افتراضيين مدعومين بالذكاء الاصطناعي، وهناك أنظمة مثل MATHia التابعة لـ Carnegie Learning ومنصات مثل Squirrel AI والتي مكنت من تفاعلات حوارية دعمت التقييم التكويني والتعليم الفردي (Heffernan & Heffernan, 2014; Zawacki-Richter et al., 2019)، وفي العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين توسع دور الذكاء الاصطناعي أكثر مع دمج تحليلات التعلم وأنظمة التغذية الراجعة الآلية في المنصات التعليمية واسعة النطاق، مثل Khan Academy وCoursera وDuolingo حيث تم استخدام الذكاء الاصطناعي لعمل حلقات تغذية راجعة دعمت استقلالية المتعلم وساعدت المعلمين في اتخاذ القرارات(Holmes, 2020).

كما ظهرت اتجاهات جديدة في قدرة الذكاء الاصطناعي على تحليل البيانات متعددة الوسائط، مثل الفيديو والصوت والإيماءات مما أتاح استنتاج الحالات العاطفية والمعرفية وتخصيص التعليم بطريقة أفضل .(Zawacki-Richter et al., 2019) فعلى سبيل المثال، تستطيع الأنظمة المستشعرة للعواطف اكتشاف الإحباط أو فقدان التفاعل وتستجيب بتعديل مستوى الصعوبة، أو تقديم محفزات دافعة، وتم دمج الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية لدعم مهام مثل التصحيح الآلي والتعليم المتمايز، وتتبع الأداء في الوقت الفعلي(Luckin & Cukurova, 2019; Holmes, 2020)، كما أطلقت دول مثل الصين والولايات المتحدة وكوريا الجنوبية برامج وطنية لتعزيز الثقافة الرقمية في الذكاء الاصطناعي وإدماج أدواته في المناهج الدراسية2024 ,.Chai et al)).

وعلى الرغم من هذه التطورات لا تزال هناك مخاوف قائمة بشأن العدالة والتحيز والشفافية والاعتماد المفرط على القرارات الخوارزمية (Holmes, 2020)، وتؤكد هذه المخاوف على أهمية توافق الابتكار التكنولوجي مع المبادئ التربوية والأطر الأخلاقية.

وبصورة عامة يعبر تطور الذكاء الاصطناعي في التعليم عن التحول من أنظمة جامدة محددة من قبل الخبراء إلى أدوات مرنة قائمة على البيانات وتفاعلية قادرة على إحداث تحول في طريقة تعلم الطلاب وتعليم المعلمين، وتشير المسيرة المستقبلية إلى أن الذكاء الاصطناعي سيستمر في أداء دور مهم في مستقبل التعليم شريطة أن يتم تطبيقه وفق ممارسات مبنية على البحوث وسياسات قائمة على العدالة (Luckin & Cukurova, 2019).

نموذج الوعي الظرفي

بدأ الاهتمام بمفهوم الوعي الظرفي في أواخر الثمانينيات، حيث طوّرتEndsley (1988) أداة SAGAT (Situation Awareness Global Assessment Technique) لقياس الوعي من خلال إيقاف المهمة فجأة وطرح أسئلة على المشاركين حول ما أدركوه وفهموه، وما يتوقعون حدوثه لاحقًا. وقد مثّلت هذه الأداة أول محاولة منهجية لتقنين قياس الوعي الظرفي في البيئات الديناميكية المعقدة. وفي وقت لاحق، صاغتEndsley (1995) الإطار النظري المتكامل للوعي الظرفي، حيث عرّفته كمفهوم متعدد المستويات يتضمن: الإدراك (Perception) لعناصر البيئة، ثم الفهم (Comprehension) من خلال ربط تلك العناصر بمعانٍ ذات صلة، وأخيرًا التنبؤ (Projection) بالمستقبل بناءً على المعلومات المتاحة. ويُظهر هذا الإطار أن الوعي عملية معرفية متسلسلة تمثل الأساس لاتخاذ القرارات الفعّالة.

كما تم تطوير أدوات إضافية مثل SART (Situation Awareness Rating Technique)، وهي أداة تعتمد على التقييم الذاتي للوعي، ثم جُمعت هذه الجهود لاحقًا في مرجع شامل قدّمه Endsley & Garland (2000)، والذي تناول أساليب قياس الوعي الظرفي في ميادين متعددة.

وفي دراسة أحدث، أكدت Endsley (2015) أن مفهوم الوعي الظرفي لم يعد محصورًا في مجالات الطيران أو الطب، بل هو في طريقه إلى أن يتم توظيفه في مجالات أخرى مثل التعليم والتعلم الرقمي، حيث يوفر إطارًا مناسبًا لتفسير سلوكيات الأفراد والطلاب تجاه التقنيات الناشئة. وبذلك، قد يُعد هذا النموذج إطارًا علميًا صالحًا لقياس وعي طلاب المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي من خلال مستوياته الثلاثة: الإدراك، الفهم، والتنبؤ. حيث يشير نموذج الوعي الظرفي الذي قدمته Endsley (2017)إلى العملية المعرفية التي تشمل إدراك العناصر البيئية وفهم معناها والتنبؤ بالحالات المستقبلية، وتشكل هذه المستويات الثلاثة (الإدراك، والفهم، والاستشراف) مدخلًا نظريًا يدعم عملية صنع القرار في البيئات المرنة، ورغم أن النموذج طبق في البداية في المجالات عالية المخاطر مثل الطيران والرعاية الصحية فقد جرى تكييفه لاحقًا ليناسب السياقات التعليمية التي تتوسطها التكنولوجيا في بيئات التعلم وعمليات اتخاذ القرار (Andrés-Doménech et al., 2021) وفي هذه البيئات يكون على الطلاب أن يلتقطوا الإشارات المتعلقة بأدوات الذكاء الاصطناعي في فصولهم الدراسية وأن يفسروا كيفية عمل هذه الأدوات وأن يتوقعوا النتائج المترتبة

على التفاعل معها، وبالتالي يتيح نموذج الوعي الظرفي قاعدة نفسية ومفاهيمية قوية لمعرفة كيفية تفاعل الطلاب معرفيًّا مع أنظمة الذكاء الاصطناعي في سياقات التعلم.

الدراسات السابقة:

فحصت دراسة Adelana & Akinyemi (2021) مدى وعي واستعداد طلاب المرحلة الثانوية في نيجيريا لتبني أنظمة التدريس الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي في التعلم. استخدمت الدراسة منهجًا وصفيًّا اعتمد على تطوير أداتين هما استبانة وعي الطلاب بأنظمة التدريس الذكية (SITSAQ) واستبانة استعدادهم لتبنية (SITSRQ)، شارك في الدراسة (304) طالبًا، وأظهرت النتائج أن الطلاب يتمتعون بوعي كافٍ، واستعداد مرتفع لتبني أنظمة التدريس المعتمدة على الذكاء الاصطناعي في التعلم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي، أو الاستعداد وفقًا لمتغيرات الجنس أو الصف الدراسي أو التخصص الأكاديمي.

كما قامت دراسة Dergunova et al. (2022) بتحديد مستوى وعي طلاب الجامعات بالذكاء الاصطناعي، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (98) طالبًا جامعيًّا، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية. جُمعت البيانات باستخدام أسئلة بحثية أعدها الباحث حول الوعي بالذكاء الاصطناعي. وأظهرت النتائج أن مستوى وعي الطلاب بالذكاء الاصطناعي كان جيدًا، في حين تبين ضعف معرفتهم بمفاهيم العقل والذكاء. كما أشار الطلاب إلى أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم، رغم وجود بعض المخاوف من آثار الذكاء الاصطناعي، مثل تهديده لفرص العمل البشرية. وفي المقابل رأى المشاركون أن أدوات الذكاء الاصطناعي تُعد ميزة تسهم في تسهيل مجالات الحياة المختلفة، وخاصة في تحسين عملية التعليم والتعلم.

وهدفت دراسة Kong et al. (2023) إلى استقصاء مدى قدرة طلاب المرحلة الثانوية على تعلم مفاهيم الذكاء الاصطناعي المجردة، والشعور بالتمكين في استخدامه، وفهم القضايا الأخلاقية المرتبطة به، وشارك في الدورات (59) و(51) و(31) طالبًا على التوالي، وتم قياس أدائهم باستخدام اختبارات قبلية وبعدية، وأظهرت النتائج أن البرنامج حسَّن من فهم الطلاب لمفاهيم تعلم الآلة والتعلم العميق، وزاد من وعيهم الأخلاقي المرتبط بالذكاء الاصطناعي، ولم يؤثر البرنامج

في تصورات الطلاب الذاتية لفهم المبادئ الأخلاقية، مما يشير إلى صعوبة استيعابهم الكامل للمفاهيم الأخلاقية المجردة.

كما أجرى Syed & Al-Rawi (2023) دراسة مقطعية على طلاب كلية الصيدلة بجامعة الملك سعود بالرياض لقياس وعيهم بالذكاء الاصطناعي. شملت العينة (157) طالبًا في السنة النهائية، وتم استخدام استبانة إلكترونية عبر أسلوب العينة المتيسرة. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يمتلكون مستوى جيدًا من الوعي والإدراك الإيجابي تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مع تأكيدهم على الحاجة إلى تدريب تقني أعمق.

وقام Tartuk (2023) بدراسة التصورات المجازية لدى طلاب المرحلة الإعدادية حول مفهوم الذكاء الاصطناعي، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وشارك فيها (86) طالباً من الصفوف الخامس حتى الثامن، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب طوروا (51) استعارة مختلفة حول مفهوم الذكاء الاصطناعي، اتسمت بالتنوع والإبداع. وأوضحت النتائج أن أغلب الطلاب نظروا إلى الذكاء الاصطناعي من منظور إنساني ذي طابع ذاتي، مما يعكس فهمًا واسعًا وشاملًا لديهم لطبيعة هذا المفهوم وتعدد دلالاته.

وفحصت دراسة Alomair (2024) آراء كلٍّ من الطلاب والمعلمين في المرحلة الثانوية بالسعودية تجاه دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. اعتمدت على المنهج الوصفي الكمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (114) مشاركًا تم اختيارهم من مدارس ثانوية مختلفة. وتم تصميم استمارة مخصصة من قبل الباحث. وقد أظهرت النتائج أن هناك إجماعًا إيجابيًّا على فوائد الذكاء الاصطناعي، مثل التعلم المخصص، وتحسين الأداء الأكاديمي، لكن ظهرت مخاوف متعلقة بخصوصية البيانات وضعف تدريب المعلمين.

واستكشفت دراسة Namaziandost & Rezai (2024) أثر تطبيق الذكاء الاصطناعيChatGPT على تنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية أثناء مشاركتهم في الفصول الدراسية عبر الإنترنت. استخدمت الدراسة المنهج المختلط (Mixed-Methods)، وتكونت العينة من(250) طالبًا، وأظهرت النتائج أن استخدام ChatGPT أحدث تأثيرًا ملموسًا في إدراك الطلاب لمفهوم الاستقلالية وأبعاده المختلفة، كما

أوضحت البيانات النوعية أن التطبيقات المدعومة بالذكاء الاصطناعي ساعدت الطلاب على تعزيز استقلاليتهم في عشرة جوانب متنوعة. ومع ذلك، أشار بعض الطلاب إلى وجود آثار سلبية محتملة لاستخدام هذه التطبيقات.

كما هدفت دراسة Zhang et al. (2024) إلى تطوير وقياس فاعلية أداة لتقييم مستوى الإلمام بالذكاء الاصطناعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتم تحديد (20) سؤال اختيار من متعدد يقيس فهم الطلاب لأربعة محاور رئيسة: المفاهيم العامة للذكاء الاصطناعي، أنظمة المنطق، المفاهيم العامة للتعلم الآلي، والتعلم الموجَّه. تم التحقق من صدق المحتوى عبر مراجعات متكررة من قبل خبراء وملاحظات ميدانية ومقابلات إدراكية مع الطلاب، كما تم التحقق من الثبات والصدق التطبيقي باستخدام عينتين: الأولى تضم (981) طالبًا للتحقق من الصدق العام، والثانية (108) طلاب خضعوا لاختبار قبلي وبعدي بعد تعلمهم عبر منهج DAILy لتطوير الإلمام بالذكاء الاصطناعي. وأظهرت النتائج أن أداة AI-CI تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

في حين هدفت دراسة Kong et al. (2024) إلى تقديم دليل يسهم في تطوير إطار لمحو أمية الذكاء الاصطناعي يهدف إلى إعداد المواطنين المتعلمين للمشاركة الفاعلة في المجتمع، نفذت الدراسة برنامجًا تدريبيًا ركز على تنمية كفاءة حل المشكلات من خلال التعلم القائم على المشروعات. شارك في البرنامج (128) طالبًا، وتم تقييم نتائجه باستخدام منهج مختلط، وأظهرت نتائج الاختبار البعدي تحسنًا ملحوظًا في قدرة الطلاب على توظيف مفاهيم الذكاء الاصطناعي في حل المشكلات الواقعية، كما بينت الاستبانات الذاتية ارتفاع مستوى استخدامهم للاستراتيجيات فوق المعرفية وفهمهم للمبادئ والحدود الأخلاقية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي.

وتناولت دراسة Alharbi (2024) الفجوة بين إدراك المعلمين وواقع استخدام الطلاب للأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي في المهام الأكاديمية، عبر منهج مختلط (Mixed-Methods). وشملت العينة (78) معلمًا و(243) طالبًا في مقررات اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة بجامعات حكومية وخاصة. أوضحت النتائج أن الطلاب يمتلكون وعيًا عمليًّا مرتبطًا بالتجربة

المباشرة، في حين كان لدى المعلمين إدراك أقل من الواقع الفعلي، مما أدى إلى فجوة في تقييم النزاهة الأكاديمية.

وهدفت دراسة Aldhilan & Rafiq (2025) إلى استكشاف أثر الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم المبكر بالمملكة العربية السعودية، خاصة في مجالي التعرف على المشاعر والتعلم المخصص للأطفال. استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال مقابلات مع (55) معلمة من رياض الأطفال بجدة. أظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يعزز قدرة المعلمات على فهم مشاعر الأطفال، وتكييف التدريس وفق احتياجاتهم الفردية، ويسهم في تحسين التفاعل والتعلم المخصص. كما أشارت الدراسة إلى تحديات تتعلق بخصوصية البيانات وضعف البنية التقنية والحاجة للتدريب.

وهدفت دراسة Huang et al. (2025) إلى استكشاف معارف طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم وقبولهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالي الطب والزراعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبيانات ومقابلات لجمع البيانات من (373) طالبًا تتراوح أعمارهم بين (15–17) عامًا. أظهرت النتائج أن معرفة الطلاب بمفهوم الذكاء الاصطناعي كانت محدودة، إذ إن نحو (64٪) منهم لم يتمكنوا من تعريفه بدقة. كما أبدى الطلاب ترددًا في قبول استخدام الذكاء الاصطناعي في المجال الطبي، بينما زاد مستوى قبولهم بشكل ملحوظ عندما تضمن السياق وجود تدخل بشري في اتخاذ القرارات المدعومة بالذكاء الاصطناعي. وأشارت التحليلات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تصورات الطلاب حول فوائد الذكاء الاصطناعي ومستوى قبولهم لتطبيقاته في المجالين الزراعي والطبي.

تعقيب الباحث علي الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة تنامي الاهتمام بقياس وعي طلاب المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي ومستوى استعدادهم للتعامل مع تطبيقاته التعليمية. فقد بيّنت دراسة Adelana & Akinyemi (2021) أن طلاب المرحلة الثانوية يمتلكون وعيًا كافيًا واستعدادًا مرتفعًا لتبني أنظمة التدريس الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، دون فروق بين الجنس أو الصف الدراسي. وتدعم نتائج Kong et al. (2023) هذا الاتجاه، إذ أثبتت أن البرامج التعليمية الموجهة نحو محو أمية الذكاء الاصطناعي ترفع من قدرة الطلاب على فهم المفاهيم المجردة والشعور بالتمكين في استخدام التقنية، وإن كان استيعابهم للجوانب الأخلاقية لا يزال محدودًا. وتشير هذه النتائج إلى أن وعي الطلبة يتطور تدريجيًا تبعًا لطبيعة البرامج التعليمية ومستوى تعرضهم الفعلي للتقنيات الذكية.

وتؤكد دراسات أخرى على أن الوعي بالذكاء الاصطناعي لا ينفصل عن مستوى الإدراك التقني والمهاري للمتعلمين. فقد وجدت دراسة

Syed & Al-Rawi (2023) أن طلاب كلية الصيدلة يمتلكون وعيًا إيجابيًّا تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي، لكنهم بحاجة إلى تدريب تقني أعمق، وهي نتيجة تتقاطع مع ما أشار إليهAlomair (2024) من ضرورة رفع الوعي بطرق منهجية تتجاوز المعرفة العامة نحو التطبيق الفعلي. كما أوضحت دراسة Dergunova et al. (2022) أن طلاب الجامعات لديهم وعي جيد بمفهوم الذكاء الاصطناعي، إلا أن فهمهم العميق لمفاهيم "العقل" و"الذكاء" ما زال ضعيفًا، مما يعكس فجوة بين الإدراك العام والفهم المفاهيمي. وبذلك، يمكن القول إن بناء وعي حقيقي يتطلب دمج المفاهيم النظرية بالمهارات العملية ضمن سياق تعلم نشط ومتفاعل. وتبرز هذه النتائج ضرورة تبني استراتيجيات تربوية شاملة تُنمّي وعي الطلاب بالذكاء الاصطناعي كمفهوم وتقنية وسلوك مسؤول، بما يتوافق مع متطلبات التحول الرقمي في التعليم.

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لهذه الجهود فإنّ أيًا منها لم يوجَّه بشكل مباشر إلى دراسة مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي، وهي الفئة العمرية الأكثر ارتباطًا بالانتقال إلى التعليم الجامعي وسوق العمل. وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنّ الفجوة البحثية

تتمثل في غياب دراسات ميدانية تتناول مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالذكاء الاصطناعي، مع الاعتماد على إطار نظري متماسك مثل نموذج الوعي الظرفي (SA) الذي يتيح فهماً أعمق لأبعاد الوعي الإدراكي والتطبيقي والتنبؤي. ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى ردم هذه الفجوة وإثراء الأدبيات التربوية المحلية والعالمية.

الطريقة وإجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة وأسئلتها. ويُعرَّف المنهج الوصفي الارتباطي بأنه أسلوب يهدف إلى وصف الظواهر كما هي في الواقع، وتحليل طبيعة وقوة العلاقة بين متغيراتها دون التدخل فيها (Creswell & Creswell, 2022). وانطلاقًا من ذلك، فقد تم توظيف المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالذكاء الاصطناعي في ضوء نموذج الوعي الظرفي، وذلك لدراسة العلاقة بين أبعاد هذا النموذج ومستوى وعيهم.

ثانياً: مجتمع الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة المسجلين في المدارس خلال العام 2025/2024. ويعود استخدام هذا المصطلح إلى أهميته العلمية في تحديد الفئة المستهدفة التي تنطبق عليها نتائج الدراسة، كما أشار إليه (Creswell & Creswell, 2022).

ثالثاً: عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة الحالية من (495) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في القطاعين الحكومي والخاص بالمدينة المنورة، والذين تم اختيارهم بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة. واستُخدمت هذه الدراسة معادلة ساتيفن ثامبسون لتحديد حجم العينة. ويُعد هذا الأسلوب في اختيار العينة مناسبًا لضمان تمثيلية العينة، مما يعزز من إمكانية تعميم النتائج المتحصل عليها ويدعم موثوقيتها العلمية. وفيما يلي وصف لخصائص العينة.

جدول 1: الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	335	67.7
	أنثى	160	32.3
	الإجمالي	495	100.0

يتضح من جدول (1) أنَّ النسبة الأكبر من المشاركين في الدراسة هم من الذكور، حيث بلغت نسبتهم (67.7%)، مقابل (32.3%) للإناث

رابعاً: العينة الاستطلاعية

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية المتعلقة بقياس مستوى وعي الطلاب والطالبات بالذكاء الاصطناعي، تم حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة. وطُبّقت الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وذلك لضمان صدق وثبات أداة الدراسة قبل تطبيقها على العينة الأساسية.

خامساً: أداة الدراسة

استبانة مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي في ضوء نموذج الوعي الظرفي

تهدف هذه الاستبانة إلى قياس مستوى وعي الطلاب والطالبات بالذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية في ضوء نموذج الوعي الظرفي، التي تقوم على ثلاثة أبعاد رئيسية: الإدراك، والفهم، والتنبؤ، بالإضافة إلى محور الوعي العام بالذكاء الاصطناعي في التعليم. واستند تصميم الاستبانة إلى الإطار النظري للنموذج والدراسات السابقة ذات الصلة، ومنها دراسةEndsley (1995) التي وضعت الأساس لمستويات الوعي الظرفي، ودراسة Endsley (2015) التي وسّعت تطبيقات النموذج لتشمل البيئات التعليمية الرقمية، ودراسة Alkhuzaim et al., (2024) التي تناولت مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية في السعودية بالذكاء الاصطناعي، ودراسة Al-Motrif (2025) التي بحثت في وعي طلاب الجامعات السعودية بدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، إضافة إلى دراسة Alharbi (2024) التي ركزت على وعي الطلبة بالتقنيات الناشئة في

التعليم، ودراسة Yu & Guo (2023) التي ربطت بين وعي الطلاب بالذكاء الاصطناعي ومستوى التنبؤ بآثاره على التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة Fauzi et al. (2025) التي أبرزت دور الفهم والتنبؤ كعوامل أساسية لقبول الطلاب للتقنيات التعليمية. وقد تكوّنت الاستبانة من أربعة محاور رئيسة، يضم كل محور منها (4) عبارات، حيث تناول المحور الأول بُعد الإدراك، وتناول المحور الثاني بُعد الفهم، في حين تناول المحور الثالث بُعد التنبؤ، بينما خُصص المحور الرابع للوعي العام بالذكاء الاصطناعي في التعليم، وبعد إعداد النسخة الأولية للاستبانة، عُرضت على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجال التربية والذكاء الاصطناعي والأساليب الكمية، وتم إجراء التعديلات اللازمة استناداً إلى ملاحظاتهم لضمان صدق الأداة وثباتها.

سادساً: الخصائص السيكومترية للاستبانة

أولاً: الاتساق الداخلي لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة

استخدم الباحث معامل بيرسون لفحص قوة العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. يوضح جدول (2) ذلك.

جدول 2: قيم مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن=30)

المحور الأول: الإدراك		المحور الثاني: الفهم		المحور الثالث: التنبؤ		المحور الرابع: الوعي العام بالذكاء الاصطناعي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.82	1	**0.80	1	**0.83	1	**0.86
2	**0.79	2	**0.77	2	**0.80	2	**0.84
3	**0.84	3	**0.83	3	**0.85	3	**0.81
4	**0.76	4	**0.75	4	**0.78	4	**0.79

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت عالية ومعنوية عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للمحور الأول (الإدراك) بين (0.76) و(0.84)، وللمحور الثاني (الفهم) بين (0.75)

و(0.83)، وللمحور الثالث (التنبؤ) بين (0.78) و(0.85)، وللمحور الرابع (الوعي العام بالذكاء الاصطناعي) بين (0.79) و(0.86). هذه النتائج تشير إلى وجود اتساق داخلي عالٍ لفقرات الاستبانة، مما يؤكد صدقها في قياس ما وضعت لقياسه.

ثانياً: ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة المستخدمة بمعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، ويظهر جدول (3) قيم معاملات الثبات المحسوبة بناءً على العينة الاستطلاعية.

جدول 3: معاملات الثبات لاستبانة مستوى الوعي بالذكاء الاصطناعي في التعلم (ن= 30)

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الإدراك	4	0.87	0.86
الفهم	4	0.85	0.84
التنبؤ	4	0.87	0.86
الوعي العام	4	0.86	0.85

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لمحاور الاستبانة الأربعة كانت مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.84) و(0.87). تشير هذه القيم إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يؤكد موثوقيتها في قياس ما وضعت لقياسه في الدراسة الحالية.

تصحيح الاستبانة

لتقييم مفردات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية، والتي تقيس مستوى وعي الطلاب والطالبات بالذكاء الاصطناعي في ضوء نموذج الوعي الظرفي، تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي. وتم تخصيص الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للاستجابات المتدرجة من "أوافق بشدة" إلى "لا أوافق بشدة". ولغرض تفسير المتوسطات الحسابية، تم تحديد مدى الفئة لكل مستوى باستخدام المعادلة: مدى الفئة = (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ عدد الخيارات، ليصبح 0.8. وبناءً على ذلك، صُنفت مستويات الاستجابة على النحو الآتي: "منخفض جدًا" (1 إلى أقل من 1.8)،

"منخفض" (1.8 إلى أقل من 2.6)، "متوسط" (2.6 إلى أقل من 3.4)، "مرتفع" (3.4 إلى أقل من 4.2)، و"مرتفع جدًا" (4.2 إلى 5).

ثامناً: الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) إصدار 26. شمل ذلك: حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة من خلال معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للثبات، كما طُبّق الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، والرتب) لوصف استجابات عينة الدراسة. وللكشف عن العلاقات بين متغيرات الدراسة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى الوعي العام بالذكاء الاصطناعي في التعليم بناءً على أبعاد نموذج الوعي الظرفي (الإدراك، الفهم، والتنبؤ).

نتائج الدراسة

عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى إدراك وفهم وقدرة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية على التنبؤ بتطبيقات الذكاء الاصطناعي ومواقفه التعليمية؟"، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور الأداة، كما في جدول (4)

جدول 4: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محاور الإدراك، والفهم، والتنبؤ، والوعي العام بالذكاء الاصطناعي في التعليم مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
4	أسمع كثيرًا عن الذكاء الاصطناعي من مصادر مختلفة.	4.34	0.78	0.86	مرتفعة جدا	1
1	أنا على دراية بوجود تقنيات الذكاء الاصطناعي في الحياة اليومية.	4.33	0.79	0.86	مرتفعة جدا	2

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
3	أدرك الفرق بين الأنظمة التقليدية وتقنيات الذكاء الاصطناعي.	4.27	0.77	0.85	مرتفعة جدا	3
2	ألاحظ استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات التعليم.	4.17	0.83	0.83	مرتفعة	4
	المتوسط الحسابي العام لمستوى الادراك	4.28	0.61	0.85	مرتفعة جدا	
4	أفهم الجوانب الأخلاقية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي.	4.04	0.88	0.80	مرتفعة	1
1	أفهم كيف يعمل الذكاء الاصطناعي بشكل عام.	4.04	0.85	0.80	مرتفعة	2
2	أستطيع شرح فائدة الذكاء الاصطناعي في التعليم.	3.98	0.92	0.79	مرتفعة	3
3	أفهم كيفية اتخاذ أنظمة الذكاء الاصطناعي للقرارات.	3.88	0.98	0.77	مرتفعة	4
	المتوسط الحسابي العام لمستوى الفهم	3.98	0.75	0.79	مرتفعة	
3	أدرك كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يؤثر على طريقة تعلمي مستقبلاً.	4.16	0.88	0.83	مرتفعة	1
4	أتوقع أن يزداد استخدام الذكاء الاصطناعي في حياتي اليومية.	4.15	0.93	0.83	مرتفعة	2
2	أفكر في تأثير الذكاء الاصطناعي على مستقبل التعليم.	4.10	0.94	0.82	مرتفعة	3
1	أستطيع توقع كيف سيتطور استخدام الذكاء الاصطناعي في المدارس.	4.05	0.93	0.81	مرتفعة	4
	المتوسط الحسابي العام لمستوى القدرة على التنبؤ	4.12	0.75	0.82	مرتفعة	

يتضح من جدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور الوعي الظرفي تراوحت بين درجة مرتفعة (3.88) ودرجة مرتفعة جدًا (4.34). يُظهر الجدول أن محور "الإدراك" جاء بمتوسط حسابي عام بلغ (4.28) وبمستوى مرتفع جدًا، مما يشير إلى أن

الطلاب لديهم إدراك عالٍ بوجود وتطبيقات الذكاء الاصطناعي. وقد جاءت العبارة "أسمع كثيرًا عن الذكاء الاصطناعي من مصادر مختلفة" في المرتبة الأولى بمتوسط (4.34)، مما يدل على أن الطلاب يتلقون معلومات مكثفة عن الذكاء الاصطناعي من مصادر متعددة.

أما بالنسبة لمحور "الفهم"، فقد جاء بمتوسط حسابي عام (3.98) وبمستوى مرتفع، مما يشير إلى أن الطلاب يمتلكون مستوى جيداً من الفهم لكيفية عمل الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته. وحققت العبارة "أفهم الجوانب الأخلاقية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي" أعلى متوسط في هذا المحور (4.04)، وهذا يؤكد على وعي الطلاب المتزايد بأهمية الأخلاقيات في هذا المجال. وفي المقابل، جاءت عبارة "أفهم كيفية اتخاذ أنظمة الذكاء الاصطناعي للقرارات" كأقل العبارات فهماً لدى الطلاب في هذا المحور بمتوسط (3.88)، مما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز فهم الجوانب التقنية العميقة للذكاء الاصطناعي.

أما محور "التنبؤ"، فقد جاء بمتوسط حسابي عام (4.12) وبمستوى مرتفع، مما يعكس قدرة الطلاب على استشراف تأثير الذكاء الاصطناعي على تعليمهم ومستقبلهم. وتصدرت العبارة "أدرك كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يؤثر على طريقة تعلمي مستقبلاً" الترتيب بمتوسط (4.16)، مما يدل على أن الطلاب يتوقعون أن يكون للذكاء الاصطناعي دور فعال ومؤثر على مسارهم التعليمي في المستقبل.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ارتفاع محور الإدراك يعكس حجم التعرّض الإعلامي والرقمي الذي يعيشه طلاب المرحلة الثانوية في السعودية، حيث يتلقون معلومات متزايدة عن الذكاء الاصطناعي من مصادر متعددة، مثل وسائل التواصل الاجتماعي، البرامج التلفزيونية، والمبادرات الوطنية (مثل مبادرات سدايا). هذا التعرّض أسهم في تكوين وعي أولي قوي بوجود الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، وهو ما يفسر حصول عبارة "أسمع كثيرًا عن الذكاء الاصطناعي من مصادر مختلفة " على أعلى متوسط.

أما فيما يخص محور الفهم فإن النتائج المرتفعة تدل على أن الطلاب لا يكتفون بمجرد معرفة سطحية بالذكاء الاصطناعي، بل يمتلكون أيضًا استيعابًا جيدًا لجوانبه الأخلاقية وتأثيراته على المجتمع، وهذا يعد نتيجة إلى التركيز في السياسات التعليمية السعودية على رفع الوعي بمفاهيم

الأخلاقيات الرقمية وحماية البيانات. ومع ذلك فإن انخفاض المتوسط في العبارة المتعلقة بفهم آلية اتخاذ القرار في أنظمة الذكاء الاصطناعي يعكس أن الفهم التقني العميق ما يزال بحاجة إلى تعزيز من خلال المناهج الدراسية والتطبيقات العملية داخل الصفوف، ويمكن تفسير ذلك أيضًا بأن مجال الذكاء الاصطناعي القابل للتفسير ما يزال في بداياته على مستوى العالم، إذ يواجه الباحثون والمطورون تحديات كبيرة في توضيح كيفية اتخاذ الخوارزميات المعقدة للقرارات بشكل شفاف وبسيط، مما يجعل من الطبيعي أن يكون هذا الجانب أقل وضوحًا للطلاب في المرحلة الحالية.

أما محور التنبؤ فجاء مرتفعًا؛ ليؤكد أن الطلاب قادرون على استشراف الدور المستقبلي للذكاء الاصطناعي في مسارهم التعليمي والمهني، حيث تنامت لديهم قناعة بأن التقنية ستغير أنماط التعلم التقليدية، وقد ساعد في ذلك التوجهات الاستراتيجية لوزارة التعليم نحو إدراج الذكاء الاصطناعي في التعليم العام ابتداءً من العام 2026/2025، مما رسّخ لدى الطلاب فكرة أن الذكاء الاصطناعي ليس مجرد أداة حالية بل عنصر حاسم في مستقبل التعليم.

وبذلك، فإن هذه النتائج تكشف أن وعي الطلاب الظرفي يتسم بالقوة في أبعاده الثلاثة، لكنه يحتاج إلى دعم أكبر في جانب الفهم التقني المتقدم، مما يفتح المجال لتطوير برامج تعليمية تركز على توضيح آليات عمل الذكاء الاصطناعي عمليًّا إلى جانب وعيهم الأخلاقي والتطبيقي.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات البحثية الحديثة في أن طلاب المرحلة الثانوية يمتلكون وعيًا متقدمًا وإدراكًا متناميًا بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية، فقد أظهرت دراسة Adelana & Akinyemi (2021) أن طلاب الثانوية يتمتعون بوعي كافٍ واستعداد مرتفع لتبني أنظمة التدريس الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، وهو ما يعكس إدراكهم المبكر لأهمية هذه الأنظمة في تحسين التعلم. كما دعمت دراسة Alomair (2024) هذه النتائج من خلال تأكيدها على وجود مواقف إيجابية لدى كلٍّ من الطلاب والمعلمين تجاه دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الثانوي، رغم ما يحيط بذلك من تحديات تتعلق بالتدريب وخصوصية البيانات. وتكاملت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Syed & Al-Rawi (2023) التي بينت أن الوعي بالذكاء الاصطناعي بين طلاب الجامعات السعودية يرتبط باتجاهات إيجابية نحو استخدامه الأكاديمي، مما يدل على أن الوعي والتقبل المعرفي يبدأ منذ المراحل التعليمية المبكرة.

كما أظهرت مجموعة من الدراسات أن الفهم المفاهيمي لتقنيات الذكاء الاصطناعي لدى الطلاب في تزايد واضح، خاصة عند دمج التعلم القائم على المشروعات والتطبيقات التفاعلية. ففي دراسة Kong et al. (2023)، ساهم برنامج تعليمي لمحو أمية الذكاء الاصطناعي مدته 34 ساعة في رفع قدرة الطلاب على استيعاب مفاهيم تعلم الآلة والتعلم العميق، وتنمية شعورهم بالتمكين في استخدام الذكاء الاصطناعي دون اشتراط معرفة برمجية مسبقة. وتنسجم هذه النتائج مع ما أشار إليه Dergunova et al. (2022) من أن طلاب الجامعات لديهم وعي جيد بالذكاء الاصطناعي، رغم محدودية فهمهم لبعض المفاهيم المجردة مثل "العقل" و"الذكاء"، مما يعكس الحاجة إلى تعليم تفاعلي يعزز الفهم التحليلي والقدرة على التنبؤ بمواقف الذكاء الاصطناعي.

وتتضافر نتائج الدراسات لتشير إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يتمتعون بقدرة متزايدة على التنبؤ بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية، وفهم مواقفه الأخلاقية، خاصة عند إدراج البرامج التدريبية الموجهة. فقد أثبتت دراسة Kong et al. (2024) أن التعلم القائم على المشروعات يعزز قدرة الطلاب على توظيف الذكاء الاصطناعي في حل المشكلات الواقعية، ويدفعهم للتفكير النقدي حول استخداماته الأخلاقية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Tartuk (2023)، التي كشفت أن تصورات الطلاب المجازية حول الذكاء الاصطناعي تتنوع بين كونه "إنسانًا" أو "دماغًا" أو "عالِمًا"، ما يعكس وعيًا رمزيًا عميقًا يدل على إدراكهم لتعدد أدوار الذكاء الاصطناعي وتأثيره في حياتهم التعليمية. كما دعمت دراسة Huang et al. (2025) هذا التوجه حين أظهرت أن قبول الطلاب لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يرتفع عندما يُفهم السياق الأخلاقي والتربوي لتوظيفه، مما يشير إلى إدراكهم الواعي لمخاطره وفوائده التعليمية.

وعلى المستوى العربي، توصلت دراسات مثل (Alharbi, 2024; Aldhilan & Rafiq, 2025) إلى أن إدراك الطلاب والمعلمين للذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية السعودية يشهد تطورًا متسارعًا، حيث يزداد الوعي العملي والاستخدام التجريبي لتطبيقاته، خصوصًا في سياقات التعليم المبكر والتعليم الجامعي. فبينما لاحظت دراسة Alharbi (2024) فجوة بين إدراك المعلمين وواقع استخدام الطلاب، إلا أن الطلاب أنفسهم أظهروا وعيًا عمليًّا متقدمًا ينبع من التجربة المباشرة مع أدوات الذكاء الاصطناعي. كما أكدت Aldhilan & Rafiq (2025) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم المبكر تساعد على فهم المشاعر وتخصيص التعلم، مما يدل على أن

التعرض المبكر لهذه التقنيات يكوّن لدى الطلاب لاحقًا إدراكًا أعمق لمجالات توظيفها التربوي. وتدل هذه النتائج على أن الوعي والتنبؤ بتطبيقات الذكاء الاصطناعي يتشكلان عبر تراكم الخبرة التعليمية والتفاعل المباشر مع أدواته.

ويتضح أن طلاب المرحلة الثانوية في السياقين العربي والعالمي باتوا يمتلكون إدراكًا معرفيًّا ووجدانيًّا متقدمًا وفهمًا متناميًّا لمجالات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع قدرة على استشراف مواقفه المستقبلية. فقد أكدت دراسات (Adelana & Akinyemi, 2021; Kong et al., 2023; Kong et al., 2024; Alomair, 2024) أن هذا الجيل يتمتع باستعداد مرتفع وتوجهات إيجابية نحو التعلم الذكي، والتقنيات المدعومة بالذكاء الاصطناعي.

عرض نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية في المدينة المنورة؟"، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الوعي العام بالذكاء الاصطناعي في التعليم. ويوضح جدول (5) ذلك.

جدول 5: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور الوعي العام بالذكاء الاصطناعي في التعليم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
4	لدي وعي كافٍ بالمخاطر والفوائد المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم.	4.21	0.83	0.84	مرتفعة جدا	1
2	أستطيع التمييز بين الاستخدامات المفيدة وغير المفيدة لأدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	4.20	0.88	0.84	مرتفعة جدا	2
1	لدي فهم جيد لكيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	4.12	0.84	0.82	مرتفعة	3

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
3	أشعر بالثقة في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم تعلمي.	3.99	0.93	0.79	مرتفعة	4
	المتوسط الحسابي العام	4.13	0.71	0.82	مرتفعة	

يتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الوعي العام بالذكاء الاصطناعي بلغ (4.13)، وبوزن نسبي (82.7%)، مما يشير إلى أن مستوى وعي الطلاب والطالبات بشكل عام بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية جاء بمستوى "مرتفع". يكشف الجدول كذلك أن العبارة "لدي وعي كافٍ بالمخاطر والفوائد المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم" حققت أعلى متوسط حسابي (4.21) وبمستوى "مرتفع جدًا"، مما يؤكد على إدراك الطلاب للجوانب المختلفة لاستخدام الذكاء الاصطناعي. تليها العبارة "أستطيع التمييز بين الاستخدامات المفيدة وغير المفيدة للذكاء الاصطناعي في التعليم" بمتوسط (4.20)، مما يدل على قدرتهم على التقييم النقدي للتطبيقات. وفي المقابل، جاءت عبارة "أشعر بالثقة في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم تعلمي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.99)، مما يشير إلى أن شعور الثقة لدى الطلاب لا يزال بحاجة إلى تعزيز. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ارتفاع مستوى الوعي العام لدى الطلاب يعكس الأثر المباشر للمبادرات الوطنية والجهود المؤسسية التي ركزت على نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي في المجتمع التعليمي، مثل برامج سدايا، ومشاريع وزارة التعليم في إطار رؤية 2030، والتي أسهمت في تعزيز إدراك الطلاب للمخاطر والفوائد المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي. وقد ساعدت هذه الجهود في تكوين وعي نقدي لدى الطلاب، يتضح من ارتفاع متوسط العبارة الخاصة بقدرتهم على التمييز بين الاستخدامات المفيدة وغير المفيدة للتقنية. في المقابل، فإن انخفاض المتوسط المتعلق بالثقة في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يشير إلى أن إدراك الطلاب ما زال أقوى على مستوى "المعرفة النظرية" من مستوى "الممارسة العملية". وهذا قد يُعزى إلى محدودية خبراتهم المباشرة في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في البيئة الصفية، إذ لم تُدمج هذه الأدوات بعد بشكل واسع ومنظم في المناهج الدراسية، وعليه، فإن هذه النتيجة تؤكد أن الوعي العام مرتفع من حيث المعرفة والفهم،

لكنه يحتاج إلى دعم أكبر من خلال التدريب العملي والتجارب الصفية المباشرة لرفع مستوى الثقة والقدرة على التطبيق الفعلي.

وتؤكد نتائج الدراسات السابقة أن وعي طلاب المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية يتجه نحو مستويات مرتفعة، وهو ما ينسجم مع نتائج الدراسة الحالية. فقد توصلت دراسة Adelana & Akinyemi (2021) إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يمتلكون وعيًا كافيًا واستعدادًا قويًّا لتبني أنظمة التدريس الذكية، دون فروق دالة حسب الجنس أو التخصص، مما يعكس انتشار الوعي بمفهوم الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة تعليمية حديثة. كما دعمت دراسة Alomair (2024) هذه النتيجة في السياق السعودي، إذ أوضحت أن الطلاب والمعلمين في المرحلة الثانوية لديهم مواقف إيجابية تجاه دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، لِما لها من فوائد في تحسين الأداء الأكاديمي وتخصيص التعلم. ويُستدل من ذلك أن وعي الطلاب في المدينة المنورة، شأنه شأن نظرائهم في كافة البلاد، يُتوقع أن يكون مرتفعًا بفعل التعرض المتزايد لهذه التقنيات داخل المؤسسات التعليمية.

كما أشارت عدة دراسات إلى أن ارتفاع الوعي بين طلاب المراحل التعليمية المختلفة يرتبط بتنامي فرص التعرض للتطبيقات الذكية في التعليم. فقد بيّنت دراسة Kong et al. (2023) أن برامج محو أمية الذكاء الاصطناعي القائمة على التعلم بالمشروعات أسهمت في تحسين فهم الطلاب لمفاهيم تعلم الآلة والتعلم العميق، وتنمية إدراكهم للأبعاد الأخلاقية المرتبطة بالاستخدام الواعي للتقنيات الذكية. كما أظهرت دراسة Zhang et al. (2024) أن أدوات قياس الإلمام بالذكاء الاصطناعي بين طلاب المرحلة المتوسطة أظهرت مستويات فهم مرتفعة في المفاهيم العامة للذكاء الاصطناعي وأنظمة المنطق، مما يعكس ارتفاع وعي الأجيال الناشئة بالموضوع حتى قبل بلوغ المرحلة الثانوية. لذا يمكن القول إن وعي طلاب المدينة المنورة يأتي امتدادًا طبيعيًّا لهذه الاتجاهات العالمية التي أظهرت تحسنًا مستمرًا في الفهم والتقبل التربوي للتقنيات الذكية.

وفي ضوء الدراسات النوعية، اتضح أن طلاب المراحل المتوسطة والثانوية لا يملكون فقط معرفة سطحية، بل يطورون تصورات عميقة ومتنوعة حول ماهية الذكاء الاصطناعي. فقد بينت دراسة Tartuk (2023) أن الطلاب في تركيا عبّروا عن وعي مجازي واسع بمفهوم الذكاء الاصطناعي من خلال استعارات متعددة مثل العقل والإنسان والعالِم، مما يعكس إدراكهم لدوره

المعرفي والابتكاري في الحياة اليومية. كما دعمت دراسة Dergunova et al. (2022) هذا الاتجاه بقولها إن طلاب الجامعات لديهم وعي جيد بالذكاء الاصطناعي، رغم ضعف معرفتهم ببعض المفاهيم الفلسفية المرتبطة به، وهو ما يُظهر أن وعي الشباب يتشكل تدريجيًا من خلال التجربة المباشرة والتفاعل مع التكنولوجيا. وبالتالي، فإن ارتفاع مستوى وعي طلاب المدينة المنورة يُمكن تفسيره في ضوء هذه النتائج باعتباره ثمرة انغماسهم في بيئة رقمية تتسع يومًا بعد يوم.

كما أن الدراسات السعودية والعربية قدمت دلائل قوية على أن مستوى الوعي المحلي بالذكاء الاصطناعي في التعليم في تصاعد مستمر. فقد وجدت دراسة Syed & Al-Rawi (2023) أن طلاب كلية الصيدلة بجامعة الملك سعود أبدوا وعيًا جيدًا بالذكاء الاصطناعي وتصورات إيجابية حول دوره في تطوير الممارسة الأكاديمية، رغم حاجتهم لمزيد من التدريب. بينما بينت دراسة Alharbi (2024) وجود فجوة بين إدراك المعلمين ووعي الطلاب، إذ أظهر الطلاب إدراكًا عمليًا أكبر لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في مهامهم الأكاديمية. وتشير دراسة Aldhilan & Rafiq (2025) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم المبكر ساعدت المعلمات على تخصيص التعلم، مما يسهم في خلق جيل معتاد على التعامل الواعي مع هذه التقنيات منذ الصغر. ومن ثم، فإن طلاب الثانوية في المدينة المنورة يُتوقع أن يعكسوا هذا الاتجاه العام نحو وعي مرتفع قائم على تجربة واقعية وتقبل معرفي.

وتؤكد دراسة (Kong et al., 2024; Huang et al., 2025) أن وعي طلاب الثانوية بالذكاء الاصطناعي لا يقتصر على المعرفة التقنية، بل يمتد إلى الفهم الأخلاقي والنقدي لتطبيقاته التعليمية. فقد أظهرت نتائجهم أن البرامج القائمة على المشروعات تسهم في تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب وتساعدهم على إدراك حدود استخدام الذكاء الاصطناعي ومسؤولياته الأخلاقية، بينما وجدت Huang et al. (2025) أن مستوى القبول والاستخدام يرتفع كلما زاد إدراك الطلاب لفوائد الذكاء الاصطناعي التعليمية. بناءً على ما سبق، يمكن تفسير ارتفاع مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بأنه نتاج لتكامل المعرفة النظرية بالتجربة العملية، ونتيجة لانتشار الأدوات الرقمية والمناهج التي تُعزز التفكير التحليلي والوعي الأخلاقي تجاه الذكاء الاصطناعي، بما يتفق مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين.

عرض نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "إلى أي مدى يُسهم كل من الإدراك، والفهم، والتنبؤ بتأثيرات الذكاء الاصطناعي في التنبؤ بمستوى وعي الطلاب الكلي بالذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية؟"، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار وقد تم تطبيق هذا التحليل على عينة الدراسة المكونة من (495) طالباً وطالبة، بهدف تحديد مدى إسهام المتغيرات المستقلة (الإدراك، والفهم، والتنبؤ) في تفسير التباين في المتغير التابع (الوعي الكلي). ويوضح جدول (7) نتائج تحليل الانحدار، حيث تم استخدام الانحدار الخطي المتدرج، كما يلي:.

جدول 7: نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالوعي الكلي بالذكاء الاصطناعي من خلال أبعاد الوعي الظرفي (ن= 495)

المتغير التابع	المتغير المستقل	ميل خط الانحدار (B)	قيمة t ودلالتها	قيمة الثابت (B)	R	R^2	قيمة F ودلالتها
الوعي بالذكاء الاصطناعي	الإدراك	0.72	17.65 (p = .000)	1.03	0.62	0.38	311.59 (p = .000)
	الفهم	0.66	21.84 (p = .000)	1.49	0.70	0.49	477.15 (p = .000)
	التنبؤ	0.58	17.31 (p = .000)	1.74	0.61	0.37	299.95 (p = .000)

يتضح من جدول (7) وجود دلالة إحصائية عالية لإسهام كل من الإدراك، والفهم، والتنبؤ بتأثيرات الذكاء الاصطناعي في التنبؤ بمستوى الوعي الكلي لدى الطلاب والطالبات في البيئة التعليمية. فقد كانت قيمة اختبار (F) دالة إحصائيًا عند مستوى (p = .000) لجميع المتغيرات المستقلة، مما يشير إلى أن هذه المتغيرات تفسر جزءًا ذا دلالة إحصائية من التباين في الوعي الكلي بالذكاء الاصطناعي.

1- التنبؤ بالوعي الكلي من خلال الإدراك:

تشير النتائج إلى أن الإدراك يفسر نسبة كبيرة من التباين في الوعي الكلي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.62 = (R)، ومعامل التحديد 0.38 = (R^2)، أي أن الإدراك يفسر ما نسبته 38.7% من التباين في الوعي الكلي. كما بلغت قيمة ميل خط الانحدار 0.72 = (B)، وقيمة (t) = 17.65، وهي دالة إحصائيًا (p = .000). ويمكن كتابة معادلة خط الانحدار كما يلي:

(الوعي الكلي = 1.035 + (0.72 × الإدراك)

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الإدراك بتقنيات الذكاء الاصطناعي يكونون أكثر قدرة على تكوين صورة واضحة عن ماهية هذه التقنيات وآليات عملها. فالإدراك يمثل الخطوة الأولى في بناء الوعي، حيث يتيح للطلاب التعرف على الأدوات والوظائف الأساسية للذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية. وارتفاع معامل التحديد (R^2) يعكس أن الإدراك يشكل حجر الأساس الذي يقوم عليه الوعي الكلي، إذ أن عدم إدراك الطالب لهذه التقنيات يحد من قدرته على تطوير فهم عميق أو استشراف انعكاساتها المستقبلية.

2- التنبؤ بالوعي الكلي من خلال الفهم:

أظهرت النتائج أن الفهم يُعد منبئًا قويًا للوعي الكلي، حيث بلغت قيمة 0.70 = (R)، و0.49 = (R^2)، أي أن الفهم يفسر ما نسبته 49.2% من التباين في الوعي الكلي. كما بلغت قيمة ميل خط الانحدار 0.66 = (B)، وقيمة 21.84 = (t)، وهي دالة إحصائيًا (p = .000) ويمكن كتابة معادلة خط الانحدار كما يلي:

(الوعي الكلي = 1.49 + (0.66 × الفهم)

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الفهم يعد منبئًا أقوى من الإدراك، إذ يمثل المرحلة الثانية في نموذج الوعي الظرفي، حيث ينتقل الطالب من مجرد ملاحظة الظاهرة (الإدراك) إلى تفسيرها وربطها بسياقات تعليمية وعملية. فالفهم يمكّن الطالب من تحليل قيمة الذكاء الاصطناعي في التعليم وتقدير إمكاناته في تحسين عملية التعلم والتدريس. وارتفاع قيمة (R^2) الخاصة بهذا البعد يعكس أن الفهم العميق لتقنيات الذكاء الاصطناعي يسهم بشكل مباشر في رفع مستوى الوعي

الكلي، وهو ما يشير إلى أهمية دمج المعرفة النظرية والتطبيقية للذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية.

3- التنبؤ بالوعي الكلي من خلال التنبؤ:

تشير النتائج إلى أن التنبؤ بتأثيرات الذكاء الاصطناعي يفسر ما نسبته 37.8% من التباين في الوعي الكلي، حيث بلغت قيمة (R) = 0.61، و(R^2) = 0.378. كما بلغت قيمة ميل خط الانحدار (B) = 0.58، وقيمة (t) = 17.31، وهي دالة إحصائيًا (p = .000) ويمكن كتابة معادلة خط الانحدار كما يلي:

الوعي الكلي = 1.74 + (0.58 × التنبؤ)

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن بعد التنبؤ يُعد من الأبعاد الحاسمة في رفع مستوى الوعي الكلي، إذ يعكس قدرة الطالب على استشراف انعكاسات الذكاء الاصطناعي المستقبلية في البيئة التعليمية. فالتنبؤ يتجاوز الإدراك والفهم إلى مستوى أعلى يتمثل في توظيف المعرفة الحالية للتنبؤ بالفرص والتحديات التي قد تترتب على دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم. وهذا يعني أن الطلاب الذين يمتلكون هذه القدرة يكونون أكثر استعدادًا للتكيف مع الابتكارات التكنولوجية المستقبلية، وأكثر وعيًا بدورها في تطوير مهاراتهم الأكاديمية والمهنية.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات البحثية الحديثة إلى أن إدراك طلاب المرحلة الثانوية لأهمية الذكاء الاصطناعي يرتبط ارتباطًا موجبًا بمستوى استعدادهم لتبني أدواته التعليمية، وهو ما يشير إلى أن الإدراك الواعي يوجّه الموقف العام نحو الذكاء الاصطناعي. أكدت دراسة Alomair (2024) أن الفهم الصحيح لتقنيات الذكاء الاصطناعي، ودلالاتها التربوية يعزز من اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو دمجها في التعليم، مما يدعم فكرة أن الإدراك والفهم يشكلان أساس الوعي الكلي لدى المتعلمين.

ويتضح من الأدبيات أن الفهم يمثل مستوى أعمق من الإدراك، ويتعلق بقدرة الطالب على تفسير تطبيقات الذكاء الاصطناعي وربطها بالبيئة التعليمية. فقد أظهرت دراسة Kong et al. (2023) أن تدريب الطلاب على مفاهيم الذكاء الاصطناعي، وتعلم الآلة ساهم في رفع مستوى فهمهم للعلاقة بين التقنية والتعلم، في حين أشارت دراسة Zhang et al. (2024) إلى أن تعزيز

الفهم المفاهيمي يؤدي إلى تحسن في المواقف والتوجهات نحو الذكاء الاصطناعي. كما بيّنت دراسة Dergunova et al. (2022) أن الطلاب الذين يمتلكون فهماً أعمق لمبادئ الذكاء الاصطناعي أكثر وعيًا بتأثيراته التعليمية والاجتماعية. وبذلك يمكن القول إن الفهم يشكل ركيزة أساسية في التنبؤ بوعي الطلاب العام.

أما القدرة على التنبؤ بتأثيرات الذكاء الاصطناعي فتُعد مؤشراً على نضج الوعي، إذ تعكس استعداد الطالب لتصور آثار استخدام التقنية في المستقبل. فقد كشفت دراسة Kong et al. (2024) أن الطلاب الذين شاركوا في مشروعات قائمة على الذكاء الاصطناعي استطاعوا التنبؤ بدوره في تحسين العملية التعليمية، ما يدل على أن التنبؤ المعرفي يساهم في تشكيل رؤية استراتيجية للذكاء الاصطناعي. كما بينت دراسة Tartuk (2023) أن الطلاب طوروا تصورات رمزية واستعارات ذهنية حول الذكاء الاصطناعي كعقل قادر على دعم الإنسان في التعليم، ما يعكس وعيًا تنبؤيًا قائمًا على فهم متكامل للتقنية ووظائفها.

تدعم الأدلة مثل دراسة Syed & Al-Rawi (2023) أن الوعي الجيد لدى طلاب الجامعات السعودية بالذكاء الاصطناعي ترافق مع إدراكهم لتأثيراته المستقبلية على مهنهم التعليمية والصحية. كما وجدت دراسة Alharbi (2024) أن طلاب المرحلة الثانوية لديهم وعي تنبؤي متقدم حول كيفية توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في أداء المهام الأكاديمية والتفاعل داخل الصف، وهو ما يشير إلى أن القدرة على التنبؤ تُمثل امتدادًا طبيعيًّا للإدراك والفهم. وتتسق هذه النتائج مع دراسة Aldhilan & Rafiq (2025) التي أكدت أن الممارسة المبكرة للتقنيات الذكية تسهم في بناء وعي مستقبلي متكامل لدى الطلاب حول استخداماتها التعليمية.

من خلال ما سبق، يتضح أن الإدراك والفهم والتنبؤ ليست مكونات مستقلة، بل منظومة مترابطة تُسهم مجتمعة في رفع مستوى وعي الطلاب الكلي بالذكاء الاصطناعي في بيئتهم التعليمية. فكما أوضحت دراسة Huang et al. (2025) فإن الوعي المتكامل بالذكاء الاصطناعي يتشكل عندما يمتلك الطلاب معرفة تقنية، وفهمًا تطبيقيًا، وتقديرًا نقديًا لتأثيراته الأخلاقية والمستقبلية. وهذا التفاعل بين المكونات الثلاثة يُفسر ارتفاع مستوى الوعي العام بالذكاء الاصطناعي بين طلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، إذ يجمعون بين الإدراك المعرفي، والفهم الوظيفي، والقدرة على التنبؤ بآثاره التعليمية، بما يتسق مع متطلبات التعليم الرقمي الحديث.

نتائج وتفسير السؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: "إلى أي مدى تُسهم التفاعلات بين الإدراك، والفهم، والتنبؤ بتأثيرات الذكاء الاصطناعي في التنبؤ بمستوى الوعي الكلي بالذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية؟"، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد. وقد تم تطبيق هذا التحليل على عينة الدراسة المكونة من (495) طالباً وطالبة، بهدف تحديد مدى إسهام المتغيرات المستقلة وتفاعلاتها في التنبؤ بالوعي الكلي. يوضح جدول (8) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التفاعلي.

جدول 8: نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالوعي الكلي بالذكاء الاصطناعي من خلال التفاعلات بين أبعاد الوعي الظرفي (ن= 495)

المتغير التابع	النموذج	المتغير المستقل	ميل خط الانحدار (B)	قيمة t ودلالتها	قيمة الثابت (B)	R	R^2	قيمة F ودلالتها
الوعي بالذكاء الاصطناعي	الأول	الفهم	0.66	21.84 (p = .000)	1.49	0.70	0.49	477.15 (p = .000)
	الثاني	الفهم	0.49	14.06 (p = .000)	0.96	0.74	0.55	308.85 (p = .000)
		التنبؤ	0.29	8.48 (p = .000)				
	الثالث	الفهم	0.41	11.28 (p = .000)	0.54	0.76	0.58	225.75 (p = .000)
		التنبؤ	0.21	5.70 (p = .000)				
		الإدراك	0.24	5.19 (p = .000)				

يُظهر جدول (8) أن أبعاد الوعي الظرفي تُسهم بشكل متدرج في التنبؤ بالوعي الكلي لدى الطلاب والطالبات بالذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية. وتوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي أن كل بُعد يُضاف إلى النموذج يزيد من القوة التنبؤية له، مما يؤكد أن هذه الأبعاد مجتمعة تفسر نسبة عالية جداً من التباين في الوعي الكلي. فقد كانت قيمة اختبار (F) دالة إحصائيًا عند مستوى (p=.000) لجميع النماذج، مما يدل على أن هذه المتغيرات تُعد مؤشرات دالة إحصائيًا للتنبؤ بالوعي الكلي لدى عينة الدراسة. وفيما يلي تفصيل لذلك:

- النموذج الأول: يدخل الفهم كبُعد منفرد في التنبؤ بالوعي الكلي. قيمة ميل خط الانحدار (B=0.66) تشير إلى علاقة إيجابية، حيث أن زيادة فهم الطلاب للذكاء الاصطناعي ترتبط بزيادة وعيهم الكلي. قيمة (t) البالغة (21.84) ودلالتها (p=.000) تؤكد المعنوية الإحصائية لهذه العلاقة. قيمة (R=0.70) تشير إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الفهم والوعي الكلي، بينما قيمة (R2=0.49) تعني أن الفهم يفسر حوالي 49.2% من التباين في الوعي الكلي. قيمة (F) البالغة (477.15) ودلالتها (p=.000) تؤكد أن النموذج الأول ذو دلالة إحصائية عالية.

- النموذج الثاني: يُضاف بُعد التنبؤ إلى النموذج. قيمة ميل خط الانحدار للفهم (B=0.49) تظل إيجابية ودالة، بينما قيمة ميل خط الانحدار للتنبؤ (B=0.29) تشير إلى علاقة إيجابية دالة (t=8.,p=.000). ارتفعت قيمة (R) إلى (0.74) وقيمة (R2) إلى (0.55)، مما يدل على أن المتغيرين معاً يفسران حوالي 55.7% من التباين في الوعي الكلي. قيمة (F) البالغة (308.85) ودلالتها (p=.000) تؤكد الأهمية الإحصائية للنموذج.

- النموذج الثالث: يُضاف بُعد الإدراك إلى النموذج. قيمة ميل خط الانحدار للفهم (B=0.41)، والتنبؤ (B=0.21)، والإدراك (B=0.24) تظل جميعها إيجابية ودالة إحصائياً. ارتفعت قيمة (R) إلى (0.76) وقيمة (R2) إلى (0.58)، مما يدل على أن الأبعاد الثلاثة مجتمعة تفسر حوالي 58% من التباين في الوعي الكلي. قيمة (F) البالغة (225.75) ودلالتها (p=.000) تؤكد الأهمية الإحصائية للنموذج. يمكن كتابة معادلة خط الانحدار كما يلي: الوعي الكلي = 0.54+(0.41× الفهم) + (0.21× التنبؤ) + (0.24× الإدراك)

توضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي أن أبعاد الوعي الظرفي (الفهم، والتنبؤ، والإدراك) تُسهم بشكل فعال في التنبؤ بالوعي الكلي بالذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية. وتبيّن أن الفهم هو العامل الأكثر تأثيرًا، حيث يفسّر بمفرده نسبة كبيرة من التباين في الوعي الكلي. ومع إضافة بُعدي التنبؤ والإدراك، تزداد القدرة التنبؤية للنموذج لتفسّر مجتمعة حوالي 58% من التباين، مما يؤكد أن العمق المعرفي والقدرة على استشراف المستقبل ووجود الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي جميعها عوامل حاسمة في تحديد مستوى الوعي الكلي لدى الطلاب.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن وعي الطلاب بالذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية يتشكل بصورة تراكمية تبدأ من الفهم كأكثر العوامل تأثيرًا، ثم يتعزز عبر بعدي التنبؤ والإدراك. فارتفاع وزن الفهم في النموذج الأول (R^2=0.49) يعكس أن معرفة الطلاب بكيفية عمل الذكاء الاصطناعي والجوانب الأخلاقية المرتبطة به يشكل أساسًا قويًا لتكوين وعي شامل. ومع إدخال التنبؤ، ارتفعت القدرة التفسيرية للنموذج إلى (R^2=0.55)، مما يدل على أن قدرة الطلاب على استشراف أثر الذكاء الاصطناعي على مستقبل تعلمهم تسهم بفاعلية في توسيع وعيهم الكلي. أما عند إضافة الإدراك كمكوّن ثالث، فقد ارتفع التباين المفسر إلى (58%)، وهو ما يشير إلى أن تعرض الطلاب لمصادر متنوعة للمعلومات حول الذكاء الاصطناعي يعزز من اكتمال الصورة الذهنية لديهم.

ويُعزى ذلك أيضًا إلى السياق التعليمي السعودي الذي يشهد تكثيفًا للجهود المؤسسية في مجال رفع الوعي الرقمي، سواء عبر مبادرات سدايا التي تركز على بناء إدراك واسع للتقنيات الناشئة لدى الأجيال الجديدة. إن كون الفهم هو العامل الأكثر تأثيرًا يعكس أن الطلاب لا يكتفون بمجرد إدراك سطحي أو تنبؤ مستقبلي، بل يحتاجون إلى قاعدة معرفية واضحة لفهم التطبيقات والأبعاد الأخلاقية، وهو ما يدعم تكوين وعي كلّي متماسك. وتؤكد هذه النتيجة أن الوعي الكلي ليس نتاج عامل منفرد، بل هو حصيلة تفاعل بين المعرفة العميقة، والرؤية المستقبلية، والتعرض المستمر للمصادر، وهو ما يجعل هذه الأبعاد الثلاثة معًا مؤشرات حاسمة للتنبؤ بالوعي الكلي للطلاب بالذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية.

وقد أشارت دراسة Adelana & Akinyemi (2021) إلى أن إدراك الطلاب لمفهوم الذكاء الاصطناعي في التعليم يسهم في تشكيل اتجاهاتهم الإيجابية نحوه، مما يجعل الإدراك أول خطوة نحو الوعي الكلي. كما دعمت دراسة Alomair (2024) هذا الرأي حين أشارت إلى أن زيادة وعي الطلبة والمعلمين بتقنيات الذكاء الاصطناعي تؤدي إلى توظيفها بفاعلية أكبر داخل البيئة التعليمية، وهو ما يُظهر أن الإدراك الواعي يمثل الأساس الذي تُبنى عليه المستويات الأعلى من الوعي.

ويُعد الفهم ثاني مراحل بناء الوعي الظرفي، إذ يمثل انتقال الطالب من مجرد إدراك المفهوم إلى استيعاب آليات عمله وتطبيقاته في المواقف التعليمية. فقد أوضحت دراسة Kong et al. (2023)

أن الطلاب الذين شاركوا في برامج محو أمية الذكاء الاصطناعي اكتسبوا فهمًا عميقًا للعلاقة بين التقنية والتعلم، الأمر الذي انعكس على وعيهم الكلي. كما وجدت دراسة Zhang et al. (2024) أن الفهم المفاهيمي للذكاء الاصطناعي يسهم في تعزيز الاتجاهات الإيجابية والمواقف المتبصّرة تجاه استخدامه في التعليم. وبهذا يتضح أن الفهم يُعد امتدادًا للإدراك، ويشكل بدوره أحد العوامل الرئيسة في التنبؤ بالوعي الكلي.

أما التنبؤ بتأثيرات الذكاء الاصطناعي فهو المرحلة الأعلى في نموذج الوعي الظرفي، ويعبّر عن وعي متقدم ناتج عن الإدراك والفهم معًا. فقد بيّنت دراسة Kong et al. (2024) أن الطلاب الذين خاضوا تجارب تعليمية قائمة على المشروعات استطاعوا التنبؤ بأدوار الذكاء الاصطناعي المستقبلية في تحسين جودة التعلم، مما يدل على أن الوعي التنبؤي مؤشر على نضج معرفي متكامل. كما كشفت دراسة Tartuk (2023) أن الطلاب يستخدمون استعارات ذهنية تُعبّر عن وعيهم بقدرات الذكاء الاصطناعي وحدوده، مما يعكس قدرة على التنبؤ بآثاره التعليمية والاجتماعية، وهي مرحلة تتوج بها عملية الوعي الظرفي.

وقد أوضحت دراسة Syed & Al-Rawi (2023) أن الإدراك والفهم المسبقين لتقنيات الذكاء الاصطناعي يسهمان في تحسين المواقف المستقبلية لدى طلاب الجامعات السعودية. كما بيّنت دراسة Alharbi (2024) أن طلاب المرحلة الثانوية يمتلكون وعيًا متقدمًا مبنيًا على خبرات واقعية، مما يجعلهم أكثر قدرة على التنبؤ بآثار الذكاء الاصطناعي التعليمية. كذلك، أشارت دراسة Aldhilan & Rafiq (2025) إلى أن التعرّض المبكر للتطبيقات الذكية منذ المراحل الأولى من التعليم يخلق تطورًا تدريجيًا في الوعي، يبدأ بالإدراك وينتهي بالتنبؤ، وهو ما يتسق مع منطق الوعي الظرفي.

وبالتالي فإن التفاعل بين الإدراك والفهم والتنبؤ يشكّل منظومة تكاملية تُسهم في تفسير الوعي الكلي بالذكاء الاصطناعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. فكما أكدت دراسة Huang et al. (2025) كلما زاد فهم الطلاب لطبيعة الذكاء الاصطناعي ووعْيهم بأبعاده الأخلاقية والتطبيقية، ارتفعت قدرتهم على التنبؤ بآثاره، مما يؤدي إلى وعي شامل ومستدام. وتشير هذه النتائج إلى أن أبعاد الوعي الظرفي لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتفاعل في تسلسل هرمي

يُمكّن الطالب من الانتقال من الإدراك إلى الوعي الكلي المتكامل، وهو ما يفسر ارتفاع مستويات الوعي بالذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية المعاصرة.

ويري الباحث أن نتائج الدراسة توضح وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة بالذكاء الاصطناعي، إذ يمتلك الطلاب إدراكًا عامًّا بالتقنيات، لكن فهمهم العميق لكيفية عملها وقدرتهم على معرفة أثرها يرتفع مع مرور الوقت. وتبرز هذه النتائج أهمية تعزيز مستويات الوعي الظرفي الثلاثة (الإدراك، الفهم، التنبؤ) ضمن المناهج والأنشطة التعليمية. وذلك يتوافق مع مبادرات وزارة التعليم وسدايا لنشر الثقافة الرقمية. ويسهم ذلك في بناء جيل واعٍ، قادر على التفاعل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030.

التوصيات:

1. تطوير حزم إثرائية تعليمية لرفع مستوى وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالذكاء الاصطناعي وفق نموذج الوعي الظرفي (SA).
2. تدريب المعلمين على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي الصفية بالتعاون مع مبادرات وطنية مثل سدايا.
3. إنشاء مقياس مختصر لقياس الوعي بالذكاء الاصطناعي يُستخدم في الدراسات الطولية لمتابعة تطور الوعي عبر الزمن.
4. وضع سياسات وأدلة إجرائية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بما يضمن الأمان وحماية بيانات الطلاب.
5. دمج مفاهيم الذكاء الاصطناعي في المناهج والأنشطة اللاصفية لتعزيز الفهم والتطبيق العملي لدى الطلاب.
6. تعزيز ثقافة مدرسية داعمة تجعل من استخدام الذكاء الاصطناعي ممارسة واعية ومسؤولة في البيئة التعليمية.
7. إجراء دراسات مقارنة وطولية لقياس الفروق العمرية وتطور مستوى الوعي بالذكاء الاصطناعي بين المراحل التعليمية.

المراجع

المراجع العربية:

آل سعود، سارة بنت ثنيان. (2017). التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية. مجلة سلوك، 1(5)، 133-163.

الحسيني، بشاير محمد قاسم. (2023). دور الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتحقيق رؤية دولة الكويت 2035. المجلة التربوية، 1(108)، 154-176.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2024). حالة الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية. منتدى القمة العالمية لمجتمع العلوم، المملكة العربية السعودية.

ترجمة المراجع العربية:

Āl Sa‘ūd, Sārah bint Thanyān. (2017). al-taṭbīqāt al-Tarbawīyah lldhkā’ alāṣṭnā‘y fī al-Dirāsāt al-ijtimā‘īyah. Majallat sulūk, 1 (5), 133-163.

Badawī, Muḥammad ‘Abd al-Hādī. (2020). Dawr al-Ta‘līm al-iliktrūnī fī Da‘m manẓūmat al-Ta‘līm fī ẓill jā’ḥh kwrwnā. Dirāsāt fī al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī, 1 (49), 177-190.

al-Ḥusaynī, Bashāyir Muḥammad Qāsim. (2023). Dawr al-dhakā’ alāṣṭnā‘y fī Ta‘līm al-‘Ulūm li-talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā’īyah li-taḥqīq ru’yah Dawlat al-Kuwayt 2035. al-Majallah al-Tarbawīyah, 1 (108), 154-176.

al-Hay’ah al-Sa‘ūdīyah llbyānāt wa-al-dhakā’ alāṣṭnā‘y. (2024). ḥālat al-dhakā’ alāṣṭnā‘y fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. Muntadá al-Qimmah al-‘Ālamīyah li-mujtama‘ al-‘Ulūm, al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah.

المراجع الأجنبية:

Adelana, O. P., & Akinyemi, A. L. (2021). Artificial intelligence-based tutoring systems utilization for learning: A survey of senior secondary students’ awareness and readiness in Ijebu-Ode, Ogun State. UNIZIK Journal of Educational Research and Policy Studies, 9, 16–28.

Aldhilan, D., & Rafiq, S. (2025). Transforming early childhood education in Saudi Arabia: AI’s impact on emotional recognition and personalized learning. International Journal of Evaluation and Research in Education, 14(4), 2473–2490. http://doi.org/10.11591/ijere.v14i4.32660

Alghamdi, A. S. M. (2023). Educational leadership and the turn to empowerment (Doctoral dissertation, University of Glasgow).

Alharbi, W. (2024). Mind the gap, please!: Addressing the mismatch between teacher awareness and student AI adoption in higher education. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 14(1), 1-28.

Alkhuzaim, K. M., Alzuhair, N. F., & Al-Qutaim, A. M. (2024). Assessing the prerequisites for integrating artificial intelligence in secondary education: Perspectives of teachers in Saudi Arabia. Journal of Asian Scientific Research, 14(2), 140.

Al-Motrif, A. (2025). AI Integration in Higher Education: Trends and Implications from Saudi Arabia. International Journal of Human–Computer Interaction, 1-18.

Alomair, M. (2024). The impact of artificial intelligence applications on enhancing the quality of secondary-level education: Perspectives of teachers and students. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah (Asyut) [Journal of the Faculty of Education – Assiut], Articles in Press (Accepted manuscript). https://doi.org/10.21608/mfes.2024.270935.1775

Alyoubi, B. A., & Essalmi, F. (2022). Science education in Saudi Arabia. In Science education in countries along the Belt & Road: Future insights and new requirements (pp. 169-183). Singapore: Springer Nature Singapore.

Anderson, J. R., Corbett, A. T., Koedinger, K. R., & Pelletier, R. (1995). Cognitive tutors: Lessons learned. The journal of the learning sciences, 4(2), 167-207.

Andrés-Doménech, I., Anta, J., Perales-Momparler, S., & Rodriguez-Hernandez, J. (2021). Sustainable urban drainage systems in Spain: A diagnosis. Sustainability, 13(5), 2791.

Baba, N., Anasse, K., & Slimani, N. (2025). Exploring the Relationship Between Artificial Intelligence Awareness and Its Use Among Students: Cadi Ayyad University as A Case Study. European Journal of Education and Pedagogy, 6(4), 22–33. https://doi.org/10.24018/ejedu.2025.6.4.960

Chai, C. S., Liang, S., & Wang, X. (2024). A survey study of Chinese teachers' continuous intentions to teach artificial intelligence. Education and Information Technologies, 29(11), 14015-14034.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (6th ed.). SAGE Publications.

Dergunova, Y., Aubakirova, R., Yelmuratova, B., Gulmira, T., Yuzikovna, P., & Antikeyeva, S. (2022). Artificial intelligence awareness levels of students. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 17(18), 26-37. https://www.learntechlib.org/p/223076/

Douglas, K. A., Fernandez, T., Fosmire, M., Van Epps, A. S., & Purzer, S. (2020). Self-directed information literacy scale: A comprehensive validation study. Journal of Engineering Education, 109(4), 685-703.

Endsley, M. R. (2015). Situation awareness: operationally necessary and scientifically grounded. Cognition, Technology & Work, 17(2), 163-167.

Endsley, M. R. (2017). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. In Situational awareness (pp. 9-42). Routledge.

Endsley, M. R., & Garland, D. J. (Eds.). (2000). Situation awareness analysis and measurement. CRC press.

Fauzi, A., Kinasih, P. A., Damayanti, O., Kay, P. M., Munawaroh, P., & Azizah, N. (2025). Artificial Intelligence: The Correlation Between AI Usage and Learning Interest. Action Research Journal Indonesia (ARJI), 7(2), 893-908.

Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2014). The ASSISTments Ecosystem: Building a platform that brings scientists and teachers together for minimally invasive research on human learning and teaching. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 24(4), 470–497. https://doi.org/10.1007/s40593-014-0024-x

Holmes, W. (2020). Artificial intelligence in education. In Encyclopedia of education and information technologies (pp. 88-103). Cham: Springer International Publishing.

Huang, Y. N. K., Chang, M. C., & Liu, S. Y. (2025). Taiwanese high school students' perspectives on artificial intelligence and its applications. Computers in Human Behavior Reports, 17, 100550. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100550

Jones, P., & Wynn, M. G. (2023). Artificial intelligence and corporate digital responsibility. Journal of Artificial Intelligence, Machine Learning and Data Science, 1(2), 50-58. https://urfpublishers.com/journal/artificial-intelligence

Koedinger, K. R., D'Mello, S., McLaughlin, E. A., Pardos, Z. A., & Rosé, C. P. (2015). Data mining and education. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 6(4), 333-353.

Kong, S. C., Cheung, M. Y. W., & Tsang, O. (2024). Developing an artificial intelligence literacy framework: Evaluation of a literacy course for senior secondary students using a project-based learning approach. Computers and Education: Artificial Intelligence, 6, 100214.

Kong, S. C., Cheung, W. M. Y., & Tsang, O. (2023). Evaluating an artificial intelligence literacy programme for empowering and developing concepts, literacy and ethical awareness in senior secondary students. Education and Information Technologies, 28(4), 4703-4724. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11408-7

Long, D., Roberts, J., Magerko, B., Holstein, K., DiPaola, D., & Martin, F. (2023). Ai literacy: Finding common threads between education, design, policy, and explainability. In Extended abstracts of the 2023 CHI conference on human factors in computing systems (pp. 1-6).

Luckin, R., & Cukurova, M. (2019). Designing educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. British Journal of Educational Technology, 50(6), 2824-2838.

Marpaung, F. D. N., Hasan, M., Supriadi, S., Ginting, D. A., Dewi, R. C., & Lubis, I. S. (2025). Sosialisasi AI Sehat: Meningkatkan Kesadaran Siswa tentang Manfaat dan Dampak Negatif Penggunaan Artificial Intelligent. Jurnal Abdimas Maduma, 4(2), 44–52. https://doi.org/10.52622/jam.v4i2.463

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence, august 31, 1955. AI magazine, 27(4), 12-12.

Namaziandost, E., & Rezai, A. (2024). Editorial–Volume 25, Issue 3 Special Issue: Artificial Intelligence in Open and Distributed Learning: Does It Facilitate or Hinder Teaching and Learning?.

Perse, R. J. P. (2025). Using Artificial Intelligence in High School Education: A Review. https://doi.org/10.20944/preprints202504.1727.v2

Syed, W., & Al-Rawi, M. B. A. (2023). Assessment of awareness, perceptions, and opinions towards artificial intelligence among healthcare students in Riyadh, Saudi Arabia. Medicina, 59(5), 828. https://doi.org/10.3390/medicina59050828

Tartuk, M. (2023). Metaphorical Perceptions of Middle School Students Regarding the Concept of Artificial Intelligence. International Journal of Education and Literacy Studies, 11(2), 108-116.

Turing, A. M. (2007). Computing machinery and intelligence. In Parsing the Turing test: Philosophical and methodological issues in the quest for the thinking computer (pp. 23-65). Dordrecht: Springer Netherlands.

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. Expert Systems with Applications, 252(Part A), 124167. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167

Yu, H., & Guo, Y. (2023). Generative artificial intelligence empowers educational reform: current status, issues, and prospects. In Frontiers in Education (Vol. 8, p. 1183162). Frontiers Media SA.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (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.

Zhang, H., Perry, A., & Lee, I. (2024). Developing and Validating the Artificial Intelligence Literacy Concept Inventory: an Instrument to Assess Artificial Intelligence Literacy among Middle School Students. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 35(1), 398–438. https://doi.org/10.1007/s40593-024-00398-x

تعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي: (تصور مقترح)

Enhancing Human Capital Development in Saudi Universities in the Light of Artificial Intelligence Applications: (A Proposed Scenario)

إعداد

د. محمد بن إبراهيم الدوسري

أستاذ سياسات واقتصاديات التعليم المساعد

قسم سياسات واقتصاديات التعليم – كليـة التربيـة – جامعـة طيبة

Dr. Mohammed Ibrahim Aldawsari

Assistant Professor of Education Policies and Economics

Department of Education Policies and Economics

College of Education - Taibah University

Email: Mdawsari@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-027

تاريخ التقديم: 2025/10/18 م تاريخ القبول: 2025/11/19 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مع استقصاء مداخل النظريات المفسرة لممارساته في النمو المعرفي، والتحفيز، والتغذية الراجعة. تشمل الأهداف الفرعية التعرف على الواقع المحلي، واستعراض الخبرات العالمية في جامعتي ستانفورد (الولايات المتحدة الأمريكية) وبكين (الصين)، وتحديد ملامح التصور، مع افتراض أساسي بأن المناهج المتقدمة القائمة على الذكاء الاصطناعي ضرورية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وتحسين تجارب تعلم الطلاب. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بشقيه: الوثائقي والمكتبي، بالاعتماد على مصادر موثوقة بين عامي (2018 و2025)، إلى جانب اعتماد الدراسة منهجية بحث تطوير التصميم وفق نموذج (Richey & Klein) لبناء التصور المقترح وتحكيمه بأسلوب تحكيم الخبراء. أظهرت النتائج تقدمًا ملحوظًا في دمج الذكاء الاصطناعي في المملكة، حيث أطلقت (42%) من الجامعات برامج بكالوريوس، بينما قدمت (56%) منها برامج ماجستير. وتشمل المبادرات الرئيسية "مشروع التفوق" بتكلفة (100 مليار دولار)، وزيادة الخريجين إلى (38 ألفًا) بين عامي (2019 و2023)، مع نمو سنوي في الوظائف المعلن عنها بنسبة (51%). استلهمت الدراسة من خبرة ستانفورد في التعلم التكيفي والتحليلات التنبؤية، وخبرة بكين في الأتمتة الإدارية والفصول الافتراضية. اقترح التصور أربعة محاور رئيسية (الطلاب، أعضاء التدريس، القيادات الأكاديمية، أصحاب المصلحة) مع آليات تنفيذية، ومتطلبات تنظيمية وبشرية وتقنية، ومعوقات وسبل التغلب عليها، وإطار حوكمة هرمي (إستراتيجي، مؤسسي، تشغيلي) مدعوم بمؤشرات أداء رئيسة (KPIs). توصي الدراسة بإنشاء لجان حوكمة عليا للإشراف على التدريب، والبنية التقنية، والأخلاقيات، والشراكات؛ ووضع خطط تشغيلية سنوية بمؤشرات قابلة للقياس؛ وتعزيز الشراكات الصناعية باتفاقيات دورية ودراسات استشرافية لمواءمة المناهج مع سوق العمل؛ وإطلاق برامج متخصصة لتحسين البنية الرقمية وردم الفجوة المهارية.

الكلمـات المفتاحيـّة: الذكاء الاصطناعي، رأس المال البشري، الجامعات السعودية

Abstract

The study proposed a scenario for enhancing human capital development in Saudi universities in light of the integration of artificial intelligence applications, while exploring explanatory theoretical approaches to its practices in cognitive growth, motivation, and feedback. Sub-objectives included identifying the local context, reviewing global experiences at Stanford University (United States of America) and Peking University (China), and delineating the scenario's features, with a core assumption that advanced AI-based curricula are necessary to develop faculty skills and improve student learning experiences. The study adopted a descriptive-analytical approach in its documentary and desktop dimensions, relying on reliable sources from 2018 to 2025, and employed a design and development research methodology based on the Richey & Klein model to construct the proposed framework and validate it through expert review. Results revealed notable progress in AI integration in the Kingdom, with 42% of universities launching bachelor's programs and 56% offering master's programs. Key initiatives include the "Project Transcendence" for $100 billion, an increase in graduates to 38,000 between 2019 and 2023, with annual job posting growth of 51%. The study drew on Stanford's expertise in adaptive learning and predictive analytics, and on Peking's experience in administrative automation and virtual classrooms. The framework proposes four main pillars (students, faculty, academic leaders, stakeholders) with implementation mechanisms, organizational, human, and technological requirements, obstacles and solutions, and a hierarchical governance structure (strategic, institutional, operational) supported by key performance indicators (KPIs). The study recommends establishing high-level governance committees to oversee training, technological infrastructure, ethics, and partnerships; developing annual operational plans with measurable indicators; strengthening industry partnerships through periodic agreements and forward-looking studies to align curricula with labor market needs; and launching specialized programs to improve digital infrastructure and bridge skills gaps.

Keywords: Artificial Intelligence, Human Capital, Saudi universities

المقدمة

يُعد تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم لتعزيز تنمية رأس المال البشري وتطويره أصلًا ثمينًا واستثمارًا مربحًا للدول النامية والمتقدمة. تأكيدًا على أهميته أطلقت مجموعة البنك الدولي مشروع رأس المال البشري، الذي يستهدف تسريع الاستثمارات في البشر لتعزيز العدالة والنمو الاقتصادي. وفي دافوس السويسرية، اختار المنتدى الاقتصادي العالمي شعار اجتماعه لهذا العام (2025) بعنوان «التعاون من أجل العصر الذكي»، سلط الضوء على الانتقال السريع إلى اقتصادات مدفوعة بالذكاء الاصطناعي. وتوقع المدير التنفيذي للمنتدى السيد (بورغي برينده) انتعاش اقتصادات المنطقة العربية بشكل عام، وفي السعودية بشكل خاص، حيث أشار إلى أن التعاون الوثيق بين القطاعين العام والخاص يؤدي إلى الاستفادة من التكنولوجيا الجديدة واستثمارها في رأس المال البشري (الشباب)، لصقل مهاراتهم ودفع قدراتهم التنافسية، والاستعداد للمستقبل من خلال خلق وظائف جديدة بين القطاعين. وظهرت أهمية الذكاء الاصطناعي في تنمية رأس المال البشري كأساس للتقدم الاقتصادي والابتكار، بواسطة المعلومات والمهارات التي يكتسبها الأفراد من خلال التعليم والتدريب (Thillaivasan & Wickramasinghe, 2020). وتُعد تنمية رأس المال البشري أولوية وطنية؛ بسبب الاعتماد المتزايد للشركات العالمية على أحدث التقنيات؛ لضمان نجاح سوق العمل المرتبط بالخبرة التكنولوجية (Sun & Medaglia, 2019).

فعلى مدى العقد الماضي، شهد الذكاء الاصطناعي تطورًا واسع النطاق في مجال التعليم، وكانت إحدى أهدافه أتمتة الأنشطة البشرية الروتينية. ثم توسعت أهدافه مع تطور خوارزميات وأساليب الحاسوب، التي سمحت للآلات بمحاكاة الذكاء البشري؛ حتى شملت التعلم الآلي، والتعلم من التجربة، والتعلم العميق للتنبؤ، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات (Ding et al., 2020). مع إمكانية استخدامه بشكل فعال للتعلم المخصص، والتعلم التكيفي، والتحليلات التنبؤية، دون الإخلال بمستوى جودة التدريس، وتمكين أستاذ المقرر من تتبع حزم البرامج التعليمية التفاعلية، وتطور مستوى الطلاب وتحديد نقاط تقصيرهم، وسدّها بتدخلات مناسبة من خلال التقييم التكيفي (Reiss, 2021).

في الدول الغربية، تم العمل على تحسين وتطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي (Rudolph et al., 2023). ففي جامعة ستانفورد، تُمَكِّنُ منصات التعلم التكيفي من

توفير وقت أعضاء هيئة التدريس من خلال أتمتة المهام الإدارية، وتقييم تقدم الطلاب؛ مِمَّا يؤدي إلى تحسين نتائجهم وتكيفهم في البيئة التعليمية (Magash & Saaida, 2024). والتعلم التكيفي نظام تعليمي إلكتروني تفاعلي، مع إمكانية تخصيص محتواه، وتكيفه بنماذج التعليم، في ضوء احتياجات المتعلمين، وخصائصهم، وتقديم التعلم بصورة تفاعلية بين المتعلمين ومناسبة لكل فرد وفقاً لمدخلاته للمعلومات؛ بغرض تسهيل تعلمه (خميس، 2018).

وفي الصين تحظى مؤسسات التعليم العالي بتوجه نحو إنشاء منصات تعليمية باستخدام الذكاء الاصطناعي (Zhang, 2023). وقد تمكنت جامعة بكين من دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم بفضل التمويل الحكومي والتَّعاون مع شركات تقنية؛ ممَّا سمح للجامعة بنشر الذكاء الاصطناعي، الذي يعمل على تحسين الكفاءة الإدارية، ونتائج التعلم (Xu, 2024; De Masi et al., 2025).

في الواقع تسعى أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 نحو تنويع الاقتصاد الوطني من خلال الصناعات القائمة على المعرفة. لذلك نجد أن المؤشر الاقتصادي للدولة تغيَّر إلى المفهوم المعتمد على الاستثمار في رأس المال البشري من خلال التعليم وجودته، وفق المعايير المحلية والدولية، ومؤشراتها الإحصائية كمؤشر دافوس العالمي، واستخدامه كمقياس لتصنيف جودة التعليم على مستوى دول العالم. وهذا بلا شك يتطلب رأس مال بشري سعودي طموح ومبدع من الناحية التعليمية والتدريبية للمنافسة في سوق العمل. ولضمان تسريع التقدم نحو تحقيق أهداف رؤية 2030، ظهرت الحاجة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية كرافد حيوي في تدريب رأس المال البشري في المستقبل. ومن هنا يتمثل هدف الدراسة الرئيسي في إشراك الجامعات السعودية، وربط أساليبها التعليمية بالأهداف الوطنية والمعايير المحلية والعالمية؛ لتحسين استثمار إمكاناتها كمحركات للتقدم الاقتصادي والاجتماعي في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لبناء وإنشاء قوة عاملة متعددة الاستخدامات كعرض وطلب في سوق العمل المحلي (Plastino & Purdy, 2018). ويمكن تحقيق ذلك بمواجهة بعض التَّحديات المرتبطة بتطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية (Alotaibi & Alshehri, 2023)، والاستفادة من النَّماذج التي وضعتها بعض الجامعات العالمية، مثل: جامعة ستانفورد وجامعة بكين للحصول على الإلهام (Zawacki-Richter et al., 2019).

مشـــكلة الدراسة وأســـئلتها:

يُمثل التعليم الجامعي بمختلف مؤسساته (الأهلية والحكومية) إحدى ركائز تقدّم المجتمعات المصحوب بالتحديات والتغييرات المستمرة، فعلى سبيل المثال يُعتبر الذكاء الاصطناعي مرحلةً ناشئةً في مجال التعلم، إلا أنَّه أصبح تحديًا وواقعًا لا يمكن إنكاره. بالتالي، توجهت معظم مؤسسات التعليم العالي نحو كيفية تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ لتعزيز تنمية رأس المال البشري. حيثُ يوفر للطلاب فرصًا للتعلم الفردي، وتبسيطاً لمهام عضو هيئة التدريس الإدارية الروتينية دون الاستغناء عنه (Reiss, 2021).

وبناء على ما شخّصه المدير التنفيذي للمنتدى الاقتصادي العالمي في حواره بدافوس السويسرية هذا العام 2025 بتطلعاته نحو فرص اقتصادية قادمة للسعودية من جهة، ولمواكبة تطلعات وتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 من جهة أخرى، نحو التقدم في التنويع الاقتصادي من خلال تنمية رأس المال البشري، فإن هناك حاجة إلى تحسين جودة البرامج التعليمية، ومخرجات التعليم لتحديد احتياجات سوق العمل (Johnson et al., 2022).

يتطلب اعتماد الذكاء الاصطناعي في التعليم رأس مال بشري مؤهل، لديه المعرفة والكفاءة للاستفادة الجيدة من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي؛ لذلك يجب أن يتلقى أعضاء هيئة التدريس تدريبًا كافيًا من خلال إلحاقهم بتدريبات لتحليل البيانات، وتكييف المناهج التربوية وضمان نجاح دمجها بتقنيات الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية داخل القاعات الدراسية بشكل فعال. ومع ذلك، تواجه الجامعات السعودية تحديات في تطبيق التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي؛ مما يستلزم تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على مهارات تقنية جديدة؛ لمواجهة تحديات التعلم المستقبلية (Alotaibi & Alshehri, 2023).

على الرغم من وجود دراسات حديثة أُجريت في أكثر من جهة ومؤسسة تعليمية حكومية، تطرقت إلى الذكاء الاصطناعي، أو تنمية رأس المال البشري في التعليم العام أو العالي بشكل مباشر أو غير مباشر من وجهة نظر الطلاب أو القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس (الفراج، 2024؛ الفحيلة، 2023؛ السكران ورمضان، 2021)، فإن دراسة الفجوة البحثية، حول تعزيز تنمية رأس المال البشري في سياق تعليم الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء

الاصطناعي لم تتم دراستها بشكل مباشر في حدود علم الباحث. وبالتالي من المتوقع أن توفر هذه الدراسة للجامعات السعودية تصورًا مقترحًا مساعدًا قابلًا للحوكمة والتطبيق، بالاستفادة من الخبرات العالمية الحديثة المتعلقة بمهارات تطبيق الذكاء الاصطناعي في جامعتي ستانفورد وبكين وفحص أهم مداخل النظريات التي تدعم دمج الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية لفهم دوره في التعليم وتأثيره على رأس المال البشري؛ من أجل المساهمة في بناء وتنمية رأس المال البشري، وتحقيق أهداف رؤية المملكة عام 2030م في بناء مجتمع حيوي، واقتصاد مزهر، ووطن طموح (القرني، 2021).

ومن خلال ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

وعليه تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما واقع تعزيز تنمية رأس المال البشري في سياق تعليم الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
2. ما أبرز الخبرات العالمية المعاصرة التي يمكن الاستفادة منها، عند تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة الممثلة في جامعتي ستانفورد وبكين بصفتيهما نموذجين للدراسة؟
3. ما ملامح التصور المقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

أهـــداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وفي ضوء هذا الهدف الرئيس يمكن تحقيق الأهداف الفرعيَّة الآتية:

1. التعرف على واقع تعزيز تنمية رأس المال البشري في سياق تعليم الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

2. استعراض أبرز الخبرات العالمية المعاصرة التي يمكن الاستفادة منها عند تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.

3. تحديد ملامح التصور المقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بالاستفادة من خبرات جامعتي ستانفورد وبكين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من إسهامها المتوقع فيما يلي:

1. دعمها للجهود والمبادرات الوطنية المرتبطة بتحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030، ولا سيما ما يتعلق بتنمية القدرات البشرية، وبناء اقتصاد معرفي قائم على الابتكار، وتعزيز كفاءة رأس المال البشري، وتطوير منظومة التعليم الجامعي في ضوء التحول الرقمي.

2. تلبيتها للحاجة المتزايدة لتطوير ممارسات الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي لصالح تنمية رأس المال البشري فيها، بما يعزز قدراتها على إعداد مخرجات تعليمية قادرة على المنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي.

3. توفير إطار علمي يستفيد من الخبرات العالمية الرائدة – ممثلة في جامعتي ستانفورد وبكين – مما يساعد الجامعات السعودية على تبني أفضل الممارسات وتكييفها وفق احتياجاتها وسياقها المحلي.

4. إثرائها المحتمل للأدبيات العربية في مجال الذكاء الاصطناعي وعلاقته بتنمية رأس المال البشري، وهو مجال حديث نسبيًا ويشهد اتساعًا عالميًا، مما قد يجعل الدراسة إضافة مهمة للبحوث التربوية والإدارية والرقمية.

5. تقديمها تصورًا مقترحًا قابلاً للحوكمة والتطبيق، يركز على تعزيز تنمية رأس المال البشري في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، يمكن للجامعات السعودية الاستفادة منه في التخطيط والتطوير والتدريب، وبناء القدرات، وتطوير المناهج، وتحديث البنية التقنية، وتحسين الفاعلية الإدارية والأكاديمية.

6. تعزيزها للتكامل بين الجامعات وقطاعات سوق العمل من خلال توظيف الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات المستقبلية لدى الطلبة، ودعم اتخاذ القرار في القبول والتخصصات والبرامج التدريبية.

حـــدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على وضع تصور مقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، من خلال:

- التعرف على واقع تعزيز تنمية رأس المال البشري في سياق تعليم الجامعات السعودية.
- الاقتصار على استقصاء أبرز الخبرات العالمية المعاصرة والرائدة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، في الولايات المتحدة الأمريكية (جامعة ستانفورد) والصين (جامعة بكين)؛ لتميز إنجازاتهما في الاستثمار المنهجي لتعزيز تنمية رأس المال البشري.

الحدود المكانية: الاقتصار على الجامعات السعودية (الأهلية والحكومية).

الحدود الزمانية: تم إعداد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1446 هـ الموافق 2025م.

مصطلـحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي: يعرفه بيكر وسميث (Baker and Smith, 2019) بأنَّه: التقنيات والخوارزميات متعددة الاستخدامات، كالتعلم الآلي، واستخراج البيانات، ومعالجة اللغة الطبيعية. ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنَّه: بناء مجموعة من الأنظمة، والخوارزميات التي تحاكي العقل البشري، ودمجها بالتكنولوجيا التي يحركها الذكاء الاصطناعي، من خلال التعلم الآلي، ومعالجة اللغة الطبيعية، واستخراج وتحليل البيانات الضخمة بما يتناسب مع السياق التعليمي، واستخدامها لدعم أستاذ المقرر، وتطوير مهارات الطلاب؛ بغرض تحسين جودة ومخرجات التعليم والتدريب.

رأس المال البشري: مجموعة من المهارات، والقدرات، والإمكانات التي تُمكّن الأفراد من النمو والتطور في مجتمع ووقت ما من خلال الاستثمار في التعليم، وتنمية المهارات الشَّخصية، والاجتماعيَّة، والذهنيَّة، أو الاستثمار في الأصول غير الملموسة (إيمان، 2021). والباحث يعرفه إجرائيًّا بأنَّه: مجموع ما اكتسبه الفرد من معارف، ومهارات، وقدرات، وخبرات من خلال التعليم

والتدريب؛ لتحسين تفكيره النَّقدي في حلِّ المشكلات، وتزويده بمهارات محو الأمية الرقمية، التي تعزز إعداده وقابليته للتوظيف بسوق العمل.

الجامعات السعودية: هي جامعات وطنية تتمتع بسلطات قانونية لتقديم التعليم ما بعد الثانوي، مع صلاحية منح شهادات أكاديمية أو مهنية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2022). ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنَّها: مؤسسات التعليم العالي السعودي الحكومي والأهلي التي تقدم التعليم العالي بعد المرحلة الثانوية في مراحل البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، بالإضافة إلى درجات الدبلوم مع التزام، بالسياسة التعليمية للمملكة بهدف تنمية البحث العلمي وخدمة المجتمع.

الإطـــار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري ومداخل النظريات المفسرة للدراسة:

يتناول هذا القسم الإطار النظري للدراسة، من خلال تعريف رأس المال البشري، ثم استعراض المداخل النظرية الرئيسية المفسرة للعلاقة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وتعزيز تنميته، ثم أبرز الدراسات السابقة ذات الصلة والتعليق عليها.

1. مفهوم رأس المال البشري

رأس المال البشري هو مجموعة المعارف والمهارات والخبرات التي يكتسبها الأفراد من خلال التعليم والتدريب، مما يرفع إنتاجيتهم الفردية والمجتمعية ويساهم في النمو الاقتصادي والاجتماعي (الشهري والقحطاني، 2024؛ Sun & Medaglia, 2019). وفي السياق السعودي، يُعد تطوير رأس المال البشري أولوية وطنية تتماشى مع رؤية 2030 لخلق قوة عاملة تنافسية قادرة على الابتكار في اقتصاد قائم على المعرفة.

2. المداخل النظرية الرئيسية

يُعد فحص المداخل النظرية الرئيسية أمرًا أساسيًّا لفهم كيف يعزز الذكاء الاصطناعي تنمية رأس المال البشري في التعليم الجامعي (Johnson et al., 2022).

المدخل الأول: التحول الرقمي في التعليم

لا يقتصر التحول الرقمي على إدخال أدوات تقنية جديدة، بل يتطلب تغييرًا جذريًّا في الهيكل المؤسسي والممارسات التعليمية (Davenport et al., 2020)، يدعم الذكاء الاصطناعي أنظمة التعلم التكيفي والتحليلات التنبؤية، مما يتيح تخصيص المحتوى وفق نقاط القوة والضعف لكل طالب (LIU et al., 2024). يتوافق هذا المدخل مع رؤية المملكة 2030 في بناء اقتصاد قائم على المعرفة، حيث تُعد الجامعات السعودية محركًا رئيسيًا لإعداد قوى عاملة تنافسية قادرة على شغل المناصب التقنية المتقدمة.

المدخل الثاني: النمو المعرفي، التحفيز، والتغذية الراجعة

سهّلت تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحسين أداء الطلاب من خلال النمو المعرفي، والتحفيز، والتغذية الراجعة (Johnson et al., 2022). تؤكد نظرية التعلم البنائي أهمية المشاركة النشطة في تعزيز النمو المعرفي (Bahroun et al., 2023)، بينما ترى نظرية تقرير المصير أن التحفيز يرتفع بالاستقلالية والكفاءة من خلال خطط تعليمية فردية وملاحظات فورية (Zhang, 2023 ;Wu, 2021). كما تُبرز النظرية السلوكية دور التغذية الراجعة في تعزيز السلوكيات المرغوبة (Renato et al., 2023)، ويوفر الذكاء الاصطناعي هذه الملاحظات في الوقت المناسب؛ لتمكين الطلاب من مراقبة تطورهم وتحسين أدائهم (Thillaivasan & Wickramasinghe, 2020). يدعم هذا المدخل المتكامل تنمية المهارات الرقمية والإبداعية لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

المدخل الثالث: نظرية رأس المال البشري

الاستثمار في المعارف والمهارات يرفع الإنتاجية الفردية والمجتمعية (Sun & Medaglia, 2019)، ويساعد الذكاء الاصطناعي الفرد في اكتساب المهارات الرقمية المطلوبة في سوق العمل (Park et al., 2021). يدعم هذا المدخل هدف رؤية 2030 في خلق قوة عاملة سعودية مؤهلة للاقتصاد المعرفي، حيث يحول الذكاء الاصطناعي الخريجين إلى رأس مال بشري تنافسي قادر على الابتكار والمساهمة في التنويع الاقتصادي (Reiss, 2021).

ثانياً: الدراسات السابقة:

كشفت دراسة السكران ورمضان (2021م) عن دور الذكاء الاصطناعي وتوظيفه بالجامعات العالمية أثناء الجائحات المعدية، وبناءً على الإستراتيجية المتبعة لبعض الجامعات: الصين، وكندا، وإسبانيا أثناء أزمة كورونا؛ لتحديد سبل الاستفادة منها بعد هذه الجائحة في التعليم الجامعي السعودي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي ومنهج الدراسات المستقبلية للوصول إلى إستراتيجية مقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات بالجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن إستراتيجيات هذه الجامعات في إتاحة الإنترنت والذكاء الاصطناعي حققت الانتقال السلس إلى التعليم عبر الإنترنت أثناء جائحة كورونا، وبالتالي، اقترحت إستراتيجية سعودية تركز على البنية التحتية والتعلم العملي الموجه للطالب، مما يدعم محور البنية التقنية في التصور الحالي.

ولمعرفة فرص وتحديات إطار التنفيذ المستمر لرؤية 2030 للتنمية الشاملة لقطاع التعليم، التي نشأت عن تبني مخرجات التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي في السعودية، استخدم العتيبي والشهري (Alotaibi & Alshehri, 2023) إرشادات الإبلاغ عن عناصر التقارير المفضلة للمراجعات المنهجية والتحليلات المتعلقة بنتائج مساهمة مؤسسات التعليم العالي السعودية في مجال التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي من قواعد البيانات، واعتمدت الدراسة على اختيار (55) دراسة من قواعد البيانات (Scopus) و (Web of Science)؛ لتحليل وتصنيف الأدبيات المتعلقة بنتائج التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تبني التكنولوجيا التحويلية لمواجهة تحديات التعلم المستقبلية، مع التأكيد على اكتساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تكنولوجيةٍ جديدة، وهو ما يتوافق مع محاور التدريب والحوكمة في التصور المقترح.

وأجرى الفحيلة (2023م) دراسة لتطوير رأس المال البشري بوزارة التعليم في السعودية في ضوء معايير التميز، من خلال تصور مقترح باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (509) فرداً من مختلف القيادات التعليمية بالوزارة وإدارات التعليم، وأظهرت النتائج أن واقع إدارة رأس المال البشري في وزارة التعليم السعودية وفقاً لمعايير التميز في المؤسسات جاءت بدرجة متوسطة، وبدرجة عالية على عبارات المحور المتعلق بمتطلبات تطوير إدارة رأس المال البشري، مما يعزز حاجة التصور الحالي لبرامج تدريبية شاملة.

وكشفت دراسة الفراج (2024م) واقع استخدام الذكاء الاصطناعي التّحديات والمعوّقات، التي تحُدُّ من توظيفه في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مُمثَّلة في جامعتي شقراء، والأمير سطام بن عبد العزيز، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة مؤلفة من (371) عضوًا، وأوضحت النتائج أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير المعارف المهنية، وتحسين جودة العمليَّة التدريسيَّة والبحثيَّة معاً، وأنَّ التَّحديات التي تواجه الجامعتين، هما: ضعف البيئة التكنولوجيَّة، وحاجة الأعضاء للتدريب، وهو ما يتوافق مع محور التدريب في التصور الحالي.

وأجرى الزهراني (Alzahrani, 2025) دراسةً للكشف عن أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعزيز مهارات التَّفكير المستقبلي وتوظيفها لطلبة الدراسات العليا في جامعة الباحة (كلية التربية)، معتمداً المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (20) طالبًا وطالبةً، وقام الباحث بإعداد مقياس مهارات التَّفكير المستقبلي وبرنامج تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأظهرت النَّتائج وجود فروق بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التفكير المستقبلي (القياس البعدي) لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على المقياس في القياسين البعدي والتتبعي، ووجود حجم أثر مرتفع يُوضّح فعالية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يدعم فعالية البرامج التدريبية المقترحة.

وتناولت دراسة الغامدي (2025م) تحليل دور الذكاء الاصطناعي التحولي الذي يؤديه في إعادة تشكيل التعليم الجامعي ومنظومته، وكذلك التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في ظلِّ التوجهات العالمية الحديثة واعتمدت الدراسة على الأدبيات العلميَّة والتجارب العالمية في جامعات: كارنيجي ميلون، وستانفورد، وأريزونا؛ لاستعراض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ودورها في تحسين أداء التدريس، وفي السياق السعودي، ناقشت الدراسة برنامج التحول الوطني نحو مبادرات التعليم الرقمي والتحديات المتعلقة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في البيئات الجامعيَّة، وخلُصت الدراسة إلى أنَّ الذكاء الاصطناعي لا يقتصر دوره كأداة تقنية مساعدة للتعليم فقط، بل أصبح دوره كبنية إستراتيجية لتشكيل منظومة التعليم الجامعي، ويتطلب بناء نماذج تعليمية تتسق مع متطلبات سوق العمل، وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، وتفعيل آليات الحوكمة الأخلاقية للتقنيات الذكية، مما يعزز إطار الحوكمة في التصور الحالي.

وكشفت دراسة (De Masi et al., 2025) التصورات والتحديات والإستراتيجيات المتعلقة بدمج الذكاء الاصطناعي في المهام الإدارية وخدمات الطلاب في الجامعات الصينية من خلال مقابلات شبه منظمة مع 20 قائدًا أكاديميًا صينيًا. أوضحت النتائج أن دمج الذكاء الاصطناعي يحسن الكفاءة الإدارية عبر أتمتة الجدولة والتقييم، ويوسع الوصول إلى التعليم في المناطق النائية بنسبة كبيرة. وأبرزت الدراسة تحديات التمويل الحكومي والحوكمة الأخلاقية، مما يتوافق مع محوري الحوكمة والشراكات في التصور الحالي، ويُثري الخبرات العالمية المستلهمة لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية.

وحاولت دراسة تيان وتشانغ (Tian & Zhang, 2025) استكشاف تأثير الذكاء الاصطناعي للتطوير التعليمي القائم على رأس المال البشري بين الدول النَّامية والمتقدمة، حيثُ وظفت الدراسة المنهج الكمي، وطبقت تحليل بيانات اللوحة كطريقة إحصائيَّة التي تجمع بين أبعاد المقطع العرضي والسلاسل الزمنية على (29) دولةً ما بين الأعوام (2017–2021)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابيَّة بين الذكاء الاصطناعي والتطوير التعليمي القائم على رأس المال البشري، وأن هناك اختلافًا في حجم تأثير الذكاء الاصطناعي على التطوير التعليمي القائم على رأس المال البشري بين الدول الناميَّة والمتقدمة، مما يدعم التصور في السياق السعودي.

التعليق على الدراسات السابقة:

1. أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث المنهج: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه (الوثائقي والمكتبي) ومنهج بحث تطوير التصميم، ولاحظ الباحث اتفاق الدراسة الحالية من حيث المنهج مع دراسة السكران ورمضان (2021م) مع الاختلاف في طريقة توظيف استخدام المناهج في تحقيق أهداف كل دراسة، والاختلاف الكلي بين منهج الدراسة الحالي ومناهج الدراسات الأخرى، كدراسة الزهراني (Alzahrani 2025)

التي اتبعت منهج شبه التجريبي، أمَّا دراسة تيان وتشانغ (Tian & Zhang, 2025) فاتبعت الكمي، والمراجعات المنهجية وتحليل التلوي بدراسة العتيبي والشهري (Alotaibi & Alshehri, 2023).

من حيث الأداة والعيِّنة: استخدمت أغلب الدراسات السابقة الاستبانة على عينة من الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس، مثل: دراسة السكران ورمضان (2021م)، والفراج (2024م)، والزهراني (Alzahrani 2025)، وأما دراسة الفحيلة (2023م) استخدمت الاستبانة لكن بتطبيق مختلف، حيثُ كان تطبيق الدراسة على عيِّنة من القيادات التعليمية بالوزارة وإدارات التعليم، ودِّراسات أخرى استخدمت أداة جمع البيانات الثانوية والأدبيات العلميَّة ذات الصِّلة بطرق تطبيق مختلفة، كدراسة السكران ورمضان (2021م)، واستخدمت دراسة الغامدي (2025م)، تجارب بعض الجامعات العالمية الرائدة؛ أمَّا دراسة العتيبي والشهري (Alotaibi & Alshehri, 2023) استخدمت محركات قواعد البيانات العالمية كأداة لجمع البيانات، بينما طبقت دراسة تيان وتشانغ (Tian & Zhang, 2025) أداة جمع البيانات الثانويَّة من سلسلة زمنيَّة لبيانات سنويَّة من بعض الدول النامية والمتقدمة.

من حيث مكان الدراسة: اتفق مكان الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة التي تمَّت في السعودية.

2. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

– تحديد مشكلة وأسئلة الدراسة، واختيار المنهج، وتعريف المصطلحات.

– الوقوف على أبرز خبرات الجامعات العالمية في مجال تطبيق الذكاء الاصطناعي بالتعليم الجامعي.

– إعداد الإطار النظري ومداخل النظريات المفسرة للدراسة، وربطها بنتائج الدراسات السابقة.

– بناء عناصر التصور المقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع تقديم التوصيات والمقترحات.

3. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والفجوة البحثية:

تتفق الدراسات السابقة في تأكيد أهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم، تنمية المهارات الرقمية، والتطوير المهني، ودعمها لأهداف رؤية 2030، إلا أنها تركز على جانب واحد أو اثنين فقط (مثل التدريب، البنية التحتية، أو التحديات الأخلاقية)، دون تقديم رؤية شاملة

تربط بين الفئات الأربع (الطلاب، أعضاء التدريس، القيادات الأكاديمية وبيت الخبرة، أصحاب المصلحة)، وغابت عنها صياغة إطار حوكمة هرمي متكامل (إستراتيجي – مؤسسي – تشغيلي) مدعوم بوحدات فرعية (تدريب، بنية تقنية، أخلاقيات، شراكات) ومؤشرات أداء رئيسية (KPIs) قابلة للقياس والتطوير، كما لم تقدم أي منها تصورًا تنفيذيًا عمليًا يشمل المعوقات المتوقعة وسبل التغلب عليها، وآليات التنفيذ التفصيلية لكل محور، مع الربط المباشر باحتياجات سوق العمل السعودي ورؤية 2030.

تركز الدراسة الحالية على سد هذه الفجوة من خلال تصور حوكمي عملي يجمع خبرات جامعتي ستانفورد وبكين، ومداخل النظريات المفسرة (التحول الرقمي، النمو المعرفي والتحفيز، رأس المال البشري)؛ لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية.

مـــنهج الدراسة

1. المنهج الوصفي التحليلي بشقيه:

- الشق الأول (الوثائقي): يعتمد على تحليل الوثائق الرسمية الموثوقة غير السرية، مثل الإحصاءات، والتقارير، والمستندات الصادرة عن الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)، وتقرير مؤشر ستانفورد للذكاء الاصطناعي، وهيئة تقويم التعليم والتدريب، والمواقع الإلكترونية الرسمية للجامعات، مثل جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية (كاوست).
- الشق الثاني (المكتبي): يعتمد على جمع المعلومات الثانوية وتحليلها من مصادر موثوقة ومتاحة للجمهور، بما في ذلك المقالات المحكمة المنشورة في المجلات العلمية، والتقارير الحكومية، والإستراتيجيات المؤسسية، إضافة إلى قواعد بيانات إلكترونية موثوقة مثل Springer Link وGoogle Scholar. وقد تم اختيار مصادر الفترة الزمنية (2018—2025) لضمان استناد نتائج الدراسة إلى أحدث الأدبيات المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، بما يتوافق مع توجهات المملكة العربية السعودية ضمن إطار رؤية 2030؛ لوصف واقع تعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI)، مع تضمين استقصاء واستقراء أبرز الخبرات العالمية المعاصرة التي اهتمت بتوظيفه في التعليم لتعزيز تنمية رأس المال البشري، ممثلة بجامعة ستانفورد الأمريكية وجامعة بكين الصينية.

قدّم المنهج الوصفي التحليلي بشقيه (الوثائقي والمكتبي) أساسًا معرفيًا منظمًا قائمًا على الأدلة، يمكن الاعتماد عليه في إجابة السؤالين الأول والثاني (العساف، 2012)، وتوظيفه في بناء التصور المقترح للدراسة.

2. منهج بحث تطوير التصميم

تم اعتماد منهجية بحث تطوير التصميم وفق نموذج Richey & Klein (2007, 2014)، لملاءمته بناء التصور المقترح لتكامل الذكاء الاصطناعي في تعزيز تنمية رأس المال البشري بالجامعات السعودية. ثم استخدام أسلوب تحكيم الخبراء في تخصصي اقتصاديات التعليم وتخطيطه والذكاء الاصطناعي؛ للتأكد من جودة التصور المقترح وملاءمته للتطبيق في سياق تعليم الجامعات السعودية.

نتـائج الدراسة ومنـاقشتها

1. نتائج السـؤال الأول:

ما واقع تعزيز تنمية رأس المال البشري في سياق تعليم الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

تُشكل الجامعات في هذه الدراسة محورًا رئيسًا لإعداد خريجين قادرين على الابتكار، وتهدف إلى توضيح واقع الذكاء الاصطناعي في سياق التعليم الجامعي السعودي ودوره في تطوير رأس المال البشري. فقد أسهم الذكاء الاصطناعي (AI) عالميًا في تطوير المهارات وتشكيل أساليب التدريس والتعلم، وارتبط اتجاهه في التعليم العالي السعودي برؤية 2030، التي لم تقتصر على تنويع الاقتصاد، بل شملت بناء مجتمع قائم على المعرفة. وقد أُنشئت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) لقيادة التحول الرقمي وتمكين دمج الذكاء الاصطناعي في التنمية الوطنية، مع تعزيز كفاءة القوى العاملة بموجب مرسوم ملكي يسهل تحقيق أهداف الرؤية (Memish et al., 2021).

تُعد تنمية القدرات في مجال الذكاء الاصطناعي عنصرًا محوريًا في تعزيز القدرة التنافسية المستقبلية للمملكة العربية السعودية، كما تؤكد ذلك وثيقة الاستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي (NSDAI)، التي تستهدف إعداد أكثر من 20,000 متخصص في هذا المجال، وجعل المملكة مركزًا عالميًا للابتكار المعتمد على البيانات (SDAIA, 2020). ويُعد قطاع التعليم أحد

أبرز المسارات لتحقيق هذه الأهداف، من خلال تحديث المناهج، ودعم البحث العلمي، وتعزيز الشراكات بين الجامعات وقطاعات الصناعة؛ لتطوير المهارات الرقمية والتحليلية اللازمة للمستقبل.

في مطلع عام 2024، أطلقت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) وثيقة الإطار الأكاديمي السعودي لمؤهلات تخصصات الذكاء الاصطناعي، بهدف تمكين الجامعات من تبني مناهج موحدة وواضحة، مع مخرجات تعلم محددة للطلاب. (SDAIA, 2023) يتوافق ما سبق مع تقرير مؤشر ستانفورد للذكاء الاصطناعي لعام 2025، الذي يسلط الضوء على جهود الحكومات في تنظيم الذكاء الاصطناعي واستثماره، حيث برزت مبادرة المملكة العربية السعودية "مشروع التفوق" (Project Transcendence) بقيمة 100 مليار دولار كأكبر استثمار حكومي عالمي في عام 2024، مما يعكس التزامًا استراتيجيًا بتوسيع القدرات في الحوسبة والطاقة (Maslej et al., 2025). وبالتالي، تؤكد هذه المبادرة التزام المملكة بدمج الذكاء الاصطناعي في النظام التعليمي، ابتداءً من تعزيز محو الأمية الرقمية الأساسية، وانتهاءً بدعم البحث العلمي المتقدم في هذا المجال، مما يوفر سياسات وطنية تدعم بيئة مؤسسية ومالية تمكّن الجامعات من تطوير برامج ومبادرات فاعلة.

في سياق التعليم الجامعي السعودي، يمكن اعتبار الجامعات الموضحة في الجدول (1) الأكثر استعدادًا لتوظيف الذكاء لاصطناعي، مما يمكّن الجامعات السعودية تعزيز تنمية رأس المال البشري في ضوء تطبيقاته، للأسباب الآتية:

1. يُعد فحص أنواع تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة حالياً، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير، أمرًا ضروريًّا للتأكد من مستوى الوعي بآليات تطبيقه؛ وهو ما أكدته دراسة (Aldosari, 2020) بحاجة نشر الوعي حول إمكانيات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالبيئة السعودية. وعلى الرغم من بدء الجامعات السعودية في الأتمتة، والجدولة، وتحليل البيانات فإن هناك قصورًا محتملًا في استخدام أدوات قائمة على الذكاء الاصطناعي للتحليلات التنبؤية ودمجها في التعليم مقارنةً بنظيراتها من الجامعات الغربية.

2. الحاجة إلى الاستثمار في تأهيل بشري من خلال برامج ودورات مهنية قصيرة في تخصصات الذكاء الاصطناعي، لدعم التعلم مدى الحياة وإعادة تأهيل الطلاب، والخريجين، والمهنيين؛ مما يعكس الدور التحويلي للذكاء الاصطناعي في تحسين الكفاءة الأكاديمية وجودة الخبرات التعليمية، مع اتساع النظام الوطني للذكاء الاصطناعي ليشمل مسارات التعليم العالي، والبحث، والتطوير المهني، بما يتماشى مع احتياجات اقتصاد قائم على الابتكار والمعرفة.

3. تتمتع تطبيقات الذكاء الاصطناعي بفرص نمو متزايدة في مجالات مثل التعلم التكيفي ودعم الطلاب، مما يمكّن الجامعات السعودية من محاكاة البلدان الناجحة في استخدام أنظمة التعلم التكيفي القائمة على الذكاء الاصطناعي، من خلال إنشاء بنية تحتية رقمية وتدريب أعضاء هيئة التدريس (Bahroun, 2023).

4. من الضروري أن تعالج الجامعات السعودية قيود تطوير الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل نقص التمويل، وضعف البنية التحتية الرقمية، أو المخاوف بشأن تأثير التكنولوجيا على أشكال التعليم التقليدية (Alenezi et al., 2023).

جدول (1) البرامج الأكاديمية في الذكاء الاصطناعي بالجامعات السعودية حسب نوع الجامعة والمرحلة الدراسية

نوع الجامعة	اسم الجامعة	المرحلة الدراسية	البرنامج الأكاديمي
الجامعات الحكومية	جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية (KAUST)	دراسات عليا	برنامج دكتوراه في الفلسفة في علوم الحاسب (مسار في الذكاء الاصطناعي) برنامج ماجستير العلوم في علوم الحاسب (مسار الذكاء الاصطناعي)
	جامعة الملك عبد العزيز		برنامج الماجستير المهني في الذكاء الاصطناعي
	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن		برنامج الماجستير في الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي
	جامعة الملك فيصل		برنامج الماجستير العلوم في الذكاء الاصطناعي
	جامعة القصيم		برنامج ماجستير العلوم في الذكاء الاصطناعي

نوع الجامعة	اسم الجامعة	المرحلة الدراسية	البرنامج الأكاديمي
	جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز		برنامج ماجستير الذكاء الاصطناعي التطبيقي
	جامعة الطائف		برنامج الماجستير في الذكاء الاصطناعي
	جامعة الملك سعود	دراسات عليا	برنامج ماجستير العلوم في الذكاء الاصطناعي
		بكالوريوس	برنامج بكالوريوس العلوم في تقنية المعلومات (مسار علم البيانات والذكاء الاصطناعي)
	جامعة طيبة	بكالوريوس	برنامج بكالوريوس الذكاء الاصطناعي
	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن		برنامج بكالوريوس العلوم في علوم الذكاء الاصطناعي
	جامعة أم القرى		برنامج بكالوريوس الذكاء الاصطناعي
	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل		برنامج بكالوريوس العلوم في الذكاء الاصطناعي
	جامعة الملك خالد	دبلوم	الدبلوم المتوسط في الذكاء الاصطناعي
الجامعات الأهلية	جامعة الفيصل	بكالوريوس	بكالوريوس في الذكاء الاصطناعي
	جامعة الأمير مقرن		برنامج البكالوريوس في الذكاء الاصطناعي
	جامعة الأمير محمد بن فهد		بكالوريوس العلوم في الذكاء الاصطناعي
	الجامعة العربية المفتوحة		برنامج بكالوريوس تقنيّة المعلومات والحوسبة (مسار الذكاء الاصطناعي)
المصدر: البيانات مجمعة يدويًا من قبل الباحث من المواقع الإلكترونية الرسمية للجامعات المذكورة (تم الوصول إليها في الفترة من 10 إلى 13 نوفمبر 2025).			

يُوضح الجدول (1) استجابة الجامعات السعودية بفاعلية للتوجهات الوطنية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي، من خلال دمجه في البرامج الأكاديمية، ومراكز البحث، وبرامج تنمية القدرات. فعلى سبيل المثال، أسهمت مبادرة الذكاء الاصطناعي ومركز التميز في الذكاء

الاصطناعي التوليدي في جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية (كاوست) في ترسيخ مكانتها كمركز ريادي في أبحاث الذكاء الاصطناعي والابتكار، مع تركيز واضح على التعلم الآلي، وعلوم البيانات، والتقنيات التوليدية (KAUST 2024,). كما تعتمد الجامعة على نهجاً يقوم على البحث التطبيقي، وريادة الأعمال، والشراكات مع شركات التكنولوجيا العالمية؛ لتحويل المعرفة البحثية إلى تطبيقات ميدانية.

إلى جانب البرامج الأكاديمية، تعمل الجامعات السعودية على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز التدريس، والتعلم والإدارة؛ فقد ازداد استخدام أنظمة إدارة التعلم الذكية، وأدوات التعليم التكيفي، ولوحات مؤشرات التحليلات، التي تساهم في تخصيص التجربة التعليمية والكشف المبكر على الطلاب المعرضين للتعثر (Alenezi,2025). كما تُستخدم أنظمة الذكاء الاصطناعي في أتمتة المهام الإدارية، مثل القبول، وجدولة المقررات، والكشف عن الانتحال، مما يتيح للكوادر الأكاديمية التركيز على الأنشطة العلمية الأكثر إنتاجية (Bamasoud et al,2025). وتُظهر دراسة (Khan, 2025) أن نحو خمس جامعات سعودية طبقت بالفعل أنظمة قائمة على الذكاء الاصطناعي في التدريس أو الإدارة، حيث لاحظت هذه الجامعات الخمس تحسنًا ملموسًا في مخرجات التعلم. يُؤثر تكامل الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة تأثيرًا عميقًا على الكفاءة المؤسسية، والإستراتيجيات الإدارية، والممارسات التربوية.

كإحدى التجارب الصفية في الجامعات السعودية، أوضحت دراسة Alenezi (2025) أن الذكاء الاصطناعي يعمل مكملًا للممارسات التربوية التقليدية لا بديلاً عنها، وأن توظيفه أدى إلى تحسين تفاعل الطلاب ورفع كفاءة التقييمات التكوينية، غير أن فعاليته تعتمد على جاهزية أعضاء هيئة التدريس والبنية المؤسسية الداعمة. تساعد هذه التقنيات في ضبط المحتوى التعليمي وتسهيل مسارات التعلم؛ لمتابعة أنماط الأداء وزيادة دقة التقييم بهدف تحسين الكفاءة الأكاديمية وجودة الخبرات التعليمية. ويعكس ذلك أن نجاح تبني الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي السعودي يظل مرتبطاً بقدرات المؤسسات واستدامة تطوير مهارات الكوادر.

تُعد تنمية رأس المال البشري عاملاً حاسماً في تعزيز التنافسية والتنمية المستدامة داخل مؤسسات التعليم ومن الآثار المترتبة عليها:

أولاً: تطوير القوى العاملة المتعلمة بالذكاء الاصطناعي

يوفر النمو المتزايد في فتح البرامج الأكاديمية في الذكاء الاصطناعي بالجامعات السعودية الموضحة في الجدول (1) خريجين مدربين مؤهلين للتعامل مع تطبيقاته في سوق العمل السعودي، مما يتوافق مع هدف رؤية 2030 في خلق المواهب المحلية التي ستستوعب وظائف التكنولوجيا الفائقة التي كانت تعتمد سابقًا على مصادر خارجية أو خبراء مغتربين (SDAIA, 2020). وفقاً لتقرير الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (2024)، شهد سوق العمل السعودي طلباً متزايداً على القوى العاملة ذات المهارات المتخصصة في الذكاء الاصطناعي عبر مختلف القطاعات، حيثُ بلغت الإعلانات الوظيفية نحو 54% من عام 2018 إلى 2022، بمعدل نمو سنوي مركب يبلغ 51% في عدد العاملين ذوي المهارات في هذا المجال.

تعتمد إعادة تأهيل المهنيين الحاليين بشكل أساسي على برامج وورش عمل قصيرة الأجل في مجال الذكاء الاصطناعي مثل برنامج التدريب الإلكتروني المقدم من صندوق تنمية الموارد البشرية. يتيح هذا النوع من البرامج الحصول على شهادات فورية بعد الانتهاء من التعليم الذاتي، ويتميز بمرونة تمكّن البالغين العاملين من تبني التغيير الرقمي في مجالاتهم؛ إذ يسهم التعلم المستمر في تطوير رأس المال البشري الوطني من خلال تحديث المهارات والاستجابة لاحتياجات سوق العمل المتغيرة.

ثالثاً: تعزيز التعاون البحثي والصناعي

تُعد مراكز الذكاء الاصطناعي والتعاون الصناعي في الجامعات طريقة أخرى لبناء رأس المال البشري من خلال دمج التعلم التجريبي وريادة الأعمال في البحث الأكاديمي. لذلك، أنشأت المملكة هيئة تنمية البحث والتطوير والابتكار لربط الباحثين والمبتكرين في الجامعات ومراكز الأبحاث. بالتالي، يوفر العمل المشترك خطوط أنابيب للابتكار وطرق التسويق، مما يسد الفجوة بين النظرية والتطبيق في المناهج الأكاديمية وينتج خريجاً يتمتع بالكفاءة الأكاديمية والعملية. منذ عام 2019 حتى 2023، زاد عدد الأوراق البحثية العلمية في مجال الذكاء الاصطناعي من 1.3 ألف ورقة إلى أكثر من 5.5 آلاف ورقة بحثية، وزاد عدد براءات الاختراع المتعلقة بالذكاء الاصطناعي من 39 براءة إلى 195 براءة اختراع (الهيئة السعودية للبيانات

والذكاء الاصطناعي، 2024). يعزز التعاون البحثي والصناعي في الأنشطة البحثية المنشورة وبراءات الاختراع مكانة المملكة في المشهد العالمي للذكاء الاصطناعي.

تحسين النتائج التعليمية

ترتبط بيئات التعلم المعززة بالذكاء الاصطناعي ارتباطًا غير مباشر بجودة رأس المال البشري، إذ تُعزز جودة التعليم والتعلم من خلال أدوات التغذية الراجعة الذكية والأنظمة التكيفية لتخصيص التعليمات للطالب، مما يتيح للطلاب التعلم بفعالية أكبر. تُظهِر الدراسات السابقة في البيئة السعودية أن المتعلمين الذين تعرضوا للتعلم المدفوع بالذكاء الاصطناعي أبلغوا عن فهم أعمق، وتحفيز أكبر، وتفكير نقدي أفضل (Alenezi, 2025; Bamasoud et al., 2025; Khan, 2025).

في ظل التحول الرقمي السعودي المتسارع، حققت الجامعات السعودية تقدماً ملحوظاً في دمج الذكاء الاصطناعي بالمنظومة الأكاديمية، إذ تُقدم 42% منها برامج بكالوريوس متعلقة بالذكاء الاصطناعي، و56% برامج ماجستير، و9% برامج دكتوراه (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2024). وعلى مدار السنوات الخمس الماضية من عام 2019 إلى عام 2023، بلغ عدد الخريجين في التخصصات ذات الصلة بالذكاء الاصطناعي 38 ألف خريج داخل المملكة وخارجها، منهم 6.5 آلاف مبتعثون (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2024).

يظهر التأثير الفعلي لهذه الإجراءات في مؤشرات سوق العمل، حيث أفاد تقرير الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (2024) بوجود أكثر من 165 ألف فرد من القوى العاملة يمتلكون مهارتين على الأقل في الذكاء الاصطناعي. يعكس ذلك ارتفاع نسبة الخريجين في هذا المجال الذين يلتحقون بالقوى العاملة التكنولوجية والصناعية القائمة على البرامج الجامعية خلال الفترة 2019–2024، مما يؤكد تعزيز العلاقة بين التعليم الجامعي وأهداف سوق العمل الوطنية.

علاوة على ذلك، تسفر العلاقات بين الجامعات والصناعة عن نتائج عملية؛ فعلى سبيل المثال، وقعت أرامكو مذكرة تفاهم مع جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية (كاوست) لإنشاء

مركز تميز في الذكاء الاصطناعي، يهدف إلى دعم البحث والتطوير، ونشر وتسويق تطبيقات وبراءات اختراع مرتبطة بالذكاء الاصطناعي وتحليلات البيانات.

على الرغم من التوسع الملحوظ في برامج الذكاء الاصطناعي بالتعليم الجامعي والدراسات العليا، الذي أسهم في زيادة عدد الخريجين المؤهلين للعمل في المجالات التقنية المتقدمة، فإن هذا التوسع يواجه تحديات وقيودًا عدة، منها:

1. الافتقار إلى الهياكل الأساسية المتوازنة والقدرات المؤسسية: تتطلب البنية التحتية للحوسبة اللازمة لدعم التدريس والبحث المتقدم في الذكاء الاصطناعي الوصول إلى وحدات معالجة الرسومات، والخدمات السحابية، وبيئات البيانات الآمنة (Khan et al.، 2025).

2. تأهب أعضاء هيئة التدريس والتماسك التربوي: تشكل فعالية أعضاء هيئة التدريس وثقتهم مفتاح التنفيذ الناجح للذكاء الاصطناعي. تشير الأبحاث إلى أن عدداً كبيراً من المعلمين يفتقرون إلى التدريب اللازم لتطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي بفعالية في عملية التدريس (Bamasoud et al, 2025).

3. اللغة والتكيف الثقافي: يُطور معظم نماذج الذكاء الاصطناعي والبيانات التربوية باللغة الإنجليزية، مما يحد من إمكانية الوصول إليها في التدريس القائم على اللغة العربية؛ إذ يقلل الافتقار إلى بيانات معالجة اللغة الطبيعية العربية عالية الجودة من فعالية التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية السعودية.

4. القضايا الأخلاقية والحوكمة: يثير استخدام الذكاء الاصطناعي مخاوف تتعلق بخصوصية البيانات، وتحيز الخوارزميات، والنزاهة الأكاديمية؛ وقد بدأت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) في إنشاء أطر حوكمة وطنية للتخفيف من هذه المخاطر (SDAIA 2024,)، غير أن تنفيذها في الجامعات لا يزال قيد التطوير (Al Saiari et al. , 2025).

توصيات لتعزيز تبني الذكاء الاصطناعي في سياق التعليم الجامعي السعودي

1. تنمية البنية التحتية للحوسبة المشتركة: إنشاء سحابات أبحاث وطنية أو إقليمية للذكاء الاصطناعي تديرها الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)؛ لضمان الوصول المتساوي إلى موارد الحوسبة عالية الأداء لجميع الجامعات.

2. الاستثمار في تطوير أعضاء هيئة التدريس: تنظيم برامج تعلم مهني منهجي يركز على أصول التدريس باستخدام الذكاء الاصطناعي، وأخلاقيات البيانات، وتصميم المناهج الدراسية.

3. إنشاء موارد عربية وتطبيقات محلية تعزيز الشراكات بين الحكومة والصناعة لتطوير مجموعات بيانات عربية واسعة النطاق، وأنظمة ذكاء اصطناعي ثقافية قابلة للتطبيق في التعليم.

4. تعزيز النظم الأخلاقية والحوكمة توحيد سياسات تطبيق الذكاء الاصطناعي، وحماية خصوصية البيانات، وسلامة التقييم في مؤسسات التعليم العالي.

5. إضفاء الطابع الرسمي على علاقات الصناعة: دمج التدريب الداخلي الرسمي، والتدريب المهني، ومشاريع البحث التشاركي؛ لتمكين الخريجين من اكتساب الخبرة العملية.

2. نتائج الســؤال الثـاني:

ما أبرز الخبرات العالمية المعاصرة التي يمكن الاستفادة منها عند تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة الممثلة في جامعة ستانفورد الأمريكية وجامعة بكين الصينيَّة بصفتيهما نموذجين للدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باختيار جامعة ستانفورد وجامعة بكين كأنموذج؛ بسبب سجلاتهما النَّاجحة مع تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتعزيز رأس المال البشري، والاستثمار في أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

الولايات المتحدة الأمريكية (جامعة ستانفورد أنموذجاً):

تتبوأ جامعة ستانفورد مكانةً رائدةً لاستخدامها للموارد الرقمية لتحسين نتائج التعلم، بالإضافة إلى أنظمة التعلم التكيفية والتحليلات التنبؤية ودمجها في الممارسات التعليمية كأمثلة رئيسة على تكامل الذكاء الاصطناعي (Lu, 2025)، وتركز إستراتيجية الذكاء الاصطناعي في جامعة ستانفورد على تلبية متطلبات مجموعة واسعة مُصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة، وتطوير برامج تعليمية، من خلال بيئة تتيح لهم التفاعل مع المقررات الدراسية.

وتلعب التحليلات التنبؤية دورًا جوهريًّا في سير هذه الإستراتيجية التي تُمكّن الجامعة من استخدام الذكاء الاصطناعي؛ لمتابعة تطور الطلاب وتقدمهم من خلال إحصائيات لتقييم أدائهم،

وتزويدهم بملاحظات سريعة، وهي بمثابة النهج الاستباقي للتدخل في الوقت المناسب لتحديد التحديات المحتملة ومواجهتها مُبكرًا (Magash & Saaida, 2024).

ولقد أتى التزام جامعة ستانفورد في أبحاث الذكاء الاصطناعي ثماره بأحدث الأدوات التي لها استخدامات متعددة ذات تطبيقات عملية في مجالات متنوعة، مثل: التعليم، والاستدامة البيئية، والرعاية الصحية؛ مما يُسهم في رسم مستقبل لتعزيز التحصيل الأكاديمي وإدارة الموارد باستخدام الذكاء الاصطناعي (Rios-Campos et al. 2024).

تقدم جامعة ستانفورد أنموذجًا في تطبيق التعليم والإدارة بمجال التعلم التكيفي، البنية التحتية الرقمية، وتطوير أعضاء هيئة التدريس من خلال الاستفادة من أنظمة الذكاء الاصطناعي كالآتي:

- التطبيق في التعليم والإدارة: يقوم أعضاء هيئة التدريس بتخصيص التعليمات باستخدام الذكاء الاصطناعي، حيثُ تساعدهم التحليلات التنبؤية على تحديد الطلاب المتعثرين، بينما تقوم منصات التعلم التكيفي بتعديل المقررات الدراسية بناءً على أداء الطلاب في الوقت الفعلي، ووفقًا لنقاط قوة الطلاب ووتيرة تعلمهم، وتتيح هذه التقنية تخصيص المحتوى والتجارب التعليمية، وإعطاء تغذية راجعة لكل طالب، بينما تعمل إدارة التسجيل المستندة إلى البيانات واتخاذ القرارات المدعومة بنظام الذكاء الاصطناعي على تعزيز الكفاءة الأكاديمية والتشغيلية.
- البنية التحتية الرقمية: تدعم البنية التحتية للتخزين السحابي ومنصات تحليل البيانات، التي تعمل بنظام الذكاء الاصطناعي والإنترنت عالي السرعة، التي تغذي أنظمة التعلم التكيفي، وتتيح البنية التحتية الرقمية الغنية بالبيانات لأعضاء هيئة التدريس والإداريين تقييم مشاركة الطلاب وتحديد الطلاب المعرضين للخطر واتخاذ قرارات في الوقت الفعلي.
- تنمية رأس المال البشري: توفر الجامعة برامج تطويرية تكاملية لأعضاء هيئة التدريس؛ لتعزيز الثقافة الرقمية، والتفكير النقدي، وتزويدهم بمهارات الاستخدام الأخلاقي لأدوات الذكاء الاصطناعي.

الصين (جامعة بكين أنموذجاً):

خطت جامعة بكين خطواتٍ كبيرةً نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأحرزت تقدمًا ملحوظًا (De Masi et al., 2025)، ويتمثل محور إستراتيجية جامعة بكين للذكاء الاصطناعي في

التعليم بهدف رئيس؛ هو إيجاد حلول للتعامل مع استيعاب الطلب المتزايد في التحاق الطلاب بالجامعة دون التضحية بالجودة التعليمية.

وتستخدم الجامعة الذكاء الاصطناعي لمجموعة متنوعة من الأغراض، مثل: الدروس الخصوصية الافتراضية، وأنظمة الدرجات الآلية، ومنصات التعلم التكيفية التي تلبي احتياجات الطلاب (Park et al., 2021)، وعندما يتعلق الأمر بتعزيز الوصول إلى التعليم والكفاءة التشغيلية، فإنَّ جامعة بكين تضع نفسها كنموذج من خلال التَّركيز على حلول الذكاء الاصطناعي القابلة للتطوير، ويتطلب تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم دعمًا حكوميًّا، وبنية تحتية رقمية قوية، وشراكات إبداعية مبتكرة (Knox, 2020).

تقدم جامعة بكين أنموذجًا في تطبيق التعليم والإدارة، والبنية التحتية الرقمية، وتطوير رأس المال البشري من خلال الاستفادة من أنظمة الذكاء الاصطناعي كالآتي:

- التطبيق في التعليم والإدارة: تقوم جامعة بكين بإدارة أعداد كبيرة من الطلاب، وبأتمتة العمليات الإدارية؛ لتقليل نسب الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس، وتزويدهم باستخدام الأنظمة الآلية للدرجات لزيادة الفعالية، حيثُ تجيب روبوتات على أسئلة الطلاب، وتقوم خوارزميات الجدولة الذكية بتعيين الدورات؛ لتحسين الكفاءة التشغيلية، وإمكانية الوصول للمكتبة، وجدولة المختبرات والمرافق، مِمَّا يضمن جوًّا إداريًّا وتعليميًّا سلسًا.
- البنية التحتيَّة الرقمية: أنشأت الجامعة بنية تحتية متينة قابلةً للتطوير والتكيف بفعالية؛ لدعم معدل الالتحاق المرتفع بين طلابها مع التركيز على الكفاءة التشغيلية، وتستخدم الجامعة قواعد بيانات مركزية تُسهّل إدارة كميات هائلة من المعلومات؛ لتقييم أداء الطلاب بسرعة وعدالة.
- تنمية رأس المال البشري: من خلال إعداد أعضاء هيئة التدريس وتجهيزهم بالمهارات الرقمية لتعليم الطلاب وإعدادهم لإدارة البيانات وتحليلها باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ بهدف تأهيلهم لسوق العمل في الصين.

بالتالي، فحصت الدراسة الحالية إنجازات جامعتي ستانفورد وبكين كأمثلة على التكامل الفعال للذكاء الاصطناعي في التعليم، وتوصلت إلى الآتي:

1. تعمل كلتا الجامعتين على توسيع الاستخدامات التعليمية وغير التعليمية في الذكاء الاصطناعي.

2. تُعَدُّ البنية التحتية الرقمية، والدعم التنظيمي، والمناهج المتميزة أولويةً قصوى للجامعتين؛ من أجل التكامل الفعال للذكاء الاصطناعي في التعليم.

3. أصبحت أنظمة التعلم التكيفي وتحليل البيانات سهلةً في جامعة ستانفورد بفضل قدرات الحوسبة عالية الأداء والبنية التحتية السحابية، وقامت جامعة بكين بإنشاء نظام ذكاء اصطناعي يمكنه إدارة الموارد، وتوفير تعليم ذكي لأتمتة التصحيح والدرجات.

4. تعمل جامعة ستانفورد مع جامعات وشركات تكنولوجيا لإنشاء أدوات الذكاء الاصطناعي للفصول الدراسية والرعاية الصحيَّة والاستدامة البيئية، وينصب التركيز الرئيس لأبحاث الذكاء الاصطناعي في جامعة بكين على استخدام تحليلات البيانات والتعلم الآلي في الممارسات التربوية.

5. لضمان استعداد أعضاء هيئة التدريس لاستخدام الذكاء الاصطناعي في القاعة الدراسية، توفر الجامعتين موارد دعم وبرامج تطويرية، تمكنهم من الاستفادة من الدورات التدريبية وورش العمل عبر الإنترنت لدمجه بشكل أفضل في تدريسهم.

3. نتائج السـؤال الثـالث:

ما ملامح التصور المقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

مكـونات بنـاء التصـور المقتـرح:

من منطلق الهدف الرئيس للدراسة المتمثل في بناء تصور مقترح قابل للحوكمة والتطبيق، سيتم عرض المكونات والركائز الأساسية وخطوات تنفيذها، وجميعها ضرورية لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقاً لمراحل المنهجية العلمية المتبعة في بناء التصور المقترح، كما يلي:

فلسفة بنـاء التصـور المقتـرح:

تنطلق فلسفة التصور المقترح من أهمية تعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية، في ظل التحولات الرقمية بالقطاعين التعليمي والاقتصادي. أدركت الجامعات السعودية دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم وكفاءة العملية التعليمية؛ لتنمية رأس المال البشري وتطوير مهاراته اللازمة في سوق العمل، بما يحقق أهداف رؤية 2030. أصبحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي أداة لتحسين كفاءة التدريس عبر أتمتة مهام أعضاء هيئة التدريس، وتوفير تجارب تعليمية مخصصة، وتعزيز مهارات حل المشكلات عبر التفكير النقدي، حيث يتطلب التنافس الوظيفي بعد رؤية 2030 مؤهلاً علميًا مدعومًا بالمهارات الرقمية. من هنا، يسعى التصور المقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعات السعودية؛ لتحسين جودة التعليم الجامعي، وتطوير أداء رأس المال البشري نحو الاقتصاد القائم على المعرفة.

منـهجية بنـاء التصـور المقتـرح:

المرحلة الأولى: الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

المرحلة الثانية: استقصاء الخبرات العالمية المعاصرة كنموذجين للدراسة، ممثلين في جامعتي ستانفورد وبكين؛ للوقوف على واقع تعزيز تنمية رأس المال البشري في سياق تعليم الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المرحلة الثالثة: ساهمت المرحلتان السابقتان في صياغة ملامح التصور المقترح وإخراجه، ثم عرضه على خبراء وباحثين في مجالي اقتصاديات التعليم وتخطيطه والذكاء الاصطناعي؛ لتحكيمه وتقييم مدى تحقيقه للأهداف الموضوعة، واعتماده بعد أخذ آرائهم وإجراء التعديلات المقترحة من جانبهم، مع مراعاة أن إمكانية تنفيذه تعتمد على واقع وظروف كل جامعة.

مبـادئ بنـاء التصـور المقتـرح:

التَّخطيط: يعتمد على التخطيط المسبق لمواجهة التحديات وتلبية المتطلبات.

الدقة والوضوح: يبتعد عن الغموض، ويلتزم بالمنهجية العلمية.

المسؤولية التكاملية والشمولية: يركز على تكامل الأدوار والمسؤوليات بين جميع الأطراف.

جدوى الواقعية: يعتمد تنفيذه تعتمد على الإمكانات المتاحة في كل جامعة.

قابلية التقييم: يتيح تقييمه من قبل الجهات المسؤولة عن التنفيذ.

التطوير والتحسين: تقوم الجهات المسؤولة بتطويره وتحسينه بناءً على نتائج التقييم.

منطلقات وركائز بناء التصور المقترح:

– تزايد المتغيرات العالمية والمحلية نحو العولمة والتنافسية، المرتبطة بـ «التعاون من أجل العصر الذكي» وتحسين التصنيفات العالمية للجامعات؛ لدفع النمو نحو الاقتصاد الرقمي المدفوع بالذكاء الاصطناعي التوليدي والتعليم الرقمي.

– الاستفادة من الخبرات العالمية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتحقيق التنويع الاقتصادي القائم على الاستثمار الأمثل في رأس المال البشري من خلال التعليم وجودته وفق المعايير المحلية والدولية.

– حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى اكتساب مهارات تكنولوجية مرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ لتعزيز تنمية رأس المال البشري.

– تناغم التصور المقترح مع أهداف رؤية المملكة 2030 في بناء مجتمع حيوي، واقتصاد مزهر، ووطن طموح.

مبررات بناء التصور المقترح:

– تحقيق التكامل وتوحيد الجهود بين القيادات الأكاديمية ومؤسسات الأعمال؛ لمواءمة التخصصات والمخرجات مع احتياجات سوق العمل المستقبلي.

– تعزيز التكامل في أداء أعضاء هيئة التدريس ورفع نتاج تعلم الطلاب؛ لضمان جودة المخرجات التعليمية.

– رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم رقميًّا وتربويًّا؛ لتعزيز تنمية رأس المال البشري في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

– تحسين الكفاءة التشغيلية والإنتاجية في ظل التحول الرقمي؛ لتجويد التعليم ومخرجاته، ودعم الاقتصاد المعرفي.

أهداف بناء التصور المقترح وآليـات الإجـراءات التنـفيـذية:

تم تحديد أهداف بناء التصور المقترح وآليات تنفيذه على أربعة محاور رئيسة: الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، القيادات الأكاديمية وبيت الخبرة (معهد البحوث والاستشارات) بالجامعات، وأصحاب المصلحة ومؤسسات الأعمال، كما هو موضح في الجدول (2):

جدول (2) أهداف بناء التصور المقترح وآليات تنفيذه

الهدف الرئيس: بناء تصور مقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتحسين أدائه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، وتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030. ويتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:		
المحاور	الأهداف الفرعية	آليات وإجراءات تنفيذ الأهداف
المحور الأول: أهداف وآليات التنفيذ للطلاب	(1) تعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة لدى رأس المال البشري، من خلال نشر الثقافة الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	إقامة لقاءات علمية وجلسات توعية لتدريب الطلاب على اكتساب المهارات الرقمية والتعامل مع الذكاء الاصطناعي، مستلهمة من خبرات جامعتي ستانفورد وبكين، ومستجيبة لاحتياجات سوق العمل السعودي والطلب المتزايد من القطاعين العام والخاص.
	(2) تمكين الطلاب الجامعيين من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في أداء مهامهم الدراسية؛ لتحقيق العدالة الرقمية في التعليم الجامعي.	الاستخدام الأمثل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلاب الجامعات واكتسابهم المهارات الرقمية، من خلال تمكينهم من حضور الفصول الافتراضية، والمشاركة التفاعلية المتزامنة، واستخدام محركات البحث العلمي؛ لتجويد مخرجات أبحاثهم وإنجاز مهامهم عبر المنصات التعليمية.
	(3) تهيئة الخريج للتنافسية في سوق العمل المستقبلي، ومواجهة تحدياته في ظل التطورات التقنية المستمرة.	عقد دورات وبرامج تدريبية لتأهيل الطلاب المتوقع تخرجهم؛ لاكتساب المهارات الرقمية والتنافسية المطلوبة في سوق العمل، ومواجهة تحدياته المستقبلية.

الهدف الرئيس: بناء تصور مقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتحسين أدائه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، وتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030. ويتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:		
المحاور	الأهداف الفرعية	آليات وإجراءات تنفيذ الأهداف
المحور الثاني: أهداف وآليات التنفيذ لأعضاء هيئة التدريس	(1) تعزيز الثقافة الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال التطوير المهني والتدريب المستمر على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الأنشطة الصفية واللاصفية؛ لتلبية احتياجات الطلاب الفردية.	إدراج قائمة برامج تدريبية، جلسات توعوية، وورش عمل، مع استحداث دليل رقمي للممارسات التعليمية؛ لتطوير أعضاء هيئة التدريس مهنيًا، ورفع كفاءتهم في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الأنشطة الصفية واللاصفية عبر التحول الرقمي، بما يلبي احتياجات الطلاب.
	(2) رفع الكفاءة التشغيلية والإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس من خلال مشاركتهم في المسابقات، المبادرات البحثية، الندوات، والمؤتمرات المحلية والعالمية المتعلقة بالتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي؛ لتعزيز تنمية رأس المال البشري في التعليم.	تحديد معايير الكفاءة التشغيلية والإنتاجية، وتطبيق تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، مع منحهم فرص تطويرية للمشاركة في المسابقات البحثية، الندوات، والمؤتمرات في ظل التحولات الرقمية، وتقديم حوافز؛ لتعزيز تنمية رأس المال البشري وبناء بيئة تعليمية تقنية تنافسية.
المحور الثالث: الهدف وآليات التنفيذ للقيادات الأكاديمية وبيت الخبرة	التخطيط الإستراتيجي لتأسيس البنية التحتية للذكاء الاصطناعي، مع التعاون بين الجامعة ومؤسسات الأعمال وأصحاب المصلحة لحصر احتياجات سوق العمل وتحديد المهارات المطلوبة، وتدريب القيادات الأكاديمية على	• إعداد خطة كفاءة تشغيلية متكاملة بعد التخطيط الإستراتيجي بمشاركة القيادات الأكاديمية، بيت الخبرة، مؤسسات الأعمال، وأصحاب المصلحة؛ لتأسيس البنية التحتية للذكاء الاصطناعي، تفعيله في التعليم الجامعي، ومواءمة البرامج مع احتياجات سوق العمل عبر دراسات مقارنة مرجعية. • تنفيذ برامج تدريبية للقيادات الأكاديمية وصناع

الهدف الرئيس: بناء تصور مقترح لتعزيز تنمية رأس المال البشري في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتحسين أدائه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، وتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030. ويتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:		
المحاور	الأهداف الفرعية	آليات وإجراءات تنفيذ الأهداف
	عقد شراكات تدريبية محلية ودولية؛ لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي وتعزيز تنمية رأس المال البشري.	القرار؛ لتطوير مهاراتهم الرقمية، مواجهة التحديات الرقمية، وعقد شراكات تدريبية محلية ودولية؛ لتجويد مخرجات الجامعة وتعزيز تنمية رأس المال البشري.
المحور الرابع: الهدف وآليات التنفيذ لأصحاب المصلحة ومؤسسات الأعمال	إبرام اتفاقيات مشتركة وإجراء دراسات استشرافية مع أصحاب المصلحة ومؤسسات الأعمال؛ لتقدير العرض والطلب، توفير فرص التدريب التعاوني المنتهي بالتوظيف للطلاب المتوقع تخرجهم، وإصدار تقارير سنوية مشتركة تحدد مخرجات الجامعات في سوق العمل.	• إبرام اتفاقيات مشتركة مع أصحاب المصلحة ومؤسسات الأعمال لإجراء دراسات استشرافية؛ لتقدير العرض والطلب، توفير فرص التدريب التعاوني المنتهي بالتوظيف، وتحديد المهارات والتخصصات المطلوبة للسنوات الخمس القادمة (قابلة للتعديل). • إصدار تقارير سنوية مشتركة مدعومة بالبيانات والمقارنات المرجعية المحلية والعالمية؛ لتحديد معدلات التوظيف والتخصصات الأكثر طلبًا، تعزيز التنافسية بين الجامعات، ودعم اتخاذ القرارات والبحوث المستقبلية حول مواءمة مخرجات التعليم مع سوق العمل، مع إقامة دورات توعوية للطلاب حول المهن المستقبلية والتنافسية.

متطلبات تنفيذ التصور المقترح: وتم تصنيفها إلى ثلاثة محاور:

أ- متطلبات تنظيمية وأخلاقية:

1. عقد شراكات في بيت الخبرة بالجامعة مع مؤسسات الأعمال؛ لتطوير اللوائح والأنظمة الرقمية وفق مستجدات تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

2. تحديث البرامج الدراسية لتعزيز تنمية رأس المال البشري في ظل تطور تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

3. اعتماد مؤشرات تقييم مستمرة للتطوير المهني في التحولات الرقمية؛ لقياس أداء القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في نواتج التعلم.

4. إدراج قائمة سنوية للبرامج التدريبية، وورش العمل، والمؤتمرات المتعلقة بدور الذكاء الاصطناعي في جودة التعليم وتعزيز مخرجات رأس المال البشري.

5. سن لوائح ومعايير أخلاقية للنزاهة والحقوق الفكرية، واختيار منصات تواصل رسمية مرتبطة بمركز رعاية المستفيدين في ظل التحول الرقمي.

ب- متطلبات بشرية:

1. استقطاب قيادات أكاديمية وخبراء مؤهلين في بيت الخبرة بالجامعة؛ للاستفادة من خبراتهم في إنشاء البنية التحتية، وتطبيق التصور المقترح.

2. استقطاب وتدريب أعضاء هيئة التدريس على آليات التنفيذ في القاعات التدريسية والفصول الافتراضية، مع متابعة أدائهم وتقديم التغذية الراجعة؛ لضمان جودة التعليم.

3. توفير فريق عمل لوجستي ودعم تقني لمتابعة العملية التعليمية الرقمية وتحقيق معايير جودة الأداء، إلى جانب فريق لإدارة منصات التواصل ونشر الثقافة الرقمية.

4. عقد شراكات مع جامعات أجنبية؛ للاستفادة من خبراتها في تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ج- متطلبات مادية وتقنية:

1. تخصيص ميزانية لتنمية رأس المال البشري في ظل التطورات الرقمية والذكاء الاصطناعي.

2. تجهيز بنية تحتية تقنية متكاملة (شبكة اتصال عالية السرعة، قواعد بيانات آمنة، معامل وقاعات بحثية مزودة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي)؛ لتجويد المخرجات البحثية والتعليمية.

3. عقد شراكات مع شركات تعليمية ومؤسسات خيرية؛ لتوفير الأدوات الرقمية، الصيانة الدورية، والأجهزة المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة، مع نظام تغذية راجعة لتحسين الخدمات.

4. تقديم دعم فني مستمر لمعالجة المشكلات التقنية في المنصات الرقمية.

5. إطلاق مسابقات بحثية تشجيعية وجوائز لتوظيف التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

معوقات تنفيذ التصور المقترح وسبل التغلب عليها:

في سياق تنفيذ التصور المقترح، يلزم الاستعداد المسبق لمواجهة المعوقات المتوقعة، مع اقتراح سبل التغلب عليها، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3) معوقات تنفيذ التصور المقترح وسبل التغلب عليها

معوقات التنفيذ المتوقعة	سبل التغلب عليها
(1) غياب الإستراتيجية وخطة الكفاءة التشغيلية، ومقاومة بعض القيادات للتغيير الرقمي	إلزام الجامعات بوضع إستراتيجية واضحة الأهداف وخطة كفاءة تشغيلية مزودة بمؤشرات أداء قابلة للقياس، مع تنظيم جلسات توعية للقيادات الأكاديمية لنشر الثقافة الرقمية وإبراز أهمية التحول.
(2) العقبات التشغيلية والتقنية (ضعف البنية التحتية، محدودية قواعد البيانات، ضعف الإنترنت، محدودية البرامج التدريبية لذوي الاحتياجات الخاصة)	إنشاء آلية تمويل من وزارة التعليم لتجهيز البنية التحتية (مراكز بيانات آمنة، أجهزة متوافقة، إنترنت عالي السرعة)، مع فتح باب الشراكة المجتمعية والخيرية لتوفير أجهزة مساعدة وبرامج تدريبية لذوي الاحتياجات الخاصة.
(3) الفجوة المهارية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب (قلة التدريب والمهارات الرقمية)	تنفيذ برامج تدريبية وورش عمل مستمرة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، واستقطاب كوادر مؤهلة، مع إصدار سجل مهاري للطلاب يشمل ساعات التدريب التطوعي والتعاوني.
(4) محدودية التنسيق بين الجامعات وأصحاب المصلحة حول احتياجات سوق العمل	تفعيل التعاون المشترك وإبرام اتفاقيات لإجراء دراسات استشرافية وإصدار تقارير سنوية مشتركة تحدد المهارات والتخصصات المطلوبة، وتوفير فرص التدريب التعاوني المنتهي بالتوظيف.

معوقات التنفيذ المتوقعة	سبل التغلب عليها
(5) ضعف الحوافز والدعم المادي للمبادرات الرقمية	تقديم حوافز مادية ومعنوية، وإطلاق مسابقات بحثية وجوائز لتشجيع المشاركة في توظيف الذكاء الاصطناعي والتحول الرقمي.

الجهـات المسـؤولة عن تنـفيذ التصـور المقتـرح:

1. وزارتي: التعليم، والموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.
2. هيئة تقويم التعليم والتدريب.
3. الجامعات الحكومية والأهلية (بقياداتها الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس).
4. مؤسسات الأعمال وأصحاب المصلحة في سوق العمل (بما في ذلك خريجو الجامعات).

الإطار التنفيذي المتكامل لحوكمة وتطبيق التصور المقترح:

يوضح الجدول (4) الإطار التنفيذي المتكامل لحوكمة وتطبيق التصور المقترح، من خلال نموذج هرمي متسلسل (إستراتيجي ← مؤسسي ← تشغيلي)، مدعوم بنموذج حوكمة مركزي، وثلاث دعامات رئيسية: التدريب المستمر، البنية التقنية الآمنة، وأدوات قياس الأداء (KPIs) قابلة للتطبيق والقياس والتطوير.

جدول (4) الإطار التنفيذي المتكامل لحوكمة تطبيق التصور المقترح

	العنصر	تفاصيل العنصر
عناصر الحوكمة	1- اللجنة العليا	هيكل إداري برئاسة رئيس الجامعة أو من ينوب عنه وأعضاء ممثلين من وزارتي: التعليم، والموارد البشرية والتنمية الاجتماعيَّة، هيئة تقويم التعليم والتدريب، خبير أو مستشار ذكاء اصطناعي من بيت الخبرة (معهد البحوث والاستشارات بالجامعة).
	2- الوحدات الفرعية	وحدة التدريب: لإدراج قائمة سنوية للدورات والبرامج التدريبيَّة والتوعويَّة، وورش العمل والمؤتمرات المتوقع تنفيذها للفئات المستهدفة المتعلقة باستخدام المنصات الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تشمل (التطوير المهني والتدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس، فرص التدريب التعاوني والإجباري المنتهي بالتوظيف للطلبة المتوقع تخرجهم). وحدة البنية التقنية: إنشاء قواعد بيانات رقميَّة آمنة وتوفير دعم فني؛ لمعالجة

		المشكلات التقنية في استخدام المنصات الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ظل التَّطورات التقنيَّة المستمرة. وحدة الأخلاقيات: لتفعيل آليات الحوكمة الأخلاقيَّة للتقنيات الذكيَّة وتطوير اللوائح والأنظمة الرقمية وفقًا لمستجدات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، وتزويدهم بمهارات الاستخدام الأخلاقي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. وحدة الشراكات: لبناء وتعزيز جسر الشراكات بين الجامعات والقطاع الخاص بالسعودية. بالإضافة إلى فتح باب الشراكة المجتمعية وتشجيع أصحاب المصلحة ومؤسسات الأعمال الخيرية في الاستثمار الأمثل في التعليم الجامعي ولا سيما طلبة ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة، بتوفير الأجهزة المساعدة كأدوات مساندة لرأس المال البشري.
	3- اللوائح	– أن تسُن وزارة التعليم لوائح وتشريعات للجامعات السعودية تشمل لائحة أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) وسياسة خصوصية البيانات، وتضع إطارًا مشتركًا يتناول السياسات والمبادئ لأنشطة الذكاء الاصطناعي للقيادات وأعضاء هيئة التدريس والطلاب حول البيانات واستخدامها وأخلاقياتها. – سن لوائح وتشريعات لتطبيق أنظمة النزاهة والحقوق الفكريَّة في ظل التحول الرقمي، واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي؛ لمواجهة التحديات والتعامل مع المخاوف الأخلاقيَّة بما في ذلك خصوصية البيانات والتحيز. – تحديث المعايير والإرشادات الأخلاقيَّة المتعلقة بالتحول الرقمي واستخدام منصات التواصل الرسميَّة في التعليم الجامعي.
	4- التقارير	– إلزام الجامعات السعودية بوضع إستراتيجية بأهداف واضحة قابلة للتطبيق، ووضع خطة كفاءة تشغيلية سنوية مزودة بمؤشرات أداء قابلة للقياس؛ لتفعيل الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في التعليم الجامعي. – إصدار تقارير سنوية مشتركة من قبل الجامعات وأصحاب المصلحة ومؤسسات الأعمال لتحديد مخرجاتها والفجوة المهارية بين واقع مهارات الخريج والمهارات المطلوبة في سوق العمل من خلال (معدل استخدام AI، رضا الطلبة، توظيف الخريجين)، وعليه يتم مواءمة المناهج المرتبطة بهذه المهارات لتعزيز تنمية رأس المال

		البشري قبل التخرج في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي.		
مستويات التنفيذ: (هرمي متسلسل)	المستوى	المسؤول	المهام الرئيسة	المدة التنفيذية المتوقعة
	1- الإستراتيجي (الوطني)	- وزارة التعليم - هيئة تقويم التعليم	- وضع سياسات ولائحة أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي وسياسة خصوصية البيانات. - تمويل حكومي لدعم الجامعات في تطوير البنى الرقمية وتمويل مراكز البيانات. - إلزام الجامعات بخطط تشغيلية وتقارير سنوية.	سنتين
	2- المؤسسي (الجامعي)	- القيادات الأكاديمية بالجامعة - بيت الخبرة (معهد البحوث والاستشارات بالجامعة)	- تطوير خطة جامعية. - شراكات مع سوق العمل. - تحديث المناهج ومواءمتها مع احتياجات سوق العمل المستقبلي.	سنة واحدة
	3- التشغيلي (القسم)	- أعضاء هيئة التدريس - الطلبة	التطبيق والتقييم المستمر للمشاريع من خلال الفصول الذكية	تطبيق بشكل مستمر لقياس الأداء
دعامات تنفيذية: (تحت الحوكمة)		الفئة	محتوى البرنامج	آلية ومدة التنفيذ
	1- التدريب (هرمي فئوي)	الطلبة	تزويد الطلبة أساسيات البحث الذكي مثلاً (ChatGPT) لاكتساب المهارات الرقمية والتعامل مع مستجدات	- خمس ساعات تدريبية (فصلية) - مشروع تطبيقي (قبل التخرج)

			تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم التكيفي والمخصص.	– شهادات رقمية معتمدة تُضاف للسجل المهاري الرقمي
		أعضاء هيئة التدريس	– رفع كفاءة عضو هيئة التدريس في التَّعامل مع مستجدات تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكيفية توظيفها في بيئة التعليم الجامعي بشكل مستمر. – تصميم دروس تكيفية، تحليل بيانات الطلبة، وتزويدهم بمهارات الاستخدام الأخلاقي لأدوات الذكاء الاصطناعي.	– خمس ساعات تدريبية (فصلية) – مشروع تطبيقي (فصلي) – شهادات رقمية معتمدة في (التطوير المهني) تُضاف إلى مقياس التقدير العام للأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس (ميثاق الأداء) في الجامعة.
		القيادات الأكاديمية	إستراتيجيات دمج أدوات الذكاء الاصطناعي لإدارة التغيير وكيفية قياس الأثر.	– عشر ساعات تدريبية (فصلية) – ورشة عمل عصف ذهني (فصلية) – شهادات رقمية معتمدة في (التطوير المهني) تُضاف إلى مقياس التقدير العام للأداء الوظيفي (ميثاق الأداء للقيادات الأكاديمية) في الجامعة.
		المكون	المواصفات المطلوبة	
	2– البنية التقنية	الشبكة والأمان	– شبكة إنترنت عالية السرعة، تغطية (Wi-Fi) للحرم الجامعي. – قواعد بيانات محلية مزودة بتشفير مثل (تشفير AES-256)،	

	(متطلبات أساسية)		ونظام كشف التحيز.		
		المنصات والأدوات	– منصة نظام إدارة التعلم (LMS) مدعوم بأدوات (AI) – أدوات ومحركات بحث علمي ذكية مزودة بأدوات تقييم آلي، وبناء المجيب الآلي (Chatbots) تعليمية.		
		المعامل	تجهيز معامل التجارب المعملية وقاعات البحث بأدوات الذكاء الاصطناعي، مثل تقنيات الواقع الافتراضي (VR)، الروبوتات التعليمية، وأدوات تحليل البيانات		
		مؤشر الأداء ورمزه	طريقة القياس (أداة القياس)	المستوى المستهدف	القطبية ودورية القياس
	3- أدوات قياس الأداء (KPIs قابلة للتطبيق والقياس)	KPI-1: استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي (AI)	(عدد الجلسات بسجلات النظام) لقياس معدل تفاعل أعضاء هيئة التدريس/ الطلبة مع استخدام أدوات (AI)	≤ 70% من أعضاء هيئة التدريس والطلبة	[+] (المطلوب زيادة فصلية)
		KPI-2: رضا المستخدمين	(استبانات) لتقييم رضا أعضاء هيئة التدريس/ الطلبة عن تجربة استخدام أدوات (AI)	90%	[+] (المطلوب زيادة فصلية)
		KPI-3: مهارات الخريجين	(سجل مهاري رقمي) لمتابعة ورصد اكتساب مهارات رقمية موثقة قبل التخرج (بفصل دراسي واحد) لتهيئتهم دخول سوق العمل المستقبلي	80% من نسبة الطلاب المتوقع تخرجهم الحاصلين على 5	[+] (المطلوب زيادة سنوية)

				دورات تدريبية (على الأقل) في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.	
		KPI-4: التوظيف	(تقرير سنوي من سوق العمل) لقياس نسبة حصول حديثي التخرج على فرص وظيفية مرتبطة بمهارات استخدام أدوات (AI)	≥ 70% خلال 6 أشهر من التخرج	[+] (المطلوب زيادة نصف سنوية)
		KPI-5: الكفاءة التشغيلية	سجلات زمنية في نظام إدارة التعلم LMS (قبل/بعد) لقياس رفع الإنتاجية التشغيلية بنسبة 50% على الأقل باستخدام التقييم الآلي (AI) لتسريع تصحيح الواجبات/الاختبارات آليًا لتوفير الوقت وتقليل وقت التقييم	≥ 50%	[+] (المطلوب زيادة فصلية)

تـوصيـات الدراسة ومقـترحاتها

تـوصيـات الدراسة:

1. إنشاء لجنة عليا لحوكمة الذكاء الاصطناعي في كل جامعة، برئاسة رئيس الجامعة، تشرف على الوحدات الأربع (التدريب، البنية التقنية، الأخلاقيات، الشراكات) ، وتدعمها بلوائح تنفيذية وتقارير دورية (جدول 4).

2. إعداد خطط تشغيلية سنوية وتقارير مشتركة تعتمد مؤشرات الأداء (KPIs) المقترحة، لقياس أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الطلبة وأعضاء هيئة التدريس كرأس مال بشري (جدول 4).

3. تعزيز بناء القدرات البشرية عبر برنامج تدريبي شامل يستهدف الطلبة، أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية؛ يركز على المهارات الرقمية، التعلم التكيفي، والاستخدام الأخلاقي لأدوات الذكاء الاصطناعي وفق الآليات التفصيلية المقترحة (جدول 2).

4. تفعيل الشراكات بين الجامعات وأصحاب المصلحة ومؤسسات الأعمال، من خلال اتفاقيات تعاون دورية، ودراسات استشرافية، وتقارير سنوية مشتركة لتحديد مهارات الخريجين المطلوبة مستقبلًا، ومواءمة البرامج الأكاديمية والتدريبية مع احتياجات سوق العمل (جدول رقم 2).

5. إطلاق برنامج مؤسسي للتغلب على معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، يتضمن تحسين البنية الرقمية، وتطوير قواعد البيانات، وردم فجوة المهارات، وتعزيز الشراكات، وتفعيل التدريب للفئات كافة وغير ذلك (جدول رقم 3).

مقـترحات الدراسة:

1. إجراء دراسات تجريبية لتقييم أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم في الجامعات السعودية.

2. دراسة مقارنة موسعة لتجارب جامعات رائدة عالميًا (سنغافورة، كوريا الجنوبية، فنلندا) في توظيف الذكاء الاصطناعي؛ لإثراء المقارنات الدولية وتطوير التصور الحالي.

3. إجراء دراسة لاستقصاء احتياجات سوق العمل السعودي المستقبلية من مهارات الذكاء الاصطناعي وربطها ببرامج الجامعات وبناء خارطة طريق وطنية لمواءمة المخرجات التعليمية مع سوق العمل في هذا السياق.

4. دراسة لتحليل التحديات الأخلاقية والقانونية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، كتلك المتعلقة بحماية البيانات، وضمان النزاهة الأكاديمية.

5. بناء نموذج وطني لقياس جاهزية الجامعات السعودية للتحول نحو الذكاء الاصطناعي، يشمل البنية التحتية، القدرات البشرية، التمويل، السياسات، والتحديات الأخلاقية.

المراجع

المراجع العربية:

إيمان، محمد. (2021). دور رأس المال البشري في تحقيق النمو الاقتصادي: دراسة حالة بعض الدول العربية. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 22(1)، 33–62. *https://doi.org/10.21608/jpsa.2021.148750*

خميس، محمد. (2018). بيئات التعلم الإلكتروني (الجزء الأول)، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

السكران، عبد الله، ورمضان، عصام. (2021 إستراتيجية مقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية: جائحة كورونا *covid*–19 أنموذجاً. مجلة العلوم التربوية،29(3)، 349 — 420.

الشهري، رحمة؛ والقحطاني، فوزية. (2024). أثر استثمار رأس المال البشري على كفاء المخرجات طبقا لرؤية المملكة 2030: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية (مدارس جنوب جدة). المجلة العربية للنشر العلمي، 65 (1)، 172 — 205.

العساف، صالح بن محمد. (2012). مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (الطبعة الثالثة). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الغامدي، شهره. (2025). الذكاء الصناعي في التعليم الجامعي والتطوير المهني: أداة لإعادة تشكيل الأساليب نحو تعليم أكثر تكيفاً وفعالية تحليلية. مجلة العلوم التربوية، 12(1)، 651 — 676.

الفحيلة، إبراهيم. (2023). تطوير رأس المال البشري في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز المؤسسي تصور مقترح. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 47 (2)، 17 — 70.

الفراج، لولوة. (2024). دور الذكاء الصناعي في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة: تصور مقترح. مجلة الإدارة التربوية، ع42، 173 – 209.

القرني، حسن. (2021). تصور مقترح لتفعيل دور القيادات الأكاديمية في تنمية الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة كلية التربية (أسيوط), 37(7) , 166–200.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2024). حالة الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية. *https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/StateofAIinSaudiArabia.pdf*

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2022). دليل مصطلحات التصنيف السعودي لمؤسسات التعليم العالي.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Fahila, Ibrahim. (2023). Human Capital Development in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Institutional Excellence Standards: A Proposed Concept. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 47(2), 17-70.

Al-Farraj, Lulwa. (2024). The Role of Artificial Intelligence in the Professional Development of Faculty Members in Emerging Saudi Universities: A Proposed Concept. Journal of Educational Administration, 42(1), 173-209.

Al-Ghamdi, Fahreh. (2025). Artificial Intelligence in University Education and Professional Development: A Tool to Reshape Methods Towards More Adaptive and Effective Analytical Education. Journal of Educational Sciences, 12(1), 651-676.

Al-Qarni, Hassan. (2021). A Proposed Concept for Activating the Role of Academic Leaders in Human Resources Development at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Journal of the Faculty of Education (Assiut), 37(7), 166-200

Al-Sakran, Abdullah, and Ramadan, Essam. (2021) A Proposed Strategy to Face the Educational Repercussions of Infectious Pandemics in Saudi Universities from the Perspective of Education Experts: The Corona 19-COVID Pandemic as a Model. Journal of Educational Sciences, 29(3), 349-420.

Al-Shehri, Rahma, and Al-Qahtani, Fawzia. (2024). The Impact of Human Capital Investment on the Efficiency of Outputs According to the Kingdom's Vision 2030: An Applied Study on Educational Institutions (South Jeddah Schools). Arab Journal of Scientific Publishing, 65(1), 172-205.

Education and Training Evaluation Commission. (2022). Saudi Classification Criteria Guide for Higher Education Institutions.

Iman, Mohammed. (2021). The Role of Human Capital in Achieving Economic Growth: A Case Study of Some Arab Countries. Journal of the Faculty of Economics and Political Science, 22(1), 33-62.

Khamis, Mohammed. (2018). E-Learning Environments (Part One), Cairo: Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution.

Saudi Data and Artificial Intelligence Authority. (2024). The State of Artificial Intelligence in Saudi Arabia. https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/StateofAIinSaudiArabia.pdf

المراجع الأجنبية:

Al Saiari, S. M. H. Al, Samudin, S. A. B., Samah, M., & Murshed, A. A. M. (2025). Advancements in Artificial Intelligence in Saudi Arabia: A Critical Analysis of Current Realities and Future Prospects. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 15(2), 210–222. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v15-i2/24554

Aldosari, S. A. M. (2020). The Future of Higher Education in the Light of Artificial Intelligence Transformations. International Journal of Higher Education, 9(3), 145. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p145

Alenezi, A. (2025). AI formative assessment in Saudi education. Journal of Teaching and Learning. https://doi.org/10.22329/jtl.v19i4.10012

Alenezi, M., Wardat, S., & Akour, M. (2023). The Need of Integrating Digital Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. Sustainability, 15(6), 4782. https://doi.org/10.3390/su15064782

Alotaibi, N. S., & Alshehri, A. H. (2023). Prospers and Obstacles in Using Artificial Intelligence in Saudi Arabia Higher Education Institutions—The Potential of AI-Based Learning Outcomes. Sustainability, 15(13), 10723. https://doi.org/10.3390/su151310723

Alzahrani, I. (2025). The impact of using artificial intelligence applications on the development of future thinking skills among graduate students at the University of Al-B aha, Journal of Educational Science, 12(1), 677-712.

Bahroun, Z., Anane, C., Ahmed, V., & Zacca, A. (2023). Transforming Education: A Comprehensive Review of Generative Artificial Intelligence in Educational Settings through Bibliometric and Content Analysis. Sustainability, 15(17), 12983. https://doi.org/10.3390/su151712983

Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges.

Bamasoud, D. M., Mohammad, R., & Bilal, S. (2025). Adopting Generative AI in Higher Education: A Dual-Perspective Study of Students and Lecturers in Saudi Universities. Big Data and Cognitive Computing, 9(10), 264. https://doi.org/10.3390/bdcc9100264

Barredo Arrieta, A., Díaz-Rodríguez, N., Del Ser, J., Bennetot, A., Tabik, S., Barbado, A., Garcia, S., Gil-Lopez, S., Molina, D., Benjamins, R., Chatila, R., & Herrera, F. (2020). Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, Opportunities and Challenges toward Responsible AI. Information Fusion, 58(1), 82–115.

Davenport, T., Guha, A., Grewal, D., & Bressgott, T. (2020). How Artificial Intelligence Will Change the Future of Marketing. Journal of the Academy of Marketing Science, 48(1), 24–42. Springer. https://doi.org/10.1007/s11747-019-00696-0

De Masi, V., Di, Q., Li, S. & Song, Y. (2025). China's policies and investments in metaverse and AI development: implications for academic research. Online Media and Global Communication, 4(1), 109-139. https://doi.org/10.1515/omgc-2024-0041

Ding, L., Liu, C., Li, Z., & Wang, Y. (2020). Incorporating Artificial Intelligence Into Stroke Care and Research. Stroke, 51(12). https://doi.org/10.1161/strokeaha.120.031295

Johnson, B. A. M., Coggburn, J. D., & Llorens, J. J. (2022). Artificial Intelligence and Public Human Resource Management: Questions for Research and Practice. Public Personnel Management, 51(4), 009102602211264. https://doi.org/10.1177/00910260221126498

KAUST. (2024). Generative AI — Center of Excellence. King Abdullah University of Science and Technology. https://www.kaust.edu.sa/en/research/generative-ai

Khan, M. A., Rehman, A., Shah, A. A., Alqahtani, M., Alzahrani, A., & Alshammari, F. (2025). Navigating the future of higher education in Saudi Arabia: Implementing AI, machine learning, and big data for sustainable university development. Discover Sustainability, 6(1), 495. https://doi.org/10.1007/s43621-025-01388-2

Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. Learning, Media and Technology, 45(3), 298–311. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236

LIU, J., ZHENG, F., MA, X., DONG, Y., & LIU, G. (2024). Artificial Intelligence and Scientific Research: Prospects and Risks–Synthesis of the session "Artificial Intelligence and Paradigm Change in Science and Technology Innovation" in Tianjin Forum 2023. Journal of Chinese Economy, 3(1), 9–12. https://doi.org/10.48014/jce.20240319001

Lu, C. A. (2025). Tracing the Evolution of Artificial Intelligence Education at Stanford University. TechTrends, 69(2), 447-453. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01046-4

Magash, T., & Saaida, M. (2024). The Transformative Power of Artificial Intelligence in Education (Version 1). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.14726898

Maslej, N., Fattorini, L., Perrault, R., Gil, Y., Parli, V., Kariuki, N., Capstick, E., Reuel, A., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J., Ligett, K., Lyons, T., Manyika, J., Niebles, J. C., Shoham, Y., Wald, R., Walsh, T., Hamrah, A., Santarlasci, L., Lotufo, J. B., Rome, A., & Shi, A. (2025). The AI Index 2025 annual report (AI Index Steering Committee, Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence). Stanford University. https://aiindex.stanford.edu/report/

Memish, Z.A., Altuwaijri, M.M., Almoeen, A.H. et al. The Saudi Data & Artificial Intelligence Authority (SDAIA) Vision: Leading the Kingdom's Journey toward Global Leadership. Journal of epidemiology and global health, 11(2), 140–142. https://doi.org/10.2991/jegh.k.210405.001

Park, K. Y., Quan, C.-H., & Cho, H. (2021). An Overview of AI-related Liberal Arts Education in Japan and China –A View of AI Literacy as Essential Part of Liberal Arts Education. Journal of AI Humanities, 7(1), 87–108. https://doi.org/10.46397/jaih.7.4

Plastino, E., & Purdy, M. (2018). Game changing value from Artificial Intelligence: eight strategies. Strategy & Leadership, 46(1), 16–22.

Reiss, M. J. (2021). The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations. London Review of Education, 19(1). https://doi.org/10.14324/lre.19.1.05

Renato, A., Nadia, I., & Francisco. (2023). Challenges and Opportunities of AI-Assisted Learning: A Systematic Literature Review on the Impact of ChatGPT Usage in Higher Education. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22(7), 122–135. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.7

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2014). Design and development research: Methods, strategies, and issues. Lawrence Erlbaum Associates (now Routledge)

Rios-Campos, C., Zambrano, E. O. G., Cantos, M. F. M., Anchundia-Gómez, O., León, M. E. C., Moya, G. E. M., García, E. A. M., Batalla, E. A. P., Oliva, N. A. R. de la, & Zelada, O. S. (2024). Universities and Artificial Intelligence. South Florida Journal of Development, 5(6), e4016. https://doi.org/10.46932/sfjdv5n6-010

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. Journal of Applied Learning and Teaching, 6(1). https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23

SDAIA. (2020a). National Strategy for Data and AI (NSDAI). Saudi Data and Artificial Intelligence Authority. https://sdaia.gov.sa/en/SDAIA/SdaiaStrategies/Pages/NationalStrategyForDataAndAI.aspx

SDAIA. (2023). The Saudi Academic Framework for AI Qualifications. Saudi Data and Artificial Intelligence Authority. https://sdaia.gov.sa/en/Research/Documents/SaudiAcademicFramework.pdf

Sun, T. Q., & Medaglia, R. (2019). Mapping the Challenges of Artificial Intelligence in the Public sector: Evidence from Public Healthcare. Government Information Quarterly, 36(2), 368–383.

Thillaivasan, D., & Wickramasinghe, C. N. (2020). Conceptualizing the Impact of AI and Automation on Leadership, Human Capital and Organizational Performance. Journal of Business and Technology, 4(1-2), 1. https://doi.org/10.4038/jbt.v4i1-2.37

Tian, J., & Zhang, Y. (2025). Does artificial intelligence help in improving human capital based educational development? Evidence from 29 countries. Technology in Society, 103004. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2025.103004

Wang, X., Zhao, S., Xu, X., Zhang, H., & Lei, V. N. L. (2025). AI adoption in Chinese universities: Insights, challenges, and opportunities from academic leaders. Acta Psychologica, 258, 105-160. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105160

Wu, X. (2021). Application of Artificial Intelligence in Modern Vocational Education Technology. Journal of Physics: Conference Series, 1881(3), 032074. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1881/3/032074

Xu, X. (2024). Navigating the AI Revolution: Implications for Business Education and Pedagogy. Journal of Curriculum and Teaching, 13(1), 371–371. https://doi.org/10.5430/jct.v13n1p371

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (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. Springeropen. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhang, X. (2023). Innovation of teaching methods of international Chinese language education in universities based on artificial intelligence analysis technology. Applied Mathematics and Nonlinear Sciences, 10(1). 1–27. https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.00336

Coping Strategies and Life Satisfaction among International Students at the Islamic University in Madinah

استراتيجيات مواجهة الضغوط والرضا عن الحياة لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

إعداد

د. سارة بنت عايد الحربي

أستاذ الصحة النفسية المساعد

قسم علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة طيبة

Dr. Sarah Aied Alharbi

Assistant Professor of Mental Health

Department of Educational Psychology - College of Education, Taibah University

Email: sahharbi@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-028

تاريخ التقديم: 2025/10/10 م تاريخ القبول: 2025/11/04 م

Abstract

International students often face various stressors as they adapt to new cultural and academic environments. This study investigated the relationship between coping strategies and life satisfaction among international students at the Islamic University in Madinah, employing a correlational research design. A total of 415 students from different countries participated and completed the Brief COPE Inventory and Satisfaction with Life Scale. Results indicated that religious coping, planning, and active coping were the most frequently used strategies. Problem-focused coping was positively associated with life satisfaction, whereas avoidant coping was negatively associated with it. Further regression analysis confirmed that greater use of problem-focused strategies significantly predicted higher life satisfaction, whereas reliance on avoidant coping predicted lower satisfaction. These results underscore the potential role of problem-focused and religious coping in promoting psychological adjustment and well-being, offering implications for support programmes targeting international students.

Keywords: coping strategies, life satisfaction, stress, international students, psychological adjustment

Introduction

International education has attracted growing global attention in recent decades, with student exchange emerging as a prominent form of academic mobility and intercultural engagement. The number of international students worldwide increased from approximately 1.6 million in 2000 to 5.6 million in 2020, underscoring the significance of this trend (Lu et al., 2024). Amid this global increase, the Kingdom of Saudi Arabia has become an increasingly attractive destination for international students, expanding its international student population from 1,404 in 1971 to nearly 64,000 by 2021. Among Saudi institutions, the Islamic University in Madinah has been particularly vital, enrolling students from over 155 countries and offering programmes in Islamic studies, Arabic language, and various applied sciences (Albeshir et al., 2024).

Despite these educational opportunities, international students often encounter adjustment challenges associated with cultural, academic, and social transitions. These difficulties can negatively affect psychological well-being and academic performance. International students tend to experience higher levels of stress than their domestic peers and are less likely to seek mental health support (Poyrazli, 2015; Xiong & Pillay, 2022). Common stressors include language barriers, cultural differences, financial strain, academic pressure, homesickness, social isolation, and diminished self-esteem (Hendrickson et al., 2011; Hirai et al., 2015; Mori, 2000; Poyrazli et al., 2002; Rathakrishnan et al., 2021; Sovic, 2008) .When coping resources are inadequate, these stressors may increase the risk of suicidal ideation and academic withdrawal (Ochanda, 2024).

Coping strategies serve as essential mechanisms through which students manage these stressors. According to Lazarus and Folkman (1984), coping involves cognitive and behavioural efforts to manage internal and external demands assessed as exceeding personal resources. Effective coping strategies help mitigate psychological distress while promoting academic performance and overall

adjustment (Ochanda, 2024). Studies have highlighted significant differences in the coping strategies used by international versus domestic students (Sapranaviciute et al., 2012). Avoidant coping is commonly associated with adverse mental health outcomes, whereas problem-focused coping is associated with better psychological adjustment and academic achievement (Alkhawaldeh et al., 2023; Gyan, 2021; Mydin et al., 2023; Power et al., 2021; Yue & Lê, 2013).

Cultural context is crucial in shaping these coping responses. For instance, students in Australia often engage in active coping and positive reappraisal (Yue & Lê, 2013), whereas postgraduate students in Malaysia tend to rely more on self-distraction, denial, and self-blame (Ismail et al., 2016). Among Asian international students, religious coping is particularly prevalent and has been more effective for this group than for their European counterparts (Chai et al., 2011). In China, students reported frequent use of religious coping, planning, and instrumental support, with less reliance on avoidant strategies (Ngwira et al., 2020).

Given that coping mechanisms are closely linked to emotional and psychological adjustment, it is essential to consider their impact on life satisfaction. Life satisfaction, a core dimension of subjective well-being, refers to an individual's cognitive appraisal of their overall quality of life (Diener et al., 1985). Previous studies have shown that coping strategies influence life satisfaction. Ineffective coping is associated with lower levels of life satisfaction and compromised well-being (Civitci, 2015), whereas problem-focused coping has been associated with greater psychological health and satisfaction with life (Kholodny et al., 2023; Odacı & Cıkrıkçı, 2012; Oo & Mohanan, 2019; Shermeyer et al., 2018).

Longitudinal evidence from Sweden suggests that international students experience improvements in somatic health, academic satisfaction, and financial stability over time, which enhances life satisfaction (Nilsson & Stålnacke, 2019). Conversely, avoidant coping

is associated with psychological distress and lower life satisfaction (Haider et al., 2022; Milas et al., 2021; Mineva, 2022). Findings on emotion-focused coping remain mixed, with studies reporting positive and negative associations with well-being (Mineva, 2022; Tran & Chantagul, 2018) .Importantly, religious and spiritual coping strategies have been identified as positive predictors of life satisfaction, particularly during crises such as the COVID-19 pandemic (Abu-Raiya et al., 2018; Haider et al., 2022).

Despite the expanding international literature, relatively few studies have explored these issues in the Arab region. Existing studies within this context have examined coping strategies and life satisfaction as separate constructs rather than investigating their interrelation (Al-Jkhaideb et al., 2022; Alsubhien & Al-Dhiyabi, 2020; Alsulami, 2022; Ismail, 2022) . However, very limited attention has been given to these variables among international students in the Saudi context. Consequently, little information is available regarding how international students in these settings manage stress and how their coping mechanisms influence their overall well-being. Addressing this gap is crucial for developing culturally responsive and evidence-based interventions that support students' psychological adjustment, academic performance, and quality of life.

This study explores the coping strategies most commonly used by international students at the Islamic University in Madinah and examines how these strategies are associated with their overall life satisfaction. By focusing on the interplay between coping and well-being in Saudi Arabia, the study contributes to a broader understanding of student adaptation in cross-cultural settings. It also aligns with Saudi Vision 2030, which supports the privatisation of universities to create a more attractive educational environment, aiming to boost the enrolment of international students worldwide (Almutairi, 2020). Insights from this study may inform institutional efforts to enhance psychological support programmes and foster inclusive academic experiences for international students.

Method

Research Design

This study used a descriptive correlational design to examine the associations between coping strategies and life satisfaction among international students. A correlational approach is appropriate for identifying naturally occurring relationships among psychological variables without manipulation (Thomas & Zubkov, 2023). This design aligns with the study's objective to assess the direction and strength of relationships between continuous variables.

Population and Sampling

The target population for this study comprised international students enrolled at the Islamic University in Madinah during the 2024–2025 academic year. The participants were recruited through convenience sampling. Saudi nationals and participants with incomplete survey responses were excluded from analysis. The final sample comprised 415 international students representing a broad range of geographic regions, including Asia, Africa, Europe, and the Americas.

Most participants were under 30 years old (67.7%, n = 281), followed by those aged 30–40 years (25.8%, n = 107) and over 40 years (6.5%, n = 27). In terms of marital status, 61.4% (n = 255) were married, and 38.6% (n = 160) were unmarried. Academically, 62.7% (n = 260) were undergraduate students, 15.9% (n = 66) were in master's programmes, and 21.4% (n = 89) were doctoral candidates. In terms of GPA, the statistics were as follows: 69.2% (n = 287) for excellent; 23.4% (n = 97) for very good; 6.5% (n = 27) for good; and 1.0% (n = 4) for poor performance. Table 1 shows the summary of demographic characteristics.

Instrument

Brief COPE Inventory

Coping strategies were assessed using the Arabic version of the Brief COPE Inventory translated and validated by Al-Mansouri (2014). The original instrument developed by Carver et al. (1989) comprises 28 items rated on a 4-point Likert scale ranging from 1 (I have not engaged in this behaviour at all) to 4 (I have engaged in this behaviour extensively). It comprises 14 subscales grouped into three primary coping styles: (a) problem-focused coping: active coping, planning, positive reframing, and use of instrumental support; (b) emotion-focused coping: emotional support, acceptance, religion, venting, humour, and self-blame; and (c) avoidant coping: denial, substance use, self-distraction, and behavioural disengagement. In this study, the instrument demonstrated good internal consistency (Cronbach's $\alpha = .83$).

Life Satisfaction Scale

Life satisfaction was measured using the Life Satisfaction Scale developed by El-Dessouky (1998). This 30-item scale captures six dimensions: happiness, sociability, tranquillity, psychological stability, social appreciation, and contentment. Responses were rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 (never applies) to 5 (always applies). The scale demonstrated excellent internal consistency in this study (Cronbach's $\alpha = .94$).

Data Collection Procedures

Data were collected between November 2024 – February 2025 during the academic year. The survey link was distributed through institutional communication platforms and student affairs offices. The questionnaire included a consent form, demographic questions, and the two standardised instruments. Participation was entirely voluntary, and the participants were assured of the confidentiality and anonymity of their responses. The study was approved by the Research Ethics Committee at Taibah University.

Data Analysis

Data were analysed using IBM SPSS Statistics for Mac, version 31. Descriptive statistics were computed to summarise demographic variables and to examine the distribution of coping styles. Pearson's correlation coefficients were used to assess the relationships among the three types of coping strategies and life satisfaction. To determine the predictive power of coping strategies, a multiple linear regression analysis was conducted. Both analyses are appropriate for examining linear relationships among continuous variables and for identifying the relative contribution of predictors to an outcome variable. All statistical assumptions were checked and met prior to analysis, and a significance level of $\alpha = .05$ was adopted for hypothesis testing.

Results

Table 1. Demographic characteristics of the sample (N = 415)

Characteristics	Category	N	Percentage (%)
Age	Under 30	281	67.7
	30–40	107	25.8
	Over 40	27	6.5
Marital status	Married	255	61.4
	Unmarried	160	38.6
Academic level	Undergraduate	260	62.7
	Master's	66	15.9
	PhD	89	21.4
GPA	Excellent	287	69.2
	Very good	97	23.4
	Good	27	6.5
	Poor	4	1.0

Note. n = number of participants; GPA = grade point average.

Descriptive Statistics for Coping Strategies

Descriptive analyses were conducted to examine the frequency of use of various coping strategies. Table 2 shows that the highest mean score was observed for religious coping (M = 3.54, SD = 0.60), followed by planning (M = 3.29, SD = 0.72) and active coping (M = 3.26, SD = 0.71)—these were the most frequently used strategies. Conversely, the lowest mean scores were found for denial (M = 1.83, SD = 0.83), behavioural disengagement (M = 2.05, SD = 0.87), and humour (M = 2.21, SD = 0.91)—these were the least frequently used coping strategies.

Table 2. Means and standard deviations of coping strategies (N = 415)

Coping strategy	M	SD
Religion	3.54	0.60
Planning	3.29	0.72
Active coping	3.26	0.71
Acceptance	3.18	0.74
Positive reframing	3.19	0.76
Self-distraction	2.87	0.76
Substance use	2.84	0.75
Info support	2.83	0.80
Emotional support	2.71	0.83
Self-blame	2.70	0.89
Venting	2.58	0.74
Disengagement	2.05	0.87
Humour	2.21	0.91
Denial	1.83	0.83

Note. M = mean, SD = standard deviation

Correlations between Coping Strategies and Life Satisfaction

Pearson's correlation coefficients were calculated to assess the relationships between the three main coping styles (problem-focused, emotion-focused, and avoidant) and life satisfaction. Table 3 shows that problem-focused coping is positively correlated with life satisfaction, $r(413) = .283$, $p < .001$. Emotion-focused coping was

weakly but significantly positively correlated, r(413) = .146, p = .003. Avoidant coping was negatively correlated with life satisfaction, r(413) = –.119, p = .015. These results suggest that adaptive coping styles are associated with higher life satisfaction, whereas avoidant coping is associated with lower life satisfaction.

Table 3. Pearson's correlation coefficients between coping strategies and life satisfaction

	1	2	3	4
1. Problem-focused 2. Emotion-focused 3. Avoidant coping 4. Life satisfaction	—	.575** —	.271** .504** —	.283** .146** –.119* —

Note. N = 415. p < .05*, p < .01**

Multiple Regression Predicting Life Satisfaction

A multiple linear regression analysis was conducted to examine the extent to which the three coping styles predicted life satisfaction. The overall model was statistically significant (F[3, 411] = 19.97, p < .001), accounting for approximately 12.7% of the variance in life satisfaction scores (R^2 = .127, Adjusted R^2 = .121).

Table 4 shows that problem-focused coping is a significant positive predictor of life satisfaction (B = 0.324, SE = 0.063, β = .291, t = 5.16, p < .001). Avoidant coping was a significant negative predictor (B = –0.291, SE = 0.062, β = –.250, t = –4.69, p < .001). Emotion-focused coping did not significantly predict life satisfaction after controlling for the other coping styles (B = 0.136, SE = 0.082, β = .105, t = 1.67, p = .096).

Table 4. Multiple Regression Analysis Predicting Life Satisfaction from Coping Strategies

Predictor	B	SE	β	t	p
(Constant)	3.158	0.196	—	16.13	<.001
Problem-focused	0.324	0.063	.291	5.16	<.001
Emotion-focused	0.136	0.082	.105	1.67	.096
Avoidant coping	−0.291	0.062	−.250	−4.69	<.001

Note. Dependent variable: Life satisfaction. B = unstandardised coefficient; SE = standard error; β = standardised coefficient.

Discussion

This study explored the association between coping strategies and life satisfaction among international students at the Islamic University in Madinah. The findings provide valuable insights into the adaptive strategies students used while navigating the challenges of a new cultural environment.

1.Most Frequently Used Coping Strategies among International Students

The analysis revealed the predominant coping strategies used by international students, providing insights into their preferred ways of managing stress in a new cultural environment. Consistent with previous studies, religious coping, planning, and active coping emerged as the most frequently employed strategies. These results align with the findings of Ngwira et al. (2020), who reported that Asian international students in China used active rather than avoidant

coping mechanisms, including religious practices, strategic planning, active engagement, and seeking instrumental support.

Religious coping may promote emotional regulation, meaning-making, and social connectedness, all of which contribute to students' well-being (Brandão, 2025; Graça & Brandão, 2024; Hsu et al., 2009; Park, 2007). Chai et al. (2011) and Ariff and Razak (2022) observed the frequent use of religious and spiritual practices among international students in New Zealand and Malaysia. These findings underscore the cultural relevance of religious coping, particularly in diverse academic contexts where faith-based strategies are often integrated into students' responses to stress.

Although this study did not directly assess demographic predictors, most students at the Islamic University are Muslims and come from diverse backgrounds. Notably, the 14,793 international students enrolled comprised 56.75% from Asia, 33.3% from Africa, 7.66% from Europe, 1.85% from the Americas, and 0.38% from Australia (Islamic University of Madinah, 2024). This composition may explain the high prevalence of religious coping among participants.

2.Relationships Between Coping Strategies and Life Satisfaction Among International Students:

Previous research has highlighted various links between coping strategies and life satisfaction, and the present findings further clarify these associations. The results revealed significant correlations between coping strategies and life satisfaction. Problem-focused coping was positively associated with higher life satisfaction, which is supported by previous studies (Buser & Kearney, 2017; Kholodny et al., 2023; MacCann et al., 2011; Odacı & Cıkrıkçı, 2012).

This result aligns with Folkman and Lazarus's (1985) model, which conceptualises problem-focused coping as efforts to manage or alter stress-inducing situations. Individuals who adopt such strategies often report better psychological outcomes (Antaramian et al., 2016; Tran & Chantagul, 2018), which are likely due to increased perceived control and self-efficacy (Jensen et al., 2016; Park et al., 2004; Taiwo, 2015). Almeida et al. (2021) also found that reliance on problem-focused strategies was associated with higher life satisfaction compared with maladaptive coping. Collectively, these findings highlight the role of problem-focused coping in fostering resilience and psychological adjustment, particularly through active problem-solving and cognitive reappraisal (Rezaei et al., 2020). Conversely, avoidant coping was negatively associated with life satisfaction, which was consistent with its classification as a maladaptive strategy (Buser & Kearney, 2017; Milas et al., 2021; Haider et al., 2022; Mineva, 2022).

Strategies such as denial and disengagement are generally ineffective and associated with poorer mental health. Konaszewski et al. (2023) reported heightened psychological distress among individuals who relied on avoidance. These strategies are commonly used to avoid stressful situations or emotions, escape from thinking about problems, and withdraw from the current stressor. Although this coping style may provide short-term relief, it can lead to adverse consequences over time (Barański & Poprawa, 2024; Taylor & Stanton, 2007).

Emotion-focused coping initially showed a weak positive correlation with life satisfaction; however, this association did not remain significant in the regression model. This finding partially aligns with previous studies suggesting that the effectiveness of

emotion-focused coping varies by context and implementation (Aldwin & Revenson, 1987; Bangash, 2023; Graça & Brandão, 2024; Lopes & Nihei, 2021; Mohammadzadeh et al., 2018; Sari, 2019; Tran & Chantagul, 2018) .Sari (2019) found that emotion-focused coping accounted for only 12% of the variance in life satisfaction, indicating a relatively weak predictive power compared to other variables.

The effectiveness of this coping style appears to depend on its application. Sari (2019) noted that excessive or maladaptive use may hinder effective problem-solving and lower life satisfaction. This supports the broader argument that strategies focused on emotional regulation without addressing underlying stressors may have limited benefits when used in isolation. Furthermore, life satisfaction is influenced by several factors beyond coping, including physical health, social relationships, religiosity, and personality. Therefore, the limited role of emotion-focused coping observed in this study may reflect the complexity and multidimensionality of life satisfaction (Sari, 2019).

Regression analysis further clarified these associations, identifying problem-focused coping as the strongest positive predictor of life satisfaction, in line with results by MacCann et al. (2011) and Antaramian et al. (2016) .Conversely, avoidant coping was a significant negative predictor, corroborating findings of Milas et al. (2021) and Haider et al. (2022). Although emotion-focused coping was initially associated with life satisfaction, its lack of significance in the multivariate model underscored the nuanced nature of its effect.

These findings suggest that students who adopt proactive, solution-oriented coping strategies are better equipped to manage stress, contributing to greater life satisfaction. This highlights the

importance of promoting problem-focused coping and reducing avoidant behaviours through targeted psychoeducational or counselling interventions tailored to international student populations.

3.Limitations and Future Research:

Despite these contributions, several limitations must be acknowledged. First, the study's cross-sectional design limits the ability to draw causal conclusions about the relationships between coping strategies and life satisfaction. Longitudinal research is recommended to determine how specific coping strategies contribute to psychological adjustment over time and whether students shift strategies as they progress through their academic journey. Second, qualitative methods, such as interviews, could offer deeper insights into the cultural, religious, and personal meanings that students assigned to different coping behaviours, particularly strategies such as religious coping, which showed a high frequency in this study but was not examined independently.

Additionally, the study did not explore the influence of sociodemographic variables such as sex, nationality, academic discipline, or length of residence, all of which might shape coping preferences and perceptions of life satisfaction. Future studies should investigate these variables to better understand the nuanced differences in coping experiences across diverse student subgroups. Comparative research involving international and domestic students in similar academic institutions could clarify the influence of cultural context on coping strategies and well-being.

Conclusion

This study highlights the differential effect of coping strategies on the psychological adjustment of international students. Specifically, problem-focused coping was positively associated with life satisfaction, underscoring its role as an adaptive and beneficial strategy. Conversely, avoidant coping was negatively associated with life satisfaction, indicating its potential maladaptive effects.

These findings have important implications for higher education institutions aiming at enhancing the well-being of international students. Universities should consider implementing skill-based interventions that foster problem-focused coping abilities, such as training in planning, goal-setting, and active problem-solving techniques. Furthermore, the significant use of religious coping among participants suggests the value of providing culturally and spiritually congruent support services in university counselling (Ariff & Razak, 2022; Graça & Brandão, 2024; Hsu et al., 2009).

References

Abu-Raiya, H., Ayten, A., Tekke, M., & Agbaria, Q. (2018). On the links between positive religious coping, satisfaction with life, and depressive symptoms among a multinational sample of Muslims. International Journal of Psychology, 54(5), 678–686. https://doi.org/10.1002/ijop.12521

Al-Jkhaideb, A. H., Alnassar, H. A., & Gadelrab, H. F. (2022). Psychological and acculturative stress among the Arabic-speaking international students at Kuwait University. Journal of Educational Sciences, 34(1), 135–160.

Al-Mansouri, A. (2014). Validation of the Arabic version of the Brief COPE Inventory. Journal of Arab Psychology, 9(2), 85–102.

Albeshir, S. G., Al-Ghamdi, A. A. S., Al-Ruwaitea, A. A. B. A., Al-Shallahi, A. F. B. M., & Al-Zahrani, A. W. Y. (2024). International students in Saudi higher education institutions: A comparative study between 1971 and 2021. International Journal on Humanities and Social Sciences, (54), 87–114. https://doi.org/10.33193/ijohss.54.2024.674

Aldwin, C. M., & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. Journal of Personality and Social Psychology, 53(2), 337–348. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.2.337

Alkhawaldeh, A., Omari, O. A., Aldawi, S. A., Hashmi, I. A., Ballad, C. A., Ibrahim, A., Sabei, S. A., Alsaraireh, A., Qadire, M. A., & ALBashtawy, M. (2023). Stress factors, stress levels, and coping mechanisms among university students. The Scientific World Journal, 2023, 1–9. https://doi.org/10.1155/2023/2026971

Almeida, D. A. O. de, Monteiro, D., & Rodrigues, F. (2021). Satisfaction with life: Mediating role in the relationship between depressive symptoms and coping mechanisms. Healthcare, 9(7), 787. https://doi.org/10.3390/healthcare9070787

Almutairi, Y. M. N. (2020). International students' experiences at a Saudi university and academic leaders' perceptions regarding them. Societies, 10(3), 70. https://doi.org/10.3390/soc10030070

Alsubhien, A. M., & Al-Dhiyabi, M. M. (2020). The relationship between life satisfaction and the feeling of loneliness among expatriate students in Saudi universities. Saudi Journal of Social Studies, 3(1), 43–72. https://doi.org/10.33948/2110-000-003-002

Alsulami, N. (2022). International students' challenges at Umm Al-Qura University in Makkah. Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences, 14(1).

Antaramian, S., Kamble, S. V., & Huebner, E. S. (2016). Life satisfaction and coping in Hindu adolescents in India. Journal of Happiness Studies, 17, 1703–1717. https://doi.org/10.1007/s10902-015-9666-0

Ariff, N. B. B., & Razak, R. R. A. (2022). Influence of spirituality and prosocial behaviour on psychosocial functioning among international students in the midst of COVID-19. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12(10). https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i10/15201

Bangash, S. (2023). Exploring Emotional, Problem Focus, and Dysfunctional Coping Strategies and Life Satisfaction among Married and Unmarried Spinal Cord Injury Patients. Annals of Human and Social Sciences, 4(II). https://doi.org/10.35484/ahss.2023(4-ii)07

Barański, M., Poprawa, R. (2024). Interpersonal differences in stress, coping, and satisfaction with life in the context of individual profiles of satisfaction and frustration of basic psychological needs. Health Psychology Report, 12(1), 26-38. https://doi.org/10.5114/hpr/165875

Brandão, T. (2025). Religion and Emotion Regulation: A Systematic Review of Quantitative Studies. Journal of Religion and Health. https://doi.org/10.1007/s10943-024-02216-z

Buser, J. K., & Kearney, A. (2017). Stress, adaptive coping, and life satisfaction. Journal of College Counseling, 20, 224–236. https://doi.org/10.1002/jocc.12071

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56(2), 267–283. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267

Chai, P. P. M., Krägeloh, C. U., Shepherd, D., & Billington, R. (2011). Stress and quality of life in international and domestic university students: Cultural differences in the use of religious coping. Mental Health, Religion & Culture, 15(3), 265–277. https://doi.org/10.1080/13674676.2011.571665

Civitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: belonging and extracurricular participation as moderators. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 205, 271–281. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.077

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

El-Dessouky, M. (1998). A study of the dimensions of life satisfaction and their relationship to some psychological variables among a sample of young adults. Studies in Mental Health, (1), 117–161.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. Journal of Personality and Social Psychology, 48(1), 150–170. https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150

Graça, L., & Brandão, T. (2024). Religious/Spiritual Coping, Emotion Regulation, Psychological Well-Being, and Life Satisfaction among University Students. Journal of Psychology and Theology, 52(3), 342–358. https://doi.org/10.1177/00916471231223920

Gyan, M. K. (2021). The effects of stressors on academic performance of international students in Jiangsu University: The moderating role of coping strategies. International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology, 9(10), 1617–1632. https://doi.org/10.22214/ijraset.2021.38584

Haider, S., Ahmed, F., Pasha, H., Farheen, N., & Zahid, M. (2022). Life satisfaction, resilience and coping mechanisms among medical students during COVID-19. PLOS ONE, 17, Article e0265125. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265125

Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction among international students. International Journal of Intercultural Relations, 35(3), 281–295.

Hirai, R., Frazier, P., & Syed, M. (2015). Psychological and sociocultural adjustment of international students: Contributions of acculturative stress and social support. Journal of Counseling Psychology, 62(3), 438–446.

Hsu, P. H., Krägeloh, C. U., Shepherd, D., & Billington, R. (2009). Religion/spirituality and quality of life of international tertiary students in New Zealand: An exploratory study. Mental Health, Religion & Culture, 12(4), 385–399. https://doi.org/10.1080/13674670902752920

Islamic University of Madinah. (2024). Annual report 1445H/2024. https://iu.edu.sa

Ismail, A., Ashur, S. T., Jamil, A. T., Lee, C. W., & Mustafa, J. (2016). Stress level and the common coping strategies among international postgraduate students at University Kebangsaan Malaysia Medical Centre (UKMMC), Cheras, Kuala Lumpur, Malaysia. ASEAN Journal of Psychiatry, 17(1), 9–20.

Jensen, C., Forlini, C., Partridge, B., & Hall, W. (2016). Australian university students' coping strategies and use of pharmaceutical stimulants as cognitive enhancers. Frontiers in Psychology, 7, Article 277. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00277

Kholodny, O., Prystynskyi, V., Biryukov, A., & Prusik, K. (2023). Life satisfaction and problem-focused coping among future physical culture teachers. Pedagogy of Health, 2(2), 44–49. https://doi.org/10.15561/health.2023.0201

Konaszewski, K., Niesiobędzka, M., & Kolemba, M. (2023). Coping and Mental Health during Emerging Adulthood. The Relationships between Coping Strategies and Risk of Depression and Life Satisfaction among Students in Higher Education. Polish Psychological Bulletin. https://doi.org/10.24425/ppb.2022.141139

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer.

Lopes, A. R. and Nihei, O. K. (2021). Depression, anxiety and stress symptoms in brazilian university students during the covid-19 pandemic: predictors and association with life satisfaction, psychological well-being and coping strategies. Plos One, 16(10), e0258493. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258493

Lu, W., Tamayo-Verleene, K., Søderberg, A., Puffer, S., & Meschke, S. (2024). Exploring the mediating role of cross-cultural adjustment in international student satisfaction. Social Sciences & Humanities Open, 10, 101122. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101122

MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2011). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. Learning and Individual Differences, 22(2), 235–241. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.004

Milas, G., Klarić, I. M., Malnar, A., Saftić, V., Šupe-Domić, D., & Slavich, G. M. (2021). The impact of stress and coping strategies on life satisfaction in a national sample of adolescents: A structural equation modelling approach. Stress and Health, 37(5), 1026–1034. https://doi.org/10.1002/smi.3050

Mineva, K. (2022). Coping and life satisfaction relationship in medical students: the mediating role of perceived stress. Journal of Educational Sciences & Psychology, 12 (74)(1), 129–137. https://doi.org/10.51865/jesp.2022.1.13

Mohammadzadeh, M., Awang, H., Ismail, S., & Shahar, H. K. (2018). Stress and coping mechanisms among adolescents living in orphanages: an experience from klang valley, malaysia. Asia-Pacific Psychiatry, 10(1). https://doi.org/10.1111/appy.12311

Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. Journal of Counseling & Development, 78(2), 137–144. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02571.x

Mydin, Y., Mohammed, B., Othman, M., & Alshammari, M. (2023). The challenges of psychological adjustment for international students: A critical analysis of coping mechanisms and support services. Information Sciences Letters. https://doi.org/10.18576/isl/xxxx

Ngwira, F. F., Chikoti, V., Kondowe, W., & Saroinsong, W. P. (2020). Sources of acculturative stress and coping strategies among Asian international students in

China. Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020). https://doi.org/10.2991/assehr.k.201201.003

Nilsson, H., & Stålnacke, K. (2019). International students' somatic health, academic satisfaction and life satisfaction over time. Scandinavian Journal of Public Health, 47(1), 90–96.

Ochanda, D. (2024). Coping Mechanisms for Stress Among Students in Universities. Advances in Higher Education and Professional Development Book Series, 187–212. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4417-0.ch008

Odaci, H., & Çikrikçi, Ö. (2012). University Students' Ways Of Coping With Stress, Life Satisfaction And Subjective Well-Being. The Online Journal of Counselling and Education. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423913565.pdf

Oo, A. M. K. M., & Mohanan, S. A. (2019). Stress and life satisfaction among medical students in Myanmar: The mediating role of coping styles. Scholar: Human Sciences, 11(2), 313. https://repository.au.edu/items/58cb4986-4e91-460b-8b53-f2c2f8f9d2e2/full

Park, C. L. (2007). Religiousness/spirituality and health: A meaning systems perspective. Journal of Behavioral Medicine, 30(4), 319–328. https://doi.org/10.1007/s10865-007-9111-x

Park, C. L., Armeli, S., & Tennen, H. (2004). Appraisal-coping goodness of fit: A daily internet study. Personality and Social Psychology Bulletin, 30(5), 558–569. https://doi.org/10.1177/0146167203262855

Power, J., Smith, H., & Brown, S. L. (2021). The Brief COPE: A factorial structure for incarcerated adults. Criminal Justice Studies, 34(2), 215–234. https://doi.org/10.1080/1478601x.2020.1827589

Poyrazli, S. (2015). Psychological symptoms and concerns experienced by international students in the United States: A comparison by gender and nationality. Journal of American College Health, 63(5), 305–312.

Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between Assertiveness, Academic Self-Efficacy, and Psychosocial Adjustment among International Graduate Students. Journal of College Student Development, 43(5), 632–642. https://eric.ed.gov/?q=assertiveness+AND+scales&id=EJ653328

Rathakrishnan, B., Bikar Singh, S. S., Kamaluddin, M. R., Ghazali, M. F., Yahaya, A., Mohamed, N. H., & Krishnan, A. R. (2021). Homesickness and socio-cultural adaptation towards perceived stress among international students of a public university in Sabah: An exploration study for social sustainability. Sustainability, 13(9), 4924. https://doi.org/10.3390/su13094924

Rezaei, S., Seifizade, A., & Lafmejani, A. Q. (2020). Mediating role of stress-coping responses in the association of resiliency and hardiness with the life satisfaction of married people. Caspian Journal of Neurological Sciences, 6(3), 170-180. https://doi.org/10.32598/cjns.6.22.7

Sapranaviciute, L., Perminas, A., & Pauziene, N. (2012). Stress coping and psychological adaptation in international students. Open Medicine, 7(3), 335–343. https://doi.org/10.2478/s11536-011-0161-7

Sari, E. N. M. (2019). Hubungan antara emotion focused coping dan kepuasan hidup pada mahasiswa. Cognicia, 7(1). https://doi.org/10.22219/cognicia.v7i1.8116

Shermeyer, L., Morrow, M. T., & Mediate, N. (2018). College students' daily coping, mood, and quality of life: Benefits of problem-focused engagement. Stress and Health, 35(2), 211–216. https://doi.org/10.1002/smi.2847

Sovic, S. (2008). Coping with stress: The perspective of international students. Art, Design & Communication in Higher Education, 6(3), 145–158.

Taiwo, J. (2015). A Commentary on the Relationship between Self-efficacy, Problem-focused Coping and Performance. Behavioural Sciences Undergraduate Journal, 2(1), 37–41. https://doi.org/10.29173/bsuj291

Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. Annual Review of Clinical Psychology, 3(1), 377–401. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520

Thomas, D., & Zubkov, P. (2023). Quantitative research designs. In Quantitative research for practical theology (pp. 103–114).

Tran, V. A., & Chantagul, N. (2018). Influence of coping style on life satisfaction among Vietnamese undergraduates of psychology, mediated by stress, anxiety, and depression. Scholar: Human Sciences, 10(2), 174. https://repository.au.edu/items/8d4c4bdd-e6ec-46f1-b4c0-4d6957b9a429

Xiong, Y., & Pillay, H. (2022). Help-seeking behaviors and mental health challenges among international students: A systematic review. Journal of International Students, 12(3), 623–641.

Yue, Y., & Lê, Q. (2013). Coping strategies adopted by international students in an Australian tertiary context. The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies, 7(2), 25–39. https://doi.org/10.18848/2327-011x/cgp/v07i02/53235

تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي: (دراسة ميدانية)

A Proposal for Activating the Role of the Social Worker in Raising Awareness among High School Students about the Ethics of Artificial Intelligence in Light of Digital Transformation

إعداد

د. جيهان بنت صالح لرضي

أستاذ الخدمة الاجتماعية المشارك

قسم الخدمة الاجتماعية – كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

Dr. Jehan Saleh Lardhi

Associate Professor of Social Work

Department of Social Work - College of Humanities and Social Sciences - Princess Nourah bint Abdulrahman University

Email: jehanlardhi2010@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-026-029

تاريخ التقديم: 2025/11/03 م تاريخ القبول: 2025/12/15 م

المستخلص

هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي، وذلك من خلال رصد واقع دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية هذا الوعي، والوقوف على أبرز الصعوبات التي تحد من هذا الدور، وتقديم مجموعة من مقترحات تحسين هذا الدور ، واتبع البحث الدراسات الوصفية، واعتمد على منهج المسح الاجتماعي الشامل للأخصائيات الاجتماعيات بالمدارس الثانوية في مدينة الرياض ، وطبقت الباحثة استبانة؛ وأسفرت النتائج عن نسب موافقة (منخفضة) على واقع دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية هذا الوعي، كما عكست درجة المتوسط موافقة العينة عن وجود للصعوبات التي تحد من هذا الدور بدرجة موافقة (مرتفعة)؛ مما يعني أن كافة الصعوبات موجودة على أرض الواقع، وكذلك عن وجود المقترحات بدرجة موافقة (مرتفعة) أيضًا؛ مما يشير إلى أن المقترحات ضرورية لتحسين هذا الدور، ومن ثم تم وضع التصور المقترح، وخرج البحث بمجموعة من التوصيات أهمها: عمل دورات تدريبية وتأهيلية للأخصائيين الاجتماعيين كآلية لتنمية الممارسة العملية والتطبيق من أجل التوعية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح –الأخصائي الاجتماعي–وعي–أخلاقيات الذكاء الاصطناعي–التحول الرقمي

Abstract

The study aims to develop a proposal for activating the role of the social worker in raising awareness among high school female students about the ethics of artificial intelligence in light of digital transformation by investigating the reality of this role in raising such awareness, identifing challenges to this role, and making suggestions to improve this role. It adopted the descriptive studies approach, used the comprehensive social survey of female social workers in high schools in Saudi Arabia, and applied a questionnaire. The results revealed low agreement on the reality of the role of social workers in raising this awareness, high agreement on the challenges to this role, denoting the existing challenges, and high agreement on suggestions, showing that they are necessary to improve this role. Accordingly, the proposal was developed. The study recommended delivering training and rehabilitation courses for social workers as a mechanism for developing real practices and applications to raise awareness about the ethics of artificial intelligence.

Keywords: Proposal- Social Worker- Awareness- AI Ethics- Digital Transformation

المقدمة

لقد حظيت التطورات والتغيرات الهائلة التي حدثت في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باهتمام متزايد على جميع الأصعدة المحلية والقومية والدولية، حيث أصبح من أهم المتطلبات التي يجب توافرها في الفرد: القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية وتطبيقاتها المتنوعة بمهارة، كما أدى التطور المذهل لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي إلى أن أصبحت تتوغل في كل دقائق الحياة بما جعل الأصوات ترتفع بالتحذير من مخاطرها، وتجديد الدعوة إلى وضع الضوابط والأطر الأخلاقية لمواجهة المخاطر التي تهدد البشر بسبب توغل الآلات الذكية، فأصبح من الضروري الالتزام بضوابط ومعايير أخلاقية أثناء التعامل مع تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، ومع توسع انتشارها زاد النقاش حول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي واستخدامه المسؤول في مختلف المجالات، وظهرت عدة تحديات ومخاوف أثارت الشكوك والقلق حول تطوير الذكاء الاصطناعي وتبني تقنياته، مثل: التحيز والتمييز وانتهاك حقوق الإنسان(دليل أخلاقيات الذكاء الاصطناعي،2024، 7).

ومن خلال متابعة الباحثة لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وجدت أن التجاوزات الأخلاقية تنتشر بسرعة مذهلة عبرها، ومتشعبة الأبعاد فهناك التجاوزات اللاأخلاقية والصور السلبية التي يرتكبها بعض الشباب والتي تأخذ شكل تزييف الحقائق ونشر الأكاذيب وبث الإشاعات وترديد المعلومات غير الدقيقة، وهناك بعدًا آخر يتمثل في الاعتداء على خصوصية الأفراد وغيرها، ويستوجب ذلك ضرورة إعادة النظر في الدور الأخلاقي للمؤسسات التعليمية على ضوء ما يواجه المجتمع من مخاطر وتحديات، والمدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية وتعليمية يجب أن تؤدي دورًا بارزًا في توعية وتوجيه الطلاب نحو الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي؛ وبالتالي أصبح من الضروري أن تكون هناك ضوابط ومعايير أخلاقية لدى الشباب تدفع نحو الاستخدام الصحيح لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في هذا العصر .

ولما كانت الخدمة الاجتماعية من المهن التي تتعامل مع كافة المشكلات المجتمعية، ومنها ما يهدد أمن وسلامة المجتمع وأفراده، فكان لزامًا عليها أن تدرك أهمية وخطورة مشكلة أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وتعي دورها في مواجهة هذه المشكلة من خلال أطروحاتها الوقائية والعلاجية والتنموية لتشارك بذلك ضمن المنظومة المهنية والعلمية والمجتمعية والدولية في تنمية الوعي تجاهها، والممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية تتطلب أن يتمتع الأخصائيون الاجتماعيون

بقدرات وخبرات ومهارات عقلية وإدراكية وجسدية ونفسية تمكنهم من العمل مع الأفراد والجماعات والمجتمعات كي تتحقق أهداف المهنة(Reamer,2013).

ويقوم الأخصائي الاجتماعي في العملية التعليمية بعدة أدوار، من أهمها: عملية التوعية التي يتثنى له من خلالها مساعدة الطلبة على تطوير قدراتهم وإمكانياتهم، واتباع السلوكيات الصحيحة التي تعود على الطلبة أكاديميًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا، واكتشاف كفايتهم ومواهبهم لتنميتها واستثمارها في الأنشطة المناسبة، كما يعمل الأخصائي الاجتماعي على تنمية روح العمل الجماعي لدى الطلبة، وإتاحة الفرص للمناقشة وإبداء الرأي وإجراء الحوار(Knox et al,2020,3). ويعد أسلوب التوعية والإرشاد هو الدور المهم المنوط به الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة؛ إذ إن طبيعة الخدمة الاجتماعية تعزيز قدرات الأفراد، وتنمية مواردهم، ومساعدتهم على حل المشكلات(أبوالنصر،2021، 353).

وعلى الرغم من الدور الفاعل الذي يمثله الأخصائيون الاجتماعيون، فإنه ثمة ما يعكس ضعفًا في أداء الدور المهني للخدمة الاجتماعية، ممثلة في الأخصائيين الاجتماعيين العاملين مع الطلبة بالمدارس، وما يمارسونه من أساليب ومهارات وأدوار لا تتلاءم مع ما يجب بذله من جهود لمجابهة خطورة عدم التمسك بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتوعية الطلبة بتلك المخاطر.ومن هذا المنطلق يأتي هذا البحث لتوضيح الدور الفعلي الذي يمكن أن يقدمه الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي سواء الوعي بالمعارف أو الاتجاهات أو السلوكيات ومساعدتهن على تغيير سلوكياتهن في التعامل مع تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وتحديد المعوقات التي تحول دون تكوين هذا الوعي وتقديم آليات للتغلب على تلك المعوقات، ومن ثَمَّ وضع تصور مقترح لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية هذا الوعي

مشكلة البحث:

لقد تزايد عدد مستخدمي الإنترنت بشكل لافت، فقد بلغ عددهم في المملكة العربية السعودية نحو30 مليون مستخدم عام2022 أي ما يعادل(6.82%)، وتتطلع خطط المملكة المستقبلية الطموحة وفقًا لرؤية2030نحو التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي والابتكارات

والاقتصاد المعرفي، للتوجه نحو المزيد من صقل المهارات المعرفية للموارد البشرية السعودية ببرامج تقنية متطورة كأحد متطلبات التكنولوجيا الإنتاجية الجديدة؛ مما يعطي مؤشرات لزيادة عدد المستخدمين في المستقبل القريب (العبيد،2022، 175-176).

وأكدت دراسة (Richards,2010) أهمية وعي الطلبة بالحقوق والواجبات التي يجب الالتزام بها عند التعامل مع التكنولوجيا الرقمية، كما أصدر المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو (في المؤتمر الحادي والأربعين الذي عقد في فرنسا من شهر تشرين الثاني سنة2021 توصيات مفصلة بشأن أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، ومن هذه التوصيات: تعزيز الوعي والتدريب على الذكاء الاصطناعي بين المتعلمين والمعلمين والمتخصصين في مجال الذكاء الاصطناعي.

ولقد تناول مؤتمر الذكاء الاصطناعي والأخلاقيات في التعليم الجامعي الخامس والعشرين الذي عقد في عام2021 European Conference on Technology-Enhanced Learning(EC-TEL)، موضوعات عديدة تتعلق بالذكاء الاصطناعي، بما في ذلك التحديات الأخلاقية المتعلقة بالاستخدام العادل والشفاف والآمن لهذه الأنظمة، وفي المؤتمر تم تقديم عدد من المحاضرات الرئيسة، وورش العمل والندوات التي تناولت بشكل عام المسائل الأخلاقية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي في التعليم، ومن خلال مناقشات المؤتمر تم التأكيد على ضرورة تطوير واستخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم بطرق تركز على الأولويات الأخلاقية(Fox ,2019).

ومن هنا تحددت مشكلة البحث الحالي في انخفاض مستوى وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي والتأثيرات السلبية الناتجة عن عدم تمسكهن بها، ومن هنا يأتي دور الأخصائي الاجتماعي الذي يعد من أهم القوى المرشدة والمؤثرة في توجيه الطلبة بمدارسهم، وأهمية دورهم في الإعداد الصحيح لطالبات المرحلة الثانوية من خلال توعيتهن بواجباتهن والتزاماتهن ليصبحن قادرات على التعامل الإيجابي الآمن مع التكنولوجيا الرقمية والاستفادة من مميزاتها والبعد عن مخاطرها وتجنب تحدياتها، والذي يفترض من خلاله تنمية وعيهم بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، خاصة في ظل الوضع الراهن، إلا أنه قد توجد بعض المعوقات التي يواجهها الأخصائيون الاجتماعيون، والتي قد تعمل على عدم اكتمال دورهم على أكمل وجه.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي توضيح الدور الفعلي الذي يمكن أن يقدمه الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وتحديد المعوقات التي تحول دون تكوين هذا الوعي، وتقديم آليات للتغلب على تلك المعوقات، ومن ثَمَّ وضع تصور مقترح لتفعيل هذا الدور.

أسئلة البحث:

1- ما واقع دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي؟

2- ما الصعوبات التي تحد من الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي؟

3- ما مقترحات تحسين دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي؟

أهداف البحث:

1- رصد واقع دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي.

2- الوقوف على أبرز الصعوبات التي تحد من الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي.

3- تقديم مجموعة من مقترحات تحسين دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي.

4- وضع تصور مقترح لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يعد هذا البحث الأول من نوعه- في حدود علم الباحثة- الذي يتصدى لتوظيف الخدمة الاجتماعية، والعاملين بتلك المهنة من الأخصائيين الاجتماعيين في تنمية وعي الطلبة بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

- المشكلات الناتجة عن ظاهرة أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي تؤثر بشكل سلبي على عائد جهود التنمية؛ وبالتالي تحتاج إلى وعي وتحرك من كافة قطاعات المجتمع السعودي للتعامل معها ومحاولة الحد من آثارها السلبية خاصة بين الشباب.

- تأتي أهمية هذا البحث في ضوء إبراز دور الأخصائي الاجتماعي في التوعية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ومواجهة متطلبات وتحديات العصر الرقمي، وفي محاولة الارتقاء بأدوار الأخصائي الاجتماعي داخل المدرسة والذي يجب ألا يقتصر على الدور العلاجي فقط بل يتضمن الدور الوقائي والإنمائي تدعيمًا لوظيفته داخل المدرسة وتحقيقًا لأهدافها.

الأهمية التطبيقية:

- مساعدة المسؤولين ومتخذي القرارات في مجال الخدمة الاجتماعية في تقديم مجموعة من الحلول والبدائل لتوظيف الخدمة الاجتماعية في تنمية وعي الطلبة بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وذلك بتزويدهم بمعلومات حول بعض التحديات التي تواجه هذا الدور ليتمكنوا من التخطيط لتجاوزها؛ مما سينعكس إيجابًا على طلبة المدارس في المجتمع السعودي.

- تقديم أداة بحثية مقننة (استبانة) لرصد دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي الطلبة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وتحديد أبرز الصعوبات التي تعوق هذا الدور، والتوصل إلى المقترحات المساهمة في تفعيله حيث يمكن أن يستفيد منها الباحثون في دراسات مشابهة.

- يسهم البحث الحالي في وضع تصور مقترح يحدد الأطر العامة للآليات والإجراءات التي تمكن الأخصائيين الاجتماعيين من ممارسة دورهم في وعي الطلبة بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، كمحاولة للارتقاء بأدوار الأخصائيين الاجتماعيين داخل المدرسة لمساعدتهم على التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها ومن ثَمَّ المساهمة في اتخاذ القرارات الملائمة لمنع حدوثها، حيث لا

يجب ألا يقتصر دورهم على الدور العلاجي فقط بل يتضمن الدور الوقائي والإنمائي تدعيمًا لوظيفتهم وتحقيقًا لأهدافها.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على ثلاثة محاور للوعي بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وهي: تنمية معارف الطالبات بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وتنمية اتجاهاتهن، وتدعيم سلوكياتهن، ومجموعة من الصعوبات التي تعوق دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية هذا الوعي، ومجموعة من المقترحات المساهمة في تفعيله.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: اقتصر البحث على الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2024/2025م، وتم جمع البيانات في الفترة من1-8-2024 الى31-10-2024 .

مصطلحات البحث:

التصور المقترح:

يعرفه زين الدين (2013،6) بأنه: "تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه الباحثون أو التربويون"

ويعرف إجرائيًا بأنه: دليل إجرائي يضم مجموعة من الإجراءات المنظمة والمترابطة التي يتم بناؤها استنادًا إلى نتائج دراسة الواقع الفعلي لدور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وتحليل الصعوبات التي تحد من هذا الدور، ثم صياغة حلول ومقترحات عملية قابلة للتطبيق داخل البيئة المدرسية، ويتضمن هذا التصور مجموعة من الأسس والأهداف والمتطلبات المهنية والآليات والبرامج التوعوية والعلاجية والتنموية التي تهدف إلى تمكين الأخصائي الاجتماعي من القيام بدور فاعل ومؤثر في تعزيز وعي الطالبات بالأبعاد الأخلاقية لاستخدامات تقنيات الذكاء الاصطناعي، بما يتوافق مع متطلبات التحول الرقمي في التعليم، وبما يضمن قياس أثره من خلال مؤشرات واضحة لسلوكيات الطالبات ومستوى إدراكهن للأخلاقيات الرقمية.

أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي:

هي: "مجموعة من القيم والمبادئ والأساليب لتوجيه السلوك الأخلاقي في تطوير تقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها"(دليل أخلاقيات الذكاء الاصطناعي،2024، 8).

وتعرفها الباحثة بأنها: مجموعة المبادئ والمعايير والقواعد السلوكية المقبولة من المجتمع السعودي والتي تضبط استخدام طالبات المرحلة الثانوية في مجال الذكاء الاصطناعي وفق مجموعة من القواعد السلوكية والأخلاقية التي يجب أن تتصف بها الطالبة في أداء أعمالها وتحمل مسؤولياتها تجاه عملها وتجاه نفسها واحترامها لذاتها، وتعد أساسًا للحكم على تصرفاتها وسلوكياتها عند استخدامها لتقنيات الذكاء الاصطناعي، حيث إن تلك الأخلاقيات لا تنفصل عن منظومة الأخلاق البشرية بصفة عامة.

التحول الرقمي:

يعرفه (الحجيلان،2019، 33) بأنه:"تحويل العمليات الإدارية والممارسات التعليمية إلى عمليات تعتمد على التقنية) أجهزة وبرامج (بشكل تام أو جزئي، وتركز على جانبي تقليل التكاليف ورفع جودة العمل، وتهدف لتطوير العمليات التعليمية وسهولة الوصول".

ويعرف إجرائيًّا بأنه: جهد خاص تباشره المدرسة الثانوية في تصميم نظام الأعمال المميز، والذي يسمح لها باستثمار تقنيات الاتصالات والمعلومات إلى أبعد مدى؛ مما ينعكس على تمتعها بكل ما تنتجه التقنية الرقمية من إمكانيات للعمل والأداء لم تكن متوفرة من قبل، بالإضافة إلى تمتعها بمزايا نظام للأعمال يحقق لها السبق في المنافسة.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

النظريات المفسرة للبحث:

- نظرية الدور: تعد نظرية الدور من أهم إسهامات علم الاجتماع، والتي استفادت منها مهنة الخدمة الاجتماعية في بناء الأطر النظرية التي تشكل الأسس الرئيسة لعملية الممارسة، وقد أشارت الكثير من دراسات وكتب الخدمة الاجتماعية لأهمية نظرية الدور ودورها في تزويدنا بمفاهيم تركز على التعاملات بين الأفراد وبيئاتهم، وتقوم نظرية الدور على أساس أن كل فرد في المجتمع يشغل مركزًا معينًا في المجتمع، كما أن من الافتراضات والمفاهيم الأساسية لتلك النظرية

(توقعات الدور–تكامل الدور–غياب التكامل في الأدوار– أداء الدور–غموض الدور– درجة قوة موضوع الدور(عثمان،2000، 353).

– نظرية الأنساق: تفترض نظرية الأنساق العامة بأن لكل نسق يوجد إطارًا مرجعيًا محددًا؛ لذا فإن تحديد الإطار المرجعي يكون ضروريًا لفهم الأنساق، وتتحدد مشكلة العميل بناء على تلك النظرية على أمرين (الأول: خبرة الأخصائي الاجتماعي وقدرته إلى حد كبير على تحديد المشكلة التي يعاني منها العميل، والثاني: أهمية اللجوء إلى إطار نظري يقود الأخصائي الاجتماعي إلى ماذا يبحث وعلى ماذا يركز وأين يقع مكمن الخلل في حياة العميل). وتتبنى نظرية الأنساق العامة النظرة الشمولية متعددة الأبعاد في النظر إلى المشكلة، حيث يتم التعامل مع العميل والمشكلة والموقف في نفس الوقت، وتعد عملية تحديد الأهداف الأساسية والأهداف الفرعية عملية حساسة جدًا في عملية المساعدة، فالأخصائي الاجتماعي يجب عليه تحديد الأهداف بدقة ومن ثَمَّ ترتيبها حسب أولويتها في حل المشكلة، ويظهر في هذه المرحلة مهارات الأخصائي الاجتماعي والتي يوظفها توظيفًا أمثل لخدمة عملائه، حيث يعتمد نجاح الخطة العلاجية بشكل كبير على كيفية توظيف تلك المهارات، وبما أن العميل يتم التعامل معه هنا على أنه جزء من نسق اجتماعي(حبيب،2009، 64) بمعنى أن قيام الأخصائي الاجتماعي بتنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي سينعكس بشكل مباشر على جميع أفراد أسرته ومجتمعه.

وقد استفادت الباحثة من هاتين النظريتين في البحث الحالي من خلال أن المدرسة هي نسق بداخله العديد من الأنساق الفرعية المتمثلة في(المدير، والمعلمون، والطلبة، والأخصائيون الاجتماعيون،... وغيرها) بينهم علاقات متداخلة ومترابطة، ويمارس كل منهم دوره بالمدرسة إلا أنه عندما يعجز الأخصائي الاجتماعي على القيام بأدواره المهنية في توعية الطلبة ضمن فريق العمل، وعندما يكون هناك تناقض وتضارب في تقسيم هذه الأدوار فإن هذا النسق المتمثل في المدرسة يفقد توازنه، ومن خلال مفاهيم نظرية الدور يمكن تحليل معوقات تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي الطالبات بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي بالمدارس، فبناء على مفهوم متطلبات الدور فإنه عندما يكون هناك قصور في متطلبات الدور للأخصائي الاجتماعي العامل بالمدرسة؛ فإن ذلك يعتبر أحد معوقات تفعيل دوره.

معايير التعامل مع أخلاقيات الذكاء الاصطناعي:

يخضع التعامل مع تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لمعايير محددة وهي(حسن،2024، 13):

- ألا يستخدم الإنسان تقنيات الذكاء الاصطناعي فيما يخالف القوانين، ويضمن ذلك عدم الانسياق خلف التطور المخيف في ارتكاب الجرائم باستخدام هذه التقنيات.
- ألا تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي من نفسها فيصدر عنها تصرفات انفرادية تخالف القوانين، ويضمن ذلك تطور الذكاء الاصطناعي بصورة منضبطة ومقيدة.
- ألا يكون التعلم العميق للذكاء الاصطناعي بالصورة التي تتعارض مع تعليمات وأوامر الطرف البشري، ويضمن ذلك عدم استقلال تقنيات الذكاء الاصطناعي عن سيطرة الإنسان.

ويتضح للباحثة مما تقدم مدى الاهتمام بالجانب الأخلاقي في مجال استخدام الذكاء الاصطناعي بعد أن بدأ التطور السريع في تداخلات التقنيات التكنولوجية في كافة المجالات، وسيطرة الذكاء الاصطناعي على كافة النواحي الحياتية؛ مما أفرز بعض المخاطر التي تهدد سلامة البشر في حياتهم وأموالهم وراحتهم، وهو الأمر الذي فرض حتمية تنمية وعي الشباب بتلك الأخلاقيات عند استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي للحد من مخاطرها.

أهمية أخلاقيات الذكاء الاصطناعي وتنمية الوعي بها:

ستكون أخلاقيات الذكاء الاصطناعي جزءًا أساسيًّا في استراتيجيات الأعمال المستقبلية، فقد أكد(78%) من كبار متخذي القرار في القطاع الخاص على أهمية أن تكون مخرجات أنظمة الذكاء الاصطناعي عادلة وآمنة وموثوقة، ويعتقد (63%) من المديرين التنفيذيين أن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي ستصبح عنصرًا أساسيًا في استراتيجية شركاتهم خلال العامين القادمين، ومع ذلك أبدى(50%) من المديرين التنفيذيين قلقهم بشأن المخاطر الأخلاقية للذكاء الاصطناعي ومدى تأثيرها في شركاتهم، إذ يثير الذكاء الاصطناعي عددًا من التحديات والقضايا الأخلاقية التي يمكن أن تؤدي إلى انخفاض مستوى الثقة في تبني أنظمة الذكاء الاصطناعي، فضلًا عن الإضرار بالشركات وسمعتها والدخول في قضايا قانونية؛ مما قد يؤدي إلى تناقص القيمة السوقية للشركات أو تعرضها لخسائر مادية أو معنوية(State of Responsible AI summary.pdf. (2021)؛ Thriving in the era of pervasive AI. (2020)؛ Roadblock to Scale.(2020))

دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية الوعي بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي:

ويتنوع دور الأخصائي الاجتماعي مع الشباب إلى عدة أدوار فرعية تتمثل فيما يلي(حبيب،2010):

– دور الأخصائي كممكن: ويعني مساعدة الشباب لاكتشاف المصادر والقوى التي بداخلهم وتدعيمها وذلك لإحداث التغييرات المنشودة، حيث يمد الأخصائي الاجتماعي بالدعم اللازم من أجل الإجراءات المطلوبة لتحقيق الأهداف.

– دور الأخصائي كتربوي: ويعني مساعدة الشباب على التزويد بالمعارف والمعلومات التي يحتاجوا إليها لكي يتعاملوا مع المشكلات والمواقف التي تواجههم، وكذلك مساعدتهم على ممارسة السلوكيات الصحيحة واكتساب مهارات جديدة.

– دور الأخصائي كمقدم للتسهيلات: ويعني مساعدة الشباب على حشد وتعبئة قدراتهم وطاقاتهم ومنحهم الفرص للقيام بالأعمال الناجحة واتخاذ القرارات المناسبة وتعريفهم على مصادر الخدمات وكيفية الحصول عليها.

– دور الأخصائي كمعالج: ويعني مساعدة الشباب على إحداث تغيرات في أنفسهم أو في علاقاتهم مع الآخرين، وكذلك المساعدة على تحديد المشكلات التي يواجهها الشباب وكيفية التغلب عليها.

– دور الأخصائي كوسيط: وفيه يساعد الشباب على معرفة مصادر الخدمات وتحقيق التفاهم بين الشباب والجهات المختلفة.

– الأخصائي كمطالب: وفيه يصبح نائبًا في الدفاع عن مصالحهم ومناقشة قضاياهم وتوجيه الأهداف والجهود التي تعود بالمنافع والفوائد على الشباب.

– دور الأخصائي كمخطط للخدمات: وفيه يقوم بمجموعة من الأنشطة والعمليات التي تساعد الشباب على تحقيق الأهداف، وتشمل تحديد الأولويات بعد تحديد الاحتياجات والمشكلات والإمكانيات والموارد وترجمتها في خطة للخدمات والبرامج والأنشطة لتحقيق الأهداف.

- دور الأخصائي كمنسق: وفيه يقوم بتنسيق الجهود المتنوعة المبذولة من الأجهزة والأفراد لتحقيق أهداف رعاية الشباب من خلال العمل على تجنب الازدواج والتضارب في الخدمات ورفع كفاءة خدمات رعايتهم.

- الأخصائي كباحث: ويقوم فيه بإجراء البحوث والدراسات التي تتعلق بمشكلات الشباب وحاجاتهم وأيضًا جمع المعلومات اللازمة عن جميع ما يتعلق برعايتهم وتحليل تلك المعلومات لكي يتم استخدامها في وضع خطط رعاية الشباب بما في ذلك من خدمات وبرامج وأنشطة.

الدراسات السابقة:

دراسة المحضر وعلام (2024) هدفت إلى تحديد مستوى الممارسة المهنية الرقمية (المعرفي، والمهاري، والقيمي) لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمجال المدرسي، وكذلك تحديد دور برامج الممارسة المهنية الرقمية لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمجال المدرسي، وأيضًا تحديد المعوقات والمقترحات، كما استهدفت الوصول إلى وضع برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمجال المدرسي، وأسفرت نتائج الدراسة حيث جاء المستوى المعرفي والقيمي للممارسة المهنية الرقمية لدى الأخصائيين الاجتماعين العاملين بالمجال المدرسي متوسط.

ودراسة المجالي (2024) هدفت إلى الكشف عن التحديات الأسرية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعامل مع الأبناء المراهقين من وجهة نظر الأمهات العاملات في قطاع التربية والتعليم بسلطنة عمان، وأظهرت النتائج أن التحديات السلوكية والتحديات الدراسية التي تواجه الأسرة في التعامل مع الأبناء المراهقين في ظل تقنيات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة مرتفعة، بينما جاءت التحديات الاجتماعية بدرجة متوسطة، وأوصت بضرورة تبني برامج إرشادية وتوعوية تستهدف الأسرة والمراهقين للتوعية بمخاطر وأخلاقيات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بطريقة غير مشروعة.

دراسة يوند وآخرون Bond et al. (2024) هدفت إلى مراجعة شاملة تستكشف طبيعة أبحاث الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، من خلال تجميع الأبحاث الثانوية مثل: المراجعات

المنهجية المفهرسة في Web of Science وScopus وERIC وEBSCOHost وIEEE Xplore وScienceDirect ومكتبة ACM الرقمية، أو التي تم جمعها من خلال عمليات الدمج في OpenAlex وResearchGate Google Scholar. وتم تضمين المراجعات إذا كانت قد جمعت تطبيقات الذكاء الاصطناعي فقط في التعليم العالي الرسمي أو التعليم المستمر، وأشارت النتائج إلى أن فجوات البحث التي تم تحديدها في حاجة إلى اعتبارات أخلاقية ومنهجية وسياقية أكبر في الأبحاث المستقبلية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي.

دراسة ريمر Reamer (2023) التي أشارت إلى أن انتشار الذكاء الاصطناعي يتزايد في العمل الاجتماعي، ويُستخدم الذكاء الاصطناعي لإجراء تقييمات المخاطر، ومساعدة المحتاجين في الأزمات، وتعزيز جهود الوقاية، وتحديد التحيزات المنهجية في تقديم الخدمات الاجتماعية، وتوفير التثقيف في مجال العمل الاجتماعي، والتنبؤ بإرهاق الأخصائي الاجتماعي ونتائج خدماته.

دراسة آدامز وآخرون Adams et al (2023). تستكشف آلية دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي ونظريات التعلم القائم على الدماغ في التعليم، بهدف سدّ فجوة بحثية كبيرة وإبراز تأثيرها المحتمل على التطور المعرفي، وتُقيّم الدراسة الوضع الراهن لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتبحث في كيفية مساهمة تقنيات التعلم القائم على الدماغ المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تحسين مشاركة الطلاب، وتوضح ضرورة تطوير خطط تعليمية وتدريبية للطلاب والمعلمين حول المبادئ الأخلاقية للذكاء الاصطناعي كما تُسلّم الدراسة بالاعتبارات الأخلاقية والتحديات المرتبطة بدمج الذكاء الاصطناعي، وتُقدّم إرشادات عملية للمعلمين وصانعي القرار للاستفادة الفعالة من الذكاء الاصطناعي في التنفيذ.

دراسة يوسف (2023) هدفت إلى تحديد الإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي، والكشف عن أبرز النظريات والاتجاهات الأخلاقية المفسرة لأخلاقيات الذكاء الصطناعي، وقد توصلت الى أن التحديات الأخلاقية تستوجب ضرورة أن نبدأ فى تطوير الأطر الأخلاقية التى تضبط وتنظم عمل أنظمة تلك التطبيقات، وتضمن أن تكون تلك الأنظمة والتطبيقات قابلة للتفسير وآمنة وعادلة بما يضمن الثقة فى كيفية الاستفادة منها وتقنينها وتطويرها واستخدامها لرفاهية البشرية وحل مشكلاتها.

دراسة حمايل (2023) هدفت إلى دراسة المعايير العالمية المقترحة من قبل الجمعيات والهيئات الدولية للذكاء الاصطناعي التي تهتم بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، واقترحت الدراسة خارطة طريق للجامعات لتطوير وتنفيذ سياسات مسؤولة وفعالة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، وأوضحت أن هناك تحديات أخلاقية للذكاء الاصطناعي في التعليم يجب أن تؤخذ في سياقها الاجتماعي بعين الاعتبار، وقدمت أيضًا مجموعة من أشهر المرجعيات العالمية والنظم التي تهتم بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

دراسة القحطاني والدايل (2021) هدفت إلى التعرف على مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعه الأميرة نوره بنت عبد الرحمن واتجاهاتهن نحوه، وأسفرت النتائج إلى وجود وعي لدى الطالبات على اختلاف كلياتهن بمفاهيم الذكاء الاصطناعي بدرجة عالية، كما أشارت إلى أن مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعلم بين طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن جاءت بدرجه عالية، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الكليات لصالح الكليات العلمية في وعي الطالبات بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، كما أشارت النتائج أيضًا إلى اتجاهات الطالبات الإيجابية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعلم جاءت ذات درجة عالية.

دراسة فوكس (Fox,2019) حيث ناقشت التحديات والفرص المتعلقة بإدماج الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، مع التركيز على الآثار الأخلاقية لاستخدامه، ويشير إلى أن الذكاء الاصطناعي أصبح أكثر انتشارًا في التعليم العالي، وأنه من المهم للمؤسسات أن تأخذ في الاعتبار الآثار الأخلاقية لاستخدامه من أجل ضمان استخدامه بطريقة مسؤولة ومفيدة.

دراسة كارسانتي Karsenti (2019) أوضحت أن الأدوات الرقمية هي الأكثر استخدامًا في العالم، وأن التكنولوجيا الرقمية تُحدث تأثيرًا هائلًا على التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لجميع المجتمعات، لذا يجب دمج هذه الأدوات بفعالية واستخدامها على النحو الأمثل لتطوير الثقافة الرقمية وتعزيز المواطنة الواعية والناقدة في العصر الرقمي، إضافةً إلى ذلك يجب على المعلمين الاستعداد لتحول نحو العالم الرقمي ويُعد دعم المعلمين الأخصائيين الاجتماعيين وسائر العاملين في المدارس وتدريبهم على توظيف التقنيات والذكاء الاصطناعي أمرًا بالغ الأهمية، لأنهما حجر الزاوية في خطة العمل.

دراسة (Sethi,2018)حيث تناولت التحديات والفرص المتعلقة بدمج الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي (في التعليم العالي، وضرورة ضمان مراعاة الاعتبارات الأخلاقية، وأوضحت الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي أصبحا أكثر انتشارًا في التعليم العالي، وأنه من الأهمية بمكان بالنسبة للمؤسسات النظر في الآثار الأخلاقية لاستخدامه من أجل ضمان استخدام التكنولوجيا بطريقة مسؤولة ومفيدة، ويقترح الباحث أن دمج الأخلاقيات في تطوير واستخدام الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي في التعليم العالي يمكن أن يفيد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمؤسسات على المدى الطويل، وشدد على أهمية التعاون بين المعلمين وخبراء التكنولوجيا من أجل إنشاء إرشادات أخلاقية، وأفضل الممارسات لاستخدام الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي في التعليم العالي.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

أولًا– أوجه الاتفاق مع البحث:

تتفق الدراسات السابقة مع موضوع البحث الحالي في عدة نقاط محورية، أهمها: التأكيد على الأهمية المتزايدة للذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، وضرورة التعامل معه بإطار من الأخلاقيات الرقمية التي تحمي الطلاب وتدعم الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا، كما تتفق هذه الدراسات مع توجه البحث في أهمية التوعية الأخلاقية بوصفها عنصرًا رئيسًا في ضمان الاستخدام الرشيد للذكاء الاصطناعي، إضافة إلى إبراز دور العاملين في المؤسسات التعليمية في نشر الوعي والمعرفة الرقمية، وهو ما ينسجم مع اهتمام البحث الحالي بدور الأخصائي الاجتماعي في رفع وعي الطالبات بالأخلاقيات.

ثانيًا– أوجه الاختلاف مع البحث:

على الرغم من هذا الاتفاق، فإن الدراسات السابقة تختلف عن البحث الحالي في ثلاثة جوانب رئيسة:

1– بيئة الدراسة: معظم الدراسات ركّزت على التعليم العالي، بينما يتجه البحث الحالي إلى المرحلة الثانوية، وهي فئة عمرية تتطلب برامج توعية خاصة تتناسب مع طبيعتها المعرفية والنمائية.

2- الجهة المسؤولة عن التوعية: ركزت الدراسات السابقة على دور المؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس، في حين يركز البحث الحالي على الأخصائي الاجتماعي، وهو اختلاف جوهري يبرز فرادة البحث وأهميته.

3- طبيعة الإخراج النهائي: لم تشمل الدراسات السابقة تصورًا مقترحًا أو برنامجًا إجرائيًّا محددًا، بل قدمت إطارًا عامًّا أو توصيات، بينما يسعى البحث الحالي إلى صياغة تصور عملي تطبيقي لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي.

ثالثًا- مدى استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

حقّق البحث استفادة منهجية وعلمية واضحة من الدراسات السابقة، من أبرزها:

1- تحديد الإطار النظري لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي من خلال المفاهيم التي قدمتها تلك الدراسات حول الشفافية، وإمكانية التفسير، والمسؤولية الرقمية، وهي مفاهيم يمكن توظيفها في بناء أدوات البحث ومحتوى التصور المقترح.

2- التعرف على طبيعة التحديات الأخلاقية عند دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ مما يساعد في صياغة أسئلة البحث ومناقشة نتائج محور الصعوبات.

3- تدعيم أهمية التوعية الأخلاقية؛ إذ أكدت الدراسات ضرورة توعية الطلبة، وهو ما يدعم أسئلة البحث وأهدافه، وخاصة ما يتعلق بدور الأخصائي الاجتماعي.

4- الاستفادة في صياغة بنود التصور المقترح؛ حيث تساعد مبادئ وأطر الاستخدام الأخلاقي التي قدمتها الدراسات في تصميم آليات محددة لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي، مثل: عقد ورش التوعية، وتطبيق برامج الإرشاد الرقمي، وتصميم سياسات أخلاقية مبسطة للطالبات.

وبذلك يمكن القول إن الدراسات السابقة شكلت أساسًا معرفيًا مهمًا لفهم الأبعاد الأخلاقية للذكاء الاصطناعي داخل المؤسسات التعليمية، وأسهمت في توضيح الحاجة الملحة إلى بناء برامج توعية فعالة، إلا أنها لم تُعالج الدور النوعي للأخصائي الاجتماعي في المرحلة الثانوية، ولم تقدم تصورًا تطبيقيًا واضحًا، وهو ما يجعل البحث الحالي مكمِّلًا لها ومؤسسًا لإضافة علمية

جديدة تتمثل في تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي الطالبات بالأخلاقيات الرقمية في ظل التحول الرقمي.

منهج البحث وإجراءاته

نوع البحث:

ينتمي البحث الحالي إلى الدراسات الوصفية، والتي تعرف بأنها: "الدراسات التي تعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، وتهتم بوصفها وصفًا دقيقًا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفًا رقميًّا يوضح مقدار الظاهرة وحجمها"(عباس وآخرون،2022، 74)، وذلك باعتبارها أنسب أنواع الدراسات ملاءمة لموضوع البحث والتي تساعد على التوصل إلى الأهداف والإجابة عن السؤالات التي تم وضعها.

منهج البحث:

تم الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي بالعينة للأخصائيات الاجتماعيات بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض للإناث في المملكة العربية السعودية، باعتباره أحد المناهج الرئيسة الَّتي تُستخدَم في الدراسات الوصفية،وباعتباره يتميز بقدرته على الحصول على أكبر كمية من البيانات والمعلومات في أقل وقت وجهد وتكلفة.

مجتمع وعينة البحث:

يتكون المجتمع من جميع الأخصائيات الاجتماعيات القائمات على رأس العمل بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض للاناث في المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي2025/2024م، وتم تطبيق الاستبانة عليهم جميعًا ولكن عدد من قام بالرد على الاستبانة بلغ(18) أخصائية اجتماعية، ويبين جدول(1) توصيف أفراد عينة البحث وفقًا لمتغيراتها.

جدول (1) توصيف عينة البحث

متغيرات البحث		العينة	
		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	جامعي	15	%83.3
	دراسات عليا	3	%16.7
	الإجمالي	18	%100
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	6	%33.3
	من5سنوات إلى أقل من10سنوات	9	%50
	10 سنوات فأكثر	3	%16.7
	الإجمالي	18	%100
الدورات في مجال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي	لا يوجد	6	%33.3
	من 1 – 5 دورات	12	%66.7
	5دورات فأكثر	0	%0
	الإجمالي	18	%100

يتبين من جدول (1) شمول وتنوع وتباين أفراد العينة من حيث متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات في مجال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

إعداد أداة البحث:

أ- تحديد الهدف من الاستبانة:

هدفت إلى رصد واقع دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي، والوقوف على أبرز الصعوبات التي تحد من هذا الدور، كما قامت الباحثة أيضًا من خلال الاستبانة بأخذ آراء الأخصائيات الاجتماعيات حول تقديم مجموعة من مقترحات تحسين دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية هذا الوعي

ب–إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

– مراجعة الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، مثل:(حسن،2024؛ العبيد،2022؛ Fox,2019؛ Richards,2010)

– استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية، والاستفادة منهم في تحديد محاور الاستبانة، وفي صياغة الفقرات الفرعية المتدرجة من المحاور الرئيسة.

– إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، والتي تضمنت ثلاثة محاور مكونين من(60) فقرة، مقسمين إلى(35) فقرة في المحور الأول حيث قُسِّم هذا المحور إلى ثلاثة أجزاء، و(12) فقرة في المحور الثاني، و(13) فقرة في المحور الثالث، وقد رُوعي عند صياغة الفقرات أن تكون قصيرة ودقيقة وواضحة.

ت– التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، والتي تكونت من جزأين:

الجزء الأول– يتضمن البيانات الشخصية، وتضمن المتغيرات التالية: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات في مجال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

الجزء الثاني– ثلاثة محاور وما يندرج تحتهم من فقرات فرعية، وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي، وذلك بوضع ثلاثة مستويات لقياس درجة الأهمية، بحيث يكون أمام كل فقرة ثلاثة خيارات: (موافقة– موافقة إلى حد ما – غير موافقة).

ث–ضبط الاستبانة:

– صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، تألفت من(11) محكم من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية المتخصصين في الخدمة الاجتماعية بالإضافة إلى (7) أخصائيات اجتماعيات بالمدارس؛ وقد أُجريت التعديلات اللازمة التي أجمع المحكمون عليها بنسبة أكثر من(85%)، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من(60) فقرة.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه بين درجة كل محور من محاور الاستبانة، والدرجة الكلية له على عينة استطلاعية قدرها(10)، والجدول(2) يوضح ذلك.

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية له (ن=10)

المحور الأول	
معامل الارتباط	0.98**
المحور الثاني	
معامل الارتباط	0.48**
المحور الثالث	
معامل الارتباط	0.55**

(**)دال عند مستوى0.01

يتبين من جدول(2) أن معاملات الارتباط وقعت في الفترة المغلقة(0.48-0.98)؛ بالتالي جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)؛ مما يشير إلى صدق الاستبانة بمحاورها.

- ثبات الاستبانة: تم حسابه باستخدام"معادلة ألفا للثبات"معادلة كرونباخ، وجدول(3) يوضح ذلك.

جدول (3) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة، وللاستبانة ككل

أداة البحث	عدد الفقرات	معامل ألفا
الاستبانة ككل	60	0.87
المحور الأول	35	0.92
المحور الثاني	12	0.73
المحور الثالث	13	0.70

يتبين من جدول (3) أن جميع معاملات ثبات الاستبيان بمحاوره جاءت دالة عند مستوى (0.01) فقد تراوحت ما بين (0.70) و (0.92)، وأن معامل الثبات للاستبانة ككل= (0.87)؛ مما يشير إلى أن الاستبانة ذو ثبات عالٍ.

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب استجابات العينة وفقًا للمتوسط الحسابي للأبعاد ، كما يوضحها جدول(4):

جدول (4) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لآراء عينة البحث حول عبارات المحور الأول (ن= 18)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
أوضح للطالبات ماهية أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ومظاهرها ومصادرها وأهميتها.	2.67	0.49	1	مرتفعة
أمد الطالبات بمعلومات مبدئية عن الأسس الأخلاقية الإسلامية والنظريات المفسرة لأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	2.50	0.51	2	مرتفعة
أزود الطالبات بمعارف حول المبادئ والقيم الأخلاقية التي تشكل سلوك تقنيات الذكاء الاصطناعي وتسيطر على أدائها.	2.17	0.86	3	متوسطة
أستعرض للطالبات التأثيرات السلبية الناتجة عن احتكار أنظمة الذكاء الاصطناعي من قبل الأشخاص والجماعات.	1.89	0.90	4	متوسطة
أرشد الطالبات إلى ضرورة اتباع الحدود الأخلاقية والقانونية والتنظيمية عند التعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي.	1.56	0.86	5	منخفضة
أخبر الطالبات بالإجراءات الاحترازية التي يجب القيام بها للحماية من التأثيرات الأخلاقية السلبية للعالم الافتراضي.	1.28	0.67	7	منخفضة
أصحح للطالبات ما لديهن من مفاهيم خاطئة عن العالم الافتراضي (الميتافيرس) من منظور أخلاقي.	1.39	0.70	6	منخفضة

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
أعلم الطالبات بالرهانات الأخلاقية الجديدة في عالم الفضاءات السبرانية.	1.17	0.51	9	منخفضة
أمد الطالبات بمعلومات عن التحديات الأخلاقية التي تواجه تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي كالاستخدام العادل والآمن لأنظمتها.	1.11	0.32	10	منخفضة
أشرح للطالبات أدوات التقنية وغير التقنية لأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.22	0.43	8	منخفضة
أزود الطالبات بمعلومات عن المواثيق الأخلاقية الخاصة بالعوالم الافتراضية وممارسة الملكية الفكرية وتحديد المسؤولية.	1.11	0.32	10	منخفضة
أحث الطالبات على الحفاظ على مصداقية البيانات والمراقبة المستمرة والتقييم لضمان استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بطريقة أخلاقية ومسؤولة.	1.11	0.32	10	منخفضة
أمد الطالبات بمعلومات عن المبادرات العامة التي تم اقتراحها أو تنفيذها من قبل الحكومات والمنظمات العربية في مجال أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.17	0.51	9	منخفضة
تنمية معارف الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي:	1.56	0.56	1	منخفضة
أعلق لافتات وملصقات تحوي إرشادات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	2.11	0.68	1	متوسطة
أتواصل مع أولياء أمور الطالبات لإرشادهم إلى أساليب التنظيم والرقابة التي تضمن لأبنائهم الاستخدام الأخلاقي لتقنيات الذكاء الاصطناعي.	1.61	0.78	2	منخفضة
أطلق مبادرة بناء قدرات الطالبات في مجال الذكاء الاصطناعي بالتنسيق مع مجلس الأمناء بالمدرسة.	1.11	0.47	5	منخفضة

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
أعقد ندوات تثقيفية ومحاضرات بمشاركة فريق عمل متنوع التخصصات لإرشاد المجتمع المدرسي بمبادئ وضوابط أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.11	0.47	5	منخفضة
أنظم مسابقات بحثية بين الطالبات عن أهم القضايا المتعلقة بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.11	0.47	5	منخفضة
أحث معلمات اللغة العربية لتضمين موضوع أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي كموضوع تعبير بالاختبارات الشهرية.	1.17	0.51	4	منخفضة
أوزع كتيبات وأدلة إرشادية على الطالبات عن ضوابط وأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.17	0.51	4	منخفضة
أكوّن مجالس طلابية على مستوى المدارس الثانوية لدعوتهم للحوار حول أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.28	0.67	3	منخفضة
أبث رسائل توعوية من خلال رسائل الجوال عن ضوابط السلوك الرقمي المسؤول والإجراءات الأمنية.	1.11	0.47	6	منخفضة
أعقد مؤتمر طلابي سنوي تحت عنوان "أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي".	1.11	0.47	6	منخفضة
أعد أمثلة من خلال ابتكار مواقف لتعليم الطالبات أخلاقيات التعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي.	1.06	0.24	7	منخفضة
تنمية اتجاهات الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي:	1.26	0.52	2	منخفضة
أشرك الطالبات في إدارة حملات توعية عن أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي (مبادئها – أهميتها).	2.33	0.59	1	متوسطة
أشكل فريق من الطالبات لعمل مجلة حائط عن أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.50	0.51	2	منخفضة
أعد مع الطالبات يوم إذاعي بالمدرسة عن أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.39	0.70	3	منخفضة

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
أشرك الطالبات في عمل خطة لمواجهة قضية أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.00	0.00	6	منخفضة
أتصفح مع الطالبات باستمرار مواقع في الإنترنت للتعرف على الجديد في مجال أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.17	0.51	4	منخفضة
أناقش الطالبات في نتائج التقارير والأبحاث العلمية التي قرؤوها حول قضية أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.06	0.24	5	منخفضة
أشرك الطالبات في جروب على الواتساب للتوعية بمخاطر عدم التمسك بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.00	0.00	6	منخفضة
أكون مع الطالبات لجنة تحت مسمى "لجنة الأخلاقيات" لدعم ونشر ثقافة أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.00	0.00	6	منخفضة
أنفذ مع الطالبات معسكرات تثقيفية للتدريب على مجابهة مخاطر عدم التمسك بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.00	0.00	6	منخفضة
أعقد لقاءات بين طالبات المدارس المختلفة لممارسة القيم الأخلاقية لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي على أرض الواقع.	1.06	0.24	5	منخفضة
أعد مع الطالبات ميثاق شرفي أخلاقي خاص بهن يشتمل على الضوابط الأخلاقية التي تحدد كيفية التعامل الأمثل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي.	1.00	0.00	6	منخفضة
تدعيم سلوكيات الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	1.22	0.25	3	منخفضة
المتوسط والانحراف المعياري العام	1.34	0.44		منخفضة

يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (02.67: 3.22)؛ وعلى صعيد الأبعاد جاء بُعد (تنمية معارف الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي) في الترتيب الأول بمتوسط (1.56)، بينما جاء في الترتيب الثاني بُعد تنمية اتجاهات الطالبات بأخلاقيات

تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بمتوسط (1.26)، وفي الترتيب الثالث والأخير بُعد (تدعيم سلوكيات الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي) بمتوسط (1.22).

بالنسبة للبعد الأول جاءت العبارة رقم(1) كأعلى عبارة من حيث درجة الموافقة وقد يعود ذلك إلى أن الحديث عن ماهية الأخلاقيات وأهميتها يعد مدخلاً سهلًا وجاذبًا لفهم الطالبات، وهو من الموضوعات العامة التي تُشرح بطريقة مبسطة، كما أن المعارف التمهيدية تركز على المفاهيم العامة، ما يجعل تلك المعارف أكثر قابلية للتقبل من قبل الطالبات، وتتوافق تلك النتيجة مع ما وضحه Reamer(2023) بأن الأخصائيين الاجتماعيين دائمًا يسعون إلى شرح الأهمية والمخاطر المحتملة للخدمات كجزء من عملية الموافقة عند استخدام الذكاء الاصطناعي.

وجاءت العبارة رقم(13) في الترتيب الأخير؛ وترجع الباحثة ذلك في أن الحفاظ على مصداقية البيانات والمراقبة المستمرة يتطلب فهمًا عميقًا لمبادئ أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وهو أمر قد يتعدى مستوى وعي طالبات المرحلة الثانوية بالإضافة إلى غياب الأنشطة الموجهة التي تُظهر أهمية المراقبة المستمرة ومصداقية البيانات في الحياة الواقعية، فضلًا عن التقدير المنخفض للمسؤولية الفردية ففي هذه المرحلة العمرية، قد لا تكون الطالبات مستعدات بشكل كامل لتحمل مسؤولية أخلاقيات تقنية متقدمة، وقد لا يمتلك الأخصائي نفسه الأدوات أو الأساليب اللازمة لإقناع الطالبات بأهمية هذا الجانب.

وانخفاض درجة البعد الأول ككل يشير إلى وجود تحديات في تحقيق الأخصائي الاجتماعي لدوره في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ويمكن تفسير ذلك بناءً على عدة عوامل منها: إن الأخصائيين الاجتماعيين قد لا يتلقون تدريبًا كافيًا حول كيفية دمج أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في عملهم، وإن الأفكار والمفاهيم المتعلقة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي تُقدم بشكل نظري أكثر منها عملي، وافتقار فرص تجربة تقنيات الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي يصعب إيصالها إلى الطالبات أو فهمها بشكل فعال، بالإضافة إلى غياب التغطية الكافية لهذه المواضيع في المناهج التعليمية أو الأنشطة المدرسية قد يؤدي إلى تدني التركيز عليها، وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه يوسف(2023) بوجود تحديات أخلاقية تستوجب ضرورة أن نبدأ في تطوير الأطر الأخلاقية التي تضبط عمل أنظمة الذكاء الاصطناعي وتنظمه، وتضمن أن تكون تلك الأنظمة والتطبيقات قابلة للتفسير وآمنة وعادلة، بما يضمن الثقة

في كيفية الاستفادة منها وتقنينها وتطويرها واستخدامها لرفاهية البشرية وحل مشكلاتها، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة المحضر وعلام(2024) والتي جاءت نتائجها بأن المستوى المعرفي والقيمي للممارسة المهنية الرقمية المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمجال المدرسي كانت متوسطة.

وبالنسبة للبعد الثاني جاءت العبارة رقم(1) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة وقد يعود ذلك إلى أن تعليق اللافتات والملصقات لا يتطلب جهدًا كبيرًا من الأخصائي، كما أن اللافتات وسيلة فعالة لجذب الانتباه ولها تأثير بصري فعال، كما يمكن للأخصائي الاجتماعي تكرار استخدام هذه الوسيلة دون الحاجة إلى إعداد مرة أخرى؛ مما يوفر تكلفة إنتاجها.

وجاءت العبارة رقم(10) في الترتيب الأخير؛ وترجع الباحثة سبب ذلك إلى أن إعداد مواقف تعليمية تتطلب جهدًا إبداعيًا ووقتًا قد لا يكون متاحًا للأخصائي الاجتماعي، كما أن ابتكار مواقف لتوضيح أخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي قد يتطلب أدوات تكنولوجية أو منصات تعليمية تكون متاحة لتطبيق الطالبات لتلك التقنيات والتعامل معها، فضلًا عن إذا لم يكن لدى الأخصائي فهم عميق لتقنيات الذكاء الاصطناعي، فقد يواجه صعوبة في ابتكار مواقف مناسبة لتدريب الطالبات عليها، وتتوافق هذه النتيجة مع ما إليه أشارت دراسة Karsenti(2019) إلى أن هناك حاجة لإعداد الأخصائيين الاجتماعيين وتدريبهم على توظيف الذكاء الاصطناعي في الممارسة المهنية والذي سيكون له تأثير كبير في ابتكار مواقف تعليمية تؤثر على الأفراد والمجتمعات، وسوف يسهم مساهمة حقيقية في النجاح الأكاديمي، وتختلف مع دراسة القحطاني والدايل(2021) والتي أشارت نتائجها إلى أن اتجاهات الطالبات كانت إيجابية نحو توصيف الذكاء الاصطناعي، وجاءت بدرجة عالية.

وانخفاض درجة البعد الثاني ككل يشير إلى وجود تحديات في تحقيق الأخصائي الاجتماعي لدوره في تنمية اتجاهات الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، ويمكن تفسير ذلك بناءً على عدة عوامل منها أن تغيير الاتجاهات يحتاج إلى تكرار وتعزيز بشكل مستمر، وهو ما قد يكون غائبًا أو غير مكتمل في الخطة التنفيذية للأخصائي الاجتماعي لالتزامه بجوانب وأنشطة أخري مرتبطة بالعملية التعليمية، كما أنه قد يكون هناك ضعف في التفاعل العملي، والتركيز النظري على القيم الأخلاقية دون ربطها بتجارب عملية يُضعف من فاعلية البرامج الموجهة لتنمية

الاتجاهات، كما أن الطالبات في المرحلة الثانوية قد يبدين مقاومة طبيعية لأي محاولات لتوجيه اتجاهاتهن دون وجود دافع قوي، أو رؤية واضحة للأهمية في ظل أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تيسر لهم الأعمال بشكل كبير، وفي حالة الالتزام بأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي يجعل استخدامهم محدود لتلك التقنيات.

وبالنسبة للبعد الثالث جاءت العبارة رقم (1) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة؛ ترجعه الباحثة إلى أن إشراك الطالبات في إدارة حملات التوعية يعزز شعورهن بالمسؤولية والانتماء ويمنحهن فرصة القيادة والمشاركة الفعالة وزيادة ثقتهن بأنفسهن ويدعم فهمهن لموضوع الأخلاقيات وبخاصة في هذه المرحلة العمرية، كما أن حملات التوعوية تعتمد على تطبيق عملي ومباشر للمعلومات؛ مما يجعل الطالبات أكثر تفاعلًا مع المفهوم، وحصول العبارة على درجة متوسطة قد يكون راجع إلى أن الأخصائي الاجتماعي قد لا يوفر الإرشاد الكافي لإعداد الطالبات لإدارة الحملات بشكل فعّال، أو أن الترويج للحملات لم يتم بشكل جيد داخل المدرسة أو بين الطالبات، فقد يشعرن بأنها نشاط غير مؤثر أو غير مهم بشكل كبير، فضلًا عن ازدحام الجدول الدراسي قد يجعل الطالبات يعتبرن المشاركة في هذه الحملات عبئًا إضافيًا.

وجاءت العبارة رقم (10) في الترتيب الأخير؛ وترجع الباحثة سبب ذلك إلى أن عملية إعداد ميثاق شرفي يتطلب جهدًا فكريًا وتنظيميًا كبيرًا من الطالبات وأنهن غير مؤهلات لصياغته، وقد يصاحب ذلك عدم امتلاك الطالبات الفهم العميق أو الخبرة الكافية لصياغة ميثاق أخلاقي بأنفسهن لأن صياغة ميثاق شرف يتطلب مهارات تحليلية وكتابية قد تكون ضعيفة لدى بعض الطالبا، وعدم توفير نموذج مرجعي يوضح إرشادات عن كيفية إعداد ميثاق شرف لذلك يصعب تنفيذ النشاط بشكل فعّال.

وانخفاض درجة البعد الثالث ككل يشير إلى وجود تحديات في تحقيق الأخصائي الاجتماعي لدوره في تدعيم سلوكيات الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، ويمكن تفسير ذلك بناءً على عدة عوامل منها أن عدم تركيز الأخصائي الاجتماعي على الجانب السلوكي ويركز على نقل المعرفة والاتجاهات بدلاً من تدعيم السلوكيات بشكل مباشر، كما أن تدعيم السلوكيات يتطلب ممارسات تطبيقية مستمرة، وقد لا تكون هذه الأنشطة متوفرة أو مفعّلة بشكل كافٍ، كذلك قد يواجه الأخصائي صعوبات في تنظيم الوقت بين المهام الأخرى وبين تصميم

برامج لتعزيز السلوكيات الأخلاقية، فضلًا عن أنه قد يكون الاعتماد على الأساليب التقليدية في التعامل مع القضايا الحديثة، مما يقلل من الفعالية، كذلك قد يكون راجع إلى ضعف دور أولياء الأمور في تعزيز القيم الأخلاقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا في المنزل.

كما ترى الباحثة أن بُعد تنمية المعارف بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي جاء في المقدمة مقارنة بالاتجاهات والسلوكيات، أن الأخصائي الاجتماعي نجح بدرجة أكبر في أداء دوره المعرفي، وهو ما يتسق مع نظرية الدور التي تفترض أن لكل دور توقعات واضحة يسهل تنفيذها كلما كان إطار الدور محددًا، فالمعرفة تمثل الجانب الأكثر وضوحًا في توقعات الدور مقارنة بتغيير السلوك الذي يتسم بالغموض وصعوبة القياس، وهو ما ينسجم مع مفهوم غموض الدور داخل النظرية، ومن منظور نظرية الأنساق، فإن نمو المعرفة يُعد نقطة البداية الطبيعية لمعالجة أي خلل داخل النسق؛ إذ أن تعزيز الوعي المعرفي يُحدث تأثيرًا متسلسلًا على مكونات نسق الطالبة (الأسرة—المدرسة—المجتمع)، بينما يتطلب تعديل الاتجاهات والسلوكيات تدخلات نسقية أعمق وأكثر تعقيدًا؛ مما يفسر تراجعها في الترتيب.

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب استجابات العينة وفقًا للمتوسط الحسابي كما يوضحها الجدول (5):

جدول (5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لآراء عينة البحث حول عبارات المحور الثاني (ن= 18)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
ضعف رغبة أسر الطالبات للتعاون مع الأخصائي الاجتماعي في أوجه الأنشطة المرتبطة بتنمية وعي أبنائهم بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لتركيزهم على المناهج.	3.00	0.00	1	مرتفعة
قلة تعاون فريق العمل وإدارة المدرسة مع الأخصائي الاجتماعي في تنفيذ أنشطة تنمية وعي الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
ضعف الموارد والإمكانات المتاحة لدى الأخصائي الاجتماعي لتنفيذ أنشطة تنمية وعي الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
وجود عجز في عدد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المدارس الثانوية؛ مما يؤثر على كفاءة الخدمات والأنشطة.	3.00	0.00	1	مرتفعة
ندرة وجود برامج تدريبية وتثقيفية موجهة للأخصائيين الاجتماعيين لتطوير أدائهم المهني.	3.00	0.00	1	مرتفعة
ضغوط العمل المتعلقة بالأعباء الوظيفية الموكلة للأخصائيين الاجتماعيين من قبل إدارة المدرسة؛ مما لا يتيح لهم فرصة تدعيم قدراتهم المهنية.	3.00	0.00	1	مرتفعة
ندرة المعلومات المتوفرة لدى الأخصائيين الاجتماعيين عن مبادئ ومصادر ومظاهر وأهمية أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
غياب مشاركة الطالبات للأخصائي الاجتماعي في الأنشطة المدرسية المرتبطة بمبادئ أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لعدم ثقتهن في قدراتهن.	3.00	0.00	1	مرتفعة
ندرة تناول العديد من المقررات التي تشير إلى موضوع أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
جهل القائمين على العملية التعليمية بقضية أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
قلة الوعي المجتمعي بقضية أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
ضعف اهتمام الأخصائي الاجتماعي للعمل مع الطالبات في تنفيذ أي فعاليات متعلقة بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
المتوسط والانحراف المعياري العام	3.00	0.00	مرتفعة	

يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية للصعوبات جاءت معبرة عن صعوبات كبيرة جدًا تحول دون قيام الأخصائي الاجتماعي بدوره في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي، حيث حظيت جميع العبارات على نسب موافقة تامة بمتوسط (3) وبدرجة مرتفعة وهو ما يعني أن كافة الصعوبات التي تمت الإشارة إليها متحققة بالفعل وموجودة على أرض الواقع.

وتفسير الباحثة ذلك قد يكون راجع إلى أن ضعف رغبة أسر الطالبات في التعاون مع الأخصائي الاجتماعي يُظهر أن غياب التعاون بين الأسرة والأخصائي الاجتماعي يشكل عائقًا أمام نشر ثقافة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، حيث تركز الأسر بشكل أساسي على المناهج الدراسية؛ مما يؤدي إلى إهمال القيم الأخلاقية المتعلقة بالتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي وهي نتيجة منطقية وذلك لضعف الاتصال مع أولياء أمور الطالبات من أجل إرشادهم إلى أساليب التنظيم والرقابة التي تضمن لأبنائهم الاستخدام الأخلاقي لتقنيات الذكاء الاصطناعي، وقلة تعاون فريق العمل وإدارة المدرسة يُبرز وجود تحديًا في البيئة المدرسية؛ وذلك لارتباط كل منهم بأنشطته والمهام المكلف بها والتي قد تعيق تنفيذها وبالتالي يفتقر الأخصائي الاجتماعي للدعم المؤسسي اللازم لتنفيذ الأنشطة التعليمية والتوعوية المتعلقة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

وترى الباحثة أن ضعف الموارد والإمكانات يمثل نقص الموارد تحديًا ماديًا يعوق تنفيذ البرامج التوعوية بشكل فعال، كنقص التقنيات الحديثة التي تساعد على تقديم المعلومات للطالبات بطرق جذابة أو نقص المواد التثقيفية، في حين وجود عجز بعدد الأخصائيين الاجتماعيين يترتب عليه تعامل الأخصائي الاجتماعي مع عدد كبير من الطالبات في وقت واحد؛ مما يعمل على التقليل من جودة الخدمات المقدمة للطالبات ويضعف من تأثيره الفردي والجماعي، وندرة البرامج التدريبية والتثقيفية تفسره الباحثة بأنه يعكس وجود فجوة في عملية التأهيل المهني للأخصائيين الاجتماعيين، الأمر الذي يجعلهم أقل قدرة على معالجة القضايا المتعلقة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي لعدم إدراكهم وإلمامهم بشكل كبير بها، في حين أن ضغوط العمل والأعباء الوظيفية تُفسر بأن المهام الإدارية التي وُكِّل بها الأخصائيون الاجتماعيون تعمل على الحد من قدرتهم على التركيز على الأنشطة التوعوية والمهنية المرتبطة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

كذلك تفسر الباحثة وجود ندرة في المعلومات التي يمتلكها الأخصائيين الاجتماعيين يكون نتيجة طبيعية لقلة البرامج التدريبية والتثقيفية ويشير هذا التحدي إلى فجوة معرفية تجعل الأخصائيين أقل قدرة على تقديم محتوى توعوي فعال ومواكب لعمليات التحول الرقمي، وبشأن غياب مشاركة الطالبات للأخصائي الاجتماعي يعكس هذا التحدي شعور الطالبات بنقص في الثقة لديهن في قدراتهن أو أهمية هذه الأنشطة؛ مما يقلل من مشاركتهن الفعالة، وهي نتيجة منطقية لانخفاض الندوات التثقيفية والمحاضرات التي يعقدها الأخصائي لإرشاد المجتمع المدرسي بمبادئ وضوابط أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وترى الباحثة ندرة تناول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في المقررات الدراسية يُبرز ذلك أهمية دمج هذه المواضيع في المناهج التعليمية كجزء من التحول الرقمي لضمان الوعي المبكر بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة، وبشأن قلة الوعي المجتمعي العام تفسره الباحثة بأنه يظهر أن موضوع أخلاقيات الذكاء الاصطناعي لا يقتصر على المدرسة فقط، بل تعكس نقصًا عامًا في إدراك المجتمع لأهميته.

وترى الباحثة أن وجود صعوبات كبيرة تحول دون قيام الأخصائي الاجتماعي بدوره، تكشف عن خلل مباشر في تكامل الدور بحسب نظرية الدور، لأن الدور المهني يصبح معوقًا عندما تتعارض التوقعات مع الإمكانات أو عندما يواجه الأخصائي تعارضًا أو نقصًا في الموارد، وهو ما ينعكس في شعور الأخصائي الاجتماعي بغموض أو صعوبة في أداء الدور المطلوب منه في البيئة التي يسودها التحول الرقمي، ومن منظور نظرية الأنساق فإن ارتفاع الصعوبات يعني وجود ضعف في العلاقات بين النسق المدرسي والأنساق المحيطة به، سواء من حيث ضعف التدريب، أو غياب دعم الإدارة، أو عدم جاهزية البيئة الرقمية؛ مما يؤدي إلى تعطّل قدرة الأخصائي على التدخل داخل النسق الطلابي، وعليه فإن هذه الصعوبات تعبّر عن قصور نسقي يضعف تحقيق الأهداف ويحد من فاعلية الدور في تنمية وعي الطالبات بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمايل(2023) والتي أشارت إلى أن التحديات الأخلاقية للذكاء الاصطناعي في التعليم هي كثيرة ومتعددة ويجب أن تؤخذ في سياقها الاجتماعي بعين الاعتبار، ودراسة المجالي(2024) والتي أشارت إلى عدم وجود برامج إرشادية وتوعوية تستهدف الأسرة للتوعية بمخاطر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بطريقة غير مشروعة وأخلاقيات

استخدامه وضرورة تبني مثل تلك البرامج، ودراسة Bond et al.(2024) التي أشارت إلى وجود تحديات في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأكثرها القضايا الأخلاقية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي، ودراسة (Fox,2019) والتي أشارت إلى ضرورة أخذ المؤسسات الآثار الأخلاقية للذكاء الاصطناعي في الاعتبار من أجل ضمان استخدامها بطريقة مسؤولة ومفيدة.

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب استجابات العينة كما يوضحها الجدول (6):

جدول (6) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لأراء عينة البحث حول عبارات المحور الثالث (ن= 18)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
فتح قنوات اتصال مع الجهات المعنية بالذكاء الاصطناعي للتنسيق لعقد حلقات نقاشية جادة حول أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
تصميم برامج وأنشطة متعلقة بمجال أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ضمن مهام الأخصائي الاجتماعي في عملهم مع الطالبات.	3.00	0.00	1	مرتفعة
زيادة عدد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس الثانوية.	3.00	0.00	1	مرتفعة
زيادة الموارد والإمكانات المتاحة لدى الأخصائي الاجتماعي لتنفيذ البرامج المتنوعة لتنمية وعي الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
وضع مجال تقنيات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته ضمن المجالات الأساسية للتدريب العملي بمؤسسات الخدمة الاجتماعية.	3.00	0.00	1	مرتفعة
تفعيل ممارسة الأنشطة اللامنهجية لتثقيف الطالبات بأساليب مواجهة مخاطر عدم الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
تنظيم الدورات التدريبية والتنشيطية والمؤتمرات العلمية لزيادة معلومات الأخصائي الاجتماعي وتزويده بكل ما هو جديد في مجال أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
تقويم برامج عمل الأخصائي الاجتماعي مع الطالبات للوقوف على مدى تحقيق الغرض منها في تنمية وعيهن بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
إعداد مقررات ومناهج دراسية لطالبات المرحلة الثانوية عن أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
إقامة دورات تدريبية لكل من الأخصائيين الاجتماعيين وفريق العمل بهدف توطيد ودعم التعاون المشترك بينهم والتنسيق فيما بينهم.	3.00	0.00	1	مرتفعة
إكساب طالبات المرحلة الثانوية مهارة المطالعة والبحث للإلمام بقضايا المجتمع الحديث مثل قضية أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
وضع آلية للتعاون بين الإدارة المدرسية والأخصائي الاجتماعي لتنمية وعي الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
إقامة الندوات التثقيفية لتعديل نظرة المجتمع السعودي نحو أهمية دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.	3.00	0.00	1	مرتفعة
المتوسط والانحراف المعياري العام	3.00	0.00	مرتفعة	

يتضح من الجدول أن المتوسطات الحسابية للمقترحات جاءت بنسب موافقة تامة من قبل المبحوثين؛ بمتوسط (3) وهو ما يعني أن كافة المقترحات التي تمت الإشارة إليها تحتاج بالفعل للتنفيذ للتقليل من الصعوبات وتحسين دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية هذا الوعي ، كما يشير إلى أن المقترحات ليست فقط منطقية، بل ملائمة وضرورية لتحسين دور الأخصائي الاجتماعي، ولأنها تعكس احتياجات الميدان التربوي بوضوح؛ فإنها لاقت قبولًا شبه إجماعي.

وتفسر الباحثة ذلك بوضوح الحاجة إلى تحسين الأداء الحالي لدور الأخصائي الاجتماعي وأن المقترحات جاءت كاستجابة مباشرة للتحديات التي يعاني منها في الميدان التربوي، مثل: ضعف الموارد، وندرة البرامج التدريبية، وقلة التعاون من الإدارة وأن مثل تلك التحديات واضحة ومؤثرة في عمله والدور المنوط به؛ مما يجعل المقترحات لتحسينها تلقى قبولًا واسعًا، كذلك المقترحات المقدمة تتناسب مع الاحتياجات الفعلية للميدان، مثل: زيادة الموارد، وتعزيز التعاون مع الجهات المعنية بالذكاء الاصطناعي، وتحسين التدريب، وتعكس تلك المقترحات واقعًا يمكن معالجته، وهو ما يعزز الموافقة عليها بشكل تام، كذلك أغلب المقترحات ركزت على حلول يمكن تنفيذها عمليًا، مثل: تصميم برامج تدريبية، وتفعيل الأنشطة اللامنهجية، وزيادة عدد الأخصائيين، وأن هذه الحلول تعطي انطباعًا بإمكانية التطبيق وسرعة التأثير، كذلك ارتباط المقترحات بالتحديات الفعلية حيث جاء الكثير من المقترحات لمعالجة تحديات واضحة والتي وردت في نتائج البحث، مثل: ضعف الموارد، وندرة البرامج التدريبية، هذا الربط المباشر بين المشكلة والحل يجعل المقترحات أكثر إقناعًا ومنطقية.

كما تفسر الباحثة العلاقة بين التحديات والمقترحات حيث إن ارتفاع نسبة الموافقة يعكس بشكل واضح الإدراك لدى المشاركين بوجود فجوات يمكن سدها بسهولة نسبيًا إذا تم تبني المقترحات، كما أن المقترحات جاءت مبنية على تحليل دقيق للتحديات التي تقابل الأخصائي الاجتماعي؛ مما جعلها تبدو كأجوبة مباشرة ومنطقية لما ورد في التحديات، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة Adams et al (2023) والتي أشارت إلى ضرورة تطوير خطط تعليمية وتدريبية للطلاب والمعلمين حول المبادئ الأخلاقية للذكاء الاصطناعي، وإنشاء إطار تنظيمي لضمان الامتثال للمبادئ الأخلاقية.

تشير الموافقة التامة على المقترحات إلى إدراك العينة لأهمية إعادة بناء دور الأخصائي الاجتماعي بما ينسجم مع توقعات أدواره الجديدة، وهو ما تفسّره نظرية الدور التي ترى أن وضوح التوقعات وإعادة صياغتها يسهمان في تخفيف غموض الدور وتمكين الأخصائي من أدائه بكفاءة، كما أن إجماع المفحوثين يعكس استعدادهم لإعادة تكامل منظومة الأدوار داخل المدرسة بما يدعم الوظيفة المهنية للأخصائي، ومن منظور نظرية الأنساق فإن هذا القبول يشير إلى حاجة النظام التربوي إلى تعديلات نسقية مُلحّة تتعلق بالدورات التدريبية والتنشيطية والمؤتمرات وممارسة

الأنشطة اللامنهجية، وتطوير السياسات، ودعم التحول الرقمي؛ مما يجعل المقترحات بمثابة (مدخلات نسقية) ضرورية لإعادة توازن النسق التعليمي؛ وبالتالي فإن الإجماع على المقترحات يعكس توافقًا بين مكوّنات النسق حول ضرورة الإصلاح بما يضمن تعزيز قدرة الأخصائي الاجتماعي على تنمية وعي الطالبات بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

– وبناءً على ما أسفرت عنه نتائج البحث من مؤشرات واضحة حول واقع دور الأخصائي الاجتماعي وما كشفته من جوانب قصور وصعوبات تحد من فاعليته في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، إضافة إلى ما توصلت إليه الإجابات عن أسئلة البحث من دلالات تُبرز الحاجة إلى تدخل تطويري منهجي، فقد أصبح من الضروري الانتقال إلى صياغة تصور مقترح يستند إلى هذه النتائج، ويعمل على تعزيز دور الأخصائي الاجتماعي ورفع كفاءته وتمكينه من أداء دوره بصورة أكثر فاعلية في ظل متطلبات التحول الرقمي. ويمكن تحديد معالم هذا التصور المقترح حيث اشتمل علىٰ المحاور التالية:

1– المنطلقات والأسس التي يقوم عليها التصور:

– تعد الأخلاق الفاضلة الدعامة الأولى لحفظ الأمم والمجتمعات؛ لذا فإنه من الضروري أن تتصل الأخلاق اتصالًا وثيقًا بالعملية التربوية داخل المؤسسات التعليمية ومنها المدارس الثانوية، خاصة في ظل النظام التقني الجديد والتحول الرقمي وما طرأ على المجتمعات من تغيرات في كافة جوانب الحياة.

– أدى ظهور الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته إلى حدوث تغيرات جذرية في طرق التواصل بين الأفراد وفي التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم وآرائهم وفي سبل مشاركة المعلومات وتبادلها وتدفقها.

– تزايد أعداد مستخدمي تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وما تبعه من ظهور سلوكيات جديدة مرتبطة تحديدًا باستخدام هذه التكنولوجيا؛ لذا أصبح هناك حاجة ماسة وضرورية لوضع القواعد الأخلاقية لضبط هذا النشاط الإنساني.

– الحاجة لمواكبة الثورة التكنولوجية العالمية لتحقيق التنمية المستدامة خاصة مع هيمنة الاقتصاد الرقمي على كثير من جوانب الاقتصاد على المستوى العالمي.

– انتشار أفكار وانحرافات فكرية وثقافية وظهور سلوكيات غير أخلاقية؛ نتيجة الاندماج بالعالم الافتراضي والغزو الثقافي والفكري عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في غياب الوعي بمخاطر الثورة التكنولوجية الرقمية، وفي غياب الوعي بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي.

– نتائج البحث الحالي والمتمثل في انخفاض واقع دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في ظل التحول الرقمي مع ارتفاع للصعوبات التي تحد من هذا الدور والتصور المقترح يوضح كيفية تفعيل هذا الدور وقد يساعد في التغلب على تلك الصعوبات.

– نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتصنيفاتها ومصادرها ومبادئها وقواعدها ومعايير التعامل معها والتحديات التي تواجهها.

– الاستفادة من آراء الأخصائيين الاجتماعيين والخبراء في وضع التصور.

2– أهداف التصور:

– تقديم رؤية جديدة لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية وعي طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

– الارتقاء بمستوى سلوك طالبات المرحلة الثانوية من خلال الالتزام بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وتمثلها في تعاملاتهن مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة.

– توعية الطالبات بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وبالضوابط القانونية لاستخدامها من خلال العديد من المكونات والآليات والوسائل والتكتيكات والأدوات المهنية، وما يتبع ذلك ويترتب عليه من السلوك الإيجابي والتعامل الإيجابي مع تلك التكنولوجيا.

– توجيه أفكار الأخصائيين الاجتماعيين نحو آليات مواجهة التحديات التي تواجههم وتحد من دورهم في تنمية الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لدى طالباتهم.

3- الاعتبارات التي يجب مراعاتها في التصور:

أ- اعتبارات تتعلق بالأخصائي الاجتماعي:

- الإيمان مع توفر الرغبة والاستعداد للمساعدة في تنمية الوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

- تقبل طالبات المرحلة الثانوية المستهدف تنمية وعيهن بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

- مراعاة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

- مراعاة الأساليب المناسبة لدراسة طالبات المرحلة الثانوية المستهدفات.

- مراعاة الاستفادة من معطيات مداخل ونماذج التدخل المهني في تنمية الوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

- مراعاة رغبات الطالبات مع الاهتمام بمبدأ المرونة عند وضع وتنفيذ التصور المقترح وفقًا لمقتضيات التدخل المهني.

- تدعيم العلاقة المهنية بين الأخصائيين الاجتماعيين والطالبات.

ب-اعتبارات تتعلق بالمبحوثين "طالبات المرحلة الثانوية":

- مراعاة أساليب الضبط والضغط الجماعي لتحقيق الامتثال لتنمية الوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

- مراعاة احتياجات طالبات المرحلة الثانوية المستهدفات ومنها: النفسية، والعقلية، والاجتماعية، والدينية، والثقافية.

- مراعاة التكامل وتبادل الخبرات والمعرفة بين طالبات المرحلة الثانوية بعضهن البعض حول تنمية وعيهن بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

4- المتطلبات المهنية التي تستهدف تحقيق التصور:

أ- المتطلبات المعرفية:

- ترسيخ الثقافة الرقمية المتعلقة بأهمية توعية الطلبة بالمرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.
- تهيئة المناخ المهني الملائم لممارسة الدور المهني للأخصائي الاجتماعي بالمدارس في تنمية وعي طلبة المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.
- الإلمام بالنظريات المختلفة التي تهتم بتنمية وعي طلبة المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.
- الإلمام بالمعارف الأساسية المتعلقة بتنمية وعي طلبة المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.
- الإلمام بالأساليب المهنية الملائمة لتنمية وعي طلبة المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.
- الإلمام الكافي بالموارد التي يمكن استثمارها لتنمية وعي طلبة المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

ب-المتطلبات المهارية:

- المهارة في التقويم.
- المهارة في التسجيل.
- المهارة في الملاحظة.
- المهارة في إدارة الوقت.
- المهارة في استثمار الموارد.
- المهارة في إدارة العمل الفريقي.
- المهارة في توظيف العلاقة المهنية.
- المهارة في استخدام الاتصال والتواصل.

- المهارة في تحديد الموارد البيئية وتنميتها.

5- الدور المقترح للأخصائي الاجتماعي بالمدارس في تنمية وعي طلبة المرحلة الثانوية بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي:

أ- الدور الوقائي:

- نشر المعارف عن مخاطر المواقع الإلكترونية المحظورة والمخلة بالآداب للطلبة بالمدارس الثانوية.
- نشر المعلومات عن مخاطر الأفكار الدخيلة على ثقافتنا العربية.
- تنمية الوعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأشكال السلوك غير المقبول في المجتمعات الرقمية.
- توضيح قواعد التجارة الإلكترونية لطلبة المرحلة الثانوية.
- توعية طلبة المرحلة الثانوية بضرورة انتقاء المواقع التجارية الإلكترونية الآمنة.
- توعية طلبة المرحلة الثانوية حول التوظيف الأمثل لتطبيقات التواصل الاجتماعي المختلفة في التواصل الإيجابي مع الآخرين وبناء العلاقات الاجتماعية الجيدة.
- توعية طلبة المرحلة الثانوية بالسلوكيات والآداب الصحيحة عند استخدام تقنيات الاتصال الرقمي المختلفة.
- توعية طلبة المرحلة الثانوية بضوابط ومحددات بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- التعريف بالتهديدات المجتمعية (الإرهاب-الفكر المنحرف) المنتشرة.
- شرح البرامج والتطبيقات التي تضمن الحماية الإلكترونية للحسابات الرقمية الخاصة بهم.
- توضيح المسؤولية التي تقع على الطلبة في أثناء التعامل مع التطبيقات الرقمية.
- حث الطلبة على اتباع التعاليم والمبادئ والقيم الأخلاقية التي تبين السلوكيات والممارسات الصحيحة عند استخدامهم لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

ب-الدور العلاجي:

- تدريب طلبة المرحلة الثانوية على مهارات كل من الإصغاء السليم والحوار بوصفه أسلوبًا حضاريًا من خلال المحاضرات والمناقشات المفتوحة.
- تدريب طلبة المرحلة الثانوية على طرق البحث عن أفضل المواقع الإلكترونية التسويقية التي تنسجم مع ثقافتنا وعاداتنا.
- تدريب طلبة المرحلة الثانوية على طرق المحافظة على الهوية الشخصية والخصوصية الرقمية.
- تدريب طلبة المرحلة الثانوية على طرق وأساليب التعامل مع الشائعات والأفكار غير المقبولة وآليات الاستعداد للتصدي لها.
- تدريب طلبة المرحلة الثانوية على آليات التعامل مع الرسائل السلبية الواردة عبر التقنيات الرقمية.
- الاستعانة ببيوت خبرة متخصصة في التكنولوجيا الرقمية تشرف عليها المدارس، وتسهم في تقديم خدمات استشارية في مجال أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.
- إقامة الندوات واللقاءات التوعوية لتوجيه الطلبة لأهمية الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الرقمية.
- إعداد المنشورات والملصقات المتضمنة توعية معرفية وثقافية ومهارية عن الأبعاد المرتبطة بالحماية والمسؤوليات الأخلاقية والالتزام بالضوابط والقوانين الرقمية.
- دعم المشاركات الطلابية في حملات التوعية بالحماية من مخاطر تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.
- إرسال رسائل إلكترونية عبر شركات الاتصال توعوية وتحذيرية.
- تنظيم المسابقات التي تتبنى ابتكار آليات تحكم استخدام التقنيات الرقمية.
- تضمين أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في إطار التوعية الدينية.

– تنمية الرقابة الذاتية ومهارات التعلم الذاتي والبحث والاستقصاء وممارسته لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس باعتبارهم الأساس في تعديل السلوك الفردي.

– تنمية التفكير النقدي للمحتوى الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس، من خلال تمحيص ما يقرؤوه من أفكار والقدرة على التمييز بين الخبيث والطيب.

– تكليف طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس بتقديم أبحاث مستقبلية عن مستقبل التكنولوجيا الرقمية (مخاطرها –مزاياها)، وأخلاقيات السلوك الرقمي، وضوابط استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ومناقشتها داخل القاعات الدراسية.

– إعداد أمثلة وابتكار مواقف لتعليم أخلاقيات التعامل مع تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بشكل غير قصدي.

– الإعلان عن رابط معين على موقع صفحة المدرسة يهتم بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ورابط آخر للتبليغ عن سوء الاستخدام الأخلاقي لتلك التكنولوجيا.

– تكوين مجالس طلابية على مستوى المدارس الثانوية ودعوتهم للحوار حول أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

– تخصيص جائزة بالمدارس الثانوية للملتزمين أخلاقيًا أثناء تعاملهم مع تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي

ت–الدور التنموي:

– تنظيم مؤتمرات وفعاليات مجتمعية للحد من السلوكيات المرتبطة بالجرائم الإلكترونية من خلال مشاركات فعالة من طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس.

– بناء إطار قيمي لأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بالمدارس الثانوية من خلال تضمين بنود خاصة بالسوك الرقمي والمواطن الرقمي في الميثاق الخلقي الخاص بالطلبة والمدرسين والقيادات المدرسية.

– إعداد دليل إرشادي لضوابط السلوك الرقمي المسؤول والإجراءات الأمنية ورقمنته ونشره بين الطلبة من خلال وسائل التواصل المدرسية الإلكترونية.

- إعداد ميثاق شرفي أخلاقي يشتمل على الضوابط الأخلاقية التي تحدد كيفية التعامل الأمثل لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

- إبرام اتفاقيات وبروتوكولات تعاون بين المدارس الثانوية فيما بينها ومع المؤسسات التكنولوجية الداعمة ومع الإعلام المجتمعي.

- تكوين لجنة تحت مسمى"لجنة الأخلاقيات" في كل مدرسة لدعم ونشر ثقافة أخلاقيات التعامل مع تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

- إنشاء مراكز تهتم بالقيم داخل كل مدرسة، وإصدار مجلة تحت عنوان " أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي".

6- الاستراتيجيات المقترحة في التصور:

1- استراتيجية البناء المعرفي: يستخدم الأخصائي الاجتماعي تلك الاستراتيجية في تنمية معارف الطلبة بمحاور الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتزويدهم بالثقافة الرقمية المناسبة لهم.

2- استراتيجية الاقناع: وذلك عن طريق التوضيح والإرشاد والتوجيه لطلبة المرحلة الثانوية حول مشكلات أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتبصيرهم بحقائق الموقف واستثارة الطلبة لاتخاذ خطوات للتفكير في التحديات التي قد تواجههم أثناء التعامل مع تلك التكنولوجيا.

3- استراتيجية التشجيع: من خلال إتاحة فرص التفاعل الإيجابي بين الطلبة بالمرحلة الثانوية.

4- استراتيجية المشاركة: السعي نحو التغيير من خلال الإدراك والوعي والتوجيه وتقدير إمكانيات الطلبة بالمرحلة الثانوية.

5- استراتيجية العلاج التعليمي: يستخدمها الأخصائيون الاجتماعيين في علاج الاتجاهات والسلوكيات السلبية لدى الطلبة من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات المرتبطة بالوعي

بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وكيفية تنميته لديهم، وتعديل المفاهيم والتصورات والسلوكيات الخاطئة.

6- استراتيجية العمل الفريقي: يستخدمها الأخصائيون الاجتماعيون على المستويين "المرسل والمستقبل" فيضم التصور فريق عمل متكامل من المتخصصين في المجالات المختلفة الاجتماعية والتقنية والدينية، وأيضًا يستخدمها الأخصائيون مع الطلبة لتأكيد فكرة العمل الفريقي وأيضًا في الأنشطة المتنوعة.

7- الأدوات المهنية التي يقوم عليها التصور:

- المناقشات المقترحة: مع فريق العمل بالمدرسة والمعلمين والطلبة لشرح الظاهرة وأسبابها والآثار المترتبة عليها.

- الكتب الإرشادية والمجلات العلمية: التي توضح حجم الظاهرة والبيانات والمعلومات الصحيحة عنها.

- المقابلات الفردية: مع الطلبة في التنظيمات المدرسية والمعلمين المؤثرين في تشكيل الوعي لديهم.

- المقابلات الجماعية: مع جماعات النشاط بالمدرسة خاصة الجماعات ذات الصلة بظاهرة الأخلاقيات كجماعة الخدمة العامة والتي يمكن أن تفيد في تنمية وتشكيل الوعي لدى الطلبة.

- التشبيك مع المؤسسات الحكومية التعليمية والتكنولوجية والأهلية وغيرها؛ للمساهمة بدورهم في تنمية الوعي لأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة.

- التنظيمات المدرسية: يمكن للأخصائيين الاجتماعيين استثمارها كمجلس الأمناء ومجلس الإدارة ومجلس النشاط؛ للمساهمة في تنمية وعي الطلبة بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

8- الأدوار المهنية التي يمارسها الأخصائيون الاجتماعيون:

1- دور المعلم: من خلاله يتم مد الطلبة بمعارف ومعلومات بأخطار وآثار المشكلات المترتبة على قلة مستوى الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بكافة جوانبه.

2- دور المنسق: يتم فيه ربط طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس بالموارد البيئية المتاحة.

3- دور الممكن: من خلال تعلم مهارات متنوعة لطلبة المرحلة الثانوية تدعم اتجاهاتهم نحو المسؤولية الأخلاقية الرقمية.

4- دور المساعد: لمساعدة طلبة المرحلة الثانوية لفهم أنفسهم وتحقيق ذاتهم وتنمية نقاط القوة لديهم، والتعامل مع نقاط الضعف ومساعدتهم على التخلص من المشاعر السلبية والتي تعوق أدائهم بشكل سليم.

5- دور الوسيط: استخدام طلبة المرحلة الثانوية لتحقيق أهداف التدخل المهني وذلك بترغيبهم بتنمية الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي لديهم.

9- مراحل التصور لتنمية الوعي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بالمدارس:

1- مرحلة الارتباط: هي بداية العمل مع الطلبة داخل المدارس الثانوية، حيث يتم فيها عقد اجتماعات ومقابلات

فردية وجماعية، وهنا يستخدم الأخصائي الاجتماعي دوره كجامع للبيانات.

2- مرحلة التقدير: يتم فيها تحديد أبعاد الوعي بأخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ومبادئه التي يجب تنميتها لدى الطلبة، كذلك تحديد الأولويات في التعامل معهم ويتم التقدير على أساس جماعي على مستوى جماعة الطلبة وهنا يستخدم الأخصائي الاجتماعي دورة كممكن.

3- مرحلة التخطيط والتعاقد: تتضمن حلقة الوصل بين التقدير والإجراء الهادف للتغيير، فيتضمن هنا تحديد الأهداف والأنساق وكذلك تحرير التعاقد مع الطلبة.

4- مرحلة التدخل المهني: وتعني تنفيذ وتحقيق الأهداف التي تم وصفها في المرحلة السابقة والتي تم وضعها في صورة مهام يؤديها كل من الأخصائي الاجتماعي والطلبة، ويستخدم الأخصائي الاجتماعي دوره كموجه ومرشد ومعلم.

5- مرحلة الإنهاء: فيها تكون عملية تكوين الوعي قد انتهت وتكون الأهداف قد تحققت ويكون هذا الإنهاء ممهد له مع الطلبة.

6- مرحلة المتابعة: تكون مباشرة بعد كل مرحلة من مراحل التصور وأيضًا ستكون بتطبيق الأدوات بعد إنهاء مرحلة التدخل المهني وتحديد ما إذا كان الوعي تحقق بعد فترة من تنفيذ التصور.

المراجع

المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت محمد.(2021)، دور مهنة الخدمة الاجتماعية في مواجهة جائحة فيروس كورونا، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، مج5، ع353، 16–373.

العبيد، شيخة عبدالله البريكس.(2022)، تصور مقترح لدور الجامعات في تطوير وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء متطلبات العصر الرقمي وتحدياته جامعة بيشة أنموذجا، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ع14، 172–221.

حبيب، جمال شحاتة.(2009)، الممارسة العامة منظور حديث في الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

حبيب، جمال شحاتة.(2010)، قضايا وبحوث واتجاهات الخدمة الاجتماعية في تعليم وممارسة الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الحجيلان، محمد إبراهيم.(2019)، التحول الرقمي في التعليم: رؤية وفق مفهوم تحسين الأداء البشري*HPI*، مجلة جامعة الملك سعود، مج4، ع66، 2–91.

حسن، محمد جبريل إبراهيم.(2024)، أخلاقيات تطبيق الذكاء الاصطناعي من الوجهة القانونية: دراسة تحليلية استشرافية، مجلة الفقه والقانون، ع141، 6–38.

حمايل، ماجد.(2023)، أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي:التحديات الجديدة والفرص الجديدة، المجلة العربية للتربية النوعية المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مج7، ع277، 28–298.

دليل أخلاقيات الذكاء الاصطناعي.(2024)، سلسلة الذكاء الاصطناعي للتنفيذيين، الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي،ط2.

زين الدين، محمد.(2013)، أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية، جامعة أم القرى، متاح على: *http://khalil-alhadri.com/uploads/sounds/436636a1b74716cd250bdf076ebfc198.pdf*

عباس، محمد خليل ونوفل،محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبوعواد، فريال محمد.(2022)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس،ط11، الأردن– عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان، عبدالفتاح.(2000)، المدارس المعاصرة في خدمة الفرد نحو نظرية جديدة للمجتمع العربي، ج2،ط3، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القحطاني، أمل بنت سفر،والدايل، صفية بنت صالح.(2021)، مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 22(1)،163–192.

المجالي، مصلح مسلم.(2024)، التحديات الأسرية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعامل مع الأبناء المراهقين من وجهة نظر الأمهات العاملات بسلطنة عُمان، مجلة جامعة المدينة العالمية، (51)،1–51.

المحضر، وائل المحضر أنور أحمد، وعلام، محمد فاروق مسعود محمد.(2024)، إسهامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الممارسة المهنية الرقمية في الخدمة الاجتماعية المدرسية، مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، (33)، 401–466.

يوسف، نهى عبد العزيز محمود.(2023)، أخلاقيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي: دراسة نقدية في فلسفة الأخلاق، مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، 34(34)،227–268 .

ترجمة المراجع العربية:

Abwālnṣr, Midḥat Muḥammad. (2021), Dawr mihnat al-khidmah al-ijtimā‘īyah fī muwājahat jā’ḥ fyrws kwrwnā, al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, mj5, ‘16, 353-373.

al-‘Ubayd, Shaykhah Allāh albryks. (2022), Taṣawwur muqtaraḥ li-dawr al-jāmi‘āt fī taṭwīr wa‘y al-ṭalabah bālmwāṭnh al-raqmīyah fī ḍaw’ Mutaṭallabāt al-‘aṣr al-raqmī wa-taḥaddiyātuh Jāmi‘at Bīshah anmūdhajan, Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, ‘14, 172-221.

Ḥabīb, Jamāl Shiḥātah. (2010), Qaḍāyā wa-buḥūth wa-ittijāhāt al-khidmah al-ijtimā‘īyah fī Ta‘līm wa-mumārasah al-khidmah al-ijtimā‘īyah, al-Iskandarīyah: al-Maktab al-Jāmi‘ī al-ḥadīth.

al-Ḥujaylān, Muḥammad Ibrāhīm. (2019), al-taḥawwul al-raqmī fī al-Ta‘līm: ru’yah wafqa Mafhūm Taḥsīn al-adā’ albshryHPI., Majallat Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, mj4, ‘2, 66-91.

Ḥasan, Muḥammad Jibrīl Ibrāhīm. (2024), Akhlāqīyāt taṭbīq al-dhakā’ alāṣṭnā‘y min al-wijhah al-qānūnīyah: dirāsah taḥlīlīyah istishrāfīyah. Majallat al-fiqh wa-al-qānūn, ‘A 141, 6-38.

Ḥamāyil, Mājid. (2023), Akhlāqīyāt al-dhakā’ alāṣṭnā‘y fī al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī: al-taḥaddiyāt al-Jadīdah wa-al-furaṣ al-Jadīdah, al-Majallah al-‘Arabīyah lil-

Tarbiyah al-nawʻīyah, al-Muʼassasah al-ʻArabīyah lil-Tarbiyah wa-al-ʻUlūm wa-al-Ādāb, mj7, ʻ28, 277-298.

Dalīl Akhlāqīyāt al-dhakāʼ alāṣṭnāʻy. (2024), Silsilat al-dhakāʼ alāṣṭnāʻy lltnfydhyyn, al-Hayʼah al-Saʻūdīyah llbyānāt wa-al-dhakāʼ alāṣṭnāʻy, ṭ2.

al-Ruwaylī, mdāllh ṭrqy hyshān wa-al-Khālidī, Wasīm Muḥammad Malhī. (2022), al-Dawr al-mihnī lil-Khidmah al-ijtimāʻīyah fī Tanmiyat waʻy afrād al-mujtamaʻ ṣḥyan athnāʼ jāʼḥh kwrwnā (dirāsah taṭbīqīyah ʻalá alʼkhṣāʼyyn al-Ijtimāʻīyīn bmstshfyāt minṭaqat al-Jawf), al-Majallah al-Dawlīyah li-Nashr al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, mj3, ʻ36, 28-69.

ʻAbbās, Muḥammad Khalīl wnwfl, Muḥammad Bakr wālʻbsy, Muḥammad Muṣṭafá wʼbwʻwād, Firyāl Muḥammad. (2022). madkhal ilá Manāhij al-Baḥth fī al-Tarbiyah waʻ-ʻilm al-nafs, ṭ11, al-Urdun, ʻAmmān: Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

al-Qaḥṭānī, Amal bint Sifr, wāldāyl, Ṣafīyah bint Ṣāliḥ. (2021). mustawá al-Waʻy al-maʻrifī bmfāhym al-dhakāʼ alāṣṭnāʻy wa-taṭbīqātuhu fī al-Taʻlīm ladá ṭālibāt Jāmiʻat al-Amīrah Nūrah bint ʻAbd al-Raḥmān wa-ittijāhātuhum. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 22 (1), 163-192.

al-Majālī, Muṣliḥ Muslim. (2024). al-taḥaddiyāt al-usarīyah li-taqniyāt al-dhakāʼ alāṣṭnāʻy fī al-taʻāmul maʻa al-abnāʼ al-murāhiqīn min wijhat naẓar al-ummahāt al-ʻāmilāt bi-Salṭanat ʻumān. Majallat Jāmiʻat al-Madīnah al-ʻĀlamīyah, (51), 1-51.

al-Muḥaḍḍir, Wāʼil al-muḥaḍḍir Anwar Aḥmad, wʻlām, Muḥammad Fārūq Masʻūd Muḥammad. (2024). Isʹhāmāt taṭbīqāt al-dhakāʼ alāṣṭnāʻy fī taʻzīz al-mumārasah al-mihnīyah al-raqmīyah fī al-khidmah al-ijtimāʻīyah al-madrasīyah. Majallat Qiṭāʻ al-Dirāsāt al-Insānīyah, (33), 401-466.

al-Niʻmī, Ḥasan Aḥmad Muḥammad. (2017), Dawr al-akhiṣṣāʼī al-ijtimāʻī fī al-Musānidah al-ijtimāʻīyah lmrḍá al-qalb: dirāsah maydānīyah bi-Mustashfá ʻAsīr al-Markazī bi-al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah, Majallat al-khidmah al-ijtimāʻīyah, ʻ58, j2, 90-112.

Yūsuf, Nuhá ʻAbd al-ʻAzīz Maḥmūd. (2023). Akhlāqīyāt Tiknūlūjiyā al-dhakāʼ alāṣṭnāʻy"dirāsah naqdīyah fī Falsafat al-akhlāq". Majallat al-Jamʻīyah al-falsafīyah al-Miṣrīyah, 34 (34), 227-268.

المراجع الأجنبية:

Abbas, M., Noval, M., Alabsy, M., & Abu Awad, F. (2022). Introduction to research methodology in education and psychology (in Arabic) (11th ed.). Dar Almasera.

Abdulrazak, S. (2022). Using artificial intelligence as an input to develop digital professional practice for social workers working in the health field (in Arabic). Journal of Future of Social Sciences,9 (5),127-173.

Abualnasr, M. (2021). Role of social work in confronting the Coronavirus pandemic (in Arabic). Arab Journal of Arts and Humanities Studies,5(16),353-373.

Adams, C., Pente, P., Lemermeyer, G., &Rockwell, G. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in K-12 education. Computers and Education: Artificial Intelligence,4,10013 https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.10013

Alabeed, S. (2022). A suggested proposal for the role of universities in developing students' awareness of digital citizenship in light of requirements and challenges of the digital age: A case study of Bisha University (in Arabic). Arts for Educational & Psychological Studies,14,172-221.

Alhajailan, M. (2019). Digital transformation in education: A perspective based on human performance improvement (HPI) (in Arabic). Journal of King Saud University,4(2),66-91.

Almahdar, W., &Allam, M. (2024). Artificial intelligence applications' contributions to enhancing digital professional practice in school social work (in Arabic). Journal of Humanities Studies, (33),401-466.

Almajaley, M. (2024). Family challenges of artificial intelligence technology in handling adolescent children from the perspective of working women in the Sultanate of Oman (in Arabic). Journal of Al-Madinah International University, (51),1-51.

Alqahtani, A., &Aldayel, S. (2021). The level of conceptual awareness and attitude toward artificial intelligence and its applications in education among Princess Nourah Bint Abdulrahman University students (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences,22(1),163-192.

Alrwely, M., &Alkhaldey, W. (2022). Professional role of social work in promoting the health awareness of community members during the Corona Pandemic (An applied study on social workers in the hospitals of Al-Juf region) (in Arabic). International Journal of Research and Studies Publishing,3(36), 28-69.

Anamey, H. (2017). Role of social worker in the social support of cardiac patients: A field study in Aseer Central Hospital, Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Social Work,58(2),90-112.

Bond, M., Khosravi, H., DeLaat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. International Journal of Educational Technology in Higher Education,21(1),4.

Fox,M.(2019).AI ethics in higher education:Challenges and opportunities.EAB DailyBriefing.www.eab.com/daily-briefing/2019/08/05/ai-ethics-in-higher-education-challenges-and-opportunities

Habeb, G. (2010). Issues, research, and approaches of social work in the education and practice of social work (in Arabic). Modern University Office.

Handbook of Artificial Intelligence Ethics. (2024). Artificial intelligence for executives (in Arabic) (2nd ed.). Saudi Data & AI Authority.

Hamaiel, M. (2023). Ethics of artificial intelligence in higher education: New challenges and new opportunities (in Arabic). Arab Journal of Specific Education,7(28),277-298.

Hasan, M. (2024). The ethics of applying artificial intelligence from a legal point of view: A prospective analytical study (in Arabic). Journal of Fiqh and Law,141, 6-38.

Karsenti, Thierry. (2019)."Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools". Formation ET profession, 27(1),105.

Knox, K., Gherardi, S., &Stoner, A. (2020). Rules, Roles, and Practices: Exploring School Social Worker Preparation for Practice, International Journal of School Social Work,5(2),1-22.

Reamer, F.G. (2013). Social Work Values and Ethics, fourth edition (Foundations of social work knowledge series). Columbia University Press, New York.

Reamer, F.G. (2023). Artificial intelligence in social work: Emerging ethical issues. International Journal of Social Work Values and Ethics,20(2),52-71.

Richards, R. (2010), Digital Citizenship and Web2.0 Tools, Journal of Online Learning and Teaching Long Beach, Vol.6, N2

Roadblock to Scale. (2020). The Global Sprint Towards AI. https://filecache.mediaroom.com/mr5mr_ibmnews/183710/Roadblock-to-Scale-exec-

summary.pdf State of Responsible AI. (2021).https://www.fico.com/en/latest-thinking/market-

Thriving in the era of pervasive AI. (2020). https://www2.deloitte.com/cn/en/pages/about-deloitte/articles/state-of-ai-in-theenterprise3- rd-edition.html

Yusuf, N. (2023). Ethics of artificial intelligence technology “a critical study in the philosophy of ethics”. Journal of the Egyptian Philosophical Society,34(34), 227-268.



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal

Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue	Volume	Month	Year
26	52	June / Dhu al-Hijjah	1447 AH / 2026 AD