المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
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
27	53	ربيع الأول / سبتمبر	2026 / 1448

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

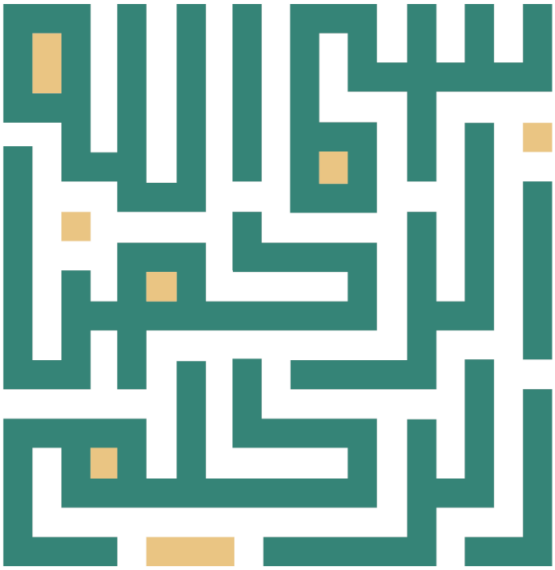
@iujournal4



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 والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- 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.
- لا يحق للباحث سحب البحث بعد قبوله للنشر.
- 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

أ.د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية 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:

أ. محمد بن سعد الشال

التنسيق العلمي:

أ. أحمد شفاق بن حامد

سكرتارية التحرير:

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	الاختبارات الوطنية " نافس " ودورها في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر المشرفين ومديري الإدارات د. أثير إبراهيم أبو عباة	12
2	التحديات التي تواجه فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء الاستعداد للاعتماد البرامجي – دراسة ظاهراتية د. إبراهيم بن خالد النجيدي	58
3	مهارات فهم المقروء في محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية ودرجة امتلاك الطلاب لها د. ماجد عبد الله العبادي	93
4	أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم: دراسة شبه تجريبية في بيئة التعليم الجامعي الرقمي د. ثريا جبير الطلحي	142
5	انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من وجهة نظرهم د. عادل علي غانم السناني	178
6	واقع ممارسة القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام بمدينة جدة د. رنده حسن مقبل الدعدي	230
7	جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في ظل التحولات المعاصرة (جامعة طيبة نموذجاً) د. مرام حامد الحازمي	269
8	القيادة الابتكارية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض د. ندى خالد حمد السياري	317
9	متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية د. سعد بن عبيد سعد الرعوجي	364
10	الصلات العلمية بين نجد والحجاز 1100 - 1157هـ (1689 - 1730م) دراسة تاريخية د. سعود بن عبد العزيز سليمان السلومي	426

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

الاختبارات الوطنية " نافس " ودورها في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر المشرفين ومديري الإدارات

National tests "Nafes" and their role in enhancing the competitive advantage of primary schools from the perspective of supervisors and department heads

إعداد

د. أثير إبراهيم أبو عباة

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعه شقراء

Dr. Atheer ibrahim Aboabat

Associate Professor of Curriculum and Instruction

Department of Curriculum and Instruction - Department of Curriculum and Instruction - Shaqra University

Email: dr_atheer@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-027-001

تاريخ التقديم: 2025/10/20 م تاريخ القبول: 2025/12/15 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر المشرفين ومديري الإدارات. وقد تم استخدام المنهج الوصفي، من خلال تصميم استبانة لجمع البيانات من عينة بلغت (112) مشرف ومدير إدارة من مشرفي المواد الدراسية ومديري الإدارات بمدينة الرياض. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن الاختبارات الوطنية "نافس" لها دور كبير في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي، كما أن هناك اختلاف في تحديد دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي؛ حيث جاء بعد: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال جودة التعليم في المرتبة الأولى بمتوسط عام (4.42) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، بينما جاء بعد " دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد المادية والمالية في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط عام (2.68) وبدرجة تقدير متوسطة. وتوصي الدراسة بالعمل على تخصيص حوافز مادية ومعنوية للطلاب والمعلمين وفقًا لنتائج الاختبارات الوطنية "نافس" لتشجيع الإبداع والتفوق والمنافسة.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات الوطنية – الميزة التنافسية – المشرفين ومديري الإدارات.

Abstract

The study aimed to identify the role of the national tests "Nafes" in enhancing the competitive advantage of primary schools from the point of view of supervisors and department managers. The descriptive approach was used, by designing a questionnaire to collect data from a sample of (112) supervisors and department managers from subject supervisors and department managers in the city of Riyadh. The study reached several results, the most important of which is that the national tests “Nafes” have a major role in enhancing the competitive advantage of primary schools, There is also a difference in determining the role of the national tests “Nafes” in enhancing the competitive advantage of primary schools. It came after: The role of national tests in enhancing the competitive advantage of schools through the quality of education in first place with an average score of 4.42 and a very high rating, while the role of national tests in enhancing the competitive advantage of schools through material and financial resources came in sixth and last place with an overall average of 2.68 and an average rating. The study recommends working to allocate material and moral incentives to students and teachers according to the results of the national tests “Nafis” to encourage creativity, excellence, and competition.

Keywords: National tests - competitive advantage - supervisors and department managers.

المقدمة

حظي مفهوم الميزة التنافسية باهتمام كبير خلال السنوات الأخيرة على المستويين العالمي والمحلي، حيث تعتبر الميزة التنافسية جوهر أداء المنظمات، ويقصد بها المهارة أو المورد المتميز الذي يتيح لهذه المنظمة إنتاج خدمة أو منفعة تميزها وتشكل لها مصدر تفوق واختلاف عن منافسيها، ومركز جذب للمنتفعين (أبو معيلق، 2021، 68).

وتعد الميزة التنافسية أحد الخيارات التي تلجأ إليها المؤسسات التعليمية للتكيف والتلاؤم مع متطلبات المنافسة والتغيير، حيث تسعي المؤسسات التعليمية في ظل بيئة شديدة التنافسية إلى كسب ميزة تنافسية من خلال إضافة قيمة للمورد البشري وتحقيق التميز عن طريق استثمار الطاقة الفكرية والعقلية لهذا المورد البشري (عبد النبي، هيبة، محمود، 2019، 182).

وتحاول المؤسسات التعليمية أن تميز نفسها من خلال تقديم رسالة تربوية وتنموية ذات قيمة؛ فالمؤسسة التعليمية الناجحة هي التي تتميز بالمهارات العالية في استقطاب وجذب وتطوير وتدريب العاملين الذين يستطيعون تقديم تلك الرسالة للأجيال الحالية والأجيال القادمة، كما أن تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الابتدائية يتطلب تحسين الأداء بشكل كامل، من خلال وضع مجموعة من المعايير، تمكن المعنيين من معرفة واقع الميزة التنافسية في المدارس الابتدائية، وإلى أي مستوى من التميز يطمحون (السيد، 2020، 150).

وأكدت المملكة العربية السعودية في انطلاق رؤيتها ٢٠٣٠ على أهمية التعليم من خلال وضع ركائز منظومة مستدامة وقادرة على مواكبة التغيرات المستقبلية لتنمية القدرات البشرية، وتمثلت تلك الركائز في تطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع، والإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا، وإتاحة فرص التعلم مدى الحياة (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، 2017)، كما أن ظهور التنافسية كمتطلب أساسي في التوجهات الحديثة في وزارة التعليم، والمنبثق من رؤية المملكة العربية السعودية(2030م) قد جعلت المدرسة تقوم بأدوارها، من خلال التحقق من مدى اكتساب الطلبة للمعارف، والمهارات، والقيم من خلال التقويم، وأدواته كالاختبارات وغيرها من الأنشطة، فضلاً عن تقويم المعلم ومدى تمكنه من أدواته التعليمية كطرق التدريس وغيرها، وتقويم الإدارة المدرسية،

وصولاً إلى مدى تمتع كافة أنشطة المدرسة بمعايير حددتها لهم وزارة التعليم، أو ما يطلق عليها عملية التقويم(آل جدران، 2025، 245).

ويعد مشروع الاختبارات الوطنية "نافس" أحد مشاريع هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، والذي يقوم بتنفيذه المركز الوطني للقياس بالتعاون مع وزارة التعليم، ويركز هذا المشروع على أفضل الممارسات العالمية التقويمية للنظم التعليمية، كما يراعي خصائص التعليم العام بالمملكة، ويحقق أهداف الهيئة وتطلعات المجتمع والقيادة الرشيدة في الرقي بالتعليم والرفع من مساهمته في التنمية الاقتصادية(المركز الوطني للقياس، 2023، 2).

وتأتي الاختبارات الوطنية "نافس" استنادًا إلى تنظيم الهيئة الصادر بقرار مجلس الوزراء الموقر رقم (108) وتاريخ 1440/2/14هـ، والمتضمن "بناء وتنفيذ المقاييس والاختبارات التعليمية كالاختبارات الوطنية في مراحل التعليم العام ذات العلاقة بتقويم التعليم العام (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2024).

وتهدف الاختبارات الوطنية إلى قياس وتقييم أداء الطلاب وتقديم معايير موحدة لأدائهم في التعلم(Koretz, 2008)، كما تساعد في رسم السياسة التعليمية وتطويرها (Hawlitschek,2024)، ويتميز تصميم الاختبارات الوطنية بمجموعة من السمات، فهي متعددة الجوانب وشاملة، ويجب أن تكون مبنية على معايير واضحة ومحددة، وتتميز بالصدق والموثوقية، علاوة على ذلك، يجب أن تكون الاختبارات متناسبة مع محتوى المناهج التعليمية وأهداف التعلم المحددة، بالإضافة إلى أنه يجب أن تتوافر فيها فرصا للتنوع والتمييز بما يضمن تقييم عادل لقدرات جميع الطلاب (OECD,2019,2).

والاختبارات الوطنية "نافس" هي اختبارات مقننة، يتم من خلالها إجراء مسح شامل للتحصيل الدراسي للطلاب قياسًا على معايير المناهج، وتهدف إلى معرفة ما حققه الطلاب من معارف ومهارات في مواد دراسية محددة، وتتبع التغيرات التي تحدث في المستويات التربوية عبر الزمن على المستوى الوطني، ويتم الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في صنع القرارات التربوية وتطوير العملية التعليمية في واقع الصفوف المدرسية، كما تساهم نتائج الاختبارات في توفير معلومات وبيانات ذات مصداقية للباحثين التربويين للاستفادة منها في الأبحاث العلمية المختصة في تطوير العملية التعليمية(المركز الوطني للقياس، 2023،2).

وتعد الاختبارات وفقا لنواتج التعلم المشتقة من المعايير الوطنية المناهج التعليم، والمعايير الدولية لهذه المواد، وبالمحاكاة مع اختبارات الدراسات الدولية في الـ TIMSS& PIRLS، كما تتوافق اختبارات "نافس" مع مناهج التعليم في القراءة والرياضيات، والعلوم، حيث تمثل نواتج التعلم المحصلة النهائية لما يعرفه الطالب، ويفهمه، ويستطيع القيام به في المجالات المستهدفة بنهاية كل مرحلة تعليمية في التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠٢٤).

أوضحت دراسة كل من الزهراني، السعيدي (2025، 920) أن الاختبارات الوطنية "نافس" يمكن أن تسهم في قياس وتحسين مستوى التحصيل العلمي لطلبة المدارس، وتحفيز التميز المدرسي والتنافس الإيجابي بين المدارس ومكاتب وإدارات التعليم، وتنفذ وفق الأدوار التكاملية والتنسيق المتواصل بين وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب، لتحقيق الأهداف الوطنية وفي مقدمتها مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبرنامج تنمية القدرات البشرية.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أهمية الاختبارات الوطنية" نافس" في صنع القرارات التربوية وتطوير العملية التعليمية وتحسين مستوى التحصيل العلمي لطلبة المدارس، وتحفيز التميز المدرسي والتنافس الإيجابي بين المدارس ومكاتب وإدارات التعليم، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية الاختبارات الوطنية" نافس" ومنها دراسة كل من (الزهراني، العجمي،2025؛ أثلاوي، 2025؛ آل جدران، 2025، عيسى، الخريصي، الحضيري، السحيباني،2025).

وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية الاختبارات الوطنية " نافس"، وأهمية تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي، لكونها المدارس التي تتولى عملية التعليم في مرحلة الطفولة، والتي تشكل النواة الحقيقية لتكوين الشخصية تكوينًا سليمًا في كافة الجوانب. حيث إن بناء شخصية قادرة على مواكبة التغيرات المستقبلية، وتطوير أساس تعليمي مرن ومتين للجميع، والإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا يمثل أحد أهداف التعليم في رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

مشكلة الدراسة:

بادرت المملكة العربية السعودية إلى إصلاح نظامها التربوي من خلال تبني رؤية ٢٠٣٠ التي تسعى لتحقيق اقتصاد مزدهر للوطن ولأبنائه، في مختلف المجالات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والتنموية، وقد جعلت التعليم من أولوياتها الرئيسة لدوره الفاعل في صنع رأس المال البشري، وتحقيق

متطلبات التنمية، وبناء على رؤية 2030سيكون النظام التربوي جزءا مرتبطا بنظام اقتصادي واجتماعي شامل من خلال نماذج ومبادرات تعليمية ترتكز على النهوض بالطالب والمعلم والمنهج، وتحسين جودة التعليم (الشهري، 2025، 228).

وتماشيا مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، والذي يشغل تطوير التعليم حيزاً هاماً فيها؛ من خلال بناء مواطن صالح قادر على مواجهة التحديات العالمية، فقد أطلقت هيئة تقويم التعليم والتدريب العديد من الاختبارات لقياس التحصيل العلمي، كأحد مخرجات المؤسسات التعليمية، ومنها الاختبارات الوطنية "نافس" والتي تطبق في جميع مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بهدف قياس الأداء التعليمي للطلبة والمدارس وتحسينه وتقويم جودة مخرجات التعليم، وتحفيز التميز والتنافس الإيجابي بين المدارس وإدارات التعليم(الزهراني والعجمي، 2025، 184).

وترى الباحثة أن مدارس التعليم الأساسي تعد من أهم المؤسسات التي تولي اهتمامًا كبيرًا لتحسين جودتها وتأهيلها للحصول على الاعتماد، نظرًا لدورها الحيوي كأساس لجميع مراحل التعليم ودورها الأساسي في بناء شخصية الطفل، ومع ذلك، في العالم المعاصر، تواجه مدارس التعليم الأساسي المعتمدة تحديات حرجة تتطلب توافر الموارد البشرية القادرة على تحقيق ميزة تنافسية تسمح لها بضمان تحقيق مستوى عالٍ من الجودة والحفاظ على الاعتماد.

وفي ضوء أهمية الاختبارات الوطنية "نافس" ودورها في تعزيز العديد من المتغيرات الإيجابية، وانطلاقا من سعى النظام التعليمي بالمملكة لتعزيز الميزة التنافسية للمدارس باعتبارها أحد مؤشرات تحقيق رؤية المملكة 2030 عبر تطوير المناهج والبيئات التعليمية، ودمج التكنولوجيا، وتأهيل الكوادر البشرية، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر المشرفين ومديري الإدارات.

أسئلة الدراســة:

يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر المشرفين ومديري الإدارات؟

ويتفرع منه ستة أسئلة فرعية:

1. ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال القيادة التربوية المبدعة؟
2. ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال جودة التعليم؟
3. ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد البشرية المتميزة؟
4. ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال السمعة والصورة الذهنية؟
5. ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال توظيف التكنولوجيا؟
6. ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد المادية والمالية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف على دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال القيادة التربوية المبدعة.
2. التعرف على دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال جودة التعليم.
3. التعرف على دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد البشرية المتميزة.
4. التعرف على دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال السمعة والصورة الذهنية.

5. التعرف على دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال توظيف التكنولوجيا.
6. التعرف على دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد المادية والمالية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: يمكن أن يفيد البحث الحالي في:

- مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على معيارية الأداء لدى الطالب، ومعيارية التقويم في الاختبارات.
- تسليط الضوء على أهمية الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي.
- رصد الحلول المقترحة – من وجهة نظر المشرفين ومديري الإدارات – لتعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من خلال الاختبارات الوطنية "نافس".
- فتح المجال لإجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة بدور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية بمدارس التعليم الابتدائي.

الأهمية التطبيقية: يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة:

- **معلمات مدارس التعليم الابتدائي:** من خلال رفع الوعي بدور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي؛ مما يساعد في تحسين برامجهن التعليمية وتطويرها، واستخدامهن لاستراتيجيات تعليمية أكثر ملاءمة لتلبية احتياجات الطالبات.
- **المشرفين ومديري الإدارات:** يمكن أن يساعد هذا البحث المشرفين ومديري الإدارات على تحسين أدوارهم في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي.
- **مخططي البرامج التدريبية:** توجيه النظر إلى أهمية تصميم برامج تدريبية، وورش عمل للمشرفين، ومديري الإدارات، تهدف إلى التعامل مع الاختبارات الوطنية "نافس" لتعزيز الميزة التنافسية بين المدارس.

- **مسئولي وصناع القرار:** يمكن أن يساهم هذا البحث في توجيه أنظار المسؤولين عن تطوير العملية التعليمية بوضع خطط وسياسات تعليمية لتطوير الاختبارات الوطنية "نافس" بما يحقق تعزيز الميزة التنافسية بين المدارس.
- **المسؤولون في وزارة التعليم:** من أجل وضع برامج تدريبية تثري معلمات المرحلة الابتدائية بما يعزز أداء الطلاب في الاختبارات الوطنية "نافس".
- **للباحثين والدارسين** من خلال الاستفادة من أداة الدراسة، وفتح المجال لإجراء دراسات وبحوث مستقبلية.
- **أولياء الأمور:** من خلال معرفة تأثير الاختبارات الوطنية "نافس" في تحسين أداء الطلاب.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعية:** دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر مشرفين المواد الدراسة ومديري الإدارات. وذلك من خلال الأبعاد الآتية: القيادة التربوية المبدعة، جودة التعليم، الموارد البشرية المتميزة، السمعة والصورة الذهنية، توظيف التكنولوجيا، الموارد المادية والمالية.
2. **الحدود المكانية:** الإدارات التعليمية، ومدارس التعليم الابتدائي بمدينة الرياض.
3. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1446 - 1447 هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **الاختبارات الوطنية " نافس ":** هي اختبارات مقننة يتم من خلالها إجراء مسح شامل للتحصيل الدراسي للطلاب قياسًا على معايير المناهج، وتهدف إلى معرفة ما حققه الطلاب من معارف ومهارات في مواد دراسية محددة، وتتبع التغيرات التي تحدث في المستويات التربوية عبر الزمن على المستوى الوطني (المركز الوطني للقياس، 2023، 2).

- **الميزة التنافسية:** وتعرف الباحثة الميزة التنافسية بأنها: قدرة المدرسة على التفوق في الأداء وصياغة الاستراتيجيات التي تمكنها من التغلب على المشكلات الداخلية الخاصة بها من خلال القيادة التربوية المبدعة والاستغلال الأمثل لكافة مواردها البشرية والمادية والمالية والتوظيف الأمثل للتكنولوجيا بتكلفة أقل وفاعلية أفضل، بهدف إنجاز أنشطتها بشكل يحقق لها جودة تعليمة، وصورة ذهنية أفضل من منافسيها والحصول على مركز تنافسي أفضل.

الإطـار النظـري والدراسـات السابقـة:

المحور الأول: الاختبارات الوطنية "نافس":

أولاً: مفهوم الاختبارات الوطنية "نافس":

الاختبارات الوطنية "نافس" هي اختبارات مقننة وفق أطر مرجعية معتمدة، تطبق في دورات تقويم متعاقبة زمنيًا؛ لتوفير بيانات موثوقة حول مستوى تحقيق الطلاب، والمدارس، ومكاتب وإدارات التعليم المستهدفات التعليمية المأمولة في مجالات وصفوف محددة، كما تشتمل على أدوات مصممة لتوفير معلومات حول العوامل المؤثرة في تعلم الطلاب وتحصيلهم، والممارسات التعليمية؛ من أجل تحسينها وتطويرها (هيئة تقويم التعليم والتدريب،2024).

كما أشارت كل من المهيدلي وآخرون (٢٠٢٤، 157): إلى أن الاختبارات الوطنية "نافس" هي اختبارات تم إعدادها بناء على مناهج التعليم العام، والكتب الدراسية في القراءة، والرياضيات والعلوم والمعايير الوطنية، ومعايير الاختبارات الدولية، وتطبق سنويًا في مدارس المملكة جميعها في وقت واحد.

ومن ثم فالاختبارات الوطنية اختبارات معدة لجميع المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة، بدءًا من الصف الثالث الابتدائي، وتلك الاختبارات اختبارات مقننة وفق أطر مرجعية تطبق بشكل سنوي، وتركز هذه الاختبارات على أفضل الممارسات التقويمية العالمية للنظم التعليمية؛ لتحقيق الأهداف الوطنية، وفي مقدمتها أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبرنامج تنمية القدرات البشرية.

ثانيًا: أهمية الاختبارات الوطنية "نافس":

تكتسب الاختبارات الوطنية " نافس" أهمية عالية؛ إذ توظف نتائجها لقياس أهم مجالات تقويم الأداء المدرسي، وهو مجال نواتج التعلم وترتبط بتقويم أداء المدرسة مع مقارنة الأداء والفروق

بين المدارس والمكاتب والإدارات التعليمية، ويمكن من خلالها التعرف على مستوى تعلم الطلاب وتحصيلهم في القراءة، والعلوم والرياضيات، وتحديد العوامل المؤثرة في ذلك، بالإضافة إلى قياس مؤشرات الاختبارات الوطنية في برنامج تنمية القدرات البشرية (الزهراني، العجمي، 2025، 184)، كما أن استخدام البيانات الناتجة عن الاختبارات الوطنية من شأنه أن يسهم في تطوير السياسات التعليمية وتحسين النظام التعليمي بشكل عام (OECD,2019) وبالتالي، فإن الاختبارات الوطنية تلعب دورًا مهمًا في تحقيق الأهداف التعليمية وتطوير النظام التعليمي Darling & (Adamson, Abedi,2010).

وتتضح أهمية الاختبارات الوطنية "نافس" في المملكة العربية السعودية في صنع القرارات التربوية وتطوير العملية التعليمية في واقع الصفوف بالمدارس المختلفة، كما تساهم نتائج تلك الاختبارات في توفير بيانات ومعلومات ذات مصداقية للباحثين التربويين للاستفادة منها في أبحاثهم العلمية المختلفة لتطوير العملية التعليمية (المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٣، 2).

وتعمل الاختبارات الوطنية" نافس" (الشهري، 2025، 238) على الآتي:

- تعزيز جوانب القوة والتحسن في مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.
- المساعدة في تحقيق العدالة من خلال تقديم تعليم جيد لجميع المتعلمين.
- التعرف على ما يمكن للمدرسة أن تقدمه لطلابها من معارف ومهارات بالمقارنة مع ما ينبغي أن تحققه.

ونظرًا لأهمية الاختبارات الوطنية "نافس" فقد تناولته العديد من الدراسات السابقة بالبحث، والدراسة، كما أكدت بعض الدراسات على أهمية الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز العديد من المتغيرات الإيجابية، حيث هدفت دراسة الشهري (2024) إلى تصميم برنامج تدريبي مستهدف لمعلمي الرياضيات في الصف الثالث المتوسط؛ لتحسين أداء طلابهم في اختبارات NAFS الوطنية، وسعى البحث إلى تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات، ومن ثم تصميم برنامج تدريبي مصمم خصيصا لمعالجة مجالات التحسين المحددة، واستخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي لمجموعتين، إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية؛ لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح على معلمي الرياضيات؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية مع التركيز على الجوانب الرئيسة لممارساتهم التعليمية، والتحديات

التي يواجهونها في تدريس الرياضيات، والاحتياجات المحيطة للتطوير المهني، كما هدفت دراسة الشهري(2025) إلى التعرف على معوقات التحصيل الدراسي لدى الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس"، والحلول المقترحة لها من وجهة نظر المعلمات ومديرات المدارس، وتم استخدام المنهج النوعي، وإجراء مقابلات فردية ومجموعات التركيز مع عينة قصدية من المعلمات والمديرات بالمدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة جدة بلغت (20) معلمة ومديرة مدرسة، بواقع(13) معلمة يدرسن القراءة والرياضيات للصف الثالث، والقراءة والرياضيات والعلوم للصف السادس الابتدائي، و(7) مديرات مدارس المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى تحديد مجموعة من المعوقات وهي معوقات تتعلق بالاختبار ومعوقات تتعلق بالطالبات ومعوقات تتعلق بأولياء الأمور، ومعوقات تتعلق بالبيئة المدرسية، ومعوقات تتعلق بالمعلمات، وأيضًا سعت دراسة العريني وآخرون(2025) إلى التعرّف على العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية من وجهة نظر الطلاب، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم وصف وتحليل الأدبيات والدراسات ذات الصلة بمتغيرات البحث. وتم تطبيق الاستبانة على عينة من 754 طالبًا وطالبة في مدارس تابعة لمكتب تعليم طويق التابع لإدارة تعليم الرياض، وأسفرت النتائج عن تحديد أبرز العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي متعلقة بالمتعلم، مثل ضعف الدافعية، وانخفاض مهارات الفهم القرائي، وكثرة الغياب، وعدم تخصيص وقت كافٍ للمذاكرة.

كما تم تحديد عوامل تتعلق بالمعلم، مثل ندرة تقديم أنشطة وتدريبات تعزز مهارات التفكير، وقلة التدريب على أسئلة مشابهة لاختبارات "نافس"، وضعف استخدام التقنية، وفيما يتعلق بالمقرر الدراسي، وُجد أن عدم جاذبيته وصعوبة محتواه يؤثران سلبًا على التحصيل، أما ما يتعلق بالبيئة الصفية والمدرسية، مثل عدم قدرة المدرسة على حماية الطلاب من التنمر، الكثافة العددية داخل الفصول، ضعف الانضباط والالتزام بالأنظمة، وعدم وجود بيئة تعليمية تشجع على البحث والاستكشاف، كما أظهرت النتائج تأثير بيئة الطالب الاجتماعية والاقتصادية، مثل عدم اكتراث الأسرة بغياب الطالب، وعدم اهتمامها باختبارات "نافس"، كما هدفت دراسة الزهراني والسعيدي(2025) إلى تحديد الصعوبات التي تواجهها طالبات الصف الثالث متوسط الخاصة بمنهاج الرياضيات في اختبارات" نافس" من وجهة نظر المعلمات، وتحديد الصعوبات التي تواجهها

طالبات الصف الثالث متوسط الخاصة بهن من وجهة نظر المعلمات(فهم المسائل الرياضية –تخطيط المسائل الرياضية –تنفيذ حل المسائل الرياضية)، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الصعوبات الخاصة بمنهاج الرياضيات جاءت بدرجة متوسطة، وأيضًا سعت دراسة الزهراني والعجمي(2025) إلى الكشف عن فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في مقرر العلوم في تحسين نواتج تعلم الاختبارات الوطنية "نافس" لدى عينة من الطالبات المشاركات في هذه الاختبارات بلغ عددهن ٩٣ طالبة من طالبات الصف السادس بمنطقة الباحة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج؛ من أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 =a بين المجموعتين :(الضابطة)، و(التجريبية) في اختبار "نافس" في المجالات(علم الأرض والفلك، علوم الحياة، والعلوم الفيزيائية والكيميائية) لصالح المجموعة التجريبية، كما هدفت دراسة اثلاوي (2025) إلى تقديم تصور مقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات "نافس" الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع، وأكدت نتائج الدراسة على فاعلية التصور المقترح في تحسين نتائج الطلاب في اختبارات "نافس" الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع، وحاولت دراسة آل جدران(2025) التعرف على مستوى الدور الأسري لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس "من وجهة نظر أولياء الأمور، ومستوى دور المدرسة لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس "من وجهة نظر المدرسة والمعلمات، وتوصلت أهم النتائج إلى أن مستوى الدور الأسري لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس" من وجهة أولياء الأمور كان بمستوى متوسط، وكذلك مستوى دور المدرسة لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس " من وجهة نظر المدرسة والمعلمات كان بمستوى متوسط، ونتج عن ذلك بناء تصور المقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية "نافس"، وأخيرًا هدفت دراسة عيسى وآخرون(2025) إلى التعرف على واقع تطبيق معلمات المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية "نافس" لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تطبيق معلمات المدارس المتوسطة لمهارات التدريس الفعال (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بدرجة كبيرة، مع وجود مجموعة من المعوقات كان من أهمها زيادة الساعات التدريسية للمعلمات وزيادة الكثافة الطلابية في الفصول.

ويتضح مما سبق أن الدراسات السابقة ركزت على قياس مستوى تحصيل الطلاب في الاختبارات الوطنية " نافس" أو التعرف على الصعوبات التي تواجههم أثناء أداء هذه الاختبارات، وأيضًا وضع حلول مقترحة لتحسين أداء الطلاب على هذه الاختبارات. وبالتالي لم تحاول هذه الدراسات إيضاح العلاقة بين هذه الاختبارات ومتغير الميزة التنافسية كأحد المحاور والاهداف الاساسية لمحور التعليم في رؤية المملكة 2030. وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

ثالثًا: مميزات الاختبارات الوطنية "نافس":

حددت دراسة (اثلاوي،2025، 147) مميزات اختبارات "نافس" الوطنية في:

- تواكب التطورات الوطنية والدولية، حيث إنها تقوم على رفع كفاءة وجودة التعليم العام في المملكة.
- تحقيق الأهداف الوطنية، وفي مقدمتها مستهدفات رؤية المملكة 2030 والمعايير الدولية لهذه المواد.
- تأتي اختبارات "نافس" لمحاكاة اختبارات الدراسات الدولية في TIMSS&PIRLS .
- تتوافق اختبارات "نافس" مع مناهج التعليم العام في القراءة، والرياضيات، والعلوم.
- تطبق تلك الاختبارات بطريقة إلكترونية أو ورقية.
- تغطي الاختبارات الوطنية المنهج الدراسي بالكامل.
- يتولى تطبيق الاختبارات الوطنية فرق مدربة من الهيئة بالتنسيق مع وزارة التعليم.
- جميع الأسئلة اختيار من متعدد، ومن ثم فالإجابة عليها تحتاج تظليل في ورقة الإجابة، مما يقلل وقت التطبيق.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الاختبارات الوطنية "نافس" تتميز بالعديد من المميزات، فهي اختبارات تجمع المقرر بالكامل، ويسهل تطبيقها، وتصحيحها، وتوفر الوقت والجهد، ويشرف عليها لجان متخصصة، وتتوافق مع أهداف المواد الدراسية (القراءة، والعلوم والرياضيات)، كما تتناسب مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

رابعًا: أهداف الاختبارات الوطنية " نافس":

حدد كل من (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2،2024؛ اثلاوي، 2025، 148؛ الزهراني، العجمي، 2025، 193) أهداف الاختبارات الوطنية " نافس" في:

- تقويم التحصيل التعليمي لطلبة المدارس.
- تحفيز التميز والتنافس الإيجابي بين المدارس ومكاتب وإدارات التعليم.
- توفير التقارير والبيانات المفصلة حول التحصيل العلمي للطلبة والمتغيرات المؤثرة فيه.
- تمكين التحليل العلمي لأداء المنظومة لوضع الحلول وتحسين الأداء.
- قياس مؤشرات الاختبارات الوطنية في برنامج تنمية القدرات البشرية، ودعم تحقيق مستهدفاتها.
- تزويد صنّاع القرار والمستفيدين بمؤشرات أداء موثوقة؛ تساعد في اتخاذ الإجراءات، التطويرية.
- الوقوف على مستوى تحقيق الطلاب لنواتج التعلم الأساسية، ودعم مبدأ التعلم للجميع.
- رصد مستوى أداء الطلاب، والمدارس، ومكاتب وإدارات التعليم، والنظام التعليمي بشكل دوري.
- توظيف نتائج الاختبار في تقويم مدارس التعليم العام (الحكومية)، واعتماد المدارس الأهلية والعالمية.
- ترتبط الاختبارات الوطنية بمؤشر (ترتيب) الذي تقدمه هيئة تقويم التعليم والتدريب بالتعاون مع وزارة التعليم.

خامسًا: عوامل نجاح الاختبارات الوطنية "نافس":

حددت دراسة (الزهراني والسعيدي، 2025، 929) عوامل نجاح الاختبارات الوطنية "نافس في:

- دعم المطبقين وتسهيل عملهم بكل ما يلزم لضمان تنفيذ الاختبارات في المدارس بالجودة المطلوبة.

- تعاون مديري المدارس، ومعلمي صفوف الثالث والسادس الابتدائي والثالث المتوسط في تخصصات الاختبارات (اللغة العربية والرياضيات والعلوم)، وكذلك أولياء أمور الطلاب والطالبات في تعبئة الاستبانات.
- التأكيد على الطلاب والطالبات، وأولياء أمورهم، وتوعيتهم بأهمية الاختبار، وحث الطلبة على الأداء الذي يوضح مستواهم الحقيقي في تحصيلهم التعليمي.
- مشاركة المدارس في تطبيق التجارب الرقمية للاختبار.

المحور الثاني: الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي:

أولاً: مفهوم الميزة التنافسية:

عرف محمد (2018، 345) الميزة التنافسية بأنها خصيصة أو مجموعة من الخصائص التي تميز المدرسة، وتحقق لها مركزًا أفضل بالنسبة للمدارس الأخرى، من خلال توظيف طرق واستراتيجيات جديدة في استثمار مواردها المادية والبشرية، بما يحقق للمدرسة الجودة، المرونة، والإبداع، وأقل تكلفة.

فهي قدرة مدارس التعليم الأساسي على الإبداع والتفوق في الأداء على المدارس المنافسة، نتيجة تقديم خدمات تعليمية بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، والقدرة على تحسين أداء الأعمال في مدارس التعليم الأساسي بشكل متميز، وأفضل من المدارس المنافسة (عبد الله، 2021، 27).

كما تعرف الميزة التنافسية على أنها المهارة أو التقنية التي تتيح لمدارس التعليم الأساسي مميزات تنافسية قوية ومستدامة تؤكد تميزها واختلافها عن غيرها من المدارس المنافسة لها، وذلك من خلال الاستخدام الجيد لمواردها المعنوية والمادية، وتنمية قدرات الإدارة والمعلمين بها، مما ينعكس إيجابيًا على مستوى طلابها (محمود وآخرون 2024، 284).

ويري كل من(Chahal & Bakshi,2015, 381) أن الميزة التنافسية تعبر عن التفوق الموضعي المقارن في السوق الذي يقود المؤسسة إلى التفوق على منافسيها من خلال توفير استراتيجيات يصعب تقليدها أو محاكاتها، وهي نشاط تقوم به المؤسسة بشكل جيد مقارنة بالأنشطة التي تقوم بها المؤسسات المنافسة، أو أي مورد تمتلكه المؤسسة وتريده المؤسسات المنافسة (David,2017, 36.) .

ويتضح مما سبق، أن الميزة التنافسية للمدارس تشير إلى قدرتها الفريدة على تقديم قيمة تعليمية متميزة وصعبة التقليد، تميزها عن غيرها من المدارس، وتكسبها ثقة أولياء الأمور والطلاب، وتضمن بقاءها وتطورها عبر تقديم جودة عالية ومخرجات تعليمية تفوق توقعات السوق، وتتحقق من خلال استراتيجيات مبتكرة في الموارد البشرية، والتقنية، والمناهج، والبيئة المدرسية.

ثانيًا: أبعاد الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية:

حدد كل من (ميخائيل، 2023، 211؛ عمار، 2019، 264-265؛ محمد، كمال، السعيد، 2020، 162) أبعاد الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية بأنها:

1) **الجودة:** تعني: أن الخدمة أو المنتج يحقق الأهداف التي صُمم من أجلها، ويمكن الثقة به، والاعتماد عليه مما يزيد من قيمته لدى العملاء.
2) **الكفاءة:** تعتبر المدرسة أداة لتحويل المدخلات من الموارد المالية والبشرية والتكنولوجية والمعرفية إلى مخرجات تتمثل في تلاميذ حققوا أهداف المرحلة التعليمية الحالية وعلى استعداد للالتحاق بالمرحلة التعليمية التالية.
3) **التجديد:** يمثل كل تقدم أو تحسين يطرأ على مخرجات أو خدمات المؤسسة، وهياكلها، وأساليبها الإدارية، واستراتيجياتها التي تبنتها.
4) **الاستجابة للمستفيدين من الخدمة التعليمية:** فتحقيق الجودة المتفوقة والتجديد يشكلان علاقة تكاملية مع تحقيق الاستجابة للعميل، مع مراعاة الاحتياجات الفردية والجماعية في هذه المخرجات أو الخدمات.

ثالثًا: أهمية الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي:

تكمن أهمية الميزة التنافسية فيما تحققه للمؤسسات التعليمية، حيث تضمن لها البقاء والاستمرار وتحسين الأداء وتتمثل أهمية الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي فيما يلي:

- ايجاد قيم جديدة للعاملين والمعلمين والطلاب في المدارس تلبي احتياجاتهم وتضمن ولائهم وتحسن سمعة وصورة المؤسسات في أذهانهم (أكبر، 2017، 387).

- تحقيق التميز في الاستراتيجيات والخدمات والموارد والكفاءات على منافسين، وتحصيل مكانة متميزة في السوق في ظل المنافسة الشديدة (القحطاني، 2019، 56).
- تجديد الموارد التي تسهم المؤسسات التعليمية في تحقيق الميزة التنافسية وإعادة توزيعها Heene, (2010, 135).
- تحقيق الفعالية التنظيمية وضمان تحقيق الجودة والابتكار والإدارة الجيدة، مع تحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسات من أجل خلق وتحسين قدرتها التنافسية (Nuruzzaman,2015, 236).
- الاهتمام بالتقنيات الداخلية والخارجية داخل المؤسسة والاعتماد عليها في جذب العاملين الجدد (Obeidat, 2021, 199).

وفي ضوء ما سبق، فإن أهمية الميزة التنافسية تضمن الأخذ بالتحسين والتطوير المستمر، سواء كان للموارد المادية والبشرية بما يؤدى إلى تطوير الأداء ككل داخل المؤسسات التعليمية، وتحقيق الجودة، والتميز العالي للمؤسسات، وتحسن سمعتها وصورتها الذهنية، ونظرًا لأهمية تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي فقد تناولتها العديد من الدراسات السابقة بالبحث، والدراسة، كما أكدت بعض الدراسات على أهمية الميزة التنافسية في تعزيز العديد من المتغيرات الإيجابية، ومن هذه الدراسات: دراسة الغليقة (2021): والتي هدفت إلى تحديد درجة توفر متطلبات تعزيز الميزة التنافسية في المدارس العالمية في ضوء استراتيجيات التنافسية العامة من وجهة نظر قيادات المدارس العالمية؛ ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وأُستخدمت الاستبانة أداة لها، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع قيادات المدارس العالمية بنين بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (330) قائداً، وبلغت عينة الدراسة (177) قائداً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الكُلي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن استجابات أفراد عينة الدراسة من قيادات المدارس العالمية على درجة توفر متطلبات تعزيز الميزة التنافسية في المدارس العالمية في ضوء استراتيجيات التنافسية العامة جاءت بدرجة موافقة عالية، كما هدفت دراسة ميخائيل (2023): إلى تحديد متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة أسيوط، ووضع تصور مقترح لتطبيق إدارة رأس المال الفكري، وذلك لتحقيق الميزة التنافسية لهذه المدارس، وقد توصلت الدراسة إلى أن تحقق المتطلبات البشرية لإدارة رأس المال الفكري بمدارس التعليم الأساسي

بمحافظة أسيوط جاء بدرجة متوسطة، ويليها في الترتيب الثاني كلًا من المتطلبات التنظيمية والمتطلبات المادية حيث جاءت بدرجة ضعيفة، وأيضًا هدفت دراسة محمود وآخرون (2024) إلى الكشف عن واقع معوقات القدرة التنافسية في إدارة مدارس التعليم الأساسي المعتمدة بالوادي الجديد، وصياغة آليات مقترحة تسهم في التغلب عليها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما اعتمدت على استبانة تم تطبيقها على عينة بلغت (352) مفردة من المديرين والوكلاء والمعلمين، بواقع (58) من المديرين والوكلاء و(294) من المعلمين بمدارس التعليم الأساسي المعتمدة بمحافظة الوادي الجديد، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها موافقة أفراد عينتي الدراسة على أن المعوقات التي تواجه إدارة مدارس التعليم الأساسي في محافظة الوادي الجديد في القدرة التنافسية موجودة بدرجة متوسطة، ومن أهمها قلة الاهتمام بتوفير برامج تدريبية لمديري المدارس على الأساليب الإدارية الحديثة، ووجود ضعف في العلاقات الاجتماعية بين إدارة المدرسة والعاملين بها، كما سعت دراسة الكرود والفحيلة (2024) إلى تقديم تصوُّر مُقترَح لتطوير إدارة الموارد البشرية؛ لتحقيق المَيْزَة التنافسية في المدارس الأهلية بالسعودية. واستخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع منسوبي المدارس الأهلية، وتوصّلت الدراسة إلى أن درجة موافقة أفراد الدراسة كانت متوسطة على ممارسة وظائف إدارة الموارد البشرية لتحقيق المَيْزَة التنافسية في المدارس الأهلية السعودية، حيث جاء بُعد توظيف الموارد البشرية بالمرتبة الأولى، يليه بُعد التخطيط للموارد البشرية، وبالمرتبة الثالثة جاء بُعد تدريب الموارد البشرية، وأخيرًا جاء بُعد تقويم أداء الموارد البشرية، وهدفت دراسة البدري وحريري (2025) إلى الكشف عن علاقة القيادة الريادية بتنمية الميزة التنافسية بالمدارس الأهلية بجدة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، والفروق في درجة ممارسة القيادة الريادية بالمدارس الأهلية بمدينة جدة تُعزَى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية)، اعتمدت الدراسة على المنهج الصفي المسحي الارتباطي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية شملت 346 معلمة و28 مشرفة تربوية، وأظهرت النتائج أن مستوى الميزة التنافسية بمتوسط (3.78 من5)، بتقدير (كبير) وبعد الاستجابة في المقدمة بمتوسط (3.80)، والتميز الخدماتي بمتوسط (3.79)، وأخيرًا الجودة بمتوسط (3.76)، عدم وجود فروق حول مستوى الميزة التنافسيَّة تُعزَى لاختلاف المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي، وأخيرًا هدفت دراسة ذاكر (2025) إلى الكشف عن دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية

بمنطقة عسير، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. كما تم استخدام الاستبانة أداة لجمع بيانات البحث من مجتمعها، المتمثل في مديرات مدارس الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة عسير للميزة التنافسية جاء بدرجة عالية؛ حيث تأتي الجودة بالمرتبة الأولى، يليها الإبداع، ثم تأتي المرونة كأقل أبعاد الميزة التنافسية بالمدارس الثانوية بمنطقة عسير.

رابعًا: خصائص الميزة التنافسية لمدرس التعليم الابتدائي:

من أهم خصائص الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي ما يأتي:

- أن تكون مستمرة ومستدامة، بمعنى أن تحقق للمؤسسة التعليمية السبق على المدى الطويل.
- أن تكون مرنة، وبالتالي يمكن إحلال مميزات تنافسية بأخرى بسهولة ويسر.
- أن تكون متجددة ومناسبة مع متطلبات البيئة الخارجية وقدرات وموارد المؤسسة الداخلية.
- أن تتناسب هذه المميزات التنافسية مع الأهداف والنتائج التي تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقها.
- أنها تتسم بالنسبية مقارنة بالمنافسين أو مقارنتها في فترات زمنية مختلفة. (صالح ورضوان، 2023، 344)

خامسًا: استراتيجيات الميزة التنافسية:

تسهم الاستراتيجيات العامة للتنافس في تحقيق ميزة تنافسية للمدرسة، وتعتبر مصدرًا أساسياً للميزة التنافسية التي تمكن المؤسسات من مواجهة المنافسين، ووفقا لنموذج بورتر هناك ثلاث استراتيجيات عامة محتملة للميزة التنافسية، وهم (Gupta,2020, 8):

- قيادة التكلفة: عندما تخفض المؤسسة أسعارها من خلال إنتاج منتج أو خدمة بتكلفة أقل من منافسيها.
- الجودة: عندما تقدم المؤسسة خدمات عالية الجودة للعملاء.
- الابتكار: عندما تكون المؤسسة قادرة على أن تكون منتجًا فريدًا.

وحدد كل من (Wang, Lin, & Chu,2011,103) استراتيجيات الميزة التنافسية في:

- استراتيجية التمايز: تتضمن هذه الاستراتيجية اختيار معيار واحد أو أكثر يستخدمه العاملون في المؤسسات، وتم تحديد موقع العمل بشكل فريد للوفاء بهذه المعايير، وعادة ما ترتبط هذه الاستراتيجية بإعطاء العملاء أسبابًا واضحة لتفضيل العمل في المؤسسة على المؤسسات الأخرى الأقل تمايزًا.
- استراتيجية التركيز على التمايز: تهدف المؤسسة إلى التمايز ضمن عدد من المؤسسات المستهدفة، وذلك من خلال تقديم منتجات وخدمات تختلف بوضوح عن المنافسين، كما أن الهدف الأساسي لأي مؤسسة هو تبنى تلك الاستراتيجية، والتأكد من أنّ العاملين لديهم بالفعل احتياجات، ورغبات مختلفة، وتلبية تلك الاحتياجات في حين أن المنتجات المنافسة الحالية لا تلبي تلك الاحتياجات والرغبات.
- استراتيجية إدارة الموارد البشرية: تصنف ضمن استراتيجيات الميزة التنافسية فهي ضرورية لنجاح الأعمال؛ لأنها تشكل العلاقة بين المؤسسات التعليمية والعاملين، وتساعد المؤسسة على البقاء من خلال تعزيز قدرتها على جذب العاملين وتطويرهم وتحفيزهم والاحتفاظ بهم، ومن ثم الحفاظ على الميزة التنافسية.
- استراتيجيتا التمايز والتكلفة هما الأساس الذي انطلقت منه جميع الاستراتيجيات السابقة، بالإضافة إلى استراتيجية الفعالية التشغيلية، والهدف منها عمل الأشياء نفسها التي يقوم بها المنافسون، ولكن بطريقة أفضل، ويمكن تحقيقها عن طريق استخدام المؤسسات أفضل التكنولوجيا، والتدريب الأفضل للأفراد، والهيكل الإداري الأكثر فعالية، مع تلبية متطلباتهم الحالية المستقبلية (عبد العال، 2018، 166).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن تلك الاستراتيجيات تهدف لتحقيق ميزة تنافسية لمدارس التعليم الابتدائي، تمكنها من مواجهة المنافسة، وينبغي على مدارس التعليم الابتدائي ألا تقتصر على اتباع

هذه الاستراتيجيات في تحقيق ميزتها التنافسية، لكن يلزم ان تعتمد على التفكير الاستراتيجي في التعامل مع أهدافها، ومعرفة نقاط القوة وتعزيزها، ومعالجة نقاط الضعف، ورصد أداء المؤسسات المنافسة وأنشطتهم، ويلزم ذلك وجود كفاءات بشرية مؤهلة، مع تلبية متطلباتهم الحالية والمستقبلية لضمان تحقيق الميزة التنافسية.

سادسًا: متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي:

هناك العديد من المتطلبات التي ينبغي توافرها لتطبيق الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية متضمنة الإجراءات والآليات التي تسهم في تحويلها لواقع عملي ومن أهمها (سليم، 2020، 1925):

- نشر ثقافة التميز والتفوق بين العاملين من خلال: غرس حب التميز والتفوق في الشخصية الإنسانية، والقيام بزيارات علمية وميدانية لبعض المؤسسات المتميزة والمتفردة إنتاجية أو تعليمية للاستفادة منها في تحقيق مزايا تنافسية للمؤسسة.
- توفير الإمكانات المادية والبشرية المطلوبة لتمكين مؤسسات التعليم من تحقيق مزايا تنافسية متعددة ومستدامة من خلال دعم الإيجابيات ونقاط القوة وعلاج جوانب القصور.
- مشاركة ثقافة الابتكار على أنها القيم والمعتقدات التي يتبناها أعضاء المؤسسة بما في ذلك الأنشطة التي تحفز التواصل المفتوح والآراء والأفكار الجديدة؛ لتحقيق الابتكار المستدام وذلك لأن الابتكار له تأثير إيجابي على الميزة التنافسية المستدامة.
- تقديم منتجات وخدمات متميزة والاعتماد على عمليات فعالة من حيث التكلفة لتلبية توقعات أصحاب المصلحة من خلال تعزيز قدرتها على الجمع بين الموارد الملموسة وغير الملموسة بفعالية وكفاءة، يمكن أن يساعد التعاون، والأمن، والكفاءة واستراتيجية القيادة والتمايز المؤسسات على تحقيق أهدافها ويعزز من قدرتها التنافسية والمحافظة عليها(Kant,2021, 15).
- استخدام التقنيات الجديدة باستمرار واستكشاف مجالات جديدة لإجراء الابتكار، مما يساعد المؤسسات على اكتساب مزايا تنافسية مع ضرورة بناء وتنويع قنوات الاتصال

الخاصة بالمؤسسة حتى يتمكن العاملين من التعبير عن آرائهم بحرية والحصول على ميزة تنافسية مستدامة بشكل أفضل(Cao, Tong, Chen, & Zhang,2022) .

سابعًا: دور الاختبارات الوطنية" نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعلم الابتدائي:

تتحقق الميزة التنافسية من خلال الاستثمار الأمثل للإمكانات المادية والمالية والبشرية المتمثلة في القدرات والكفاءات والمعارف، ومن ثم تقوم الميزة التنافسية على عدة أبعاد تستطيع من خلالها تحقيق أهداف المؤسسة؛ من أجل إنجاز أنشطتها .من أهم هذه الأبعاد: بعد التحكم في التكلفة، البعد التنافسي للزمن، بعد الجودة، بعد المرونة وأخيرًا البعد التنافسي للإبداع (عبد الله، 2021، 45).

وحددت دراسة صالح ورضوان (2023، 352-353) متطلبات تحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية في:

- نشر ثقافة الوعي بمفهوم الميزة التنافسية، وأهميتها بين أعضاء المؤسسة التعليمية وبين الطلاب من خلال ندوات تعريفية ومحاضرات.
- تحديد احتياجات العاملين والطلاب الحالية، وتلبية توقعاتهم وتقديم الخدمات لجميع المستفيدين.
- تقديم حوافز مادية ومعنويه للعاملين والطلاب، ومشاركتهم في عمليات صنع القرارات، وعقد دورات وورش عمل لهم؛ من أجل التعامل مع التغيرات الاجتماعية الطارئة، واستيعاب أهمية تحقيق الميزة التنافسية لمؤسساتهم.
- التقييم المستمر لأداء العاملين لتفادى الأخطاء قبل وقوعها ومعرفة نقاط الضعف ومعالجتها.
- سعي المؤسسة إلى تخفيض التكلفة وتقديم خدمات ومنتجات بتكلفة أقل مع مراعاة التميز.

وفي ضوء ما سبق يتضح الاختبارات الوطنية "نافس" يمكن أن تسهم في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي حيث تعد مدخلًا لتحقيق التميز والتنافسية على الصعيد المحلي والعالمي، وأداة تمكن الدول من قياس أثر الإصلاحات التعليمية في تحسين جودة الأداء التعليمي، وبمثابة عدسة رصد على جودة هذه الإصلاحات، ومدى قابلية النظام واستيعابه لها؛ حيث تؤدي هذه الاختبارات إلى تعزيز التنافسية بين المدارس محليًا، مما يترتب عليه الارتفاع في مستوى الأداء من أجل تحقيق الرضا

المجتمعي عن أداء المدارس، كذلك يترتب على ذلك توفير البيئة التمكينية المدعمة والمحفزة للطلاب على مواصلة التميز والنجاح (عبد الله، 52،2021).

منهجيـة الدراســة وبناء أداتها:

أولًا: مجتمع الدراسة: المجتمع الأصلي للدراسة: هو المشرفين ومديري الإدارات.

ثانيًا: عينة الدراسة: عينة عشوائية من مشرفي المواد الدراسية ومديري الإدارات بمدينة الرياض وبلغ عدد العينة (112)، **وقد اعتمدت الباحثة على نوعين من العينات، هما:**

1- **عينة استطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) مشرف مادة ومدير إدارة بمدينة الرياض.

2- **عينة أساسية:** تألفت عينة الدراسة الأساسية من (112) مشرف ومدير إدارة من مشرفي المواد الدراسية ومديري الإدارات بمدينة الرياض، منهم (18) مدير إدارة، (94) مشرف مادة، اختيرت بطريقة العينة العشوائية.

ثالثا: منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لتحقيق أهدافه، حيث من خلاله أمكن الوقوف على مفهوم الاختبارات الوطنية "نافس"، وأهدافها، وأهميتها، وكذلك تحديد طبيعة الميزة التنافسية، وأبعادها، وأهميتها، وخصائصها، ومتطلبات تحقيقها في المؤسسات التعليمية، ودور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية بمدارس التعليم الابتدائي.

رابعا: أداه الدراسة: قامت الباحثة بتصميم استبانة التعرف على دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة مشرفي المواد الدراسية ومديري الإدارات. وقد تم بناء أداة الدراسة وفق الخطوات الاتية:

1) **تحديد الهدف من الاستبانة:** جمع البيانات من عينة من المشرفين ومديري الإدارات بمدينة الرياض عن دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم.

2) **بناء الاستبانة:** بنيت الاستبانة وفقًا لمقياس ليكارت الخماسي في درجة موافقة أفراد العينة على الفقرات لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وتضمنت الاستبانة ستة أبعاد، ويندرج تحت كل بعد (5) فقرات. وبلغت الدرجة الكلية للاستبانة (150) درجة.

3) **التأكد من صدق وثبات الاستبانة:**

أ) **صدق الاستبانة:** من أجل التحقق من صدق الاستبانة استخرجت الباحثة مؤشرات الصدق الآتية:

- **صدق المحكمين/ المحتوى:** قامت الباحثة بعرض الاستبانة على عدد (10) من المحكمين المختصين وذوي الخبرة في مجالات البحث العلمي، وذلك للحكم على صدقها وقد اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (90%) فأكثر من آراء المحكمين معيارًا لقبول فقرات الاستبانة، وأجرت التعديلات اللازمة في ضوء تعديلات هيئة التحكيم.
- **صدق الاتساق الداخلي:** بعد التحقق من صدق المحكمين لأداة الدراسة طبقت الباحثة الاستبانة ميدانيًا على العينة الاستطلاعية المكونة من (40) مشرف مادة ومدير إدارة بمدينة الرياض من مفردات مجتمع الدراسة، وقد استخدمت الباحثة لإيجاد معاملات الارتباط البرنامج الإحصائي (SPSS-V23)، وتم تطبيق الاستبانة وفق مقياس ليكارت الخماسي أي أن الدرجة الكلية للاستبانة هي (150) درجة، والدرجة الكلية لكل بعد كما وضحها جدول (1).

ولمعرفة صدق اتساق كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة وجدول (1) يوضح معاملات الارتباط بين هذه الدرجات.

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط
1	البعد الأول: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال القيادة التربوية المبدعة.	0.857

2	البعد الثاني: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال جودة التعليم.	0.931
3	البعد الثالث: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد البشرية المتميزة.	0.895
4	البعد الرابع: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال السمعة والصورة الذهنية.	0.872
5	البعد الخامس: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال توظيف التكنولوجيا.	0.824
6	البعد السادس: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد المادية والمالية.	0.816

ويتضح من جدول (1) أن جميع قيم معامل الارتباط ملائمة حيث تراوحت بين (0.816-0.931) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يشير إلى إمكانية التعامل مع أبعاد الاستبانة، أي أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي جيد؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ب) ثبات الاستبانة والصدق الذاتي: للتأكد من الثبات قامت الباحثة بالاعتماد على معامل ألفا كرونباخ في حساب معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة، وأيضًا للدرجة الكلية للاستبانة، وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل

أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
البعد الأول: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال القيادة التربوية المبدعة.	5	0.819	0.904
البعد الثاني: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال جودة التعليم.	5	0.879	0.935

البعد الثالث: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد البشرية المتميزة.	5	0.837	0.914
البعد الرابع: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال السمعة والصورة الذهنية.	5	0.864	0.929
البعد الخامس: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال توظيف التكنولوجيا.	5	0.756	0.869
البعد السادس: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد المادية والمالية.	5	0.751	0.867
الاستبانة ككل	30	0.818	0.904

ويتضح من جدول (2) أن قيمة معامل الفا كرونباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين (0.751- 0.879) وهى معاملات ثبات مقبولة، وأن معامل ثبات إجمالي الاستبانة (0.818) الأمر الذى يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الاستبانة عند تطبيقها، حيث تشير الدراسات أن معامل الثبات يعد عال إذا بلغ (0.7) فأكثر، كما أن قيمة معامل الصدق الذاتي لمحاور الاستبانة تراوحت بين (0.867-0.935) وهى معاملات صدق جيدة، وأن معامل الصدق الذاتي للاستبانة ككل (0.904) وهو معامل صدق جيد وبذلك تعد الاستبانة على درجة مناسبة من الثبات والصدق، ويمكن الاعتماد عليها في عملية القياس، وبالتالي أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق.

تحليل نتائـج الدراسـة وتفسيرها:

يتم تحليل نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد استخدمت الباحثة في تحليل النتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة، وأيضًا معادلة طول الفئة لحساب درجة تقدير كل فقرة (1). ويمكن الإجابة على أسئلة الدراسة كالآتي:

1) لتحديد دور الاختبارات الوطنية " نافس " في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة مشرفي المواد الدراسية ومديري الإدارات، تم تقسيم الدرجات إلى أربع مستويات اعتمادا على المعادلة التالية: طول الفئة 5-1/4، وتحديد المستويات كالاتي: منخفضة (أقل من 2)، متوسطة (من 2 – أقل من 3)، مرتفعة (من 3 إلى- أقل من 4)، مرتفعة جدًا من (4- إلى 5).

1) **للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة:** ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال القيادة التربوية المبدعة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب الفقرات والدرجة لفقرات البعد الأول: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال القيادة التربوية المبدعة، وللبعد ككل كما يوضحها جدول (3):

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيب الفقرات والدرجة للبعد الأول

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الدرجة
1	دفعت هذه الاختبارات إدارة المدرسة للاهتمام بالطلاب الموهوبين وتشجيع ثقافة الابتكار والإبداع.	3.88	1.20	2	مرتفعة
2	أصبحت إدارة المدرسة في ظل هذه الاختبارات منفتحة على أي اقتراحات لتحسين الاداء المدرسي والتدريسي.	3.51	1.28	3	مرتفعة
3	اتجهت إدارات المدارس للاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.	4.46	1.07	1	مرتفعة جدًا
4	إدارة المدرسة في ظل هذه الاختبارات اصبحت أكثر ميلاً للعمل بروح الفريق واستخدام الاسلوب التشاركي في إنجاز المهام.	3.43	1.14	4	مرتفعة
5	أصبحت هذه الاختبارات أداة لتقييم مديري المدارس والإدارات من حيث قدراتهم على التخطيط والمتابعة وتنفيذ الرؤى والخطط العليا للوزارة.	2.70	0.91	5	متوسطة
	المجموع الكلي للبعد **المتوسط العام للعام للبعد**	17.96 (3.59)	2.47		مرتفعة

ويتضح من جدول (3) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد الأول (دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال القيادة التربوية المبدعة) بلغ (3.59)، وبدرجة تقدير مرتفعة. وبالنسبة للفقرات الفرعية تراوحت متوسطاتها بين (2.70 – 4.46)، وبدرجة تقدير بين (متوسطة– مرتفعة جدًا).حيث جاءت الفقرة الخاصة بـ" اتجهت إدارات المدارس للاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية " في المرتبة الأولى بمتوسط (4.46) بدرجة تقدير مرتفعة جدًا، بينما جاءت الفقرة الخاصة بـ "أصبحت هذه الاختبارات أداة لتقييم مديري المدارس والإدارات من حيث قدراتهم على التخطيط والمتابعة وتنفيذ الرؤى والخطط العليا للوزارة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (2.70) وبدرجة تقدير متوسطة.

2) **للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:** ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال جودة التعليم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب الفقرات والدرجة لفقرات البعد الثاني: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال جودة التعليم، وللبعد ككل كما يوضحها جدول (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات والدرجة للبعد الثاني

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الدرجة
1	تمثل هذه الاختبارات محاكاه للاختبارات الدولية القائمة على معايير الجودة العالمية.	3.82	1.23	5	مرتفعة
2	تمثل هذه الاختبارات أداة قوية لتقييم وتحسين جودة عناصر المنهج المدرسي.	4.59	0.70	2	مرتفعة جدًا
3	توفر هذه الاختبارات أداة موضوعية لتقييم تعلم الطلاب، وهذا يحقق المصداقية في تحديد مستوى الطلاب.	4.71	0.59	1	مرتفعة جدًا

4	تمثل هذه الاختبارات أداة قوية لتحفيز الطلاب على التحصيل والتعلم، مما يعزز من جودة العملية التعليمية.	4.54	0.60	3	مرتفعة جدًا
5	تمثل نتائج هذه الاختبارات مؤشرا مهما على اعتماد المدارس. حيث إن نتائج التعلم تعد أحد معايير الاعتماد المدرسي بالمملكة.	4.43	0.85	4	مرتفعة جدًا
	المجموع الكلي للبعد المتوسط العام للعام للبعد	22.09 (4.42)	2.32	مرتفعة جدًا	

ويتضح من جدول (4) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد الثاني (دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال جودة التعليم) بلغ (4.42)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا. وبالنسبة للفقرات الفرعية تراوحت متوسطاتها بين (3.82–4.71)، وبدرجة تقدير بين (مرتفعة– مرتفعة جدًا). حيث جاءت الفقرة الخاصة بـ " توفر هذه الاختبارات أداة موضوعية لتقييم تعلم الطلاب، وهذا يحقق المصداقية في تحديد مستوى الطلاب. "في المرتبة الأولى بمتوسط (4.71) بدرجة تقدير مرتفعة جدًا، بينما جاءت الفقرة الخاصة بـ "تمثل هذه الاختبارات محاكاه للاختبارات الدولية القائمة على معايير الجودة العالمية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (3.82) وبدرجة تقدير مرتفعة.

3) **للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد البشرية المتميزة؟** تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب الفقرات والدرجة لفقرات البعد الثالث: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد البشرية المتميزة، وللبعد ككل كما يوضحها جدول (5)

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات والدرجة للبعد الثالث

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الدرجة
1	أصبحت هذه الاختبارات أداة لتقييم أداء المعلمين بناءً على نتائج الطلاب فيها.	3.64	1.25	3	مرتفعة
2	في ضوء نتائج الطلاب في هذه الاختبارات يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس.	3.31	1.23	5	مرتفعة
3	تكشف هذه الاختبارات عن بعض أوجه القوة والقصور الموجودة في الهيكل التنظيمي والإداري للمدرسة.	3.71	1.27	2	مرتفعة
4	تمثل نتائج الطلاب في هذه الاختبارات عاملا من عوامل زيادة الدافعية والانتماء لدى العاملين بالمدرسة.	3.46	1.02	4	مرتفعة
5	أصبحت الإدارة العليا بالمدرسة في ظل هذه الاختبارات أكثر دعما للمعلمين وبيئة التعلم؛ لتحقيق أفضل النتائج.	4.39	0.99	1	مرتفعة جدًا
	المجموع الكلي للبعد **المتوسط العام للعام للبعد**	18.52 (3.70)	3.49		مرتفعة

ويتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد الثالث (دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد البشرية المتميزة) بلغ (3.70)، وبدرجة تقدير مرتفعة. وبالنسبة للفقرات الفرعية تراوحت متوسطاتها بين (3.31-4.39)، وبدرجة تقدير بين (مرتفعة- مرتفعة جدًا). حيث جاءت الفقرة الخاصة بـ " أصبحت الإدارة العليا بالمدرسة في ظل هذه الاختبارات أكثر دعما للمعلمين وبيئة التعلم؛ لتحقيق أفضل النتائج "في المرتبة الأولى بمتوسط (4.39) بدرجة تقدير مرتفعة جدًا، بينما جاءت الفقرة الخاصة بـ " في ضوء نتائج

الطلاب في هذه الاختبارات يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (3.31) وبدرجة تقدير مرتفعة.

4) **للإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:** ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال السمعة والصورة الذهنية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب الفقرات والدرجة لفقرات البعد الرابع: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال السمعة والصورة الذهنية، وللبعد ككل كما يوضحها جدول (6):

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات والدرجة للبعد الرابع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الدرجة
1	ساهمت الاختبارات الوطنية في زيادة تقدير واحترام أولياء الامور والطلاب للمدرسة.	3.45	1.19	5	مرتفعة
2	تطبيق المدارس لاختبارات قائمة على معايير مقننة يسهم في تعزيز مصداقيتها كمؤسسة تعليمية.	4.46	1.02	2	مرتفعة جدًا
3	اتجهت العديد من المدارس إلى استخدام إنجازاتها في هذه الاختبارات كأداة تسويقية لجذب الطلاب للالتحاق بها.	4.29	1.14	3	مرتفعة جدًا
4	دفعت الاختبارات الوطنية المدارس للاهتمام بمستوى الطلاب؛ مما خلق صورة ذهنية جيدة عنها.	4.51	1	1	مرتفعة جدًا
5	دفعت هذه الاختبارات المدارس لبناء شراكات مع المجتمع المحلي لدعم العملية التعليمية.	3.89	1.16	4	مرتفعة
	المجموع الكلي للبعد **المتوسط العام للعام للبعد**	20.60 (4.12)	2.42		مرتفعة جدًا

ويتضح من جدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد الرابع (دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال السمعة والصورة الذهنية) بلغ (4.12)، وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا. وبالنسبة للفقرات الفرعية تراوحت متوسطاتها بين (3.45-4.51)، وبدرجة تقدير بين (مرتفعة- مرتفعة جدًا). حيث جاءت الفقرة الخاصة بـ "دفعت الاختبارات الوطنية المدارس للاهتمام بمستوى الطلاب؛ مما خلق صورة ذهنية جيدة عنها " في المرتبة الأولى بمتوسط (4.51) بدرجة تقدير مرتفعة جدًا، بينما جاءت الفقرة الخاصة بـ"ساهمت الاختبارات الوطنية في زيادة تقدير واحترام أولياء الامور والطلاب للمدرسة"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (3.45) وبدرجة تقدير مرتفعة.

5) **للإجابة على السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:** ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال توظيف التكنولوجيا؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب الفقرات والدرجة لفقرات البعد الخامس: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال توظيف التكنولوجيا، وللبعد ككل كما يوضحها جدول (7):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات والدرجة للبعد الخامس

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الدرجة
1	دفعت هذه الاختبارات المدارس لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج الطلاب في هذه الاختبارات.	2.60	0.82	4	متوسطة
2	لتحقيق نتائج جيدة في هذه الاختبارات، حرصت المدارس على توفير مصادر رقمية لتحسين عمليات التعليم والتعلم.	3.30	1.18	1	مرتفعة

3	حرصت المدارس على بناء وتطوير مواقع الكترونية ليها لنشر تفاصيل وإجراءات وإرشادات للطلاب عن هذه الاختبارات.	2.82	0.95	3	متوسطة
4	حرصت المدارس على تدريب المعلمين على أساليب التدريس الإلكترونية؛ لتعزيز أدائهم وتحسين نتائج الطلاب في هذه الاختبارات.	3.22	1.21	2	مرتفعة
5	حرصت المدارس على تعزيز قدرات الطلاب الرقمية وتدريبهم على أداء الاختبارات بشكل إلكتروني، مما ساهم في تعزيز قدرتها التنافسية في تطبيق التقنية.	2.30	0.52	5	متوسطة
	المجموع الكلي للبعد **المتوسط العام للعام للبعد**	14.25 (2.85)	2.09		متوسطة

ويتضح من جدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد الخامس (دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال توظيف التكنولوجيا.) بلغ (2.85)، وبدرجة تقدير متوسطة. وبالنسبة للفقرات الفرعية تراوحت متوسطاتها بين (2.30-3.30)، وبدرجة تقدير بين (متوسطة- مرتفعة). حيث جاءت الفقرة الخاصة بـ "لتحقيق نتائج جيدة في هذه الاختبارات، حرصت المدارس على توفير مصادر رقمية لتحسين عمليات التعليم والتعلم " في المرتبة الأولى بمتوسط (3.30) بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة الخاصة بـ "حرصت المدارس على تعزيز قدرات الطلاب الرقمية وتدريبهم على أداء الاختبارات بشكل إلكتروني، مما ساهم في تعزيز قدرتها التنافسية في تطبيق التقنية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (2.30) وبدرجة تقدير متوسطة.

6) **للإجابة على السؤال السادس من أسئلة الدراسة:** ما دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد المادية والمالية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب الفقرات والدرجة لفقرات البعد السادس: دور

الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد المادية والمالية، وللبعد ككل كما يوضحها جدول (8):

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات والدرجة للبعد السادس

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الدرجة
1	شجعت هذه الاختبارات إدارات المدارس للبحث عن مصادر تمويل متنوعة لتحسين الأداء وتعزيز الميزة التنافسية لها.	2.65	1.06	2	متوسطة
2	دفعت هذه الاختبارات إدارات المدارس لوضع خطط استراتيجية لتحقيق أفضل استثمار لمواردها، مع توجيه الدعم الأكبر للطلاب والمعلمين.	2.42	0.80	5	متوسطة
3	حرصت إدارات المدارس في ظل هذه الاختبارات على وضع حوافز مادية لتشجيع الإبداع والتفوق والمنافسة.	3.18	1.40	1	مرتفعة
4	أصبحت هذه الاختبارات أحد المعايير المهمة في حصول المدارس على دعم مادي من الجهات الحكومية والأهلية، وذلك وفقا لنتائج الطلاب.	2.54	0.77	4	متوسطة
5	تمثل هذه الاختبارات وسيلة لزيادة الدعم المالي لبعض المدارس التي تحقق نتائج ضعيفة؛ لتحسين مستوى الاداء بها.	2.61	0.84	3	متوسطة
	المجموع الكلي للبعد المتوسط العام للعام للبعد	13.39 (2.68)	2.79		متوسطة
	المجموع الكلي للاستبانة المتوسط العام للاستبانة	106.83 (3.56)	6.45		مرتفعة

ويتضح من جدول (8) أن المتوسط الحسابي العام للاستبانة ككل (3.56)، وبدرجة تقدير مرتفعة، كما يتضح أن المتوسط الحسابي العام لفقرات البعد السادس (دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد المادية والمالية.) بلغ (2.68)، وبدرجة تقدير متوسطة. وبالنسبة للفقرات الفرعية تراوحت متوسطاتها بين (2.42-3.18)، وبدرجة تقدير بين (متوسطة- مرتفعة). حيث جاءت الفقرة الخاصة بـ "حرصت إدارات المدارس في ظل هذه الاختبارات على وضع حوافز مادية لتشجيع الإبداع والتفوق والمنافسة " في المرتبة الأولى بمتوسط (3.18) بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة الخاصة بـ "دفعت هذه الاختبارات إدارات المدارس لوضع خطط استراتيجية لتحقيق أفضل استثمار لمواردها، مع توجيه الدعم الأكبر للطلاب والمعلمين " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (2.42) وبدرجة تقدير متوسطة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يأتي:

- الاختبارات الوطنية "نافس" لها دور كبير في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر مشرفي المواد الدراسية ومديري الإدارات.
- هناك اختلاف في تحديد دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر مشرفي المواد الدراسية ومديري الإدارات؛ حيث جاء البعد الثاني: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال جودة التعليم في المرتبة الأولى بمتوسط عام (4.42) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، وجاء البعد الرابع: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال السمعة والصورة الذهنية في المرتبة الثانية بمتوسط عام (4.12) وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا، وجاء البعد الثالث: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد البشرية المتميزة في المرتبة الثالثة بمتوسط عام (3.70) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاء البعد الأول: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال القيادة التربوية المبدعة في المرتبة الرابعة بمتوسط عام (3.59) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاء البعد الخامس: دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال توظيف التكنولوجيا في المرتبة الخامسة بمتوسط عام (2.85) وبدرجة تقدير متوسطة، وأخيرًا جاء البعد السادس: ما دور الاختبارات الوطنية

"نافس" في تعزيز الميزة التنافسية للمدارس من خلال الموارد المادية والمالية في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط عام(2.68) وبدرجة تقدير متوسطة.

- هناك تباين في درجة أهمية دور الاختبارات الوطنية "نافس" في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر مشرفي المواد الدراسية ومديري الإدارات على مستوى الفقرات الخاصة بأبعاد الاستبانة حيث حصلت (9) فقرة على درجة تقدير مرتفعة جدًا، بنسبة مئوية (30%)، وحصلت (13) فقرة على درجة تقدير مرتفعة، بنسبة مئوية (43.3%)، وحصلت (8) فقرات على درجة تقدير متوسطة، بنسبة مئوية (26.7%).

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء ما يأتي:

- الاختبارات الوطنية "نافس" يمكن أن يكون لها دور كبير في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من خلال تحسين جودة العملية التعليمية؛ فهذه الاختبارات محاكاة للاختبارات الدولية القائمة على معايير الجودة العالمية، كما أنها أداة قوية لتقييم وتحسين جودة عناصر المنهج المدرسي، بالإضافة إلى أنها أداة موضوعية لتقييم تعلم الطلاب، وأداة قوية لتحفيز الطلاب على التحصيل والتعلم، وتمثل نتائج هذه الاختبارات مؤشرًا مهما على اعتماد المدارس. حيث إن نتائج التعلم تعد أحد معايير الاعتماد المدرسي بالمملكة.
- الاختبارات الوطنية "نافس" يمكن أن يكون لها دورٌ كبير في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من خلال تحسين الصورة الذهنية للمدرسة؛ حيث ساهمت الاختبارات الوطنية في زيادة تقدير واحترام أولياء الامور والطلاب للمدرسة، وتعزيز مصداقيتها كمؤسسة تعليمية، واتجهت العديد من المدارس إلى استخدام إنجازاتها في هذه الاختبارات كأداة تسويقية لجذب الطلاب للالتحاق بها، والاهتمام بمستوي الطلاب مما ساعد على خلق صورة ذهنية متميزة عنها.
- الاختبارات الوطنية "نافس" يمكن أن يكون لها دور كبير في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من خلال الموارد البشرية المتميزة، فهذه الاختبارات أداة لتقييم أداء المعلمين بناءً على نتائج الطلاب فيها، كما أن في ضوء نتائج الطلاب في هذه الاختبارات

يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس بالإضافة إلى أن هذه الاختبارات يمكن أن تكشف عن بعض أوجه القوة والقصور الموجودة في الهيكل التنظيمي والإداري للمدرسة، كما تتمثل نتائج الطلاب في هذه الاختبارات عاملا من عوامل الفخر، والاعتزاز لدى العاملين بالمدرسة مما يسهم في زيادة الدافعية والانتماء لدى العاملين بالمدرسة.

- الاختبارات الوطنية "نافس" يمكن أن يكون لها دور كبير في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من خلال القيادة التربوية المبدعة، فهذه الاختبارات دفعت إدارة المدرسة للاهتمام بالطلاب الموهوبين وتشجيع ثقافة الابتكار والإبداع، واتجهت إدارات المدارس للاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية، كما أن هذه الاختبارات أداة لتقييم مديري المدارس والإدارات من حيث قدراتهم على التخطيط والمتابعة وتنفيذ الرؤى والخطط العليا للوزارة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشهري (2024) التي هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي مستهدف لمعلمي الرياضيات في الصف الثالث المتوسط لتحسين أداء طلابهم في اختبارات NAFS الوطنية، وسعى البحث إلى تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات ومن ثم تصميم برنامج تدريبي مصمم خصيصًا لمعالجة مجالات التحسين المحددة بالإضافة إلى ذلك كان الهدف هو تمكين المعلمين بالأدوات والاستراتيجيات اللازمة لتعزيز ممارساتهم التعليمية، والتأثير بشكل إيجابي على إنجازات طلابهم في الرياضيات، وأكدت الدراسة على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تعزيز الفعالية التربوية للمعلمين، وتحسين أداء طلابهم في اختبارات NAFS الوطنية، وأيضًا دراسة عيسى وآخرون (2025) التي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق معلمات المواد المستهدفة في الاختبارات الوطنية "نافس" لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تطبيق معلمات المدارس المتوسطة لمهارات التدريس الفعال (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بدرجة كبيرة.

توصيات الدراسـة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثة بما يأتي:

- العمل على تخصيص حوافز مادية ومعنوية للطلاب والمعلمين وفقًا لنتائج الاختبارات الوطنية "نافس" لتشجيع الإبداع والتفوق والمنافسة.
- الاستفادة من المعلمات ذوات الخبرة في تدريب أو توجيه الأقل خبرة من خلال مجتمعات التعلم المهنية.
- تدريب المعلمين على أساليب التدريس الإلكترونية؛ لتعزيز أدائهم التدريسي وتحسين نتائج الطلاب في هذه الاختبارات.
- توفير برامج تدريبية وورش عمل لتعزيز قدرات الطلاب الرقمية وتدريبهم على أداء الاختبارات بشكل إلكتروني.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات الآتية:

- تصور مقترح قائم على أبعاد الميزة التنافسية؛ لتحسين أداء الطلاب على الاختبارات الوطنية " نافس".
- الاختبارات الوطنية " نافس " ودورها في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم الابتدائي من وجهة المعلمين.
- الاختبارات الوطنية " نافس " ودورها في تعزيز الميزة التنافسية لمدارس التعليم المتوسط من وجهة المشرفين ومديرى الإدارات.
- أثر تطبيق الاختبارات الوطنية " نافس" على جودة العملية التعليمية بمدارس التعليم العام.

برنامج تدريبي لمعلمات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض لتعزيز أدائهم التدريسي، وقياس فاعليته على أداء الطلاب على الاختبارات الوطنية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو معيلق، صابرين جميل (2021). رأس المال الفكري وأبعاد الميزة التنافسية المستدامة في المدرسة الثانوية: دراسة تحليلية. مجلة البحوث والدراسات العربية،(74)، 67 - .103.

اثلاوي، جبريل علي هادي (2025). تصور مقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات "نافس" الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (50)، 139-170.

أكبر، عبير فاروق (2017). ممارسات القيادات الإدارية لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الثانوي في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 18(9)، 373-414.

آل جدران، غلا راجح حزام (2025). تصور مقترح لتطوير أداء الطالبات في الاختبارات الوطنية" نافس" من وجهة نظر المدرسة وأولياء الأمور. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. 7(2)، 243- 294.

الشهري، مشاعل علي محمد (2025). معوقات التحصيل الدراسي لدى الطالبات في الاختبارات الوطنية " نافس " والحلول المقترحة لها: دراسة نوعية لعينة من مدارس إدارة تعليم جده. مجلة كلية التربية للبنات، 2 (5)، 224- 262.

البدري، شيماء فايز، حريري، رندة أحمد (2025). علاقة القيادة الريادية بتنمية الميزة التنافسية بالمدارس الأهلية بجدة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. مجلة العلوم التربوية والنفسية،9(2 (ملحق)، 43-72.

ذاكر، آمنة بنت سليمان بن هادي (2025). المناعة التنظيمية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية بمنطقة عسير. مجلة كلية التربية، 41(1)، 1-32.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030(2017)، متاح في:
https://www.vision2030.gov.sa/sites/default/files/report/Saudi_Vision2030_AR_2017.pdf

الزهراني، ايمان حسن آل نصيب، العجمي، لبنى حسين (2025). فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تحسين نواتج تعلم الاختبارات الوطنية "نافس" في مقرر العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (46)، 181-226.

الزهراني، نورة أحمد سعيد، السعيدي، حنان أحمد يحي (2025). الصعوبات التي تواجهها طالبات الصف الثالث متوسط في الاختبارات الوطنية. مجلة كلية التربية بتفهنا الأشراف، جامعة الأزهر – كلية التربية بتفهنا الأشراف، 3(2)، 917- 967.

سليم، هانم خالد محمد (2020). متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم النوعي بمصر: دراسة حالة لكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (78)، 1831-1939.

السيد، محمود محمد (2020). عوامل بناء الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، (21)، 149 – 169.

الشهري، علي بن صالح بن علي(2024). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي رياضيات الصف الثالث متوسط لتحسين نتائج طلابهم في اختبارات "نافس" الوطنية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة تبوك، 4(4)، 1137-1164.

صالح، شريف محمد توفيق، رضوان، وائل وفيق (2023). متطلبات تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة دمياط. مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة دمياط، كلية التربية، (85)، 353- 370.

عبد العال، نجلاء عبد التواب عيسي(2018). دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق استدامة الميزة التنافسية للجامعات: دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، كلية التربية، 33(3)، 138- 207.

عبد الله، حسنية حسين عبد الرحمن عويس. (2021). دراسة مقارنة لاختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسي في الصين والنرويج واليابان وإمكان الإفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 45(4)، 15- 148.

عبد النبي، سعاد بسيوني، هيبة، مروة حسام إسماعيل، ومحمود، أشرف محمود أحمد (2019). الحوكمة الرشيدة مدخلاً لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر. مجلة العلوم التربوية، (5)، 178- 222.

العريني، امال بنت سليمان، مساوي، حسن بن حسين، الأحمري، ظافر بن سعيد، القيعاوي، منال بنت عبد الله بن فهد، العريني، موضي بنت سليمان (2025). العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات "نافس" الوطنية: دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلاب المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (37)، 315- 366.

عمار، بهاء الدين عربي محمد. (2019). تطوير التعليم الابتدائي في مصر لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء مؤشرات التنافسية العالمية. دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 34(102)، 227-331.

عيسى، نجلاء محمد، الخريصي، شعاع عبد العزيز، الحضيري، ريم محمد، السحيباني، زينب عبد الله (2025). واقع تطبيق المعلمات لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (45)،837-860.

الغليقة، عبد الله بن عبد العزيز (2021). تعزيز الميزة التنافسية في المدارس العالمية في ضوء استراتيجيات التنافسية العامة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(3)، 1695-1666.

القحطاني، ريم بنت ثابت محمد بني زيد (2019). إطار حوكمة الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية 2030م. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(15)، 79-51.

الكرود، مريم بنت على، الفحيلة، إبراهيم بن زيد (2024). تطوير إدارة الموارد البشرية في المدارس الأهلية السعودية لتحقيق المَيْزَة التنافسية تصوُّر مُقترَح. مجلة البحث العلمي في التربية، 25(3) 1-32.

محمد، عزام عبد النبي أحمد. (2018). الإدارة بالتجوال كمدخل للميزة التنافسية في التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. العلوم التربوية، 26(2)، 338 - 418.

محمد، محمود محمد السيد، كمال، نادية يوسف، السعيد، التربوية، 260). عوامل بناء الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية. مجلة البحث العلمي في التربية، 21(عدد خاص 2020 (المؤتمر الدولي الرابع)، 149-169.

محمود، نصر محمد، أحمد، أسامة زين العابدين عثمان، وضيف، بسمة غايث حليم (2024). معوقات القدرة التنافسية في إدارة مدارس التعليم الأساسي المعتمدة بمحافظة الوادي الجديد: دراسة ميدانية. المجلة العلمية لكلية التربية، (51)،279-306.

المركز الوطني للقياس (٢٠٢٣). آلية تطبيق الاختبارات الورقية دليل مختصر الاختبارات الوطنية "نافس". إدارة تطبيق المقاييس البحثية والمؤسسية، الإدارة العامة للعمليات.

المهيدلي، ريم، اليامي، هادية، الخلف، البندري، الرشيد، بدرية، المطيري، أنصاف (2024). أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (107)، 151-175.

ميخائيل، مريم زكريا (2023). تصور مقترح لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة أسيوط (دراسة ميدانية). المجلة التربوية لتعليم الكبار، 5(1)، 198-222.

هيئة تقويم التعليم والتدريب)2024). آلية تطبيق الاختبارات الوطنية "نافس". دليل مختصر. الإدارة العامة لتطبيق الاختبارات المؤسسية. قطاع العمليات. المركز الوطني للقياس. المملكة العربية السعودية.

ترجمة المراجع العربية:

The walls, Ghala Rajih Hizam (2025). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr adāʾ al-ṭālibāt fī al-ikhtibārāt al-Waṭanīyah "nāfs" min wijhat naẓar al-Madrasah wa-awliyāʾ al-umūr. Majallat al-Ādāb lil-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah. 7 (2), 243-294.

Abu Muailiq, Sabreen Jameel (2021). Ra's al-māl al-fikrī wa-abʻād almyzh al-tanāfusīyah al-mustadāmah fī al-Madrasah al-thānawīyah : dirāsah taḥlīlīyah. Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʻArabīyah, (74), 67-. 103.

Athlawi, Jibril Ali Hadi (2025). Taṣawwur muqtaraḥ li-taḥsīn natā'ij al-ṭullāb fī akhtbārāt nāfs al-Waṭanīyah bi-māddat al-'Ulūm fy ḍaw' wathīqah Hay'at al-Taqwīm lnwātj al-ta'allum al-mustahdafah lil-ṣaff altās'. al-Majallah al-'Arabīyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm wa-al-Ādāb, (50), 139-170.

Akbar, Abeer Farouk (2017). Mumārasāt al-qiyādāt al-Idārīyah li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah bi-madāris al-Ta'līm al-thānawī fī Muḥāfaẓat Jiddah bālmmlکh al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah, Kullīyat al-banāt lil-Ādāb wa-al-'Ulūm wa-al-tarbiyah, 18 (9), 373-414.

Al-Shahri, Mashael Ali Muhammad (2025). Mu'awwiqāt al-taḥṣīl al-dirāsī ladá al-ṭālibāt fī al-ikhtibārāt al-Waṭanīyah "nāfs" wa-al-ḥulūl al-muqtaraḥah la-hā : dirāsah naw'īyah li-'ayyinah min Madāris Idārat Ta'līm jaddih. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah lil-Banāt, 2 (5), 224-262.

Al-Badri, Shaimaa Fayez, Hariri, Randa Ahmed (2025). 'Alāqat al-Qiyādah alryādyh btnmyh almyzh al-tanāfusīyah bi-al-madāris al-Ahlīyah bi-Jiddah min wijhat naẓar alm'lmāt wālmshrfāt altrbwyāt. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa al-nafsīyah, 9 (2 (mulḥaq), 43-72.

Zakir, Amina bint Sulaiman bin Hadi (2025). al-Manā'ah al-tanẓīmīyah wa-dawruhā fī taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah fī al-Madāris al-thānawīyah bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah : dirāsah maydānīyah bi-Minṭaqat 'Asīr. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 41 (1), 1-32.

Saudi Arabia Vision 2030 (2017). Mtāḥ fī : .gov.sa/sites/default/files/report/Saudi_Vision2030_AR_2017.pdf

Al-Zahrani, Iman Hassan Al-Nassib, Al-Ajami, Lubna Hussein (2025). Fā'ilīyat namūdhaj mārzānw li-ab'ād al-ta'allum fī Taḥsīn nwātj ta'allum al-ikhtibārāt alwṭnyt nāfs fī muqarrir al-'Ulūm ladá ṭālibāt al-ṣaff al-sādis al-ibtidā'ī. al-Majallah al-'Arabīyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm wa-al-Ādāb, (46), 181-226.

Al-Zahrani, Noura Ahmed Saeed, Al-Saeedi, Hanan Ahmed Yahya (2025). al-Ṣu'ūbāt allatī tuwājihuhā ṭālibāt al-ṣaff al-thālith mutawassiṭ fī al-ikhtibārāt al-Waṭanīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Tafahnā al-ashrāf, Jāmi'at al-Azhar-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Tafahnā al-ashrāf, 3 (2), 917-967.

Salim, Hanem Khaled Mohamed (2020). Mutaṭallabāt taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah li-mu'assasāt al-Ta'līm al-naw'ī bi-Miṣr : dirāsah ḥālat li-Kullīyat al-Tarbiyah al-naw'īyah Jāmi'at al-Zaqāzīq, al-Majallah al-Tarbawīyah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Sūhāj, (78), 1831-1939.

alsaad. Mahmoud Mohamed (2020). 'Awāmil binā' almyzh al-tanāfusīyah fī al-mu'assasāt al-ta'līmīyah. Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams Kullīyat al-banāt ll'dāb wa-al-'Ulūm wāltryyh, (21), 149 – 169.

Al-Shahri, Ali bin Saleh bin Ali (2024). Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ li-mu'allimī Rīyāḍīyāt al-ṣaff al-thālith mutawassiṭ li-taḥsīn natā'ij ṭlābhm fī akhtbārāt nāfs al-Waṭanīyah. Majallat Jāmi'at Tabūk lil-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā'īyah, Jāmi'at Tabūk, 4 (4), 1137-1164.

Saleh, Sharif Muhammad Tawfiq, Radwan, Wael Wafiq (2023). Mutaṭallabāt taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah bi-madāris al-Ta‘līm al-ibtidā’ī bi-Muḥāfaẓat Dimyāṭ. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Dimyāṭ, Jāmi‘at Dimyāṭ, Kullīyat al-Tarbiyah, (85), 353-370.

Abdel Aal, Naglaa Abdel Tawwab Issa (2018). Dawr Ra’s al-māl al-ijtimā‘ī fī taḥqīq astdāmh almyzh al-tanāfusīyah lil-Jāmi‘āt : dirāsah li-ārā’ a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs bi-Jāmi‘at Banī Suwayf. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Minūfīyah, Kullīyat al-Tarbiyah, 33 (3), 138-207.

Abdullah, Hasna Hussein Abdulrahman Awais.(2021). Dirāsah muqāranah lākhtbārāt al-Taqyīm al-Dawlīyah wa-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah li-Madāris al-Ta‘līm al-asāsī fī al-Ṣīn wālnrwyj wa-al-Yābān w’mkān al-Ifādah minhā fī Miṣr. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 45 (4), 15-148.

Abdelnabi, Souad Bassiouni, Heba, Marwa Hossam Ismail, and Mahmoud, Ashraf Mahmoud Ahmed (2019). al-Ḥawkamah al-rashīdah mdkhlan li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah bi-madāris al-ḥalaqah al-thāniyah min al-Ta‘līm al-asāsī fī Miṣr. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, (5), 178-222.

Al-Arini, Amal Bint Sulaiman, Musawi, Hassan Bin Hussein, Al-Ahmari, Dhafer Bin Saeed, Al-Qaiawi, Manal Bint Abdullah Bin Fahd, Al-Arini, Moudhi Bint Sulaiman (2025). al-‘Awāmil al-mu’aththirah fī mustawá al-taḥṣīl al-dirāsī li-ṭullāb al-marḥalah al-ibtidā’īyah wālmtwsṭt fī akhtbārāt "nāfs" al-Waṭanīyah : dirāsah taḥlīlīyah min wijhat naẓar al-ṭullāb al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah al-naw‘īyah, al-Mu’assasah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-‘Ulūm wa-al-Ādāb, (37), 315-366.

Ammar, Bahaa El-Din Arabi Mohamed. (2019). Taṭwīr al-Ta‘līm al-ibtidā’ī fī Miṣr li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah fī ḍaw’ Mu’ashshirāt al-tanāfusīyah al-‘Ālamīyah. Dirāsāt tarbawīyah wa-nafsīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Zaqāzīq, 34 (102), 227-331.

Issa, Najla Mohammed, Al-Khuraisi, Shuaa Abdulaziz, Al-Hadhiri, Reem Mohammed, Al-Suhaibani, Zainab Abdullah (2025). Wāqi‘ taṭbīq alm‘lmāt lmhārāt al-tadrīs al-fa‘‘āl min wijhat naẓar mdyrāt mdārs al-marḥalah al-mutawassiṭah fī Madīnat al-Riyāḍ. al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. al-Mu’assasah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-‘Ulūm wa-al-Ādāb, (45), 837-860.

Al-Ghaliqa, Abdullah bin Abdul Aziz (2021). Ta‘zīz almyzh al-tanāfusīyah fī al-Madāris al-‘Ālamīyah fī ḍaw’ Istirātījīyāt al-tanāfusīyah al-‘Āmmah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa al-nafsīyah, 14 (3), 1695-1666.

Al-Qahtani, Reem Bint Thabit Muhammad Bani Zaid (2019). Iṭār Ḥawkamat al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah fī ittikhādh al-qarārāt wafqa taṭallu‘āt ru’yah 2030m. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa al-nafsīyah, 3 (15), 79-51.

Al-Karoud, Maryam Bint Ali, Al-Fahila, Ibrahim Bin Zaid (2024). Taṭwīr Idārat al-mawārid al-basharīyah fī al-Madāris al-Ahlīyah al-Sa‘ūdīyah li-taḥqīq almayzah al-tanāfusīyah tṣwwur muqtraḥ. Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Tarbiyah, 25 (3) 1-32.

Mohammed, Azzam Abdel Nabi Ahmed. (2018). al-Idārah bāltjwāl ka-madkhal llmyzh al-tanāfusīyah fī al-Ta‘līm mā ba‘da al-asāsī bi-Salṭanat ‘Ammān. al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 26 (2), 338-418.

Mohamed, Mahmoud Mohamed Elsayed, Kamal, Nadia Youssef, Elsayed, Fatima Ali (2020). ‘Awāmil binā’ almyzh al-tanāfusīyah fī al-mu’assasāt al-ta‘līmīyah. Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Tarbiyah, 21 (‘adad khāṣṣ 2020 (al-Mu’tamar al-dawlī al-rābi‘), 149-169.

Mahmoud, Nasr Muhammad, Ahmed, Osama Zain Al-Abidin Othman, and Deif, Basma Ghaith Halim (2024). Mu‘awwiqāt al-qudrah al-tanāfusīyah fī Idārat Madāris al-Ta‘līm al-asāsī al-mu‘tamadah bi-Muḥāfaẓat al-Wādī al-jadīd : dirāsah maydānīyah. al-Majallah al-‘Ilmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah, (51), 279-306.

National Center for Measurement (2023). Ālīyat taṭbīq al-ikhtibārāt al-waraqīyah Dalīl Mukhtaṣar al-ikhtibārāt al-Waṭanīyah "nāfs". Idārat taṭbīq al-maqāyīs al-baḥthīyah wālm’ssyh, al-Idārah al-‘Āmmah lil-‘Amalīyāt.

Al-Muhaidli, Reem, Al-Yami, Hadia, Al-Khalaf, Al-Bandari, Al-Rashid, Badriya, Al-Mutairi, Insaf (2024). Asbāb tadannī natā’ij ṭullāb wa-ṭālibāt al-marḥalatayn al-ibtidā’īyah wa-al-mutawassiṭah fī al-ikhtibārāt al-Waṭanīyah (nāfs) min wijhat naẓar alm‘lmāt. Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-‘ulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimā‘, (107), 151-175.

Mikhail, Maryam Zakaria (2023). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭbīq Idārat Ra’s al-māl al-fikrī li-taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah fī Madāris al-Ta‘līm al-asāsī bi-Muḥāfaẓat Asyūṭ (dirāsah maydānīyah). al-Majallah al-Tarbawīyah li-ta‘līm alکbār, 5 (1), 198-222.

Education and Training Evaluation Commission (2024). Ālīyat taṭbīq al-ikhtibārāt al-Waṭanīyah "nāfs". Dalīl Mukhtaṣar. al-Idārah al-‘Āmmah li-taṭbīq al-ikhtibārāt al-mu’assasīyah. Qiṭā‘ al-‘amalīyāt. al-Markaz al-Waṭanī lil-qiyās. al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah.

المراجع الأجنبية:

Cao, C., Tong, X., Chen, Y., & Zhang, Y. (2022). How top management's environmental awareness affect corporate green competitive advantage: evidence from China. Kybernetes, 51(3), 1250-1279.

Chahal, H., & Bakshi, P. (2015). Examining intellectual capital and competitive advantage relationship: Role of innovation and organizational learning. International Journal of Bank Marketing, 33(3), 376-399.

Darling-Hammond, L., Adamson, F., & Abedi, J. (2010). Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning (p. 52). Stanford Center for Opportunity Pollcy in Education.

David, F. R., David, F. R., & David, M. E. (2017). Strategic management: concepts and cases: A competitive advantage approach. (127). New Jersey: Pearson.

Gupta, A. D. (2020). Strategic human resource management: Formulating and implementing HR strategies for a competitive advantage. Productivity press.

Hawlitschek, P., Henschel, S., Richter, D., & Stanat, P. (2024). The relationship between teachers’ and principals’ use of results from nationwide achievement tests: The mediating role of teacher attitudes and data use culture. Studies in Educational Evaluation, 80, 101317.

Heene, A., & Sanchez, R. (Eds.). (2010). Enhancing competences for competitive advantage. Emerald Group Publishing.

Kant, N. (2021). Blockchain: a strategic resource to attain and sustain competitive advantage. International journal of innovation science, 13(4), 520-538.

Nuruzzaman, M. (2015). Improving competitiveness in manufacturing-wholesaling-retailing supply chains. In Sustaining competitive advantage via business intelligence, knowledge

management, and system dynamics (Vol. 22, pp. 221-457). Emerald Group Publishing Limited.

Obeidat, A. M. (2021). E-Marketing and Its Impact on The Competitive Advantage. Ilkogretim Online, 20(5).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). PISA 2018 results: What students know and can do (Volume I).

Wang, W. C., Lin, C. H., & Chu, Y. C. (2011). Types of competitive advantage and analysis. International Journal of Business and Management, 6(5), 100.

التحديات التي تواجه فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء الاستعداد للاعتماد البرامجي – دراسة ظاهراتية

Challenges Faced by Quality Teams in Saudi Universities During Preparation for Program Accreditation: A Phenomenological Study

إعداد

د. إبراهيم بن خالد النجيدي

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

قسم التربية – كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Ibraheem Khaled Alnejaidi

Assistant Professor of Educational Administration

Department of Education - College of Arabic Language and Human Sciences - Islamic University of Madinah

Email: ialnejaidi@iu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-002

تاريخ التقديم: 2025/10/22 م تاريخ القبول: 2025/11/26 م

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على التحديات التي تواجه فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء الاستعداد للاعتماد البرامجي، والكشف عن إدراك أفراد هذه الفرق لتلك التحديات، واستعراض الحلول المقترحة؛ لتجاوزها وتحسين تجربة الاعتماد الأكاديمي، اعتمد البحث المنهج النوعي بأسلوبه الظاهراتي، واعتمدت المقابلات شبه المقننة أداة للدراسة، حيث تم تطبيقها مع (11) عضوًا من أعضاء فرق الجودة في عدد من الجامعات السعودية، أظهرت النتائج أن التحديات تتنوع بين تنظيمية، وفنية، وبشرية وثقافية، وزمنية ومواردية، حيث تمثلت أبرزها في تعدد الجهات وتداخل الصلاحيات، وضعف الوعي الثقافي بالجودة، وضيق الوقت مع قلة الموارد المتاحة، كما بينت النتائج أن إدراك المشاركين لهذه التحديات يختلف بين من يراها عائقًا يحد من فاعلية الأداء، ومن يراها فرصة للتحسين والتطوير المؤسسي، وأشارت النتائج إلى مجموعة من الحلول العملية، من أبرزها: منح الصلاحيات الكافية لفرق الجودة، وتبسيط المعايير والإجراءات، وتوفير أنظمة تقنية مساندة، ودعم الكفاءات البشرية بالتدريب والحوافز، كما أوصت الدراسة بضرورة تبني رؤية مؤسسية شاملة للجودة في الجامعات السعودية، وتعزيز ثقافة الاعتماد بوصفها وسيلة للتحسين المستمر لا غاية بحد ذاتها.

الكلمات المفتاحية: فرق الجودة – الاعتماد البرامجي – هيئة تقويم التعليم والتدريب – الإدارة التربوية

Abstract

The study aimed to identify the challenges faced by quality teams in Saudi universities during the preparation for program accreditation, to explore how team members perceive these challenges, and to highlight proposed solutions to overcome them and improve the overall accreditation experience. The research employed a qualitative phenomenological approach, utilizing semi-structured interviews as the main data collection tool. Interviews were conducted with eleven (11) members of quality teams across several Saudi universities. The findings revealed that challenges vary across organizational, technical, human, cultural, temporal, and resource-related dimensions. The most prominent issues included overlapping authorities among units, limited cultural awareness of quality, and time constraints coupled with scarce resources. Participants' perceptions of these challenges differed—some viewed them as barriers that hinder effective performance, while others saw them as opportunities for institutional improvement. The study also identified a set of practical solutions, including granting greater authority to quality teams, simplifying standards and procedures, developing supportive technological systems, and empowering human resources through training and incentives. The study concluded by emphasizing the importance of adopting a comprehensive institutional vision of quality in Saudi universities and promoting a culture of accreditation as a means for continuous improvement rather than an end in itself.

Keywords: Quality Teams – Program Accreditation – Education and Training Evaluation Commission (ETEC) – Educational Administration.

المقدمة

يشهد قطاع التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم تحولات متسارعة تهدف إلى الارتقاء بمستوى مخرجاته التعليمية والبحثية، وفي قلب هذه التحولات تبرز مفاهيم الجودة والاعتماد الأكاديمي كركائز أساسية لتحقيق التميز المؤسسي؛ مما يؤكد أن الجودة أضحت ضرورة استراتيجية تضمن للمؤسسات التعليمية قدرتها على المنافسة، وتعزيز ثقة المجتمع في برامجها، وتأهيل خريجين يمتلكون المعارف والمهارات اللازمة لمواكبة متطلبات سوق العمل المتجددة والتنمية المستدامة. إن السعي نحو الاعتماد، سواء كان مؤسسيًا أم برامجيًا، يدفع المؤسسات إلى تبني ثقافة التحسين المستمر، ومراجعة أدائها وفق معايير عالمية ومحلية دقيقة، مما ينعكس إيجابًا على كافة جوانب العملية التعليمية والإدارية ويؤدي إلى التميز المنشود.

وقد أولت المملكة العربية السعودية، ممثلة في رؤيتها الطموحة 2030، اهتمامًا بالغًا بتطوير قطاع التعليم، مدركة دوره المحوري في بناء اقتصاد معرفي مزدهر. وتُعد هيئة تقويم التعليم والتدريب، من خلال مركزها الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA سابقًا)، الذراع التنفيذي لهذه الرؤية في مجال ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي. تبذل الهيئة جهودًا حثيثة في وضع المعايير الوطنية للاعتماد، وتطوير أدوات القياس والتقويم، وتقديم الدعم والإرشاد للمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى تنفيذ عمليات المراجعة والاعتماد للبرامج والمؤسسات. تهدف هذه الجهود إلى ضمان تحقيق المؤسسات التعليمية السعودية لمستويات جودة مرموقة، وتعزيز مكانتها على الخارطة التعليمية الإقليمية والدولية، والتأكد من أن مخرجاتها تلبي الطموحات الوطنية. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2024)

وفي هذا الصدد بذلت الجامعات جهودًا حثيثة في تطوير خططها الاستراتيجية، وإنشاء وحدات ومراكز للجودة، وتأهيل الكوادر البشرية، وتطبيق معايير الاعتماد التي وضعها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي وحصلت العديد من البرامج الأكاديمية في الجامعات السعودية على الاعتماد البرامجي، مما يعكس التزامها بتحقيق التميز والجودة، وتعد الجهات الأكاديمية بمختلف مستوياتها الإدارية وأعضاء هيئة التدريس العاملين ضمن فرق الجودة شركاء رئيسين في قيادة هذا التحول نحو تحقيق الجودة والاعتماد؛ لما لهم من أدوار محورية في إعداد التقارير وجمع الأدلة والوثائق لتحقيق متطلبات الاعتماد البرامجي، إلا أن هذه الجهود لا تخلو من تحديات تنظيمية وفنية تؤثر في

فاعلية الأداء وتحقيق أهدافه فيتحول عمل فرق الجودة إلى ومجرد التزام إجرائي لأداء الواجب واستيفاء المتطلبات، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة في استكشاف طبيعة تلك التحديات من واقع تجربة الفرق الميدانية، وتحليل إدراكهم للعوامل المؤثرة في أداء مهامهم، وصولًا إلى مقترحاتهم للتحسين وتجاوز هذه العقبات.

مشكلة الدراسة

تشهد الجامعات السعودية توجهًا متزايدًا نحو تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، انسجامًا مع رؤية المملكة 2030 التي تؤكد على تطوير التعليم العالي ورفع كفاءته (رؤية السعودية 2030، 2016)، وتعد فرق الجودة محورًا أساسيًا في تحقيق الاعتماد البرامجي من خلال مواءمة البرامج الأكاديمية مع متطلبات هيئة تقويم التعليم والتدريب، ممثلة في المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (اعتماد).

ونظرًا لكون الباحث أحد المشاركين في فرق الجودة لاحظ من خلال معايشته لواقع عمليات الاعتماد والتقويم الأكاديمي أن فرق الجودة تواجه تحديات متنوعة أثناء تنفيذ مهامها، تشمل أبعادًا تنظيمية وصعوبات فنية وأخرى بشرية إضافة إلى التحديات المتعلقة بنقص الموارد، وهذا ما أكدته عدة دراسات مثل دراسة (الغامدي، 2021) ودراسة (ResearchGate، 2020).

وبالنظر في الدراسات السابقة فإن معظمها تناول هذه التحديات من منظور كمي أو إداري، دون التعمق في التجربة المعاشة لأفراد فرق الجودة أنفسهم، ومن هنا تتأكد الحاجة إلى دراسة نوعية تستشف التجربة الواقعية لفرق الجودة، وتكشف عن إدراكهم لهذه التحديات وكيفية تعاملهم معها، بهدف الوصول إلى فهم أعمق يسهم في تطوير الأداء المؤسسي وتحقيق أهداف الاعتماد البرامجي بكفاءة وفعالية، ومن هنا يتبلور السؤال الرئيس للدراسة: ما التحديات التي تواجه فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء الاستعداد للاعتماد البرامجي من وجهة نظرهم؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

1- ما طبيعة التحديات التي تواجه فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء الاستعداد للاعتماد البرامجي؟

2- كيف يدرك أفراد فرق الجودة هذه التحديات من وقع تجربتهم؟

3- ما الحلول المقترحة من قبل فرق الجودة لتجاوز تلك التحديات وتحسين تجربة الاعتماد البرامجي في الجامعات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1- التعرف على طبيعة التحديات التي تواجه فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء الاستعداد للاعتماد البرامجي.

2- تحليل التجارب المعاشة لفرق الجودة بهدف الكشف عن إدراكهم للتحديات التي يواجهونها من واقع تجربتهم الشخصية والمهنية.

3- استخلاص الحلول والتصورات المقترحة من قبل أفراد فرق الجودة لتجاوز التحديات وتحسين فاعلية تجربة الاعتماد البرامجي.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من تركيزها على جانب نوعي ومعيشي لم يُسلّط عليه الضوء بشكل كافٍ في الأدبيات السابقة، حيث تسعى إلى استكشاف التحديات التي تواجه فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء الاستعداد للاعتماد البرامجي من خلال تجاربهم الذاتية وإدراكهم الشخصي.

وتُسهم الدراسة في إثراء البحوث في مجال الإدارة التربوية ومجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، من خلال تقديم فهم عميق لطبيعة هذه التحديات من منظور العاملين في الميدان، وليس فقط من خلال التحليل الكمي أو المؤسسي، كما تعزز من توظيف المنهج الظاهراتي في البحوث التربوية والإدارية، بصفته منهجًا قادرًا على كشف المعاني والدلالات الكامنة وراء السلوكيات والمواقف المهنية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في قدرتها على تقديم تصورات واقعية وحلول عملية مستمدة من خبرات المشاركين أنفسهم، ما يجعلها ذات صلة مباشرة بممارسات تحسين الجودة في الجامعات. وتُمكّن نتائجها الجهات المعنية، مثل:

- فرق الجودة ورؤساء الأقسام الأكاديمية ومنسقي البرامج العلمية من فهم أعمق للتحديات التي تعيق فاعلية الأداء أثناء الاستعداد للاعتماد.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب من تطوير الدعم المهني والإرشادي الموجَّه لفرق الجودة.
- الجامعات بشكل عام حيث تُعد هذه الدراسة مرجعًا علميًا في تصميم استراتيجيات أكثر فاعلية لدعم الاعتماد البرامجي، وتعزيز ثقافة الجودة المؤسسية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على استكشاف التحديات (التنظيمية – الفنية – البشرية والثقافية – التحديات المتعلقة بالموارد) التي تواجه فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء الاستعداد للحصول على الاعتماد البرامجي، من خلال التجربة الشخصية لأعضاء فرق الجودة.
- الحدود المكانية: تجرى الدراسة في عدد من الجامعات السعودية الحكومية التي خاضت تجربة الاعتماد البرامجي.
- الحدود الزمانية: تعالج الدراسة التجارب والتحديات الراهنة التي واجهت فرق الجودة في الجامعات السعودية خلال العام الجامعي 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

1. الاعتماد البرامجي (Programmatic Accreditation)

عرفه المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي بأنه: اعتراف من المركز بأن البرنامج الأكاديمي مستوفٍ لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي المطلوبة. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2025)

ويعرف إجرائيًا: بأنه مجموعة الإجراءات والعمليات التي تقوم بها فرق الجودة في البرامج الأكاديمية بالجامعات السعودية، استجابةً لمتطلبات هيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC)، وتشمل إعداد تقرير الدراسة الذاتية، وجمع الشواهد والأدلة، وتطبيق خطط التحسين المستمر بهدف الحصول على اعتراف رسمي بأن البرنامج يلبي معايير الجودة الوطنية.

2. فرق الجودة (Quality Teams)

يمكن تعريف فرق الجودة بأنهم أعضاء هيئة التدريس والموظفون الذين يتم تكليفهم رسميًا من قبل القسم الأكاديمي أو الكلية في إحدى الجامعات السعودية للعمل ضمن لجان الجودة والاعتماد البرامجي. ويُناط بهم مسؤولية تنفيذ المهام المتعلقة بالاستعداد للاعتماد البرامجي، مثل جمع البيانات، وتعبئة نماذج التقويم، وإعداد تقرير الدراسة الذاتية للبرنامج، ومتابعة تنفيذ توصيات التحسين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعَدُّ الاعتماد الأكاديمي من أبرز آليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، حيث يسهم في رفع كفاءة البرامج الأكاديمية، وتحقيق التنافسية العالمية، وضمان مواءمتها لاحتياجات سوق العمل والمجتمع، وقد أولت المملكة العربية السعودية هذا الجانب اهتمامًا كبيرًا من خلال إنشاء المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي الذي وضع معايير وطنية شاملة للاعتماد المؤسسي والبرامجي، في انسجام مع متطلبات رؤية المملكة 2030 التي تسعى إلى تعزيز مكانة التعليم العالي ورفع جودته.

المحور الأول: الاعتماد البرامجي في التعليم العالي:

1- مفهوم الاعتماد البرامجي:

يأتي الاعتماد البرامجي كأحد فروع الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية كآلية أساسية ومنهجية لتقويم أداء مؤسسات التعليم العالي وضمان تحقيقها للمعايير المعتمدة، حيث يُعنى بتقويم البرامج الأكاديمية التخصصية كحجر زاوية في منظومة الجودة الشاملة.

يُعرّف الاعتماد البرامجي (Programmatic Accreditation)، أو ما يُعرف أحيانًا بالاعتماد المتخصص أو التخصصي، وهو "تقييم البرامج بمؤسسة ما، والتأكد من جودتها ومدى تناسبها

لمستوى الشهادة الممنوحة، ويرتبط بهيئات اعتماد فنية وطنية مثل هيئات اعتماد برامج التعليم". (محمد وقرني، 2012)

ويطلق عليه الاعتماد التخصصي، ويقصد به تقييم البرامج بمؤسسة ما، والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة، ويرتبط بهيئات اعتماد فنية وطنية مثل هيئات اعتماد برامج التعليم الهندسي. (الورثان، 2022، طعيمة، 2006، ص.11).

إذًا فالاعتماد البرامجي عملية تقويم شاملة وموجهة لبرنامج أكاديمي محدد داخل مؤسسة تعليمية، ويركز الاعتماد البرامجي بشكل دقيق على مكونات البرنامج الأكاديمي من أهداف، ومحتوى دراسي، وطرق تدريس، وأساليب تقويم، وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، ومصادر التعلم المتاحة للطلاب، على عكس الاعتماد المؤسسي الذي يتناول المؤسسة ككل، فهو وسيلة استراتيجية لضمان الجودة تؤدي إلى الاعتراف الرسمي بكفاءة البرنامج التعليمي وقدرته على تحقيق أهدافه وتخريج كوادر مؤهلة تلبي احتياجات سوق العمل. (الورثان، 2022)

2- أهمية الاعتماد البرامجي في التعليم العالي:

تكمن أهمية الاعتماد البرامجي في كونه أداة فعالة لتحقيق مجموعة من الأهداف الحيوية التي تعود بالنفع على الطالب والمؤسسة التعليمية والمجتمع على حد سواء فيما يلي: (آل مهدي، 2014؛ والورثان، 2022؛ وحسن وأبو الفضل وأبو دشوش، 2016)

- تحسين جودة العملية التعليمية: يُلزم الاعتماد البرامجي الأقسام الأكاديمية بمراجعة وتطوير برامجها بشكل دوري، مما يؤدي إلى التحول من التعليم التقليدي القائم على التلقين والحفظ إلى تشجيع التعلم الذاتي لدى الطلبة وتأهيلهم وتدريبهم.
- تعزيز سمعة المؤسسة والخريجين: فحصول البرامج على الاعتماد يمنحها اعترافًا محليًا وإقليميًا وعالميًا بمستواها التعليمي وجودة خريجيها، مما يدعم خريجيها في استكمال دراساتهم العليا أو الحصول على فرص وظيفية متميزة.
- المواءمة مع متطلبات سوق العمل: تضمن عملية الاعتماد أن تكون مخرجات البرامج التعليمية متوافقة مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل وخطط التنمية الوطنية، مما يقلل من الفجوة بين التعليم الأكاديمي والواقع العملي.

- زيادة الثقة والمساءلة: فالاعتماد يوفر أساسًا للمساءلة، ويغرس ثقة المجتمع وأولياء الأمور في جودة البرامج التي تقدمها الجامعة، ويضمن أن الأموال العامة تُنفق لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

3- هيئة تقويم التعليم والتدريب:

أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بتطوير قطاع التعليم العالي كجزء من رؤيتها الاستراتيجية 2030، حيث أنشأت هيئة تقويم التعليم والتدريب التي تضم تحت مظلتها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)، والذي وضع معايير وطنية متكاملة للاعتماد المؤسسي والبرامجي، بهدف الارتقاء بمستوى الأداء الجامعي، وضمان كفاءة المخرجات التعليمية، وزيادة القدرة التنافسية للجامعات السعودية على المستوى الدولي، وقد قطعت العديد من الجامعات السعودية شوطًا كبيرًا في هذا المجال، وحصلت العديد من البرامج في المملكة على الاعتماد البرامجي من الهيئة. (الورثان، 2022)

فهيئة تقويم التعليم والتدريب (ETEC)، والتي تأسست في الأصل تحت مسمى "الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)" بموجب قرار مجلس التعليم العالي عام 1424هـ، الجهة الرسمية المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في المملكة، تتمتع الهيئة باستقلال إداري ومالي، وتهدف إلى يلي: (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2025)

- تحسين نتائج تعلُّم الطلاب وأدائهم.
- تعزيز تميُّز وجودة الممارسين في التعليم والتدريب.
- تعزيز تميُّز وجودة مؤسسات وبرامج التعليم والتدريب.
- بناء القدرات الداخلية للهيئة وتطويرها.
- نشر وتفعيل ثقافة التحسين المستمر لمنظومة التعليم والتدريب من خلال توصيات وقرارات قائمة على البيانات والبراهين لتقييم الاتجاهات والتحول الاستراتيجي وتعزيز عملية صنع القرار.

5. دور فرق الجودة في تحقيق الاعتماد:

تُعد فرق الجودة في الجامعات العنصر التنفيذي الرئيس لتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي، فهي الجهة المسؤولة عن: (الجبر، 2008).

- قيادة عملية التقويم الذاتي
- توعية الأقسام والبرامج بمعايير الجودة ومتطلباتها ونشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة والموظفين.
- تنسيق عملية جمع الأدلة والشواهد اللازمة للاعتماد التي تثبت استيفاء البرنامج للمعايير المطلوبة، مثل توصيف وتقارير المقررات والبرامج، ونتائج استطلاعات الرأي، ومحاضر الاجتماعات.
- الإشراف على متابعة عمليات التقييم الذاتي وتنفيذ خطط التحسين التي تنتج عنها، ورفق التقارير الدورية عن مستوى الأداء إلى الإدارات العليا.
- رفع التوصيات للإدارة العليا وتقديم المقترحات للتحسين؛ مما يضمن استمرارية التطوير حتى بعد الحصول على الاعتماد.

المحور الثاني: التحديات المرتبطة بالاعتماد البرامجي:

يمثل الاعتماد البرامجي أحد الأدوات الرئيسة لضمان جودة التعليم العالي، حيث يسعى إلى التأكد من توافق البرامج الأكاديمية مع المعايير المحددة التي أقرها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، بما يضمن كفاءة المخرجات ومواءمتها لاحتياجات سوق العمل والمجتمع، غير أن تطبيق الاعتماد البرامجي قد يواجه في الواقع عدداً من التحديات التي قد تؤثر في فاعليته واستدامته، ومن هذه التحديات: (سعد، 2017؛ مددين، 2012)

- أولًا: التحديات التنظيمية:

تشمل هذه التحديات ما يرتبط بالهيكل الإداري والتنظيمي للجامعة، ومن أبرزها:

- غموض الأدوار والمسؤوليات بين الوحدات والأقسام الأكاديمية.
- ضعف التنسيق والتكامل بين إدارات الجامعة المختلفة وفرق الجودة.
- محدودية الدعم الإداري في بعض المؤسسات، مما يعرقل استمرارية العمل.

- عدم استقرار السياسات والإجراءات، أو تأخرها أحيانًا عن مواكبة المتطلبات الجديدة.

- ثانيًا: التحديات الفنية:

تتمثل في الجوانب العملية والتكنولوجية لعملية الاعتماد، ومن أبرز صورها:

- صعوبات إعداد الوثائق والتقارير الذاتية بطريقة منهجية متكاملة.
- نقص الخبرة التقنية لدى بعض منسوبي فرق الجودة في استخدام أنظمة إدارة الجودة أو منصات الاعتماد الإلكترونية.
- محدودية الأنظمة التقنية المساندة أو ضعف تكاملها مع متطلبات الاعتماد.
- ضغط الوقت المرتبط بتحديث البيانات وإدخال الشواهد والأدلة بشكل مستمر.

- ثالثًا: التحديات البشرية والثقافية:

ترتبط هذه التحديات بعنصر الموارد البشرية وسلوكيات العاملين في المؤسسة الأكاديمية، ومنها:

- مقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس أو الموظفين للتغيير، أو عدم الاقتناع بجدوى الاعتماد البرامجي.
- ضعف الوعي أو المعرفة الكافية بمعايير الجودة ومتطلباتها.
- نقص الكوادر المتخصصة والمدربة في مجال الجودة والاعتماد.
- تباين ثقافة الجودة بين الأقسام أو الوحدات الأكاديمية داخل الجامعة.

- رابعًا: التحديات المتعلقة بالموارد:

تشمل هذه التحديات الجوانب المالية والبنية التحتية، مثل:

- محدودية الميزانيات المرصودة لبرامج الجودة والاعتماد.
- نقص الموارد البشرية الكافية لتغطية متطلبات البرامج.

- الحاجة إلى تحديث بعض المرافق التعليمية أو دعم الخدمات الطلابية بما يتوافق مع المعايير.

مما سبق تؤدي هذه التحديات مجتمعة إلى عدد من الانعكاسات على عمل فرق الجودة داخل الجامعات، منها:

- تحويل عمل الجودة من مجرد أداء إجرائي إلى عبء إداري يستهلك الوقت والجهد.
- ضعف الاستفادة القصوى من فرص التحسين التي يوفرها الاعتماد البرامجي.
- تقليل دافعية فرق الجودة وأعضاء هيئة التدريس في المشاركة الفاعلة بالعمليات.
- صعوبة بناء ثقافة جودة مستدامة تضمن التحسين المستمر، مما يجعل جهود الجودة مرهونة بمتطلبات الاعتماد المؤقتة.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات تحديات وآثار تطبيق الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية والعربية، وفيما يلي عرض مفصل لهذه الدراسات من حيث أهدافها، ومناهجها، وأدواتها، وأبرز نتائجها:

دراسة الورثان (2022)، هدفت الدراسة إلى معرفة دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية الحكومية التي حصلت على الاعتماد المؤسسي الكامل، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تم تصميم استبانة لقياس دور الاعتماد المؤسسي في تحسين الأداء وفقًا لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، أهم النتائج: جاء دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية "عاليًا جدًا" في جميع المعايير، لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

دراسة الغامدي (2021) والتي هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مع تحليل الفروق بناءً على الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (491) عضو هيئة تدريس. وأظهرت

النتائج أن التحديات كانت بدرجة متوسطة، دون فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة.

دراسة المطيري (2021) سعت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية في ضوء متطلبات رؤية المملكة 2030، وتحليل الصعوبات التي تواجهه. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت إلى صعوبات تتعلق بنقص الكوادر، وضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس، والدعم المالي.

دراسة البقمي (2019) هدفت الدراسة إلى استكشاف تحديات الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي السعودية، من خلال دراسة حالتين (جامعة الأمير سلطان، وجامعة الملك عبد العزيز). استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعي، واعتمدت على أدوات المقابلات وتحليل الوثائق والملاحظة. أبرزت النتائج وجود عوامل معيقة وداعمة للالتزام بالمعايير، من وجهة نظر أصحاب المصلحة الداخليين.

دراسة سعد (2017) هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق نظم إدارة الجودة والاعتماد في فروع جامعة حائل، تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف على واقع تطبيق الجودة والتحديات التي تواجهه، قامت الباحثة بإعداد استبانة للتعرف على المعوقات، موزعة على ستة محاور: معوقات قيادية، تنظيمية، تعليمية، البنية التحتية، البحث العلمي، والمجتمع المحلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: جاءت استجابات عينة الدراسة حول المعوقات بدرجات "متوسطة وعالية"، من أبرز المعوقات التعليمية "الاعتماد على طرق تقليدية في الشرح"، أبرز معوقات البنية التحتية تمثلت في "قلة القاعات التدريسية المجهزة".

دراسة المطوع (2014) هدفت الدراسة إلى استقصاء معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في كلية العلوم والإنسانية بجامعة شقراء، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت النتائج عن وجود معوقات إدارية، وبنيوية، وبشرية، وضعف في نشر ثقافة الجودة.

دراسة آل مهدي (2014)، هدفت الدراسة إلى التعرف على تحديات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وتحقيق الجودة في كلية العلوم الإدارية والمالية بجامعة الباحة، واقتراح آليات للتغلب عليها،

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة ميدانية، تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، أهم النتائج: أظهرت الدراسة وجود العديد من المعوقات أبرزها "غياب المنهجية الواضحة لتطبيق المعايير"، و"ضعف الحوافز المالية"، و"تبني أساليب لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة"، كما أوصت بضرورة نشر الوعي بأهمية الجودة وصياغة استراتيجيات واضحة ومفسرة للجميع.

دراسة مددين (2012)، هدفت الدراسة إلى تحديد تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستطلاعي، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت من ستة محاور (التحديات التنظيمية، التعليمية، النمو المهني، البحث العلمي، خدمة المجتمع، والقيادية)، كما توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: كانت درجة التحديات التي تواجه تطبيق الجودة "عالية" بشكل عام، جاء محور "تحديات البحث العلمي" في مقدمة التحديات، يليه محور "التحديات التنظيمية" و"تحديات خدمة المجتمع"، من أبرز التحديات زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي، وضعف الدعم المالي للأبحاث، وسيطرة البيروقراطية على سير العمل.

دراسة أبو النور (2009) هدفت الدراسة إلى الكشف عن تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي من خلال تقييم أداء الهياكل الأكاديمية والإدارية، منهج وصفي تحليلي من خلال دراسة ميدانية، تم إعداد وتطبيق مجموعة من الاستبانات لتقييم أداء العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام والهيكل الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب، أهم النتائج: كشفت الدراسة عن وجود نقاط ضعف في أداء الهياكل الأكاديمية، مثل ضعف متابعة العمداء لأداء الهيكل الإداري، وضعف وكلاء الدراسات العليا في وضع خطط بحثية، كما أظهرت النتائج عدم رضا الطلاب عن النظام الإداري المتبع في التعامل مع مشكلاتهم، وعدم علمهم بوجود مكتب مخصص لذلك، وتم تحديد نقاط ضعف في أداء بعض المقررات الدراسية تتعلق بعدم استخدام تكنولوجيا التعليم وعدم مناقشة الطلاب في نتائج تقييمهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية يتضح اتفاق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في تأكيدها على وجود تحديات

ومعوقات متعددة تواجه تطبيق معايير الاعتماد في الجامعات السعودية، مثل دراسة الغامدي (2021) التي سلطت الضوء على التحديات التي تواجه تطبيق الاعتماد في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، بينما تناولت دراسة المطيري (2021) الصعوبات التي تواجه الاعتماد الأكاديمي في ضوء رؤية المملكة 2030، وركزت على الجوانب البشرية والمادية، كما سعت دراسة البقمي (2019) إلى استكشاف التحديات في جامعتي الأمير سلطان والملك عبدالعزيز، كما أظهرت دراسة سعد (2017) واقع التحديات في فروع جامعة حائل، أما الدراسة الحالية فتميزت عن باقي الدراسات السابقة في عدة جوانب فمن ناحية مجتمع الدراسة نجد أن معظم الدراسات السابقة (مثل الغامدي، 2021؛ مددين، 2012؛ آل مهدي، 2014؛ وسعد، 2017) قد استهدفت أعضاء هيئة التدريس بشكل عام لاستطلاع وجهات نظرهم حول التحديات. بينما تتميز الدراسة الحالية بتركيزها الدقيق والمباشر على فرق الجودة أنفسهم، باعتبارهم النواة التنفيذية والممارسين المباشرين لعمليات الاعتماد البرامجي، مما يوفر فهمًا أعمق للتحديات من منظور عملي وتطبيقي.

ومن ناحية المنهج والأدوات، اعتمدت غالبية الدراسات السابقة على المنهج الكمي، مستخدمة الأساليب الوصفية المسحية والتحليلية وأداة الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات كدراسة (الورثان، 2022؛ الغامدي، 2021؛ مددين، 2012)، أما دراسة البقمي (2019) فقد استخدمت المنهج النوعي (دراسة الحالة) وأدوات المقابلات وتحليل الوثائق، إلا أنها شملت أصحاب مصلحة متعددين (قيادات، أعضاء هيئة تدريس) ولم تخصص فرق الجودة بشكل حصري، وهنا يبرز تميز الدراسة الحالية التي تتبنى المنهج النوعي بأسلوبه الظاهراتي (Phenomenological)، والذي يهدف إلى استكشاف التجربة المعاشة لأعضاء فرق الجودة وتحليل إدراكهم العميق للتحديات التي يواجهونها، وهو ما لا يمكن للمناهج الكمية الكشف عنه.

بناءً على ذلك، فالدراسة الحالية تسعى لسد فجوة بحثية واضحة في الأدبيات السابقة، فقد استفادت من الدراسات السابقة في الوقوف على التحديات من منظور واسع، وأضافت بعدًا جديدًا وأكثر عمقًا من خلال استهدافها لمجتمع دراسة لم يحظَ بالتركيز الكافي (فرق الجودة)، واستخدامها لمنهج نوعي ظاهراتي يُمكّن من تقديم صورة غنية ومفصلة عن طبيعة التحديات من وجهة نظرهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء المنهجية والإجراءات التي تم اتباعها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها المتعلقة باستكشاف التحديات التي تواجه فرق الجودة في تطبيق الاعتماد البرامجي بالجامعات السعودية. ويشمل ذلك عرضًا مفصلًا لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وأداة جمع البيانات، بالإضافة إلى إجراءات تطبيق الدراسة والأساليب المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة التي تسعى إلى فهم عميق للتجارب والخبرات الذاتية للمشاركين، فقد تم استخدام المنهج النوعي (Qualitative Approach)، وتحديدًا الأسلوب الظاهراتي (Phenomenological Approach)، الذي يُعد الأنسب لهذا البحث؛ لأنه يهدف إلى استكشاف ووصف "التجربة المعاشة" لأعضاء فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء تطبيق الاعتماد البرامجي، وتحليل إدراكهم للتحديات التي واجهوها، كما يسعى هذا المنهج إلى الكشف عن جوهر الظاهرة من خلال منظور المشاركين أنفسهم.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في فرق الجودة الأكاديمية في الجامعات السعودية الحكومية ممن شاركوا في مراحل الاعداد للاعتماد البرامجي.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة القصدية (Purposive Sampling)، حيث يُعد هذا الأسلوب هو الأنسب في البحوث النوعية لاختيار المشاركين القادرين على تقديم معلومات عميقة حول الظاهرة المدروسة، وقد بلغ العدد النهائي لعينة الدراسة (11) مشاركًا ممن انطبقت عليهم المعايير التالية:

- أن يكون المشارك عضوًا حاليًا أو سابقًا في إحدى فرق الجودة والاعتماد البرامجي.
- أن يكون قد شارك بشكل مباشر في كل مراحل الاعتماد البرامجي من جمع البيانات وإعداد الدراسة الذاتية وحتى الزيارة الميدانية.
- أن يكون لديه الرغبة والاستعداد لمشاركة خبراته وتجاربه المتعلقة بتحديات الاعتماد.

كما تم مراعاة التنوع الجغرافي للجامعات والبرامج الأكاديمية، مع الاستمرار في جمع البيانات حتى الوصول إلى مرحلة التشبع النظري (Theoretical Saturation)، وهي النقطة التي لا تظهر فيها بيانات أو أفكار جديدة من المقابلات الإضافية.

أداة جمع البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع بيانات متعمقة حول تجارب المشاركين، تم الاعتماد على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured Interview) كأداة رئيسة لجمع البيانات، وقد تم تصميم دليل المقابلة بناءً على أسئلة الدراسة ومراجعة الأدبيات السابقة، حيث اشتمل على:

- مقدمة: تم فيها الترحيب بالمشارك، وشرح أهداف الدراسة، والتأكيد على سرية المعلومات، والحصول على الموافقة من المشاركين على المشاركة والتسجيل الصوتي.
- البيانات الأولية: وتشمل أسئلة موجزة عن المسمى الوظيفي والخبرة العملية للمشارك في مجال الجودة، للتأكد من توافر معايير المقررة لعينة الدراسة.
- الأسئلة الرئيسة: وهي أسئلة مفتوحة مصممة بهدف الحصول على تجارب المشاركين تم بناؤها لتتدرج من الأسئلة الافتتاحية العامة إلى أسئلة أكثر تعمقًا حول التحديات التنظيمية والبشرية والفنية، ثم استكشاف أثر هذه التحديات على المشاركين، وأخيرًا تصوراتهم للحلول المستقبلية.

التحقق من صدق وثبات المقابلة:

لضمان صدق وثبات الأداة، تم عرض دليل المقابلة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الإدارة التربوية ومتخصصين في الجودة بلغ عددهم (7) محكمين، بهدف تحديد مدى ملائمة الأسئلة واقتراح ما يرونه مناسبًا من تعديلات، والتي أُجريت التعديلات اللازمة بناءً على توصياتهم.

كما قام الباحث بعرض ملخصات المقابلات والمحاور الأولية للتحليل على عدد من المشاركين للتحقق من دقتها وموضوعيتها، والتأكد من أن التحليل يعكس تجاربهم كما هي دون تحريف أو إسقاطات تفسيرية غير مقصودة، وبذلك تُسهم مراجعة المشاركين في تعزيز ثبات التحليل ومنهجية الترميز، يُعد هذا الإجراء من أهم أدوات المصداقية في البحوث النوعية (Creswell & Miller, 2000).

إجراءات تطبيق الدراسة

لضمان سير الدراسة بشكل منهجي ومنظم، تم اتباع الإجراءات الآتية:

- المرحلة التحضيرية:
  - تم في هذه المرحلة بناء الإطار النظري ومراجعة الأدبيات السابقة، وبناءً عليه تم تصميم أداة المقابلة في صورتها الأولية وتحديد معايير اختيار العينة القصدية.
  - تحكيم أداة المقابلة من قبل خبراء في الإدارة التربوية والجودة بلغ عددهم (6) محكمين.
  - الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة من الجهات المعنية؛ لتسهيل مهمة الوصول للمشاركين وإجراء المقابلات.
  - الاستعانة بالمختصين والخبراء في تقديم الاستشارات حول دليل المقابلة وتحديد أفراد عينة الدراسة.
  - تمت مراعاة الاعتبارات الأخلاقية لإجراء المقابلات، والتي شملت أخذ الموافقة من أفراد عينة الدراسة، وأن تكون المقابلة في الوقت الملائم، وتم استئذانهم بالتسجيل الصوتي مع التأكيد على عدم نشر معلومات أو أي بيانات خارج نطاق البحث العلمي.
- تحديد العينة والتواصل:
  - تم تحديد العينة بناء على المعايير التي تمت اعتمادها لأعضاء عينة الدراسة.
  - تم التواصل مبدئيًا مع عدد (25) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بشكل فردي، وشرح طبيعة الدراسة وأهدافها، للتأكد من رغبتهم في المشاركة قبل تحديد مواعيد المقابلات.
- تنفيذ المقابلات:
  - بناء على الموافقات التي وردت ممن تم التواصل معهم مبدئيًا تم إجراء المقابلة لعدد (11) مشاركًا من أعضاء فرق الجودة في عدد من الجامعات السعودية،

حيث تم البدء بالترحيب بهم وتأكيد مبدأ السرية والحصول على موافقتهم. بلغ متوسط زمن المقابلة (15) دقيقة، تم خلالها طرح الأسئلة الواردة في الدليل بمرونة للسماح بالاستطراد والتعمق في النقاط المهمة.

- تفريغ البيانات:
  - بعد الانتهاء من جميع المقابلات، تم جمع المقابلات سواء التي وصلت نصية أو تسجيلات الصوتية، وتفريغها بشكل نصي دقيق وكامل (حرفيًا) وتوكيدها.

أساليب تحليل البيانات:

لتحليل البيانات النوعية التي تم جمعها من المقابلات، تم استخدام أسلوب التحليل الموضوعي؛ لتوافقه مع طبيعة المنهج الظاهراتي بهدف الوصول إلى مضامين التجربة المعاشة التي رواها المشاركون، وقد تضمنت عملية التحليل الخطوات التالية:

- تفريغ جميع المقابلات تفريغا نصياً ومراجعتها.
- قراءة النصوص المفرغة للمقابلات عدة مرات للتعمق في فهمها والإلمام بكافة تفاصيلها.
- تحديد الأفكار والعبارات والمفاهيم الأساسية في النصوص ووضع رموز أولية لها.
- تجميع الرموز المتشابهة في فئات، ومن ثم تطوير محاور رئيسة وفرعية تعكس الأنماط المتكررة في بيانات المشاركين حول تحديات الاعتماد البرامجي.
- مراجعة المحاور المقترحة والتأكد من أنها تمثل البيانات المرمزة بدقة، وتعديلها أو دمجها إذا لزم الأمر.
- وضع مسميات نهائية ودقيقة للمحاور الرئيسة والفرعية، وكتابة تعريف واضح لكل منها.
- كتابة تحليل شامل للنتائج، مع عرض المحاور وتفسيرها ودعمها باقتباسات مباشرة من المقابلات لتعزيز مصداقية التحليل.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يسعى هذا المحور إلى عرض وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال المقابلات المتعمقة مع أعضاء فرق الجودة في عدد من الجامعات السعودية، تم تنظيم عرض النتائج وفقًا لأسئلة الدراسة

للإجابة عليها بشكل منهجي، مع تدعيم المحاور باقتباسات مباشرة من تجارب المشاركين، وفيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ وذلك للإجابة على الأسئلة الدراسة مع مناقشتها.

نتائج الإجابة والمناقشة للسؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما طبيعة التحديات التي تواجه فرق الجودة في الجامعات السعودية أثناء الاستعداد للاعتماد البرامجي؟

كشف تحليل المقابلات عن وجود أربعة محاور رئيسة للتحديات التي تواجه فرق الجودة أثناء رحلة الاعتماد البرامجي، وهي التحديات التنظيمية، والتحديات الفنية، والتحديات البشرية، وأخرى متعلقة بالموارد.

1. التحديات التنظيمية:

تُعد التحديات التنظيمية والإدارية من أعمق المعوقات وأكثرها تأثيرًا على عمل فرق الجودة، حيث إنها ترتبط بشكل مباشر بالهياكل والسياسات التي تحكم بيئة العمل الأكاديمي، وبناء على ما توصلت إليه تجارب المشاركين عن وجود مجموعة من العقبات الهيكلية التي تحد من قدرتهم على تطبيق متطلبات الاعتماد البرامجي بفاعلية وكفاءة.

- التعارض بين الصلاحيات:

من أبرز التحديات التي تواجه فرق الجودة هو وجود تعارض بين متطلبات الاعتماد وصلاحيات البرنامج، ففي حين تُلزم معايير الاعتماد البرامج بعقد شراكات مجتمعية، تمنع اللوائح الجامعية ذلك بشكل مباشر، أشار لذلك (المشارك 2) قائلًا: "من ضمن الإشكاليات اللي تواجه مدير البرنامج... عقد شراكة مجتمعية، بحثية وغيرها... ولوائح الجامعة تمنع على البرامج عقد شراكات مباشرة...".

تعكس هذه التجربة الحاجة إلى مواءمة أفضل بين السياسات الجامعية ومتطلبات الاعتماد، خاصة فيما يتعلق بالمركزية في اتخاذ القرار وسلاسة الإجراءات الرسمية، وهما تحديان تم رصدهما في العديد من الدراسات السابقة، وهذا ما أشارت إليه دراسة سعد (2017) التي أبرزت مشكلة المركزية في فروع الجامعات، وما أشارت إليه دراسة مددين (2012) حول سيطرة "البيروقراطية على سير العمل"، كما أن غياب الوضوح في الصلاحيات ينعكس سلبًا على أداء الفرق ويزيد من

التداخل بين المسؤوليات، وهو ما ظهر بوضوح في أقوال المشاركين، وأشارت إليه دراسة أبا بطين وسمور (2019).

- عدم وضوح المسؤوليات:

أشار بعض المشاركين إلى عدم وضوح الحدود بين متطلبات الاعتماد البرامجي والمؤسسي، حيث يُطالبون أحيانًا بتوفير شواهد وأدلة لمعايير هي في جوهرها من مسؤولية الكلية أو الجامعة ككل، يصف (مشارك 1) هذا التحدي بقوله: "بعض المعايير تكون داخلة في الاعتماد المؤسسي... يعني المفروض إنه البرنامج ما يطالب بها".

يؤكد هذا التحدي على وجود ضعف في التنسيق على المستوى المؤسسي، وهو ما يتسق مع ما ذكره العصيمي (2009) حول أهمية وجود هياكل إدارية داعمة ومرنة، فتداخل المسؤوليات يؤدي إلى تشتيت جهود فرق الجودة، ويجعلها تبذل وقتًا في مهام قد لا تكون من صميم عملها، بدلاً من التركيز على تطوير وتحسين البرنامج الأكاديمي نفسه.

- ضعف التنسيق بين الوحدات الأكاديمية والإدارية:

يمثل ضعف التواصل سواء داخل المؤسسة أو مع هيئة الاعتماد، تحديًا كبيرًا، فعلى المستوى الداخلي أشار (مشارك 5) إلى "عدم الاتساق داخل البرنامج يظهر ذلك في عدم وجود رؤية موحدة بين القسم ووكالة الجودة في تفسير نصوص المعايير والمتطلبات". وعلى المستوى الخارجي قال (مشارك 1): "أتمنى أنه يكون في اتصال مباشر... لأعضاء الفريق مباشرة وليس للوكالة".

تبرز هذه الأقوال أهمية وجود قنوات اتصال واضحة وفعالة لنجاح عملية الاعتماد، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة مددين (2012) من "قصور وسائل الاتصال الإدارية داخل الجامعة" كأحد التحديات التنظيمية، كما إن ضعف التنسيق الداخلي يؤدي إلى تضارب الجهود وتأخير الإنجاز، بينما يؤدي غياب التواصل المباشر مع هيئة الاعتماد إلى زيادة احتمالية سوء فهم المتطلبات وتأخر الحصول على الإيضاحات اللازمة.

مما سبق يتضح أن التحديات التنظيمية والإدارية من أبرز التحديات التي تواجه فرق الجودة، فالمركزية في القرارات، وتضارب اللوائح، وتداخل المسؤوليات، وضعف آليات التواصل، تشير إلى أن

الجامعات تحتاج لبنية تنظيمية تكون مهيأة بالكامل لدعم متطلبات الجودة التي تتطلب المرونة واللامركزية والتنسيق الفعال بين فرق الجودة والأطراف ذات العلاقة.

2. التحديات الفنية:

ترتبط هذه التحديات بالجانب العملي والذي يشمل التحديات التقنية واللوجستية التي تواجه فرق الجودة أثناء تأديتهم لمهامهم اليومية لترجمة متطلبات الاعتماد والمعايير إلى أدلة وشواهد، وتشمل:

- الحاجة إلى وجود خبراء وفنيين:

إن فهم وتطبيق معايير الاعتماد يتطلب بالإضافة إلى المعرفة النظرية للجودة وأهميتها وكيفية تطبيقها إلى مهارات فنية قد لا تتوفر لدى جميع أعضاء الفريق خاصة ممن هم في تخصصات غير الإدارية، يعبر أحد المشاركين (مشارك 2) عن هذه الفجوة: "من أهم التحديات التدريب، ففريق الجودة يحتاج إلى تدريب مستمر لفهم تفاصيل الاعتماد...".

تتفق هذه النتيجة إلى ما توصلت إليه دراسة آل مهدي (2014) ودراسة مددين (2012) اللتين أشارتا إلى نقص الكوادر المدربة كأحد أبرز المعوقات، فنقص التدريب الفني وعدم امتلاك الأدوات المعرفية يجعل من الصعب على الفريق تفسير بعض المتطلبات وتحويلها إلى ممارسات عملية.

- ضعف البنية التقنية:

أشارت النتائج إلى وجود تحدٍ كبير يتعلق بالبنية التحتية التقنية اللازمة لدعم عمليات الجودة، فعدم وجود أرشيف الكتروني منظم يضم جميع العمليات الإدارية للأقسام العلمية والبرامج يضطر أعضاء الفرق إلى بذل جهد يدوي كبير في جمع البيانات وتصنيفها بل حتى إنشاء مستندات جديدة لاستكمال النقص، يصف أحد المشاركين هذا الواقع بقوله: "نقضي وقتًا طويلًا في البحث عن البيانات يدوياً، ولو كان هناك نظام تقني متكامل لوفّر علينا جهدًا ووقتًا كبيرين".

تؤكد هذه النتيجة على أهمية تفعيل البنية التحتية التقنية كأحد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة، كما أن ضعف الأنظمة التقنية يجعل من عملية إدارة الوثائق تحديًا لوجستيًا كبيرًا يقع بالكامل على عاتق فرق الجودة، بل يؤثر أيضًا على دقة وموثوقية البيانات التي تُبنى عليها قرارات التحسين، كما أشار أبا بطين وسمور (2019)، فتوفير بنية تقنية قوية ليس مجرد أداة مساعدة، بل متطلبًا أساسيًا لضمان كفاءة واستدامة أنظمة الجودة.

- كثرة المتطلبات وضيق الوقت:

يعاني أعضاء فرق الجودة من العدد الكبير للمعايير المطلوبة، إضافة إلى عدم الوضوح الذي يجعل عملية تفسير المتطلبات وتطبيقها تحديًا كبيرًا، مما قد يؤدي إلى هدر في الجهد والوقت. يعبر (مشارك 3) عن هذا التحدي المزدوج بقوله: "هم حقيقة خفضوا فيها بس تحتاج إلى إعادة نظر من جديد"، ويضيف (مشارك 9): "بعض المعايير والأدلة غير واضحة قد تفهم بطريقة غير الطريقة التي تريدها الهيئة...".

إن عدم وضوح المقصود بالمعيار أو الشاهد المطلوب يعتبر من أبرز التحديات الفنية فقد يبذل الفريق جهدًا كبيرًا في إعداد الوثائق والشواهد، ثم يكتشف لاحقًا أنها لا توافق متطلبات الهيئة، مما يستنزف موارد الفريق ويزيد من العبء عليهم بإعادة العمل مرة أخرى، وهو ما أشارت إليه دراسة آل مهدي (2014) "غياب المنهجية الواضحة لتطبيق المعايير" كأحد أبرز المعوقات الفنية.

- العبء التوثيقي وصعوبة إعداد الملفات:

تُعد عملية جمع وتصنيف وتوثيق الشواهد وإعداد تقرير الدراسة الذاتية تحديًا فنيًا ولوجستيًا هائلًا، فالعملية تتطلب مهارات في التحليل والكتابة الأكاديمية وجمع الأدلة، وغالبًا ما تكون مرهقة وتستغرق وقتًا طويلًا، مما يضع ضغطًا كبيرًا على أعضاء الفريق، حيث ذكر (مشارك 11): "أن أعمال الجودة صارت عبئاً إضافياً على المهام الأكاديمية المطلوبة منهم".

فالتحديات الفنية واللوجستية تنبع من فجوة بين متطلبات الاعتماد من جهة، والقدرات والموارد المتاحة لفرق الجودة من جهة أخرى، وللتغلب على هذه التحديات، لا بد من العمل على تبسيط وتوضيح المعايير، وتوفير الدعم الفني والتدريب اللازم لتسهيل العمل على فرق الجودة.

3. التحديات البشرية والثقافية:

يرتبط هذا المحور بالعنصر البشري داخل المؤسسة الأكاديمية، ويشمل:

- نقص التدريب المتخصص:

أكد عدد من المشاركين على أن نقص التدريب المتخصص لأعضاء فرق الجودة يمثل تحديًا جوهريًا، ففهم المعايير وتطبيقها يتطلب معرفة بالجودة وأنظمتها ومتطلباتها، يعبر (مشارك 1) عن

هذه الحاجة الملحة بقوله: "من أهم التحديات الحقيقة اللي تواجه الاستعداد للاعتماد الأكاديمي هو التدريب لأعضاء الفريق...".

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة آل مهدي (2014) ودراسة مددين (2012) اللتين أشارتا إلى نقص الكوادر المدربة كأحد أبرز المعوقات، كما أن نقص التدريب الفني لا يؤثر فقط على قدرة الفريق على إنجاز المهام، بل يؤدي مباشرة إلى تفاقم مشكلة في تفسير المعايير المعقدة، وهو ما أشار إليه (مشارك 10) في قوله: "وهذا طبعًا يدل على قلة التدريب".

- غياب الحوافز:

أشار أحد المشاركين إلى وجود فجوة بين حجم الجهد المطلوب لإنجاز ملفات الاعتماد وبين نظام الحوافز المتاح، مما يؤثر سلبًا على دافعية أعضاء الفرق، وأضاف قائلًا: "مفترض أن يكون للفريق حافز... وأعتقد أن الجامعات وضعت حوافز لذلك".

يتسق هذا الشعور بضعف الحوافز مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة المطوع (2014) ودراسة آل مهدي (2014) اللتين أشارتا إلى أن من أهم التحديات ضعف الحوافز المادية والمعنوية، ومقارنة مع الجهد الكبير الذي تبذله فرق الجودة، وعدم وجود نظام حوافز واضح وفعال يقلل من قيمة العمل في نظر المشاركين فيه، ويجعله أداء واجب أو عمل تطوعي مما يؤدي إلى ضعف استمرارية الأداء المتميز على المدى الطويل.

- غياب ثقافة الجودة كممارسة مؤسسية شاملة:

أشارت تجارب المشاركين إلى أن ممارسات الجودة لا تزال في كثير من الأحيان محصورة داخل فرق ولجان الاعتماد، ولم تتحول بعد إلى ثقافة مؤسسية شاملة تصل لجميع منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة تدريس وإداريين وطلبة... فغياب هذه الثقافة يجعل مهمة فرق الجودة أكثر صعوبة، حيث يضطرون للعمل في بيئة قد لا تكون داعمة أو متفهمة لأهدافهم، وهو ما أشار إليه (المشارك 11): "أصبحت عملية الاعتماد تُعامل كهدف بحد ذاته وليس كوسيلة لتحسين الأداء" وهو ما نص عليه (المشارك 1) بقوله: "الجودة أصبحت هدف وليس وسيلة للتطوير والتحسين... مطلوب أن أحققه بأي طريقة كانت"، يُعد هذا التحدي من أعمق التحديات حيث إنه يضعف البعد الثقافي لعمليات الجودة ويفرغ العملية من مضمونها الحقيقي، فيصبح التركيز منصبًا على الامتثال

الشكلي واستيفاء المتطلبات الورقية بهدف الحصول على الشهادة فقط، بدلاً من استغلال العملية كفرصة لإحداث تطوير حقيقي وعملية تحسين مستمرة، وهذا يتفق مع ما حذرت منه دراسة الكر (2012) من أن تبني الجودة يجب أن يكون تغييرًا فلسفيًا وليس مجرد إجراءات شكلية. فعندما يتحول الاعتماد إلى غاية تفقد فرق الجودة دورها ويتحول إلى أدوات لإنجاز مهمة، كما أن غياب هذه الثقافة، تظهر تحديات أخرى مثل "مقاومة التغيير" و"ضعف روح العمل الجماعي" كما أشارت إليه دراستا الكر (2012) ومددين (2012)، لذا فقد أكدت دراسة أبا بطين وسمور (2019) على ضرورة بناء ثقافة الجودة كأحد المتطلبات الأساسية في أعمال الجودة.

4. التحديات المتعلقة بالموارد:

يشمل هذا المحور التحديين التاليين:

- محدودية الدعم المالي المخصص لعمليات الاعتماد:

فقد أشارت تجارب المشاركين أن الاعتماد البرامجي يتطلب موارد مالية لتلبية وتغطية الاحتياجات اللازمة من تدريب لفرق العمل، وتطوير الأنظمة التقنية، وتوفير الأجهزة التي تحتاجها فرق العمل وهو ما أشار إليه (المشارك 4): "العمل يحتاج إلى دعم أكبر سواء في التدريب أو التقنية، هذه الأشياء مهمة لكن ليس لها مخصص واضح فنضطر نشتغل بما هو متاح"، وهو يتسق مع ما توصلت إليه دراسة المطيري (2021) التي أشارت إلى أن من أبرز الصعوبات التي تواجه الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية ضعف الدعم المالي المخصص لمتطلبات الجودة، كما أكدت دراسة حسن وآخرين (2016): أن تطبيق الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي يتطلب ميزانية موازية لتطلعات الجودة، وأن الاقتصار على البنى القائمة يضعف جدوى التطبيق على المدى الطويل.

- محدودية الوقت:

أشار عدد من المشاركين بمحدودية الوقت خاصة مع أعمالهم الأساسية في التدريس والإشراف فضلًا عن أن بعضهم لديه أعمال إدارية وهو ما أشار إليه (المشارك 1) بقوله: "الوقت ضيق مقارنة بالمهام... نحن بين تدريس، ولجان، وأعمال إدارية، ثم ملف اعتماد يحتاج جهدًا متواصلًا... نحتاج مدة أطول"، ويضيف (المشارك 9): "تحولت أعمال الجودة إلى عبء إضافي"، مما يوضح إدراكهم بضرورة ترتيب الأولويات فالجداول الزمنية التي تحدد لإعداد ملفات الاعتماد من جمع للأدلة وصياغة

تقرير الدراسة الذاتية مقارنة مع الوقت المتاح والعبء التدريسي والإداري لأعضاء فرق الجودة يشكلان إطارًا ضاغطاً يقلل من قدرة فرق الجودة على إنجاز متطلبات الاعتماد البرامجي وفق المطلوب.

وهذا ما نصت عليه دراسة مددين (2012) فقد أشارت إلى أن ضغط الوقت وتزاحم الالتزامات التدريسية والإدارية كانا من أبرز التحديات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في تطبيق الجودة والاعتماد، كما بينت دراسة المطوع (2014) أن ضيق الوقت المخصص للأعمال المرتبطة بالجودة، دون تخفيف موازٍ في المهام الأخرى، يسهم في ضعف جودة التقارير المقدمة وفي شعور العاملين بالإرهاق المهني. وأكدت دراسة حسن وآخرين (2016) أن التخطيط الزمني غير الواقعي يعد أحد أسباب تعثر مشروعات الاعتماد رغم توفر اللوائح والنماذج.

وبصورة عامة، فإن محدودية الدعم المالي ومحدودية الوقت يتطلب المزيد من التهيئة لتمكين فرق الجودة من أداء مهامها بكفاءة، بحيث تصبح الجهود أكثر فاعلية، وتنعكس بصورة أفضل على جودة البرامج الأكاديمية واستدامة ممارسات الاعتماد.

جدول (1) ملخص التحديات التي تواجه فرق الجودة

المحور	التحدي الرئيس	ملخص التحدي
التحديات التنظيمية	تعارض الصلاحيات	المطالبة بتنفيذ مهام ليست ضمن صلاحيات القسم. لا توجد صلاحية للبرنامج في عقد شراكات مجتمعية مباشرة البيروقراطية في العمل
	عدم وضوح المسؤوليات	التداخل بين متطلبات الاعتماد المؤسسي والبرامجي المطالبة بشواهد من مسؤولية الكلية أو الجامعة.
	ضعف التنسيق الداخلي والخارجي	غياب قنوات اتصال فعالة بين الأقسام والإدارات ذات العلاقة. مركزية اتخاذ القرار وبطء الإجراءات الإدارية
التحديات الفنية والتقنية	قلة التدريب الفني	ضعف فهم المعايير وآليات تطبيقها نقص الكوادر التدريبية

	ضعف البنية التقنية	عدم وجود نظام إلكتروني متكامل للبيانات والشواهد. الاعتماد على البحث اليدوي.
	كثرة المعايير وغموضها	كثرة المعايير وتداخلها الوقوع في الخطأ بسبب عدم وضوح المقصود بالمعيار أو الشاهد.
	العبء التوثيقي	كثافة متطلبات جمع الأدلة وإعداد الملفات. عدم وجود أرشيف إلكتروني منظم.
التحديات البشرية والثقافية	نقص الحوافز	عدم وجود نظام حوافز يتناسب مع حجم العمل المطلوب من فرق الجودة.
	غياب ثقافة الجودة	مقاومة بعض الأقسام لمتطلبات الجودة التعامل مع الاعتماد كغاية لا وسيلة.
تحديات الوقت والموارد	ضيق الوقت	ازدحام المهام وقصر المدة المتاحة لإنهاء ملف الاعتماد. انشغال أعضاء الفريق بأعمال التدريس.
	محدودية الميزانية المرصودة	ضعف الموارد المالية اللازمة لتعزيز التدريب أو تطوير الأنظمة.

السؤال الثاني: كيف يدرك أفراد فرق الجودة هذه التحديات من واقع تجربتهم؟

يهدف هذا السؤال إلى الوصول للتجربة المعاشة التي خاضها أفراد فرق الجودة أثناء استعدادهم للاعتماد وما واجهوه من تحديات وما أثر هذه التحديات على تجربتهم العملية.

5. كيف أدرك المشاركون التحديات التنظيمية؟

من خلال الإجابات على المقابلة يتضح بأن المشاركين يدركون حجم العمل الذي يقومون به، مع سعي الإدارات العليا في الجامعة على الحصول على الاعتماد الأكاديمي في أسرع وقت لتنفيذ برامجها وخططها المستقبلية، إلا أن ما يواجههم من التحديات الإدارية تجعلهم في موقف العاجز يعبر (مشارك 2) عن هذا الإدراك بقوله: "أنا كبرنامج كيف أعقد شراكة إذا ما كانت الجامعة أعطتني هذا الأنظمة؟"، ونظر بعضهم لهذه التحديات من ناحية إيجابية كفرصة لتحسين الحوكمة

وتعزيز كفاءة الأداء من خلال مواءمة السياسات الجامعية مع متطلبات الاعتماد حيث يضيف (مشارك 4): "نطلب من إدارة الجامعة إعادة النظر في هذا التحدي وإعطاء الأقسام الأكاديمية صلاحيات أكثر لتلبية متطلبات الاعتماد...."

هذا الإدراك يقلل من الدافعية لدى فرق الجودة حيث يجد الفريق نفسه مطالبًا بتحقيق معايير ليست من صلاحياته، يتوافق هذا الإدراك مع ما توصلت إليه دراسة سعد (2017) التي أبرزت أهمية معالجة تحديات المركزية الإدارية، وما أشارت إليه دراسة مددين (2012) عند حديثها عن "سيطرة البيروقراطية".

6. كيف أدرك المشاركون التحديات الفنية؟

يدرك أعضاء فرق الجودة التحديات الفنية والتقنية كمهام متكررة وغير منتجة تستهلك الوقت والجهد دون تحقيق قيمة مضافة حقيقية. فالتعامل مع "كثرة القوالب والتي تتطلب إعادة كتابة التوصيفات والنماذج مرة أخرى في كل تحديث سنوي" لا يُنظر إليه كجزء من عملية تطوير، بل كعبء إداري يعزز الشعور بأن "الشغل مرهق ومتعب".

كما أن ضعف البنية التقنية يُدرَك كتحدٍ يضاعف من صعوبة المهمة، حيث يصف أحد المشاركين تجربة البحث اليدوي عن البيانات بأنها تستغرق "وقتًا طويلًا"، ويقابلها إدراك بأن وجود "نظام تقني متكامل يوفرها لوفّر علينا جهدًا ووقتًا كبيرين". إذن، الإدراك هنا ليس مجرد نقص في الأدوات، بل هو شعور بالعمل بأساليب غير فعالة في عصر يتطلب الكفاءة والسرعة.

7. كيف أدرك المشاركون التحديات البشرية والثقافية؟

يرى العديد من المشاركين أنه الأنظمة التقليدية ما زالت تسيطر على بعض الجامعات خاصة العريقة والتي لم تكتمل أرشفة مستنداتها وأتمتة عملياتها الإدارية بشكل كامل، مما أدى إلى بذل جهد في مهام روتينية متكررة يذكر (المشارك 10) "نقضي وقتاً طويلا في البحث عن البيانات والمستندات"، أدى هذا إلى تغير نظرتهم من كونه وسيلة حتى أصبح غاية كما وصف (مشارك 1) هذا الإدراك بقوله: "المهم أن أحققه بأي طريقة كانت".

وبالنظر إلى الدراسات السابقة فقد أشارت دراسة الكر (2012) من أن تبني الجودة يجب أن يكون تغييرا فلسفياً، وقد أوصت دراسة آل مهدي (2014) ودراسة مددين (2012) بالاستثمار في العنصر البشري باعتباره الركيزة الأساسية في إنجاح برامج الجودة.

8. كيف أدرك المشاركون التحديات المتعلقة بالموارد؟

فيما يتعلق بهذا الجانب يتبين أن إدراكهم للتحديات المتعلقة بالموارد لا تعتبر عائقًا، بل فرصة لتعزيز التعاون وتوحيد الجهود لتحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة وهو ما أشار إليه (مشارك 2) بقوله: "يكون في فريق على مستوى الكلية بحيث يشوف الأشياء المشتركة... ويستفيد منها كل البرامج"، أما من ناحية الحوافز والدعم المادي للمشاركين فقد أشار بعضهم إلى عدم وجود آلية واضحة لنظام الحوافز لفرق الجودة كما قال: "يفترض أن يكون للفريق حافز؛ لأن الشغل دقيق...".

السؤال الثالث: ما الحلول المقترحة من قبل فرق الجودة لتجاوز تلك التحديات وتحسين تجربة الاعتماد البرامجي في الجامعات؟

انطلاقًا من التجربة العملية قدم المشاركون مجموعة من الحلول والمقترحات التي يرون أنها قد تؤدي إلى تجاوز التحديات التي تواجههم، وتحسن تجربة الاعتماد وتجعلها أكثر فاعلية:

9. الحلول المقترحة للتحديات التنظيمية والإدارية:

- مساءلة الجهة المعنية في الجامعة (مثل وحدة الشراكة المجتمعية) عن تحقيق المعايير التي تقع ضمن صلاحياتها.
- إتاحة الصلاحية للقسم لإقامة شراكة مجتمعية دون الرجوع للجامعة.
- تحديد المسؤولية بحيث لا يحاسب مدير البرنامج على النقاط المسؤولة عنها الجامعة.
- أن يكون التواصل مباشرة مع مدير البرنامج وليس مع منسق البرنامج.
- أن يكون هناك اتصال مباشر من المنسق في الهيئة لأعضاء الفريق مباشرة وليس للوكالة.

- الحلول المقترحة للتحديات الفنية والتقنية:

- إعادة النظر في المعايير؛ لتقليلها وتبسيطها.
- توضيح المعايير والأدلة؛ لتجنب الفهم الخاطئ لها.
- تفعيل وحدة مساءلة لتوزيع مهام الجودة وعدم حصرها في مدير واحد.
- توفير نظام تقني متكامل يوفر البيانات لاختصار الوقت والجهد.

10. الحلول المقترحة للتحديات البشرية والثقافية:

- تدريب فريق إعداد ملف الاعتماد الأكاديمي بشكل متخصص ومستمر.
- التركيز على أن يكون الاعتماد وسيلة للتطوير والتحسين وليس هدفًا بحد ذاته.

11. الحلول المقترحة للتحديات المتعلقة بالموارد:

- توفير حوافز مادية ومعنوية لأعضاء فرق الجودة؛ تقديرًا لعملهم المرهق.
- تشكيل فريق على مستوى الكلية يتولى إنجاز المهام والأشياء المشتركة بين البرامج.
- وضع روابط للمصادر والأدلة المشتركة بحيث يستفيد منها كل برنامج بدلًا من إعادة العمل من جديد.

الخاتمة

أولاً: ملخص النتائج:

- أظهرت النتائج أن فرق الجودة واجهت مجموعة من التحديات التنظيمية والبشرية والفنية أثناء تطبيق الاعتماد البرامجي، تركزت أبرزها في ضعف الصلاحيات، تكرار المتطلبات، محدودية الوقت، وتباين الدعم التقني والإداري.
- أوضحت النتائج أن أعضاء فرق الجودة ينظرون إلى التحديات بنوعين من الإدراك: إدراكها كعائقٍ يحدّ من الكفاءة والفعالية، وإدراكها كفرصٍ لتحسين العمليات وتطوير المهارات وتعزيز العمل المؤسسي، إلى جانب إدراكهم أن لثغراتٍ تحول الاعتماد إلى غاية بدلاً من أن يكون وسيلة للتحسين.

- كشفت النتائج عن تبنّي فرق الجودة عدداً من الحلول العملية لتجاوز التحديات، مثل تفعيل فرق العمل التخصصية، وتوظيف الأنظمة الرقمية في إدارة البيانات، وتنظيم الوقت والمهام، وتعزيز ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: التوصيات:

- زيادة الصلاحيات التنفيذية لفرق الجودة، مع دعم فني وإداري مستمر، وتوفير الموارد التقنية والمادية الكافية لتطبيق متطلبات الاعتماد البرامجي بفاعلية.
- تعزيز ثقافة التفكير الإيجابي تجاه التحديات وتحويلها إلى فرص تطويرية، من خلال برامج توعوية وتدريبية تُرسّخ مفهوم الاعتماد كعملية تحسين مستمرة وليست عبئاً إدارياً.
- إنشاء منصات تكاملية إلكترونية تدعم فرق الجودة في جمع الأدلة وتحليلها، وتُسهم في التواصل بين الإدارات الأكاديمية، بما يضمن استدامة الجهود وتحسين تجربة الاعتماد البرامجي بشكلٍ مؤسسي.

ثالثاً: المقترحات البحثية المستقبلية:

- إجراء دراسة تحليلية مقارنة لتجارب فرق الجودة في الجامعات السعودية الحكومية والأهلية في تطبيق الاعتماد البرامجي.
- دراسة أثر استخدام الأنظمة الرقمية المتكاملة على كفاءة فرق الجودة في توثيق معايير الاعتماد وتحقيقها.
- فاعلية الأنظمة التقنية في دعم عمليات الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية، ومدى تأثيرها على تقليل العبء الإداري وزيادة كفاءة الأداء.
- بحث ميداني حول أثر تمكين فرق الجودة بالصلاحيات التنظيمية على فعالية تطبيق الاعتماد البرامجي واستدامته.
- تصور مقترح لتطوير نموذج وطني للتمكين الإداري في فرق الجودة الجامعية بالاستفادة من التجارب المحلية والدولية الناجحة.

المراجع

المراجع العربية:

أبا بطين، عبد الحكيم عبد المحسن؛ وسمور، رضا حلمي أحمد. (2019). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بالتعليم العالي. الرياض: جامعة الملك سعود.

آل مهدي، أسماء مهدي علي خازم. (2014). تحديات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وتحقيق الجودة وآليات التغلب عليها – دراسة ميدانية على كلية العلوم الإدارية والمالية بجامعة الباحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة.

جامعة الملك سعود. (2024). البرامج المعتمدة أكاديميًا. الرياض، المملكة العربية السعودية.

حسن، فتحي عبد الرسول؛ وأبو الفضل، سوزان يوسف؛ وأبو دشوش، أحمد عبدالرحمن. (2016). التحديات التي تواجه تطبيق الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، العدد 27، إبريل، 229-250.

طعيمة، رشدي، وآخرون. (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد. دار المسيرة العربية: عمان.

العصيمي، خالد محمد حمدان. (2009). تقويم الأداء الجامعي والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية – نموذج مقترح في ضوء بعض التجارب العالمية، كلية التربية، ع33، ج2، 505-552.

العمري، عبد الله. (2015). معوقات تطبيق برامج الجودة والتطوير المؤسسي (دراسة ميدانية) في منشآت الأعمال السعودية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، 29(1)، 101-120.

الغامدي، محمد. (2021). الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي السعودية: الواقع والتحديات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(2)، 123-145.

الغامدي، محمد. (2021). تحديات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13(2)، 1-25.

الكر، محمد. (2012). الجودة الشاملة في التعليم العالي – مبررات التبني ومعوقات التطبيق، مجلة التراث جامعة الجلفة، العدد 1، 349-364.

محمد، عبد الحميد محمد؛ وقرني، أسامة محمود. (2012). الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول، المؤتمر السنوي 13، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، مصر.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2024). دليل الاعتماد البرامجي. الرياض، المملكة العربية السعودية.

المطوع، عبد العزيز. (2014). معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والإنسانية بمحافظة شقراء بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(17)، 111-127.

المطيري، ناصر. (2021). واقع الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية في ضوء متطلبات رؤية المملكة 2030. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 5(1)، 1-15.

المملكة العربية السعودية. (2030). رؤية المملكة 2030. الرياض، المملكة العربية السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2024). المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (*NCAAA*). تم الاسترداد من https://etec.gov.sa/ar/ncaaa

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2025). الاعتماد البرامجي الأكاديمي
https://etec.gov.sa/ar/centers/ncaaa/p?id=0045e549-37d5-4fdb-b688-f8ff3e5aa590

الورثان، عدنان أحمد راشد. (2022). دور الاعتماد المؤسسي في تحسين أداء الجامعات السعودية، مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، مج9، ع1، 323-349.

ترجمة المراجع العربية:

Ababtain, Abdulhakim Abdulmohsen, & Samour, Reda Helmi Ahmed. (2019). Al-Jawda al-Shamela wa al-I‘timad al-Akademi fi al-Ta‘lim al-‘Ali. Riyadh: King Saud University.

Al-‘Umari, Abdullah. (2015). Mu‘awwiqat Tatbiq Baramij al-Jawda wal-Tatwir al-Mu’assasi (Dirasah Maydaniyah) fi Munsha’at al-A‘mal al-Sa‘udiyyah [Obstacles to Implementing Quality and Institutional Development Programs: A Field Study in Saudi Business Organizations]. Journal of King Abdulaziz University: Economics and Administration, 29(1), 101–120.

Al-‘Usaymi, Khalid Mohammed Hamdan. (2009). Taqwim al-Ada’ al-Jami‘i wal-I‘timad al-Akademi fi al-Jami‘at al-Sa‘udiyyah – Namudhaj Muqtarah fi Daw’ Ba‘d al-Tajareb al-‘Alamiyyah [University Performance Evaluation and Academic Accreditation in Saudi Universities – A Proposed Model in Light of Some International Experiences]. Journal of the Faculty of Education, 33(2), 505–552.

Al-Buqami, Abdullah. (2019). Accreditation challenges in Saudi universities. International Journal of Higher Education, 8(4), 1–10.

Al-Ghamdi, Mohammed. (2021). Al-I‘timad al-Akademi fi Mu’assasat al-Ta‘lim al-‘Ali al-Sa‘udiyyah: al-Waqi‘ wal-Tahaddiyat [Academic Accreditation in Saudi Higher Education Institutions: Reality and Challenges]. Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(2), 123–145.

Al-Ghamdi, Mohammed. (2021). Tahaddiyat Tatbiq Ma‘ayir al-I‘timad al-Akademi fi Jami‘at al-Imam Abdulrahman bin Faisal min Wijhat Nazar A‘da’ Hay’at al-Tadris [Challenges of Applying Academic Accreditation Standards at Imam Abdulrahman bin Faisal University from Faculty Members’ Perspectives]. Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences, 13(2), 1–25.

Al-Karr, Mohammed. (2012). Al-Jawda al-Shamilah fi al-Ta‘lim al-‘Ali – Mubarirat al-Tabanni wa Mu‘awwiqat al-Tatbiq [Total Quality in Higher Education – Justifications for Adoption and Barriers to Implementation]. Al-Turath Journal, University of Djelfa, (1), 349–364.

Al-Mahdi, Asma Mahdi Ali Khazem. (2014). Tahaddiyat Tatbiq Ma‘ayir al-I‘timad al-Akademi wa Tahqiq al-Jawda wa Aliyat al-Taghallub ‘Alayha – Dirasah Maydaniyah ‘Ala Kulliyat al-‘Ulum al-Idariyah wal-Maliyah bi Jami‘at al-Baha’ [Challenges of Applying Academic Accreditation Standards and Achieving Quality and Mechanisms to Overcome Them – A Field Study on the College of Administrative and Financial Sciences at Al-Baha University]. Unpublished Master’s Thesis, Al-Baha University.

Al-Mutairi, Nasser. (2021). Waqi‘ al-I‘timad al-Akademi fi al-Jami‘at al-Sa‘udiyyah fi Daw’ Matalibat Ru’yat al-Mamlakah 2030 [The Reality of Academic Accreditation in Saudi Universities in Light of Vision 2030 Requirements]. Arab Journal of Sciences and Research Publishing, 5(1), 1–15.

Al-Mutawa, Abdulaziz. (2014). Mu‘awwiqat al-Husul ‘ala al-I‘timad al-Akademi wa Dhaman al-Jawda lil-Baramij al-Ta‘limiyyah fi Kulliyat al-‘Ulum wal-Insaniyyah bi Muhafazat Shaqra bi Jami‘at Shaqra min Wijhat Nazar A‘da’ Hay’at al-Tadris fiha [Obstacles to Obtaining Academic Accreditation and Quality Assurance for Educational Programs in the College of Science and Humanities in Shaqra University from Faculty Perspectives]. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(17), 111–127.

Al-Warthan, Adnan Ahmad Rashid. (2022). Dawr al-I‘timad al-Mu’assasi fi Tahsin Ada’ al-Jami‘at al-Sa‘udiyyah [The Role of Institutional Accreditation in Improving the Performance of Saudi Universities]. Shaqra University Journal for Humanities and Administrative Sciences, 9(1), 323–349.

Education and Training Evaluation Commission. (2024). National Center for Academic Accreditation and Evaluation (NCAAA). Retrieved from https://etec.gov.sa/ar/ncaaa

Education and Training Evaluation Commission. (2025). Al-I‘timad al-Baramiji al-Akademi [Program Accreditation]. Retrieved from https://etec.gov.sa/ar/centers/ncaaa/p?id=0045e549-37d5-4fdb-b688-f8ff3e5aa590

Hassan, Fathi Abdulrasoul, & Abu Al-Fadl, Suzan Youssef, & Abu Dashoush, Ahmed Abdulrahman. (2016). Al-Tahaddiyat allati Tawajih Tatbiq al-I‘timad al-Akademi bi Mu’assasat al-Ta‘lim al-‘Ali [Challenges Facing the Implementation of Academic Accreditation in Higher Education Institutions]. Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Qena, (27), 229–250.

King Saud University. (2024). Al-Baramij al-Mu‘tamadah Akademiyan [Academically Accredited Programs]. Riyadh, Saudi Arabia.

Kingdom of Saudi Arabia. (2030). Vision 2030. Riyadh, Saudi Arabia.

Mohammed, Abdulhamid Mohammed, & Qarni, Osama Mahmoud. (2012). Al-I‘timad wa Dhaman Jawdat al-Mu’assasat al-Ta‘limiyyah: Istratijiyah Muqtarahah li Tatwir Manzumat I‘dad al-Mu‘allim fi Daw’ Ma‘ayir al-I‘timad liba‘d al-Duwal [Accreditation and Quality Assurance of Educational Institutions: A Proposed Strategy to Develop the Teacher Preparation System in Light of Accreditation Standards of Some Countries]. 13th Annual Conference, Egyptian Comparative Education Society, Egypt.

National Center for Academic Accreditation and Evaluation. (2024). Dalil al-I‘timad al-Baramiji [Program Accreditation Manual]. Riyadh, Saudi Arabia.

Ta‘imah, Rushdi, et al. (2006). Al-Jawda al-Shamilah fi al-Ta‘lim bayna Muwashirat al-Tamayyuz wa Ma‘ayir al-I‘timad [Total Quality in Education between Excellence Indicators and Accreditation Standards]. Dar Al-Maseerah: Amman.

المراجع الأجنبية:

Al-Baqami, S. (2019). Accreditation challenges in Saudi universities. Frontiers in Education Technology, 2(4), 273-286.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. Theory Into Practice, 39(3), 124–130.

ResearchGate. (2020). Challenges of Academic Accreditation in Saudi Universities. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/340000000_Challenges_of_Academic_Accreditation_in_Saudi_Universities

مهارات فهم المقروء في محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية ودرجة امتلاك الطلاب لها

Reading Comprehension Skills in the Content of Secondary Stage Language Proficiency Textbooks and the Extent of Students' Acquisition of These Skills

إعداد

د. ماجد عبد الله العبادي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة الطائف

Dr. Majed AbedUllah Alabbadi

Assistant Professor of Arabic Language Curriculum and Teaching Methods

Department of Curriculum and Instruction & Educational Technology - College of Education - Taif University

Email: m.alabbadi@hotmail.com

DOI: 10.36046/2162-000-027-003

د. ماجد عبد الله العبادي

تاريخ التقديم: 2025/10/25 م تاريخ القبول: 2025/11/17 م

المستخلص

هدفت هذه الدِّراسة إلى تحليل محتوى كُتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية في السعودية؛ للكشف عن درجة تضمينها لمهارات فهم المقروء بمحاورها: (الحرفي، الاستنتاجي، التَّذوقي، النَّاقد، والإبداعي)، كما سعت إلى الكشف عن درجة امتلاك الطلاب لتلك المهارات من وجهة نظر معلميهم. واعتمدت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي (التحليلي والمسحي)؛ حيث تمَّ إعداد بطاقة تحليل محتوى تتضمن (38) مهارةً موزعةً على المحاور الخمسة، وتحليل محتوى كُتب الكفايات اللغوية للسنة الأولى المشتركة من المرحلة الثانوية والسَّنة الثانية، كما تمَّ بناءُ استبانةٍ موجهةٍ إلى عينةٍ عشوائيةٍ من مُعلمي اللغة العربية في مدينة الطائف، بلغ عددهم (120) معلمًا؛ لقياس درجة امتلاك الطلاب لتلك المهارات.

أظهرت نتائج تحليل المحتوى أنَّ مهارات الفهم الاستنتاجي كانت الأكثر تضمينًا، تلتها مهارات التذوقي والحرفي، في حين جاء تضمين مهارات فهم المقروء الناقد والإبداعي بنسبٍ منخفضة. وبيّنت نتائج الاستبانة أنَّ امتلاك الطلاب لجميع المهارات كان في المستوى المتوسط، مع تفوقٍ نسبيٍّ في مهارات فهم المقروء التذوقي، وضعفٍ نسبيٍّ في مهارات فهم المقروء الإبداعي. وقد خلصت الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ من التوصيات، أبرزها: ضرورة مراجعة محتوى الكُتب؛ لتحقيق توازن أكبر في تضمين المهارات، وتكثيف التَّدريب الصفّي على تنمية الفهم القرائي بمستوياته العُليا.

الكلمات المفتاحية: مهارات فهم المقروء– الكفايات اللغوية – المرحلة الثانوية – امتلاك المهارات.

Abstract

This study aimed to analyze the content of secondary stage language proficiency textbooks in Saudi Arabia to determine the extent to which reading comprehension skills are incorporated. These skills include literal, inferential, aesthetic, critical, and creative comprehension. The study also sought to explore the extent to which students have acquired these skills from the perspective of their teachers. A descriptive approach—both analytical and survey-based—was adopted. A content analysis instrument was developed, consisting of 38 skills categorized under the five comprehension domains. The analysis was conducted on the textbooks for both the first and second secondary levels. Additionally, a questionnaire was administered to a random sample of 120 Arabic language teachers in the city of Taif to assess students' acquisition of these skills.

The results of the content analysis showed that inferential comprehension skills were the most frequently included, followed by aesthetic and literal skills, while critical and creative comprehension skills were represented at much lower levels. The survey results indicated that students' overall acquisition of these skills was moderate, with relatively higher acquisition in aesthetic comprehension and weaker acquisition in creative comprehension. Based on these findings, the study recommended a more balanced inclusion of comprehension skills in the textbooks and emphasized the need for intensified classroom instruction to develop higher-level reading comprehension skills.

Keywords: Reading Comprehension Skills – Language Proficiency – Secondary Stage – Skill Acquisition

المقدمة

إنَّ من الركائز الأساسية التي تقوم عليها الكفايات اللغوية للمتعلمين، مهارات فهم المقروء؛ حيث إنَّ هذه المهارات تُساعد الطلاب، وتُمكِّنهم من التفاعل الواعي مع النصوص المقروءة، كما تجعلهم يتجاوزون وظيفة القراءة على أنها مجرد فك رموز لغوية، وتصل بهم لجعلها عمليةً عقليةً معقدة، تحتاج إلى تحليلٍ وتفسيرٍ وتقييم. ووفقًا لـ PISA (OECD, 2019)؛ فإنَّ فهم المقروء يُعد أحد مؤشرات الكفاءة التعليمية العالمية، وبالتالي فهو يرتبط- بشكلٍ وثيقٍ- بما يمتلكه الطلاب من قدراتٍ تُمكِّنهم من التعلُّم ذاتيًا، وبالتالي تحقيقهم للأهداف المنشودة.

وحسب نظرية القراءة التفاعلية؛ فإنَّ فهم المقروء عبارة عن عمليةٍ تُبنى بسبب التفاعل الديناميكي بين الطالب الذي يقرأ والنصّ المقروء، وهذا يحتاج من الطالب القارئ أن يستخدم عدة مهاراتٍ، تبدأ من الفهم الحرفي، ثم الاستنتاج والتذوق؛ حتى يصل إلى المهارات العليا المتمثلة في النَّقد والإبداع (Grabe, 2009). ولذا، فمن الأهمية بمكانٍ تنمية هذه المهارات لدى الطلاب، على الرغم من مواجهتها تحدياتٍ تربوية ترتبط في المناهج، وتصميمها وتنفيذها، وبشكلٍ خاص في المرحلة الثانوية التي يُعدُّها التربويون مرحلةً انتقاليةً نحو التعلم الذَّاتي المستقل، والتَّفكير المجرد.

وقد أشارت عددٌ من الدِّراسات (المالكي، 2024؛ الرشيدي، 2022) إلى أنَّ مناهج اللغة العربية ومحتواها في المرحلة الثانوية، تغفل المهارات العليا اللازمة لفهم المقروء، وتُركز- بشكلٍ كبير- على المهارات الأساسية، وهذا يُسهم في إنتاج خريجين يفتقرون إلى التَّفسير والتَّحليل، والتَّفكير النَّاقد. كما كشفت دراسة الأعور (2014) عن ضعفٍ واضحٍ في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصفِّ الثاني الثانوي، رغم توافر المهارات في المحتوى. كما بيَّنت دراسةُ هاني (2020) أنَّ مهارات الفهم القرائي تمَّ تضمينها في كتب اللغة العربية، ولكن بشكلٍ غير متوازن، وأنَّ بعض المهارات الفرعية غابت تمامًا من هذه الكُتب.

وحيث إنَّ التوجهات المعاصرة في تدريس المهارات اللغوية، يلاحظ أنها تُركز على تحقيق الفهم العميق في كُتب اللغة العربية الدراسية (Snow & Sweet, 2003)، وبهذا؛ فإنَّ من الأهمية بمكانٍ إعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية ومراجعتها؛ بهدف الكشف عن درجةٍ تغطيها، وتضمينها لجميع مهارات فهم المقروء، والتأكد من توزيعها ضمن المحتوى توزيعًا متوازنًا، يُراعي جميع هذه

المهارات، مع أهمية توجيه المعلمين نحو الحرص على التطبيق العملي لتلك المهارات داخل الفصول الدِّراسية.

ولهذا؛ تبنَّت وزارة التعليم منهج الكفايات في المرحلة الثانوية؛ حيث وُضعت "كُتب الكفايات اللغوية"؛ لتخدم التمكين اللغوي، والارتقاء بمهارات اللغة الأربع؛ لكنَّ درجة احتواء هذه الكتب لمهارات الفهم القرائي، ودرجة امتلاك الطلاب لها، لا تزال بحاجةٍ إلى تقويمٍ علميٍّ موضوعي، يستند إلى أدواتٍ منهجيةٍ دقيقة.

وبناءً على ذلك؛ نبعتْ فكرة الدِّراسة الحالية في محاولةٍ لتحديد مهارات فهم المقروء اللازم توافرها في كُتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية، ثم تحليل هذه الكُتب؛ للكشف عن درجة تضمينها لهذه المهارات، والكشف عن درجة امتلاك الطلاب لها.

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ مهاراتُ فهم المقروء من مخرجات تعلُّم اللغة العربية المهمة؛ حيث إنَّ لها علاقةً كبيرةً في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وتمكِّنهم من التعامل الواعي مع النصوص التي يقرؤونها بفاعلية. ومع تطوير المرحلة الثانية في المملكة، وبما يتماشى مع رؤية المملكة 2030 نحو طالبٍ مستقلٍ ومُفكر، وبشكلٍ خاص بما يتعلق بتدريس اللغة العربية، صُممت كتب الكفايات اللغوية؛ لتكون أهمَ الأدوات التي تسعى لتنمية هذه المهارات.

بالرجوع إلى الدِّراسات السَّابقة؛ يتبيّن وجود قصور في تضمين بعض مهارات الفهم القرائي، خصوصًا المهارات العليا، كالفهم الناقد والإبداعي في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية والأساسية (الرشيدي، 2022؛ هاني، 2020). كما أظهرت نتائج PISA2022 أنَّ متوسط أداء الطلاب السعوديين في القراءة بلغ 383 نقطةً، مقارنةً بـ 476 نقطةً كمتوسطٍ دولي، مع انخفاضٍ ملحوظٍ في المستويين الخامس والسادس، اللذين يقيسان الفهم التحليلي العميق (OECD, 2023). وأكدت نتائج PISA 2018 أنَّ أقل من نصف الطلاب بلغوا الحدَّ الأدنى المقبول، مما يُشير إلى ضعفٍ في المهارات التأويلية والنقدية (OECD, 2019)، وهو ما دعَّمه تقرير البنك الدولي (World Bank, 2024) الذي أشار إلى تدني امتلاك الطلاب الذُّكور للمهارات القرائية العليا، واعتبر فجوةَ التحصيل في القراءة من أبرز تحديات النِّظام التَّعليمي السعودي.

وبالإضافة إلى ذلك، تُشير بعضُ الدراسات (الظفيري، 2018؛ المالكي، 2024) إلى أنَّ امتلاك الطلاب لمهارات فهم المقروء لا يعكس بالضرورة ما هو متوفرٌ في الكُتب، مما يطرح إشكاليةً مزدوجة، تتعلق من جهةٍ بتضمين المهارات في المحتوى، ومن جهةٍ أخرى بمدى تمكُّن الطلاب منها فعليًّا، وهذا يُثير الحاجة إلى دراسةٍ متكاملةٍ تتناول العلاقة بين محتوى كتب الكفايات اللغوية، وبين أداء الطلاب الفعلي في هذه المهارات من وجهة نظر معلميهم؛ بوصفهم الأطراف الأقرب لملاحظة المخرجات التعليمية الواقعية.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدِّراسة الحالية في وجود فجوةٍ معرفيةٍ وتطبيقيةٍ حول: **ما مهارات فهم المقروء في محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية؟ وما درجة امتلاك الطلاب لها من وجهة نظر معلميهم؟**

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مهارات فهم المقروء اللازم توافرها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية؟

2- ما درجة تضمين كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية لمهارات فهم المقروء؟

3- ما درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلميهم؟

أهداف الدِّراسة:

هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن:

- مهارات فهم المقروء اللازم توافرها في محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.
- درجة تضمين مهارات فهم المقروء في محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.
- درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلميهم.

أهمية الدِّراسة:

تكتسبُ هذه الدِّراسة أهميتها من خلال:

أولًا: الأهمية النظرية

- تعزّز فهمًا أعمق لمهارات فهم المقروء باعتبارها عنصرًا محوريًا في تعليم اللغة العربية.

- قد تُسهم في إثراء الأدبيات التربوية من خلال تحديد المهارات القرائية الواجب تضمينها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية.
- قد توفر أساسًا معرفيًا يمكن للباحثين الاعتماد عليه في دراسات مستقبلية تتعلق بتحليل المناهج أو تقييم المهارات القرائية.

ثانيًا: الأهمية العملية

- قد تمكّن أصحاب القرار من مراجعة محتوى كتب الكفايات اللغوية عبر الكشف عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي فيها.
- قد تساعد المعلمين والمشرفين في تحديد مستوى امتلاك الطلاب لهذه المهارات، وتوجيه جهودهم لتحسينها.
- قد تدعم تطوير برامج تدريب المعلمين وأساليب التدريس التي تُنمّي مهارات فهم المقروء بما ينعكس على جودة التعلم.

مصطلحات الدِّراسة:

فهم المقروء: إحدى العمليات العقلية البنائية التي يمارسها القارئ؛ بهدف إدراك معنى النصِّ المقروء، واستخلاص معناه (لافي، 2012). ويُعرف إجرائيًّا بالعمليات العقلية التي يمارسها طالب المرحلة الثانوية عندما يقرأ نصوصَ كتب الكفايات اللغوية؛ ليتمكن من إدراكها، واستخلاص المعنى منها.

مهارات فهم المقروء: مجموعةٌ من النَّشاطات العقلية التي يمارسها طالب المرحلة الثانوية خلال تفاعله مع النص المقروء، وتتكون من خمس مهارات، هي: الفهم (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي)، وتمَّ قياسها باستخدام استبانة قياس امتلاك الطلاب لمهارات فهم المقروء من وجهة نظر المعلمين المعدة لهذا الغرض.

حدود الدِّراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على تحليل مهارات فهم المقروء المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وتشمل: الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي، وتناولت محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية وفق طبعة عام 1446هـ.

الحدود المكانية: أجريت ضمن مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الطائف.

الحدود الزمانية: نُفِّذت خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1446هـ.

الإطار النَّظري

إنَّ تطوير الكفايات اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية يعتمدُ- بشكلٍ كبيرٍ- على امتلاكهم لمهارات فهم المقروء؛ حيث تمكِّنهم هذه المهارات من استيعاب النصوص، وتحليلها وتقييمها بأساليبَ منهجيةٍ، كما تتكون من مهاراتٍ متعددة، تتمثل في: الفهم (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي)؛ حيث تُسهم مجتمعةً في تنمية المهارات اللغوية، وتُمكِّن الطلاب من التَّعبير والتَّحليل بفاعلية.

ويُعدُّ فهمُ المقروء عمليةَ بناء تمثيلٍ ذهني متماسك للمعلومات الواردة في النصِّ، تنشأ من تفاعل القارئ، النَّص، والنشاط القرائي ضمن سياقٍ اجتماعيٍّ معرفي، يُنظر إليه اليوم على أنه تجربةٌ فاعلة، تتضمن تنشيط المعرفة السابقة، فك تشفير الكلمات، دمج المعنى، واستخراج العلاقات الضمنية، وليس مجرد فك الرموز اللغوية، أو تتبع المعنى الظاهر، وتعتمد النماذج الحديثة، مثل: نظرية القراءة التفاعلية، على أنَّ الفهم يتكوَّن عبر هذا التفاعل الثلاثي؛ حيث يرتبط الأداء بالاستخدام المتقن لاستراتيجياتٍ إدراكيةٍ ولغوية، مثل: التنبؤ، التلخيص، التحقق من الفهم، والاستدلال (Rholetter, 2024).

كما يَعتبر كاسل وآخرون (Castles et al., 2018) أنَّ فهم المقروءِ يُعدُّ عمليةً متعددةَ الأوجه، تتضمن استخراج وبناء المعنى من النصِّ المكتوب، وتحدث نتيجةَ تفاعلِ المعارف المسبقة لدى القارئ مع اللغة والمحتوى النصي، ضمن سياقٍ اجتماعيٍّ معرفي، وبينوا أنَّ هذه العملية معقدةٌ، وتشمل مستوياتٍ متعددةً من الفهم، كالنموذج السطحي المتعلق بفهم الكلمات والعبارات حرفيًّا، وقاعدة

النص المتعلق ببناء علاقاتٍ منطقيةٍ، ومفهوميةٍ بين الجُمل، والنموذج السياقي الذي يدمج معلومات النص مع المعرفة الخلفية لدى القارئ؛ لبناء صورةٍ شاملة.

وبهذا يمكن القول بأنَّ فهم المقروء ليس مجرد فك شيفرة الكلمات؛ بل نشاط معرفي فعّال، يشمل تنشيط المعرفة السابقة، وفك الرموز، وبناء تمثيل مفهومي شامل، واستنتاج المعاني الضمنية، وتنظيم وترتيب المعارف، وبالتالي فهو يُعدّ مهارةً معرفيةً أساسية، تتجاوز القراءة السطحية؛ لتصل إلى التفكير والتمحيص، والتحليل الناقد والإبداعي، وهو ما يجعله هدفًا محوريًّا في تدريس اللغة العربية، خاصةً في المرحلة الثانوية.

وتُعدُّ المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية المهمة في بناء شخصية الطالب، فهو ينتقل خلالها من مهارات الفهم الأساسية إلى آفاقٍ أوسع من التفكير التحليلي والناقد والإبداعي؛ حيث إنَّ مهارات فهم المقروء تُشكِّل أداةً محوريةً في تطوير هذه القدرات، فمن خلالها يتمكَّن الطالب من التفاعل مع ما يقرأ من نصوصٍ بشكلٍ واعٍ، ويُعبر عن آرائه، ويبني أفكاره مستندًا إلى أدلةٍ وحججٍ قوية، بالإضافة إلى أنَّ تنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب هذه المرحلة لا تقتصر على تنمية، أو تحسين التحصيل اللغوي؛ بل ينتقل تأثيرها إلى باقي المهارات الحياتية المختلفة، والمواد الدراسية الأخرى، فالطلاب في هذه المرحلة بحاجةٍ ماسةٍ إلى تعليمٍ مبنيّ على محتوى علمي يُراعي المهارات العليا من الفهم (الناقد والإبداعي) (OECD, 2019). لذلك؛ فإنَّ تضمين مهارات الفهم القرائي المتنوعة في مناهج الكفايات اللغوية، وتدريب الطلاب على ممارستها بشكلٍ متكامل، يُعدُّ من الضرورات التربوية لضمان جاهزيتهم الأكاديمية والجامعية.

وتتعدد مهارات فهم المقروء، فقد صنّفتها الدراسات التربوية الحديثة إلى خمسة مستوياتٍ مترابطةٍ ومتدرجة، تبدأ من الفهم الحرفي، وتصل إلى الفهم الإبداعي، ويمكن توضيحها كما يلي (Snow & Sweet, 2003؛ البنداري، 2020؛ الرشيدي، 2022؛ العتيبي، 2023):

- **الفهم الحرفي**: يُشير إلى قدرة الطالب على استخلاص المعلومات الواضحة في النص، مثل: تحديد واستخلاص الأفكار الرئيسة، فهم معاني الكلمات المباشرة، استيعاب تسلسل الأحداث وإعادة ترتيبها، وتحليل الرسوم والجداول، ويُعد هذا المستوى الأساس الذي تُبنى عليه المستويات الأخرى.

- **الفهم الاستنتاجي**: يُشير إلى قدرة الطالب على استنباط المعاني الضمنية التي لم تُذكر صراحةً؛ حيث إنه يربط المعلومات، ويُحلل النصَّ، ويشمل استنتاج العلاقات، استخلاص العِبَر، التَّعرف على العلاقات السَّببية والقِيَم والاتجاهات والعواطف، والتنبؤ بخواتم النّصوص.
- **الفهم التَّذوقي**: يُشير إلى الجانب الجمالي والوجداني للنصوص؛ حيث يعمل الطالب على إظهار تقديره لأساليب التعبير، والبلاغة، والصور الأدبية، ويشمل تحليل المفردات الإيحائية، التفاعل العاطفي مع الشخصيات أو الأحداث، واستيعاب النغمة الأدبية للنص.
- **الفهم النَّاقد**: يُشير إلى تمكُّن الطالب من تحليل النص، وتقييمه في ضوء معايير وأحكام فكرية منطقية، والتمييز بين الحقيقة والرأي، واكتشاف الحجج الضعيفة.
- **الفهم الإبداعي**: يُشير إلى قدرة الطالب على إنتاج وتوليد أفكارٍ جديدةٍ، مرتبطة بالنص المقروء، مثل: اقتراح حلول، تخيّل نهايات بديلة، أو إعادة إنتاج النص بأسلوبٍ شخصي، وهو مؤشرٌ على التفكير التَّوليدي، والمرونة الذهنية في التَّعامل مع النصوص.

وبهذا؛ يمكن القول بأنَّ تصنيف مهارات فهم المقروء إلى المهارات الخمس السابقة بشكلٍ متدرج، يمثل أساسًا منهجيًّا، يُمكن من خلاله تحليل محتوى كتب اللغة العربية (الكفايات اللغوية)، وتوجيه الطلبة ومعلميهم للممارسات التعليمية المناسبة لها؛ حيث إنه ليس من الجيد الاكتفاء بتضمين المهارات الأدنى في محتوى تلك الكتب فحسب؛ بل يجب أن يتم- أيضًا- تفعيل ترتيب وتنظيم لها بتسلسلٍ منطقيٍّ متكامل، بما يضمن تنميتها لدى الطلاب بشكلٍ فعَّال، ومن خلال خبرة الباحث في مجال التدريس، والإشراف على الطلبة معلمي اللغة العربية، وتقويم منهاج اللغة العربية؛ يلاحظ أنَّ بعض كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية تميل إلى التركيز على المستويات الدنيا من فهم المقروء (الحرفي والاستنتاجي)، مما قد يؤثر سلبًا على قدرة الطالب على التفاعل المطلوب مع النّصوص المقروءة.

الدِّراسات السَّابقة:

تم الرجوع إلى عدة دراساتٍ تناولت مهارات فهم المقروء، ويمكن عرضها كما يلي:

هدفت دراسة الأعور (2014) إلى التَّعرف على مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالجمهورية اليمنية، واستخدم البحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي، وطُبِّقَ اختبارٌ يقيس مهارات الفهم القرائي على (750) طالبًا وطالبةً. وأظهرت النتائج قائمةً لمهارات الفهم القرائي اللازمة لطلبة الصف الثاني الثانوي بالجمهورية اليمنية. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الثانوي (ذكور وإناث) في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل، وكلّ مهارةٍ من مهاراته على حدة تعزى إلى الجنس.

هدفت دراسة البصيص (2015) إلى تقويم مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب: "العربية لغتي" للصف الخامس الأساسي، من خلال اتباع المنهج التحليلي؛ لتحليل (487) تدريبًا قرائيًّا، باستخدام أداة قائمة على (55) مهارةً موزعةً على خمسة مستويات للفهم. وأظهرت النتائج أنَّ الكتاب راعى المهارات بدرجةٍ جيدة (86.65%)، وكشفت عن تفاوتٍ ملحوظٍ في توزيع الاهتمام بين المهارات؛ إذ نال الفهم الحرفي النصيب الأكبر (42.65%)، يليه الاستنتاجي (29.15%)، ثم الناقد (12.56%)، فالتذوقي (9%)، وأخيرًا الإبداعي بنسبة (6.64%). كما بيّنت النتائج تباينًا في تمثيل المهارات الفرعية، مع غياب بعض المهارات الفرعية كليًّا.

وهدفت دراسة هاشم وآخرين (2016) إلى التَّعرف على مدى تمكُّن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات الفهم القرائي الناقد. واستخدم البحثُ المنهجَ الوصفي. وتكونت عينة الدِّراسة من مجموعةٍ من طلاب الصف الأول الثانوي. وتمثلت أدوات الدِّراسة في عمل قائمةٍ لمهارات الفهم القرائي الناقد، وإعداد اختبار الفهم القرائي الناقد. وأظهرت النتائج أنَّ مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الفهم القرائي الناقد، ضعيفٌ بشكلٍ عام، وبين ضعيفٍ وضعيفٍ جدًّا على مهاراته الرئيسة.

وهدفت دراسة الظفيري (2018) إلى التَّعرف على مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية. اعتمد البحثُ المنهجَ الوصفي الارتباطي. جاءت العينة من طلاب أكاديمية العلوم الأمنية، وبلغ عددهم (135) طالبًا. طبّق عليهم اختبار مستوى الفهم القرائي، ومقياس الوعي بمهارات الفهم القرائي. وأظهرت النتائج مستوى الطلاب بمهارات الفهم القرائي دون المستوى، ووجود درجة منخفضة من الوعي لديهم بمهارات الفهم القرائي المختلفة.

وَسَعَتْ دراسة هاني (2020) إلى تحليل مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب: "العربية لغتي" للصف السادس الأساسي بسوريا، من خلال اتباع المنهج التحليلي، وتطبيق استمارة تحليل، شملت خمسةَ مستوياتٍ للفهم. وكشفت النتائج أنَّ تضمين المهارات جاء بدرجةٍ متوسطة، مع تباينٍ ملحوظٍ في الاهتمام بين المستويات، وغياب بعض المهارات الفرعية، ما يؤكد الحاجة لمراجعة المحتوى؛ لتحقيق توازن وشمول أكبر، خاصةً في المهارات العليا.

كما أجرى الرشيدي (2022) دراسةً، استهدفت تقويم درجة تضمين مستويات فهم المقروء في كتب اللغة العربية المقررة للمرحلة الثانوية بدولة الكويت. استخدم المنهجَ الوصفي التحليلي، وبطاقة تحليل محتوى، صُمِّمت في ضوء المستويات الخمسة المعروفة للفهم القرائي: (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي). وقد كشفت النتائج عن تدنٍّ ملحوظٍ في تمثيل معظم المهارات، باستثناء الفهم الحرفي الذي ورد بدرجةٍ متوسطة. كما أظهرت الدِّراسة غياب التتابع المنهجي والاستمرارية بين المستويات المختلفة، ما يعكس خللًا في البناء العمودي للمحتوى، وضعفًا في تنمية الفهم القرائي المتدرج عبر الصفوف الثانوية.

وأجرى الأنصاري (2022) دراسةً، هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب "لغتي" المقرر للصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية. وقد استخدم المنهجَ الوصفي التحليلي، معتمدًا على بطاقة تحليل محتوى؛ لرصد المهارات المتضمنة في وحدات الكتاب. وأسفرت النَّتائج عن تصدُّر مهارات الفهم الاستنتاجي بدرجة تضمين متوسطة، بينما جاءت باقي المهارات (الحرفي، الإبداعي، التذوقي، والناقد) بدرجات تضمين منخفضة، مما يشير إلى غلبة المستويات الدنيا والوسطى من الفهم على محتوى الكتاب، وضعف تمثيل المستويات العليا التي تتطلب تفكيرًا تأمليًّا وتحليليًّا.

وهدفت دراسة العتيبي (2023) إلى الكشف عن مستويات فهم المقروء المتوافرة في كتاب: "لغتي الجميلة" للصف الرابع الابتدائي، ودرجة توظيف المعلمات لها. واستخدم المنهجَ الوصفي (التحليلي والمسحي)، طبّقت أداة التحليل لتحليل الكتاب في السعودية، وطبّقت استبانة على (94) معلمةً في مدينة الطائف. وبيَّنت النَّتائج توافر جميع مستويات فهم المقروء في الكتاب، ولكن بنسبٍ مختلفة؛ حيث تكررت مؤشرات مستوى فهم المقروء الحرفي (213) مرةً، والاستنتاجي (98) مرةً، والناقد (44) مرةً، والتذوقي (43) مرةً، والإبداعي (18) مرةً، كما أنَّ معلمات اللغة العربية

وَظْفَنَ جميع مستويات فهم المقروء بدرجةٍ تراوحت بين كبيرةٍ للمستويين: فهم المقروء الحرفي والاستنتاجي، وبدرجةٍ متوسطة لمستويات فهم المقروء الناقد، والتذوقي، والإبداعي.

وهدفت دراسة آل تويم (2023) إلى التَّعرف على مستوى تضمين أنشطة تنمية مهارات الفهم القرائي في كتب "لغتي" للصفوف الابتدائية: (الثَّالث، الرَّابع، والخامس) الفصل الدراسي الثاني، المقررة على متعلمي هذه الصفوف من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. واعتمد المنهجَ الوصفي التحليلي، المتمثل في منهجية تحليل المحتوى. وقد أسفرت نتائج البحث عن جملةٍ من النتائج، من أبرزها: ضعف تضمين الكتب الثلاثة لأنشطة وتدريبات تعمل على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، إضافةً إلى انعدام تضمين بعض المهارات الأخرى. كذلك كشفت نتائج البحث الحالي عدم مراعاة التَّدرج في تعليم مهارات الفهم القرائي للصفوف الثلاثة.

وفي إطار الاهتمام بتقويم نواتج تعلم مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في السعودية؛ هدفت دراسة المالكي (2024) إلى تقويم مستوى الفهم القرائي، ومدى تأثره بنوع أسئلة الاختبار، إلى جانب فحص فعالية المناهج الدراسية المطبَّقة في تنمية هذه المهارات وفق معايير عالمية في تعليم القراءة. وقد تبنّت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي، وطبّقت اختبارًا مقننًا على عينةٍ مُكوَّنةٍ من (173) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية. وكشفت النتائج عن تدنٍ ملحوظٍ في مهارات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي، ما يعكس ضعفًا في امتلاك الطلبة للمستويات العليا من الفهم القرائي. كما أظهرت النتائج وجود قصورٍ في مناهج اللغة العربية المعتمدة في هذه المرحلة في تفعيل تنمية هذه المهارات بالشكل المطلوب.

وهدفت دراسة القاضي والشيعاني (2024) إلى تقويم مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في الأنشطة القرائية الواردة في كتاب: "لغتي العربية" للصف السابع الأساسي في الجمهورية اليمنية (2025/2024). اعتمد المنهجَ الوصفي التحليلي، واستند إلى أداة تحليل محتوى، شملت خمسة مستوياتٍ رئيسة: (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، والإبداعي). وتمثلت العينةُ في محتوى الأنشطة القرائية الواردة في جزأي كتاب "لغتي العربية"، وبلغ مجموع التكرارات (853) تكرارًا. وأظهرت النتائج سيطرةً واضحةً لمهارات الفهم الحرفي، التي جاءت في المرتبة الأولى، تليها مهارات الفهم الاستنتاجي، بينما سجلت المهارات التذوقية، والناقدة، والإبداعية، وهناك غياب التوازن في تصميم الأنشطة القرائية، وضعف التركيز على المهارات العليا.

تُبرز الدراسات السابقة حول مهارات الفهم القرائي اهتمامًا متزايدًا برصد هذه المهارات في محتوى كتب اللغة العربية عبر المراحل التعليمية، حيث بيّنت نتائج عدد من الدراسات (البصيص، 2015؛ هاني، 2020؛ القاضي والشيعاني، 2024) هيمنة مهارات الفهم الدنيا، خصوصًا الحرفي، مقابل ضعفٍ واضح في تضمين المهارات العليا كالناقد والإبداعي، مما يعكس خللًا في توازن المحتوى القرائي وتأثيره السلبي في تنمية التفكير التأملي والنقدي والإبداعي لدى الطلاب. كما كشفت دراسات ميدانية (الأعور، 2014؛ الظفيري، 2018؛ المالكي، 2024) عن تدنٍّ في مستويات الفهم العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية، يرتبط غالبًا بطبيعة المحتوى وأساليب التدريس أكثر من العوامل الديموغرافية. ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتقويم محتوى كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية من حيث تضمنها لمهارات فهم المقروء وربطه بمدى امتلاك الطلاب لها، متميزةً بدمجها بين تحليل المحتوى والجانب الميداني، لتقديم رؤية تكاملية تسهم في الكشف عن أوجه القصور واقتراح سبل تطوير المحتوى وتنمية مهارات الفهم القرائي العليا.

منهج الدِّراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي والمسحي؛ حيث تم تحليل محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية؛ للكشف عن درجة تضمينها لمهارات فهم المقروء، كما تمَّ تطبيق استبانة للكشف عن وجهات نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية حول درجة امتلاك الطلاب لتلك المهارات.

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية للعام 1446هـ؛ حيث تكوَّنت هذه الكتب من أربعة أجزاء، موزعة إلى جزأين في السنة الأولى المشتركة من المرحلة الثانوية (الفصلين الدراسيين الأول والثاني)، وجزأين في السنة الثانية (الفصلين الدراسيين الثاني والثالث)، كما اعتُبر معلمو اللغة العربية بالمدارس الثانوية في مدينة الطائف خلال العام الدراسي 1446هـ مجتمعًا للدراسة، وأُختير منهم عشوائيًّا (120) معلمًا.

أدوات الدِّراسة:

استخدمت الأدوات الآتية في الدِّراسة الحالية:

- **بطاقة تحليل محتوى كتب الكفايات اللغوية.**

للوقوف على درجة تضمين محتوى كتب الكفايات اللغوية لمهارات فهم المقروء؛ تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى وفقًا للخطوات التالية:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدِّراسات ذات العلاقة: (الأعور، 2014؛ البنداري، 2020؛ الأنصاري، 2022؛ العجمي والسعدية، 2022؛ العتيبي، 2023؛ آل تويم، 2023؛ القاضي والشيعاني، 2024).

2- تمَّ تصميم بطاقة تحليل المحتوى بصورتها الأولية محتوية على (40) مهارةً، لفهم المقروء، وتناسب طلاب المرحلة الثانوية، وموزعة على محاور الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي.

3- للتأكد من البطاقة وصلاحيتها لتحقيق أهداف الدِّراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على أربعة متخصصين بمناهج وطرق تديس اللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الطائف وأم القرى، وثلاثة من المشرفين التربويين، وخمسة معلمين للغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ وطُلب إليهم الاطلاع عليها، وإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة مهارات فهم المقروء لطلاب المرحلة الثانوية، وارتباط كلّ مهارة بالمحور الذي اندرجت تحته، وأي ملاحظة يرونها مناسبة، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم؛ تم حذف مهارتين؛ لعدم مناسبتهما لطلاب المرحلة الثانوية، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات.

4- أصبحت الصورة النهائية لبطاقة تحليل المحتوى مكونة من (38) مهارةً، وجدول (1) يظهر توزيعها على محاور فهم المقروء الخمسة.

جدول (1): الصورة النهائية لبطاقة التحليل ومحاورها

المحور	عدد المهارات
الفهم الحرفي	8
الفهم الاستنتاجي	8
الفهم التذوقي	7
الفهم الناقد	7

الفهم الإبداعي	8

5- تمثلت فئة التحليل في مهارات فهم المقروء، والتي تم تضمينها في بطاقة تحليل المحتوى.

6- تكونت وحدة التحليل من الفقرة أو الفكرة المتضمنة في محتوى دروس الكتب عينة الدِّراسة.

7- تم تحليل المحتوى وفق ما تم في إطار التعريف الإجرائي لمهارات فهم المقروء، وشمل جميع الفقرات والأشكال، والصور المتضمنة والأنشطة في الكتب عينة الدِّراسة.

8- لحساب ثبات بطاقة التحليل؛ تم إجراء التحليل لدرسين من كتاب الكفايات اللغوية 1-2 (السنة الأولى المشتركة)، ودرسين من كتاب الكفايات اللغوية 2-2 (السنة الثانية) من قِبَل متخصص يحمل درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وكذلك من قِبَل الباحث، ثم حساب نسبة الاتفاق بين نتائج التحليلين من خلال تطبيق معادلة كوبر (Cooper):

نسبة الاتفاق=	عدد مرات الاتفاق بين التحليلين / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف	× 100 %

وكانت النتائج كما يظهرها جدول (2)

جدول (2): نسبة الاتفاق بين نتائج تحليل المتخصص والباحث

نتائج تحليل المتخصص	نتائج تحليل الباحث	نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق	النسبة المئوية للثبات
42	39	3	39	%93

أظهرت النتائج في جدول (2) أنَّ نسبة ثبات بطاقة تحليل المحتوى (93%)، وهذه القيمة تُشير إلى تمتع البطاقة بالثبات المناسب.

- **استبانة قياس امتلاك الطلاب لمهارات فهم المقروء من وجهة نظر المعلمين.**

للوقوف على امتلاك طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف لمهارات فهم المقروء؛ تمَّ أخذُ وجهات نظر المعلمين من خلال الاستبانة؛ حيث تم بناؤها وفقًا للخطوات الآتية:

- الرجوع إلى مهارات فهم المقروء التي تم اعتمادها في بطاقة تحليل المحتوى، ثم إعادة صياغتها بما يتناسب مع متطلبات الاستبانة، بحيث يتمكن المعلم من خلالها من تحديد درجة امتلاك الطلاب لتلك المهارات، واعتبرت الاستبانة صادقة وفقًا لتحكيم بطاقة تحليل المحتوى من قِبَل المتخصصين والمعلمين.
- وبهذا؛ تكوَّنت الاستبانة من (38) مهارةً لفهم المقروء، وموزعة على محاور الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي، تكون الاستجابة عليها وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (بدرجةٍ كبيرة جدًّا، بدرجةٍ كبيرة، بدرجةٍ متوسطة، بدرجةٍ قليلة، بدرجةٍ قليلة جدًّا).
- تم تطبيق الاستبانة على عينةٍ استطلاعية، مكوَّنة من (36) معلمًا للغة عربية بالمرحلة الثانوية من مجتمع الدِّراسة وخارج عينتها؛ حيث استخدمت الدرجات الناتجة بهدف حساب:
  - الاتساق الداخلي: حُسب معامل الارتباط بين درجة كلِّ مهارة ودرجة المحور المندرجة تحته، فتراوحت القِيَم بين (0.52 - 0.86)، وجميعها ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.01)، كما حُسب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وتراوحت القِيَم بين (0.66-0.89)، وجميعها ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.01). وهذه النتائج تبين تمتع الاستبانة وفقراتها بالاتساق الداخلي المطلوب.
  - ثبات الاستبانة: حُسب معامل كرونباخ ألفا، وبلغ (0.85)؛ وبهذا تُعد الاستبانة ثابتة.
- تم اعتماد المعيار التالي للحُكم على نتائج الاستبانة: بدرجةٍ قليلة جدًّا (1.00-1.80)، بدرجةٍ قليلة (أكبر من 1.80 – 2.60)، بدرجةٍ متوسطة (أكبر من 2.60-3.40)، بدرجةٍ كبيرة (أكبر من 3.40- 4.20)، بدرجةٍ كبيرة جدًّا (أكبر من 4.20-5).

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

نصَّ سؤالُ الدِّراسة الأول على: "ما مهارات فهم المقروء اللازم توافرها في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية؟". للإجابة على هذا السؤال؛ تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات فهم المقروء، ثم بناء قائمة بمهارات فهم المقروء اللازم تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعرضها على المتخصصين بالمناهج وطرق التدريس ومعلمي اللغة العربية، وكانت هذه القائمة مكوَّنةً من (38) مهارةً لفهم المقروء، موزعةً على خمسة محاور كما يلي:

- مهارات الفهم الحرفي واندرج تحتها (8) مهارات فرعية.
- مهارات الفهم الاستنتاجي واندرج تحتها (8) مهارات فرعية.
- مهارات الفهم التذوقي واندرج تحتها (7) مهارات فرعية.
- مهارات الفهم الناقد واندرج تحتها (7) مهارات فرعية.
- مهارات الفهم الإبداعي واندرج تحتها (8) مهارات فرعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

نصَّ سؤالُ الدِّراسة الثاني على: "ما درجة تضمين كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية لمهارات فهم المقروء؟"، للإجابة على هذا السؤال؛ تم تحليل كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، وكانت النتائج كما يظهرها جدول (3).

جدول (3): نتائج تحليل محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية في ضوء محاور مهارات فهم المقروء

م	المحور	كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية						
		السنة الأولى المشتركة		السنة الثانية		الكلي		الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	
1	الفهم الحرفي	190	%22.33	208	%22.44	398	%22.38	3

2	الفهم الاستنتاجي	277	%32.55	289	%31.18	566	%31.83	1
3	الفهم التذوقي	215	%25.26	243	%26.21	458	%25.76	2
4	الفهم الناقد	62	%7.29	85	%9.17	147	%8.27	5
5	الفهم الإبداعي	107	%12.57	102	%11.00	209	%11.75	4
الكلي		851	%47.86	927	%52.14	1778	%100	

يظهر جدول (3) تفاوتًا واضحًا في درجة تضمين مهارات فهم المقروء؛ حيث تصدَّرت مهارات الفهم الاستنتاجي بنسبة (31.83%)، تلتها مهارات الفهم التذوقي (25.76%)، ثم الفهم الحرفي (22.38%)، في حين جاءت مهارات الفهم الإبداعي والناقد في المرتبتين الأخيرتين، بنسب (11.75%) و(8.27%) على التوالي. ويُعبِّر هذا الترتيب عن ميلٍ واضحٍ نحو المهارات التحليلية والجمالية، مع إغفالٍ نسبيٍّ للمهارات التي تتطلب مستوياتٍ عُليا من التفكير، كالنقد والإبداع.

وعند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة؛ نجد أنَّ الاتجاه العام يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة الأنصاري (2022)، التي رصدت تصدُّر الفهم الاستنتاجي ضمن محتوى كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي، مقابل تدنٍّ في تمثيل باقي المهارات، وخصوصًا الناقد والإبداعي. كما تتسق نتائج الدِّراسة الحالية مع ما ورد في دراسة الرشيدي (2022) التي أجريت على كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الكويت؛ حيث كشفت عن ضعف تمثيل معظم مهارات الفهم، وغياب التدرج المنهجي بينها، وهو ما ينعكس كذلك في النتائج الحالية التي لم تُظهر فروقًا نوعيةً واضحةً بين كتب السنة الأولى والثانية من المرحلة الثانوية.

كما اختلفت النتائج مع دراسة البصيص (2015) من حيث ترتيب المهارات؛ إذ أظهرت تفوق الفهم الحرفي بنسبة (42.65%)، وهو أعلى بكثيرٍ مما رصد في كتب الكفايات السعودية. وقد يُعزى هذا الفارق إلى الاختلاف في المرحلة الدراسية (الصف الخامس مقابل المرحلة الثانوية)،

وكذلك في طبيعة المقررات. من ناحيةٍ أخرى؛ فإنَّ نتائج هذه الدِّراسة تتناغم مع ما توصلت إليه دراستا (هابي، 2020؛ آل تويم، 2023)، اللتان أشارتا إلى نقصٍ في تمثيل المهارات العُليا في المحتوى القرائي، مما يستدعي مراجعةً لتصميم المحتوى التعليمي؛ لضمان شمولية المهارات وتوازنها.

ويُعزز هذه النتائج– كذلك– ما ورد في دراسة المالكي (2024)، التي بيَّنت وجود ضعفٍ واضحٍ في مهارات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفسَّرت ذلك بضعف المناهج في تنمية هذه المهارات. كما جاءت نتائج الدِّراسة الحالية متقاربةً مع نتائج دراسة القاضي والشيعاني (2024)، التي أبرزت هيمنةَ الفهم الحرفي بنسبةٍ تجاوزت (80%)، مع تراجعٍ كبيرٍ في بقية المهارات، وهو ما يُشير إلى مشكلةٍ شائعةٍ في تصميم الأنشطة القرائية؛ حيث تغيب التوازنات اللازمة لتنمية جميع محاور فهم المقروء بصورةٍ متدرجةٍ ومتكاملة.

إنَّ هذا التفاوت في درجة تضمين المهارات، وتدني تمثيل المهارات العليا، قد يكون ناتجًا عن قصور التصور المنهجي المتكامل لدى مؤلفي كتب الكفايات، أو عن توجُّه غير معلن يركّز على المهارات القابلة للقياس السريع في بيئات التقييم الاعتيادية، على حساب تلك التي تتطلب جهدًا تأمليًّا وإنتاجيًّا من الطالب، كما أنَّ ضعف الاهتمام بتنمية الفهم الإبداعي والناقد في المحتوى لا يتسق مع التوجهات العالمية الحديثة في تعليم اللغة، والتي تُعلي من شأن التفكير الناقد، وصياغة المعنى الشخصي، بوصفهما غايتين أساسيتين في تعليم القراءة والفهم.

وللوقوف على درجة تضمين مهارات فهم المقروء لكل محور؛ تم عرض النَّتائج كما يلي:

- **مهارات الفهم الحرفي:**

حسبت التكرارات والنسب المئوية لكل مهارةٍ من مهارات الفهم الحرفي المتضمنة في محتوى الكتب، وجدول (4) يظهر النتائج.

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لمهارات الفهم الحرفي المتضمنة في محتوى كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية

م	مهارات الفهم الحرفي	كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية						
		السنة الأولى المشتركة		السنة الثانية		الكلي		الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	

1	يتضمن المحتوى نصوصًا موجهةً تحتوي على أفكارٍ أساسية، قابلةٍ للاستخلاص بعد القراءة والتحليل.	20	10.53	24	11.54	44	11.06	4
2	يشتمل المحتوى على مفرداتٍ مباشرةٍ ذات دلالة واضحة، تُوظّف لفهم المعاني الظاهرة في النص.	35	18.42	33	15.87	67	16.83	3
3	يحتوي المحتوى على كلماتٍ محورية، يمكن الاستفادة منها لاشتقاق مرادفاتٍ مناسبة من السياق النصي.	12	6.32	9	4.33	21	5.28	6
4	يُقدّم المحتوى كلماتٍ مفتاحيةً، تُقابل بأضداد لغوية ضمن سياقٍ يعزز التمييز المعجمي والدلالي.	13	6.84	17	8.17	30	7.54	5
5	يتضمن المحتوى أحداثًا مرتبة زمنيًّا، تتيح للطالب إعادة بنائها وتسلسلها وفق خط سردي أو معلوماتي.	2	1.05	9	4.33	11	2.76	8
6	يعرض المحتوى معلوماتٍ مكانيةً ضمن سياق النص، تساعد على	5	2.63	7	3.37	12	3.02	7

	تحديد المواقع، وتتابع الأحداث.							
7	يتضمن المحتوى رسومًا توضيحية، وجداول وصورًا قابلةً للتحليل من حيث الفكرة المركزية الداعمة للنص.	54	28.42	66	31.73	120	30.15	1
8	يحتوي المحتوى على ضمائر مرتبطة بأسماء مرجعية واضحة، تُتيح تحليل العلاقات النحوية والدلالية.	49	25.79	43	20.67	92	23.12	2
الكلي		**190**	**%48**	**208**	**%52**	**398**	**%100**	

يتضح من جدول (4) أنَّ مهارات الفهم الحرفي قد تمَّ تضمينها في محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية بدرجاتٍ متفاوتة؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (398) تكرارًا، توزَّعت بين كتب السنة الأولى المشتركة بنسبة (48%)، وكتب السنة الثانية بنسبة (52%)، ما يُشير إلى توازنٍ نسبيٍّ في توزيع هذه المهارات عبر مرحلتي الدِّراسة. وقد احتلت المهارة المرتبطة بتحليل الرسوم التوضيحية والجداول والصور المرتبة الأولى، بنسبة (30.15%) من إجمالي التكرارات، مما يعكس تركيزًا كبيرًا في المحتوى على الجانب البصري، كمدخلٍ لفهم المعنى.

تلتها في الترتيب مهارةُ تحليل الضمائر وربطها بالأسماء المرجعية، بنسبة (23.12%)، وهي مهارةٌ لغويةٌ أساسية، تُسهم في بناء الاتساق النصي، ثم مهارة فهم المفردات ذات الدلالة الظاهرة، بنسبة (16.83%)، ما يُشير إلى حضورٍ واضحٍ للمفردات المباشرة في النصوص. أما المهارات الأدنى تمثيلًا؛ فشملت إعادة ترتيب الأحداث زمنيًّا بنسبة (2.76%)، وتحديد المواقع والأحداث المكانية بنسبة (3.02%)، مما يدل على محدودية معالجة الجوانب التنظيمية للنصوص السردية أو المعلوماتية.

ويُلاحظ أنَّ بعض المهارات ذات الصلة بالفهم الدلالي المتعمق، كاشتقاق المرادفات، أو التمييز المعجمي عبر الأضداد، حظيت بتمثيلٍ متواضعٍ نسبيًّا، وبذلك يمكن القول: إنَّ تضمين مهارات الفهم الحرفي لم يكن متوازنًا بين الجوانب الشكلية والبنائية للنص؛ حيث غلبت المهاراتُ البصرية والنحوية على تلك التي تتطلب تفاعلًا فكريًّا مباشرًا مع بنية المعنى الظاهر في النصوص.

- **مهارات الفهم الاستنتاجي:**

حسبت التكرارات والنسب المئوية لكلِّ مهارةٍ من مهارات الفهم الاستنتاجي المتضمنة في محتوى الكتب، وجدول (5) يظهر النتائج.

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية لمهارات الفهم الاستنتاجي المتضمنة في محتوى كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية

م	مهارات الفهم الاستنتاجي	كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية						الترتيب
		السنة الأولى المشتركة		السنة الثانية		الكلي		
		ت	%	ت	%	ت	%	
1	يتضمن المحتوى علاقاتٍ سببيةً واضحة، تُستخلص من خلال القراءة التحليلية للنصوص.	43	%15.52	52	%18.0	95	%16.78	4
2	يشتمل المحتوى على مقاطعَ نصيةٍ، تحمل مغزىً أو عِبرًا قابلةً للاستخلاص عَبرَ الفهم العميق.	63	%22.74	51	%17.6	114	%20.14	2
3	يحتوي المحتوى على معانٍ ضمنية غير مصرح بها صراحةً، تُحفّز على الاستنتاج من السياق.	48	%17.33	59	%20.4	107	%18.90	3

4	يتضمن المحتوى فقراتٍ تحتوي أفكارًا أساسية، وأخرى مساندة، تُظهر ترابط المعنى، وتسلسل البناء.	72	%25.99	61	%21.1	133	%23.50	1
5	يقدّم المحتوى قِيَمًا واتجاهاتٍ فكرية أو سلوكية، تتضح من خلال تأمُّل النص وسياقه العام.	17	%6.14	22	%7.6	39	%6.89	6
6	تضمن المحتوى نصوصًا تُمهّد لابتكار عناوين مناسبة، تعكس الفكرة الرئيسة بدقة.	8	%2.89	14	%4.8	22	%3.89	7
7	يشتمل المحتوى على تراكيبَ لغويةٍ، تنقل مشاعر وعواطف قابلة للاستنباط، من خلال التحليل الشعوري.	19	%6.86	25	%8.7	44	%7.77	5
8	يحتوي المحتوى على أحداثٍ متسلسلة، تتيح التنبؤ بخاتمةٍ منطقية؛ بناءً على مجريات النص.	7	%2.53	5	%1.7	12	%2.12	8
الكلي		**277**	**%46.24**	**289**	**%51.06**	**566**	**%100**	

يتضح من جدول (5) أنَّ كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية قد أولت مهارات الفهم الاستنتاجي اهتمامًا كبيرًا؛ إذ بلغ مجموع تكرارات المهارات في هذا المحور (566) تكرارًا، موزعة بين كتب السنة الأولى المشتركة بنسبة (46.24%)، وكتب السنة الثانية بنسبة (51.06%)،

وهو ما يعكس توازنًا مقبولًا مع ميلٍ طفيفٍ لصالح السنة الثانية، ويؤكد أنَّ المهارات الاستنتاجية تمثل المحور الأكثر حضورًا في المحتوى، مقارنةً ببقية محاور فهم المقروء.

وتُظهر النتائج أنَّ أكثر المهارات تكرارًا ضمن هذا المحور، كانت المهارة المتعلقة بتمييز الأفكار الأساسية والمساندة داخل الفقرات؛ حيث بلغت نسبتها (23.50%)، مما يدل على اهتمامٍ واضحٍ ببنية النص، وتنظيمه الفكري، وتشجيع الطلاب على إدراك تسلسل الأفكار وربطها. تليها مهارةُ استخلاص المغزى أو العِبرة من المقاطع النصية بنسبة (20.14%)، ثم مهارة استنتاج المعاني الضمنية غير المصرح بها بنسبة (18.90%)، ما يؤكد أنَّ المحتوى يركّز على تجاوز المعنى السطحي إلى إدراك ما وراء النص، وهو أمرٌ بالغُ الأهمية في تنمية مهارات التفكير التحليلي والتفسيري لدى المتعلم.

كما أظهرت النتائجُ حضورًا متوسطًا لمهارة استنتاج العلاقات السببية بنسبة (16.78%)، وهي مهارةٌ أساسيةٌ لفهم ترابط الأحداث والأفكار، ومهارة تحليل التراكيب لاستخلاص المشاعر بنسبة (7.77%)، وهي أقل حضورًا؛ لكنها تُمثل توجّهًا نحو إدماج البُعد العاطفي في فهم النصوص. أما المهارات ذات التمثيل الأدنى؛ فتمثلت في توليد عناوين تعكس الفكرة الرئيسة (3.89%)، والتنبؤ بالخاتمة المنطقية (2.12%)، مما يُشير إلى محدودية المساحات التي تتيحُ للطالب إنتاجًا ذاتيًّا، أو تفكيرًا استباقيًا في أثناء القراءة.

ويبدو أنَّ التفاوتَ بين المهارات يعكس تصورًا منهجيًّا يُركز على مهارات الربط والاستنتاج الداخلي، أكثر من المهارات الإبداعية، أو الانفعالية المتقدمة؛ إذ يركّز المحتوى على تحليل البنية الفكرية للنصوص، دون التوسع الكافي في تدريب الطالب على التعبير عن استنتاجاته الخاصة، أو التفاعل الوجداني المتعمق معها.

وتتسق هذه النتائجُ بدرجةٍ كبيرةٍ مع ما أوردته دراسة الأنصاري (2022)، التي رصدت تصدُّرًا لمهارات الفهم الاستنتاجي على حساب بقية المهارات، وكذلك مع دراسة البصيص (2015)، التي وضعت الفهم الاستنتاجي في المرتبة الثانية بعد الفهم الحرفي. في المقابل، يُلاحظ أنَّ بعض الدراسات، مثل: دراسة (القاضي والشيعاني، 2024؛ المالكي، 2024)، قد نبهت إلى أنَّ تمثيل

المهارات الاستنتاجية– وإن كان بارزًا– لا يترافق دائمًا مع تمثيل كافٍ للمهارات العليا، مما قد يُخلّ بالتدرج المنهجي المطلوب في تنمية الفهم.

وبناءً على ذلك، يمكن القول: إنَّ كتب الكفايات اللغوية قد نجحت نسبيًّا في تمثيل مهارات الفهم الاستنتاجي، لا من حيث الكم فحسب؛ بل من حيث تنوّع المهارات داخل هذا المحور أيضًا، إلا أنَّ هناك حاجةً لتعزيز بعض المهارات الأقل تمثيلًا، كالتحليل الشعوري، والتفكير التوقعي؛ لضمان تنمية الفهم العميق والمتكامل للنصوص، وتعزيز استقلالية المتعلم في تفسير المعاني، وتوقع السياقات.

- **مهارات الفهم التذوقي:**

حسبت التكرارات والنسب المئوية لكلِّ مهارةٍ من مهارات الفهم التذوقي المتضمنة في محتوى الكتب، وجدول (6) يظهر النتائج.

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية لمهارات الفهم التذوقي المتضمنة في محتوى كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية

م	مهارات الفهم التذوقي	كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية						الترتيب
		السنة الأولى المشتركة		السنة الثانية		الكلي		
		ت	%	ت	%	ت	%	
1	يتضمن المحتوى مفرداتٍ وتراكيبَ ذات دلالاتٍ إيحائية، تفتح المجال لتحليل الأثر البلاغي والمعنوي في النص.	21	%9.7	28	%11.52	49	%10.70	6
2	يشتمل المحتوى على نصوصٍ تحتوي مظاهر جمال فني، وأساليب تعبير أدبية قابلة للتحليل والنقد.	31	%14.42	37	%15.23	68	%14.85	4

3	يُقدّم المحتوى صورًا خياليةً وبلاغية، يمكن تفسيرها من حيث المعنى والدلالة، والوظيفة الجمالية.	11	%5.12	8	%3.29	19	%4.15	7
4	يحتوي المحتوى على قِيَم إيجابية مضمّنة في النصوص، تدعم الجانب الرسالي والفكري للمحتوى.	39	%18.14	47	%19.34	86	%18.78	2
5	يتضمن المحتوى نصوصًا تحمل شحناتٍ عاطفية، تتيح المجال للتفاعل الوجداني مع الأحداث والشخصيات.	24	%11.16	29	%11.93	53	%11.57	5
6	يُوفّر المحتوى صورًا أدبية وفنية، تُسهم في تعميق المعاني، وتُعزز القدرة على التحليل الجمالي.	41	%19.07	38	%15.64	79	%17.25	3
7	يُقدّم المحتوى صورًا ورسومًا مرافقة للنصوص، تساعد في توضيح الفكرة الرئيسة، وتدعم الفهم البصري للنص.	48	%22.33	56	%23.05	104	%22.71	1
الكلي		215	%46.94	243	53.06	458	%100	

يتضح من جدول (6) أنَّ كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية قد ضمّنت مهارات الفهم التذوقي بدرجاتٍ متفاوتة؛ حيث بلغ مجموع التكرارات (458) تكرارًا، توزعت على كتب السنة الأولى المشتركة بنسبة (46.94%)، وكتب السنة الثانية بنسبة (53.06%)، وهو ما يدل على حضورٍ متوازنٍ نسبيًّا لهذه المهارات في المرحلتين، مع ميلٍ طفيفٍ لصالح السنة الثانية.

وتُظهر النتائج أنَّ المهارة الأكثر تضمينًا كانت تلك المتعلقة بالصّور والرّسوم المرافقة للنّصوص، والتي تساعد على توضيح الفكرة الرئيسة، وتدعم الفهم البصري للنص؛ حيث حظيت بنسبة (22.71%) من إجمالي التكرارات، ما يُشير إلى اعتمادٍ واضح على الوسائط البصرية في تعزيز التذوق الجمالي للنصوص. كما جاءت في المرتبة الثانية مهارة التعرف إلى القِيَم الإيجابية المضمّنة في النصوص بنسبة (18.78%)، تليها مهارة تحليل الصور الأدبية والفنية بنسبة (17.25%)، وكلها تعكس اهتمامًا ببناء الحس الجمالي والأخلاقي لدى المتعلم، من خلال التفاعل مع المعاني الرمزية، والأساليب التعبيرية.

في المقابل، جاءت مهارة تفسير الصور البلاغية والخيالية من حيث المعنى والدلالة والوظيفة الجمالية في المرتبة الأخيرة، بنسبة (4.15%) فقط، وهو ما يُشير إلى ضعف الاهتمام بالتحليل البلاغي الدقيق، رغم أهميته في تنمية التذوق الأدبي العميق، كما أنَّ مهارة تحليل الأثر البلاغي والمعنوي للمفردات الإيحائية لم تتجاوز نسبة (10.70%)، وهي نسبة متواضعة بالنظر إلى محورية هذه المهارة في الفهم التذوقي.

وتكشف هذه النتائج عن أنَّ التضمين يميل إلى ما هو بصري وعاطفي، أكثر من ميله إلى التذوق البلاغي والأسلوبي، مما قد يعكس توجّهًا تدريسيًّا يفضل الأساليب الجاذبة بصريًّا والمباشرة، على حساب المهارات التي تتطلب تدريبًا أعمق على قراءة الرموز، وفهم المجاز.

وقد أظهرت دراسات (البصيص، 2015؛ المالكي، 2024؛ الرشيدي، 2022) انخفاضًا نسبيًّا في تمثيل المهارات التذوقية، ما يجعل النسبة المسجلة في هذه الدِّراسة (25.76%) مرتفعة نسبيًّا مقارنةً بها. يتبين من ذلك أنَّ المحتوى يولي اهتمامًا ملحوظًا ببعض جوانب الفهم التذوقي؛ لكنه بحاجةٍ إلى تعزيز التوازن بين الصور البصرية والمضامين البلاغية والأسلوبية، بما يسهم في بناء تذوقٍ لغويٍ شامل، يعزز التفاعل الواعي مع النصوص، ويدعم تنمية الحس النقدي والجمالي لدى المتعلم في آنٍ معًا.

- **مهارات الفهم الناقد:**

حسبت التكرارات والنسب المئوية لكلِّ مهارة من مهارات الفهم الناقد المتضمنة في محتوى الكتب، وجدول (7) يظهر النتائج.

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية لمهارات الفهم الناقد المتضمنة في محتوى كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية

م	مهارات الفهم الناقد	كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية						الترتيب
		السنة الأولى المشتركة		السنة الثانية		الكلي		
		ت	%	ت	%	ت	%	
1	يتضمن المحتوى نصوصًا تحتوي على آراء وحقائق، تتيح التمييز بين ما هو شخصي وما هو موضوعي.	2	%3.23	9	%25.71	11	%7.48	3
2	يُقدّم المحتوى نصوصًا سردية ووصفية، يمكن من خلالها التفريق بين الواقع والخيال.	0	%0.00	2	%5.71	2	%1.36	7
3	يشتمل المحتوى على قضايا قابلة للتقييم، وإصدار أحكام حولها، مستندة إلى أدلةٍ من سياق النص.	21	%33.87	30	%85.71	51	%34.69	2
4	يتضمن المحتوى بنىً حجاجية متنوعة، تسمح بتحليل قوة الحجج وضعفها ضمن النصوص المقروءة.	27	%43.55	29	%82.86	56	%38.10	1
5	يحتوي المحتوى على أفكارٍ مترابطة، يمكن من خلالها التحقق من مدى اتساقها مع موضوع النص المقروء، واستبعاد ما هو خارج السياق.	4	%6.45	6	%17.14	10	%6.80	4
6	يتضمن المحتوى أفكارًا صريحة وأخرى ضمنية،	3	%4.84	6	%17.14	9	%6.12	5

	تُمكِّن من التمييز بينها ضمن إطار التحليل القرائي.							
7	يُقدّم المحتوى مواقف وأفكارًا قابلةً لاستنباط بدائل لها، استنادًا إلى التحليل والاستنتاج.	5	%8.06	3	%8.57	8	%5.44	6
	الكلي	**62**	**%42.18**	**85**	**%57.82**	**147**	**%100**	

يظهر جدول (7) أنَّ مهارات الفهم الناقد جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث نسبة التضمين ضمن محاور فهم المقروء في كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية؛ حيث بلغ مجموع تكراراتها (147) تكرارًا فقط، توزعت بين كتب السنة الأولى المشتركة بنسبة (42.18%)، وكتب السنة الثانية بنسبة (57.82%)، وهو ما يدل على ضعفٍ نسبيٍّ في معالجة هذا المحور، مقارنةً ببقية المحاور، رغم أهميته في تنمية التفكير التحليلي، والوعي القرائي لدى الطلاب.

وأظهرت النتائج أنَّ المهارة الأكثر تكرارًا هي المهارة المرتبطة بـ: تحليل قوة الحجج وضعفها في البنى الحجاجية للنصوص، والتي بلغت (38.10%) من إجمالي تكرارات الفهم الناقد، تلتها مهارة تقييم القضايا وإصدار الأحكام المستندة إلى أدلة بنسبةٍ (34.69%)، مما يشير إلى أنَّ المحتوى يُركّز بشكلٍ أساسي على جانب الحُجّة والدليل في مهارات النقد، ويُوفر بعض الفرص للطالب لممارسة مهارات إصدار الأحكام وفقًا لمعطيات النص.

وفي المقابل، جاءت مهاراتٌ أخرى- مثل: التمييز بين الواقع والخيال- بنسبةٍ متدنيةٍ جدًّا (1.36%)، وكذلك مهارة استنباط بدائل للأفكار المطروحة بنسبة (5.44%)، ما يدل على قصورٍ في تدريب الطلاب على التفكير التوسعي، والنقد التأملي الذي لا يكتفي بتقييم ما هو مطروح؛ بل يتجاوزه إلى تقديم وجهات نظرٍ بديلة أو جديدة. كما أنَّ مهارة التمييز بين الأفكار الصريحة والضمنية لم تتجاوز نسبة (6.12%)، وهي نسبةٌ محدودةٌ إذا ما قورنت بأهمية هذه المهارة في ضبط الفهم النقدي للنصوص المتعددة الطبقات.

وما يدعو للتأمل هو أنَّ مهارات النقد التي تمثل لبَّ الفهم العميق، والتي تُشكّل ركيزةً أساسيةً في المقررات التي تهدف إلى إعداد متعلم واعٍ ومفكّر، جاءت في ذيل المهارات تمثيلًا، وهو ما يتسق

مع ما توصلت إليه دراسة المالكي (2024)، التي أكدت تدني مستوى مهارات الفهم الناقد في المقررات الثانوية، وأرجعت ذلك إلى قصورٍ في المحتوى نفسه، وعدم اعتماده استراتيجيات تدريس تدفع المتعلم للتفكير النقدي. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة هاشم وآخرون (2016)، التي كشفت عن تدنٍ ملحوظٍ في تمكُّن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء الناقد.

وتُشير هذه النتائج- أيضًا- إلى أنَّ المهارات الأكثر تمثيلًا ضمن محور الفهم الناقد في كتب الكفايات، هي المهارات الأقرب إلى ما يمكن قياسه بسهولة، كتحليل الحجة، أو تقييم الموقف، بينما تم تجاهل أو إضعاف المهارات التي تتطلب مستوى تفكيريًّا أعلى، وأكثر استقلالية لدى المتعلم، كالتفريق بين الواقع والخيال، أو تقديم البدائل، أو تحليل الفرضيات الضمنية.

بناءً على ما سبق؛ فإنَّ تضمين مهارات الفهم الناقد في كتب الكفايات ما زال بحاجةٍ إلى تطويرٍ جذري، لا من حيث الكم فقط، وإنما من حيث نوعية المهارات، ودرجة تعقيدها، ومدى اندماجها في الأنشطة القرائية والتمارين التطبيقية أيضًا، فضَعف هذا المحور من شأنه أن ينعكس على قدرة الطالب في التعامل مع النصوص بوعيٍ ناقد، وهو ما يتعارض مع أهداف التعليم الحديث الذي يُعوّل كثيرًا على بناء المتعلم المفكّر القادر على التمييز والتقييم، والاستقلالية في إصدار الأحكام.

- **مهارات الفهم الإبداعي:**

حسبت التكرارات والنسب المئوية لكلِّ مهارةٍ من مهارات الفهم الابداعي المتضمنة في محتوى الكتب، وجدول (8) يظهر النتائج.

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية لمهارات الفهم الإبداعي المتضمنة في محتوى كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية

م	مهارات الفهم الإبداعي	كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية						
		السنة الأولى المشتركة		السنة الثانية		الكلي		الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	
1	يتضمن المحتوى نصوصًا تحتوي على مشكلاتٍ حياتية، أو	4	3.74	3	2.94	7	3.54	8

							فكرية تُحفّز التفكير في بدائل وحلولٍ مبتكرة.	
2	17	15.89	9	8.82	26	13.13	يشتمل المحتوى على أفكارٍ قابلة للتعزيز أو النقاش، من خلال مبررات وأدلة تدعم أبعاد النص.	4
3	31	28.97	35	34.31	66	33.33	يتضمن المحتوى ألفاظًا وأفكارًا قابلةً للتوليد والتوسيع بما يرتبط بموضوع النصوص ودلالاتها.	1
4	12	11.21	8	7.84	20	10.10	يحتوي المحتوى على أحداثٍ يمكن إعادة بنائها، أو صياغتها بأسلوبٍ مبتكر، يتيح التعبير الإبداعي.	5
5	3	2.80	5	4.90	8	4.04	يُقدّم المحتوى نصوصًا تتيح اقتراح عناوين متعددة، تعبّر عن مضمون النص من وجهات نظر مختلفة.	7
6	13	12.15	15	14.71	28	14.14	يتضمن المحتوى نصوصًا يمكن من خلالها ابتكار عناوين جديدة، تعكس الفكرة الرئيسة للنص.	3
7	7	6.54	4	3.92	11	5.56	يوفّر المحتوى فرصًا لتقديم مقترحاتٍ عملية، أو معرفية مستنبطة من الأفكار المطروحة في النصوص.	6
8	20	18.69	23	22.55	43	21.72	يتضمن المحتوى سردًا قصصيًّا أو وصفيًّا، يسمح باقتراح	2

	نهايات بديلة للأحداث تتسق مع السياق العام.							
	الكلي	**107**	**%51.20**	**102**	**51.80**	**209**	**%100**	

يظهر جدول (8) أنَّ مهارات الفهم الإبداعي قد جاءت بنسبةٍ إجماليةٍ متقاربةٍ بين كتب السنة الأولى المشتركة (51.20%)، وكتب السنة الثانية (48.80%)، وذلك بمجموع تكرارات بلغ (209) تكرارًا. ويُشير هذا التوزيع المتوازن إلى أنَّ المحتوى يعالج المهارات الإبداعية بدرجةٍ متساويةٍ تقريبًا بين مرحلتي الدِّراسة، دون تدرجٍ ملحوظٍ في تعزيزها.

وقد احتلت مهارة: "توليد الألفاظ والأفكار المرتبطة بموضوع النصوص ودلالاتها" المرتبة الأولى، بنسبة (33.33%)، تليها مهارة: "اقتراح نهايات بديلة للأحداث تتسق مع السياق العام للنص" بنسبة (21.72%)، مما يُظهر اهتمامًا نسبيًّا بتفعيل الجوانب التوليدية في التفكير، وتمكين الطالب من التعامل مع النص كمنطلقٍ لإنتاج معانٍ جديدة أو بديلة، وهو ما يُعد مؤشرًا إيجابيًّا نحو توظيف القراءة، كأداةٍ للإبداع.

في المقابل، أظهرت النتائج تمثيلًا ضعيفًا لبعض المهارات الجوهرية في هذا المحور، ومنها مهارة: "تحفيز التفكير في بدائل وحلول مبتكرة لمشكلات حياتية أو فكرية" التي لم تتجاوز نسبتها (3.54%)، وكذلك مهارة: "اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون النص من زوايا مختلفة" التي ظهرت بنسبة (4.04%) فقط، وهو ما يعكس غيابًا نسبيًّا للمهارات التي تُنمّي المرونة الذهنية، والتفكير التباعدي.

وتُشير هذه النتائج إلى أنَّ تضمين الفهم الإبداعي في محتوى الكتب لا يزال محصورًا في أشكالٍ محددةٍ من التعبير، ويفتقر إلى التنوع والغنى اللازمين لتعزيز الإبداع في القراءة والكتابة، فالأنشطة المصممة في هذا السياق تميل إلى الاكتفاء بإعادة بناء النصوص، أو اقتراح نهايات لها، دون توسيع نطاق التفكير إلى مجالاتٍ أوسع من التخيّل والحلّ التوليدي للمشكلات.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدة دراساتٍ سابقة، كدراسة الرشيدي (2022) التي أشارت إلى ضعف تمثيل هذا المحور في كتب اللغة العربية، ودراسة هاني (2020) التي لاحظت غياب عدد من المهارات الفرعية الإبداعية عن التدريبات القرائية. وتُشير هذه النتائج مجتمعة إلى أنَّ الفهم الإبداعي لا يزال يُمثّل نقطة ضعف في المحتوى التعليمي العربي، ما يستدعي إعادة النظر في

استراتيجيات تصميم الأنشطة القرائية، بما يتيح للطالب مساحةً أوسع للتخيّل، والتعبير الحر، والتفكير غير المألوف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

نصَّ سؤالُ الدِّراسة الثاني على: "ما درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلميهم؟"، للإجابة على هذه السؤال؛ تمت المعالجة الاحصائية لاستجابات عينة الدِّراسة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على الاستبانة، من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلك الاستجابات على محاور مهارات فهم المقروء، وعرضت النتائج كما في جدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة على محاور مهارات فهم المقروء

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
الفهم الحرفي	3.10	0.43	متوسطة	2
الفهم الاستنتاجي	2.99	0.44	متوسطة	4
الفهم التذوقي	3.19	0.36	متوسطة	1
الفهم الناقد	3.05	0.41	متوسطة	3
الفهم الإبداعي	2.90	0.57	متوسطة	5
الكلي	3.04	0.22	متوسطة	

يظهر جدول (9) إلى أنَّ التقدير الكلي لدرجة امتلاك الطلاب لتلك المهارات كان بدرجةٍ متوسطة، بمتوسطٍ حسابي بلغ (3.04)، مما يعكس تقييمًا معتدلًا من قِبَل المعلمين لمستوى الأداء القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، لا يعكس تدنيًا ملحوظًا؛ لكنه في الوقت ذاته لا يصل إلى مستوى الإتقان العالي. وعند النظر إلى ترتيب المحاور من حيث درجة امتلاك الطلاب لها؛ تبين أنَّ مهارات الفهم التذوقي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (3.19)، تلتها مهارات الفهم الحرفي بمتوسط (3.10)، ثم الفهم الناقد بمتوسط (3.05)، في حين جاء الفهم الاستنتاجي رابعًا بمتوسط (2.99)، والفهم الإبداعي في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.90). ويُلاحظ أنَّ جميع القِيَم بقيت

ضمن نطاق "الدرجة المتوسطة"، إلا أنَّ هذا التفاوت النسبي في الترتيب يُشير إلى بعض التوجهات المهمة في تقديرات المعلمين.

فصدارة الفهم التذوقي قد تُعزى إلى طبيعة الأساليب التدريسية المتبعة، التي تركّز على مظاهر الجمال اللغوي والأسلوبي في النصوص، ما يسهل على المعلم ملاحظتها وتقويمها، مقارنةً بمهاراتٍ أكثر تجريدًا، كالفهم الإبداعي. أما الفهم الحرفي فجاء ثانيًا، وهو ما يتسق مع طبيعة الاختبارات والممارسات الصفية التي تميل إلى قياس المهارات السطحية والمباشرة، مما يعزز حضور هذا النوع من الفهم على حساب المهارات العميقة.

وفي المقابل، فإنَّ تراجع الفهم الاستنتاجي والفهم الإبداعي إلى المرتبتين الرابعة والخامسة، يعكس صعوبة هذه المهارات لدى الطلاب كما يراها المعلمون، وربما يشير– أيضًا– إلى ضعف في ممارستها داخل البيئة الصفية، أو في تضمينها ضمن الأهداف التدريسية اليومية. كما أنَّ ضعف الفهم الإبداعي تحديدًا يتسق مع ما تم رصده في نتائج تحليل المحتوى، التي أظهرت تدنيًا نسبيًّا في تمثيل هذا المحور في كتب الكفايات اللغوية، وهو ما قد يفسر ضعف امتلاك الطلبة له.

وتتسق هذه النتائج مع ما أوردته دراسة هاشم وآخرين (2016) التي كشفت عن تدني مستوى الطلاب في مهارات الفهم القرائي الناقد، وكذلك مع دراسة المالكي (2024) التي رصدت قصورًا في المهارات العليا عمومًا، بما فيها الناقد والتذوقي والإبداعي، لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة. كما تؤكد نتائج دراسة (الظفيري، 2018) وجود ضعفٍ عام في مستوى فهم المقروء والوعي بمهاراته لدى الطلبة.

إنَّ تصنيف المعلمين لدرجة امتلاك الطلاب لمهارات الفهم بمستوى متوسط على اختلاف المحاور، يعكس واقعًا تعليميًّا يتطلب مزيدًا من الدعم الممنهج في الممارسة الصفية والتدريب المهني، إضافةً إلى مراجعة محتوى المناهج وأساليب التدريس؛ لتكون أكثر دعمًا لتنمية مهارات الفهم العليا، فالانتقال من مجرد التضمين في المحتوى إلى تمكينٍ فعليٍّ لدى الطلاب، يتطلب معالجةً متكاملةً تشمل المنهج، والمعلم، وبيئة التعلم، وأساليب التقويم على حدٍّ سواء.

وللوقوف على درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات فهم المقروء لكل محورٍ (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم التذوقي، والفهم الإبداعي) من وجهة نظر معلميهم؛ تم عرض النتائج كما يأتي:

- **مهارات الفهم الحرفي:**

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة من معلمي اللغة العربية على مهارات الفهم الحرفي، وجدول (10) يظهر النتائج.

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة على مهارات الفهم الحرفي

م	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	يتعامل الطلاب مع نصوصٍ متنوعة؛ بهدف استنباط المعاني المباشرة للكلمات الواردة فيها.	2.78	0.92	متوسطة
2	يتعامل الطلاب مع نصوصٍ متنوعة؛ بهدف استنباط المعاني المباشرة للكلمات الواردة فيها.	3.19	0.98	متوسطة
3	يتتبع الطلاب كلماتٍ محوريةً داخل النصوص، ويقترحون مرادفات مناسبة لها من السياق.	2.87	1.00	متوسطة
4	يتعرف الطلاب إلى الكلمات المفتاحية في النصوص، ويقابلونها بأضداد من اختيارهم.	3.27	0.97	متوسطة
5	يعيد الطلاب بناء تسلسل الأحداث زمنيًّا بعد قراءة نصوصٍ سردية، أو معلوماتية.	3.00	0.80	متوسطة
6	يحدد الطلاب المواقع والأماكن وفق مجريات الأحداث التي وردت في النصوص المقروءة.	3.43	0.91	متوسطة
7	يفسّر الطلاب محتوى الرسوم التوضيحية والجداول والصور؛ بهدف تحديد الفكرة المركزية فيها.	2.96	0.72	متوسطة

8	يحلّل الطلاب استخدام الضمائر داخل النصوص، ويربطونها بالأسماء العائدة عليها بدقة.	3.30	0.73	متوسطة
الكلي		3.10	0.43	متوسطة

يظهر جدول (10) أنَّ معلمي اللغة العربية قد قيَّموا امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم الحرفي بدرجةٍ متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.10)، بانحرافٍ معياري (0.43)، وهو ما يشير إلى أنَّ الطلاب يظهرون مستوى مقبولًا نسبيًّا في التعامل مع الجوانب الأساسية المباشرة للنصوص؛ لكن دون الوصول إلى مستوى الإتقان العالي.

تُظهر النتائج تفاوتًا في تقدير امتلاك الطلاب لمهارات هذا المحور؛ إذ جاءت أعلى المهارات تقييمًا، هي: "تحديد المواقع والأماكن وفق مجريات الأحداث" بمتوسط (3.43)، تليها مهارة: "تحليل استخدام الضمائر وربطها بالأسماء المرجعية" بمتوسط (3.30)، ثم: "التَّعرف إلى الكلمات المفتاحية ومقابلتها بأضداد مختارة" بمتوسط (3.27). وهذا يُشير إلى أنَّ الطلاب يُجيدون- إلى حدٍّ ما- التعامل مع عناصر لغويةٍ وبنيوية، تساعد في تتبع المعنى الظاهري، وتُسهم في إدراك السياق المباشر للنصوص.

في المقابل، جاءت أقل المهارات من حيث متوسطات التقدير مهارة: "استنباط المعاني المباشرة للكلمات" بمتوسطٍ (2.78)، ومهارة: "تفسير الرسوم التوضيحية لتحديد الفكرة المركزية" بمتوسطٍ (2.96)، وهو ما يُشير إلى ضعفٍ نسبيٍّ في التعامل مع المفردات من جهةٍ، وضعفٍ في ترجمة العناصر البصرية إلى معانٍ مفهومة من جهةٍ أخرى، رغم اعتماد المناهج المعاصرة على النصوص المصاحبة بصريًّا.

ويُستفاد من هذه النتائج أنَّ الطلاب يمتلكون مستوىً متوسطًا من الفهم الحرفي، يمكِّنهم من التعامل مع المعاني الظاهرة في النصوص؛ لكن هذا المستوى لا يبدو متكاملًا؛ إذ لا تزال بعض المهارات الأساسية تحتاج إلى تعزيز، لا سيما تلك المرتبطة بالمعجم السياقي، وفهم البُعد البصري للنص. ويبدو أنَّ التركيز الأكبر في الممارسات الصفية موجّهٌ نحو المهارات التي يمكن تقويمها بسهولة، بينما تغيب تدريبات المعلم عن توجيه الطلاب نحو استخدام الاستراتيجيات المعجمية والاستنتاجية لفهم الكلمة في سياقها.

وتتقاطع هذه النتائج مع ما تمَّ رصده في تحليل محتوى كتب الكفايات اللغوية؛ حيث ظهر أنَّ مهارات الفهم الحرفي كانت ممثلةً بنسبةٍ جيدة (22.38%)، لكنها تركزت غالبًا في مهاراتٍ بعينها دون الأخرى، ما يفسّر التفاوت الظاهر في درجة امتلاك الطلاب لتلك المهارات كما رآها المعلمون.

- **مهارات الفهم الاستنتاجي:**

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة من معلمي اللغة العربية على مهارات الفهم الاستنتاجي، وجدول (11) يظهر النتائج.

جدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة على مهارات الفهم الاستنتاجي

م	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	يستكشف الطلاب العلاقات السببية المتضمنة في النصوص، من خلال القراءة الواعية، والتحليل المنطقي.	2.87	0.78	متوسطة
2	يتعامل الطلاب مع مقاطع نصية؛ بهدف تحليلها، واستخلاص المغزى والدروس المستفادة منها.	2.93	0.89	متوسطة
3	يقرأ الطلاب نصوصًا متنوعة، ويستنتجون المعاني الضمنية التي لا يُصرَّح بها بشكلٍ مباشر.	2.70	0.98	متوسطة
4	يُحدد الطلاب الأفكار الأساسية، والأفكار المساندة في فقرات النصوص المقروءة بدقة.	2.93	0.87	متوسطة
5	يُناقش الطلاب القِيَم والاتجاهات المتضمّنة في النصوص بعد تأمُّل مضامينها، وسياقها العام.	3.02	0.90	متوسطة
6	يبتكر الطلاب عنوانًا مناسبًا يعكس محتوى النصوص بعد قراءتها، وتحليل مضمونها.	3.21	0.80	متوسطة
7	يتأمل الطلاب البنية الشعورية للنصوص، ويستنبطون نوع العاطفة التي تنقلها الجُمل والتراكيب.	3.10	0.92	متوسطة

8	يتوقع الطلاب خاتمةً منطقيةً لأحداث النصوص المعروضة؛ اعتمادًا على سير الوقائع والسياق.	3.20	0.90	متوسطة
الكلي		2.99	0.44	متوسطة

يظهر جدول (11) أنَّ معلمي اللغة العربية قد قيّموا درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم الاستنتاجي بأنها متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.99)، بانحرافٍ معياري (0.44)، وهو ما يُشير إلى أنَّ الطلاب يُظهرون قدرةً متوسطةً على استنتاج المعاني غير المباشرة، واستيعاب ما وراء النص، دون أن ترقى هذه القدرة إلى المستوى المطلوب.

وتُظهر البيانات تفاوتًا واضحًا في مستوى امتلاك المهارات الفرعية ضمن هذا المحور، فقد حازت المهارتان المتعلقتان بابتكار عنوانٍ مناسبٍ، يعكس مضمون النص، وتوقع خاتمة منطقية للأحداث على أعلى المتوسطات (3.21) و(3.20) على التوالي، ما يدل على أنَّ الطلاب قادرون بدرجةٍ معقولةٍ على التعامل مع النصوص من حيث تأويلها وتلخيصها، أو التنبؤ بما ستؤول إليه، ويُعزى ذلك ربما إلى طبيعة الممارسات الصفية الشائعة التي تتضمن تدريبًا على هذه المهارات ضمن أسئلة ما بعد القراءة، أو في اختبارات الفهم العامة.

من جهةٍ أخرى، أظهرت النتائج تدنيًا نسبيًّا في مهارة استنتاج المعاني الضمنية غير المصرّح بها؛ حيث حصلت على أقل متوسط (2.70)، ما يُبرز صعوبة هذه المهارة لدى الطلاب؛ نظرًا لما تتطلبه من قدرةٍ على الربط والاستنتاج؛ اعتمادًا على البنية الكلية للنص وسياقه الخفي، وليس فقط على ما هو ظاهر لغويًّا. كما كانت مهارة استكشاف العلاقات السببية دون المتوسط العام للمحور (2.87)، ما قد يدل على ضعفٍ في استخدام مهارات التحليل المنطقي للنصوص لدى الطلاب.

أما بقية المهارات، مثل: تمييز الأفكار الرئيسة والمساندة، وتحليل القِيَم والاتجاهات المتضمنة في النصوص، فقد تراوحت متوسطاتها بين (2.93) و(3.02)، وهو ما يُشير إلى امتلاكٍ مقبولٍ لهذه المهارات؛ لكنه يظل دون المستوى المنشود، خصوصًا في المرحلة الثانوية التي يُفترض أن يتطور فيها التفكير القرائي إلى مستوياتٍ أعمق، وأكثر تحليلية.

هذه النتائج تتسق مع ما توصلت إليه نتائج تحليل محتوى كتب الكفايات؛ حيث كانت مهارات الفهم الاستنتاجي أكثر المحاور تضمينًا (31.83%)، مما يعني أنَّ المحتوى يُقدِّم فرصًا كافيةً

لتدريب الطالب على هذه المهارات، إلا أنَّ عدم انعكاس هذا التضمين بشكلٍ واضحٍ في أداء الطلاب من وجهة نظر المعلمين، يُشير إلى وجود فجوةٍ محتملةٍ بين المحتوى النظري والممارسة التعليمية، سواء من حيث أساليب التدريس، أو طرائق التقويم، أو حتى بسبب طبيعة النصوص التي قد تُقدم الاستنتاج كمهارةٍ ضمنيةٍ دون تدريبٍ فعليٍّ مباشر.

كما أنَّ هذه النتائج تتناغم مع ما أشار إليه عددٌ من الدِّراسات السَّابقة، مثل: دراسة (المالكي، 2024؛ الظفيري، 2018)، التي كشفت عن ضعفٍ عام في امتلاك الطلاب لمهارات الفهم الاستنتاجي، رغم تضمينها الظاهري في الكتب، مما يبرز الحاجة إلى مراجعة آليات التطبيق العملي لهذه المهارات في بيئة التعلم، وربطها أكثر بالواقع اللغوي والتحليلي الذي يواجهه الطالب.

- **مهارات الفهم التذوقي:**

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة من معلمي اللغة العربية على مهارات الفهم التذوقي، وجدول (12) يظهر النتائج.

جدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة على مهارات الفهم التذوقي

م	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	يستكشف الطلاب المعاني الإيحائية للكلمات والتراكيب داخل النصوص، ويُحللون أثرها في توصيل الرسالة.	3.28	0.87	متوسطة
2	يتتبع الطلاب مظاهر الجمال الفني في النصوص المقروءة، ويُحللون أساليب التعبير المستخدمة فيها.	3.20	0.87	متوسطة
3	يُفسّر الطلاب الصور البلاغية والخيالية في النصوص، من حيث المعنى والدلالة، والوظيفة الجمالية.	2.97	0.81	متوسطة
4	يتعرف الطلاب إلى القِيَم الإيجابية المتضمنة في النصوص، ويُحللون دورها في تشكيل محتواها الرسالي.	3.26	0.78	متوسطة
5	يتفاعل الطلاب وجدانيًّا مع النصوص المقروءة، ويُعبّرون عن مشاعرهم تجاه أحداثها وشخصياتها.	3.11	0.74	متوسطة

6	يُحلِّل الطلاب الصور الأدبية والفنية التي يتضمنها النص، مستكشفين أثرها في تعميق المعنى والتأثير.	3.12	0.67	متوسطة
7	يصف الطلاب دور الصور والرسومات المرافقة للنصوص في تعزيز الفهم، وتوجيه الانتباه للفكرة المحورية.	3.44	0.71	متوسطة
	الكلي	3.19	0.36	متوسطة

يظهر جدول (12) أنَّ معلمي اللغة العربية قد قيّموا امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم التذوقي بدرجةٍ متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.19)، وهو أعلى متوسط بين محاور الفهم الخمسة، مما يشير إلى أنَّ الطلاب— من وجهة نظر معلميهم— يمتلكون هذه المهارات بدرجةٍ متقدمةٍ نسبيًّا مقارنة بالمحاور الأخرى، وإن كانت لا تزال ضمن النطاق المتوسط.

وتُظهر البيانات أنَّ المهارة التي حصلت على أعلى متوسط، هي: "وصف دور الصّور والرّسومات المرافقة للنصوص في تعزيز الفهم، وتوجيه الانتباه للفكرة المحورية"، بمتوسط (3.44)، وهو ما يعكس أثر الاستخدام البصري للنصوص على تنمية التذوق الجمالي، خاصةً أنَّ المناهج الحديثة أصبحت تعتمد بشكلٍ متزايد على الدمج بين النصوص المقروءة والمكوِّنات البصرية المرافقة لها. كما حازت مهارات مثل: "استكشاف المعاني الإيحائية للكلمات والتراكيب" (3.28)، و"تحليل القيم الإيجابية في النصوص" (3.26) على تقديراتٍ مرتفعةٍ نسبيًّا، ما يدل على وجود وعي لدى الطلاب بأبعاد النص المعنوية والرسالية، خاصةً تلك التي تتعلق بالأبعاد القيمية أو الأسلوبية.

في المقابل، جاءت المهارات المرتبطة بتفسير الصور البلاغية والخيالية (2.97)، والتعبير عن المشاعر تجاه الشخصيات والأحداث (3.11)، في مرتبةٍ أدنى، وهو ما قد يُشير إلى أنَّ الطلاب ما زالوا يواجهون تحدياتٍ في التعامل مع اللغة الرمزية والخيال الأدبي، وفي التعبير الذاتي الوجداني المرتبط بالنص، ربما نتيجة لضعف الممارسة الصفية في هذا الجانب، أو لطغيان الأسلوب التقريري على بعض النصوص التعليمية.

ويُلاحظ أنَّ التقديرات المرتفعة نسبيًّا لبعض مهارات هذا المحور تعكس— جزئيًا— نتائج تحليل المحتوى الذي أظهر أنَّ الفهم التذوقي احتل المرتبة الثانية من حيث درجة التضمين (25.76%)، وهو ما قد يُفسّر ارتفاع درجة امتلاك الطلاب له مقارنةً ببقية المحاور؛ لكن هذا لا ينفي الحاجة إلى

تعزيز بعض المهارات التذوقية الأكثر تعقيدًا، مثل: إدراك الصور البلاغية، وتحليل أثرها الفني، والتي ما تزال أقل حضورًا في استجابات المعلمين.

وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة المالكي (2024)، التي أشارت إلى ضعفٍ جزئيٍ في المهارات التذوقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رغم ظهورها في المحتوى، ما يعكس تحديًا قائمًا يتمثل في تحويل المعرفة التذوقية إلى أداءٍ فعليٍ ملموسٍ لدى الطلاب. كما أنَّ ارتفاع تقديرات المهارات المرتبطة بالصور والرسومات يتسق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات، مثل: دراسة آل تويم (2023)، التي أبرزت اعتماد المحتوى على الوسائط البصرية، دون ضمان تفعيل باقي أبعاد التذوق الأدبي المتعمق.

- **مهارات الفهم الناقد:**

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة من معلمي اللغة العربية على مهارات الفهم الناقد، وجدول (13) يظهر النتائج.

جدول (13): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة على مهارات الفهم الناقد

م	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	يُحلّل الطلاب محتوى النصوص؛ لتمييز الآراء الشخصية من الحقائق الموضوعية الواردة فيها.	2.83	0.78	متوسطة
2	يقرأ الطلاب نصوصًا سردية أو وصفية، ويُفرّقون بين ما هو واقعي، وما يدخل في نطاق الخيال.	3.00	0.87	متوسطة
3	يُقيّم الطلاب القضايا المطروحة في النصوص، ويصدرون أحكامًا مدعومة بالأدلة من السياق.	2.85	0.85	متوسطة
4	يُفكّك الطلاب البنية الحجاجيّة للنصوص، من خلال التعرف إلى الحجج القوية والضعيفة فيها.	2.96	0.85	متوسطة
5	يراجع الطلاب مضمون النص؛ لتحديد مدى ارتباط كلّ فكرة بموضوعه الرئيس، واستبعاد ما هو خارج السياق.	3.20	0.85	متوسطة

6	يُميز الطلاب بين الأفكار المصرح بها صراحةً في النص، وبين ما يُفهم ضمنيًّا من السياق.	3.19	0.81	متوسطة
7	يقترح الطلاب بدائل مناسبة للأفكار أو المواقف التي وردت في النص؛ انطلاقًا من تحليلاتهم واستنتاجاتهم.	3.34	0.81	متوسطة
	الكلي	3.05	0.41	متوسطة

يظهر جدول (13) أنَّ معلمي اللغة العربية قيّموا درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم الناقد بأنها متوسطةٌ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.05)، ورغم تصنيفها ضمن المستوى "المتوسط"، فإنَّ هذا المتوسط يُعد مرتفعًا نسبيًّا، مقارنةً بمكانة هذه المهارات في نتائج تحليل المحتوى، التي أظهرت أنَّ الفهم الناقد كان الأقل تضمينًا في كتب الكفايات اللغوية (8.27%)، مما يُشير إلى أنَّ ما يكتسبه الطلاب في هذا الجانب قد يكون مدعومًا من خلال جهود المعلمين المباشرة، أو ممارساتٍ صفيةٍ إضافية.

ويظهر من النتائج أنَّ أعلى المهارات تقييمًا كانت: "اقتراح بدائل مناسبة للأفكار أو المواقف الواردة في النص" بمتوسط (3.34)، تليها مهارة: "مراجعة مضمون النص لتحديد مدى ارتباط الأفكار بموضوعه واستبعاد غير المرتبط" بمتوسط (3.20)، ثم مهارة: "التمييز بين الأفكار الصريحة والضمنية" بمتوسط (3.19). وهذه النَّتائج تعكس توجهًا إيجابيًّا لدى الطلاب نحو التفكير التأملي والناقد، ومحاولة تجاوز المعنى الظاهري نحو تقديم تقييماتٍ أو حلولٍ بديلة، وهو ما يمثل جانبًا مهمًّا من مهارات التفكير الناقد.

في المقابل، جاءت أدنى المهارات تقييمًا في قدرة الطلاب على تحليل محتوى النص؛ لتمييز الآراء الشخصية من الحقائق الموضوعية، بمتوسط (2.83)، ومهارة تقييم القضايا وإصدار الأحكام بناءً على أدلة من السياق، بمتوسط (2.85)، وهو ما يدل على أنَّ الطلاب يواجهون صعوبةً نسبيةً في التعامل مع المواقف الجدلية، أو تقييم الحجة ضمن النصوص، خاصةً عندما لا تكون الأدلة واضحةً أو مباشرةً، كما أنَّ مهارة تفكيك البنية الحجاجيّة، حصلت على متوسط (2.96)، ما يشير إلى تحدٍّ إضافيٍّ يتعلق بتحليل بنية النص الاستدلالية والمنطقية، والتي غالبًا ما تكون مغفلةً في المقررات، أو غير مدعومةٍ بأنشطةٍ كافية.

ويُلاحظ أنَّ الطلاب– من وجهة نظر المعلمين– يُظهرون وعيًا نسبيًّا بالأفكار السياقية، ويمتلكون قدرةً مقبولةً على تقديم بدائل نقدية، إلا أنَّ المهارات التي تتطلب دقةً في التمييز بين الحقيقة والرأي، أو تقييم الحجة ضمن بنية النص، لا تزال بحاجةٍ إلى دعمٍ أقوى في بيئة التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (المالكي، 2024؛ هاشم وآخرين، 2016)، من أنَّ طلاب المرحلة الثانوية يعانون من ضعفٍ في مهارات الفهم الناقد، خصوصًا في الجوانب التي تتعلق بتحليل البنية الحجاجية، أو التقييم المنطقي للأفكار، كما أنها تعزز ما كشفته دراسة الرشيدي (2022) من ضعفِ تمثيلِ هذه المهارات في المحتوى، مما يجعل الاعتماد على التدخلات الصَّفية، والمعلم العامل الحاسم في تطويرها.

- **مهارات الفهم الإبداعي:**

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة من معلمي اللغة العربية على مهارات الفهم الإبداعي، وجدول (14) يُظهر النتائج.

جدول (14): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدِّراسة على مهارات الفهم الابداعي

م	المهارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك
1	يتعامل الطلاب مع نصوصٍ تحتوي على مشكلاتٍ حياتية أو فكرية، ويقترحون حلولًا إبداعيةً لها.	2.82	0.96	متوسطة
2	يُقدم الطلاب مبرراتٍ وأدلةً جديدة، تعزز أفكار النصوص، أو توسّع أبعادها الفكرية.	2.79	0.91	متوسطة
3	يولّد الطلاب ألفاظًا وأفكارًا مبتكرة، ترتبط بموضوع النص، وتُغنيه دلاليًّا ومعنويًّا.	2.90	0.94	متوسطة
4	يعيد الطلاب صياغة أحداث النصوص بأسلوبٍ إبداعي، يعكس فهمهم وخيالهم الأدبي.	3.05	0.97	متوسطة
5	يقترح الطلاب مجموعةً متنوعة من العناوين التي تُعبّر عن مضمون النصوص من زوايا متعددة.	2.76	0.81	متوسطة

6	يبتكر الطلاب عناوين جديدة للنصوص بعد قراءتها، وتحليل فكرتها المحورية.	3.22	0.82	متوسطة
7	يُقدّم الطلاب مقترحاتٍ عمليةً أو معرفية حول كيفية الاستفادة من مضمون النصوص المقروءة.	2.76	0.95	متوسطة
8	يتخيل الطلاب نهاياتٍ بديلةً لأحداث النصوص، ويعرضونها بطريقةٍ إبداعية، ترتبط بالسياق العام.	2.87	0.96	متوسطة
الكلي		2.90	0.57	متوسطة

يظهر جدول (14) أنَّ معلمي اللغة العربية قيّموا درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الفهم الإبداعي بأنها متوسطةٌ، بمتوسطٍ حسابي كلي (2.90)، وانحرافٍ معياري (0.57)، وهي أدنى درجة بين جميع محاور فهم المقروء، ما يشير إلى أنَّ الطلاب– من وجهة نظر معلميهم– لا يُظهرون مستوى كافيًا من الأداء في هذا النوع من الفهم الذي يتطلب تفكيرًا توليديًّا، ومرونةً ذهنيةً، وخيالًا إبداعيًّا.

وأظهرت النتائج تفاوتًا واضحًا في تقدير امتلاك المهارات الفرعية؛ حيث جاءت مهارة: "ابتكار عناوين جديدة للنصوص بعد قراءتها وتحليل فكرتها المحورية" في المرتبة الأولى بمتوسطٍ (3.22)، تليها: "إعادة صياغة أحداث النصوص بأسلوب إبداعي" بمتوسط (3.05). هذا يشير إلى وجود بعض القدرة لدى الطلاب على ممارسة مهارات التَّعبير الشخصي، والتَّكييف الإبداعي للنص، وهي جوانب قد يتم تعزيزها بشكلٍ عرضيٍّ في البيئة الصفية، أو في بعض مهام التعبير الكتابي.

في المقابل، جاءت في ذيل الترتيب مهارات، مثل: "اقتراح مجموعة متنوعة من العناوين التي تُعبر عن مضمون النصوص من زوايا متعددة"، و"تقديم مقترحات عملية أو معرفية للاستفادة من مضمون النصوص"؛ حيث حصلت كلٌّ منهما على متوسطٍ (2.76)، وهو ما يعكس ضعفًا في توظيف الفهم التحليلي في إنتاج بدائل متعددة، أو ربط النصوص بسياقاتٍ جديدة. كما لم تتجاوز مهارة: "اقتراح حلول إبداعية لمشكلات حياتية أو فكرية" متوسط (2.82)، مما يُشير إلى محدوديةٍ في نقل القراءة من مستوى الفهم إلى مستوى التطبيق الإبداعي الواقعي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أظهره تحليل محتوى كتب الكفايات اللغوية؛ إذ تبيَّن أنَّ مهارات الفهم الإبداعي كانت ضمن أقل المحاور تضمينًا (11.75%)، ما قد يفسر تدني درجة

الامتلاك كما رآها المعلمون، خصوصًا أنَّ تنمية الإبداع القرائي تحتاج إلى ممارساتٍ متكررةٍ وموجهة، لا يكفي فيها مجرد الإشارة إلى المهارة ضمن المحتوى.

كما أنَّ هذه النتائج تنسجمُ مع ما خلصت إليه دراساتٌ سابقة، مثل: دراسة المالكي (2024) التي أشارت إلى تدنٍ ملحوظٍ في أداء الطلاب في المهارات العليا، ودراسة الرشيدي (2022) التي رصدت ضعفًا في تمثيل الفهم الإبداعي في كتب اللغة العربية. أما دراسة القاضي والشيعاني (2024) فقد أشارت بوضوحٍ إلى أنَّ مهارات الإبداع– رغم أهميتها– تُعد شبه غائبةٍ من الأنشطة القرائية.

من جهةٍ أخرى، قد يعزى هذا الضعف– أيضًا– إلى افتقار البيئة الصفية إلى مهامٍ تتطلب إنتاجًا مفتوحًا، أو تفكيرًا غير تقليدي، وإلى التركيز المفرط على الأسئلة المغلقة والتقييمات الموضوعية، على حساب الأنشطة التي تُشجّع على التأليف، وإعادة البناء، والتوسّع في المعنى.

التَّوصيات والمقترحات:

في ضوء النَّتائج السَّابقة؛ يمكن صياغة التَّوصيات والمقترحات الآتية:

أولًا: التَّوصيات:

1. مراجعة محتوى كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية؛ لضمان التوازن في تضمين جميع محاور فهم المقروء الخمسة: (الحرفي، الاستنتاجي، التذوقي، الناقد، والإبداعي)، والتركيز– بشكلٍ خاص– على تعزيز مهارات الفهم الناقد والإبداعي.
2. تطوير أنشطة قرائية صفية ولا صفية، تتيح للطلاب ممارسة مهارات الفهم العليا، مثل: التفكير الناقد والإبداعي، من خلال تحليل النصوص الأدبية وغير الأدبية، وطرح الأسئلة المفتوحة، وتوليد البدائل والتخمينات.
3. تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية على استراتيجيات تدريس فهم المقروء المتقدم، خاصةً ما يرتبط بالتحليل البلاغي، والتفسير النقدي، والتوظيف الإبداعي للنصوص.

ثانيًا: المقترحات البحثية:

1. إجراء دراساتٍ مقارنة لدرجة تضمين مهارات فهم المقروء في كتب اللغة العربية بمراحل تعليمية مختلفة (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية)؛ للكشف عن مدى تدرجها، أو انقطاعها.
2. إجراء دراساتٍ ميدانية تجريبية لقياس أثر تطبيق استراتيجيات تدريسية معينة، مثل: (التَّعلم القائم على المشروعات، القراءة التفاعلية، والتَّعلم بالتخيّل) في تنمية مهارات الفهم الإبداعي والناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تحليل الاختبارات الوطنية والمركزية للغة العربية؛ للوقوف على مدى تغطيتها لمهارات فهم المقروء العليا، ومدى توافقها مع الأهداف المعلنة في المناهج.

المراجع

المراجع العربية:

الأعور، حمير (2014). مدي تمكُّن طلبة الصف الثاني الثانوي من مهارات الفهم القرائي في الجمهورية اليمنية. *مجلة جامعة الناصر*، *4*، 183-214.

آل تويم، الجوهرة (2023). مستوى تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الابتدائية: مهارات الفهم القرائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *147*، 215-236.

الأنصاري، سلطان (2022). درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ع30، 303- 346.

الأنصاري، سلطان. (2022). درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *30*، 303- 346.

البصيص، حاتم. (2015). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي: دراسة تحليلية. *مجلة كلية الآداب جامعة بغداد، ملحق*، 615- 640.

البنداري، هدى (2020). تقويم محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض مستويات الفهم القرائي. *مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد*، ع30، 262- 280.

الرشيدي، شمايل (2022). *درجة تضمين مستويات فهم المقروء في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الظفيري، محمد (2018). مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية. *مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة*، *26*(3)، 154-185.

العتيبي، سحر (2023). تقويم مستويات فهم المقروء المتوافرة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي ودرجة توظيف المعلمات لها. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، *16*(1)، 191-232.

العجمي، محمد؛ والسعدية، شيخة (2022). مدى توافر مستويات الفهم القرائي في الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(17)، 61- 88.

القاضي، جمال؛ والشيعاني، أحمد (2024). تحليل محتوى الأنشطة القرائية المتضمنة في كتاب لغتي العربية للصف السابع الأساسي بالجمهورية اليمنية في ضوء مهارات الفهم القرائي. *مجلة القلم، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، *45*، 555-582.

المالكي، زكية (2024). مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة دمنهور*، *16*(4)، 277-302.

هاشم، عبد الوهاب؛ ومرز، هناء؛ وحسين، نورة (2016). مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات الفهم القرائي الناقد. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، *32*(1)، 504-518.

هاني، صفاء (2020).تحليل محتوى كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي في سورية استنادًا إلى مهارات الفهم القرائي . *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*، *42*(48)، 123-154.

ترجمة المراجع العربية:

Abd al-Razzāq, Hudá. (2022). Reading comprehension and its relation to developing listening and speaking skills among fourth-grade preparatory female students. *Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences, University of Wasit,* 46, 339–362.

Abu al-Reesh, Saber, & al-‘Ataki, Sundus. (2024). Teachers’ use of reading comprehension skills in basic education. *Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences,* 40(4), 153–176.

Āl ‘Umayr, Khalīl. (2018). The extent of third-grade primary students’ mastery of reading comprehension skills in Khamis Mushayṭ Governorate. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 2(15), 54–74.

Āl Tuwaym, al-Jawharah. (2023). The level of inclusion of reading comprehension skills in Arabic language textbooks for primary grades. *Arab Studies in Education and Psychology,* 147, 215–236.

Al-‘Ajmī, Muḥammad, & al-Sa‘diyyah, Shaykhah. (2022). The availability of reading comprehension levels in assessment activities in Arabic language textbook for fifth grade in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 6(17), 61–88.

Al-‘Utaybī, Budūr, & al-‘Umr, ‘Abd al-‘Azīz. (2017). The level of inclusion of reading comprehension skills in chemistry textbook for first secondary grade. *Scientific Research Journal in Education, Ain Shams University,* 18(5), 425–443.

Al-‘Utaybī, Saḥar. (2023). Evaluating reading comprehension levels in *Lughati Al-Jamīlah* textbook for fourth-grade primary and teachers’ use of them. *Islamic University Journal of Educational and Social Sciences,* 16(1), 191–232.

Al-A‘war, Ḥumayr. (2014). The extent of second secondary students’ mastery of reading comprehension skills in the Republic of Yemen. *Al-Nasser University Journal,* 4, 183–214.

Al-Anṣārī, Sulṭān. (2022). The availability of reading comprehension skills in *Lughatī* textbook for third-grade primary. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* 30, 303–346.

Al-Bandārī, Hudā. (2020). Evaluating the content of reading topics for fourth-grade primary in light of some reading comprehension levels. *Faculty of Education Journal, Port Said University,* 30, 262–280.

Al-Mālikī, Zakiyyah. (2024). Reading comprehension level among secondary school students. *Journal of Educational and Human Studies, Damanhur University,* 16(4), 277–302.

Al-Qāḍī, Jamāl, & al-Shī‘ānī, Aḥmad. (2024). Analyzing the content of reading activities in *Lughatī al-‘Arabiyyah* textbook for seventh-grade basic in the Republic of Yemen in light of reading comprehension skills. *Al-Qalam Journal, Al-Qalam University for Humanities and Applied Sciences,* 45, 555–582.

Al-Qaḥṭānī, ‘Ādil. (2021). Reading comprehension development skills necessary for fourth-grade primary female students in Saudi Arabia. *Young Researchers Journal in Educational Sciences, Sohag University,* 9, 840–862.

Al-Rashīdī, Mī‘ād, & Ḥājī, Khadījah. (2021). The level of female primary students’ mastery of reading comprehension skills from their teachers’ perspective. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 5(48), 52–86.

Al-Sa'dāwī, Aḥmad. (2023). Difficulties of reading comprehension among first-grade intermediate students. *Journal of Arts and Humanities, Lebanon,* 5(27), 242–259.

Al-Ẓafīrī, Muḥammad. (2018). The level of reading comprehension and awareness of its skills among students at the Academy of Security Sciences. *Journal of Educational Sciences, Cairo University,* 26(3), 154–185.

Hāshim, 'Abd al-Wahhāb, Marz, Hanā', & Ḥusayn, Nūrah. (2016). The extent of first secondary students' mastery of critical reading comprehension skills. *Faculty of Education Journal, Assiut University,* 32(1), 504–518

Khaddūr, Rasha. (2023). Assessing the reading performance of second cycle basic education students in light of reading comprehension skills and levels. *Journal of Educational Sciences, Iraq,* 45(14), 125–154.

Riḍwān, Munīr, & Mūsá, Ṣāliḥ. (2023). Reading comprehension skills included in Arabic language textbooks for fourth-grade basic in Palestine and 1948 territories: A comparative study. *Libyan Journal of Educational Sciences,* 10, 243–280.

Ṣubḥ, Najlā', 'Abd al-Qādir, 'Abd al-Razzāq, & 'Alī, Raqiyyah. (2022). Reading comprehension skills in Arabic and their availability among non-native preparatory students. *Faculty of Education Journal, South Valley University,* 5(1), 114–149.

المراجع الأجنبية:

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.

Grabe, W. & Yamashita, J. (2022). *practice Reading in a second language : moving from theory to practice*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing

OECD. (2023). Education GPS: Saudi Arabia student performance (PISA 2022). https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=SAU&topic=PI

Rholetter, W. (2024). *Reading comprehension*. *EBSCO Research Starters*. Retrieved from https://www.ebsco.com/research-starters/education/reading-comprehension

Snow, C., & Sweet, A. (2003). *Reading for comprehension*. In A. Sweet & C. Snow (Eds.), Rethinking reading comprehension, (1–11). Guilford Press.

World Bank. (2024). What Explains Boys' Educational Underachievement in the Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved from https://documents1.worldbank.org/curated/en/869831641824797078/pdf/What-Explains-Boys'-Educational-Underachievement-in-the-Kingdom-of-Saudi-Arabia.pdf

أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم: دراسة شبه تجريبية في بيئة التعليم الجامعي الرقمي

The Effect of Reinforcement on Developing the Attitude toward Learning: A Quasi-Experimental Study in Digital University Learning

إعداد

د. ثريا جبير الطلحي

أستاذ علم النفس المساعد

قسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة الطائف

Dr. Thuraia Jubair Al-Talhi

Assistant Professor of Psychology

Department of Psychology – College of Arts – Taif University

Email: t7stars@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-027-004

تاريخ التقديم: 2025/10/27 م تاريخ القبول: 2025/11/23 م

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى استكشاف أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات جامعة الطائف. واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت مقياس الاتجاه نحو التعلم من إعدادها (2025). وتكونت عينة البحث من 60 طالبة، تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم، سواء على مستوى الدرجة الكلية للمقياس أو على مستوى أبعاده، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم. وأوصت الباحثة بضرورة توظيف التعزيز الرقمي في التعليم، باستخدام الشارات الرقمية والشهادات كأدوات لتعزيز الاتجاه نحو التعلم وزيادة دافعية الطالبات.

الكلمات المفتاحية: التعزيز الرقمي، الاتجاه نحو التعلم، التعليم الجامعي الرقمي، المنهج شبه التجريبي، الدافعية للتعلم.

Abstract

This study aimed to explore the effect of reinforcement on developing students' learning orientation. The researcher adopted a quasi-experimental design and used the Learning Orientation Scale developed by her (2025). The study sample consisted of 60 female students, equally divided into an experimental group and a control group. The results revealed statistically significant differences between the means of the experimental and control groups in the post-test of the Learning Orientation Scale, both at the total scale level and across its dimensions, in favor of the experimental group. Additionally, significant differences were found between the pre-test and post-test mean ranks of the experimental group, again favoring the post-test, indicating the effect of reinforcement on enhancing learning orientation. The researcher recommended the integration of digital reinforcement in education, using digital badges and certificates as tools to strengthen learning orientation and increase students' motivation.

Keywords: Digital reinforcement, attitude toward learning, digital university education, quasi-experimental design, learning motivation.

المقدمة

في ظل التطورات المتسارعة في التعليم الجامعي، أصبح التركيز على المتعلم واتجاهاته وسلوكياته محورًا رئيسًا لتحقيق أهداف التعلم، إذ تسهم اتجاهات الطلاب الإيجابية في تعزيز وعيهم بطبيعة التعلم، وانفتاحهم على الخبرات، واستعدادهم للتفاعل الفعّال داخل بيئة التعلم.

وقد أصبحت تنمية الاتجاهات من الأهداف المهمة التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها لدى الطالب لدورها الكبير في تشكيل سلوك الفرد وبناء شخصيته بما يتوافق ومتطلبات العصر الذي يعيش فيه (AlMawadeh & AlMawadeh, 2023). حيث تلعب الاتجاهات دورًا مهمًا في عملية التعلم سواء كانت إيجابية أم سلبية (عبد الرؤوف، 2023). وينظر إلى الاتجاهات على أنها أحد أشكال الدوافع المكتسبة أو نوع من أنواع الدوافع الاجتماعية التي تحفّز السلوك الإنساني (الشريف، 2016). ويمكن أن تتأثر اتجاهات المتعلمين بالعديد من العوامل، مثل جودة التعليم (التي تشمل المعلم، والمناهج الدراسية، وخطط الدروس)، والطالب ذاته، ومدى إدراكه للبيئة الاجتماعية والثقافية (Alharbi, 2022). وقد أوضحت دراسة (Pierce et al, 2007). أن المواقف الإيجابية تجاه التعلم تجعل الطلاب أكثر استعدادًا للتعلم والدراسة.

كما توصلت دراسة Karagiannopoulou and Christodoulides (2005) إلى أن اتجاه طلاب الجامعة نحو الدراسة وبيئة التعلم والموقف من التعلم تُعد منبئات مهمة للإنجاز الأكاديمي. وفي السياق نفسه، أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن تحصيل الطلاب يكون أعلى عندما تتسم مواقفهم تجاه التعلم بالإيجابية (Elçiçek and Bahçeci, 2017; Altun and Korkmaz, 2012)، إذ يُسهم الاتجاه الإيجابي في تعزيز مستوى الإنجاز الأكاديمي.

ويرى أصحاب النظريات السلوكية، سواء تلك التي تقوم على أساس التعلم الشرطي أو التعلم الإجرائي، أن الاتجاهات تُكتسب بالتعلم. ويؤكد سنكر أن الاتجاهات التي يتم تعزيزها يزداد احتمال بقائها (الحسناوي، 2019). كما أشار إبراهيم (2023) إلى ضرورة العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم من خلال تبنّي أساليب وطرائق تدريس متنوعة. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسات عقيل (2021)، والأشخم (2021)، والزهراء (2020)، التي شددت على ضرورة

توفير المعززات داخل العملية التعليمية لتحفيز الطلبة وتشجيعهم على التعلم. إذ إن غياب الدافع يؤدي إلى ضعف الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم لدى الطلاب.

ويُعد التعزيز (Reinforcement) أحد أهم العوامل التي تؤثر في تعلم الطلاب خلال عملية التعليم والتعلم (Gaffar et al., 2022). ووفقًا لـ Oliver (2025) فإن استخدام المعلمين للتعزيز الإيجابي يعزز الاندماج الأكاديمي وينمي مهارات الطلاب الاجتماعية ورفاههم العاطفي ودافعيتهم للتعلم، وهي أهداف أساسية للتطور الشامل داخل الفصل وخارجه.

وعلاوة على ذلك، أظهرت نتائج دراسة Wang et al. (2021) أن الطلاب الذين تلقوا التعزيز الإيجابي حققوا أعلى مستويات الاندماج في التعلم، تلاهم الطلاب الذين تلقوا التعزيز السلبي، في حين سجل الطلاب الذين لم يتلقوا أي تعزيز أدنى مستوى من الاندماج الأكاديمي، مما يؤكد التأثير القوي

للتعزيز الإيجابي على المشاركة التعليمية.

وأشار Zhang (2024) إلى أن خلق المعلمين لبيئة صفية إيجابية ونشطة باستخدام التعزيز الإيجابي يسهم في تعزيز المزاج الإيجابي للطلاب؛ مما يساعدهم على تذكر المعلومات بشكل أفضل ويعزز من قدراتهم اللغوية ونظام الاستذكار لديهم، ويُعد التعزيز أحد العوامل المهمة التي تسهم في تحسين اتجاهات الطلاب؛ حيث يسهم في زيادة تركيزهم على محتوى الدرس ويساعدهم على تحويل السلوكيات والاتجاهات السلبية إلى إيجابية (Musd, 2018).

وفي السياق الجامعي الرقمي، يمثل التعزيز أداة استراتيجية يمكن توظيفها من خلال منصات التعلم الإلكتروني بلاك بورد ((Blackboard وغيرها، حيث تتنوع أدوات التعزيز لتشمل الشهادات الرقمية (Digital Certificates) والشارات الرقمية (Digital Badges) وغيرها من أساليب التقدير الإلكترونية التي تُمنح للطلاب عند إنجاز مهام محددة أو تحقيق أهداف تعليمية معينة. وقد حدد عدد من الباحثين (e.g., Abramovich and Wardrip, 2016; Berge and Muilenburg, 2016; Ellis et al., 2016; Gibson et al., 2013) الإمكانات التحفيزية للشارات الرقمية كأدوات لتعزيز الدافعية لدى المتعلمين. وتُشير الأبحاث إلى أنه عندما ينظر المتعلمون إلى الشارات الرقمية على أنها

ذات قيمة، فإنها يمكن أن تؤثر إيجابياً على عملية التعلم (Abramovich and Wardrip, 2016; Reid et al., 2015).

من هذا المنطلق، يأتي البحث الحالي لدراسة أثر استخدام التعزيز على تنمية اتجاهات طالبات الجامعة نحو التعلم في البيئات الرقمية، لما لذلك من دور في تحسين تجربة التعلم، وزيادة دافعية الطلاب، وتعزيز مشاركتهم الأكاديمية في ضوء التحول الرقمي الذي تشهده مؤسسات التعليم العالي.

مشكلة البحث:

رغم الانتشار المتزايد للتعليم الجامعي الرقمي واعتماد الجامعات على منصات التعلم الإلكتروني لتقديم المحتوى الأكاديمي، إلا أن العديد من الطلاب لا يُظهرون التفاعل المطلوب أو الدافعية العالية نحو التعلم (Al-Fraihat et al., 2020). وفي السياق، أوضحت الحربي وعامر (2022) أن عددًا كبيرًا من طلبة الجامعات لا يُبدون اندماجًا فعّالًا في مهامهم الدراسية، ولا يشاركون بفاعلية في المحاضرات، فضلًا عن افتقارهم إلى المتعة الأكاديمية وضعف اهتمامهم بالأنشطة التعليمية. ويتسق ذلك مع ما أشار Li (2024) بأن بيئات التعلم الرقمية بالرغم من كونها تهدف إلى تعزيز التعلم المتمركز حول الطالب وتقديم تجارب تعليمية مرنة ومخصصة، إلا أنها قد تؤدي أحيانًا إلى تشتت المتعلمين وضعف تركيزهم، مما يمثل تحديًا في الحفاظ على الانضباط وتحقيق التعلم الفعّال.

وقد أوصت دراسة Şen (2013) بضرورة تعزيز فهم الطلاب لكيفية التعلم في الجامعة، مع التركيز على دعم رغبتهم في التعلم المستمر وتطوير المهارات التعليمية كأولوية رئيسة لتعزيز انفتاحهم على التعلم. وفي هذا السياق، أوصت دراسة Celestino (2025) إلى أهمية استمرار المعلمين في تطبيق وتحسين استراتيجيات التعزيز للحفاظ على دافعية المتعلمين، بهدف تحقيق التنوع والمشاركة المستدامة. فاستخدام التعزيز بطرق منهجية يُسهم في رفع مستوى التحفيز الداخلي والخارجي لدى المتعلمين، مما يعزز مشاركتهم الأنشطة ويزيد من شعورهم بالتمكين والثقة في قدراتهم التعليمية (Movchan, 2024).

ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة Makbul and Ferianto (2022) التي وجدت أن استخدام التعزيز في الأنشطة التعليمية يمكن أن يزيد من دافعية الطلاب للتعلم، ويعزز السلوك الإيجابي، ويطور الثقة بالنفس، ويحافظ على بيئة تعليمية مناسبة. فالتعزيز الإيجابي يعمل على تعزيز

المهارات الاجتماعية من خلال التفاعلات الإيجابية، وخلق بيئة صفية داعمة تشجع على التعاون والشعور بالانتماء بين الزملاء (Staff, 2025).

وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات أشارت إلى أهمية التعزيز كاستراتيجية سلوكية فعّالة في تشجيع السلوكيات الإيجابية وتحسين التحصيل الدراسي، إلا أن تطبيقه داخل بيئات التعلم الرقمي الجامعي في المملكة العربية السعودية لا يزال محدودًا وغير واضح المعالم. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسات تجريبية تستكشف أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم داخل بيئة التعليم الجامعي الرقمي.

وانطلاقًا من مشكلة البحث، يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر التعزيز على تنمية الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات الجامعة في بيئة التعليم الرقمي؟

يتفرع عنه التساؤلان الفرعيان الآتيان:

1) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاتجاه نحو التعلم بعد تطبيق استراتيجية التعزيز؟

2) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو التعلم بين التطبيقين القبلي والبعدي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى استكشاف أثر التعزيز على تنمية الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات الجامعة في بيئة التعليم الرقمي، كما يهدف إلى:

1) الكشف عن الفروق في الاتجاه نحو التعلم بين طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة، بعد تطبيق استراتيجية التعزيز.

2) التعرّف على الفروق في الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيقين: القبلي، والبعدي، بعد تطبيق استراتيجية التعزيز.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية البحث الحالي في جانبيه النظري والتطبيقي، كما يأتي:

الأهمية النظرية:

قد يساعد البحث الحالي الباحثين في المجال التربوي والنفسي على:

1) فهم أعمق لطبيعة اتجاهات الطلبة نحو عملية التعلم بما تتضمنه من أبعاد: البعد المعرفي، والبعد الوجداني، والبعد السلوكي، والبعد الاجتماعي، والبعد القيمي، والبعد الإدراكي.

2) إدراك أهمية التعزيز بوصفه استراتيجية سلوكية تؤثر بشكل كبير في عملية التعلم والاكتساب، إذ يُغفل الكثيرون – ولا سيما القائمون على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية – الجوانب المرتبطة بالتعزيز الإيجابي وأثره في التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي.

3) تلتقي الباحثة في تناولها لمتغيرات البحث مع التوجهات المعاصرة في دراسة تعلم الطلبة، التي ترفض الأساليب التقليدية للتعليم الجامعي القائم على الإلقاء والمحاضرة، وتؤكد أهمية مراعاة تأثير السياق الذي تتم فيه عملية التعلم.

الأهمية التطبيقية:

1) قد تُسهم نتائج هذا البحث في تصميم برامج تدريبية موجهة لأعضاء هيئة التدريس تهدف إلى توضيح أهمية التنويع في استراتيجيات التدريس، ولا سيما تلك المتعلقة بالتعزيز والتشجيع.

2) إلقاء الضوء على بعض مهارات توظيف التدخلات التربوية التطبيقية المتاحة في منصة إدارة التعلم (Blackboard) مثل الشارات الرقمية والشهادات، بما يحقق مشاركة فاعلة ونشطة في بيئة التعلم الجامعي.

3) تزويد المكتبة النفسية العربية بمقياس لاتجاهات الطلبة نحو التعلم مناسب للمرحلة الجامعية.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة أثر التعزيز في تنمية اتجاه الطالبات نحو التعلم في بيئة التعليم الجامعي الرقمي.
- الحدود المكانية: يقتصر التطبيق على جامعة الطائف.
- الحدود الزمانية: أجري البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2024-2025.

– الحدود الأدائية: اعتمد البحث على مقياس الاتجاه نحو التعلم من إعداد الباحثة، مع استخدام منصة بلاك بورد لتطبيق التعزيز الرقمي للمجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث:

التعزيز(Reinforcement):

يُعرف التعزيز بأنه: توظيف مثيرات محددة تهدف إلى زيادة احتمال تكرار سلوك مرغوب فيه في المستقبل. ويتحقق التعزيز من خلال مجموعة من الوسائل مثل التقدير، والثناء، والمكافأة، والاعتراف بجهود المتعلم (Movchan, 2024).

ويُعرف إجرائيًا بأنه: "درجة تحفيز الطالبات نحو تكرار السلوكيات التعليمية المرغوبة باستخدام أدوات الإنجازات المتاحة على منصة بلاك بورد (مثل الشارات والشهادات الرقمية)."

الاتجاه نحو التعلم(Attitude Toward learning):

يُعرف بأنه: "استعداد الطلاب للاستجابة للمواقف والأحداث والموضوعات التي تكون ثابتة نسبيًا، سواء بالقبول أو الرفض لهذه المواقف والأحداث والموضوعات" (الحسناوي، 2019، ص 39).

ويُعرف إجرائيًا بأنه: "الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاتجاه المصمم من قبل الباحثة، والتي تعكس مدى توافق أفكارها، ومشاعرها، وسلوكياتها، وتصوراتها، وقيمها، ودافعيّتها تجاه التعلم، وذلك عبر الأبعاد السبعة التالية: البعد المعرفي، البعد الوجداني، البعد السلوكي، البعد الاجتماعي، البعد القيمي، البعد الإدراكي، والبعد الدافعي".

الإطار النظري والدراسات السابقة

التعزيز في بيئة التعلم الجامعي الرقمي:

تمثل بيئات التعلم الرقمي، تحولًا جوهريًا في المشهد التعليمي. فهذه البيئات ليست مجرد مساحات مادية، بل هي منصات ديناميكية وتفاعلية تمكّن من تبادل الموارد وأنماط متنوعة من التعاون. وتسهّل رقمنة الموارد التعليمية، وإدارة المعلومات ونشرها بشكل فعال، بما يعزز البناء النشط للمعرفة لدى المتعلمين وتعزيزه (Li ,2024).

وقد كان الانتقال من التعليم التقليدي في الفصول الدراسية إلى بيئات التعلم الرقمي الحديث عملية تدريجية، تم تمييزها بالتبني المتزايد لنماذج التعلم المدمج .(Regmi and Jones, 2020) الذي يجمع بين التعليم وجهًا لوجه والأنشطة التعليمية عبر الإنترنت .(Alam, 2018) وترجع فاعلية التعلم المدمج إلى قدرته على تلبية أنماط التعلم والتفضيلات المختلفة (Smith, 2023; Johnson and Brown, 2021).

وعلى السياق المحلي، تم استخدام منصة Blackboard في الجامعات السعودية كجزء من نهج التعلم المدمج .(Iffat, 2021)تحتوي المنصة على أدوات متزامنة وغير متزامنة لتهيئة بيئة تعلم تفاعلية. ومع استخدام الهواتف المحمولة لتطبيق Blackboard أظهرت نسبة كبيرة من الطالبات السعوديات ردود فعل مرضية ((Alkhunaizan and Khan, 2021 وأظهرن استعدادًا أكبر لتبني التعلم عبر Blackboard. وقد أشار (Almoeather, 2020) أن هناك تأثيرًا إيجابيًا لمنصة Blackboard على التعلم الذاتي المنظم، حيث تزيد من الدافعية وتبني مواقف إيجابية لدى الطلاب تجاه التعلم الرقمي، كما أنها تساعد المعلمين على تنظيم المواد الدراسية وإيجاد طرق ملائمة لإلقاء المحاضرات.

يُعتبر بلاك بورد (Blackboard) من أنظمة إدارة التعلم المرنة والمتكاملة؛ لذا اعتمدته العديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية حول العالم، واعتُبر مناسبًا لتقديم التعليم الإلكتروني للطلاب، وذلك لعدة أسباب منها:

1) أنه وسيلة جيدة للتواصل وتبادل المعلومات.
2) يعزز التعلم الذاتي والتعاوني.
3) يدعم التعلم المتمركز حول الطالب.
4) يعزز التعلم مدى الحياة ومفاهيم المشاركة النشطة.
5) يوفر موارد إضافية ومتقدمة للتعليم والتعلم.
6) يسهل من خلاله إدارة وتطوير المحتوى التعليمي، والتحكم في الوصول، وتتبع تقدم الطالب (مغربي، 2021).

هذا وتتسم منصة Blacboard بعدة مميزات منها:

- تمكين أعضاء هيئة التدريس من إعداد دورات تفاعلية تتضمن محتوى وسائط متعددة، ومساحات نقش مصممة خصيصا وفقا لأهداف التعلم.
- توفر المنصة أيضًا أساليب تقييم متعددة مثل التصحيح الآلي للواجبات، والاختبارات بالإضافة إلى تحليل تقييم أداء الطلاب.
- يمكن من خلالها إنشاء فصول دراسية افتراضية، ويستطيع المتعلمون الوصول إلى بيئات تفاعلية لإثراء التعلم عبر الإنترنت.
- تتيح تطبيقات الهاتف المحمول النظامي التشغيل Android & iOS الوصول إلى الدورات والمحتوى والمناقشات والإشعارات، مما يسهم في تحقيق التعلم المرن في أي وقت وأي مكان (Albakri and Abdulkhaleq, 2021)

وتُيسر المنصات الرقمية تغذية راجعة بنّاءة وفي الوقت المناسب، ويعزز هذا المسار المستمر من التغذية الراجعة عملية تعلم أكثر تكرارية واستجابة، مما يساعد الطلاب على تحسين أدائهم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل .(O'Connor and Roberts, 2022; Thomas and Wilson, 2023) ويُعدّ هذا النوع من التغذية الراجعة أحد مظاهر التعزيز في بيئات التعلم الرقمية.

ويُعدّ التعزيز (Reinforcement) من المفاهيم الأساسية في نظريات التعلم السلوكية والمعرفية على حدٍّ سواء، ويُقصد به توظيف مثيرات محددة تهدف إلى زيادة احتمال تكرار سلوك مرغوب فيه في المستقبل. ويتحقق التعزيز من خلال مجموعة من الوسائل مثل التقدير، والثناء، والمكافأة، والاعتراف بجهود المتعلم (Movchan, 2024).

ويمكن النظر إلى التعزيز باعتباره طاقة كامنة ضرورية لحدوث التعلم، بل ولتطويره وتنميته لدى الطلاب. ففي إطار النظريات التقليدية في علم النفس، يُعتبر التعلم عملية تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات. وقد أكدت هذه النظريات على الدور المحوري للتعزيز في تعزيز وتوجيه سلوكيات المتعلمين، وتأثيره الإيجابي على العملية التعليمية (القبلي، 2014).

ويتضمن النهج التقليدي للتعزيز قيام المعلمين بتشجيع السلوكيات الجيدة التي يظهرها الطلاب، مع تخصيص اهتمام محدود للسلوكيات غير المرغوب فيها أو غير اللائقة (Ghafar, 2023) . وتعتمد استراتيجيات التعزيز التقليدي على المكافآت المادية مثل الجوائز أو الهدايا، وكذلك التقدير اللفظي

كالمديح والتشجيع من المعلمين، فضلاً عن الامتيازات الخاصة التي تُمنح للطلاب بناءً على أدائهم الأكاديمي (Musd, 2018). إلا أن التحول المتسارع نحو التعلم الرقمي وتزايد الاعتماد على التقنيات التعليمية قد أوجد بيئات تعلم جديدة تتطلب إعادة النظر في آليات التعزيز، ففي ظل الفصول الافتراضية ومنصات التعلم الإلكترونية، لم يعد التعزيز التقليدي وحده كافياً لتحفيز الطلاب والحفاظ على تفاعلهم.

وينقسم التعزيز إلى نوعيين رئيسين:

- التعزيز الإيجابي: الذي يعمل على تعزيز السلوكيات المرغوب فيها من خلال تقديم الثناء أو المكافآت أو التقدير، فيصبح المتعلم أكثر ميلًا لتكرار السلوكيات المرغوب فيها في المستقبل(Pappas, 2024).

- التعزيز السلبي: ويُعرف بأنه إزالة مثير غير مرغوب فيه (مثل إزالة مهام إضافية أو عقوبات) من أجل تعزيز حدوث سلوك مرغوب فيه. (Dorji, 2025)

وقد أشار John and Ahun (2025) إلى مجموعة من آليات التعزيز في بيئة التعلم الرقمي تتمثل في:

1) المكافآت والكؤوس الافتراضية: هي محتويات رقمية قابلة للفتح، مثل الملصقات الإلكترونية، وتُستخدم كحوافز تشجع المتعلمين على إتمام المهام وإتقانها (Deterding et al., 2011)

2) المشاركة الاجتماعية والتقدير من الأقران: تتضمن آليات مثل عرض إنجازات الطلاب في قوائم أو جداول مخصصة لإبراز التقدم الجماعي (بدون تركيز على المنافسة المباشرة)، إضافةً إلى تقديم الثناء من الزملاء. وتلبي هذه الممارسات حاجة الطالب إلى الارتباط الاجتماعي والانتماء، وفق ما توضحه نظرية التحديد الذاتي (Ryan and Rigby, 2019)

3) تعديل مستوى الصعوبة التكيفي: ويتم وفقًا لأداء المتعلمين (مثل تقديم مهام أسهل بعد الأخطاء)، مما يوفر تغذية راجعة داعمة للكفاءة، ويُسهم في الحفاظ على الدافعية دون الشعور بالإحباط (Sailer and Homner, 2020).

ووفقًا لـ Sambolt (2020) تشمل أنماط التعزيز الإيجابي في بيئات التعلم الرقمي:

– التعزيز الاجتماعي: ويشمل الثناء والتقدير اللفظي، ويُعد من أكثر أدوات المعلم فاعلية. في الصفوف الافتراضية.

– التعزيز بالنشاط: مثل منح امتيازات أو أدوار خاصة (إدارة المحادثة أو تسجيل الجلسة)، أو أنشطة جماعية ممتعة.

– التعزيز المادي: مثل الملصقات أو الهدايا الصغيرة، وهي أصعب في التطبيق افتراضيًا.

– التعزيز بالرموز: كالحصول على نقاط أو شارات رقمية يمكن استبدالها لاحقًا بجوائز أو امتيازات، وهو نظام مناسب للتعلم عن بعد.

وتحظي الشارات والرموز الرقمية كآليات للتعزيز باهتمام خاص في التعليم العالي، حيث يُنظر إليها كأدوات تحفيزية تعزز المشاركة والجدارة وتوثّق الإنجازات الأكاديمية (Sousa-Vieira et al.,2021) وتُعد الشارات بمثابة شهادات رقمية مصغّرة يمكن دمجها في منصات التعلم، لتعمل كآلية لتعزيز الدافعية والالتزام ((Raj et al., 2024. فالشارات والرموز الرقمية تمتلك القدرة على "تغيير المشهد التعليمي في المستقبل (Roy and Clark, 2019).

وقد أظهرت دراسة Zhou et al. (2019) أن الشارات (Digital Badges) يمكن أن تؤثر إيجابيًا على دافعية الطلاب من خلال دعم نظرية تحقيق الأهداف، إذ تُحفّز المتعلمين على تتبع تقدمهم، وزيادة كفاءتهم الذاتية، والحصول على تغذية راجعة مستمرة حول مسار تعلمهم.

مؤخرًا، بدأ استخدام الشارات الرقمية ودراستها بين مجموعات محددة من المتعلمين في مؤسسات التعليم العالي (Delello et al., 2018; Diaz, 2013).

وفي السياق، أشارت دراسة Hartnett (2021) أن التقنيات الرقمية، بوصفها وسيطًا وميسرًا للتعلم، تُحدث تغييرات جذرية في التعليم العالي من حيث الزمان والمكان الذي يحدث فيه التعلم، ومضمونه، ومن يمكنه الوصول إليه، وكذلك طرق الاعتراف بالقدرات والمهارات.

تعقيبًا على ما سبق، يتضح أن التعزيز الإيجابي، يعزز الدافعية الداخلية والخارجية، ويقوي الاتجاه الإيجابي نحو التعلم، ويخلق بيئة تعليمية داعمة تعزز الثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية. وبالتالي، فالتعزيز يُعد عنصرًا محوريًا لتحقيق تعلم فعّال وزيادة التركيز والاندماج الأكاديمي.

الاتجاه نحو التعلم:

يُشير الاتجاه في علم النفس إلى مجموعة من المشاعر والمعتقدات والسلوكيات المرتبطة بكائن أو شخص أو شيء أو حدث معين. وغالبًا ما تنشأ الاتجاهات نتيجة للتجربة أو التنشئة الاجتماعية، ولها تأثير قوي على السلوك (Cherry, 2025).

ويُعرف الاتجاه نحو التعلم بأنه" استعداد الطلاب للاستجابة للمواقف والأحداث والموضوعات التي تكون ثابتة نسبيا، بقبول أو رفض هذه المواقف والأحداث والموضوعات"(الحسناوي، 2019، ص.39). ويُعرف بأنه" استعدادات معرفية ووجدانية ونزوعية مكتسبة ثابت نسبيا عند المتعلم تتمثل في استجابات القبول أو الرفض نحو أمور متعلقة بالتعلم، واستخدامه لمهاراته وقدراته في إنجاز عملية التعلم بنفسه دون مساعدة الآخرين " (إبراهيم، 2023، ص.52).

وأشار Hewstone et al. (2016) إلى أن الاتجاه نحو التعلم هو نسق أو تنظيم يتكون من ثلاثة مكونات تتبادل التأثيرات فيما بينها، وهذه المكونات هي: المكون المعرفي (Cognitive) الذي يشمل المعارف والتصورات والمعتقدات؛ والمكون الوجداني (Affective) الذي يتضمن مشاعر الفرد وانفعالاته تجاه موضوع الاتجاه؛ والمكون السلوكي (Behavioural) الذي يشمل استعدادات الفرد للاستجابة بطريقة تتفق مع اتجاهه. كما أشار إبراهيم (2023) إلى أن الاتجاه نحو التعلم يتكون من ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي، المكون الانفعالي، والمكون الاجتماعي.

ويتعلق المكون المعرفي بكيفية معالجة الطالب للمعلومات، وفهمه للمواد التعليمية، وتطبيقه للاستراتيجيات التي تساعده على التعلم. وتشير نظرية معالجة المعلومات إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات مثل التلخيص، والخرائط الذهنية، وتحليل المعلومات، يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم. وتعزز هذه النظريات الدور الذي تلعبه العمليات المعرفية في تشكيل المواقف تجاه التعلم (Schunk and DiBenedetto, 2020). علاوة على ذلك، تؤكد نظرية الاتجاه المعرفي على أن التنظيم والبنية والنمو في الجانب المعرفي للطلاب يُعد من الأمور الأساسية في تكوين الاتجاهات الإيجابية (العلي وجرادات، 2023).

ويشير المكون الوجداني إلى المشاعر المرتبطة بالتعلم، مثل الحماس أو القلق أو الخوف من الفشل. وترتبط المشاعر الإيجابية، مثل الثقة بالنفس والحماس، باتجاهات إيجابية نحو التعلم، في حين أن المشاعر السلبية، مثل القلق، قد تعيق هذه الاتجاهات (Pekrun, 2019).

ويشير العلي وجرادات (2023) إلى أن تعديل السلوك السلبي يتم من خلال استبداله بسلوك مرغوب فيه وتعزيزه. وتستدعي هذه العملية وعي المعلم بالمواقف والكلمات التي يخاطب بها الطلبة، ونوع التعزيز الذي يقدمه، مع استخدام التعزيز المستمر في بداية التعلم وجداول التعزيز بعد التقدم لتثبيت السلوك الإيجابي.

ويرى بعض الباحثين أن اتجاه الطلبة نحو التعلم يتأثر بخصائص البيئة الصفية (Fabunmi and Isaiah, 2007) أو بدرجة التزام الطالب وقبوله للمهام (Riaz et al., 2011). وأشار Anghelache(2013) أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم ترتبط بقوة بعوامل مثل الاندماج الشخصي، والهدف، والإنجاز الذاتي.

ويتعلق المكون الاجتماعي بتأثير التفاعل الاجتماعي على عملية التعلم، حيث يُكتسب سلوك الطالب من خلال المشاهدة أو التقليد. وتشير النظريات الاجتماعية إلى أن تعزيز التفاعل بين الطلاب في بيئة تعليمية إيجابية يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم. كما تركز هذه النظريات على ضرورة تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوع الدراسي بهدف تحفيزهم وتوجيههم نحو تعلم فعال، مع التأكيد على أهمية دمج الطالب في مجموعة ذات اتجاهات إيجابية تدعمه وتؤثر في سلوكه التعليمي (العلي وجرادات، 2023).

وعليه، ترى الباحثة أن تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم يستدعي توظيف استراتيجيات شاملة تشمل: تطوير المعرفة والاستراتيجيات المعرفية، إدارة الانفعالات والمشاعر المرتبطة بالتعلم، وتفعيل التفاعل الاجتماعي في بيئة صفية محفزة، مع استخدام التعزيز المستمر والمكافآت لتعزيز السلوكيات المرغوبة.

الدراسات السابقة:

دراسة John and Ahun (2025) هدفت الدراسة إلى تطبيق مبادئ التعزيز الإيجابي في بيئات التعلم الرقمية لتعزيز التفاعل مع المهام والتنظيم الذاتي لدى الأطفال الصغار، وتستعرض الورقة الأدلة التجريبية حول فعالية التعزيز الإيجابي في البيئات الرقمية، مع التركيز على التلعيب، والتعليقات التفاعلية، وآليات تتبع التقدم. وتشير النتائج إلى أن أنظمة التعزيز المصممة بشكل جيد يمكن أن تحسن الانتباه المستمر، والدافعية، ومهارات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين الصغار. كما يتم مناقشة

الآثار العملية للمربين ومطوري المنصات الرقمية، مع تقديم توصيات بشأن تحقيق التوازن بين التحفيز الداخلي والخارجي.

دراسة Celestino (2025) هدفت إلى تقييم فاعلية التعزيز الإيجابي لدى المتعلمين من حيث الحوافز، والامتيازات الإضافية، والاعتراف العلني، إضافةً إلى درجة الأداء التعليمي لديهم، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من 130 طالبًا من الصفين الخامس والسادس، وأظهرت النتائج أن فعالية التعزيز الإيجابي لدى المتعلمين كانت مرتفعة جدًا فيما يتعلق بالجوائز والامتيازات الإضافية والاعتراف العلني، كما أظهرت أن مستوى الأداء التعليمي للمتعلمين كان أيضًا مرتفعًا جدًا، وبيّنت النتائج وجود علاقة ارتباط قوية بين كفاءة التعزيز الإيجابي وأداء المتعلمين، وتشير هذه النتائج إلى أن على المعلمين الاستمرار في تطبيق وتحسين استراتيجيات التعزيز للحفاظ على دافعية المتعلمين ولتحقيق التنوع والمشاركة المستدامة.

دراسة Raj and Divya (2024) هدفت إلى دراسة تأثير الشارات الرقمية على ثلاثة جوانب لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وهي: مستوى الدافعية الذاتية، ومستوى المشاركة في التعلم عبر الإنترنت، والاتجاهات العامة نحو استخدام الشارات الرقمية. كما سعت الدراسة إلى تطبيق الشارات الرقمية في بيئة التعلم الإلكتروني لطلبة الطب الجامعيين، وتقييم تصورات الطلاب ومواقفهم تجاه الشارات الرقمية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على 150 طالبًا. تم استخدام منصة WordPress لتصميم موقع إلكتروني مزود بإضافات خاصة للتسجيل، ومنتدى النقاش، وشارات التحليلي، تعريف الطلاب بنظام الشارات الرقمية. حصل الطلاب على نقاط مقابل: كتابة ردود في النقاشات الإلكترونية، مشاهدة المحتوى وطرح الاستفسارات، الإجابة على الاختبارات القصيرة، وتقديم الواجبات عبر الإنترنت. وبناءً على مجموع النقاط، تم إعداد مقياس لمنح الشارات. جُمعت استجابات الطلاب وفق مقياس ليكرت لقياس رضاهم ودافعيتهم نحو الدراسة باستخدام الشارات الرقمية، وتم تحليل البيانات. وأظهر المشاركون تصورات إيجابية تجاه الشارات الرقمية، واعتبروها أداة أصيلة ومبتكرة. وقد اتفق المستجيبون على أن الشارات الرقمية ساعدتهم في تحديد الأهداف وتحفيزهم على تحقيقها. وأشار معظم الطلاب الذين حصلوا على شارات رقمية إلى أن هذه الشارات: زادت من ثقتهم بالمحتوى الدراسي (بنسبة 78%)، وساعدتهم

على التركيز على الأهداف التعليمية المحددة (65%)، وشجعتهم على التعمق أكثر في كفاءات المقرر (71%)، وحفزتهم على حضور الدروس عبر الإنترنت بانتظام (83%).

دراسة Uanhoro and Young (2022)هدفت إلى تحليل تأثير الشارات الرقمية في نظام الواجبات المنزلية عبر الإنترنت المبني على منصة Moodle وذلك في إطار مقرر الفيزياء العامة لطلبة المرحلة الجامعية. شارك في الدراسة 162 طالبًا من مجموعتين دراسيتين لمقرر الفيزياء العامة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (68 طالبًا): تمكنت من استخدام الشارات الرقمية في نظام الواجبات عبر الإنترنت، حيث كان بإمكانهم الحصول على شارة واحدة عن كل واجب يتم تسليمه قبل الموعد النهائي. المجموعة الضابطة (94طالبًا): لم تُتح لها الشارات الرقمية في النظام نفسه. أظهرت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية سلّموا واجباتهم في وقت أبكر من طلاب المجموعة الضابطة، وكانت الفروق دالة إحصائيًا. كما تبين أن طلاب المجموعة التجريبية وزّعوا ممارستهم للواجبات على فترات زمنية أطول مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكانت هذه الفروق أيضًا ذات دلالة إحصائية. وأظهرت التحليلات كذلك أن طلاب المجموعة التجريبية أبدوا نشاطًا أكبر في محاولة كسب الشارات، حيث وُجد ارتفاع معنوي في عدد الشارات المكتسبة مقارنة بالمجموعة الضابطة. واستنادًا إلى استبيان وُزّع في نهاية الدراسة، تبين أن تصورات الطلاب تجاه الشارات كانت إيجابية.

دراسةHartnett (2021) هدفت إلى استكشاف استخدام الشارات الرقمية داخل مؤسسات التعليم العالي الحكومية في نيوزيلندا، واعتمدت الدراسة على منهج مختلط (استبيان وطني لأعضاء هيئة التدريس يليه مقابلات)، وتكونت عينة الدراسة من 14 مشاركًا، وأظهرت النتائج أن أكثر من نصف المؤسسات كانت تستخدم الشارات أو تخطط لاستخدامها في المستقبل. ومن أبرز الفوائد المحددة: عرض الإنجازات بطريقة رقمية، تحفيز المتعلمين على المشاركة، توثيق التعلم واكتساب المهارات. ومع ذلك، رُصدت أيضًا تحديات مثل: نقص معرفة أعضاء هيئة التدريس بمفهوم الشارات الرقمية، عدم الاتساق في التطبيق بين المؤسسات، غياب التنظيم الرسمي أو الإطار الموحد لاستخدامها.

في ضوء استعراض الدراسات السابقة، يتضح وجود اتفاقٍ واسع حول أهمية التعزيز الإيجابي في تحسين الدافعية وزيادة الاندماج في عملية التعلم. كما أشارت أغلب تلك الدراسات إلى أهمية

التصميم الفعّال لأنظمة التعزيز لضمان تحقيق النتائج المرجوة، وركّزت على ضرورة تنويع أساليب التحفيز بما يُسهم في تحقيق مشاركة مستدامة للمتعلمين.

ومع ذلك، تُظهر المراجعة أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت أثر التعزيز على الاتجاه نحو التعلم في بيئات التعليم الرقمي الجامعي. ومن ثمّ، يسعى البحث الحالي إلى سدّ هذه الفجوة من خلال دراسة تجريبية تستكشف أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات الجامعة ضمن بيئة التعليم الرقمي.

الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث الحالي، الذي تهدف إلى الكشف عن أثر التعزيز في تنمية الاتجاه نحو التعلم لدى طالبات الجامعة في بيئة التعليم الرقمي. يتيح هذا المنهج إجراء مقارنة دقيقة بين مجموعتين من الطالبات، بحيث يمكن تحديد تأثير المتغير المستقل (التعزيز) على المتغير التابع (الاتجاه نحو التعلم) بطريقة علمية موضوعية.

تصميم البحث تم استخدام تصميم المجموعتين:

- المجموعة التجريبية: طُبّق عليها برنامج التعزيز باستخدام أدوات الإنجاز الرقمية المتاحة في منصة بلاك بورد، مثل الشارات الرقمية (Badges) والشهادات التقديرية (Certificates)، وذلك لتحفيز الطالبات وتعزيز مشاركتهن في التعلم.
- المجموعة الضابطة: درست المحتوى ذاته في البيئة الرقمية نفسها دون تطبيق أي نوع من التعزيز، وذلك بهدف مقارنة النتائج بدقة.

أفراد البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات جامعة الطائف اللاتي يدرسن في بيئة التعليم الرقمي خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2024-2025. وتكونت العينة الاستطلاعية للبحث من 30 طالبة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الطائف من خارج العينة الأساسية، وذلك لاختبار وضبط أدوات البحث قبل التطبيق النهائي، أما العينة الأساسية فقد تم اختيار عينة

قصدية من الطالبات المسجلات في مقرر الصحة النفسية التي تُقدَّم عبر منصة بلاك بورد. بلغ عدد أفراد العينة (60) طالبة، وجرى تقسيمهن عشوائيًا إلى مجموعتين متكافئتين:

1) المجموعة التجريبية وعددها (30) طالبة.
2) المجموعة الضابطة وعددها (30) طالبة.

أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الاتجاه نحو التعلم بعد مراجعة مستفيضة للأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع. وقد تم تطوير النسخة الأولية للمقياس لتشمل 23 فقرة، موزعة على سبعة أبعاد رئيسة يشتمل كل بعد على ثلاثة عبارات تعكس مختلف جوانب الاتجاه نحو التعلم، كما سيُوضح تفصيلها في الفقرات التالية:

1- البعد المعرفي (Cognitive Dimension):

ويشمل الأفكار والمفاهيم التي يمتلكها الطالب حول طبيعة التعلم بالإضافة إلى استراتيجيات التعلم التي تتعلق بالأساليب والإجراءات التي يعتقد الطالب أنها فعّالة في التعلم، مثل استخدام التلخيص أو الخرائط الذهنية.

2- البعد الوجداني (Affective Dimension):

ويشمل المشاعر الإيجابية أو السلبية المرتبطة بالتعلم، مثل الاستمتاع بالدرس أو الشعور بالقلق من الفشل.

3- البعد السلوكي (Behavioral Dimension):

ويشمل المشاركة النشطة في التعلم مثل الحضور، والمشاركة في المناقشات، وإنجاز الواجبات، والالتزام بالمهام الدراسية والواجبات، والاختبارات في الوقت المحدد.

4- البعد الاجتماعي (Social Dimension):

ويشمل تفاعل الطالب مع الزملاء والمعلمين في سياق التعلم، مثل التعاون في الأنشطة الجماعية أو السعي للمساعدة.

5- البعد القيمي (Value Dimension):

ويتعلق بالقيمة التي يضعها الطالب على التعليم، وكيف يرى أهمية المعرفة والمهارات التي يكتسبها، كذلك المبادئ والقيم التي يعتقد الطالب أنها جزء من عملية التعلم، مثل النزاهة الأكاديمية أو احترام المعلمين.

6- البعد الإدراكي (Perceptual Dimension):

ويتعلق بتصورات الطالب للبيئة التعليمية، مثل مدى دعمها للتحفيز أو الشعور بالأمان فيها، كما يشمل كيفية ادراك الطالب قدراته وكفاءته الذاتية في التعلم.

7- البعد الدافعي (Motivational Dimension):

ويتمثل رغبة الطالب الداخلية في التعلم، والتي قد تكون مدفوعة بالاهتمام الشخصي أو الأهداف الشخصية، كما يعتمد على الحوافز الخارجية مثل الدرجات أو الجوائز التي تحفز الطالب على التعلم.

وتتم الاستجابة على الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة). ثم قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث على النحو التالي:

صدق المحكمين:

بعد إعداد الصورة الأولية من الاستبيان قامت الباحثة بعرضها على (3) من المحكمين في مجال علم النفس والتعلم، وأسفرت النتائج عن إجراء تعديلات على الصياغة اللفظية على بعض العبارات، واستبعاد البعض الآخر منها. وفي ضوء ذلك تم حذف (3) عبارات والإبقاء على (20) منها.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، ويُظهر الجدول (1) التالي نتائج ذلك.

جدول (1) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المعرفي					
1	0.765**	0.639**	3	0.723**	0.615**
2	0.664**	0.555**			
الوجداني					
4	0.744**	0.598**	6	0.781**	0.734**
5	0.717**	0.461**			
السلوكي					
7	0.732**	0.609**	9	0.806**	0.624**
8	0.750**	0.442**			
الاجتماعي					
10	0.697**	0.333**	12	0.718**	0.273*
11	0.549**	0.676**			
القيمي					
13	0.822**	0.683**	15	0.736**	0.626**
14	0.867**	0.740**			
الإدراكي					
16	0.797**	0.697**	17	0.759**	0.559**
الدافعي					
18	0.701**	0.503**	20	0.700**	0.534**
19	0.799**	0.681**			

*دالة عند مستوى دلالة (0.05)

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم.

كما تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين محاور المقياس وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض ما بين 0.339 و 0.695، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ما بين 0.733 و 0.845، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01

ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات أوميجا ماكدونالد، وقد تم استخدام معامل أوميجا ماكدونالدز (McDonald's Omega) لأن أداة الدراسة متعددة الأبعاد، حيث أن معامل ألفا كرونباخ يحقق دقة عالية في قياس الثبات فقط عندما يكون مقياس الأداة أحادي البُعد، أما في حالة وجود مقياس متعدد الأبعاد، قد لا يكون ألفا كرونباخ دقيقًا بما يكفي لأنه لا يأخذ في الاعتبار التعددية في الأبعاد، ويُظهر الجدول (2) التالي نتائج ذلك.

جدول (2) يوضح قيم معاملات ثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم بطريقة أوميجا ماكدونالدز

المحاور	قيمة أوميجا ماكدونالدز
المعرفي	0.710
الوجداني	0.825
السلوكي	0.765
الاجتماعي	0.610
القيمي	0.886
الإدراكي	0.829
الدافعي	0.823

الدرجة الكلية للمقياس	0.945

يتضح من نتائج الجدول السابق أن مقياس الاتجاه نحو التعلم يتمتع بقيم ثبات تراوحت ما بين مقبولة وجيدة، وقد بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل 0.945 أما على مستوى المحاور كانت أقل قيمة للثبات 0.610 للمكون الاجتماعي، وأعلى قيمة 0.886 كانت للمكون القيمي.

الضبط القبلي لمتغير الاتجاه نحو التعلم:

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التعلم قبليًا للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، ويُظهر الجدول (3) التالي الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي ودلالاتها.

جدول (3) يوضح نتائج "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي ودلالاتها

المحاور	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفي	ضابطة	30	9.30	1.02	1.50	0.137
	تجريبي	30	8.87	1.19		
الوجداني	ضابطة	30	8.90	1.34	0.179	0.859
	تجريبي	30	8.83	1.53		
السلوكي	ضابطة	30	9.57	1.56	0.901	0.371
	تجريبي	30	9.20	1.58		
الاجتماعي	ضابطة	30	8.70	1.46	0.263-	0.795
	تجريبي	30	8.80	1.49		
القيمي	ضابطة	30	9.06	1.43	0.366	0.716
	تجريبي	30	8.93	1.38		
الإدراكي	ضابطة	30	5.20	0.84	1.86-	0.065
	تجريبي	30	5.67	1.06		
الدافعي	ضابطة	30	9.97	1.60	1.23	0.222

	تجريبي	30	9.43	1.73		
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	30	60.70	4.63	0.810	0.421
	تجريبي	30	59.73	4.60		

تشير النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم، سواء على مستوى الدرجة الكلية، أو على مستوى الأبعاد. حيث كانت جميع مستويات الدلالة أكبر من 0.05، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث.

إجراءات البحث

- المرحلة الأولى – التطبيق القبلي: تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التعلم على المجموعتين قبل بدء تجربة التعزيز لقياس الاتجاهات المبدئية
- المرحلة الثانية – تنفيذ البرنامج: تم تطبيق برنامج التعزيز الرقمي على المجموعة التجريبية عبر منصة بلاك بورد باستخدام الشارات والشهادات الافتراضية كوسائل لتعزيز المشاركة الإيجابية وتحفيز الطالبات على إتمام الواجبات الدراسية. استمر تطبيق البرنامج لمدة 8 أسابيع، حيث تم تقديم التعزيز بشكل مستمر بعد إتمام كل واجب بنجاح. تم تحديد المعايير اللازمة للحصول على التعزيز بناءً على إتمام الواجبات وفقًا للإرشادات المحددة وحصول الطالبة على درجة لا تقل عن 80%، أو إتمام كافة المهام المطلوبة في الواجب. في بداية البرنامج، تم منح شارة افتراضية للطالبة التي أكملت الواجب بنجاح. ومع تقدم البرنامج، تم زيادة معايير التقدم، حيث تم تقديم شهادات افتراضية للطالبة التي أكملت ثلاثة واجبات بنجاح في الأسبوع الأول، بينما تم زيادة هذا العدد إلى خمسة واجبات في الأسابيع التالية. بالإضافة إلى ذلك، تم تدرج التعزيز من حيث النوع والكمية، حيث تم تقديم شارات متميزة في حال تقديم الطالبات لأعمال ذات جودة عالية أو تميز في المشاركة. تم مراقبة تفاعل الطالبات ومستوى مشاركتهن في الواجبات الدراسية، كما تم تقييم تقدمهن بناءً على المعايير المحددة، مما ساعد في تحفيزهن على التفاعل المستمر وتحقيق نتائج إيجابية في البرنامج.
- المرحلة الثالثة – التطبيق البعدي: طُبّق مقياس الاتجاه نحو التعلم مجددًا على المجموعتين لقياس أثر التعزيز على الاتجاهات.

- **الأساليب الإحصائية:**

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية غير المعلمية المناسبة لطبيعة البيانات وأهداف الدراسة، ومن أبرزها:

1. اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test): تم استخدام هذا الاختبار للمقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.
2. اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t-test): تم تطبيق هذا الاختبار للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها.
3. حساب حجم الأثر (Effect Size): تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين (Cohen's d). ووفقًا لمعايير كوهين (Cohen, 1988)، يُصنَّف حجم الأثر إلى ثلاثة مستويات رئيسة:

- الحجم الصغير: عندما تكون قيمة d بين 0.20 و0.50
- الحجم المتوسط: عندما تكون قيمة d بين 0.50 و0.80.
- الحجم الكبير: عندما تكون قيمة d أكبر من أو تساوي 0.80

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم.

للإجابة عن سؤال البحث الأول تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول (4) يوضح نتائج ذلك:

جدول (4) يوضح نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها

المحاور	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى التأثير
المعرفي	ضابطة	30	8.73	2.30	6.617		1.71	كبير

	تجريبي	30	12.76	2.41	- 4.653	> 0.001		
الوجدني	ضابطة	30	8.90	2.55		> 0.001	1.19	كبير
	تجريبي	30	12.17	2.87				
السلوكي	ضابطة	30	8.97	2.93	- 5.771	> 0.001	1.47	كبير
	تجريبي	30	12.93	2.36				
الاجتماعي	ضابطة	30	9.0	2.36	- 4.088	> 0.001	1.06	كبير
	تجريبي	30	11.63	2.61				
القيمي	ضابطة	30	9.07	2.79	- 5.725	> 0.001	1.48	كبير
	تجريبي	30	13.17	2.75				
الإدراكي	ضابطة	30	5.77	1.77	- 5.679	> 0.001	1.46	كبير
	تجريبي	30	8.60	2.07				
الدافعي	ضابطة	30	9.57	2.16	- 4.116	> 0.001	1.07	كبير
	تجريبي	30	12.20	2.75				
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	30	60.0	7.28	- 7.784	> 0.001	2.01	كبير
	تجريبي	30	83.47	14.82				

أظهرت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لجميع محاور المقياس والدرجة الكلية (p =.001). فقد سجلت المجموعة التجريبية متوسطات أعلى في المحاور المعرفية، الوجدانية، السلوكية، الاجتماعية، القيمية، الإدراكية، والدافعية، بما يعكس تحسنًا ملحوظًا نتيجة للتدخل التجريبي. وأظهرت حسابات حجم الأثر (Cohen's d) أن تأثير التجربة كان كبيرًا في جميع المحاور، حيث تراوحت قيمه بين 1.06 و1.71، بينما بلغ حجم الأثر للدرجة الكلية للمقياس 2.01، مما يشير إلى تأثير قوي جدًا على الأداء العام للطالبات. تعكس هذه النتائج فعالية التجربة في تعزيز الجوانب المختلفة للمقياس وتحقيق تحسينات ملموسة لدى الطالبات مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Uanhoro and Young (2022) بأن طلاب المجموعة التجريبية التي تم تعزيزهم باستخدام الشارات الرقمية قد سلّموا واجباتهم في وقت أبكر من طلاب المجموعة الضابطة، وكانت الفروق دالة إحصائيًا. كما تتفق مع دراسة Hartnett (2021) التي أظهرت أن أبرز فوائد استخدام الشارات الرقمية تحفيز المتعلمين على المشاركة، وتوثيق التعلم واكتساب المهارات.

ويُعزى هذا التحسن الواضح في أداء الطالبات إلى استخدام أسلوب التعزيز عبر الشارات الرقمية والشهادات، الذي يوفر تحفيزًا إيجابيًا مستمرًا، ويعزز الشعور بالإنجاز والتقدير، ويخلق جوًا من المنافسة الإيجابية، كما يقدم تغذية راجعة فورية للطالبات حول مستوى أدائهن ويزيد من جاذبية التجربة التعليمية. كما ساعد هذا الأسلوب على تعزيز الاستمرارية في التعلم والالتزام بالمهام التعليمية، مما أدى إلى تحسين الاتجاه نحو التعلم على جميع المستويات المعرفية الوجدانية والسلوكية والاجتماعية والقيمية والدافعية، وأكد فعالية التدخل الرقمي في تحقيق نتائج تعليمية ملموسة. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما أشار Mateusz (2024) بأن التعزيز في بيئات التعلم الرقمي يختلف عما هو موجود في التعلم التقليدي. فالخصوصية وإمكانية إعادة المادة التعليمية، يزيد من فعالية التعزيز. كما أشار عدد من الباحثين (e.g., Abramovich & Wardrip, 2016; Berge & Muilenburg, 2016; Ellis et al., 2016; Gibson et al., 2013) إلى الإمكانات التحفيزية للشارات الرقمية كأدوات لتعزيز الدافعية لدى المتعلمين. وتشير الأبحاث إلى أنه عندما ينظر المتعلمون إلى الشارات الرقمية على أنها ذات قيمة، فإنها يمكن أن تؤثر إيجابياً على عملية التعلم (Abramovich and Wardrip, 2016; Reid et al., 2015).

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم؟

للإجابة عن سؤال البحث الثاني تم استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t-test)، وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (5) يوضح نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples t-test) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم.

المحاور	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى التأثير
المعرفي	التطبيق القبلي	30	8.87	1.19	-7.029	> 0.001	1.32	كبير
	التطبيق البعدي	30	12.76	2.41				
الوجداني	التطبيق القبلي	30	8.83	1.53	-5.890	> 0.001	1.08	كبير
	التطبيق البعدي	30	12.17	2.87				
السلوكي	التطبيق القبلي	30	9.20	1.58	-6.630	> 0.001	1.21	كبير
	التطبيق البعدي	30	12.93	2.36				
الاجتماعي	التطبيق القبلي	30	8.80	1.49	-4.84	> 0.001	0.88	كبير
	التطبيق البعدي	30	11.63	2.61				
القيمي	التطبيق القبلي	30	8.93	1.38	-7.971	> 0.001	1.46	كبير
	التطبيق البعدي	30	13.16	2.75				

الإدراكي	التطبيق القبلي	30	5.67	1.06	- 8.331	> 0.001	1.49	كبير
	التطبيق البعدي	30	8.60	2.75				
الدافعي	التطبيق القبلي	30	9.43	1.73	- 4.379	> 0.001	0.80	كبير
	التطبيق البعدي	30	12.20	2.75				
الدرجة الكلية للمقياس	التطبيق القبلي	30	59.73	4.60	- 8.324	> 0.001	1.52	كبير
	التطبيق البعدي	30	83.47	14.82				

تُشير النتائج السابقة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم، سواء على مستوى الدرجة الكلية للمقياس أو على مستوى الأبعاد، حيث كانت جميع مستويات الدلالة < 0.001، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي. وقد أظهرت حسابات حجم الأثر (Cohen's d) أن التدخل التجريبي كان له تأثير كبير على جميع المحاور، حيث تراوحت قيمه بين 0.80 و1.52، مع تسجيل أكبر حجم أثر في المحور الإدراكي (1.49) والدرجة الكلية للمقياس (1.52). وتشير هذه النتائج إلى أن التجربة أدت إلى تحسن ملموس وكبير في الاتجاه نحو التعلم لدى الطالبات في جميع أبعاد المقياس، مما يعكس فعالية البرنامج في تعزيز الجوانب المعرفية، الوجدانية، السلوكية، الاجتماعية، القيمية، الإدراكية والدافعية للطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Raj and Divya (2024) التي أشارت نتائجها أن الشارات الرقمية ساعدت الطلبة في تحديد الأهداف وتحفيزهم على تحقيقها. وأشار معظم الطلاب الذين حصلوا على شارات رقمية إلى أن هذه الشارات: زادت من ثقتهم بالمحتوى الدراسي، وساعدتهم

على التركيز على الأهداف التعليمية المحددة، وشجعتهم على التعمق أكثر في كفاءات المقرر، وحفزتهم على حضور الدروس عبر الإنترنت بانتظام.

ويمكن تفسير هذا التحسن في ضوء ما أشارت إليه دراسة Zhou et al.(2019) بأن استخدام الشارات الرقمية يمكن أن تؤثر إيجابيًا على دافعية الطلاب من خلال دعم نظرية تحقيق الأهداف، إذ تُحفّز المتعلمين على تتبع تقدمهم، وزيادة كفاءتهم الذاتية، والحصول على تغذية راجعة مستمرة حول مسار تعلمهم. إضافة إلى خلق جو من المنافسة الصحية والتفاعل مع التكنولوجيا الحديثة، كما يمكن تفسير النتيجة السابقة على ضوء ما أشار إليه Zhang (2024) إلى أن خلق المعلمين لبيئة صفية إيجابية ونشطة باستخدام التعزيز الإيجابي يسهم في تعزيز المزاج الإيجابي للطلاب، مما يساعدهم على تذكر المعلومات بشكل أفضل ويعزز من قدراتهم ونظام الاستذكار لديهم. وبذلك، أثبت التدخل الرقمي فعاليته في تحسين الاتجاه نحو التعلم على المستويات المعرفية والوجدانية والسلوكية والاجتماعية والقيمية والدافعية، وأكد أن استخدام الشارات الرقمية والشهادات أسلوب فعال لتعزيز التعلم وتحفيز الطالبات.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

1) توظيف التعزيز الرقمي في التعليم باستخدام الشارات الرقمية والشهادات كأدوات لتعزيز الاتجاه نحو التعلم وزيادة دافعية الطالبات.

2) تقديم تغذية راجعة فورية وملموسة بحيث توفر شارات أو شهادات مباشرة عند تحقيق إنجازات محددة؛ لتعزيز شعور الطالبات بالكفاءة الذاتية والتحفيز المستمر.

3) تعزيز بيئة التعلم التنافسية الإيجابية؛ لتشجيع المنافسة الصحية بين الطالبات بما يرفع مستوى الاندماج الاكاديمي والسلوكيات الإيجابية.

4) إعداد ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ لتعريفهم بكيفية الاستفادة من الإمكانات المتاحة على منصة إدارة التعلم BlackBoard باستخدام الشارات الرقمية والشهادات.

5) تقييم آليات التعزيز بشكل دوري لضبطها وفق احتياجات وتفضيلات المتعلمين المتغيرة.

البحوث المقترحة:

1) دراسة تأثير التعزيز الإيجابي والسلبي على تحفيز التعلم الذاتي.
2) دراسة العلاقة بين التعزيز الرقمي والرضا الأكاديمي.
3) مقارنة أثر استخدام التعزيز بالنسبة لاختلاف المستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة المرحلة الجامعية.
4) دراسة تأثير التعزيز على مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، ناصر عبد الحميد بدري. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو التعلم لطلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة أسوان، 42*(42)، 48–65.

الأشخم، سعاد محمد. (2021). دور التعزيز في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم. *مجلة كليات التربية، (21)*, 113–124.

الحربي، بدور عزيز، وعامر، ابتسام. (2022). علاقة الاندماج الأكاديمي بالأهداف المستقبلية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة. *مجلة بحوث ودراسات، 156*، 150–190.

الحسناوي، حاكم موسى. (2019). *فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية*. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان.

الشريف، محمد بن حارب. (2016). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 3*(168)، 891 -930.

عبد الرؤوف، تامر محمد الشحات. (2023). اتجاهات الطلاب نحو الدراسة والذكاء الوجداني وفاعلية الذات كمنبآت بالتنمر الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 33*(2)، 130–184.

عقيل، عائشة عبد العزيز سعود. (2021). دور استخدام الحوافز من قبل المعلمات على تحصيل طلبة المرحلة المشتركة في مدارس منطقة مبارك الكبير من وجهة نظر المعلمات. *مجلة كلية التربية، 37* (4)، 123 - 149.

العلي، رانيا محمد، وجرادات، عبد الكريم محمد. (2023). الاتجاهات نحو المدرسة والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة إربد. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 2*(2)، 279–305.

الزهراء، محمد مصطفى. (2020). التعزيز المحرك للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة: دراسة مقارنة، *مجلة الطفولة والتربية،12* (44)، 73 -138.

القبلي، عناية حسن. (2014). *التعزيز في الفكر التربوي الحديث*. شركة أمان للنشر والتوزيع، القاهرة.

مغربي، مروان. (٢٠٢١). معوقات التعلم باستخدام نظام بلاك بورد *Blackboard* لدى طالبات كلية التصاميم والفنون بجامعة جدة أثناء جائحة كورونا وعلاقتها باتجاهاتهن نحو التعلم الافتراضي. *مجلة التربية، جامعة الأزهر،40*(190)، ٨٩ – ١١٩.

ترجمة المراجع العربية:

Ibrahim, N. A. H. B. (2023). Al-khawsais al-sikometria li-miqyas al-ittijah nahu al-ta‘allum li-tullab al-jami‘a. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya, Jami‘at Aswan, 42*(42), 48–65.

Al-Ashkham, S. M. (2021). Dawr al-ta‘ziz fi al-tahsil al-dirasi lada talamidh al-sufuf al-thalatha al-ula min marhalat al-ta‘lim al-asasi min wajhat nazar mu‘allimihim. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya, 21*, 113–124.

Al-Harbi, B. A., & Amer, I. (2022). ‘Alaqat al-indimaj al-akademi bil-ahdaf al-mustaqbaliyya wal-tanzim al-dhati li-l-ta‘allum lada al-tullab. *Majallat Buhuth wa Dirasat, 156*, 150–190.

Al-Hasnawi, H. M. (2019). *Fa‘aliyat turuq al-tadris al-haditha fi tanmiyat al-ittijahat al-‘ilmiya*. Dar Ibn al-Nafis lil-Nashr wal-Tawzi‘, Oman.

Al-Sharif, M. B. H. (2016). Ittijahat tullab Jami‘at Shaqra nahu al-ta‘lim al-iliktruni. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya, Jami‘at al-Azhar, 3(*168), 891–930.

Abd al-Raouf, T. M. S. (2023). Ittijahat al-tullab nahu al-dirasah wal-zekaa al-wijdani wa fa‘aliyat al-dhat kamunabbi’ bial-tanammur al-iliktruni wal-tahsil al-dirasi lada tullab al-jami‘a. *Al-Majalla al-Misriyya lil-Dirasat al-Nafsiyya, 33*(2), 130–184.

Aqil, A. A. A. S. (2021). Dawr istikhdam al-hawafiz min qibal al-mu‘allimat ‘ala tahsil tullab al-marhala al-mushtaraka fi madaris mintaqat Mubarak al-Kabir min wajhat nazar al-mu‘allimat. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya, 37*(4), 123–149.

Al-Ali, R. M., & Jaradat, A. K. M. (2023). Al-ittijahat nahu al-madrasa wal-idman ‘ala mawaqi‘ al-tawasul al-ijtima‘i lada tullab al-madaris al-thanawiyya fi muhafazat Irbid. *Al-Majalla al-Dawliyya lil-Buhuth al-Nafsiyya wal-Tarbawiyya, 2*(2), 279–305.

Al-Zahra, M. M. (2020). Al-ta‘ziz al-muharrik li-l-atfal fi marhalat ma qabl al-madrasa: Dirasa muqarina. *Majallat al-Tufula wal-Tarbiyya, 12*(44), 73–138.

Maghrabi, M. (2021). Mu‘aqqat al-ta‘allum bi-istikhadam nizam Blackboard lada talibat Kulliyat al-Tasameem wal-Funun bi-Jami‘at Jeddah athna’ jayat Corona wa ‘alaqatuha bi-ittijahatihim nahu al-ta‘allum al-ifiatri. *Majallat al-Tarbiyya, Jami‘at al-Azhar, 40*(190), 89–119.

المراجع الأجنبية:

Abramovich, S., Wardrip, P. (2016). The impact of badges on motivation to learn [Kindle Cloud Reader version]. In L. Y. Muilenburg & Z. L. Berge (Eds.), *Digital badges in education: Trends, issues and cases* (1st ed., Part I, Chapter 6). New York, NY: Routledge.

Alam, M. (2018). Digital technologies in teaching and learning. *Int. J. Indian Psychol.6* (2), 34–39. doi: 10.25215/0602.045.

Albakri, A., Abdulkhaleq, A. (2021). An interactive system evaluation of blackboard system applications: a case study of higher education. *Fostering Communication and Learning With Underutilized Technologies in Higher Education*, 123–136. https://www.igi-global.com/chapter/an-interactive-systemevaluation-of-blackboard-system-applications/262726.

Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa’deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior, 102*, 67–86. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004.

Alharbi, B (2022) Saudi English for specific purpose students’ attitudes toward the learning of English language: An investigative study. Front. Educ. 7:998531. doi: 10.3389/feduc.2022.998531.

Alkhunaizan, A. S. & Khan, R. M. I. (2021) The Use of M-Learning: A Perspective of Learners’ Perceptions on M-Blackboard Learn, *International Association of Online Engineering, iJIM, 15*(2), 4-17, https://doi.org/10.3991/ijim.v15i02.1703.

AlMawadeh, H., & AlMawadeh, N. (2023). Constructing an instrument For to measure attitude towards distance learning and applying it to a sample of the students of Mu'tah University. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 2*(1),134-154. https://doi.org/10.26389/

Almoeather, R. (2020). Effectiveness of Blackboard and Edmodo in Self-Regulated Learning and Educational Satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education , 21*(2), 126-140.

Altun,H.,& Korkmaz, Ö. (2012). Computer, Electrical & Electronic Engineering Students' Attitude towards Cooperative Learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 7*(3), 220-228.

Anghelache, V. (2013). Determinant factors of students' attitudes toward learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 478–482

Berge, Z.L., Muilenburg, L.Y. (2016). In the eye of the beholder: Value of digital badges. In L.Y. Muilenberg, & Z.L. Berge (eds). *Digital Badges in Education: Trends, Issues, and Cases*. Abingdon, Oxford: Routledge. pp. 102-108.

Celestino, O. M. (2025). Effectiveness of positive reinforcement and learning performance among IP learners. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal, 40* (8), 1092 1104.

Cherry, K. (July 14, 2025). *The Power of Positive Thinking*? https://www.verywellmind.com/what-is-positive-thinking-2794772

Delello,J. A., Hawley, H., McWhorter, R. R., Gipson, C. S., & Deal, B. (2018). Gamifying Education: Motivation and the Implementation of Digital Badges for Use in Higher Education. International *Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 13*(4), 17–33. doi:10.4018/IJWLTT.2018100102.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." *Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference*, 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Diaz, V. (2013). Digital badgesfor professional development. EDUCAUSE Review. Retrieved from http:// www. educause.edu/ero/article/digital-badges-professional-development

Dorji, C. (2025). "The Power of Reinforcement Strategies: Evaluating Its Impact on Behavioral Change in a Bhutanese Classroom". *Asian Journal of Education and Social Studies 5*1 (6):478-91.

Elçiçek, M., & Bahçeci, F. (2017). Mobil öğrenme yönetim sisteminin öğrenenlerin akademik başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi [Examining the effects of mobile learning management system on learners' academic achievement and attitudes]. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1695-1714. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/348774

Ellis, R., Pardo, A., & Han, F. (2016). Quality in blended learning environments – significant differences in how students approach learning collaborations. *Computers & Education, 102*, 90-102.

Fabunmi, M., & Isaiah, A. (2007). Class factors as determinants of secondary school student's academic performance in Oyo State, Nigeria. *J. Soc. Sci., 14(*3), 243-247.

Gaffar, S., Atmowardoyo, H., & Dollah, S. (2022). The effects of positive reinforcement on students' writing achievement in an Indonesian EFL classroom. *Celebes Journal of Language Studies, 2*(1), 9. HAR PRESS Indonesia ISSN: 2776-7493 (Print), 2808-2079 (Online).

Ghafar, Z. N. (2023). Positive reinforcement: An approach to enhancing accountability and drive among students. *International Journal of Applied Educational Research, 1*(1), 11-20. https://doi.org/10.59890/ijaer.v1i1.442

Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2013). Digital badges in education. *Education and Information Technologies, 20*(2), 403–410.

Hartnett, M. K. (2021). How and why are digital badges being used in higher education in New Zealand?. *Australasian Journal of Educational Technology, 37*(3), 104–118. https://doi.org/10.14742/ajet.6098

Hewstone, M., Stroebe, W.,& Jonas, K., (2016). *An Introduction to Social Psychology,* 6nd edition, Publisher: The British Psychological Society: John Wiley, Chichester, Oxford, OX, UK, USA.

Iffat R. (2021, June 25). Blackboard as Online Learning Management System in Saudi Context: Challenges and Prospects. *Proceedings of the AUBH E-Learning Conference 2021*: Innovative Learning & Teaching - Lessons from COVID-19, Available at SSRN:

John, A. & Ahun, A. (2025, July). *The application of positive reinforcement principles in digital learning environments to enhance task engagement and self-regulation in young children*. Retrieved fromhttps://www.researchgate.net/publication/393374675

Johnson, R., & Brown, L. (2021). Teacher professional development and its effect on classroom practices. *Journal of Teacher Education, 62*(4), 333-348.

Karagiannopoulou, E., & Christodoulides, P. (2005). The impact of Greek university students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. *International Journal of Educational Research, 43*(6), 329–350. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.002

Li, Y. (2024). Adapting to the digital learning environment: The impact on student learning and outcomes. *In Proceedings of the 2nd International Conference on Social Psychology and Humanity Studies*. University of Edinburgh. https://doi.org/10.54254/2753-7048/37/20240504

Makbul, M., & Ferianto, F. (2022). The effect of reinforcement on students' learning achievement in the field of Islamic studies at SMP Negeri 34 Makassar. *ANSIRU PAI: Pengembangan Profesi Guru Pendidikan Agama Islam, 6*(1), 121–129. https://doi.org/10.1234/ansiru.2022.0112

Mateusz, B. (2024, July 3). *The impact of positive reinforcement on student motivation and academic performance*. Aithor. https://aithor.com/essay-examples/the-impact-of-positive-reinforcement-on-student-motivation-and-academic-performance.

Movchan, S. (2024, December 11). *Reinforcement strategies in eLearning*. Raccoon Gang. https://raccoongang.com

Musd, A. (2018). The influence of reinforcement on students' attitude in learning English [Undergraduate thesis]. Muhammadiyah University of Makassar ,Faculty of Teacher Training and Education.

O'Connor, T., & Roberts, A. (2022). Feedback and assessment in digital learning environments: Best practices and challenges. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(4), 560-577. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1966300

Oliver, C. (2025). Effectiveness of Positive Reinforcement and Learning Performance Among IP Learners. *Psychology and Education A Multidisciplinary Journal, 40* (8), 1092-1104.

Pappas, C. (2024, January 26). 6 tips to use positive reinforcement in eLearning. eLearning industry. https://elearningindustry.com/6-tips-use-positive-reinforcement-in-elearning

Pekrun, R. (2019). Achievement emotions: A control-value theory perspective. *Educational Psychologist, 54* (2), 84-105. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1613892.

Pierce, R., Stacey, K., & Barkatsas, A. N. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. *Computers & Education, 48*(2), 285–300. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.006.

Raj, B. V. and Divya, C. (2024). Use of Badges as Achievements to Enhance Online Learning. *Archives of Medicine and Health Sciences, 12*(1), 125–129. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_114_23.

Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of the factors enablers and barriers affecting e-learning in health sciences education. *BMC Medical Education, 20*, Article No. 91. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6.

Reid, A., Paster, D., & Abramovich, S. (2015). Digital badges in undergraduate composition courses: Effects on intrinsic motivation. Journal of Computers in Education, 2(4), 377–398. https://doi.org/10.1007/s40692-015-0042-1

Riaz, A., Riaz, A., & Hussain, M. (2011). Students' acceptance and commitment to e- learning: Evidence from Pakistan. *Journal of Educational and Social Research,1*(5), 21-30.

Roy, S., & Clark, D. (2019). Digital badges, do they live up to the hype? *British Journal of Educational Technology, 50* (5), 2619–2636. https://doi.org/10.1111/bjet.12709.

Ryan, R. M., & Rigby, C. S. (2019*). Motivational foundations of game-based learning*. In J. L. Plass, R. E. Mayer, & B. D. Homer (Eds.). Handbook of game-based learning (pp. 153–176). Cambridge, MA: The MIT Press.

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 32*, 77-112.

Sambolt, M. (2020, December 8). How positive reinforcement can keep students engaged in a virtual setting. *American Institutes for Research (AIR)*. https://www.air.org

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, Article ID: 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832.

Şen, H. Ş. (2013). The attitudes of university students towards learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 83*, 947-953. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.177.

Smith, E. R., White, P. L. (2023). Access to technology and educational equity. *Equity in Education Journal, 18*(1), 67-82.

Sousa-Vieira, M.-E., Ferrero-Castro, D., & López-Ardao, J.-C. (2021). Design, Development and Use of a Digital Badges System in Higher Education. *Applied Sciences, 12*(1), 220-236. https://doi.org/10.3390/app12010220

Staff, L. (2025, March 10). *The role of reinforcement in behavioral learning: Unlocking the power of reinforcement in behavioral learning*. https://www.leorabh.com/blog/the-role-of-reinforcement-in-behavioral-learning.

Thomas, G., & Wilson, J. (2023). Feedback loops and formative assessment in digital learning: Enhancing student learning outcomes. *Journal of Educational Assessment, 32*(2), 200-215. https://doi.org/10.1080/01411926.2023.2005302

Uanhoro, J. & Young, S. S.-C. (2022). Investigation of the Effect of Badges in the Online Homework System for Undergraduate General Physics Course. *Education Sciences, 12*(3), 217-230 https://doi.org/10.3390/educsci12030217

Wang, S., Wu, X., & Xiong, Z. (2021). The effect of teachers' reinforcement on English learning engagement of EAL learners. *In Proceedings of the 2nd International Conference on Mental Health and Humanities Education* https://doi.org/10.2991/assehr.k.210617.126.

Zhang, Y. (2024). The education effectiveness Concerning Different Reinforcement. *Education Psychology and Public Media, 44*(1), 245–251. https://doi.org/10.54254/2753-7048/44/20230151.

Zhou, L., Chen, L., Fan, Q., & Ji, Y. (2019). Students' perception of using digital badges in blended learning classrooms. *Sustainability, 11*(7), 2151- 2169. https://doi.org/10.3390/su11072151.

انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من وجهة نظرهم

The loss of motivation among learners of Arabic as a second language, from their point of view

إعداد

د. عادل علي غانم السناني

أستاذ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المشارك

قسم إعداد وتدريب المعلمين – معهد تعليم اللغة العربية – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Adel Ali Ghanem Al-Sanani

Associate Professor of Teaching Arabic as a Foreign Language

Department of Teacher Preparation and Training – Institute of Teaching Arabic – Islamic University of Madinah

Email: Aagssa2022@gmail.com

DOI: 10.36046/2162-000-027-005

تاريخ التقديم: 2025/11/8 م تاريخ القبول: 2025/12/7 م

المستخلص

جاء هذا البحث بعنوان: انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من وجهة نظرهم، وهدف إلى التعرف على مظاهر وأسباب انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث، وتم جمع البيانات من خلال استبانة موجهة إلى عينة من الطلاب المنتظمين في المعهد.

كشفت نتائج البحث عن وجود عدد من المظاهر الدالة على انطفاء الدافعية من أبرزها: قلة المشاركة الصفية، وتأجيل الواجبات، وضعف المراجعة بعد الدروس. كما أظهرت النتائج أن هناك مجموعة من الأسباب التي أسهمت في انخفاض الدافعية لديهم منها: صعوبة اللغة العربية نفسها من حيث القواعد وتعدد المعاني. وأسباب تتعلق بالبيئة الصفية والزملاء، مثل الازدحام وقلة الأصدقاء الناطقين بالعربية. كما أظهر المتعلمون اتفاقًا قويًا على مجموعة من المقترحات الفعالة لتعزيز الدافعية لديهم منها: زيادة الأنشطة التفاعلية والألعاب اللغوية، والتواصل مع ناطقين بالعربية الأصليين، وتنظيم الزيارات الثقافية.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، من أبرزها: تنويع طرائق التدريس وجعلها أكثر تفاعلية، من خلال توظيف الألعاب اللغوية، والمشروعات الصفية، والعمل الجماعي داخل الصف، وتعزيز التواصل بين المتعلمين والناطقين بالعربية من خلال اللقاءات، والمحادثات الافتراضية، والأنشطة الثقافية المشتركة، لربط اللغة بالحياة الواقعية، وتطوير المناهج التعليمية لتكون أكثر قربًا من اهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم الأكاديمية والمهنية، مع مراعاة التدرّج في الصعوبة وربط المحتوى بالثقافة العربية المعاصرة، وتدريب المعلمين على استراتيجيات التحفيز النفسي واللغوي. كما اقترحت الدراسة عددًا من الأبحاث المستقبلية لمواصلة استكشاف هذا المجال الحيوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مثل: دور الذكاء العاطفي في تعزيز الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، انطفاء الدافعية، تعليم اللغة العربية لغة ثانية، الناطقون بغير العربية.

Abstract

This research, titled "Motivational Demotivation among Learners of Arabic as a Second Language: Their Perspectives," aimed to identify the manifestations and causes of motivational demotivation among learners of Arabic as a second language at the Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah, from their viewpoint. The researcher adopted the descriptive-analytical method for this study. Data was collected via a questionnaire administered to a sample of enrolled students at the institute.

The research findings revealed several manifestations indicative of motivational demotivation, the most prominent of which include low classroom participation, procrastination on assignments, and poor review after lessons. The results also showed a set of reasons contributing to their decreased motivation, including: the difficulty of the Arabic language itself (in terms of grammar and polysemy), and factors related to the classroom environment and peers, such as overcrowding and a lack of Arabic-speaking friends.

Furthermore, the learners demonstrated strong agreement on a set of effective proposals to enhance their motivation, including increasing interactive activities and language games, communicating with native Arabic speakers, and organizing cultural visits.

The study concluded with several recommendations, most notably:

Diversifying teaching methods and making them more interactive through the use of language games, classroom projects, and in-class group work.

Enhancing communication between learners and native Arabic speakers through meetings, virtual conversations, and joint cultural activities to connect the language to real life.

Developing curricula to be more aligned with learners' interests and their academic and professional needs, while ensuring gradual difficulty and linking content to contemporary Arab culture.

Training teachers in psychological and linguistic motivation strategies.

The study also proposed future research topics to continue exploring this vital field, such as: "The Role of Emotional Intelligence in Enhancing Motivation among Learners of Arabic as a Second Language."

Keywords: Motivation, Motivational Demotivation, Teaching Arabic as a Second Language (TASL), Non-Native Arabic Speakers

المقدمة

تعد اللغة العربية واحدة من أكثر اللغات انتشارًا وأهمية في العالم، فهي ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل تراثًا ثقافيًا ودينيًا عريقًا، ومع تزايد الاهتمام بتعلم اللغة العربية كلغة ثانية، نجد أنَّ العديد من المتعلمين يواجهون تحديات كبيرة تؤثر على دافعيتهم لتعلم العربية. فالدافعية هي التي تجعل المتعلم يبذل الجهد لاكتساب مفردات اللغة والتعرف على تراكيبها وفهم معاني الكلمات والجمل المقبل على تعلمها، وبالتالي ينجح في اكتساب تلك اللغة بمهاراتها الأربع. (السعدي، 2022، 984) كما تعد الدافعية هي الأساس في النجاح في تعلم لغة أخرى، إذ إن تعلم اللغة الأخرى يحتاج للاستمرارية ووجود الطاقة والتوجيه والتحفيز والتنشيط والنية الصادقة للتعلم، ولا وجود لهذه العناصر دون وجود الدافعية. (زينب، هتهوت، 2024، 5).

وانطفاء الدافعية هو التوقف الكامل للسلوكيات والأنشطة المؤدية إلى نتيجة ما، بحيث يصبح الفرد حاضراً، ولكن غير فعّال. (صبري، 2017، 22) وانطفاء الدافعية يُولّد العديد من المشاكل طوال عملية التعلم، وقد يؤدي أحياناً إلى رفض المتعلم التام للتعلم، ويشمل عوامل داخلية (أي العوامل الناجمة عن المتعلمين أنفسهم، مثل انخفاض الثقة بالنفس والسلوك)، والعوامل الخارجية (أي الناجمة عن عوامل خارجية، مثل سلوك المعلمين والكتب المدرسية) (Huwari, 2023, 45). كما أشارت دراسة (Dörnyei, 2001) إلى أن ضعف الدافعية أو انطفاءَها: يمكن أن يؤثر سلبًا ليس فقط على الأداء التعليمي، بل أيضًا على الحالة النفسية للمتعلمين.

من هنا، تبرز الحاجة إلى دراسة معمقة حول مظاهر انطفاء الدافعية والأسباب الكامنة وراءها لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، مع التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية والتعليمية.

ويسعى هذا البحث إلى الكشف عن مظاهر انطفاء الدافعية وتحليل أسبابه واقتراح حلول عملية لإعادة دافعية المتعلمين إلى أفضل مستوياتها، مما يسهم في تطوير برامج تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

تُعدّ الدافعية من أبرز العوامل التي تؤثر في تعلم اللغات الثانية؛ لأنَّ وجودها يدفع المتعلم إلى الاستمرار في تعلم اللغة بينما انطفاءُها يؤدي إلى الانسحاب والفشل، وقد أكدت العديد من

الدراسات أن متعلمي اللغة العربية لغة ثانية يواجهون تحديات لغوية وثقافية وأكاديمية، تؤثر سلبًا على دافعيته نحو تعلمها، وتؤدي في كثير من الحالات إلى انطفاء الدافعية وضعف الانخراط في التعلم (Al-Hazmi 2012, 73.؛Alrabai 2014, 726)، كما يشير (Dörnyei 2001, 28) إلى أن بيئة التعلم الضعيفة، والأساليب التقليدية، وعدم مراعاة الفروق الفردية تسهم في تراجع دافعية متعلمي اللغة الثانية.

وقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه في معهد اللغة العربية في الجامعة الإسلامية لأكثر من 13 عاما أن هناك طلابا يأتون بدافعية عالية ثم تنقص هذه الدافعية إلى أن يتدنى مستواهم التعليمي ويُفصلون أكاديمياً، ولا نعلم ما السر وراء ضعف أو انطفاء الدافعية الذي أصابهم؛ لذلك جاء هذا البحث للكشف عن مظاهر وأسباب انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك للوصول إلى حلول علمية وعملية تعين على زيادة الدافعية، وتصحيح وتحسين مسار التعلم لديهم.

أسئلة البحث: وللتغلب على مشكلة البحث يمكن طرح الأسئلة الآتية:

1. ما مظاهر انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من وجهة نظرهم؟
2. ما أسباب انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من وجهة نظرهم؟
3. ما الحلول التي تسهم في زيادة الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من وجهة نظرهم؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. الكشف عن مظاهر انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
2. التعرف على أسباب انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
3. تقديم مقترحات وحلول يرى المتعلمون أنها تزيد الدافعية لديهم عند تعلم اللغة العربية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على محاولة الكشف عن مظاهر انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية للوصول إلى أسباب ذلك الانطفاء، ومعرفة الحلول التي تزيد الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة .

الحدود الزمنية: العام الجامعي 1447هـ.

مصطلحات البحث:

الانطفاء هو: "انسحاب نفسي ناتج عن غياب الحاجات النفسية الأساسية مثل الاستقلالية والكفاءة والانتماء وهو ما يؤدي إلى فقدان الحافز والانخراط السلوك". (Deci, Ryan, 2000 ,70)

وفي مجال تعلم اللغة، فيعرف بأنه: "عملية تآكل تدريجية للدافعية؛ نتيجة لمزيج من الإخفاقات المتكررة، وعدم كفاية التغذية الراجعة، وغياب الحوافز أو الدعم البيئي". (Dörnyei 2001, 35)

ويعرفه الباحث في حدود هذا البحث: بأنه انخفاض تدريجي يصل بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللغة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إلى توقف كامل عن تعلم اللغة العربية؛ نتيجة لغياب التعزيز أو عدم تحقيق التوقعات المرجوة مما يؤدي إلى انسحاب نفسي وسلوكي عن عملية التعلم.

أمَّا الدافعية: فيعرفها (مبراك، 2017، 331) بأنها: ميل لبذل جهد في سبيل تحقيق الأهداف، أو أنها مفهوم يستخدم لوصف ما يستحث الفرد وينشطه ويوجهه لتحقيق أهدافه. كما أنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تتفاعل مع بعضها لتحريك الفرد من أجل إعادة التوازن. (محمد، 2018، 9)

وتعرّف الدافعية في تعلم اللغات الثانية على أنها مجموعة القوى الداخلية التي تعزز من سلوك المتعلم الإيجابي خلال العملية التعليمية عن طريق الانتباه للمعلومات المكتسبة والاقبال عليها والاستمرارية بها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. (زينب، هتهوت، 2024، 5)

ويُعرّف الباحث الدافعية في حدود هذا البحث بأنها: الرغبة الداخلية التي تثير متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد تعليم اللغة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو اكتساب اللغة العربية.

متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها: هم الأفراد الذين لا تعد اللغة العربية لغتهم الأم، ويلتحقون ببرامج تعليمية مخصصة لتعلمها سواء في بلدانهم أو في الخارج، بهدف فهم نظامها اللغوي ومعانيها الثقافية، واكتسابها، وتنظيمها، وتخزينها. (الحديبي 2012، 191).

ويُعرّف الباحث متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في حدود هذا البحث: بأنهم طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الذين تلقوا دراستهم في المعهد بطريقة نظامية حضورية.

أهمية موضوع البحث وأسباب اختياره: تتضح أهمية البحث من خلال ما يلي:

- الكشف عن أهم المظاهر والمؤشرات التي تدل على انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- معرفة أسباب انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- إبراز أهمية فهم العوامل المؤثرة على دافعية المتعلمين لتحسين جودة التدريس.
- تقديم حلول علمية تزيد من دافعية التعلم لدى متعلمي اللغة، تُفيد المسؤولين في تهيئة بيئة تعليمية أكثر فاعلية.

أسباب اختيار الموضوع: هناك عدة عوامل دفعت الباحث إلى اختيار هذا البحث، أهمها:

1. تحقيق التقويم التكويني في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
2. تعميم نتائج البحث للمعاهد المماثلة في المملكة العربية السعودية للارتقاء بمستوى متعلمي اللغة العربية بالمملكة.
3. إفادة معلمي اللغة العربية ببيان كيفية إثارة دافعية التعلم لدى متعلمي اللغة العربية.
4. إفادة واضعي مناهج تعليم اللغة العربية بأنموذج للبرامج التي تنمي الدافعية للتعلم.

5. مواكبة التوجهات الحديثة في الاهتمام بتنمية دوافع التعلم، وخاصة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

الدافعية من أكثر المواضيع النفسية إثارة للاهتمام من قبل الباحثين والمحللين النفسيين والتربويين؛ لأنه لا يوجد سلوك من دون دافع. ومما يؤثر في التراث الغربي قولهم: "يمكنك أن تقود الحصان إلى النهر، ولكنك لن تستطيع أن تجبره على الشرب"، سيشرب بمجرد ما تصبح عنده حاجة للشرب، أي عندما تصبح لديه دافعية للشرب. وإذا أسقطنا هذا القول على مجال التعليم فإننا نستطيع اصطحاب الطلاب إلى داخل الحجرة الدراسية، ولكن لا يمكن إجبارهم على الإجادة والمثابرة وبذل الجهد للتعلم دون وجود دافعية وحب للتعلم لديهم، وهذا ما يفسر وجود الاختلاف والتفاوت بين الطلاب وعلاقتهم بالعلم ومدى تحصيلهم العلمي. وفي ضوء ما تقدم فإنَّ الدافعية مفهوم يشير إلى العلاقة بين الفرد وبيئته، والتي تعمل على استثارة الفرد وتوجهيه لتحقيق هدف ما. (علاوي، 2004، 212). ويخالف الباحث علاوي في تعريفه للدافعية أنَّها "مفهوم يشير إلى العلاقة بين الفرد وبيئته" ويرى أنَّ مثيرات الدافعية أوسع من ذلك، فقد تكون نفسية داخلية.

ويحظى مفهوم الدافعية في التعلم باهتمام خاص؛ لأن تفسيره وفهمه يمثل العامل الذي يحدد مدى نجاح المتعلم في اكتساب اللغة، يحتاج تعلم لغة ثانية لوجود دافعية في اكتساب تلك اللغة؛ لأن الدافع هو ما يحفز الفرد ويدفعه لبذل طاقته العقلية والجسمية بشكل كامل من أجل اكتساب تلك اللغة سواءً من البيئة التي يعيش فيها أو من بيئة أخرى غير بيئته. فمن خلال الدافع يبذل المتعلم الجهد لاكتساب مفردات تلك اللغة والتعرف على تراكيبها وفهم معاني الكلمات والجمل المقبل على تعليمها، وبالتالي ينجح في اكتساب تلك اللغة بمهاراتها الأربع. (السعدي، 2022، 984)

كما أنَّ الدافعية عملية ديناميكية متغيرة وليست ثابتة، تمر بعدة مراحل تبدأ بتوليد الرغبة في التعلم، ثم الحفاظ على هذه الرغبة، وأخيراً تنظيمها بشكل ذاتي لتحقيق الأهداف. فهي حالة

استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في كل موقف تعليمي يشترك فيه بقصد إشباع دوافعه التعليمية وتحقيق ذاته. (مبراك، 2017، 331)

❖ **الدافعية في تعلم اللغات الثانية (Second Language Motivation)**

- **مفهوم الدافعية في تعلم اللغة الثانية:**

هي القدرة على استخدام اللغة الثانية بفاعلية واستعمالها للتواصل مع الناس غالباً ما يكون الحافز والسبب الطبيعي وراء تعلم تلك اللغة. (العصيلي، 1998، 124) كما أنها مجموعة القوى الداخلية التي تعزز من سلوك المتعلم الإيجابي خلال العملية التعليمية عن طريق الانتباه للمعلومات المكتسبة والإقبال عليها والاستمرارية بها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. (زينب، هتهوت، 2024، 5) وعرفها أصحاب النظرية التحليلية بأنها: الحالة الداخلية التي تدفع المتعلم؛ لأن يسعى بأي وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق السعادة والتكيف وتجنب الوقوع في الفشل. (بن سليم، نوقي، 2016، 317).

- **ارتباط الدافعية بالنجاح في اكتساب اللغة:**

يبذل المتعلم من خلال الدافع الجهد لاكتساب مفردات تلك اللغة والتعرف على تراكيبها وفهم معاني الكلمات والجمل المقبل على تعلمها، وبالتالي ينجح في اكتساب تلك اللغة بمهاراتها الأربعة. (السعدي، 2022، 984) كما تعد الدافعية هي الأساس في النجاح في تعلم لغة أخرى، إذ إن تعلم اللغة الأخرى يحتاج للاستمرارية ووجود الطاقة والتوجيه والتحفيز والتنشيط والنية الصادقة للتعلم، ولا وجود لهذه العناصر دون وجود الدافعية. (زينب، هتهوت، 2024، 5)

- **مقارنة بين الدافعية العامة والدافعية اللغوية:**

تختلف الدافعية العامة نحو التعلم، أو تحقيق أي نتيجة، أو مصلحة، أو الوصول إلى غاية عن الدافعية المخصصة لتعلم لغة ثانية؛ ذلك لأن الأولى تتعلق بالدافعية الأكاديمية العامة، وتتضمن وجود عناصر مثل حب التعلم أو السعي للنجاح أو الرغبة بتحقيق شيء والتميز به. أما الثانية تتضمن عناصر خاصة أخرى غير العناصر العامة، مثل الرغبة في التواصل مع مجتمع لغة الهدف أو استخدامها للوصول لهدف مهني أو اجتماعي؛ لذلك لا بد من قياس الدافعية بلواحقها التي تخص البعد اللغوي عند دراسة تعلم لغة ثانية. (Gardner, 1985, 43)

- **نماذج مشهورة في دافعية تعلم اللغات**

1. نموذج غاردنر ولامبرت (Gardner & Lambert) الدافعية الاندماجية والأداتية.

وضع النموذج عام (1972) وينص إلى أن الدافعية في تعلم لغة ثانية تتأثر بشكل رئيس بكل من:

- الاتجاهات نحو مجتمع اللغة الهدف.
- الاتجاه نحو التعلم كهدف أو كوسيلة.
- المكونات المعرفية والعاطفية لدى المتعلم.

يتميز هذا النموذج بتقسيمه الدافعية إلى دافعية اندماجية، وهي رغبة المتعلم في الاندماج مع مجتمع اللغة الهدف، والتفاعل معهم ومع ثقافتهم. فهي رغبة المتعلم بتعلم اللغة لتحقيق غرض عملي أو وظيفي. (Gardner, Lambert, 1972 ,40)

2. نموذج دورنياي (Zoltán Dörnyei) الدافعية الديناميكية ومراحلها.

بُني هذا النموذج عام (1998) على فكرة أن الدافعية ليست حالة ثابتة، بل عملية متغيرة ومتطورة بمرور الوقت وتتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية، وتمر الدافعية وفقاً لهذا النموذج بثلاث مراحل، هي:

- مرحلة ما قبل العمل: وتتضمن عدة عمليات مثل تحديد الأهداف وتقدير التوقعات وتخطيط الأفعال، كما تتأثر الدافعية بهذه المرحلة بعوامل عديدة مثل صورة الذات وسياق التعلم والدعم المجتمعي.
- مرحلة التنفيذ أو العمل: وهي المرحلة الأهم في النموذج؛ لأنها تمثل التحفيز أثناء التعلم نفسه. والعمليات التي تضمنها هذه المرحلة هي المحافظة على الجهد واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والتفاعل مع البيئة التعليمية. وتتطلب هذه المرحلة تدخل مستمر من المعلم للمحافظة على الاهتمام والحماس.
- مرحلة ما بعد العمل: وهي مرحلة التقييم الذاتي التي تأتي بعد الانتهاء من العمل، وتشمل تقدير الأداء والعزو السببي والإصابة بالرضا أو الإحباط. وتعد هذه المرحلة حاسمة؛ لأنها

تؤثر بشكل مباشر على تجدد الدافعية لاحقاً أو انطفائها. (Dornyei, Z, & Otto, 1998, 156)

3. نموذج الذات الممكنة اللغوية (L2 Motivational Self System).

عالج هذا النموذج بعض التحديات التي واجهها نموذج غاردنر، وقد أخذ بعين الاعتبار الصورة الذاتية للمتعلم ورؤيته المستقبلية كعامل قوي لتحفيز الدافعية والاستمرار، ويتكون من ثلاث مكونات رئيسية، وهي: (Dörnyei,2014, 95- 96)

- الذات اللغوية المثالية (Ideal L2 Self): وهي كيفية رؤية المتعلم لنفسه كمتحدث للغة الثانية في المستقبل.
- الذات اللغوية الواجب (Ought-to L2 Self): وهي ما يُتوقع أن يكونه المعلم أو ما عليه تفاديه.
- تجربة تعلم لغة ثانية (L2 Learning Experience): وهي الخبرات التي يملكها المتعلم في عملية التعلم (البيئة التعلمية، التفاعل، المهام، عدد الساعات).

- **عوامل مؤثرة في دافعية تعلم اللغة الثانية**

عوامل داخلية (ذاتية):

المتعلم الذي يؤمن بقدرته على التعلم يبذل الجهد الأكبر، ويثابر إذا ما واجهته صعوبات أو تحديات خلال العملية التعليمية مقارنة بالمتعلم الذي ليس لديه دوافع ذاتية للتعلم أو لا يؤمن بقدرته على الإنجاز. (الغانمي، 2022, 53) وأظهرت دراسات أن المتعلمين الذين لديهم دوافع ذاتية يظهرون تفاعلاً أكبر مع المواد والأنشطة. (السعدي، 2023, 989)

عوامل خارجية (البيئية والمؤسسية):

دور المعلم وأساليب التدريس: أسلوب المعلم التحفيزي وتقديمه لمهام تفاعلية ومتدرجة الصعوبة وتقديم التغذية الراجعة البنّاءة. (الخوالدة وآخرون، 2014, 193- 194)

الفرص العملية للتعرض للغة: إن توافر الفرص العملية لتعلم اللغة مثل التبادل اللغوي والحوارات والمواد المسموعة والمرئية تضيف قيمة عملية للمتعلم أثناء تعلم اللغة، مما يرفع من دافع لاكتسابها. (المرجع نفسه، 193، 194)

الدعم الاجتماعي والمؤسساتي: إن العوامل مثل دعم الأسرة وتشجيع الزملاء وسياسات البيئة التعليمية (برامج التبادل أو الشهادات) تسهم في رفع قيمة التعلم وتؤثر بشكل إيجابي على الاستمرارية. (الغانمي، 2022, 53)

❖ **انطفاء الدافعية (Motivational Attrition / Demotivation)**

- **مفهوم انطفاء الدافعية وتمييزه عن ضعفها:**

يمكن التمييز بين انطفاء الدافعية وضعفها بأن الضعف هو الانخفاض النسبي في الدافع، كأن تقل السلوكيات الدافعية المؤدية لإنجاز شيء ما دون فقدان الدافع بشكل كلي، ولكن انطفاء الدافع هو التوقف الكامل للسلوكيات والأنشطة الدافعية المؤدية إلى نتيجة ما، بحيث يصبح الفرد حاضراً، ولكن غير فعّال. (صبري، 2017، 22)

- **الأبعاد النفسية والسلوكية لانطفاء الدافعية.**

إن انطفاء الدافعية لدى متعلمي لغة ثانية يظهر في بعدين رئيسين، نفسي وسلوكي: (Li, 2021, 40)

البعد النفسي: وهي المكونات الداخلية والعاطفية التي تؤثر على دافعية التعلم، فالعوامل الداخلية النفسية هي انخفاض الثقة بالنفس وعدم الإحساس بالكفاءة والقلق من القدرات اللغوية للفرد وتغير اتجاه المتعلم نحو اللغة، ويحدث ذلك عندما يشعر المتعلم أن أهدافه لم تحقق، وعلى الصعيد العاطفي فإن الشعور بالملل والفشل المتكررين وخيبة الأمل هي من المسببات لانطفاء الدافعية.

البعد السلوكي: وهو ما يظهره المتعلم من مواقف أو أفعال تدل على تراجع الدافعية للتعلم لديه كقلة المشاركة والغياب المتكرر، وتجنب المهام واختفاء المبادرة، وأيضاً التراجع في السلوك اللغوي، كتجنب التحدث والاستماع وانخفاض الجهد المبذول في أداء المهام الموكلة إليه، وقلة ممارسة اللغة.

❖ **أسباب انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة الثانية:**

- **أسباب نفسية:** وهي أن يظهر المتعلم نفورًا، وعدم رغبةٍ واستعدادٍ للتعلم، ويعود ذلك لعدة أسباب داخلية نفسية، مثل: (بن سنوسي، بلال، 2020، 34- 35)
  - الخوف من الفشل.
  - عدم توفر المفاهيم والخبرات القبلية اللازمة للتعلم.
  - عدم وضوح ميول المتعلم وخططه المستقبلية.
  - غياب نماذج حية ناضجة يقلدها المتعلم ويستفيد منها.
  - الشعور بالضغط النفسي؛ نتيجة للقيود والضغوط المفروضة على المتعلم من الخارج.
  - عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية للمتعلم.
- **أسباب تربوية:** وهي الأسباب المتعلقة بالأهل أو المعلمين مثل: (مسيسيلية، 2021، 63)

ممارسات الأهل: مثل التوقعات المرتفعة جداً على المتعلم، والمشاكل الأسرية، والنبذ والنقد المتكرر. وممارسات المعلم التي تشمل، عدم اكتشافه لاستعدادات وقابلية المتعلمين لتقبل المعلومات، وعدم تحديده للأهداف التعليمية، وجموده خلال إيصال الفكرة والمعلومة، كما أن إهماله لأنظمة الحوافز والمكافآت، وعدم اهتمامه بممارسة الأنشطة العملية، واتباعه نفس الأسلوب التعليمي مع كافة المتعلمين دون مراعاة الاختلافات والفروقات بينهم، يؤدي إلى فقدان دافعية التعلم.

- **أسباب اجتماعية:** يؤثر الوضع الاقتصادي المتخلخل على الوضع الاجتماعي للمتعلم، مما يؤثر على دافعية التعلم لدى التلاميذ. (بن سنوسي، بلال، 2020, 36- 37)
- **أسباب مؤسساتية:** وتشمل البيئة التعليمية، كالمبنى، والصف، والحصة، والكتب، والواجبات، وطريقة وضع البرامج، وإجراء الامتحانات، ووضع التقييمات، وتقادم الأساليب التعليمية، وانعدام حرية التعبير بالنسبة للمتعلمين، كما يؤثر جو الصف أو الفصل الدراسي، ونسبة اكتظاظه بالمتعلمين، وطريقة التنظيم الصفي على دافعية التعلم. (بن سنوسي، بلال، 2020, 37).

❖ **نتائج انطفاء الدافعية ومظاهرها**

▪ **نتائج انطفاء الدافعية:**

تظهر العديد من النتائج التي تؤثر في الأداء التعليمي والمشاركة اللغوية لدى المتعلمين عند تراجع الدافعية أو انطفائها وهذه النتائج هي:(Evans, Tragant, 2020, 34)

- الانخفاض الملحوظ في التحصيل الأكاديمي.
- ضعف التفاعل والمشاركات الصفية.
- ارتفاع معدلات التسرب أو الانسحاب من مسارات التعلم.
- خسارة فرص الممارسة والاستخدام اللغوي المنخفض.
- الانعكاسات النفسية السلبية.

▪ **مظاهر انطفاء الدافعية:** توجد العديد من المظاهر التي تدل على انطفاء الدافعية والرغبة في التعلم لدى الطلاب، وهي: (بن سنوسي، بلال، 2020، 34)

- تشتت الانتباه.
- الانشغال بالأدوات والأغراض.
- إثارة المشاكل في الصف أو القاعة.
- نسيان الواجبات وإهمال حلها.
- نسيان كل ما يتعلق بالتعلم الصفي كالدفاتر، والأدوات، والكتب، والأقلام.
- كثرة الغياب عن الحصص الدراسية.
- تدني المثابرة في الاستمرار بعمل الواجبات أو المهام الموكلة للمتعلم.
- عدم الالتزام بالقوانين والتعليمات الموضوعة في البيئة التعليمية.
- كره البيئة التعليمية والشعور بعدم ملائمة الفرد للمكان الذي هو فيه.
- كثرة التذمر من الواجبات والمواد والالتزامات.
- قلة الاهتمام بالمكافآت الممنوحة.

- التأخر عن مواعيد الحصص والصفوف.

- **استراتيجيات تعزيز الدافعية في تعلم العربية لغير الناطقين بها:**

يوجد بعض الطرق والاستراتيجيات التي من شأنها المساعدة في رفع الدافعية لدى المتعلمين، وهي: (صبري، 2017، 31- 32- 33)

- **زيادة الوقت عن طريق وضع برامج إضافية لمدة قصيرة:** كبرامج ودورات لدعم كل مهارة من مهارات اللغة على حدة، يتيح للمتعلم التركيز على كل مهارة بشكل منفصل وتوسيع وقت التعليم.
- **توضيح الأهداف المرجوة:** يساعد وضع هدف واضح المتعلم على فهم الاتجاه والمطلوب وبالتالي تحقيق المراد.
- **تنويع طرائق التعليم والمداخل الجذابة:**

وضع ساردیمان (Sardiman) بعض الطرق التي تعمل على زيادة الدافعية لدى الطلاب، وهي: (Sardiman, 2018, 94)

- **إعطاء رقم (grade):** يكون هذا الرقم بمثابة رمز عن قيمة أنشطة التعلم، وقد تدفع هذه الطريقة المتعلم لبذل الجهد من أجل تحقيق الرقم أو الدرجة المطلوبة.
- **الجائزة:** تعد الجوائز من أفضل الأساليب التي تعمل على استثارة الدافعين لدى المتعلمين على اختلاف أعمارهم وأهدافهم وغاياتهم.
- **المنافسة:** أسلوب المنافسة يمثل حافزًا ومثيرًا للفرد، يدفعه من أداء عمله أو المطلوب منه بالشكل الأمثل حتى يستطيع الوصول لأهدافه.
- **مشاركة الأنا:** وهي تعني إثارة التوعية لدى الأفراد والمتعلمين للشعور بأهمية العمل الذي يتطلب الإنجاز، مما يدفعهم إلى قبوله والعمل بجهد لتحقيقه.
- **الرغبة:** يمكن استثارتها عن طريق إثارة وجود الحاجة والاتصال مع مشكلة خبرة سابقة وإتاحة الفرصة لتحقيق نتائج جديدة.

- **المدح:** يجب أن يعطى المتعلم المدح عند قيامه بتحقيق نتائج إيجابية؛ لأنه يرفع الثقة بالنفس.
- **العقاب:** إن العقوبة من المثيرات السلبية للدافعية، ولكن يجب عند تطبيقها فهم مبادئها بشكل جيد، وتطبيقها بحكم وبشكل مناسب فعندها تكون أداة لزيادة الدافعية.

- **دور المعلم والمؤسسة في إعادة تنشيط الدافعية:**

▪ **دور المعلم في الوقاية من انطفاء الدافعية**

إن طبيعة العلاقة بين المتعلم والمعلم تلعب دوراً هاماً في زيادة الدافعية، حيث إن هذه العلاقة ترتبط بمدى نجاح المعلم وقدرته على تنفيذ الأنشطة التعليمية بأساليب تساعد وتزيد في الفهم والتحصيل، كما أن الجهود التي يبذلها المتعلمون تعتمد على علاقتهم مع معلميهم؛ لأن التفاعلات الإيجابية بين المتعلم والمعلم تبني مواقف إيجابية لدى المتعلمين، كما أن احترامه للمعلمين ينعكس على طرق تأديتهم لواجبهم ومشاركتهم في الحصص بفاعلية ونشاط. (عقاقنية، عجابي، 2021, 149 -150)

▪ **دور المناهج والمؤسسات التعليمية**

تسهم المناهج الحديثة المبنية على تفاعل المتعلمين ومشاركتهم، وممارستهم للغة بشكل عملي في رفع الدافعية وتحفيز المتعلم؛ لأنها تمنحه الشعور بالإنجاز والاستقلالية، وتركز على التواصل الفعّال وتنمية المهارات اللغوية المتكاملة؛ مما يؤدي إلى زيادة الدافعية بسبب جعل عملية التعلم ذات معنى وقيمة، وأكثر قابلية للتطبيق في الحياة اليومية. كما أن المؤسسات التعليمية التي تعمل على توفير بيئة تعليم إيجابية تتميز بالتشجيع والدعم النفسي للمتعلمين، وتعمل على دمج التكنولوجيا وتقنياتها المختلفة بالتعليم تساهم في رفع الدافعية للتعلم. فالتكامل ما بين المناهج التعليمية الجيدة والمؤسسات الداعمة يسهم جعل عملية التعلم أكثر فائدة وكفاءة ويزيد من دافعية التعلم. (Dörnyei, Ushioda, 2011, 230)

❖ **الدراسات السابقة:**

عرض موجز لأهم الدراسات العربية والعالمية التي تناولت الدافعية أو انطفاءها في تعلم اللغة الثانية أو العربية لغير الناطقين بها.

- **دراسة بولعراس، الجمعي؛ فرفار، آمال؛ عبد الرزاق، جدي سليمان. (2019) بعنوان: الدافعية وعواملها في تعلم اللغة الثانية عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك سعود.**

هدفت الدراسة إلى بحث الدافعية في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية ومدى قابلية متعلم اللغة العربية لغة ثانية على التعايش مع الفرد العربي. واشتملت عينة البحث على طلاب معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود من أجناس وبلاد وثقافات مختلفة. وخلصت الدراسة إلى أن هناك منطلقات دافعية إيجابية يمكن أن يحقق بها متعلم اللغة العربية نتائج طيبة في سرعة اكتساب اللغة ونموها عنده مثل التعلق بالإسلام وحب الثقافة العربية والرغبة في الاندماج بالدول العربية.

- **دراسة السعدي، طاهرة يوسف. (2022) بعنوان: الدافعية بين تعلم اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية "دراسة لسانية مقارنة".**

هدفت الدراسة إلى معرفة دوافع تعلم واكتساب اللغة الأم واللغة الثانية والمقارنة بينهما، واعتمدت الباحثة المنهجية الوصفية والمقارنة بسبب ملائمته لأغراض الدراسة وهدفها. وتوصلت الباحثة لوجود أثر للدافعية سواءً في تعلم اللغة الأم أو لغة ثانية، وأن توفر الدوافع اللازمة لتعلم واكتساب لغة ثانية مثل الرغبة في الاندماج في بيئة اللغة الهدف أو الأهداف الوظيفية يساعد على اكتساب اللغة الثانية بشكل أفضل.

- **دراسة زينب، بورياح؛ هتهوت، محمد. (2024) بعنوان: أثر الاستماع في دافعية تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر مهارة الاستماع في دافعية تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقامت بتوزيع استبانة على عينة عشوائية مكونة من 64 طالب وطالبة من الناطقين باللغات الأخرى في مراكز تعلم اللغة العربية بجامعتي الجزائر وبليدة. وكشفت نتائج الدراسة أن المستوى العام لإتقان مهارة الاستماع باللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج أن مستوى الدافعية بأبعادها (الدافعية الوسيلية، الدافعية التكاملية) لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مراكز تعلم

اللغة العربية بالجامعات الجزائرية جاء بدرجة مرتفعة. كما توصلت نتائج ذات الدراسة إلى وجود أثر للاستماع في الدافعية الوسيلية والتكاملية لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- **دراسة البريفكاني، خولة أحمد محمد سعيد نوري. (2020) بعنوان: أسباب ضعف دافعية طلبة كلية التربية الأساسية نحو تعلم المواد التربوية والنفسية.**

هدف البحث إلى التعرف على أسباب ضعف دافعية طلبة كلية التربية الأساسية نحو تعلم المواد التربوية والنفسية. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة 120 طالباً، من طلبة الصف الرابع في كافة الأقسام. وتوصلت الدراسة إلى أنه من أسباب ضعف الدافعية نحو تعلم المواد التربوية والنفسية اهتمام الأقسام العلمية بالمواد التخصصية بالدرجة الأولى، وضعف إدراك الطلبة لأهمية المواد التربوية والنفسية، واستخدام الطرق التقليدية في التدريس والتي تفتقر إلى التشويق. وأوصت الباحثة بضرورة عقد ورش عمل في الكلية للأساتذة والطلبة؛ لتوضيح أهمية وأهداف المواد التربوية والنفسية.

- **دراسة Abdul Rahman, H. Rajab, A. Abdul Wahab, R. Mohd Nor, F. Badli, M. (2017): Factors Affecting Motivation in Language Learning. بعنوان**

هدفت الدراسة لمعرفة العوامل التي تُسهم في تحفيز تعلم اللغة الإنجليزية، وشمل مجتمع الدراسة 80 طالبًا، من مدرسة مينينجاه كيبانجسان ليبار أوتارا. وكانت أداة الدراسة استبياناً. وأظهرت النتائج أن المعلمين والمواقف الشخصية والوالدين لهم تأثير في دافعية الطلاب لتعلم لغة ثانية.

- **دراسة Evans, M. Tragant, E. (2020): بعنوان Demotivation and Dropout in Adult EFL Learners.**

هدفت الدراسة إلى تقييم أسباب تسرب المتعلمين في بيئات تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للبالغين. وتم دراسة الفروق بيم مجموعتين – المتسربين (عددهم 154) والمتعلمين المستمرين (عددهم 106) – باستخدام استبانة ذات مكونات نوعية وكمية. وركّزت الدراسة على ثلاث مجالات: خصائص المجموعتين (مثل العمر والكفاءة)، ومواقفهم (الثقة بالنفس، والموقف تجاه اللغة)، وتصورات المتسربين عن تجربتهم في تعلم اللغة. وُجدت فروق جوهرية في العمر والكفاءة، وكذلك في المواقف تجاه المعلم واللغة. وعند مراعاة درجة فقدان الحافز، تظهر فروق أخرى في المواقف تجاه

المقرر الدراسي وفي حاجة المتعلمين المُتصوّرة لتعلم اللغة الإنجليزية للعمل. وأظهرت النتائج أن العوامل الصفية تُعدّ عوامل تثبيط قوية في تعلم اللغة للبالغين. حيث يميل المتعلمون الذين يعانون من قلة الحافز إلى عزو التسرب الدراسي إلى عوامل خارجية، مشيرين عادةً إلى ضعف ممارسات التدريس، وقلة التدريب على التحدث، والتفاوت بين المستوى المطلوب والمستوى "الراكد" الذي يعتقدون أنه كذلك.

الإطار التطبيقي للبحث

تمهيد:

يهدف إلى توضيح الإجراءات المنهجية التي اتبعت في تنفيذ الدراسة، ابتداءً من تحديد مجتمعها وعينتها، ومرورًا بوصف أداة القياس وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وانتهاءً بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخلاص النتائج، بما يسهم في بناء تصور علمي دقيق لأسباب انطفاء الدافعية وكيفية معالجتها.

أولاً: الإجراءات المنهجية والأساليب الإحصائية وخطوات تطبيق الدراسة.

منهج الدراسة وطريقها:

اعتمد الباحث على **المنهج الوصفي التحليلي** حيث يقوم المنهج الوصفي التحليلي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين، بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. (عليان، غنيم، 2000م، 43)

مجتمع البحث:

يتمثل المجتمع الأصلي لهذا البحث في متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (105) متعلمًا من جنسيات متعددة ممن يدرسون اللغة العربية لغةً ثانية. وروعي في اختيار العينة تحقيق التنوع في العمر والمستوى اللغوي والبلد الأصلي؛ لضمان تمثيل متوازن وشامل لوجهات النظر.

أداة الدراسة:

الاستبانة: الأداة الرئيسة التي اعتمد عليها في جمع البيانات الخاصة بهذا البحث حول مظاهر وأسباب انطفاء الدافعية واقتراح الحلول لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية.

تم إعداد أسئلة الاستبانة وصياغتها بعناية، بالاستفادة من الإطار النظري للدراسة والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع مثل دراسة (بولعراس وآخرون، 2019) ودراسة (البريفكاني ، 2020) ودراسة (السعدي، 2022) ودراسة (زينب؛ هتهوت ، 2024) كما روعي عند إعدادها وضوح العبارات وبُعدها عن الإيحاء؛ لضمان سهولة فهمها من قِبل أفراد العينة المستهدفة.

وبناءً على ذلك صممت الاستبانة النهائية وبلغ عدد عباراتها (59) عبارة، حيث توزعت ضمن المحاور الآتية:

المحور الأول: يتضمن بيانات أولية، أي (العمر، الهمة والحماس، الجنسية، المستوى الدراسي، لغتك الأم، همَّتك أو حماسك) وكان عدد أسئلة هذا المحور "6".

المحور الثاني: ضم بيانات خاصة بالمتغير " مظاهر انطفاء الدافعية"، وكان عدد أسئلة هذا المحور "12".

المحور الثالث: ضم بيانات خاصة بالمتغير " أسباب انطفاء الدافعية (لغوية، تعليمية، بيئية، تنظيمية، شخصية)"، وكان عدد أسئلة هذا المحور "34".

المحور الرابع: ضم بيانات خاصة بالمتغير " مقترحات لتعزيز الدافعية"، وكان عدد أسئلة هذا المحور "13".

طريقة تصحيح الاستبانة:

اعتمد الباحث على **مقياس ليكرت الخماسي**، الذي يتيح للمبحوثين تحديد درجة موافقتهم على كل عبارة من العبارات الواردة. وقد مُنحت كل إجابة درجة رقمية تعكس اتجاه الاستجابة، كما يأتي:

الجدول رقم (1): مقياس تدرج أداة الدراسة وطريقة تصحيح عباراتها

التدرج	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
درجة التصحيح	5 درجات	4 درجات	3 درجات	درجتان	درجة واحدة

استخدِم هذا المقياس في جميع فقرات الاستبانة المغلقة، إذ يسهل من خلاله تحليل البيانات إحصائيًا واستخلاص المتوسطات والانحرافات المعيارية لمختلف المحاور.

ثبات الاستبانة:

–ثبات الاستبانة: (معامل ألفا كرونباخ Crnbach's Alpha Cefficient)

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، طُبقت الاستبانة على عينة مكونة من (30) متعلمًا من جنسيات متعددة ممن يدرسون اللغة العربية لغةً ثانية؛ وذلك للتحقق من وضوح وسهولة محتوى الاستبانة ومدى فهم العينة للأسئلة. تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس مستوى التماسك الداخلي للبيانات المجمعة من العينة؛ وذلك لضمان أن الاستبانة تقيس المفاهيم المقصودة بشكل موثوق.

الجدول رقم (2): يبين نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

الاستبانة	عدد الأسئلة	الثبات
مظاهر انطفاء الدافعية	12	0.879
أسباب انطفاء الدافعية	34	0.954
مقترحات لتعزيز الدافعية (ما الذي يساعدك؟)	13	0.945

تم الحصول على معامل ثبات أكبر من (0.60) في المحاور الثلاثة، مما يشير إلى أنَّ الاستبانة تتمتع بمستوى واضح من الثبات والمصداقية. وبناءً على ذلك، يمكن الاعتماد عليها في تحليل نتائج الدراسة باستخدام برنامج SPSS.

صدق المقياس "الاتساق الداخلي":

تم أخذ عينة استطلاعية بلغ عددها (30) متعلمًا من جنسيات متعددة ممن يدرسون اللغة العربية لغةً ثانية في المملكة العربية السعودية لحساب صدق الاستبانة من خلال صدق الاتساق الداخلي، والجداول التالية توضح صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

وتم حسابه من خلال معاملات الارتباط بين كل بعد والعبارات التي تمثله وذلك بطريقة Pearson ومعنويته، حيث تتراوح قيمة معامل الارتباط بين [-1,+1] وتدل الإشارة الموجبة على أن نوع الارتباط طردي، والإشارة السالبة على أن نوع الارتباط عكسي، وكلما كانت قيمة معامل الارتباط قريبة من الواحد الموجب أو السالب يكون نوع الارتباط قويًا، ويعتبر ارتباط العبارة معنوياً وذا دلالة إحصائية إذا كانت معنوية هذه العبارة أقل أو يساوي (0.05)، أما اذا كانت معنوية الاختبار أكبر من (0.05) فهذا يدل على عدم وجود ارتباط معنوي، وأن العبارة غير متسقة داخلياً مع البعد الذي تساهم في قياسه، عندئذٍ يلزم حذف الأداة (سلمان، 2009، 151)

يبين الجدول رقم (3) الاتساق الداخلي للمحور الأول باستخدام معاملات الارتباط ومعنوياتها.

الجدول رقم (3): الاتساق الداخلي لمقياس للمحور الأول" مظاهر انطفاء الدافعية".

رقم العبارة	العبارات	معامل الارتباط	المعنوية	الدلالة الإحصائية
مظاهر انطفاء الدافعية				
1	أبذل جهدًا أقل في تعلم العربية مقارنة بالبداية.	.481**	0.007	دال إحصائياً
2	أتغيب عن الدروس كثيراً.	.406*	0.026	دال إحصائياً
3	أَفقدُ التركيز أثناء الدروس.	.718**	0.000	دال إحصائياً

4	أؤجل واجباتي ولا أقوم بها في الوقت المحدد.	.732**	0.000	دال إحصائياً
5	لا أراجع دروسي بعد انتهائها.	.676**	0.000	دال إحصائياً
6	أشعر بالملل أو الإحباط أثناء الحصص.	.899**	0.000	دال إحصائياً
7	لا أشارك في الأنشطة الصفية، حتى لو كانت لدي فرصة.	.718**	0.000	دال إحصائياً
8	أتجنب استخدام اللغة العربية خارج الصف.	.745**	0.000	دال إحصائياً
9	لا أشعر بالثقة في قدرتي على التعلم.	.843**	0.000	دال إحصائياً
10	لا أرى تقدمًا واضحًا في مستواي في اللغة.	.773**	0.000	دال إحصائياً
11	أستسلم بسهولة عند مواجهة صعوبات في تعلم العربية.	.739**	0.000	دال إحصائياً
12	أفكر كثيرًا في التوقف عن الدراسة.	.750**	0.000	دال إحصائياً

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) وتدل على ارتباط العبارات بالمتغير الذي تقيسه مما يعني أنها متسقة داخلياً معه وهي أساسية في قياسه، وهذا يؤكد تمتع المحور بدرجة اتساق داخلي مرتفعة.

يبين الجدول رقم (4) الاتساق الداخلي للمحور الثاني باستخدام معاملات الارتباط ومعنوياتها.

الجدول رقم (4): الاتساق الداخلي لمقياس للمحور الثاني" أسباب انطفاء الدافعية".

رقم العبارة	العبارات	معامل الارتباط	المعنوية	الدلالة الإحصائية
أسباب تتعلق باللغة نفسها				
1	قواعد النحو العربي صعبة.	.886**	0.000	دال إحصائياً
2	الأفعال وتصريفاتها كثيرة وصعبة بالنسبة لي.	.928**	0.000	دال إحصائياً
3	التذكير والتأنيث في العربية يسبب لي مشكلة.	.881**	0.000	دال إحصائياً
4	أصوات الحروف العربية صعبة في النطق.	.718**	0.000	دال إحصائياً
5	الكلمات العربية لها معانٍ كثيرة وتُربكني.	.825**	0.000	دال إحصائياً
6	هناك كلمات وجمل مجازية لها معنى غير مباشر لا أفهمه.	.823**	0.000	دال إحصائياً
أسباب تتعلق بالمعلم وطرق التدريس				
1	شرح المعلم غير واضح لي.	.866**	0.000	دال إحصائياً
2	لا أحصل على تشجيع كافٍ من المعلم.	.828**	0.000	دال إحصائياً
3	أشعر بالخجل عندما يصحح المعلم أخطائي.	.737**	0.000	دال إحصائياً
4	المعلم لا يستخدم وسائل تعليمية متنوعة (صور، فيديوهات، ألعاب...).	.803**	0.000	دال إحصائياً
5	المعلم يتكلم بسرعة ولا أستطيع فهمه.	.843**	0.000	دال إحصائيا

6	المعلم يغيب كثيراً عن الدروس.	.846**	0.000	دال إحصائيا
أسباب تتعلق بالكتاب والمواد التعليمية				
1	محتوى الكتاب أعلى من مستواي.	.715**	0.000	دال إحصائيا
2	محتوى الكتاب غير ممتع لي.	.863**	0.000	دال إحصائيا
3	يوجد كلمات جديدة كثيرة في كل درس.	.776**	0.000	دال إحصائيا
4	أمثلة الكتاب بعيدة عن حياتي اليومية.	.826**	0.000	دال إحصائيا
5	تمارين التحدث في الكتاب قليلة.	.667**	0.000	دال إحصائيا
6	لا أشعر أنني أتقدم بوضوح مع هذا المنهج.	.858**	0.000	دال إحصائيا
أسباب تتعلق بالبيئة الصفية والزملاء				
1	الصف مزدحم بالطلاب.	.878**	0.000	دال إحصائيا
2	هناك ضوضاء كثيرة في الصف.	.856**	0.000	دال إحصائيا
3	المستوى اللغوي لزملائي أعلى من مستواي اللغوي.	.382*	0.037	دال إحصائيا
4	الطلاب يتكلمون بلغاتهم الأم داخل الصف كثيرًا.	.599**	0.000	دال إحصائيا
5	لا أجد أصدقاء في الصف لأتحدث معهم بالعربية.	.567**	0.001	دال إحصائيا
6	الصف غير مجهز بشكل جيد.	.758**	0.000	دال إحصائيا
أسباب تتعلق بالدعم خارج الصف (الأسرة والمجتمع)				
1	أسرتي (عائلتي) لا تشجعني على تعلم العربية.	.767**	0.000	دال إحصائيا

2	لا يشجعني أصدقائي على تعلم العربية.	.721**	0.000	دال إحصائيا
3	أواجه مواقف سلبية عندما أتكلم العربية خارج الصف.	.892**	0.000	دال إحصائيا
4	المجتمع الخارجي عن الجامعة لا يتحدثون الفصحى.	.583**	0.001	دال إحصائيا
5	المجتمع الخارجي عن الجامعة يستهزئ بي عندما أتحدث الفصحى.	.725**	0.000	دال إحصائيا
أسباب تتعلق بالأهداف والمستقبل				
1	التطور التكنولوجي والترجمة الآلية أثرت على أهدافي من تعلم العربية.	.517**	0.003	دال إحصائيا
2	أتعلم العربية فقط؛ لأن البرنامج يطلب ذلك مني.	.898**	0.000	دال إحصائيا
3	أعتقد أن جهدي في تعلم العربية لن يُقدر في العمل أو الدراسة.	.750**	0.000	دال إحصائيا
4	لا أرى فائدة حقيقية من تعلم العربية في مستقبلي	.760**	0.000	دال إحصائيا
5	أتعلم العربية فقط لأغراض تجارية.	.818**	0.000	دال إحصائيا

يتضح أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) وتدل على ارتباط العبارات بالمتغير الذي تقيسه مما يعني أنها متسقة داخلياً معه وهي أساسية في قياسه، وهذا يؤكد تمتع المحور بدرجة اتساق داخلي مرتفعة.

يبين الجدول رقم (5) الاتساق الداخلي للمحور الثالث باستخدام معاملات الارتباط ومعنوياتها.

الجدول رقم (5): الاتساق الداخلي لمقياس للمحور الثالث" مقترحات لتعزيز الدافعية".

رقم العبارة	العبارات	معامل الارتباط	المعنوية	الدلالة الإحصائية
مقترحات لتعزيز الدافعية				
1	أريد المزيد من الأنشطة التفاعلية في الدروس (مثل الألعاب اللغوية).	.520**	0.003	دال إحصائياً
2	أحب أن أتحدث مع ناطقين بالعربية (أصليين) بشكل أكبر.	.725**	0.000	دال إحصائياً
3	أريد زيارات لمناطق عربية أو رحلات ثقافية.	.796**	0.000	دال إحصائياً
4	أحتاج لمواد تعليمية مرتبطة باهتماماتي أو دراستي.	.761**	0.000	دال إحصائياً
5	أحتاج إلى تشجيع مستمر من المعلم.	.737**	0.000	دال إحصائياً
6	أرغب في الحصول على ملاحظات واضحة عن تقدمي في اللغة.	.813**	0.000	دال إحصائياً
7	أحتاج إلى مساعدة في التعامل مع القلق من التحدث.	.614**	0.000	دال إحصائياً
8	أريد أن أرى كيف ستفيدني العربية في عملي أو مستقبلي.	.704**	0.000	دال إحصائياً
9	أريد أن يحضر المعلم دائما ولا يغيب.	.819**	0.000	دال إحصائياً

10	أحب أن تكون الاختبارات مناسبة لمستواي كي أشعر بالتقدم.	.721**	0.000	دال إحصائياً
11	أرجو أن يتحول الجو التنافسي في الفصل إلى جو تعاوني منظم.	.872**	0.000	دال إحصائياً
12	أحتاج إلى ربط المهمات التعليمية بحاجاتي اليومية واهتماماتي الشخصية.	.542**	0.002	دال إحصائياً
13	أريد تزويدي بقصص الناجحين من زملائي السابقين.	.767**	0.000	دال إحصائياً

يتضح أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) وتدل على ارتباط العبارات بالمتغير الذي تقيسه مما يعني أنها متسقة داخلياً معه وهي أساسية في قياسه، وهذا يؤكد تمتع المحور بدرجة اتساق داخلي مرتفعة.

الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة، تمت معالجة البيانات بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية(SPSS 29) وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- **اختبار ألفا–كرونباخ** (Cronbach's Alpha): لجميع متغيرات الدراسة عدا متغيرات الخصائص الدراسة وذلك للتعرف على ثبات الدراسة.
- **اختبار معامل الارتباط بيرسون**: لدراسة الاتساق الداخلي للمتغيرات.

التكرارات والنسب المئوية (frequencies and percentages): لمعرفة توزيع مفردات العينة تبعاً للمتغيرات التالية (**العمر، الهمة والحماس، الجنسية، المستوى الدراسي، لغتك الأم، السبب الرئيس لتعلمك العربية**).

- **الإحصاءات الوصفية "الوسط الحسابي، والانحراف المعياري** (Mean, Std. Deviation): لجميع متغيرات الدراسة عدا المتغيرات خصائص الدراسة، وذلك للتعرف على معدل تواجد كل متغير في عينة الدارسة ومعدل تشتته.
- **اختبار**(One Sample t-test) : للمقارنة بين متوسط استجابات العينة والدرجة المحايدة (متوسط المقياس = 3 في حالة ليكرت رباعي).
- اختبار تحليل التباين الأحادي:(One-Way ANOVA) :استُخدم للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مظاهر انطفاء الدافعية تعزى إلى **العمر والمستوى الدراسي**.
- اختبار (T) لعينتين مستقلتين:(Independent Samples T-test) :أُستخدم لدراسة الفروق في مظاهر انطفاء الدافعية تبعًا لمتغيري الهمة والحماس للتعلّم والسبب الرئيس لتعلّم اللغة العربية.

الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها:

وقبل الإجابة على أسئلة البحث وضع معيار الحكم لتفسير النتائج ومناقشتها من خلال الاحتكام إلى المتوسطات الحسابية الموزونة كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

الجدول رقم (6): معيار الحكم على المتوسطات الحسابية

م	المتوسط الحسابي الموزون		التدرج	مستوى انطفاء الدافعية
	من	إلى		
1	1	1.8	غير موافق بشدة	انطفاء منخفض جدًا
2	1.81	2.6	غير موافق	انطفاء منخفض
3	2.61	3.4	محايد	انطفاء متوسط
4	3.41	4.2	موافق	انطفاء مرتفع
5	4.21	5	موافق بشدة	انطفاء مرتفع جدًا

وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة.

- **للإجابة عن سؤال البحث الأول الذي نصه "ما مظاهر انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة من وجهة نظر المتعلّمين؟".**

استخدم **اختبار One Sample T-test** للمقارنة بين المتوسط الفرضي (3) والمتوسطات الفعلية لاستجابات أفراد العينة، وذلك لتحديد مستوى الانطفاء في كل فقرة من فقرات المحور. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (7):

جدول (7): نتائج اختبار One sample T test والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة للسؤال الأول

العبارات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	المعنوية	درجة الموافقة
مظاهر انطفاء الدافعية						
أبذل جهدًا أقل في تعلم العربية مقارنة بالبداية.	105	2.695	1.324	-2.359	0.020	انطفاء متوسط
أتغيب عن الدروس كثيراً.	105	2.105	1.270	-7.221	0.000	انطفاء ضعيف
أَفقدُ التركيز أثناء الدروس.	105	2.610	1.312	-3.050	0.003	انطفاء متوسط
أؤجل واجباتي ولا أقوم بها في الوقت المحدد.	105	2.448	1.271	-4.454	0.000	انطفاء ضعيف
لا أراجع دروسي بعد انتهائها.	105	2.229	1.146	-6.900	0.000	انطفاء ضعيف

أشعر بالملل أو الإحباط أثناء الحصص.	105	2.390	1.139	-5.482	0.000	انطفاء ضعيف
لا أشارك في الأنشطة الصفية، حتى لو كانت لدي فرصة.	105	2.019	1.152	-8.727	0.000	انطفاء ضعيف
أتجنب استخدام اللغة العربية خارج الصف.	105	2.181	1.175	-7.143	0.000	انطفاء ضعيف
لا أشعر بالثقة في قدرتي على التعلم.	105	2.143	1.180	-7.442	0.000	انطفاء ضعيف
لا أرى تقدمًا واضحًا في مستواي في اللغة.	105	2.114	1.155	-7.861	0.000	انطفاء ضعيف
أستسلم بسهولة عند مواجهة صعوبات في تعلم العربية.	105	2.219	1.152	-6.948	0.000	انطفاء ضعيف
أفكر كثيرًا في التوقف عن الدراسة.	105	1.914	1.194	-9.319	0.000	انطفاء ضعيف
مظاهر انطفاء الدافعية	105	2.256	0.883	-8.639	0.000	انطفاء ضعيف

يتضح أن جميع قيم اختبار (t) كانت سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى معنوية$\alpha \geq 0.05$) ، مما يدل على أن متوسطات استجابات أفراد العينة جاءت أقل من المتوسط الفرضي(3) ، أي أن مستوى الموافقة على مظاهر انطفاء الدافعية كان منخفضًا نسبيًا.

أعلى متوسط حسابي سُجل عند العبارة "أبذل جهدًا أقل في تعلم العربية مقارنة بالبداية " بمتوسط (2.695)، مما يشير إلى أن بعض المتعلمين لاحظوا تراجع حماسهم وجهدهم مع مرور الوقت، بينما جاءت العبارة "أفكر كثيرًا في التوقف عن الدراسة "كأدنى متوسط (1.914)، وهو مؤشر على وجود رغبة محدودة بالتوقف الكامل عن التعلم، رغم ضعف الحماس العام.

بصورة عامة، تتراوح المتوسطات بين (1.9 – 2.7)، مما يعكس أن الانطفاء في الدافعية يظهر بشكل معتدل إلى ضعيف في أغلب الجوانب السلوكية المرتبطة بالتعلم.

وأظهرت نتائج المحور أن مظاهر انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها منخفضة نسبيًا (انطفاء ضعيف)، وهو ما يعني أن المتعلمين ما زالوا يحتفظون بدرجة معينة من الرغبة في التعلم، رغم وجود بعض السلوكيات السلبية مثل قلة المراجعة، وضعف المشاركة الصفية، وتأجيل الواجبات.

تشير هذه النتائج إلى أن الانطفاء لا يرتبط بفقدان الدافعية بشكل كامل، وإنما بانخفاض تدريجي في مستوى النشاط والمثابرة، وربما يعود ذلك إلى أساليب التدريس أو صعوبة اللغة أو ضعف الدعم النفسي والتعليمي داخل بيئة التعلم. وعليه، فإن تعزيز استراتيجيات التحفيز والتفاعل داخل الصف قد يسهم في إعادة تنشيط دافعية المتعلمين واستمرارهم في تعلم اللغة العربية بحماس أكبر.

- **للإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي نصه** "ما أسباب انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة من وجهة نظر المتعلّمين؟"

سعى هذا السؤال إلى تحديد الأسباب التي تؤدي إلى انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة، وذلك من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم.

ولتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق اختبار One Sample T-test على فقرات هذا المحور لمقارنة

المتوسطات الفعلية باستجابات أفراد العينة مع المتوسط الفرضي (3)، بهدف تحديد مستوى الموافقة على كل سبب من الأسباب المحتملة. وقد جاءت النتائج موزعة على ست مجالات رئيسة كما يأتي:

الجدول رقم (8): يبين نتائج اختبار One sample T test والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لمحور الثاني" أسباب انطفاء الدافعية".

العبارات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	المعنوية	درجة الموافقة
أسباب تتعلق باللغة نفسها						
قواعد النحو العربي صعبة.	105	2.952	1.289	-0.379	0.706	سبب متوسط
الأفعال وتصريفاتها كثيرة وصعبة بالنسبة لي.	105	2.867	1.271	-1.075	0.285	سبب متوسط
التذكير والتأنيث في العربية يسبب لي مشكلة.	105	2.514	1.272	-3.913	0.000	سبب ضعيف
أصوات الحروف العربية صعبة في النطق.	105	2.114	1.203	-7.541	0.000	سبب ضعيف
الكلمات العربية لها معانٍ كثيرة وتُربكني.	105	3.086	1.316	0.667	0.506	سبب متوسط

هناك كلمات وجمل مجازية لها معنى غير مباشر لا أفهمه.	105	3.238	1.197	2.038	0.044	سبب متوسط
أسباب تتعلق باللغة نفسها	105	2.795	1.018	-2.062	0.042	سبب متوسط
أسباب تتعلق بالمعلم وطرق التدريس						
شرح المعلم غير واضح لي.	105	2.400	1.182	-5.203	0.000	سبب ضعيف
لا أحصل على تشجيع كافٍ من المعلم.	105	2.381	1.104	-5.746	0.000	سبب ضعيف
أشعر بالخجل عندما يصحح المعلم أخطائي.	105	2.105	1.176	-7.800	0.000	سبب ضعيف
المعلم لا يستخدم وسائل تعليمية متنوعة (صور، فيديوهات، ألعاب...).	105	2.857	1.289	-1.135	0.259	سبب متوسط
المعلم يتكلم بسرعة ولا أستطيع فهمه.	105	2.619	1.243	-3.140	0.002	سبب متوسط

المعلم يغيب كثيراً عن الدروس.	105	2.210	1.141	-7.099	0.000	سبب ضعيف
أسباب تتعلق بالمعلم وطرق التدريس	105	2.429	0.905	-6.471	0.000	سبب ضعيف
أسباب تتعلق بالكتاب والمواد التعليمية						
محتوى الكتاب أعلى من مستواي.	105	2.276	1.205	-6.155	0.000	سبب ضعيف
محتوى الكتاب غير ممتع لي.	105	2.143	1.051	-8.358	0.000	سبب ضعيف
يوجد كلمات جديدة كثيرة في كل درس.	105	3.210	1.291	1.663	0.099	سبب متوسط
أمثلة الكتاب بعيدة عن حياتي اليومية.	105	2.552	1.143	-4.012	0.000	سبب ضعيف
تمارين التحدث في الكتاب قليلة.	105	2.810	1.177	-1.658	0.100	سبب متوسط
لا أشعر أنني أتقدم بوضوح مع هذا المنهج.	105	2.438	1.168	-4.930	0.000	سبب ضعيف

أسباب تتعلق بالكتاب والمواد التعليمية	105	2.571	0.853	-5.147	0.000	سبب ضعيف
أسباب تتعلق بالبيئة الصفية والزملاء						
الصف مزدحم بالطلاب.	105	2.705	1.208	-2.504	0.014	سبب متوسط
هناك ضوضاء كثيرة في الصف.	105	2.457	1.160	-4.793	0.000	سبب ضعيف
المستوى اللغوي لزملائي أعلى من مستواي اللغوي.	105	2.905	1.221	-0.799	0.426	سبب متوسط
الطلاب يتكلمون بلغاتهم الأم داخل الصف كثيرًا.	105	2.933	1.219	-0.560	0.576	سبب متوسط
لا أجد أصدقاء في الصف لأتحدث معهم بالعربية.	105	2.343	1.117	-6.031	0.000	سبب ضعيف

الصف غير مجهز بشكل جيد.	105	2.457	1.185	-4.694	0.000	سبب ضعيف
أسباب تتعلق بالبيئة الصفية والزملاء	105	2.633	0.813	-4.623	0.000	سبب متوسط
أسباب تتعلق بالدعم خارج الصف (الأسرة والمجتمع)						
أسرتي (عائلتي) لا تشجعني على تعلم العربية.	105	2.171	1.164	-7.294	0.000	سبب ضعيف
لا يشجعني أصدقائي على تعلم العربية.	105	2.095	1.043	-8.892	0.000	سبب ضعيف
أواجه مواقف سلبية عندما أتكلم العربية خارج الصف.	105	2.457	1.217	-4.570	0.000	سبب ضعيف
المجتمع الخارجي عن الجامعة لا يتحدثون الفصحى.	105	3.305	1.316	2.372	0.020	سبب متوسط
المجتمع الخارجي عن الجامعة يستهزئ بي	105	2.438	1.176	-4.896	0.000	سبب ضعيف

عندما أتحدث الفصحى.						
أسباب تتعلق بالدعم خارج الصف (الأسرة والمجتمع)	105	2.493	0.878	-5.916	0.000	سبب ضعيف
أسباب تتعلق بالأهداف والمستقبل						
التطور التكنولوجي والترجمة الآلية أثرت على أهدافي من تعلم العربية.	105	3.000	1.209	0.000	1.000	سبب متوسط
أتعلم العربية فقط لأن البرنامج يطلب ذلك مني.	105	2.171	1.312	-6.473	0.000	سبب ضعيف
أعتقد أن جهدي في تعلم العربية لن يُقدر في العمل أو الدراسة.	105	2.371	1.235	-5.217	0.000	سبب ضعيف
لا أرى فائدة حقيقية من	105	1.543	0.920	-16.227	0.000	سبب ضعيف جداً

تعلم العربية في مستقبلي						
أتعلم العربية فقط لأغراض تجارية.	105	1.543	0.877	-17.018	0.000	سبب ضعيف جداً
أسباب تتعلق بالأهداف والمستقبل	105	2.126	0.824	-10.869	0.000	سبب ضعيف

يظهر الجدول (8) بالنسبة أن المتوسط العام لمحور **الأسباب التي تتعلق باللغة نفسها** بلغ **(2.795)**بدرجة **متوسطة**. وتبين النتائج أن **صعوبة القواعد النحوية وتصريف الأفعال** تمثل تحديًا واضحًا للمتعلمين، إذ جاءت المتوسطات عند (2.952) و(2.867) على التوالي. كما وُجد أن بعض مظاهر اللغة ك **التذكير والتأنيث وأصوات الحروف العربية** كانت من الأسباب **الضعيفة**، ما يعني أنها لا تمثل عائقًا كبيرًا لكل المتعلمين. ومع ذلك، فقد شكّل **تعدد معاني الكلمات العربية ووجود تراكيب مجازية غير مباشرة** مصدر إرباك ملحوظ لديهم (متوسط 3.086 و3.238). بصورة عامة، تشير هذه النتائج إلى أن **الجانب اللغوي في العربية يشكّل تحديًا متوسط الشدة**، حيث يجد المتعلمون صعوبة في بعض الجوانب القواعدية والدلالية أكثر من النطق أو الصوتيات.

بالنسبة إلى **الأسباب التي تتعلق بالمعلم وطرق التدريس** بلغ المتوسط العام لهذا المحور **(2.429)**بدرجة **سبب ضعيف**. أظهرت النتائج أن **غياب التشجيع الكافي من المعلم، وضعف وضوح الشرح، وتكرار غياب المعلم عن الدروس** من أكثر الأسباب تأثيرًا في ضعف الدافعية. بينما كانت الأسباب المتعلقة بـ **سرعة حديث المعلم أو قلة الوسائل التعليمية الحديثة** ذات تأثير متوسط فقط. هذا يشير إلى أن **العلاقة بين المعلم والطالب تعد عاملاً جوهريًا في تحفيز المتعلمين**، إذ تؤثر طريقة الشرح ودعم المعلم النفسي والتربوي بشكل مباشر على استمرارية الحافز نحو التعلم.

بالنسبة إلى **الأسباب التي تتعلق بالكتاب والمواد التعليمية** أظهر الجدول أن المتوسط العام للمحور بلغ **(2.571)** بدرجة **سبب ضعيف**. تدل النتائج على أن **ضعف ارتباط المحتوى بحياة**

المتعلمين اليومية، وقلة تمارين التحدث، وارتفاع مستوى الكتاب عن قدراتهم كانت من أبرز الصعوبات.

بينما لم يُظهر المتعلمون رفضًا قويًا لعدد المفردات الجديدة أو الأمثلة التعليمية، إذ اعتُبرت هذه العوامل ذات **تأثير متوسط .بالتالي** يمكن القول: إن **المنهج المستخدم يحتاج إلى تطوير من حيث التشويق، والتدرّج في الصعوبة، وربط المحتوى بواقع المتعلمين الثقافي واللغوي.**

بالنسبة إلى **الأسباب التي تتعلق بالبيئة الصفية والزملاء** بلغ المتوسط العام لهذا المحور **(2.633)**بدرجة **سبب متوسط**. وتبين أن **الازدحام داخل الصف وضوضاء الطلاب** تعد من أبرز العوامل التي تقلل التركيز والرغبة في المشاركة. كما شكّل **غياب الأصدقاء وضعف تجهيز الصف** أسبابًا إضافية لانخفاض الدافعية. من ناحية أخرى، لم يظهر أن **تحدث الطلاب بلغاتهم الأم** أو **تفوق بعض الزملاء لغويًا** سبب رئيسي في انطفاء الدافعية، بل جاءت هذه الأسباب بدرجة متوسطة فقط. وعليه، يتضح أن **البيئة الصفية المادية والاجتماعية تؤثر بشكل مباشر على تفاعل المتعلم وشعوره بالانتماء داخل الصف.**

بالنسبة إلى **الأسباب التي تتعلق بالدعم خارج الصف (الأسرة والمجتمع)** أظهر الجدول أن المتوسط العام للمحور بلغ **(2.493)** بدرجة **سبب ضعيف**. وجاءت أعلى الأسباب في هذا المجال مرتبطة بـ **غياب التشجيع من الأسرة والأصدقاء**، إضافة إلى **مواقف سلبية عند استخدام العربية خارج الصف**. أما العامل الوحيد الذي سجل تأثيرًا متوسطًا فهو **عدم استخدام المجتمع المحيط للغة العربية الفصحى**، مما يجعل فرص الممارسة الواقعية محدودة. وبناءً على ذلك، يمكن القول: إن **ضعف البيئة الاجتماعية الداعمة لتعلم العربية يقلل من فرص المتعلم في التطبيق والتفاعل، مما يؤدي تدريجيًا إلى ضعف دافعيته.**

بالنسبة إلى **الأسباب التي تتعلق بالأهداف والمستقبل** أظهر الجدول أن المتوسط العام للمحور بلغ **(2.126)**بدرجة **سبب ضعيف**. وتوضح النتائج أن **غياب الفائدة العملية المستقبلية لتعلم اللغة العربية** كان أكثر الأسباب تأثيرًا (بمتوسط 1.543). كما أشار عدد من المتعلمين إلى أن **التطور التكنولوجي والترجمة الآلية** قللت من حاجتهم لتعلم اللغة (3.000)، وأن بعضهم يتعلم العربية فقط؛ **لأن البرنامج الدراسي يفرض ذلك** (2.171)، وتُظهر هذه النتائج أن **ضعف الارتباط**

بين تعلم اللغة والأهداف المستقبلية الواقعية يُعد أحد أبرز مسببات الانطفاء، خصوصًا حين يفتقد المتعلمون شعور الجدوى المهنية أو الشخصية من تعلم العربية.

مما سبق يتضح، أن **أكثر الأسباب تأثيرًا في انطفاء الدافعية** تمثلت في الجوانب **المعرفية (صعوبة اللغة)** و**البيئية (الصف والزملاء)**، بدرجة **متوسطة**، بينما جاءت الأسباب الأخرى (المعلم، المواد التعليمية، الدعم الخارجي، الأهداف المستقبلية) بدرجات **ضعيفة إلى ضعيفة جدًا**.

ويُستنتج من ذلك أن **العوامل التعليمية البحتة أقل تأثيرًا من العوامل الإدراكية والاجتماعية**؛ أي أن المتعلمين لا يفقدون الرغبة بسبب اللغة وحدها، بل بسبب **نقص الدعم البيئي والشخصي وغياب الحافز العملي المستقبلي**. وهذا يستدعي من القائمين على برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها **إعادة النظر في طرائق التدريس، وتحفيز المتعلمين بإبراز الفائدة الواقعية والمستقبلية لتعلم العربية**، إلى جانب تطوير المحتوى التعليمي والبيئة الصفية الداعمة.

- **للإجابة عن سؤال البحث الثالث الذي نصه "ما الحلول التي تسهم في زيادة الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من وجهة نظرهم؟**

هدف هذا السؤال إلى التعرّف على الحلول التي يرى المتعلمون أنها تسهم في رفع الدافعية لديهم لتعلّم اللغة العربية لغة ثانية .ولتحقيق ذلك تم تطبيق اختبار One Sample T-test للمقارنة بين المتوسطات الحسابية الفعلية والمتوسط الفرضي (3)؛ لتحديد مستوى الموافقة على كل مقترح . ويعرض الجدول التالي نتائج التحليل الإحصائي لبنود هذا المحور:

الجدول رقم (9): يبين نتائج اختبار One sample T test والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة للمحور الثالث" مقترحات لتعزيز الدافعية ".

العبارات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	المعنوية	درجة الموافقة
	مقترحات لتعزيز الدافعية					
أريد المزيد من الأنشطة التفاعلية في الدروس (مثل الألعاب اللغوية).	105	3.752	1.231	6.264	0	سبب قوي

أحب أن أتحدث مع ناطقين بالعربية (أصليين) بشكل أكبر.	105	4.067	1.187	9.208	0	سبب قوي
أريد زيارات لمناطق عربية أو رحلات ثقافية.	105	4.171	1.139	10.539	0	سبب قوي
أحتاج لمواد تعليمية مرتبطة باهتماماتي أو دراستي.	105	4.029	1.042	10.115	0	سبب قوي
أحتاج إلى تشجيع مستمر من المعلم.	105	3.933	1.162	8.227	0	سبب قوي
أرغب في الحصول على ملاحظات واضحة عن تقدمي في اللغة.	105	4.086	1.02	10.906	0	سبب قوي
أحتاج إلى مساعدة في التعامل مع القلق من التحدث.	105	3.6	1.313	4.684	0	سبب قوي
أريد أن أرى كيف ستفيدني العربية في عملي أو مستقبلي.	105	3.695	1.241	5.739	0	سبب قوي
أريد أن يحضر المعلم دائما ولا يغيب.	105	4.114	1.179	9.682	0	سبب قوي
أحب أن تكون الاختبارات مناسبة لمستواي كي أشعر بالتقدم.	105	3.886	1.219	7.443	0	سبب قوي

أرجو أن يتحول الجو التنافسي في الفصل إلى جو تعاوني منظم.	105	3.857	1.204	7.293	0	سبب قوي
أحتاج إلى ربط المهمات التعليمية بحاجاتي اليومية واهتماماتي الشخصية.	105	3.905	1.088	8.523	0	سبب قوي
أريد تزويدي بقصص الناجحين من زملائي السابقين.	105	3.838	1.075	7.987	0	سبب قوي
مقترحات لتعزيز الدافعية	105	3.918	0.898	10.476	0	سبب قوي

تُظهر النتائج أن جميع البنود حصلت على متوسطات حسابية تفوق المتوسط الفرضي(3) ، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى($\alpha \geq 0.05$) ، ما يعني أن المتعلمين يتفقون بدرجة قوية على أهمية هذه المقترحات في تعزيز دافعيتهم لتعلّم اللغة العربية.

مما سبق يتضح أن جميع المقترحات في هذا المحور حظيت بموافقة قوية جدًا من قبل المتعلمين، إذ بلغ المتوسط العام (3.918)وهو أعلى متوسط بين جميع محاور الدراسة، مما يدل على إدراك المتعلمين الواضح للعوامل التي يمكن أن تعيد تنشيط دافعيتهم نحو تعلم اللغة العربية.

وتشير هذه النتائج إلى أن تعزيز الدافعية يمكن تحقيقه من خلال تنويع أساليب التعليم، وتوفير بيئة صفية تفاعلية مشوقة، وربط التعلم بالأهداف الشخصية والمستقبلية للطلاب، إلى جانب دعم المعلم وتشجيعه المستمر. بذلك، يمكن القول: إن المتعلمين يملكون وعيًا واضحًا بمصادر التحفيز الفعّالة، وإن الاستجابة لمقترحاتهم قد تسهم بشكل ملموس في رفع مستوى الإقبال والحماس لتعلم اللغة العربية.

وفيما يلي تحليل لأبرز النتائج ثم مناقشتها:

1. الأنشطة التفاعلية والألعاب اللغوية(3.752) يرى المتعلمون أن تنويع الدروس من خلال أنشطة تفاعلية وألعاب لغوية يسهم في كسر الروتين وتحفيز المشاركة، مما يعزز الدافعية من خلال المتعة والتفاعل داخل الصف.
2. التحدث مع ناطقين بالعربية الأصليين(4.067) أظهر المتعلمون رغبة قوية في التفاعل الواقعي مع متحدثين أصليين، لما لذلك من دور في تحسين الطلاقة والثقة بالنفس، والشعور بجدوى تعلم اللغة.
3. الزيارات الميدانية والرحلات الثقافية(4.171) كان هذا المقترح من أعلى البنود متوسطًا، حيث يرى المتعلمون أن التجارب الميدانية والثقافية المباشرة مع المجتمع العربي تعزز الانغماس اللغوي وتربط التعلم بالواقع.
4. المواد التعليمية المرتبطة بالاهتمامات(4.029) يؤكد المتعلمون على أهمية مواءمة المحتوى التعليمي مع اهتماماتهم الأكاديمية والشخصية؛ لأن ذلك يزيد من الإحساس بالمتعة والفائدة في عملية التعلم.
5. التشجيع المستمر من المعلم(3.933) اتضح أن الدعم النفسي والتربوي من المعلم عامل حاسم في تنشيط الدافعية؛ إذ يرفع من ثقة المتعلم بنفسه ويقلل من شعوره بالإحباط أو الخوف من الفشل.
6. الحصول على ملاحظات حول التقدم(4.086) يُظهر المتعلمون رغبة قوية في التغذية الراجعة المنتظمة؛ لأنها تمنحهم إحساسًا بالتطور وتحفزهم للاستمرار، خاصة إذا كانت الملاحظات واضحة وبناءة.
7. التعامل مع القلق من التحدث(3.600) يشير هذا المتوسط إلى حاجة المتعلمين إلى برامج دعم نفسي ولغوي لمواجهة الخوف من الأخطاء أثناء التحدث، وهي خطوة مهمة للحفاظ على الثقة والدافعية.
8. رؤية الفائدة المستقبلية لتعلم العربية(3.695) يرغب المتعلمون في ربط تعلم اللغة بأهداف مهنية أو أكاديمية واضحة، مما يعزز لديهم الشعور بالجدوى المستقبلية من الجهد المبذول.

9. انتظام حضور المعلم(4.114) يعد حضور المعلم المستمر وعدم تغيّبه عنصرَ استقرارٍ نفسي وتنظيمي للمتعلمين، ما يرفع من التزامهم وانضباطهم.
10. اختبارات مناسبة للمستوى(3.886) يؤكد المتعلمون على أن الاختبارات عندما تتناسب مع قدراتهم اللغوية، يشعرون بإنجاز وتطور، مما يعزز الحافز الذاتي للتعلم.
11. جو تعاوني في الصف(3.857) يفضّل المتعلمون بيئة صفية قائمة على التعاون لا التنافس، إذ تتيح لهم المشاركة بحرية وتقلل من الخجل والخوف من الأخطاء.
12. ربط المهمات بحاجاتهم اليومية(3.905) يشير ذلك إلى أهمية جعل الأنشطة عملية وقريبة من واقع المتعلمين حتى يشعروا بأن تعلم العربية يخدم حياتهم اليومية فعليًا.
13. قصص الناجحين من الزملاء(3.838) يرى المتعلمون أن عرض تجارب سابقة ناجحة يمنحهم الإلهام والثقة بقدرتهم على تحقيق التقدم نفسه.

- **مناقشة النتائج:**

أظهرت نتائج الدراسة الحالية جملة من الحقائق حول ظاهرة انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية، والتي تتفق وتتقاطع مع الأدبيات السابقة في جوانب متعددة، وتختلف معها في جوانب أخرى، وذلك على النحو الآتي:

1. مستوى الدافعية وطبيعتها: توصلت الدراسة الحالية إلى أن مستوى انطفاء الدافعية كان "منخفضًا"، مما يعني بقاء الرغبة الأساسية في التعلم. هذه النتيجة تتفق تمامًا مع دراسة بولعراس وآخرون (2019) ودراسة زينب وهتهوت (2024)، حيث أشارت الدراستان إلى وجود منطلقات دافعية إيجابية ومرتفعة لدى متعلمي اللغة العربية (سواء دافعية دينية، ثقافية، أو تكاملية). وهذا يعزز فكرة أن متعلمي العربية غالبًا ما يمتلكون مخزونًا قويًا من الدوافع الداخلية (حب الإسلام والثقافة) يحميهم من الانطفاء الكلي للدوافع.

2. العوامل النفسية والداخلية: أكدت الدراسة الحالية أن "الدافع النفسي الداخلي" (الهمة والحماس) هو العامل الأهم، وأن انخفاضه يرتبط بزيادة الانطفاء. وتلتقي هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السعدي (2022) التي ركزت على أهمية الرغبة في الاندماج، ودراسة عبد الرحمن وآخرين

(Abdul Rahman et al., 2017) التي أظهرت أثر "المواقف الشخصية" على الدافعية. كلا النتيجتين تؤكدان أن المحرك الأساسي لتعلم اللغة الثانية ينبع من ذات المتعلم وتوجهاته النفسية.

3. دور المعلم والبيئة الصفية: في الدراسة الحالية، ظهرت "البيئة الصفية" كأحد أسباب الانطفاء، بينما كانت الأسباب المتعلقة بالمعلم "ضعيفة التأثير نسبيًا" من وجهة نظر الطلاب كسبب للانطفاء، لكنهم عادوا وأكدوا في المقترحات على أهمية "تشجيع المعلم". هنا تظهر نقطة تقاطع دقيقة مع دراسة إيفانز وتراجانت (Evans & Tragant, 2020) التي وجدت أن العوامل الصفية وممارسات التدريس الضعيفة هي عوامل "تثبيط قوية". كما تتفق مع دراسة البريفكاني (2020) التي عزت ضعف الدافعية إلى "الطرق التقليدية في التدريس". يمكن تفسير ذلك، بأن الطلاب في الدراسة الحالية قد لا يلقون باللوم المباشر على المعلم كشخص، لكنهم يتأثرون سلبًا بأساليب التدريس (مثل قلة الأنشطة التفاعلية) وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسات العالمية والمحلية السابقة.

4. صعوبة المحتوى التعليمي: أشارت الدراسة الحالية إلى أن "صعوبة اللغة العربية" كانت من أكثر الأسباب تأثيرًا في انطفاء الدافعية. وتتقاطع هذه النتيجة بشكل غير مباشر مع دراسة إيفانز وتراجانت (2020) التي أشارت إلى الفجوة بين المستوى المطلوب والمستوى الفعلي (الراكد) كسبب للتسرب، ومع دراسة البريفكاني (2020) التي ذكرت صعوبة المواد أو عدم إدراك أهميتها كسبب لضعف الدافعية. هذا يشير إلى أن التحديات الأكاديمية البحتة تلعب دورًا محوريًا في تثبيط الهمة إذا لم تقابلها طرق تدريس ميسرة.

5. المتغيرات الديموغرافية (العمر والمستوى): اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة إيفانز وتراجانت (2020) فيما يخص المتغيرات الديموغرافية؛ فبينما وجدت الدراسة السابقة "فروقًا جوهرية في العمر والكفاءة"، توصلت الدراسة الحالية إلى "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية" تُعزى للعمر أو المستوى الدراسي. وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة العينة في المعهد (بيئة متجانسة دينيًا وأكاديميًا) مقارنة ببيئات تعلم اللغة الإنجليزية للبالغين التي تكون أكثر تنوعًا.

6. الحلول والمقترحات (الاستماع والتفاعل): أجمع المشاركون في الدراسة الحالية على أن الحل يكمن في "زيادة الأنشطة التفاعلية" و"التواصل مع الناطقين". وهذا يدعم بقوة نتائج دراسة زينب وهتهوت (2024) التي أثبتت وجود أثر مباشر لمهارة "الاستماع" في تعزيز الدافعية. كما يتوافق

مع النقيض الذي ذكرته دراسة إيفانز (2020) حيث اعتبرت "قلة التدريب على التحدث" سببًا للتسرب. إذن، تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن تفعيل اللغة (استماعًا وتحدثًا) هو الترياق الأفضل ضد انطفاء الدافعية.

رابعاً: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات: من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الإحصائية والتحليلية لمظاهر وأسباب انطفاء الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة، يمكن استخلاص ما يأتي:

1. أظهرت النتائج أن مستوى انطفاء الدافعية لدى المتعلمين كان منخفضًا بشكل عام (انطفاء ضعيف)، مما يشير إلى أن المتعلمين ما زالوا يمتلكون رغبة أساسية في تعلم اللغة، رغم وجود بعض مظاهر الضعف في الحماس والمثابرة.
2. تبين أن أبرز مظاهر الانطفاء تمثلت في قلة المشاركة الصفية، وتأجيل الواجبات، وضعف المراجعة بعد الدروس، إضافة إلى الميل لتقليل الجهد المبذول مقارنة ببداية التعلم.
3. أما الأسباب المؤدية لانطفاء الدافعية فجاءت متنوعة، وكان أكثرها تأثيرًا متوسطًا يتعلق بـ:
   - صعوبة اللغة العربية نفسها من حيث القواعد وتعدد المعاني.
   - البيئة الصفية والزملاء، مثل الازدحام وقلة الأصدقاء الناطقين بالعربية.
   - بينما كانت الأسباب المتعلقة بالمعلم، والمناهج، والدعم الخارجي، والأهداف المستقبلية ضعيفة التأثير نسبيًا.
4. أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مظاهر انطفاء الدافعية تُعزى إلى متغيرات العمر أو المستوى الدراسي أو سبب تعلم اللغة، مما يدل على أن الظاهرة عامة بين مختلف فئات المتعلمين.

5. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير الهمة والحماس، حيث ارتبط انخفاض الحماس بارتفاع مظاهر انطفاء الدافعية، مما يؤكد أن الدافع النفسي الداخلي هو العامل الأهم في استمرار الرغبة في تعلم اللغة.
6. أبرز المتعلمون اتفاقًا قويًا على مجموعة من المقترحات الفعالة لتعزيز الدافعية، أهمها:
   - زيادة الأنشطة التفاعلية والألعاب اللغوية.
   - التواصل مع ناطقين بالعربية الأصليين.
   - تنظيم زيارات ثقافية.
   - تلقي تشجيع وملاحظات مستمرة من المعلم.
   - مواءمة المناهج مع اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم الواقعية.
7. تؤكد النتائج العامة أن عوامل التحفيز الداخلي والدعم التعليمي الإيجابي هي الأكثر تأثيرًا في بقاء الدافعية واستمرارها، بينما العوامل الديموغرافية والشكلية أقل تأثيرًا في هذا الجانب.

التوصيات: استنادًا إلى نتائج البحث واستنتاجاتها، يوصي الباحث بما يأتي:

1. تنويع طرائق التدريس وجعلها أكثر تفاعلية، من خلال توظيف الألعاب اللغوية، والمشروعات الصفية، والعمل الجماعي داخل الصف.
2. تعزيز التواصل بين المتعلمين والناطقين بالعربية من خلال اللقاءات، والمحادثات الافتراضية، والأنشطة الثقافية المشتركة، لربط اللغة بالحياة الواقعية.
3. تطوير المناهج التعليمية لتكون أكثر قربًا من اهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم الأكاديمية والمهنية، مع مراعاة التدرّج في الصعوبة وربط المحتوى بالثقافة العربية المعاصرة.
4. تدريب المعلمين على استراتيجيات التحفيز النفسي واللغوي، وتشجيعهم على تقديم تغذية راجعة مستمرة للطلبة، وتقدير جهودهم بشكل إيجابي.
5. تهيئة بيئة صفية محفزة من حيث التنظيم، والتجهيزات التقنية، وتقليل الاكتظاظ، بما يتيح التفاعل الفعّال ويقلل من الملل أو القلق أثناء التعلم.

6. دعم المتعلمين نفسيًا واجتماعيًا من خلال برامج إرشادية تساعدهم على تجاوز القلق من التحدث أو الشعور بالإحباط أثناء التعلم.
7. إبراز أهمية اللغة العربية في المستقبل المهني والأكاديمي، وذلك بعرض نماذج لقصص نجاح واقعية لطلاب سابقين، وتوضيح الفرص التي يتيحها إتقان اللغة.

المقترحات: يرى الباحث ضرورة عمل عدد من الدراسات المستقبلية التي يمكن أن تُثري هذا المجال وتستكمل جوانب لم تتناولها الدراسة الحالية، ومن أبرزها ما يأتي:

1. دراسة أثر "التقنيات الحديثة": بحث فاعلية استخدام تطبيقات "التلعيب" والذكاء الاصطناعي في بيئة تعليم العربية، ودورها المباشر في علاج الملل وتأجيل الواجبات.
2. دراسة "العوامل النفسية العميقة": بحث العلاقة بين "الصلابة النفسية" والذكاء العاطفي وبين استمرار الدافعية، لفهم لماذا يصمد بعض الطلاب أمام صعوبة القواعد بينما ينسحب آخرون.
3. دراسة تجريبية لـ "البيئة الاجتماعية": قياس أثر تطبيق برنامج "الشريك اللغوي" الذي يدمج متعلمي المعهد مع طلاب الجامعة السعوديين، وأثره في خفض القلق اللغوي.
4. دراسة تحليلية لـ "المحتوى التعليمي": تقييم مناهج تعليم العربية الحالية في ضوء الاحتياجات الوظيفية والمهنية للمتعلمين، لمعرفة ما إذا كان "الانفصال عن الواقع" هو سبب انطفاء الدافعية.
5. دراسة "تتبعية": رصد تطور وانطفاء الدافعية لدى مجموعة من الطلاب من السنة الأولى حتى التخرج، لتحديد "التوقيت الدقيق" (أي مستوى دراسي) الذي يبدأ فيه الحماس بالانهيار.

المراجع

المراجع العربية:

البريفكاني، خولة أحمد محمد سعيد نوري. (2020): أسباب ضعف دافعية طلبة كلية التربية الأساسية نحو تعلم المواد التربوية والنفسية. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، مجلد 28، عدد 2.

بن سليم، حسين؛ نوقي، عبد القادر. (2016): أهمية الدافعية للتعلم في التعليم الجامعي لدى الطلبة. المنصة الجزائرية للمجلات العلمية، مجلد 1، عدد 2.

بن سنوسي، آمال؛ بلال، جميلة. (2020): أسباب نقص الدافعية للتعلم لدى تلميذ المرحلة الإبتدائية كما يدركها معلمي التعليم الابتدائي. جامعة البويرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

بولعراس، الجمعي؛ فرفار، آمال؛ عبد الرزاق، جدي سليمان. (2019): الدافعية وعواملها في تعلم اللغة الثانية عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك سعود. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مجلد9، عدد3.

جديدي، عفيفة. (2014): الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم. المنصة الجزائرية للمجلات العلمية، العدد، مجلد 9، عدد 13.

الخوالدة، محمد علي؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ الربيع، فيصل خليل. (2014): دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 10، عدد2.

زينب، بورياح؛ هتهوت، محمد. (2024): أثر الاستماع في دافعية تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مخبر اللغة العربية وآدابها، جامعة على لونيسي.

السعدي، طاهرة يوسف. (2022): الدافعية بين تعلم اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية "دراسة لسانية مقارنة". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، عدد 121.

سلمان، أ .*(2009) نموذج مقترح بين إدارة المعرفة ورأس المال الفكري في قطاع المستشفيات* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

صبري، محمد. (2017): ظاهرة فقدان دافعية الطلاب في تعلم اللغة العربية. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، إندونيسيا.

العصيلي، عبد العزيز. (1998): النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. جامعة الإمام محمد بن سعود، مجلة جامعة الإمام.

عقاقنية، مهاء؛ عجابي، أسماء. (2021): استراتيجيات استثارة الدافعية لدى المتعلمين_ آليات التجسيد والممارسة من طرف المعلم. مجلة العلوم الإنسانية، مجلد21، عدد 2.

علاوي، محمد حسن. (2004): مدخل في علم النفس الرياضي. مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

عليان، ر.، وغنيم، ع .*(2000) مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)* (ط. 1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

الغانمي، سمر. (2022): تعليم العربية لغير الناطقين بها_ الدوافع والأسس_. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، مجلد 30، عدد 11.

مبراك، موسى. (2017): الدافعية، تعاريفها، أنواعها، أهميتها، وظائفها، نظرياتها وعلاقتها بالتعلم المدرسي. المنصة الجزائرية للمجلات العربية، مجلد 1، عدد 1.

محمد، لوافي. (2018): أهمية التحضير النفسي للمدرب في تحسين دافعية الإنجاز لدى لاعبين كرة القدم _فئة اكابر_. جامعة الجزائر، معهد التربية البدنية والرياضية.

مسيسيلية، إمسعودن. (2021): أسباب تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مجلد8، عدد3.

ترجمة المراجع العربية:

al-Brīfkānī, Khawlah Aḥmad Muḥammad Sa‘īd Nūrī. (2020) : asbāb ḍa‘f dāf‘yh ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah Naḥwa ta‘allum al-mawādd al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. Majallat Jāmi‘at Bābil lil-‘Ulūm al-Insānīyah, mujallad 28, ‘adad 2.

Ibn Salīm, Ḥusayn ; nwqy, ‘Abd al-Qādir. (2016) : Ahammīyat aldāf‘yh llt‘lm fī al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī ladá al-ṭalabah. al-minaṣṣah al-Jazā’irīyah llmjlāt al-‘Ilmīyah, mujallad 1, ‘adad 2.

Ibn Sanūsī, Āmāl ; Bilāl, Jamīlah. (2020) : asbāb naqaṣa aldāf‘yh llt‘lm ladá tlmىdh al-marḥalah al-ibtidā’īyah kamāى drkھā Mu‘allimī alt‘lىm al-ibtidā’ī. Jāmi‘at albwyrh, Kullīyat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah.

Būli‘rās, al-jam‘ī ; frfār, Āmāl ; ‘Abd al-Razzāq, Jdey Sulaymān. (2019) : aldāf‘yh wa-‘awāmiluhā fī ta‘allum al-lughah al-thāniyah ‘inda mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd. Majallat al-Ḥikmah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, mjld9, ‘dd3.

Jadīdī, ‘Afīfah. (2014) : aldāf‘yh : ahammīyatuhā wa-dawruhā fī ‘amalīyat al-ta‘allum. al-minaṣṣah al-Jazā’irīyah llmjlāt al-‘Ilmīyah, al-‘adad, mujallad 9, ‘adad 13.

al-Khawālidah, Muḥammad ‘Alī ; al-Jarrāḥ, ‘Abd al-Nāṣir Dhiyāb ; al-Rabī‘, Fayṣal Khalīl. (2014) : dāf‘yh ta‘allum al-lughah al-‘Arabīyah ladá al-nāṭiqīn bi-ghayrihā fī al-Urdun wa-‘alāqatuhā bi-ba‘ḍ al-mutaghayyirāt. al-Majallah al-Urdunīyah fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, mujallad 10, ‘dd2.

Zaynab, bwryāḥ ; hthwt, Muḥammad. (2024) : Athar al-Istimā‘ fī dāf‘yh ta‘allum al-lughah al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Makhbar al-lughah al-‘Arabīyah wa-ādābihā, Jāmi‘at ‘Alī Lūnīsī.

al-Sa‘dī, Ṭāhirah Yūsuf. (2022) : aldāf‘yh bayna ta‘allum al-lughah al-umm wa-ta‘allum al-lughah al-thāniyah "dirāsah lisānīyah muqāranah". Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Manṣūrah, ‘adad 121.

Salmān, U. (2009). namūdhaj muqtaraḥ bayna Idārat al-Ma‘rifah wa-ra’s al-māl al-fikrī fī Qiṭā‘ al-mustashfayāt [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi‘at ‘Ayn Shams.

Ṣabrī, Muḥammad. (2017) : Ẓāhirat fuqdān dāf‘yh al-ṭullāb fī ta‘allum al-lughah al-‘Arabīyah. Jāmi‘at mawlānā Mālik Ibrāhīm al-Islāmīyah al-ḥukūmīyah, Indūnīsiyā.

al-‘Uṣaylī, ‘Abd al-‘Azīz. (1998) : al-naẓarīyāt al-lughawīyah wa-al-nafsīyah wa-ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah. Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd, Majallat Jāmi‘at al-Imām.

‘Qāqnyh, mhā’ ; ‘Ajjābī, Asmā’. (2021) : Istirātījīyāt astthārh aldāf‘yh ladá al-muta‘allimīn _ālīyāt al-tajsīd wa-al-mumārasah min ṭaraf al-Mu‘allim. Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah, mjld21, ‘adad 2.

‘Allāwī, Muḥammad Ḥasan. (2004) : madkhal fī ‘ilm al-nafs al-riyāḍī. Markaz al-Kitāb lil-Nashr, al-Qāhirah.

‘Alyān, R., wghnym, ‘A. (2000). Manāhij wa-asālīb al-Baḥth al-‘Ilmī (al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq) (Ṭ. 1). Dār Ṣafā’ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.

al-Ghānimī, Samar. (2022) : Ta‘līm al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā _ al-dawāfi‘ wa-al-usus _. Majallat Jāmi‘at Bābil lil-‘Ulūm al-Insānīyah, mujallad 30, ‘adad 11.

Mbrāk, Mūsá. (2017) : aldāf‘yh, t‘āryfhā, anwā‘uhā, ahammīyatuhā, waẓā’ifuhā, nẓryāthā wa-‘alāqatuhā bālt‘lm al-Mudarrisī. al-minaṣṣah al-Jazā’irīyah llmjlāt al-‘Arabīyah, mujallad 1, ‘adad 1.

Muḥammad, lwāfy. (2018) : Ahammīyat al-taḥḍīr al-nafsī llmdrb fī Taḥsīn dāf‘yh al-injāz ladá lā‘byn Kurat al-qadam _ fī’ah akābir _. Jāmi‘at al-Jazā’ir, Ma‘had al-Tarbiyah al-badanīyah wa-al-Riyāḍīyah.

Msysylyh, ims‘wdn. (2021) : asbāb tadannī aldāf‘yh llt‘lm min wijhat naẓar talāmīdh al-marḥalah al-thānawīyah Shu‘bat al-‘Ulūm al-tajrībīyah. Majallat al-Ḥikmah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, mjld8, ‘dd3

المراجع الأجنبية:

Abdul Rahman, H. Rajab, A. Abdul Wahab, R. Mohd Nor, F. Badli, M. (2017): Factors Affecting Motivation in Language Learning. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 7, No. 7.

Dörnyei. Z. (2014): The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.

Dornyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4. Thames Valley University.

Dörnyei, Z. Ushioda, E. (2011): Teaching and Researching Motivation. Second edition.

Evans, M. Tragant, E. (2020): Demotivation and Dropout in Adult EFL Learners.

Gardner, R. C. (1985): Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, MA: Newbury House.

Huwari, I.F. Alhammaideh, A.H. Alqaryouti, M.H. Ab Rashid, R. Alruzzi, K.A. Sadeq, A. (2023): Demotivation Factors for Learning English (Students' Perspectives). Journal of Language Teaching and Research, Vol. 14, No. 4.

Li, C. (2021): Understanding L2 Demotivation Among Chinese Tertiary EFL Learners From an Activity Theory Perspective.

Sardiman, A.M. (2018): Interaksi dan Motivasi Belajar-Mengajar.

Gardner, R. C. (1985): Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.

واقع ممارسة القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام بمدينة جدة

The Reality of Green Leadership Practices in Public Schools in Jeddah

إعداد

د. رنده حسن مقبل الدعدي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد

قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية – جامعة جدة

Dr. Randa Hassan Muqbil Al-Daadi

Assistant Professor of Educational Administration and Planning

Department of Educational Leadership and Policy - College of Education - University of Jeddah

Email: rhaldaadi@uj.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-006

تاريخ التقديم: 2025/10/30 م تاريخ القبول: 2025/11/20 م

المستخلص

هدفت الدراسة للتعرف على واقع ممارسة القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام بمدينة جدة، والكشف عن وجود فروق مستوى هذه الممارسة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع بياناتها باستخدام استبانة مكونة من خمسة محاور: السياسات والإجراءات الخضراء، والتوعية وبناء القدرات البيئية، والإدارة المستدام للموارد والمرافق، القيادة التحفيزية الخضراء، والشراكة البيئية المجتمعية. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (398) فردًا من مديري ومعلمي مدارس البنين والبنات الحكومية في المراحل الثلاث بمدينة جدة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الخضراء كان متوسطًا ككل، وكذلك في المحاور الخمسة. كما توصلت النتائج لوجود فروق دالة إحصائيًا في تقدير مستوى ممارسة القيادة الخضراء تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية، كما وجدت فروق تعزى لاختلاف عدد سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة الأقل من 10 سنوات، بينما لم توجد فروق تعزى لاختلاف الوظيفة. وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة بعض التوصيات، كان من أبرزها إصدار دليل إجرائي موحد للسياسات الخضراء بمدارس التعليم العام، وعقد شراكات بين وزارة التعليم ومؤسسات القطاع العام والخاص لتحويل المدارس لمدارس خضراء.

الكلمات المفتاحية: القيادة الخضراء، الاستدامة البيئية، الوعي البيئي، التعليم العام.

Abstract

The study aimed to identify the reality of green leadership practices in public schools in the city of Jeddah and to reveal differences in the level of these practices in light of certain demographic variables. The study followed a descriptive survey method, and data were collected using a questionnaire consisting of five dimensions: green policies and procedures, environmental awareness and capacity building, sustainable management of resources and facilities, motivational green leadership, and community environmental partnership. The study was applied to a stratified random sample of 398 individuals, including principals and teachers of public boys' and girls' schools across the three educational levels in the city of Jeddah. The results showed that the level of green leadership practices was average overall, as well as in the five dimensions. The results also showed statistically significant differences in the assessment of the level of green leadership practices attributable to gender differences in favor of males, and differences attributable to educational level in favor of the primary stage. Differences were also found based on years of service in favor of those with less than 10 years of experience, while no differences were found attributable to job position. In light of these results, the study made several recommendations, most notably issuing a unified procedural guide for green policies in public schools and establishing partnerships between the Ministry of Education and public and private sector institutions to transform schools into green schools.

Keywords: green leadership, environmental sustainability, environmental awareness, public education

المقدمة

يشهد العالم تحديات بيئية غير مسبوقة أثرت سلبًا على النظم البيئية وصحة الإنسان واستنزاف الموارد، وامتدت آثارها من الحاضر للمستقبل لتشكل تهديدًا متزايدًا على الأجيال القادمة. وقد دفعت هذه التحديات إلى يقظة بيئية كبيرة، واهتمام عالمي واسع، نتج عنه تبني سياسات واستراتيجيات متعددة لتعزيز الاستدامة البيئية، حيث أشار أدانما وأوغونبيي Adanma and Ogunbiyi (2024) إلى أن الحكومات والمنظمات الدولية استجابت للتهديدات البيئة المتزايدة، وسعت للحد من آثارها عبر سياسات بيئية صارمة، واتفاقيات دولية، وتعزيز التعاون العالمي، وتبني نماذج اقتصادية فعالة، وتعزيز مشاركة المجتمع، ورفع الوعي، وتكامل السياسات البيئية مع السياسات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية لتحقيق نتائج مستدامة.

وقد شاركت المملكة في هذه الجهود، إذ سعت فور إطلاق رؤيتها المستقبلية الطموحة 2030 إلى التخطيط العملي لتحقيق الاستدامة البيئية، فأطلقت في عام 2017 الاستراتيجية الوطنية للبيئة، تلاها إنشاء مجلس المحميات الملكية في عام 2018، ثم استحداث قطاع القوات الخاصة للأمن البيئي في العام نفسه، وإطلاق مشروع الرياض الخضراء في عام 2019، وتفعيل مبادرة "لنجعلها خضراء" في عام 2020، لتتكلل هذه الجهود في عام 2021 بإطلاق مبادرة السعودية الخضراء والشرق الأوسط الأخضر، وفي عام 2024 قرر مجلس الوزراء أن يكون يوم 27 من مارس من كل عام يومًا رسمياً لمبادرة السعودية الخضراء.

واتبعت المملكة نهجًا شموليًا لتحقيق أهداف هذه المبادرات وتفعيل جهودها وتحقيق الاستدامة البيئية، وهو نفس النهج الذي اتبعته الدول المتقدمة والمنظمات الدولية المعنية بالبيئة، والذي يجمع، كما أشار مونيروزامان Moniruzzaman (2025) بين العديد من الاستراتيجيات المتكاملة الهادفة لتعزيز السياسات البيئية، وتطوير التكنولوجيا الخضراء، وتفعيل المشاركة المجتمعية، مع الاهتمام بالتعليم البيئي وتعزيز الثقافة البيئية الجماعية لدعم العمل الجماعي نحو الاستدامة.

ويرى ليو وآخرون Liu et al (2024) أن المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها تؤدي دورًا محوريًا في تعزيز جهود الاستدامة البيئية، من خلال أدوارها المخططة والهادفة في إعداد الأفراد القادرين على إحداث التغيير الإيجابي، وترسيخ الوعي البيئي، وتعزيز القيم والسلوكيات الداعمة لحماية الموارد

الطبيعية وتطوير القدرات الديناميكية الخضراء، وتشجيع مشاركة المعرفة، وتبني استراتيجيات الابتكار البيئي.

ونظرًا للأدوار بالغة الأهمية التي تؤديها المؤسسات التعليمية في منظومة الحماية البيئية وتحقيق الاستدامة، فإنها بحاجة إلى التحول نحو القيادة الخضراء، والتي يرى شافيت وهوانغ Shafait and Huang (2024) أنها تعد توجهًا استراتيجيًا تتبناه المؤسسات التعليمية لتعميق ممارساتها البيئية المسؤولة، وبناء ثقافة مؤسسية مستدامة تسهم في تحقيق التوازن بين التنمية التعليمية تحفيز السلوك البيئي الإيجابي، بما يجعلها رافدًا رئيسًا في بناء مستقبل أكثر استدامة.

ويؤكد شين وآخرون Shen et al (2025) أن المؤسسات التعليمية التي تتبنى القيادة الخضراء، وتنمّي قدراتها الديناميكية الخضراء، وتعزز تبادل المعرفة بين منسوبيها، تكون أكثر قدرة على الابتكار الأخضر، وتهيئة بيئة تعليمية قائمة على قادرة على تحقيق الاستدامة البيئية. كما أشار وانغ وتشو Zhu and Wang (2023) إلى أن تطوير القدرات الديناميكية الخضراء داخل المؤسسات التعليمية يسهم في إلهام المعلمين والعاملين والطلبة وتحفيزهم على تبني سلوكيات بيئية مسؤولة، كما كان محركًا لتعزيز الابتكار الأخضر ودعم السياسات البيئية المستدامة في المؤسسات التعليمية. وفي السياق نفسه يؤكد شافيت وهوانغ Shafait and Huang (2024) أن القيادة الخضراء تؤدي دورًا رئيسًا في تعزيز التعلم البيئي، وتحفيز الابتكار الأخضر، وهو ما ينعكس إيجابًا على الأداء التنظيمي الأخضر للمؤسسة من حيث تطوير المناهج والبحوث والمسؤولية البيئية.

ويرى ساري وآخرون Sari et al (2025) أن القيادة المدرسية الخضراء ليست مجرد رؤية نظرية، بل هي نهج عملي يسهم بوضوح في تحقيق الاستدامة البيئية من خلال تمكين المجتمعات المدرسية وإلهامها، ودمج المبادرات البيئية في التعليم وبناء شراكات مجتمعية، إذ يمكن للقادة الخضر تحقيق تغيير بيئي مستدام يدعم الرؤية المستقبلية العالمية والمحلية للمجتمعات الواعية بأهمية المحافظة على البيئة وحمايتها.

كما تؤكد الدراسات (أبو شمالة، 2025؛ أبو غيث، 2023؛ البلشي، 2023؛ الجرجاوي، 2023؛ غنيم، 2022؛ Urooj et al, 2024) على أهمية القيادة الخضراء في المدارس، ودورها في تحقيق الاستدامة البيئية، باعتبارها نهجًا إداريًا يدمج بين التخطيط الاستراتيجي للمدارس والممارسات

البيئية المستدامة، إلّا أن نجاحها يعتمد على قدرة القائد على الموازنة بين التحفيز والإلهام، والتخطيط والتنفيذ، وبناء العلاقات الإنسانية وتمكين المعلمين والمتعلمين من المشاركة الفاعلة في الأنشطة البيئية.

يتبين هذا العرض أن القيادة الخضراء في المدارس ليست مجرد توجه بيئي، بل هي نمط قيادي شامل ونهج استراتيجي عملي، يسعى لإحداث تحول مستدام في الفكر والممارسة المدرسية، وتهيئة بيئة تعليمية أكثر وعيًا ومسؤولية تجاه الموارد والاستدامة البيئية، وذلك من خلال تبني السياسات والإجراءات الصديقة للبيئة، وتعزيز التوعية وبناء القدرات البيئية، وتحسين الأداء المؤسسي، وتعزيز الابتكار الأخضر، وإدارة الموارد والمرافق بشكل مستدام، وتطبيق القيادة التحفيزية، وبناء شراكات مجتمعية داعمة للاستدامة.

في ضوء ذلك، تبرز أهمية الدراسة الحالية، في تناولها لموضوع ممارسات القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام، في محاولة للوقوف على الواقع، والتعرف على جوانب القوة والضعف في هذه الممارسات، من أجل وضع توصيات مستقبلية تسهم في تعزيز دور القيادة الخضراء في مدارس المملكة، وتسهم في تحقيق رؤيتها المستقبلية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام المتزايد بالاستدامة البيئية في المملكة العربية السعودية، وتوجهات رؤية 2030 التي تؤكد على حماية البيئة وترشيد الاستهلاك، ومبادرتها الخضراء الكبرى "السعودية الخضراء والشرق الأوسط الأخضر" التي أطلقتها عام 2021، فإن ممارسات القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام لا تزال غير واضحة، وهذا ما كشفته نتائج دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة على مدار الفصل الدراسي الثاني من العام 1446هـ وطبقت خلالها مقابلات هاتفية شبه مقننة مع ثلاثين فردًا من مديري ومعلمي مدارس البنين والبنات الحكومية بمراحل التعليم الثلاثة، واستهدفت قياس مستوى معرفتهم بممارسات القيادة الخضراء، ومدى تطبيقها في مدارسهم، حيث أظهر تحليل نتائج هذه المقابلات وجود تباين واضح بين مستوى المعرفة، وتحديد ممارسات القيادة الخضراء الشائعة في المدارس، وتباين أكبر يتعلق بمستوى ممارسة القيادة الخضراء.

يضاف لهذا التباين الذي أظهرته نتائج دراسة الواقع، وجود فجوة بحثية مكانية ومرحلية، فجميع الدراسات التي أمكن الوصول لها في قواعد البيانات المختلفة حول واقع ممارسة القيادة

الخضراء في التعليم العام (أبو شمالة، 2025؛ أبو غيث، 2023؛ البلشي، 2023؛ الجرجاوي، 2023 غنيم، 2022 ؛Sari et al., 2025؛ Urooj et al., 2024) أجريت خارج المملكة، والدراسات التي أجريت في المملكة، وعلى الرغم من ندرتها، إلّا أنها طبقت على الجامعات (الغامدي، 2025؛ الغامدي، 2024)، وبذلك، وعلى حد علم الباحثة، لا توجد دراسة تقيس القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام السعودي، مما يظهر الحاجة لسد هذه الفجوة، وإجراء مزيد من الدراسات العلمية التي تثريه، وتوفر بيانات ميدانية دقيقة حول ممارسة القيادة الخضراء.

في ضوء ما سبق، تتضح مشكلة الدراسة في الحاجة لإجراء دراسة تستكشف مستوى ممارسة القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك لتباين نتائج استطلاع الواقع، وندرة الدراسات العلمية، وغياب البيانات الميدانية الدقيقة والشاملة حول هذا الموضوع، على الرغم من أهميته في ترسيخ ثقافة الاستدامة وتحقيق التنمية البيئية المدرسية، وتحقيق مبادرة السعودية الخضراء.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى ممارسة القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى ممارسة القيادة الخضراء تعزى لاختلاف الوظيفة، الجنس، المرحلة، وعدد سنوات الخدمة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الهدفين الآتيين:

1. التعرف على مستوى ممارسة القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام بمدينة جدة.
2. الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى ممارسة القيادة الخضراء تعزى لاختلاف الوظيفة، الجنس، المرحلة، عدد سنوات الخدمة.

أهمية الدراسة:

1. الأهمية العلمية (النظرية)، وتتضح في النقاط التالية:

- يؤمل أن تسهم الدراسة في تعزيز المعرفة الأكاديمية حول مفهوم القيادة الخضراء وممارساتها في سياق التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- إثراء البحث العلمي في الإدارة التربوية المستدامة، وتوفير دراسة تسهم في سد الفجوة البحثية، وتحفز على تطبيق دراسات أخرى في البيئات التعليمية المختلفة في مناطق المملكة.
- تحديد أبعاد ومؤشرات القيادة الخضراء التي يمكن للباحثين الاستفادة منها في تطوير وبناء أدوات بحثية لقياس القيادة الخضراء، أو الاستفادة من أداة الدراسة في التطبيق المباشر في أبحاث مستقبلية.

2. الأهمية العملية (التطبيقية)، وتتضح في النقاط الآتية:

- تقدم الدراسة تشخيصًا علميًا دقيقًا لواقع ممارسة القيادة الخضراء، وهو ما يمكن أن تساعد نتائجه مديري المدارس ومسؤولي وزارة التعليم في اتخاذ القرارات الإجراءات المناسبة لتعزيز النتائج الإيجابية، ووضع الخطط لتحسين جوانب القصور.
- يمكن من خلال نتائج الدراسة تسليط الضوء على الممارسات الفعالة للقيادة الخضراء، بما يسهم في تطوير بيئة مدرسية صحية ومستدامة.
- توفر أداة الدراسة مؤشرات واضحة للمهارات والسلوكيات البيئية المطلوبة لتطبيق القيادة الخضراء، وبذلك يمكن توظيف النتائج في تصميم برامج تدريبية فعّالة.

حدود الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: قياس مستوى ممارسة القيادة الخضراء بمحاورها الخمسة: السياسات والإجراءات الخضراء، والتوعية وبناء القدرات البيئية، والإدارة المستدام للموارد والمرافق، القيادة التحفيزية الخضراء، والشراكة البيئية المجتمعية.
- الحد المكاني: مدارس التعليم العام الحكومية في المراحل الثلاثة بمدينة جدة.
- الحد الزماني: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2025/1447

مصطلحات الدراسة

تستهدف الدراسة مصطلحًا واحدًا رئيسًا، وهو القيادة الخضراء، وفيما يلي تعريفه اصطلاحًا وإجرائيًا:

عرّف Sari et al (2025) القيادة الخضراء بأنها نهج قيادي يركز على تعزيز الاستدامة البيئية من خلال دمج المبادرات البيئية في الأنظمة التعليمية، وتمكين المجتمع المدرسي (الطلاب، المعلمين، والإداريين) من المشاركة في جهود الحفاظ على البيئة، وبناء شراكات مجتمعية لتحقيق تأثير بيئي أوسع.

وتعرف القيادة الخضراء إجرائيًا بأنها: ممارسة مديري المدارس لسلوكيات الخضراء التي تهدف لتعزيز الاستدامة البيئية في المدرسة، ويتم قياسها في الدراسة الحالية من خلال خمسة محاور تشمل: السياسات والإجراءات الخضراء، والتوعية وبناء القدرات البيئية، والإدارة المستدامة للموارد والمرافق، والقيادة التحفيزية الخضراء، والشراكة البيئية المجتمعية.

الإطار النظري

مفهوم القيادة الخضراء

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم القيادة الخضراء، والتي تجتمع في جوهرها على تحقيق التنمية المستدامة، وفي هذا الصدد أشار الغامدي (2024) إلى أن القيادة الخضراء تُعدّ "أسلوبًا إداريًا جديدًا يُراعي فيه القادة تحديات الاستدامة وتغير المناخ في جميع أنشطتهم. وتُعدّ القيادة الخضراء إحدى التقنيات المبتكرة التي تستخدمها المؤسسات لتعزيز ثقافة الاستدامة وتشجيع السلوكيات والمبادرات الصديقة للبيئة" (ص.42).

عرفها أوروج وآخرون Urooj et al (2024) بأنها مجموعة السلوكيات التي تحفز المرؤوسين على الانخراط في سلوكيات صديقة للبيئة، وتحقيق الأهداف البيئية.

وتمثل القيادة الخضراء من وجهة نظر تشونغ وآخرون Zhong et al (2025) القدرة على بناء رؤية للاستدامة، وإيصالها للآخرين، وإلهامهم لاتخاذ إجراءات لتحقيقها. كما أنها تعبر عن الممارسات المحددة التي يستخدمها القادة لتعزيز ثقافة المسؤولية البيئية والاستدامة البيئية داخل مؤسساتهم.

يتضح من هذه التعريفات أن القيادة الخضراء نمط قيادي حديث، يدمج مبادئ الاستدامة والمسؤولية البيئية في العمل الإداري المدرسي، يقوم فيه القائد ببناء رؤية بيئية واضحة، ويُلهم العاملين والطلبة لتبنّي سلوكيات وممارسات صديقة للبيئة، ويسعى من خلال سياساته وقراراته إلى تحقيق التنمية المستدامة، وتقليل الأثر البيئي للمدرسة.

أهمية القيادة المدرسية الخضراء:

تكتسب القيادة الخضراء أهمية كبيرة، ومتفق عليها بين الباحثين في جميع المؤسسات التي تتبناها، على اختلاف مجالاتها، وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة تشونغ وآخرون Zhong et al (2025) التي راجعت 846 ورقة بحثية متعلقة بالقيادة الخضراء، أنها تعدّ عنصرًا محوريًا في تحقيق الإدارة البيئية والأهداف المستدامة للمؤسسات، وتعزيز القيم والمبادئ البيئية للقادة، وقدرتهم على التغيير والتأثير الإيجابي في المؤسسة، وترسيخ هويتها البيئية، وتحسين الميزة التنافسية الخضراء، وتكامل سلاسل الإمداد البيئية، وتحفيز سلوكيات الابتكار البيئي والسلوك الأخضر لدى العاملين.

وأما على مستوى المؤسسات التعليمية، وتحديدًا المدارس، فقد أشار ساري وآخرون Sari et al (2025) أنه من خلال القيادة المدرسية الخضراء، يمكن تحقيق العديد من الفوائد التي تسهم في تحقيق الاستدامة البيئية، ومن ذلك:

- صياغة رؤية مشتركة للاستدامة البيئية داخل المجتمع المدرسي، مما يشجع الجميع على المشاركة في تحقيق هذه الرؤية.
- تعزيز المشاركة الجماعية والشعور بالانتماء والمسؤولية الجماعية تجاه البيئة، مما يحفز الطلاب والمعلمين والإداريين على اتخاذ إجراءات بيئية ملموسة.

- تحويل المدارس إلى مراكز للتغيير البيئي من خلال تبني المبادرات الخضراء، مما يساعد على إلهام الأفراد وتمكينهم للمساهمة في تحقيق الاستدامة البيئية والرؤى المستقبلية التي تتباها المجتمعات.
- دمج التعليم البيئي والممارسات المستدامة في المناهج الدراسية، وتطبيق ممارسات مستدامة في المدارس، مثل إدارة النفايات وترشيد استهلاك الموارد، وتعزيز المشاركة المجتمعية.
- إعداد الجيل القادم لمواجهة التحديات البيئية، حيث تمكن القيادة الخضراء الطلاب من اكتساب الأدوات والقدرات الفكرية اللازمة لمواجهة التحديات البيئية المعقدة، مما يساهم في بناء مستقبل أكثر استدامة.
- تسهم القيادة الخضراء من خلال المبادرات المدرسية في إحداث تغيير مجتمعي أوسع، حيث تتحول المدارس للعمل كمنصات للتعلم والمشاركة المدنية لتعزيز الوعي البيئي والمسؤولية الجماعية.

يتضح من ذلك أن القيادة المدرسية الخضراء تؤدي دورًا حيويًا في تحقيق الاستدامة من خلال تعزيز الوعي البيئي، ودمج التعليم والممارسات المستدامة، وتحفيز المجتمع المدرسي ليكون مركزًا للتحول البيئي، ويمكن هذا النهج الشامل المجتمع المدرسي من الإسهام في تحقيق أهداف الاستدامة على المستوى المحلي والعالمي.

أبعاد القيادة المدرسية الخضراء:

تعددت تصنيفات الباحثين لأبعاد القيادة الخضراء في المدارس، ومن ذلك تصنيف Chen and Chang الذي أشار له أوروج وآخرون Urooj et al (2024)، ويتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة: التعليم البيئي، والإدارة المستدامة للموارد الطبيعية، ومشاركة المجتمع في الجهود البيئية. ويرى أن هذه الأبعاد شاملة لجوانب الاستدامة في البيئة التعليمية.

وحدد (عثمان، 2023؛ غنيم، 2022) ثلاثة أبعاد للقيادة الخضراء، وهي: الإدارة المستدامة، والمبادرات المستدامة، والإجراءات المستدامة. فالإدارة المستدامة تمثل أسلوبًا قياديًا يوازن بين متطلبات العمل المؤسسي وحماية البيئة والقيم الاجتماعية، ويرتكز على اتخاذ قرارات استراتيجية تدعم التحول الأخضر وتحقق النجاح طويل المدى. أما المبادرات المستدامة فهي جهود تربوية تهدف لإحداث تغييرات إيجابية من خلال رؤية واضحة، وإطار عمل نظري وتطبيقي يعزز الوعي البيئي

في المدرسة. في حين تشير الإجراءات المستدامة إلى الممارسات التي يعتمدها القادة للحفاظ على تكامل الفرد والمجتمع والبيئة داخل المدرسة، مثل تعزيز ثقافة الابتكار، وتبني الشفافية، وصنع المستقبل عبر حلول قيادية بديلة وصديقة للبيئة والمجتمع.

وأما أبو غيث (2023) فقد حدد أبعاد القيادة الخضراء في: التوظيف الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، والبعد البيئي، بينما حددها الجرجاوي (2023) في: سياسات وإجراءات العمل المستدامة، تنمية الموارد البشرية، وتطوير البيئة، واستخدم أبو شمالة (2025) في بناء أداته لقياس القيادة الخضراء أربعة أبعاد: التوجيه البيئي المستدام، والقيادة المستدامة، التعليم البيئي، والمشاركة المجتمعية.

وقد خلصت الباحثة من تحليل هذه الأبعاد التي استعرضتها الدراسات والأدبيات السابقة إلى تحديد خمسة أبعاد يُعتقد أنها شاملة لجميع ممارسات القيادة الخضراء والجوانب التي تستهدف تحقيق الاستدامة، وهي: السياسات والإجراءات الخضراء، والتوعية وبناء القدرات البيئية، والإدارة المستدام للموارد والمرافق، القيادة التحفيزية الخضراء، والشراكة البيئية المجتمعية.

ممارسات القيادة الخضراء في المدارس:

تتعدد ممارسات القيادة المدرسية الخضراء وتتنوع، ولا يوجد اتفاق بين الباحثين على ممارسات محددة، فبعضهم يربطها بأبعاد القيادة الخضراء (عثمان، 2023؛ غنيم، 2022؛ Urooj et al, 2024)، بينما استخلص الغامدي (2025) مجموعة من ممارسات القيادة الخضراء بعد مراجعة العديد من الدراسات، والتي تتلخص في النقاط الآتية:

1. تقديم رؤى واضحة، وأفكارًا مبتكرة تحفّز الأفراد على تبنّي سلوكيات إيجابية داعمة للبيئة.
2. تشجيع العاملين على تنمية معارفهم بالأهداف البيئية للمدرسة، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة والمبادرات الخضراء التي تسهم في تحسين الأداء البيئي.
3. تشكيل فرق عمل خضراء فعّالة، ويمدّها بالتوجيه المستمر والدعم اللازم لتحقيق أهداف الاستدامة.
4. إلهام المعلمين والعاملين والطلبة وتحفيزهم على التفكير بطرق جديدة لمعالجة القضايا البيئية، وطرح الأفكار والملاحظات والمقترحات، مع تقدير آرائهم وتشجيعهم على الابتكار البيئي.

5. تعزيز العلاقات الإنسانية مع العاملين، وغرس القيم البيئية فيهم من خلال التعاطف والتقدير وفهم احتياجاتهم، والحرص على تنمية مهاراتهم البيئية وبناء قدراتهم بشكل مستمر.

وحلل شوديكين وآخرون Shodikin et al (2025) مجموعة من الدراسات التي تناولت القيادة الخضراء في المدارس، وخلص إلى تحديد الممارسات التي يجب على قادة المدارس الخضراء تطبيقها، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. تصميم وبناء المدارس الخضراء وفق معايير الاستدامة، حيث يجب أن تدعم ممارسات القادة تطوير بيئة مدرسية صحية من خلال تحسين جودة الهواء والإضاءة والصوتيات داخل المباني المدرسية لتحقيق رفاهية الطلبة والمعلمين.
2. تحقيق العدالة البيئية في التعليم، وتشمل ضمان العدالة في وصول جميع الفئات للمدارس الخضراء، بما يعزز مبدأ المساواة البيئية.
3. تمكين المعلمين وتطوير القيادة التشاركية، وتعزيز التعاون والابتكار في بيئة عمل تدعم الاستدامة والتعلم المستمر.
4. بناء ثقافة مدرسية خضراء، وتشمل إدارة الحدائق التعليمية، ومشروعات إعادة التدوير، وغرس السلوكيات البيئية اليومية لدى الطلاب والعاملين.
5. تعزيز التفكير المنظومي والقيادة التعليمية من أجل التنمية المستدامة، وتنفيذ أنشطة تعلم من أجل التنمية المستدامة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.
6. تحفيز الابتكار البيئي، خلال تشجيع المبادرات الخضراء المبتكرة وإعادة تصميم العمليات التعليمية لتصبح أكثر استدامة.

ويمكن القول: إن ممارسات القيادة المدرسية الخضراء تمثل الإطار العملي لتجسيد مبادئ الاستدامة داخل البيئة التعليمية، فهي تُترجم توجهات القائد ورؤيته البيئية إلى أنشطة وسلوكيات ملموسة تسهم في بناء ثقافة مدرسية واعية بيئيًا، ولا تقتصر الممارسات في هذا المجال على الجوانب الإدارية والتنظيمية، بل تمتد لتشمل الأبعاد التربوية والسلوكية والثقافية، لتعزز مشاركة أفراد المجتمع المدرسي في حماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة.

تحديات ممارسة القيادة الخضراء في المدارس:

تواجه القيادة الخضراء في المدارس العديد من التحديات التي تعيق تطبيقها بشكل فعّال، وقد أشار أوروج وآخرون Urooj et al (2024) إلى أهم هذه التحديات فيما يأتي:

- ضعف الموارد المالية والبنية التحتية، حيث يُعد ضعف التمويل اللازم لتنفيذ الأنشطة الخضراء، وقلة المساحات المناسبة في المدارس، وعدم مناسبة البنية التحتية لأنشطة البيئة الخضراء، من أهم ما يعيق ممارسات ومبادرات وأنشطة القيادة الخضراء.
- قلة البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين ومنسوبي المدارس حول الاستدامة والقيادة البيئية، ما يؤدي إلى ضعف الكفاءة في تطبيق القيادة الخضراء.
- محدودية الدعم الإداري والمؤسسي، وضعف التحفيز المادي والمعنوي للمعلمين، وتفاوت دعم الإدارة أو الجهات المعنية، يحد من الحماس والمبادرة.
- مقاومة بعض المعلمين ومنسوبي المدرسة للتغيير، وضعف الوعي البيئي لدى بعضهم يحد من سرعة الإنجاز وتنفيذ المبادرات الخضراء.
- بعض التحديات الثقافية والاجتماعية، واختلاف الفهم لمعنى القيادة الخضراء، وتأثير بعض السلوكيات غير الصحيحة على تبني المبادرات البيئية.
- قلة الشراكات المجتمعية، وضعف إشراك أولياء الأمور وأفراد ومؤسسات المجتمع المحلي في البرامج والمبادرات البيئية.

يضاف لهذه التحديات أن ممارسات الاستدامة في بعض المدارس لا تحظى بتطبيق عملي؛ نتيجة قصور مفهومها لدى بعض منسوبي المدارس ومديريها؛ إضافة إلى أن البرامج التدريبية لا تقرب المفهوم وتضعه في إطار تطبيقي عملي يناسب المدارس وبيئتها، وهو ما ينعكس على الممارسات.

الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيادة الخضراء في التعليم، مرتبة حسب تاريخها من الأحدث للأقدم، وفيما يلي تفصيل بياناتها:

أجرى أبو شمالة (2025) دراسة للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية للقيادة الخضراء وعلاقتها بالميزة التنافسية من وجهة نظر المعلمين، وهي دراسة وصفية ارتباطية، جمعت بياناتها باستخدام استبانة مكونة من محورين، أولهما يقيس القيادة الخضراء من خلال أبعاد: التوجيه البيئي المستدام، والقيادة المستدامة، التعليم البيئي، والمشاركة المجتمعية، ويقيس المحور الثاني الميزة التنافسية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (360) معلمًا ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة القيادة الخضراء والميزة التنافسية كان مرتفعًا، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المتغيرين.

كما أجرى الغامدي (2025) دراسة للتعرف على مدى إسهام سمات القيادة الخضراء في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وهي دراسة وصفية ارتباطية، جمعت بياناتها باستخدام استبانة مكونة من محورين، يقيسان سمات القيادة الخضراء والابتكار الأخضر، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (393) عضو هيئة تدريس. وخلصت الدراسة إلى أن درجة كل من القيادة الخضراء والابتكار الأخضر كانت مرتفعة، مع عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس، بينما وجدت فروق لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات، كما تبين أن سمات القيادة الخضراء تسهم بنسبة 72% من التباين في سلوك العمل الابتكاري الأخضر.

وهدفت دراسة ساري وآخرون Sari et al (2025) لاستكشاف ممارسات القيادة الخضراء في المدارس الإندونيسية، اتبعت الدراسة المنهج النوعي القائم على دراسة الحالة، وجمعت البيانات من خلال تحليل الوثائق والمصادر المتنوعة إلى جانب الملاحظات المباشرة والمقابلات مع مديري المدارس والإداريين، وشملت العينة عدداً من المدارس الإندونيسية التي طبّقت مبادرات القيادة الخضراء، مع تركيز خاص على مدارس منطقة كاليمانتان. وتوصلت النتائج إلى أن المدارس في جنوب كاليمانتان أظهرت التزامًا ملحوظًا بالقيادة الخضراء والاستدامة البيئية، وأن القيادة المدرسية ذات الرؤية التحويلية الخضراء نجحت في ترسيخ ثقافة الاستدامة البيئية بين المعلمين والطلاب والمجتمع المدرسي؛ مما أدى إلى تحول ملموس في السلوكيات والممارسات اليومية.

وسعت دراسة أوروج وآخرون Urooj et al (2024) للتعرف على وجهات نظر مديري المدارس الثانوية الباكستانية المدارس حول القيادة الخضراء وممارستهم لها، وهي دراسة نوعية، تم جمع بياناتها باستخدام المقابلات شبه المقننة، والتي تم تطبيقها على عينة مكونة من (15) مدير مدرسة بمنطقة

البنجاب، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة القيادة الخضراء في المدارس كان محدودًا، كما أظهرت النتائج أنه على الرغم من إقرار مديري المدارس بأهمية القيادة الخضراء، إلا أن فهمها لها كان متباينًا، مع وجود العديد من العوامل المحفزة على تطبيقها، مثل الدين والثقافة، وفي الوقت ذاته توجد العديد من التحديات ومن أهمها نقص الموارد.

وهدفت دراسة أبو غيث (2023) إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية للقيادة الخضراء وعلاقتها بالصحة التنظيمية في المدارس الأساسية في لواء الرصيفة بالأردن، وهي دراسة وصفية ارتباطية، جمعت بياناتها باستخدام استبانة مكونة من محورين، الأول يقيس ممارسات القيادة الخضراء من خلال ثلاثة أبعاد: التوظيف الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، والبعد البيئي، ويقيس المحور الثاني الصحة التنظيمية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة (380) معلمًا ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة القيادة الخضراء كانت متوسطة، مع وجود فروق تعزى للخبرة الأقل من 10 سنوات، وعدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس والمؤهل، كما كان مستوى الصحة التنظيمية متوسطًا، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المتغيرين.

وأما دراسة الجرجاوي (2023) فقد سعت للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخضراء وعلاقتها بأداء المعلمين في مدارس مخيمات اللجوء السوري بمحافظة الزرقاء الأردنية، وهي دراسة وصفية ارتباطية، جمعت بياناتها باستخدام استبانة مكونة من محورين، الأول يقيس درجة ممارسة القيادة الخضراء من خلال ثلاثة مجالات: جودة خدمات تطوير سياسات وإجراءات العمل المستدامة، وجودة خدمات تنمية الموارد البشرية، وتطوير البيئة، والمحور الثاني يقيس أداء المعلمين، وطبقت على عينة عشوائية طبقية مكونة من (428) معلمًا ومعلمة. وقد توصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة القيادة الخضراء كانت مرتفعة في الدرجة الكلية والمجالات الثلاثة، مع وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى لاختلاف المؤهل، وعدد سنوات الخبرة. وكذلك كان مستوى الأداء مرتفعًا، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المتغيرين.

وهدفت دراسة البلشي (2023) إلى التعرف على دور القيادات المدرسية في تحقيق ممارسات المدرسة الخضراء المستدامة بمدارس التعليم الثانوي العام في محافظة دمياط المصرية وفق مدخل النتائج الخالي من الهدر، وهي دراسة وصفية، جمعت بياناتها باستخدام استبانة مكونة من أربعة محاور: متطلبات توفير رؤية وأهداف لتحقيق ممارسات المدرسة الخضراء، متطلبات توفير ثقافة مدرسية،

متطلبات توفير بيئة، متطلبات دعم المجتمع الخارجي. وطبقت على عينة مكونة من (79) مدير ووكيل مدرسة. وأظهرت النتائج أن جميع المتطلبات في المحاور الأربعة كانت بدرجة عالية، وفي ضوء ذلك قدمت تصورًا مقترحًا لتطبيق ممارسات المدرسة الخضراء المستدامة.

وحاولت دراسة غنيم (2022) تحديد أدوار ومسؤوليات القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام في مصر، والتعرف على تحديات تطبيقها، ومقترحات تفعيلها، وهي دراسة وصفية، تم تطبيقها على عينة مكونة من (1133) مدير مدرسة ومعلم من مختلف محافظات مصر، وجمعت البيانات باستخدام استبانة مكونة من ثلاثة محاور: الأدوار المسؤوليات المرتبطة بالقيادة الخضراء، التحديات، والمقترحات. وتوصلت النتائج إلى موافقة أفراد العينة على الأدوار المسؤوليات بدرجة عالية جدًا، والتحديات بدرجة عالية، والمقترحات بدرجة عالية جدًا. كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لاختلاف الوظيفة لصالح مديري المدارس، وعدم وجود فروق تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة التي تم عرضها وجود تفاوت من حيث الهدف والمنهج والأدوات، فقد اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي الارتباطي (أبو شمالة، 2025؛ الغامدي، 2025؛ أبو غيث، 2023؛ الجرجاوي، 2023)، واستخدمت بعض الدراسات المنهج النوعي القائم على دراسة الحالة (Urooj et al., 2024؛ Sari et al., 2025)، كما تنوعت أدواتها ما بين الاستبانة والمقابلة والملاحظة وتحليل الوثائق، ما يعكس تعدد زوايا النظر إلى الظاهرة. وبالنظر إلى مجالات الدراسة وأبعاد القيادة الخضراء، نلاحظ تبايناً في تناولها؛ فبعضها ركّز على الأبعاد الإدارية والتنظيمية مثل السياسات والإجراءات، وتنمية الموارد البشرية، وتطوير البيئة المدرسية (الجرجاوي، 2023؛ أبو غيث، 2023)، في حين وسّعت أخرى نطاقها لتشمل الأدوار التربوية والقيادية التحويلية والشراكة المجتمعية (أبو شمالة، 2025؛ البلشي، 2023؛ غنيم، 2022)، وعلى الرغم من الاتفاق الجزئي في الهدف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وكذلك الاتفاق مع معظمها في استخدام الاستبانة لجمع البيانات، إلاّ أن الدراسة الحالية كانت أكثر شمولًا لأبعاد القيادة الخضراء، كما تختلف معها في الحدود الجغرافية، فباستثناء دراسة الغامدي (2025) التي تختلف مع الدراسة الحالية في مرحلة التطبيق والعينة، فإن باقي الدراسات أجريت خارج المملكة.

وبهذا تتميز الدراس الحالية بحدودها المكانية، والسبق في التطبيق على مدارس التعليم العام في المملكة، وإطارها الشامل الذي تتنوع فيه أبعاد القيادة الخضراء. وفي الوقت ذاته، فقد استفادت من الدراسات السابقة في تحديد الفجوة البحثية، وبناء المشكلة، والإطار النظري، كما تفيد منها في مقارنة النتائج.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والذي يُعد الأنسب لطبيعة الدراسة التي تستهدف وصف الواقع كما هو قائم، كما أن المجتمع محدد بدقة، ويمكن مسحه بعينة معبرة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من مديري مدارس التعليم العام بمدينة جدة، وعددهم (688) مدير ومديرة بالمراحل الثلاث، موزعين بواقع (335) مدير و(353) مديرة، إضافة للمعلمين البالغ عددهم (33.203) معلمًا ومعلمة، موزعين بواقع (14.255) معلمًا، و(18.948) معلمة.

وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من مدارس البنين والبنات في المراحل الثلاث مكونة من (398) فردًا، ويُعدد هذا العدد معبرًا عن مجتمع الدراسة وفقًا لمعادلة روبرت ماسون Robert Mason التي تشترط ألا يقل حجم العينة عن (380) فردًا وفقًا لحجم المجتمع الحالي، ويوضح الجدول التالي خصائص العينة النهائية:

جدول (1) خصائص عينة الدراسة النهائية (ن=398)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الوظيفة	مدير/ مديرة	119	%29.9
	معلم/ معلمة	279	%70.1
الجنس	ذكر	219	%55.0
	أنثى	179	%45.0
المرحلة التعليمية	الابتدائية	94	%23.6
	المتوسطة	128	%32.2

	الثانوية	176	%44.2
عدد سنوات الخدمة	10 سنوات فأقل	55	%13.8
	أكثر من 10 سنوات	343	%86.2

أداة الدراسة:

أعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وذلك بعد مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة، حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (40) عبارة، موزعة بالتساوي على خمسة محاور: السياسات والإجراءات الخضراء، التوعية وبناء القدرات البيئية، الإدارة المستدامة للموارد والمرافق، القيادة التحفيزية الخضراء، الشراكة البيئية، وقد تم اختيار هذه المحاور تحديدا لكونها الأكثر اتفاقًا وورودًا في الدراسات والأدبيات. ويُستجاب عليها وفقًا لتقدير ليكرت الخماسي، بحيث يختار المستجيب بين خمس مستويات لممارسة القيادة الخضراء (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، وعليه يتم تحديد درجة الممارسة وفقًا للمعيار التالي المستند إلى المتوسط الحسابي:

- عالية جدًا، وذلك للاستجابات الواقعة بين (4.20 و5).
- عالية، وذلك للاستجابات الواقعة بين (3.4 فأقل من 4.20).
- متوسطة، وذلك للاستجابات الواقعة بين (2.6 فأقل من 3.4).
- منخفضة، وذلك للاستجابات الواقعة بين (1.8 فأقل من 2.6).
- منخفضة جدًا، وذلك للاستجابات الواقعة بين (1 فأقل من 1.8).

وتم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالطرق الآتية:

أ. صدق المحتوى:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة مكونة من (8) أعضاء هيئة تدريس من الجامعات السعودية المتخصصين في الإدارة التربوية والتخطيط، وذلك لإبداء رأيهم في محتواها من حيث تقسيم المحاور، وانتماء العبارات للمحاور، ووضوح الصياغة، وإجراء التعديلات المناسبة لأهداف الدراسة. وقد اعتمدت معادلة لوشي لتحديد نسبة الاتفاق والتي يعد حدها الحرج 75% وفقًا لعدد المحكمين، وفي ضوء ذلك، تم حذف عبارة واحدة من محور السياسات والإجراءات الخضراء، وتعديل صياغة ست عبارات، وبذلك، أصبح عدد العبارات النهائي بعد التحكيم (39)

عبارة، وبقي عدد العبارات (8) لكل محور باستثناء السياسات والإجراءات الخضراء الذي أصبح عدد عباراته (7) عبارات.

ب. الاتساق الداخلي:

طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية طبقية من مدارس البنين والبنات في المراحل الثلاثة، وعددهم (60) مدير ومعلم، بواقع (10) مديرين ومعلمين لكل مرحلة في كل فئة.

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي له بعد استبعاد درجة العبارة، كما تم حساب معامل ارتباط المحاور معاً، وارتباطها بالاستبانة ككل، وتوضح الجداول التالية هذه النتائج:

جدول (2) معاملات ارتباط عبارات استبانة القيادة الخضراء بمحاورها (ن=60)

السياسات والإجراءات الخضراء		التوعية وبناء القدرات البيئية		الإدارة المستدامة للموارد والمرافق		القيادة التحفيزية الخضراء		الشراكة البيئية المجتمعية	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.885**	1	0.908**	1	0.920**	1	0.768**	1	0.907**
2	0.944**	2	0.945**	2	0.821**	2	0.897**	2	0.943**
3	0.955**	3	0.967**	3	0.896**	3	0.950**	3	0.827**
4	0.943**	4	0.954**	4	0.897**	4	0.963**	4	0.946**
5	0.931**	5	0.763**	5	0.905**	5	0.864**	5	0.756**
6	0.884**	6	0.941**	6	0.931**	6	0.968**	6	0.936**
7	0.943**	7	0.901**	7	0.730**	7	0.766**	7	0.956**
		8	0.825**	8	0.916**	8	0.964**	8	0.940**

** دالة عند مستوى (0.01)

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن جميع العبارات ترتبط مع محاورها بمعاملات ارتباط تراوحت قيمها بين (0.730-0.968)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتشير

إلى أن كل عبارة تسهم في قياس موضوع محورها، وهو ما يشير إلى الاتساق الداخلي العالي بين عبارات كل محور. ويوضح الجدول التالي معاملات ارتباط المحاور معاً، وارتباط المحاور بالاستبانة ككل:

جدول (3) معاملات ارتباط محاور استبانة القيادة الخضراء ببعضها وبالدرجة الكلية للاستبانة (ن=60)

المحاور	السياسات والإجراءات الخضراء	التوعية وبناء القدرات البيئية	الإدارة المستدامة للموارد والمرافق	القيادة التحفيزية الخضراء	الشراكة البيئية المجتمعية	الاستبانة ككل
السياسات والإجراءات الخضراء	1	0.893**	0.833**	0.878**	0.872**	0.866**
التوعية وبناء القدرات البيئية	0.893**	1	0.835**	0.914**	0.922**	0.857**
الإدارة المستدامة للموارد والمرافق	0.833**	0.835**	1	0.916**	0.909**	0.870**
القيادة التحفيزية الخضراء	0.878**	0.914**	0.916**	1	0.974**	0.890**
الشراكة البيئية المجتمعية	0.872**	0.922**	0.909**	0.974**	1	0.898**

** دالة عند مستوى (0.01)

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن معاملات ارتباط المحاور الخمسة معًا تراوحت بين (0.833–0.974)، وهي معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01). وتشير إلى وجود علاقة

قوية بين المحاور، مما يعكس تكاملها في قياس مفهوم القيادة الخضراء بمحاورها المختلفة. كما يتبين أن معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.857–0.898)، وهي أيضًا معاملات مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على أن جميع المحاور تسهم في تكوين البناء الكلي للاستبانة، وتؤكد على اتساقها الداخلي وملاءمتها لقياس ممارسات القيادة الخضراء بشكل شامل ومترابط.

ج. ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات استبانة القيادة الخضراء باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha للأبعاد، مع حساب الثبات الكلي باستخدام معامل ألفا الطبقي Stratified Coefficient Alpha، كما التأكد من الثبات باستخدام معادلة أوميجا ماكدونالدز Mcdonald's Omega، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات بالطريقتين:

جدول (4) معاملات ثبات استبانة القيادة الخضراء باستخدام معاملات ألفا وأوميجا (ن=60)

م	المحاور	Cronbach's Alpha	Mcdonald's Omega
1	السياسات والإجراءات الخضراء	0.972	0.973
2	التوعية وبناء القدرات البيئية	0.960	0.980
3	الإدارة المستدامة للموارد والمرافق	0.953	0.967
4	القيادة التحفيزية الخضراء	0.980	0.986
5	الشراكة البيئية المجتمعية	0.973	0.981
	الثبات الكلي	0.825	0.989

أظهرت نتائج الجدول (4) أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت مرتفعة، حيث تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا بين (0.953–0.980)، وقيم معامل أوميجا ماكدونالدز بين (0.967–0.986)، وتدل هذه القيم على درجة عالية جدًا من الثبات الداخلي، كما بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (ω = 0.989، α = 0.825)، وهي مؤشرات تؤكد أن الاستبانة

ككل تتمتع بمستوى مرتفع من الثبات والموثوقية. وتؤكد هذه المعاملات أن الاستبانة تقيس مفهوم القيادة الخضراء بدرجة عالية من الدقة والاستقرار.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وذلك بالاستفادة من بعض الأساليب والاختبارات المناسبة، حيث استخدمت المتوسطات الحسابية Arithmetic mean لتحديد مستوى ممارسة القيادة الخضراء، كما استخدم اختبار "ت" t-test للكشف عن الفروق تبعا لاختلاف الجنس، واستخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA للكشف عن الفروق تبعا لاختلاف المرحلة، بينما استخدام اختبار مان وتني Mann Whitney للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف الوظيفة وعدد سنوات الخدمة بسبب عدم توافر شرط الاعتدالية.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى ممارسة القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام بمدينة جدة؟ تم استخرج المتوسطات الحسابية وتحديد المستويات لمحاور الأداة، ويوضح الجدول التالي النتائج الإجمالية:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والمستويات الكلية لمحاور الاستبانة ودرجتها الكلية (ن=398)

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	السياسات والإجراءات الخضراء	2.94	0.375	4	متوسط
2	التوعية وبناء القدرات البيئية	2.96	0.315	3	متوسط
3	الإدارة المستدامة للموارد والمرافق	2.93	0.237	5	متوسط
4	القيادة التحفيزية الخضراء	3.11	0.372	1	متوسط
5	الشراكة البيئية المجتمعية	3.05	0.323	2	متوسط
المستوى الكلي للقيادة الخضراء		3.00	0.271	متوسط	

أظهرت النتائج الموضحة بالجدول (5) أن مستوى ممارسة القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام بمدينة جدة كان متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للاستجابات (3.00) بانحراف معياري (0.271)، كما ظهرت جميع المحاور الخمسة بمستوى ممارسة متوسط، حيث تدرجت متوسطاتها الحسابية بين (2.93–3.11) وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين (0.237–0.375).

وتشير هذه النتيجة إلى أن القيادات المدرسية تمارس بعض الأدوار والسلوكيات الخضراء في مختلف المحاور المستهدفة، لكنها لا تزال دون المستوى المأمول الذي يتوافق مع تطلعات رؤية المملكة 2030 ومبادراتها البيئية مثل: المملكة الخضراء والشرق الأوسط الأخضر. وقد يرجع السبب إلى أن مدارس التعليم العام في المملكة تمر بمرحلة انتقالية نحو تبني فكرة المدارس الخضراء، وما يترتب عليه من تبني مفهوم القيادة الخضراء، حيث بدأت بالفعل تمارس بعض السلوكيات البيئية الإيجابية، لكنها ما زالت تحتاج إلى إطار استراتيجي وقيادي واضح، يُفعّل السياسات والإجراءات الخضراء، ويعزز ثقافة الاستدامة بين العاملين والمعلمين والطلبة، ويربط الأداء الإداري بالأهداف البيئية بشكل مباشر. كما قد يرجع المستوى المتوسط لضعف التكامل المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي البيئي داخل المدارس، وعدم وجود رؤية شاملة متكاملة لتفعيل الاستدامة البيئة والتحول الأخضر في المدارس، وهو ما يعطي مؤشرًا على أن كثيرًا من السلوكيات القيادية الخضراء الممارسة تعد في الغالب جهود فردية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو غيث (2023) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الخضراء كانت متوسطة، كما تتفق مع نتائج دراسة Urooj et al (2024) التي توصلت إلى أن مستوى ممارسة القيادة الخضراء في المدارس كان محدودًا؛ بينما تختلف مع نتائج دراستي (أبو شمالة، 2025؛ الجرجاوي، 2023) اللتين أظهرتا أن مستوى ممارسة القيادة الخضراء في المدارس كان مرتفعًا، كما تختلف ضمنيًا مع دراسة الغامدي (2025) التي أظهرت أن مستوى ممارسة القيادة الخضراء في الجامعات السعودية كان مرتفعًا، ودراسة Sari et al (2025) التي أكدت أن المدارس أظهرت التزامًا ملحوظًا بتطبيق القيادة الخضراء والاستدامة البيئية.

وفيما يلي عرض النتائج التفصيلية لكل محور على حدة:

المحور الأول: السياسات والإجراءات الخضراء

جدول (6) المتوسطات الحسابية والمستويات لمحور السياسات والإجراءات الخضراء (ن=398)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	توجد وثيقة سياسات خضراء مكتوبة ومعتمدة في المدرسة.	2.58	0.474	7	منخفض
2	تُدرج أهدافًا بيئية واضحة في الخطة السنوية للمدرسة.	2.98	0.511	3	متوسط
3	تتبنى المدرسة رؤية وأهدافًا بيئية واضحة.	2.99	0.501	2	متوسط
4	تُطبق إدارة المدرسة قواعد مساءلة تدعم تنفيذ المبادرات البيئية.	2.97	0.367	4	متوسط
5	تُشكّل إدارة المدرسة فرق عمل لمتابعة تنفيذ المبادرات البيئية.	2.96	0.555	5	متوسط
6	تطبق إدارة المدرسة إجراءات عملية للحد من الهدر في الموارد والعمليات.	3.15	0.411	1	متوسط
7	تعتمد المدرسة نظامًا إداريًا مرنًا يسهل تنفيذ الإجراءات الخضراء ومتابعتها بفاعلية.	2.94	0.414	6	متوسط
المحور ككل		2.94	0.375	متوسط	

تشير نتائج الجدول (6) إلى أن ممارسات القيادة الخضراء في محور السياسات والإجراءات الخضراء كانت بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الكلي للمحور (2.94)، بانحراف معياري (0.375)، كما ظهرت خمس عبارات بمستوى ممارسة متوسط، وعبارة واحدة بمستوى ممارسة منخفض، حيث تدرجت متوسطات العبارات بين (2.58-3.15).

ويمكن عزو المستوى المتوسط لمحور السياسات والإجراءات الخضراء إلى وجود توجهات مؤسسية في المدارس نحو العمل البيئي، لكنها لم ترتق بعد إلى مرحلة التنظيم والاعتماد الرسمي ضمن وثائق وسياسات واضحة، وهذا ما أكدته نتائج العبارة الأولى المتعلقة بوجود "وثيقة سياسات خضراء مكتوبة ومعتمدة في المدرسة"، حيث جاءت منخفضة، وهو ما يُفسر بافتقار المدارس لأطر مؤسسية

رسمية تنظم العمل البيئي، ويبدو أن الإدارات المدرسية تبذل جهودًا جزئية غير متكاملة في سعيها لتحقيق نظام مستدام بالمدارس، وأنها تُدرج أهدافاً بيئية جيدة في خططها التشغيلية وتشكل فرق عمل، لكن دون وجود وثائق ولوائح وسياسات خضراء رسمية مُلزمة.

ويتفق ذلك ما أكدته نتائج دراسة غنيم (2022) من ضعف الأطر المؤسسية لتطبيق القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام وعدم وضوحها، بينما تختلف مع نتائج دراسة الجرجاوي (2023) التي أظهرت أن مستوى جودة خدمات تطوير سياسات وإجراءات العمل المستدامة كان مرتفعًا.

المحور الثاني: التوعية وبناء القدرات البيئية

جدول (7) المتوسطات الحسابية والمستويات لمحور التوعية وبناء القدرات البيئية (ن=398)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تنظم المدرسة برامج تدريبية لتحسين الوعي البيئي لدى المعلمين والعاملين.	2.96	0.374	4	متوسط
2	تُشرك المدرسة منسوبيها في صياغة وتنفيذ الاستراتيجيات والمبادرات البيئية.	2.93	0.455	7	متوسط
3	تعقد الإدارة لقاءات تثقيفية توعوية لتعزيز الممارسات الصديقة للبيئة بين المعلمين والطلبة.	2.97	0.360	3	متوسط
4	تدمج الإدارة المدرسية ممارسات الموارد البشرية الخضراء في الأداء اليومي.	2.79	0.325	8	متوسط
5	تنمي إدارة المدرسة وعي العاملين بممارسات الموارد البشرية الخضراء.	2.94	0.457	6	متوسط
6	توجه إدارة المدرسة المعلمين لتضمين المفاهيم البيئية في الممارسات التدريسية.	2.95	0.375	5	متوسط
7	تُنفذ المدرسة أنشطة متنوعة لتعزيز المفاهيم الخضراء لدى الطلبة.	3.00	0.422	2	متوسط

8	تحرص إدارة المدرسة على استخدام وسائل تعليمية صديقة للبيئة.	3.13	0.429	1	متوسط
المحور ككل		2.96	0.315	متوسط	

يتضح من نتائج الجدول (7) أن ممارسات القيادة الخضراء في محور التوعية وبناء القدرات البيئية كانت بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الكلي للمحور (2.96)، بانحراف معياري (0.315)، كما ظهرت جميع عبارات المحور بمستوى ممارسة متوسط، حيث تدرجت متوسطات العبارات بين (2.79-3.13).

ويمكن عزو المستوى المتوسط لهذا المحور إلى عدة أسباب، منها تقليدية البرامج التوعوية القائمة، وعدم كفايتها لتحقيق التحول الأخضر المطلوب في الممارسات البيئية المستدامة بالمدارس، وهو ما قد يكون ناتجًا عن ضعف التخطيط الاستراتيجي للتوعية البيئية، فالمدارس قد تضع أهدافًا للتوعية في خططها التشغيلية لكنها لا تعتمد لها أهدافًا في خططها الاستراتيجية، إضافة لعدم تكامل المفاهيم البيئية مع المناهج الدراسية، واقتصار الأنشطة المدرسية التوعوية على الفعاليات الموسمية أو فعاليات المناسبات البيئية على قلتها، دون متابعة مستدامة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبو غيث (2023) التي أظهرت أن ممارسة عمليات التطوير وبناء القدرات البيئية كانت بدرجة متوسطة؛ وتدعمها نتيجة دراسة البلشي (2023) التي أكدت على أهمية توفير المتطلبات اللازمة لبناء ثقافة مدرسي داعمة للبيئة. بينما تختلف مع نتائج دراسة أبو شمالة (2025) التي أظهرت أن ممارسة التعليم والتوعية البيئية كانت مرتفعة، ودراسة Sari et al (2025) التي أكدت على نجاح جهود التوعية البيئية في المدارس.

المحور الثالث: الإدارة المستدامة للموارد والمرافق

جدول (8) المتوسطات الحسابية والمستويات لمحور الإدارة المستدامة للموارد والمرافق (ن=398)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تستخدم المدرسة تجهيزات ذات كفاءة بيئية عالية.	3.07	0.360	3	متوسط

2	تُجري المدرسة صيانة دورية للمباني والتجهيزات، لضمان كفاءتها.	3.42	0.405	1	عالي
3	تُوظف المدرسة مصادر الطاقة المتجددة.	2.56	0.396	7	منخفض
4	تستخدم المدرسة تقنيات حديثة لتوفير الطاقة.	2.52	0.403	8	منخفض
5	تتبنى المدرسة ممارسات بيئية خضراء للتعامل مع النفايات وإعادة التدوير.	2.70	0.445	6	متوسط
6	تعتمد الإدارة المدرسية وسائل إلكترونية لتقليل استخدام الورق والحد من التلوث.	3.01	0.481	4	متوسط
7	تحرص إدارة المدرسة على تقليل استخدام المواد البلاستيكية في المقصف المدرسي.	3.00	0.468	5	متوسط
8	تعزز المدرسة الوعي البيئي في استخدام المرافق عبر إرشادات وسلوكيات يومية واضحة	3.13	0.470	2	متوسط
المحور ككل		2.93	0.237	متوسط	

يتبين من نتائج الجدول (8) إلى أن ممارسات القيادة الخضراء في محور الإدارة المستدامة للموارد والمرافق كانت بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الكلي للمحور (2.93)، بانحراف معياري (0.237)، وأما على مستوى العبارات، فقد ظهرت عبارة واحدة بمستوى ممارسة عالية ومتوسط حسابي (3.42)، بينما ظهرت خمس بمستوى ممارسة متوسط، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.70-3.13)، وظهرت عبارتان بمستوى ممارسة منخفض وبمتوسطات (2.52؛ 2.56).

ويمكن عزو المستوى الكلي المتوسط لهذا المحور إلى أن تحقيق الإدارة المستدامة للموارد والمرافق المدرسية يتطلب تعزيز البنية التحتية الخضراء وتهيئتها، ويترتب على ذلك العديد من الأمور، من أهمها إعادة تهيئة وتصميم المرافق، وتوفير العديد من التجهيزات والتقنيات، وهو ما يتطلب خطة وموازنة شاملة تتخطى إمكانات المدارس موازناتها. كما أن المستوى المنخفض للعبارتين المتعلقتين بتُوظيف مصادر الطاقة المتجددة، واستخدام تقنيات حديثة لتوفير الطاقة، يدخل في السبب السابق، وهو ضعف موارد المدارس الذاتية، وعدم قدرتها على توفير الموازنات اللازمة لهذه التقنيات، فتوسيع نطاق استخدام الطاقة المتجددة والتقنيات الموفّرة للطاقة يتطلب استثمارات وخبرات تقنية متخصصة

لا تتوفر لمعظم المدارس. وأما المستوى المرتفع للعبارة "تُجري المدرسة صيانة دورية للمباني والتجهيزات، لضمان كفاءتها" فهو يعكس الاهتمام بالمحافظة على البنية التحتية، كما أنه يدخل في الإجراءات الدورية للمدارس.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو غيث (2023) التي أظهرت أن إدارة الموارد البيئية كان متوسطًا، كما تتفق مع دراسة Urooj et al (2024) التي أظهرت وجود قصور في إدارة الموارد، بينما تختلف مع نتائج دراستي (أبو شمالة، 2025؛ الجرجاوي، 2023) اللتين أظهرتا أن ممارسات التوجيه البيئي المستدام وخدمات تنمية الموارد كانت مرتفعة.

المحور الرابع: القيادة التحفيزية الخضراء

جدول (9) المتوسطات الحسابية والمستويات لمحور القيادة التحفيزية الخضراء (ن=398)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تظهر إدارة المدرسة التزامًا شخصيًا بالممارسات الخضراء.	3.13	0.493	2	متوسط
2	تشارك إدارة المدرسة في الأنشطة البيئية المدرسية	3.28	0.490	1	متوسط
3	تشجع إدارة المدرسة منسوبيها على ابتكار أفكار جديدة لتحسين البيئة المدرسية وتطبيق أفكارهم الخضراء.	3.12	0.443	3	متوسط
4	تطبق إدارة المدرسة أساليب رقابة ذاتية تدعم الأداء البيئي المستدام.	3.11	0.362	4	متوسط
5	تحرص إدارة المدرسة على نشر ثقافة التميز البيئي من خلال ربط النجاحات بالجهود الجماعية للعاملين.	3.06	0.367	6	متوسط
6	تضع إدارة المدرسة خططًا استباقية مبتكرة لعلاج المشكلات البيئية المحتملة.	3.04	0.361	7	متوسط
7	تطلق إدارة المدرسة مسابقات لتحفيز المبادرات الخضراء.	3.03	0.457	8	متوسط

8	توفر المدرسة حوافز متنوعة لتشجيع السلوكيات البيئية الإيجابية.	3.10	0.454	5	متوسط
المحور ككل		3.11	0.372	متوسط	

أظهرت نتائج الجدول (9) أن الممارسات المتعلقة بمحور القيادة التحفيزية الخضراء كانت بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الكلي للمحور (3.11)، بانحراف معياري (0.372)، كما ظهرت جميع عبارات المحور بمستوى ممارسة متوسط، حيث تدرجت متوسطاتها الحسابية بين (3.03-3.28).

ويمكن عزو المستوى المتوسط لهذا المحور إلى أنه على الرغم من أن مديري المدارس يدركون أهمية الجانب التحفيزي، ويطبقون بالفعل أساليب تحفيزية متنوعة كالمسابقات والحوافز، لكنها تفتقر إلى الاستراتيجيات المبتكرة والخطط الاستباقية طويلة المدى التي قد يكون سببها قلة تدريبهم على الاستراتيجيات الداعمة للتوجيه البيئي المستدام، وتحفيز التغيير الإيجابي في السلوك البيئي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو شمالة (2025) التي أكدت على أن مستوى ممارسة القيادة المستدامة وتحفيز منسوبي المدرسة كان مرتفعًا.

المحور الخامس: الشراكة البيئية المجتمعية

جدول (10) المتوسطات الحسابية والمستويات لمحور الشراكة البيئية المجتمعية (ن=398)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تتعاون المدرسة مع جهات محلية متنوعة لدعم الأنشطة الخضراء.	2.90	0.358	7	متوسط
2	توظف المدرسة خبرات وإمكانات المجتمع المحلي في تطوير مبادراتها المستدامة.	2.82	0.359	8	متوسط
3	تشارك المدرسة في الأنشطة المجتمعية الداعمة للقضايا البيئية.	3.07	0.353	4	متوسط
4	تشجع الإدارة المدرسية أولياء الأمور على المشاركة في مبادراتها البيئية.	3.14	0.425	3	متوسط

5	تدمج المدرسة ثقافة الخدمة المجتمعية البيئية ضمن أنشطتها.	3.03	0.412	5	متوسط
6	تُكرم المدرسة منسوبيها المساهمين في المبادرات البيئية المجتمعية.	3.23	0.461	1	متوسط
7	تنظم المدرسة فعاليات مجتمعية لعرض المشاريع والأفكار الخضراء لمنسوبيها.	3.00	0.438	6	متوسط
8	تحرص المدرسة على تغطية أنشطتها الخضراء إعلاميًا.	3.21	0.504	2	متوسط
المحور ككل		3.05	0.323	متوسط	

تشير نتائج الجدول (10) إلى أن الممارسات المتعلقة بمحور الشراكة البيئية المجتمعية كانت بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الكلي للمحور (3.05)، بانحراف معياري (0.323)، كما ظهرت جميع عبارات المحور بمستوى ممارسة متوسط، حيث تدرجت متوسطاتها الحسابية بين (2.82-3.23).

وقد يرجع سبب المستوى المتوسط للممارسات المتعلقة بمحور الشراكة البيئية المجتمعية إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس للتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي، مما يحد من الاتساع والتكامل، كما أن المدارس قد يكون لديها اهتمام بالمشاركة في الأنشطة المجتمعية البيئية، والحرص على إشراك أولياء الأمور، غير أن ضعف التفاعل الإعلامي وعدم وجود منظومة تكاملية للشراكة تقلل من فاعلية هذا الجانب.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي (البلشي، 2023؛ غنيم، 2022) اللتين أكدتا على أهمية توفير المتطلبات اللازمة للشراكات المجتمعية وتعزيزها لتجاوز التحديات، وتعزيز التمكين البيئي داخل المدرسة وخارجها، بما يسهم في تفعيل القيادة الخضراء.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى ممارسة القيادة الخضراء تعزى لاختلاف الوظيفة، الجنس، المرحلة؟ تم استخدام اختبار "ت" t-test للكشف عن الفروق تبعا لاختلاف الجنس، وتحليل التباين الأحادي ANOVA للكشف عن الفروق تبعا لاختلاف المرحلة الدراسية، بينما

استخدام اختبار مان وتني Mann Whitney للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف الوظيفة وعدد سنوات الخدمة بسبب عدم توافر شرط الاعتدالية، وفيما يلي عرض النتائج:

أولًا: الفروق تبعًا لاختلاف الجنس

جدول (11) نتائج اختبار t-test للكشف عن الفروق في مستوى ممارسة القيادة الخضراء تبعا لاختلاف الجنس

موضوع الفروق	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى ممارسة القيادة الخضراء	ذكر	219	3.27	0.583	0.606	4.908	0.000 دالة*
	أنثى	179	2.66	0.676			

تشير نتائج الجدول (11) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة في تقدير مستوى ممارسة القيادة الخضراء تعزى لاختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4.908) عند مستوى دلالة احتمالية (0.000)، وهي قيمة أصغر من (0.05)، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق تتجه لصالح الذكور. وقد يرجع السبب في ذلك إلى اختلاف البيئات المدرسية بين مدارس البنين ومدارس البنات، فقد يتوافر لمدارس البنين دعم إداري أو موارد بيئية أكبر، أو تُنَفَّذ فيها مبادرات خضراء أكثر وضوحًا، خصوصًا فيما يتعلق بإدارة المرافق والطاقة والصيانة، أو المشاركة المجتمعية البيئية التي تكون أكثر مرونة في مدارس البنين من مدارس البنات. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الجرجاوي (2023) التي أظهرت وجود فروق لصالح الذكور، بينما تختلف مع نتائج دراستي (أبو غيث، 2023؛ الغامدي، 2025) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس.

ثانيًا: الفروق تبعًا لاختلاف الوظيفة

جدول (12) نتائج اختبار Mann Whitney للكشف عن الفروق في مستوى ممارسة القيادة الخضراء تبعا لاختلاف الوظيفة

موضوع الفروق	الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
ممارسة القيادة الخضراء	مدير	119	184.24	21924	14784	1.730-	0.084 غير دالة
	معلم	279	206.01	57477			

تشير نتائج الجدول (12) إلى عدم جود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة في تقدير مستوى ممارسة القيادة الخضراء تعزى لاختلاف الوظيفة، حيث بلغت قيمة Z (-1.730) بمستوى دلالة احتمالية (0.084)، وهو أكبر من (0.05)، مما يشير إلى تقارب تقديرات مديري المدارس والمعلمين في تقدير مستوى ممارسة القيادة الخضراء. وقد يرجع السبب في ذلك إلى وضوح هذه الممارسات بما يمكن لجميع العاملين في البيئة المدرسية ملاحظتها، وهو ما يشير إلى أن ثقافة القيادة الخضراء تعد مفهوماً مؤسسياً مشتركاً يُدركه جميع العاملين في المدرسة بغض النظر عن وظائفهم. وتختلف هذه النتائج مع دراسة غنيم (2022) التي أظهرت وجود فروق تعزى لاختلاف الوظيفة.

ثالثًا: الفروق تبعًا لاختلاف المرحلة الدراسية

جدول (13) نتائج اختبار ANOVA للكشف عن الفروق في مستوى ممارسة القيادة الخضراء تبعا لاختلاف المرحلة

موضوع الفروق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
ممارسة القيادة الخضراء	بين المجموعات	94.418	2	47.209	34.097	0.000 دالة*
	داخل المجموعات	546.895	395	1.385		
	الإجمالي	641.313	397			

أظهرت نتائج الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات العينة في تقدير مستوى ممارسة القيادة الخضراء تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية؛ حيث

بلغت قيمة "ف" (34.097) بمستوى دلالة احتمالية (0.000)، وهو أصغر من (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار Scheffe، حيث اتضح أن الفروق تتجه لصالح المرحلة الابتدائية، وقد يرجع السبب إلى أن طبيعة المرحلة الابتدائية تُركز على غرس القيم والسلوكيات البيئية لدى الطلبة في هذه المرحلة المبكرة، من خلال مبادرات وأنشطة بيئية ملموسة لتدريبهم على السلوكيات البيئية الإيجابية، كما أن البيئة التعليمية في المرحلة الابتدائية أكثر مرونة في تفعيل البرامج البيئية التي تدعم ممارسات القيادة الخضراء في المدرسة، بسبب قلة ضغوط المناهج وانشغالات الطلبة كما في المراحل التعليمية اللاحقة. وتختلف هذه النتائج مع دراسة غنيم (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.

رابعًا: الفروق تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخدمة

جدول (14) نتائج اختبار Mann Whitney للكشف عن الفروق في مستوى ممارسة القيادة الخضراء تبعا لاختلاف عدد سنوات الخدمة

موضوع الفروق	عدد سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
ممارسة القيادة الخضراء	10 سنوات فأقل	55	240.20	13211	7194	-2.829	0.005 دالة*
	أكثر من 10 سنوات	343	192.97	66190			

تشير نتائج الجدول (14) إلى جود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد عينة في تقدير مستوى ممارسة القيادة الخضراء تعزى لاختلاف عدد سنوات الخدمة، حيث بلغت قيمة z (-2.829) بمستوى دلالة احتمالية (0.005)، وهو أصغر من (0.05)، وبمقارنة متوسطات الرتب يتضح أن الفروق تتجه لصالح ذوي الخدمة من 10 سنوات فأقل؛ وقد يرجع سبب ذلك إلى أن الأحدث خدمةً قد يكونون أكثر انسجامًا مع التوجهات الحديثة في التعليم المستدام، وأكثر

تقبلاً للمفاهيم الجديدة التي تركز على البيئة والمسؤولية المجتمعية، والتي أصبحت الجامعات تدمجها في برامج الإعداد خلال السنوات الأخيرة، مما يجعلهم أكثر وعيًا بالممارسات البيئية في بيئة العمل المدرسي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة أبو غيث (2023) التي أظهرت وجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأقل من 10 سنوات، بينما تختلف مع دراسة الغامدي (2025) التي أظهرت وجود فروق لصالح ذوي الخبرة لأكثر من 10 سنوات، ودراسة الجرجاوي (2023) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

1. مستوى ممارسة القيادة الخضراء في مدارس التعليم العام كان متوسطًا ككل، وكذلك مستوى الممارسة متوسطًا في المحاور الخمسة: السياسات والإجراءات الخضراء، والتوعية وبناء القدرات البيئية، والإدارة المستدام للموارد والمرافق، القيادة التحفيزية الخضراء، والشراكة البيئية المجتمعية.
2. توجد فروق دالة إحصائيًا في تقدير مستوى ممارسة القيادة الخضراء تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور، كما وجدت فروق تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية، وتوجد فروق كذلك تعزى لاختلاف عدد سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة الأقل من 10 سنوات، بينما لم توجد فروق تعزى لاختلاف الوظيفة.

التوصيات:

يمكن تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، ويتمثل أهمها في النقاط الآتية:

1. دمج مفاهيم الاستدامة والوعي البيئي في الخطط الاستراتيجية لوزارة التعليم والإدارات التعليمية، وربطها بمستهدفات رؤية المملكة 2030 ومبادرة السعودية الخضراء، ليكون ذلك توجهًا عامًا في التعليم بما يعزز من ممارسات القيادة الخضراء ويرسخها في المدارس.
2. إصدار دليل إجرائي موحد للسياسات الخضراء بمدارس التعليم العام يتضمن معايير معتمدة للأداء والاستدامة البيئية، وآليات المتابعة والمساءلة والتحفيز، ونظام للمساءلة الإدارية البيئية، بما يضمن التطبيق المتكامل لممارسات القيادة الخضراء.

3. توجيه مديري المدارس لتضمين أهداف الاستدامة البيئية ضمن الخطط الاستراتيجية والتشغيلية للمدارس وربطها بالأداء، وتشكيل فريق عمل دائم يختص بتخطيط وتنفيذ ومتابعة تحقيق الأهداف والمبادرات البيئية.
4. تعزيز ثقافة القيادة الخضراء في التعليم العام من خلال تضمينها في برامج التدريب والتطوير المهني لمديري المدارس والمعلمين والإداريين، لتحويلها لممارسة إدارية فعّالة وتطبيقية، وتحسين مهارات مديري المدارس وقدراتهم التحفيزية اللازمة لإلهام العاملين للمشاركة في تحقيق التميز البيئي بالمدارس.
5. تنفيذ أنشطة وورش عمل وبرامج توعوية؛ لتدريب العاملين بالمدارس والمعلمين على الممارسات الصديقة للبيئة والإدارة الخضراء، وكيفية تضمينها في الممارسات التعليمية والأنشطة اليومية.
6. عقد شراكات بين وزارة التعليم والبلديات، وشركات الطاقة المتجددة والشركات والجمعيات الصديقة للبيئة، والقطاع الخاص والمجتمع المحلي، لتحويل المدارس لاستخدام الطاقة المتجددة (مثل الطاقة الشمسية)، وتركيب أنظمة حديثة لتوفير الطاقة وإدارة النفايات، وإعادة التدوير بالمدارس، وتبني المبادرات المدرسية المستدامة، وذلك بطريقة تدريجية وفق خطة زمنية وفقًا لدراسة الواقع وحجم الدعم.
7. تطوير نظام حوافز متنوع لتشجيع المدارس على ممارسة القيادة الخضراء، وإطلاق وتبني المبادرات البيئية المبتكرة.
8. تشجيع منسوبي المدارس على المشاركة في المبادرات البيئية المجتمعية، عبر فرق تطوعية خضراء، وتنظيم فعاليات ومعارض بيئية في المدارس والمجتمع المحلي لنشر الوعي البيئي وتبادل الخبرات، مع أهمية توظيف الإعلام المدرسي والمنصات الرقمية في توثيق ونشر المبادرات الخضراء

المقترحات:

- تقترح الدراسة توجيه الباحثين لإجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع القيادة الخضراء وممارساتها في التعليم العام، ومن العناوين المقترحة في هذا الصدد:

- بناء وتقنين مقياس وطني للقيادة الخضراء بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لدمج ممارسات القيادة الخضراء في مهام وأنشطة العمل المدرسي.
- الإسهام النسبي القيادة الخضراء في تطوير الأداء المؤسسي المستدام بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- ممارسة القيادة الخضراء وعلاقتها بجودة الحياة المدرسية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو شمالة، دعاء رجب محمود. (2025). *درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة الأردنية للقيادة الخضراء وعلاقتها بالميزة التنافسية من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

أبو غيث، يسرى أحمد محمد. (2023). *درجة ممارسة القيادة الخضراء وعلاقتها بمستوى الصحة التنظيمية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء الرصيفة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

البلشي، محمد عبد السلام (2023) .. دور القيادة المدرسية في تحقيق ممارسات المدارس الخضراء المستدامة بمدارس التعليم الثانوي العام وفق مدخل الإنتاج الخالي من الهدر Lean production. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *6*(2)، 81-162.

الجرجاوي، آيات جزار منصور. (2023). *القيادة الخضراء لدى مديري المدارس وعلاقتها بأداء المعلمين في مخيمات اللجوء السوري* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

عثمان، رانيا وصفي. (2023). متطلبات تفعيل ممارسات القيادة الخضراء نحو التعليم في مجال التغير المناخي على ضوء الاستراتيجية الوطنية للتغيرات المناخية. *مجلة كلية التربية –جامعة دمياط*. *38*(85)، 1-41.

الغامدي، عزلة محمد. (2024). القيادة الخضراء: استراتيجية واعدة لتعزيز ريادة الأعمال المستدامة في الجامعات السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية–جامعة الملك فيصل*، *25*(2)، 41-49.

الغامدي، فيصل بن علي محمد. (2025). الإسهام النسبي لسمات القيادة الخضراء في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لأعضاء هيئة التدريس. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، *(23)*، 161 -204.

غنيم، صلاح الدين عبد العزيز. (2022). القيادة الخضراء للمدارس: الأدوار والمسؤوليات–التحديات–المقترحات. *مجلة البحث التربوي*، *21*(42)، 17-56.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Ghaith, Yusra Ahmad Muhammad. (2023). *The degree of practicing green leadership and its relationship to the level of organizational health among principals of basic schools in the Rusaifa District* (Unpublished master's thesis). The Hashemite University, Zarqa.

Abu Shammala, Doaa Rajab Mahmoud. (2025). *The degree of practicing green leadership among principals of private Jordanian schools and its relationship to competitive advantage from teachers' perspectives* (Unpublished master's thesis). Middle East University, Amman.

Al-Balshi, Muhammad Abdulsalam. (2023). *The role of school leadership in achieving sustainable green school practices in general secondary schools according to the lean production approach. International Journal of Research in Educational Sciences, 6*(2), 81–162.

Al-Ghamdi, Azhla Muhammad. (2024). *Green leadership: A promising strategy for promoting sustainable entrepreneurship at Saudi universities. Scientific Journal of King Faisal University, Humanities & Management Sciences, 25*(2), 41–49.

Al-Ghamdi, Faisal bin Ali Muhammad. (2025). *The relative contribution of green leadership traits in supporting green innovative work behavior among faculty members. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, (23)*, 161–204.

Al-Jarjawi, Ayat Jazar Mansour. (2023). *Green leadership among school principals and its relationship to teachers' performance in Syrian refugee camps* (Unpublished master's thesis). The Hashemite University, Zarqa.

Ghoneim, Salahuddin Abdulaziz. (2022). *Green school leadership: Roles and responsibilities – Challenges – Proposals. Journal of Educational Research, 21*(42), 17–56.

Osman, Rania Wasfi. (2023). *Requirements for activating green leadership practices toward education in the field of climate change in light of the National Climate Change Strategy. Journal of the Faculty of Education – Damietta University, 38*(85), 1–41.

المراجع الأجنبية:

Adanma, U. M., & Ogunbiyi, E. O. (2024). A comparative review of global environmental policies for promoting sustainable development and economic growth. *International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6*(5), 954–977.

Alghamdi, A. M. (2024). Green leadership: A promising strategy for promoting sustainable entrepreneurship at Saudi universities. *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities & Management Sciences, 25*(2), 41–49.

Liu, J., Wen, H., Wen, R., Zhang, W., Cui, Y., & Wang, H. (2024). Influence mechanism of undergraduate students' green innovation behavior: AMO perspective and multilevel empirical study. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 25*(8), 1713–1731.

Moniruzzaman. (2025). Why environmental pollution remains unresolved despite efforts to mitigate it? *DIROSAT: Journal of Education, Social Sciences & Humanities, 3*(2), 136–148.

Sari, H., Aslamiah, A., Novitawati, N., & Norhapizah, N. (2025, March). Green leadership transformation for Indonesia Emas 2045: Empowering school communities for environmental sustainability in South Kalimantan. In *2nd International Conference on Environmental Learning Educational Technologies (ICELET 2024)* (pp. 166–181). Atlantis Press.

Shafait, Z., & Huang, J. (2024). Examining the impact of sustainable leadership on green knowledge sharing and green learning: Understanding the roles of green innovation and green organisational performance. *Journal of Cleaner Production, 457*, 142402.

Shen, Y., Deng, Y., Xiao, Z., Zhang, Z., & Dai, R. (2025). Driving green digital innovation in higher education: The influence of leadership and dynamic capabilities on cultivating a

green digital mindset and knowledge sharing for sustainable practices. *BMC Psychology, 13*(1), 1–19.

Shodikin, R., Sudarsyah, A., Komariah, A., Ruhimat, M. D. C., & Jiewei, W. (2025). The scoping review of strengths and weaknesses in applying green leadership in schools. *Jurnal Penelitian Pendidikan, 28*(2), 192–204.

Urooj, T., Kamran, F., , Q., & Jamil, M. (2024). Head Teachers' Perspectives and Implementation of Green Leadership in Pakistani Secondary Schools. *Journal for Social Science Archives. 2*(2), 369–377

Zhu, L., & Wang, X. (2023). Green innovation in educational institutes of China: Mediating role of green value co-creation. *Engineering Economics, 34*(1), 89–102.

جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في ظل التحولات المعاصرة
(جامعة طيبة نموذجاً)

Quality of life at the university in light of contemporary transformations
(Taibah University as a model)

إعداد

د. مرام حامد الحازمي

أستاذ أصول التربية المساعد

قسم سياسات واقتصاديات التعليم – كلية التربية – جامعة طيبة بالمدينة المنورة

Dr. Maram Hamed Alhazmi

Assistant Professor of Foundations of Education

Department of Educational Policies and Economic - College of Education - Taibah University in Medinah

Email: mhahazme@taibahu.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-007

تاريخ التقديم: 2025/10/30 م تاريخ القبول: 2025/11/23 م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة في المدينة المنورة في ظل التحولات المعاصرة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية المرتبطة بمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والتخصص الجامعي، والتقدير الأكاديمي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطبيق استبانة مكونة من (56) عبارة، موزعة على سبعة محاور: الاجتماعية والأسرية، النفسية، الصحية، المادية والبيئية، الأكاديمية، الشخصية، والرقمية. شملت عينة الدراسة (357) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم عشوائيًا. أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة جاء في مجمله متوسطًا يميل إلى الارتفاع، حيث حاز محور الحياة المادية والبيئية أعلى المتوسطات، بينما جاء محور الحياة النفسية في المرتبة الأدنى. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا وفق بعض المتغيرات الديموغرافية. وأكدت الدراسة على أهمية تعزيز جودة حياة طلاب الجامعة بما ينسجم مع رؤية المملكة 2030، وبما يسهم في دعم الصحة النفسية والاجتماعية ورفع مستوى الإنجاز الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، طلاب الجامعة، جيل Z، التحولات المعاصرة، رؤية 2030.

Abstract

This study aims to examine the level of quality of life among students at Taibah University in Medina in light of contemporary transformations, and to identify statistically significant differences related to gender, residence, academic major, and academic achievement. The study employed the descriptive survey method and used a questionnaire consisting of 56 items distributed across seven domains: social and family, psychological, health, material and environmental, academic, personal, and digital. The sample included 357 randomly selected students. Findings revealed that the overall quality of life was moderate, tending towards high, with the material and environmental domain scoring the highest mean, while the psychological domain ranked lowest. Results also showed statistically significant differences according to some demographic variables. The study highlighted the importance of enhancing university students' quality of life in alignment with Saudi Vision 2030, in order to promote psychological and social well-being and improve academic achievement.

Keywords: Quality of life, university students, Generation Z, contemporary transformations, Vision 2030.

المقدمة

برز في السنوات الأخيرة مفهوم جودة الحياة كأحد المفاهيم المحورية في الدراسات التربوية والاجتماعية، حيث تمثل جودة الحياة مؤشراً شاملاً على مستوى رفاه الفرد، وسعادته، وتوازنه النفسي والاجتماعي. وتعرف منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها: "إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق النظام الثقافي والقيمي للمجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستوى اهتمامه". (WHO, 2022)

ويكتسب مفهوم جودة الحياة أهمية خاصة لدى طلبة الجامعة، باعتبارهم فئة شابة في مرحلة انتقالية تتسم بكثرة التحديات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي، والاندماج الاجتماعي، والتخطيط للمستقبل المهني. وفي دراسة حديثة فإن تعزيز جودة حياة طلبة الجامعة يسهم في تحسين دافعيتهم الأكاديمية، وتعزيز قدرتهم على التكيف النفسي والاجتماعي، ورفع مستوى إنجازهم العلمي .(Elshami et al., 2023)

وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا متزايدًا بمفهوم جودة الحياة بوصفه أحد المحاور الأساسية في رؤية المملكة 2030، إيمانًا منها بأن رفاهية المواطن والمقيم تمثل ركيزة للتنمية الشاملة والمستدامة. وتجسد هذا الاهتمام في إطلاق برنامج جودة الحياة عام 2018م، كأحد أهم البرامج التنفيذية للرؤية، ويُعنى بتحسين نمط حياة الأفراد عبر تطوير البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والترفيهية (رؤية المملكة 2030، 2019). ويرتبط هذا البرنامج بطلبة الجامعة من خلال إتاحة الفرص لهم للمشاركة في الأنشطة الإبداعية والثقافية والرياضية، وتوفير بيئة اجتماعية وتعليمية وصحية متكاملة، تعزز من قدراتهم وتساعدهم على التكيف مع متطلبات العصر.

مشكلة الدراسة

شهد العالم في السنوات الأخيرة مجموعة من التغيرات والتحولات على مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية، الأمر الذي أثر بشكل واضح ومباشر على جودة الحياة. ومن أكثر الفئات تأثراً بتلك التحولات طلبة الجامعة، باعتبارهم يمثلون جيلاً جديداً في عصر متسارع مليء بالتغيرات والأزمات والتحديات، الأمر الذي فرض عليهم ضرورة مواجهة الحياة والتوافق مع معطياتها وتحولاتها المعاصرة.

وبناءً عليه فإن دراسة جودة حياة طلبة الجامعة في ظل التحولات المعاصرة يمثل مدخلاً مهماً لفهم متطلبات الأجيال وإدراكهم لأدوارهم في المجتمع.

وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في ظل التحولات المعاصرة؟

ويتفرع منه السؤالان التاليان:

- ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة في المدينة المنورة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمستوى جودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة في المدينة المنورة تعزى لمتغيرات: الجنس، مكان السكن، التخصص الجامعي، التقدير الجامعي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

- التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة في المدينة المنورة.
- تحديد الفروق الدالة إحصائياً –إن وجدت– في مستوى جودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة والتي تعزى إلى متغيرات: الجنس، مكان السكن، التخصص الجامعي، التقدير الجامعي.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية التفاعل الذي ينشأ نتيجة التقاطعات بين محاور الدراسة الثلاث: جودة الحياة وطلبة الجامعة والتحولات المعاصرة. من الناحية العلمية فهي تعرض موضوعاً حيوياً يختص بحياة الأفراد والمجتمعات، كما تهتم بفئة مهمة في المجتمع ولها دورها المحوري في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة وهم طلبة الجامعة، إذ يمثلون في الوقت ذاته جيلاً معاصراً يمتاز بخصائص فريدة وهو جيل ما بعد الألفية (جيل Z). كما تبرز أهمية الدراسة في تسليط الضوء على خصائص العصر والتحولات المعاصرة بعد عام 2020م، ودورها في التأثير على جودة الحياة.

ومن الناحية التطبيقية، تسهم الدراسة في طرح نتائج تساعد الجامعات في استحداث وتفعيل برامج وأنشطة معرفية ومهارية موجهة إلى طلبة الجامعة لإرشادهم وتحسين جودة حياتهم، وتمكينها من عقد شراكات فعالة مع مؤسسات المجتمع المحلي والعالمي في سبيل تحقيق جودة حياة شاملة ومستدامة وفق رؤية المملكة 2030.

حدود الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق المحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: قياس مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة من خلال سبعة محاور تمثل مجالات جودة الحياة.
- الحدود المكانية: جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 1446هـ (2025/2024م)

مصطلحات الدراسة:

جودة الحياة:

هي مفهوم شامل يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، ويتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته (تعريف منظمة اليونسكو).

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس جودة الحياة الخاص بالدراسة الحالية.

طلاب الجامعة:

هم فئة الأفراد المنتظمين في الدراسة الجامعية وتتراوح أعمارهم بين 18 إلى 25 سنة تقريباً. وينتمي طلاب الجامعة في الدراسة الحالية إلى جيل ما بعد الألفية المعروف بجيل Z (Generation Z) المولودين بين عامي 1997 و2012م.

التحولات المعاصرة:

هي التغيرات والتطورات التي تشهدها المجتمعات في العصر الحديث، وتتحدد في هذه الدراسة بالتغيرات التي طرأت منذ عام 2020م نتيجة أزمة جائحة كورونا، وما تبعها من تداعيات اقتصادية وتقنية واجتماعية ونفسية، أعادت تشكيل أنماط العيش والعمل والتعليم والعلاقات الاجتماعية، وأنتجت منظومة جديدة من القيم والتوجهات الفردية والمجتمعية.

أدبيات الدراسة

أولاً/ مفهوم جودة الحياة: النشأة والتطور

يُعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم البينية المعاصرة التي حظيت باهتمام واسع في العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبية؛ نظراً لارتباطه المباشر بمستوى رفاهية الإنسان ودرجة رضاه عن حياته. وتعود جذور المفهوم إلى الفلسفة اليونانية القديمة، وتبلور كمفهوم علمي في النصف الثاني من القرن العشرين إثر ما شهده العالم من تحولات سياسية واجتماعية وصحية عميقة في أعقاب الحربين العالميتين. ويتناول البحث مفهوم جودة الحياة من خلال تتبّع التطور التاريخي والفكري له، وبيان تعريفاته المتعددة، وأبعاده النظرية والتطبيقية، مع إبراز مؤشرات قياسه، وارتباطه الوثيق بالتعليم بوصفه مدخلاً أساسياً لتحسين مستوى حياة الأفراد والمجتمعات.

الجذور التاريخية والفلسفية لمفهوم جودة الحياة:

ترجع جذور مفهوم جودة الحياة إلى الفلسفة اليونانية القديمة، وتحديداً سقراط الذي كان أول من تحدث عن الحياة الطيبة، واعتبر أنها تعتمد على الخير في حياة الإنسان والذي يتجسد في الهروب من طغيان الشهوات، وظهر بعده فلاسفة قامت أفكارهم على مبدأين: مبدأ اللذة، ومبدأ الفضيلة في تحقيق السعادة والحياة الجيدة، فنظر أرسطو إلى مفهوم جودة الحياة من خلال مفهوم السعادة، فجميع الأفراد من العامة أو أصحاب الطبقة العليا يدركون الحياة الجيدة بطريقة واحدة، وهي أن يكونوا سعداء. وتزايد الاهتمام بمفهوم جودة الحياة بشكل واسع في النصف الثاني من القرن العشرين بعد الحرب العالمية الثانية، نتيجة معاناة الشعوب والمجتمعات من الحروب ومآسيها وآثارها المدمرة، وانتشار الأمراض والأوبئة، وشيوع الفقر والتلوث، فأصبحت الحاجة ماسّةً إلى التركيز على توفير الظروف الاجتماعية والاقتصادية الجيدة وتحسين نوعية الحياة (صبرين، 2020).

وفي مرحلة لاحقة، اتخذ الاهتمام بجودة الحياة منحى علمياً ومنهجياً، حيث حظي المفهوم باهتمام أكاديمي يتمثل بتدشين أول مجلة علمية متخصصة باسم "بحوث المؤشرات الاجتماعية Social Indicators Research عام 1974م، وهي مجلة تهتم بالدراسات البينية المتخصصة في قياسات جودة الحياة، ومجلة دراسات السعادةThe Journal of Happiness Studies ذات تخصصات بينية تهتم بدراسة انعكاسات وتأملات الحياة الجيدة. كما ظهرت الجمعية الدولية لدراسات جودة الحياة، وأصدرت مجلة علمية بعنوان البحوث التطبيقية في جودة الحياة Applied Society in Quality of Life إضافة إلى العديد من الدراسات التي تمت تحت رعاية منظمات دولية، كمنظمة الصحة العالمية. (عباد الله، 2022، 1134)

تعريف جودة الحياة:

يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي يصعب الاتفاق على تعريف موحد له، ويرجع ذلك إلى الحداثة النسبية للمفهوم، واستخدامه في العديد من العلوم، وتعبيره عن مكونات مختلفة مثل مستوى الخدمات المادية والاجتماعية، وإدراك الأفراد لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم، إلى جانب عدم ارتباط المفهوم بمجال محدد من مجالات الحياة، أو بفرع من فروع العلم، إنما يستخدم من قبل الباحثين والعلماء على مختلف تخصصاتهم (جمال الدين، 2020، 134).

وتزخر الأدبيات بتراث علمي كبير في مجال تعريف مفهوم جودة الحياة، فالبعض يرى أنها سعادة الفرد أو الرضا عن الحياة، ويؤكد بعضهم على أهمية الجوانب الموضوعية، بينما يؤكد آخرون على أهمية الجوانب الذاتية.

ومن الناحية اللغوية يرتبط مفهوم الجودة Quality بالكلمة اللاتينية Qualitas وهي تعني طبيعة الفرد أو طبيعة الشيء، كما تعني الدقة والإتقان. (فواطمية، 2015)

وجاء في لسان العرب أن الجودة أصلها "جَوَدَ" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده، وجوّده أي صار جيداً، وأجاد: أتى بالجيد من القول والفعل. (ابن منظور، 2016)

والجودة هي المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة، وبهذا يرتبط مفهوم الجودة بالتميز والاتساق، والحصول على محكات ومعايير ومستويات محددة مسبقاً. (بشير، 2020، 16).

فجودة الحياة تعني جودة خصائص الإنسان، من حيث تكوينه الجسمي والنفسي والمعرفي، وتكوينه الاجتماعي والأخلاقي، ودرجة توافقه مع ذاته ومع الآخرين. (بشير، 2020، 17)

فهو مفهوم متعدد الأبعاد يشتمل على عدد من المجالات التي يعتبرها الناس ويقيمونها بشكل مختلف؛ وفقاً للأهمية التي يعلقونها على كل مجال في حياتهم. وبهذا المعنى فإن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة. (بوتي وبوقيقة، 2020)

وقد اهتمت المنظمات العالمية والجهات الدولية بمفهوم جودة الحياة، وتبنت تعريفات له. فساهمت منظمة الصحة العالمية بدور محوري في تطوير المفهوم، باعتبارها من أوائل الجهات العالمية التي اهتمت واعتنت به، وعرفته بأنه "إدراك الفرد لمكانته في الحياة ضمن السياق الثقافي ومنظومة القيم التي يعيش فيها، وبما يتسق مع أهدافه وتوقعاته واهتماماته"، وهو تعريف يؤكد البعد الذاتي للمفهوم.

ووفقاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فإن جودة الحياة هي ظاهرة مركبة من أبعاد متعددة يمكن حصرها في 11 بعداً رئيسًا، هي: الوظيفة، والدخل، والسكن، والتوازن بين العمل والحياة، والأمان، والرضا في الحياة، والصحة، والمشاركة في الحياة المدنية، والبيئة، والتعليم، والتفاعل الاجتماعي. (Grum & Grum, 2020)

وبحسب منظمة اليونسكو فإن جودة الحياة تمثل مفهوماً شاملاً يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، فهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية، والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته. (فواطمية، 2015)

ويتقاطع مفهوم جودة الحياة مع مفاهيم أخرى، كالرفاهية Welfare والتنعم Well-being والسعادة Happiness. فالرفاهية ذات بعد موضوعي مادي، تعني مستوى أفضل من المعيشة ومدى الفوائد والخدمات والبرامج التي يحصل عليها الفرد، والتنعم ذو بعد تقويمي ذاتي، يعني إحساس الفرد بالراحة والرضا والصحة النفسية والبدنية، أما السعادة فتشير إلى حب الفرد للحياة التي يعيشها واستمتاعه بها وتقديره الذاتي لها. (بشير، 2020، 19)

يتضح مما سبق، أن مفهوم جودة الحياة هو مفهوم مركب ومتعدد الأبعاد، يستند إلى أسس فلسفية وتاريخية، ويتناول مختلف جوانب الحياة المادية والشخصية والنفسية والاجتماعية، مما أكسبه أهمية كأداة علمية ومنهجية لقياس رفاهية الأفراد والمجتمعات.

أبعاد جودة الحياة:

تتعدد أبعاد جودة الحياة ومجالاتها وفقاً لرؤية الافراد والمجتمعات، واختلاف الازمان والبيئات. فيقترح فيلس وبيري نموذجاً لجودة الحياة يتضمن خمسة أبعاد أساسية، هي: الصلاحية الجسمية، والرفاهية المادية، والتوافق الاجتماعي، والتماسك الانفعالي، والنمو والنشاط. بينما يقدم ويدرال أربعة أبعاد رئيسة لجودة الحياة، هي: البعد الجسمي، والبعد الوظيفي أو الأكاديمي، والبعد الاجتماعي، والبعد النفسي. ويرى شالوك أن هناك ثمانية أبعاد أساسية لجودة الحياة، هي: الإشباع العاطفي، العلاقات الشخصية، التنعم المادي، التنمية الشخصية، الصحة البدنية، تقرير المصير، التماسك الاجتماعي، الحقوق. (عباد الله، 2022، 1135)

وعلى المستوى العالمي تقدم منظمة الصحة العالمية مفهوم جودة الحياة باعتباره يتكون من عدة أبعاد، منها: الحالة النفسية والانفعالية، والعلاقات الاجتماعية، والرضا عن العمل، والمعتقدات الدينية، والتفاعل الأسري، والدخل المادي، والتعليم، إلى جانب الصحة الجسمية، والقدرات الوظيفية، والحالة العقلية. (Tripathi & Othrs., 2022, 80)

واعتمدت الدراسة الحالية سبعة أبعاد مرتبطة بتحولات الحياة المعاصرة، وتتمثل في: البعد الاجتماعي والأسري، البعد المادي والبيئي، البعد الأكاديمي، البعد الصحي، البعد النفسي، البعد الشخصي، البعد الرقمي.

مؤشرات جودة الحياة:

في الفترة ما قبل السبعينات من القرن العشرين؛ اعتمدت الدول والمنظمات الدولية على قياس التنمية من خلال مؤشرات اقتصادية، وظهر لاحقاً أن هذه المؤشرات قد تكون مفيدة على مستوى التخطيط الوطني ووضع السياسات، ولكنها غير كافية لمعرفة تفاصيل وقضايا خاصة بالمجتمع والفرد على حد سواء، فكانت الحاجة إلى ظهور واستخدام مؤشرات اجتماعية ذات طبيعة غير اقتصادية، وهي عبارة عن مجموعة من البيانات الإحصائية تستخدم بجانب المؤشرات الاقتصادية؛ لإعطاء

صورة متكاملة عن جودة الحياة في المجتمع. وساد الاهتمام بالمؤشرات الموضوعية (الاقتصادية والاجتماعية) القائمة على مجموعة البيانات الإحصائية الكمية في فترة السبعينات والثمانينات حتى بداية التسعينات، حيث ظهر اتجاه يعرف بالتقييم الذاتي يقوم على مجموعة من المؤشرات، تعكس أهمية الظروف والخبرات التي يمر بها الأفراد، واختلاف قدراتهم على تحقيق احتياجاتهم وإحساسهم بجودة حياتهم. (عباد الله، 2022، 1132)

ويمكن القول، بأن هناك تكاملاً بين المؤشرات الموضوعية والمؤشرات الذاتية في قياس جودة الحياة؛ حيث تعتمد المؤشرات الموضوعية على البيانات الاجتماعية بعيداً عن التقييم الذاتي، مثل متوسط العمر المتوقع، معدل المواليد، معدل الوفيات، الناتج الإجمالي المحلي، الدخل الشهري ... وغيرها، في حين تعبر المؤشرات الذاتية عن تقييم الفرد للظروف الاجتماعية المحيطة مثل: الإحساس بالانتماء للمجتمع أو الأسرة، الرضا الوظيفي، العلاقات مع الآخرين، ممارسة الأنشطة والهوايات، الصحة النفسية والجسمية ... وغيرها.

وهذا يعني أنه وبرغم تعدد مجالات وأبعاد جودة الحياة، فقد اتفق معظم الباحثين على أن جودة الحياة يمكن قياسها بمجموعتين من المؤشرات هي (Encyclopedia Britannica, 2025):

- المؤشرات الموضوعية، ويمكن قياسها كمياً باستخدام طرق الإحصاء المتنوعة، ويهتم بها العاملون في مجال التنمية الاجتماعية والبشرية والعلماء وأجهزة الدولة والمنظمات الدولية. وتشمل: السكان، العمل، التعليم، الصحة، الدخل، الإسكان، المواصلات، الأمن وغيرها.
- المؤشرات الذاتية، وتهتم بتقييم جودة الحياة كما يدركها الفرد وما تحققه له من تلبية لاحتياجاته الفردية والاجتماعية، وشعوره بالسعادة والرضا عن الحياة والخدمات المقدمة له. وتتضمن: التوافق النفسي، الرضا الوظيفي، العلاقات الاجتماعية، الصحة النفسية والجسمية، الإشباع الروحي، تقدير الذات وغيرها.

وينبغي التأكيد على أن قياس جودة الحياة يتطلب الدمج بين النوعين؛ للوصول إلى نتائج متوازنة، تعكس الواقع الاجتماعي للفرد والمجتمع على حد سواء.

ثانياً/ التعليم وجودة الحياة:

يُعد التعليم أهم الركائز الأساسية في بناء الإنسان وتطوير المجتمعات، ولا يقتصر دوره على نقل المعارف والمهارات، بل يتجاوز ذلك ليشكل مدخلاً أساسياً لتحقيق جودة الحياة على المستويين الفردي والجماعي. فالتعليم يسهم في تهيئة الفرد للتكيف مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويمكّنه من امتلاك القدرات التي تعزز من رفاهيته وسعادته وتكفل له حياةً منتجة ومتوازنة. وفي ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم بعد الألفية الثالثة، أصبحت جودة الحياة محوراً رئيساً في سياسات التعليم الوطنية والدولية، باعتبارها معياراً للتنمية البشرية الشاملة.

ويمهد التعليم الطريق لتحسين نوعية الحياة، من خلال توفير المحددات الأساسية للشعور بالرضا وتحقيق الرفاهية؛ إذ يسهم بحصول الفرد على عمل أو وظيفة مناسبة، وبالتالي تحقيق دخل جيد وتحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وكفاءة الصحة النفسية والجسدية، كما يعمل على إكساب الفرد مجموعة من القيم الإيجابية ويمنحه الفرصة لاستخدام مهاراته وكفاءاته الذاتية مما يرفع من ثقته بنفسه وتقديره لذاته.

وللتعليم دور قيادي في تقدم المجتمع وارتقائه فهو المحرك الرئيس والأداة الأولى في تحقيق أهداف التنمية المستدامة والتي ترتبط بشكل مباشر بتحسين جودة الحياة الشاملة. والاهتمام بالتعليم يسهم في بناء العلاقات الإيجابية بين الأمم والمجتمعات ويعمل على مد جسور التعاون والاعتراف بالقيم الإنسانية وتآلف الشعوب وتعايشها وتبادل الاحترام والتسامح وبالتالي تحقيق جودة الحياة على مستوى المجتمعات في العالم. (Tripathi & Othrs., 2022)

وتعترف المنظمات الدولية بدور التعليم في تحسين الحياة، إذ أصدرت اليونسكو في عام 1972م تقريراً بعنوان: "تعلم لتكون" قدمه إدجار فور (رئيس وزراء فرنسا آنذاك) يؤكد فيه على ركائز التعليم الأربعة: (تعلم لتعرف – تعلم لتعمل – تعلم لتكون – تعلم لتعيش). هذه الركائز تعمل على تعزيز الجوانب المعرفية والمهنية والاجتماعية والذاتية للفرد، مما يحقق له تكيفاً أفضل وجودة حياة مثالية.

كما قام الأمين العام للأمم المتحدة في عام 2012م بطرح مبادرة "التعليم أولاً" التي أكدت على أن التعليم هو أفضل استثمار يمكن لبلد أن يقوم به من أجل بناء مجتمع مزدهر ينعم بالصحة

والرفاه. إذ يطلق طاقات الفرد والمجتمع من أجل مواجهة مشكلات اليوم وتحديات الغد، ويسهم في تحسين جودة الحياة من خلال ما يلي (United Nations News, 2012):

- التعليم = تنمية اقتصادية (من خلال القضاء على الفقر ودفع عجلة الاقتصاد)
- التعليم = الصحة العامة (من خلال التثقيف الصحي والقضاء على الأمراض والأوبئة)
- التعليم = المساواة والعدالة (من خلال نشر الوعي بالحقوق وتمكين الفئات المهمشة)
- التعليم = الاستدامة البيئية (من خلال تنمية الاهتمام وتصميم تقنيات أكثر مراعاة للبيئة)

ختاماً، يمثل التعليم حجر الزاوية في تحقيق جودة الحياة على المستويين الفردي والمجتمعي. والاستثمار في التعليم وتجويده يعد ضرورة استراتيجية لضمان حياة أكثر عدلاً وصحة وازدهاراً للأجيال الحاضرة والقادمة.

ثالثاً/ طلاب الجامعة وطبيعة الحياة:

شهد العالم في العقود الأخيرة تحولات جذرية في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، وقد انعكست هذه التحولات بشكل مباشر على طبيعة الحياة المعاصرة. ويُعد طلاب الجامعة من أكثر الفئات العمرية تأثراً بهذه التغيرات، حيث يمثلون جيل المستقبل وقادة التغيير الاجتماعي والمعرفي. وبما أن معظمهم ينتمون إلى جيل ما بعد الألفية، المعروف بجيلZ ، فإن دراسة خصائص هذا الجيل وفهم التحديات التي يواجهها تمثل مدخلاً أساسياً لفهم طبيعة التحولات في الحياة المعاصرة، والكيفية التي يمكن للتعليم العالي أن يسهم من خلالها في تعزيز جودة حياتهم وتكيفهم مع هذه التحولات.

طلاب الجامعة وجيل ما بعد الألفية:

ينتمي طلاب الجامعة إلى جيل واحد يتقاسم خصائص مشتركة، إذ يُعرّف الجيل بأنه مجموعة من الأفراد وُلدوا وعاشوا في فترة زمنية متقاربة، ما يجعلهم يشتركون في السمات والتجارب الاجتماعية. ووفقاً لعلم السكان، تقسم المجتمعات المعاصرة إلى عدة أجيال بحسب الفترة التي وصل فيها أفراد الجيل المرحلة العمرية (18 – 22) سنة (وبالمناسبة فهذه المرحلة تمثل عمر الفئة الكبرى من طلاب الجامعة بشكل عام). ومن أمثلة الأجيال المعاصرة: جيل X المولود بين عامي (1965م

– 1980م)، ويليه جيل Y المولود بين عامي (1981م – 1996م) ويعرف بجيل الألفية، وجيل Z المولود بين عامي (1997م – 2012م) ويعرف بجيل ما بعد الألفية (أحمد، 2023).

خصائص جيل Z:

يتميز طلاب الجامعة وقت إجراء الدراسة الحالية بانتمائهم إلى جيل ما بعد الألفية، أو ما يعرف بجيل "Z" (Generation Z)، إذ يتكون الجيل Z من الأفراد الذين ولدوا مع بداية الألفية الثانية (تحديداً بين عامي 1997م و2012م) وبحلول عام 2025م فإن أعمار أفراد هذا الجيل تتراوح ما بين (13 – 28) سنة وهي الفئة المتضمنة لطلاب الجامعة. وأهم ما يميز هذا الجيل أنهم ولدوا في عصر الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والثورة الرقمية التي غيرت وجه العالم. ومن خصائص هذا الجيل:

الريادة الرقمية:

يُعد أفراد جيل Z امتداداً لجيل الألفية، وفي حين شهد الأخير انفجار التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي، فإن جيل Z ولد في عالم الذروة التكنولوجية والحياة الطبيعية مع وسائل التواصل الرقمي دون الحاجة إلى تعلم واكتساب مهارات إضافية للتعامل مع التكنولوجيا الرقمية.

العقلية العملية والوعي المالي:

يميل أفراد جيل Z إلى الاستقلالية المالية وريادة الأعمال، إذ عاصروا الأزمات الاقتصادية التي واجهها آباؤهم، مما جعلهم أكثر حرصاً على البحث عن مصادر دخل ذاتية ومستقرة.

الاستهلاك الذكي:

يُعد أفراد هذا الجيل مستهلكين واعين، إذ يستخدمون التقنيات الرقمية لتقييم الخيارات واتخاذ قرارات شرائية مدروسة، ولديهم قدرة على الاستفادة من مهارات التواصل الاجتماعي الرقمي ويمتلكون الدهاء التكنولوجي للتعامل مع المواقع التجارية، كما يمارس العديد منهم التجارة الإلكترونية بشكل احترافي.

الوعي السياسي والاجتماعي:

يمتلك أفراد جيل Z وعياً سياسياً وبيئياً متقدماً، ويظهرون قدرة متميزة على متابعة القضايا السياسية والبيئية والعالمية، ويبدون آراء واضحة حول القضايا المختلفة، ويكونون مواقف محددة دون تحفظ أو حذر، الأمر الذي يجعلهم أكثر جرأة وانفتاحاً من الأجيال السابقة.

تحديات الصحة العقلية والنفسية لجيل Z:

رغم المزايا التي يتمتع بها جيلZ ، إلا أنهم يواجهون مجموعة من التحديات النفسية والعقلية، حيث وُصفوا بأنهم "الجيل الأكثر وحدة "نتيجة لقضائهم فترات طويلة أمام الشاشات والانغماس في العوالم الافتراضية. وتؤدي هذه العزلة الرقمية إلى ضعف العلاقات الاجتماعية الحقيقية، والشعور بالوحدة والعزلة.

كما يواجه بعض أفراد هذا الجيل مشكلات تتعلق بالإحباط والقلق والاكتئاب، خاصة بسبب المقارنات المستمرة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، إلى جانب التأثر بالقضايا العالمية التي تُثار على الساحة الإعلامية. وهو ما يفرض تحدياً على المؤسسات التعليمية والمجتمعية لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي اللازم لهم. (Twenge, 2017)

إن طلاب الجامعة المعاصرين، بانتمائهم إلى جيلZ ، يعيشون مرحلة انتقالية تعكس التحولات الكبرى في طبيعة الحياة المعاصرة. فقد جعلتهم البيئة الرقمية أكثر انفتاحاً ووعياً، لكنها في الوقت ذاته عرضتهم لتحديات نفسية واجتماعية معقدة. وعليه يصبح من الضروري التعرف على أهم التحولات في الحياة المعاصرة، وطبيعة إدراك طلاب الجامعة لجودة حياتهم في ظل تلك التحولات.

رابعاً/ تحولات الحياة المعاصرة:

شهد العالم منذ عام 2020 تحولات جذرية ومعقدة لامست جميع أبعاد الحياة، نتيجة أزمة جائحة كورونا، وما تبعها من تداعيات اقتصادية، تقنية، اجتماعية ونفسية. وأعادت هذه التحولات تشكيل أنماط العيش والعمل والتعليم والعلاقات الاجتماعية، وأنتجت منظومة جديدة من القيم والتوجهات. ولم تكن التحولات مجرد استجابات لحظية للأزمة، بل شكلت مساراً جديداً في الحياة المعاصرة، ما يفرض على الأفراد والمؤسسات والمجتمعات ضرورة التكيف معها من أجل تحقيق التنمية المستدامة وجودة الحياة.

ومن أهم التحولات المعاصرة:

التحول الرقمي الشامل

أدى انتشار الجائحة إلى تسارع غير مسبوق في تبني الحلول الرقمية، حيث انتقلت المؤسسات التعليمية والوظيفية إلى أنماط التعليم والعمل عن بُعد عبر منصات مثل Blackboard وZoom وMicrosoft Teams وGoogle Classroom. كما توسع الاعتماد على الخدمات الرقمية في مجالات الصحة، والتسوق، والترفيه، والإدارة الحكومية. وقد أسس ذلك لما يُعرف بالواقع الهجين، الذي يدمج بين الأنشطة الحضورية والافتراضية، مما يغيّر طبيعة التفاعل الاجتماعي والمهني (World Bank, 2020) .

التحول في سوق العمل

برزت وظائف جديدة قائمة على الاقتصاد الرقمي، مثل مطوري المحتوى، ومديري المجتمعات الافتراضية، ومحللي البيانات الصحية، في مقابل انحسار بعض المهن التقليدية بفعل الأتمتة والذكاء الاصطناعي. كما انتشرت ثقافة العمل الحر والعمل المرن بين الشباب، بالتزامن مع ظاهرة "الاستقالة الكبرى" التي شهدتها الولايات المتحدة وغيرها، حيث غادر ملايين الموظفين أعمالهم سعياً وراء جودة حياة أفضل وتوازن بين الحياة والعمل. (OECD, 2021)

الاهتمام بالصحة النفسية والعقلية

كشفت الجائحة عن هشاشة أنظمة الرعاية النفسية في العديد من الدول، وارتفعت معدلات القلق والاكتئاب على المستوى العالمي. وباتت الصحة النفسية تمثل أولوية أساسية في سياسات التنمية، حيث أعلنت منظمة الصحة العالمية (2022) أن دعم الصحة النفسية أصبح ضرورة لتحقيق التنمية المستدامة. كما بدأت المؤسسات التعليمية والوظيفية في إدماج برامج الدعم النفسي لتعزيز المرونة العاطفية والقدرة على التكيف لدى الطلاب والعاملين (أحمد، 2023).

تغير القيم الاجتماعية وأنماط العلاقات

أدت التحولات الرقمية إلى إعادة تشكيل أنماط العلاقات الإنسانية، حيث أصبحت الصداقات والتواصل الأسري والعلاقات العاطفية أكثر اعتماداً على المنصات الرقمية. كما ظهرت قيم جديدة مثل الاستقلالية، والمرونة، وتقبل الآخر، والتعددية، وإعلاء الصوت الفردي، خاصة بين

جيلZ. وعلى الصعيد العالمي، تصاعدت الحركات الاجتماعية التي تدعو للعدالة البيئية والاجتماعية، مثل حركة Fridays for Future وحملة Black Lives Matter (أحمد، 2023).

إعادة تشكيل مفهوم التعليم

أدى التحول الرقمي إلى إعادة تعريف أدوار المعلمين والمتعلمين، حيث تحول دور المعلم إلى مرشد وميسّر، فيما أصبح المتعلم أكثر استقلالية وفاعلية. كما برزت إشكالية الفجوة بين من يمتلكون الوسائل التكنولوجية ومن يفتقرون إليها. وقد توسعت المنصات التعليمية العالمية المفتوحة مثل Coursera وedX، وبرز مفهوم التعلم مدى الحياة كحقيقة عملية وليس مجرد شعار (OECD, 2021).

التحول البيئي والاهتمام بالاستدامة

أدى التوقف المؤقت للأنشطة الاقتصادية أثناء الجائحة إلى رفع مستوى الوعي البيئي لدى الأفراد والحكومات، مما ساهم في تعزيز مبادرات تقليل الانبعاثات الكربونية، وإعادة التدوير، وتوسيع نطاق الاقتصاد الأخضر. وقد أظهرت الدراسات أن جيل Z يتميز بانخراطه الكبير في القضايا المناخية والبيئية، ويمثل قوة فاعلة في الدعوة إلى الاستدامة.(UNDP, 2021)

تصاعد دور الذكاء الاصطناعي والروبوتات

شهدت السنوات التي تلت عام 2020 تطوراً متسارعاً في تطبيقات الذكاء الاصطناعي والروبوتات، بدءاً من الروبوتات الطبية وصولاً إلى نماذج اللغة المتقدمة مثل ChatGPT وقد أثارت هذه التطورات جدلاً واسعاً حول قضايا الخصوصية، والملكية الفكرية، ومستقبل العمل البشري. واستجابت الجامعات لهذه التغيرات بدمج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية والأبحاث العلمية (Brynjolfsson & McAfee, 2021) .

أثر تحولات الحياة المعاصرة على جودة الحياة

أسهمت التحولات السابقة في إعادة تشكيل مفهوم جودة الحياة على مختلف المستويات الفردية والمجتمعية. فقد فرضت التحولات الرقمية نمط حياة يقوم على التفاعل الافتراضي، مما أتاح فرصًا واسعة للوصول إلى المعرفة والعمل، وساهم في رفع كفاءة الخدمات الصحية والتعليمية. إلا أنه في المقابل عمّق الفجوة الرقمية بين الأفراد والمجتمعات، وأضعف الروابط الاجتماعية المباشرة، وهو ما جعل كثيرًا من الأفراد يعيشون حالة من العزلة النفسية رغم اتصالهم بالعالم الافتراضي.

كما أن التحولات في سوق العمل نحو الوظائف الرقمية والمرنة أوجدت فرصًا جديدة للمرونة والاستقلالية، الأمر الذي يتماشى مع أحد أبعاد جودة الحياة المتعلق بـ "التحكم في الوقت والحياة المهنية". إلا أن هذا التحول صاحبته تحديات مثل غياب الاستقرار الوظيفي وتذبذب الدخل، مما يُضعف من شعور الأفراد بالأمان الاقتصادي، وهو بُعد أساسي في مؤشرات جودة الحياة (OECD, 2021).

وفي السياق ذاته، برزت الصحة النفسية بحيث تعكس انتقال مفهوم جودة الحياة من تركيز ضيق على البعد المادي إلى الاهتمام بالرفاه النفسي والاجتماعي. إذ أكدت تقارير منظمة الصحة العالمية أن مرحلة ما بعد الجائحة شكّلت نقطة تحول في الوعي بأهمية التوازن النفسي والعاطفي كأحد ركائز جودة الحياة المستدامة.

أما التحولات التعليمية، فقد ساهمت في توسيع فرص الوصول إلى التعليم، وتفعيل التعلم الذاتي والتعليم المستمر مدى الحياة. وهذا بدوره يعزز شعور الفرد بالكفاءة والتمكّن، وهو عنصر جوهري في نظرية التقييم الذاتي التي تؤكد أن الإحساس بالكفاءة والاستقلالية من أبرز محددات جودة الحياة.

ومن جانب آخر، فإن صعود الذكاء الاصطناعي والتقنيات الذكية أتاح إمكانات واسعة لتحسين الخدمات الصحية والمهنية والتعليمية، لكنه في المقابل أثار تساؤلات ومخاوف متعلقة بالخصوصية والهوية الإنسانية، وهي قضايا تؤثر في البعد النفسي والمعرفي لجودة الحياة، خاصة لدى جيل Z الأكثر تفاعلاً مع هذه التقنيات (Brynjolfsson & McAfee, 2021)

كذلك، ارتبطت التحولات البيئية بقضية جودة الحياة من زاوية العيش في بيئة صحية ومستقرة، حيث تزايد وعي الأفراد، لا سيما الشباب، بضرورة تبني أنماط حياة مسؤولة بيئيًا. وقد أظهر جيل Zبوجه خاص اهتمامًا ملحوظًا بقضايا الاستدامة، إدراكًا منه بأن جودة الحياة الفردية لا يمكن فصلها عن جودة البيئة. (UNDP, 2021)

وبناءً على ذلك، يمكن القول: إن ربط هذه التحولات بمفهوم جودة الحياة يعكس فهمًا مركّبًا يتجاوز الأبعاد الاقتصادية والصحية، ليشمل أبعادًا أوسع، تقوم على تحقيق التوازن بين التقدم المادي والحاجات النفسية والاجتماعية.

الدراسات السابقة

يعد موضوع جودة الحياة مجالاً خصباً وحاضراً في السنوات القليلة الماضية، حيث تهتم المجتمعات والدول بتوفير مستوى لائق للعيش والحياة بين الأفراد. وتحرص بشكل واضح على جودة حياة الشباب باعتبارهم ثروة المجتمعات وكنزها المستقبلي. وتتناول الأدبيات العربية والأجنبية موضوع جودة الحياة بطرق مختلفة، منها ما يركز على دراسة وتصميم مقاييس جودة الحياة، ومنها ما يهتم بدراسة ومعرفة مستوى جودة الحياة لدى فئات معينة في المجتمع. وفي هذه الدراسة، تم التركيز على الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بمعرفة وقياس مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة تحديداً.

أولاً/ الدراسات العربية:

دراسة (دويدة واليازيدي، 2023)

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة البليدة في الجزائر، وتم استخدام مقياسين، أحدهما خاص بجودة الحياة، والآخر خاص بقياس التوجه نحو المستقبل. وأظهرت النتائج وجود مستوى متدنٍّ في كل من جودة الحياة والتوجه نحو المستقبل مع عدم وجود علاقة ارتباطية بينما.

دراسة (ياسمينة زروق، 2022)

هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي، حيث تم إجراء الدراسة على عينة من الطلاب المقبلين على التخرج بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل في الجزائر، وتم استخدام مقياسين: مقياس جودة الحياة لطلاب الجامعة (كاظم ومنسي، 2010)، ومقياس الرضا عن التخصص الدراسي (داليا يوسف، 2008). وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي، كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة باختلاف التخصصات، في حين ظهرت فروق دالة في الرضا عن التخصص الدراسي بين الطلاب تبعاً لتخصصاتهم المختلفة.

دراسة (الخميسي، 2022)

هدفت إلى تقنين مقياس جودة الحياة المختصر الصادر عن منظمة الصحة العالمية (WHOQOL – BREF)، وتطبيقه على طلاب الجامعة، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب

جامعة صنعاء باليمن – ذكوراً وإناثاً– ضمن تخصصات مختلفة (الطب والهندسة والتربية)، وأظهرت الدراسة ثبات المقياس وقوته، وقابليته على التطبيق في بيئات جامعية مختلفة، ولم تظهر فروق بين الذكور والإناث، أو فروق تعزى للتخصص الجامعي.

دراسة (رانيا عبد القوي، 2022)

هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والخطة الشخصية كما يدركها طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق وفقاً لمتغيرات: الجنس، العمر، التخصص. طبقت الدراسة على عينة من طلبة جامعة 6 أكتوبر في مصر، واعتمدت الباحثة على مقياس (كاظم ومنسي، 2010) لجودة الحياة بعد تعديله ليتناسب مع أغراض الدراسة، ويتضمن أربعة أبعاد هي جودة الحياة الصحية، والنفسية، والأكاديمية، والاجتماعية. بالإضافة إلى مقياس خاص بالخطة الشخصية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين جودة الحياة والخطة الشخصية لطلاب الجامعة، ووجود فروق دالة لصالح الذكور، وأصحاب التخصصات النظرية، وذوي الأعمار (20-23).

ثانياً/ الدراسات الأجنبية:

دراسة (Achak it al, 2023)

هدفت إلى التركيز على المؤشرات الصحية وعلاقتها بجودة الحياة بين طلبة الجامعات، وتم جمع البيانات من عدد ضخم من طلبة جامعات المغرب بواسطة استطلاع مقطعي عبر شبكة الانترنت. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم عادات نمط الحياة المرتبط بالجانب الصحي لجودة الحياة هي: وقت النوم ووقت الفراغ والنشاط البدني والنظافة والأنشطة المنزلية والواجبات اليومية ووسائل التواصل الاجتماعي. وأظهرت النتائج أن غالبية طلبة الجامعات المغربية يمتلكون مستوى جيداً من المؤشرات الصحية المرتبطة بجودة الحياة، ولدى البعض عادات غير صحية مثل تناول الوجبات الخفيفة والتعلق بالشاشات والخمول البدني، وأوصى الباحثون بضرورة تعزيز عادات نمط الحياة الصحية بين طلبة الجامعة.

دراسة (Ramón-Arbués it al, 2022)

هدفت إلى تقييم جودة الحياة لمجموعة من طلبة الجامعات في إسبانيا، وتحديد العوامل المرتبطة بها. تم إجراء دراسة مقطعية بين طلاب ثلاث كليات مختلفة في جامعة سان خورخي الإسبانية في

مايو 2021، واستخدم الباحثون عدة أدوات متخصصة لقياس جودة الحياة من خلال المؤشرات التالية: تقدير الذات، النشاط البدني، النظام الغذائي، الصحة النفسية، جودة النوم. أظهر الطلاب درجات أعلى في مجال النشاط البدني عن الصحة النفسية، كما ارتبط تقدير الذات بالرضا عن الأداء الأكاديمي، وارتبطت جودة النوم والنظام الغذائي ارتباطاً مباشراً بارتفاع جودة الحياة.

دراسة (Al-Mwadih it al, 2021)

هدفت إلى معرفة العلاقة بين تصورات الفرد لقدراته (ما يعرف بالكفاءة الذاتية) وبين مستوى جودة الحياة لطلاب الجامعة، تم إجراء الدراسة على مجموعة من طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء بالأردن. استخدم الباحثون مقياس جودة الحياة التابع لمنظمة الصحة العالمية بعد تكييفه ليتناسب مع البيئة الأردنية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عالية بين مستويات الكفاءة الذاتية ومستوى جودة الحياة للطلاب، واقترح الباحثون تفعيل برامج إرشادية لتعزيز الكفاءة الذاتية والتفاعل مع الحياة لطلاب الجامعة.

دراسة (García-Martínez it al, 2021)

هدفت إلى معرفة دور الذكاء العاطفي والمرونة والمشاركة في التأثير على جودة الحياة والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة، وتم استخدام أربعة مقاييس ذات علاقة بمتغيرات الدراسة على مجموعة من طلاب جامعة جيان بإسبانيا، وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي والمرونة لهما علاقة مباشرة برضا الطلاب عن الحياة، في حين أن المشاركة لها تأثير غير مباشر على الرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي للطلاب. واتضح أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الشعور بجودة الحياة والتقدم الملحوظ في التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة. وبناءً على النتائج فإن جودة الحياة تعتمد على قدرة الطلاب على إدراك وفهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، والمشاركة الأكاديمية والاجتماعية، ومدى تكيفهم مع الحياة والتغلب على المشكلات.

دراسة (Núñez-Rocha it al, 2020)

هي دراسة مقطعية، تم إجراؤها في إحدى أكبر جامعات المكسيك، واشترك فيها مجموعة من طلاب ستة تخصصات أكاديمية، وتم تطبيق مقياس لجودة الحياة، يتضمن مجموعة من المؤشرات المتعلقة بالصحة النفسية، والصحة العقلية، والصحة البدنية، إضافة إلى مؤشري الحيوية والأداء

الاجتماعي. أظهرت النتائج تميز الطلاب الذكور في نمط الحياة المتعلق بالحيوية والجانب البدني، في حين أظهرت الطالبات أداءً أفضل في العلاقات والجانب الاجتماعي. وبالنسبة للتخصص، كان طلاب العلوم الزراعية أكثر احتياجاً لتحسين نمط الحياة ونوعيتها بشكل عام.

دراسة (Arcila-Arango it al, 2020)

هدفت إلى دراسة العلاقة بين مؤشرات جودة الحياة بالنسبة لطلاب الجامعة، شارك في الدراسة مجموعة كبيرة من طلاب السنتين الأولى والثانية في جامعات كولومبيا، واستخدم الباحثون استبانة KIDSCREEN-52 المطورة، والمكونة من عشرة مؤشرات لقياس الصحة والرفاهية المتعلقة بجودة الحياة، وهي: الرفاهية الجسدية، والرفاهية النفسية، والمزاج والعواطف، والإدراك الذاتي، والاستقلالية، والعلاقة مع الوالدين والأسرة، والموارد الاقتصادية، والأصدقاء والدعم الاجتماعي، البيئة الأكاديمية/المهنية، والقبول الاجتماعي. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ومباشرة بين الصحة البدنية والصحة النفسية، وارتباطهما بباقي المؤشرات عدا مؤشر العلاقة بين الوالدين والأسرة والذي يرتبط بالقبول الاجتماعي. مما يعني أن أبعاد ومؤشرات جودة الحياة ترتبط ببعضها البعض، والعمل على أحدها يؤدي إلى تطوير باقي الأبعاد، أوصى الباحثون بتعزيز الصحة البدنية والنفسية في المقام الأول من أجل تطوير بقية العوامل المرتبطة بجودة الحياة.

ثالثاً/ الدراسات المحلية (السعودية):

دراسة (العنزي والمهداوي، 2023)

هدفت إلى بناء مقياس جودة الحياة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وتطبيقه على طلاب الجامعة، تم بناء المقياس مكوناً من خمسة محاور هي: التعليم وفرص العمل، الخدمات المجتمعية والبنية التحتية، الصحة والرياضة، التراث والثقافة والفنون، الترفيه والترويح والسياحة. وتم تطبيق المقياس على مجموعة من طلاب وطالبات جامعة تبوك، وأظهرت النتائج ارتفاع تحقق جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية، مع ظهور فروق ذات دلالة لصالح طلاب التخصصات العلمية.

دراسة (اليامي، 2021)

هدفت إلى تعرف خصائص مقياس جودة الحياة المختصر لمنظمة الصحة العالمية، وإمكانية تطبيقه على طلبة الجامعات في المجتمع السعودي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة نجران بالمملكة، واعتمدت الدراسة على مقياس جودة الحياة "الصورة المختصرة" (WHOQOL – BREF) الذي أعدته منظمة الصحة العالمية، ويتكون من 26 عبارة، موزعة على أربعة أبعاد رئيسة، هي: الصحة الجسمية، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، البيئة. وأظهرت النتائج قوة صدق وثبات المقياس وقدرته على التمييز والتطبيق في بيئات مختلفة، وكان من ضمن النتائج ظهور فروق لصالح الطلاب في مجال الصحة الجسمية، ولصالح الطالبات في مجال العلاقات الاجتماعية.

دراسة (أريج آل عقران، 2020)

هدفت إلى التعرف على ممارسة الأنشطة الرياضية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الجامعة، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طالبات جامعات مدينة جدة، واستخدمت الباحثة استبانة جودة الحياة ذات الأبعاد التالية: الصحة العامة، الحياة الأسرية والاجتماعية، التعليم والدراسة، العواطف، الصحة النفسية، شغل الوقت وإدارته. وأظهرت الدراسة أنه كلما زادت ممارسة الأنشطة الرياضية زادت جودة الحياة لمعظم الأبعاد، كما ظهر أن جودة الحياة الأسرية والاجتماعية تمثل أولوية لدى طالبات الجامعة.

دراسة (نوف آل الشيخ، 2020)

هدفت إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى الطالبة الجامعية، ودور متغير الجامعة والدخل والتخصص في جودة الحياة. وتم تطبيق الدراسة على عينة من طالبات جامعة الملك سعود وجامعة الفيصل في مدينة الرياض. واستخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة لطلاب الجامعة ذي الأبعاد الستة الذي طوره (كاظم ومنسي، 2010)، وأشارت النتائج إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدي جودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة التعليم والدراسة، ومتوسطاً في بعدي جودة الصحة العامة وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفضاً في بعدي جودة الصحة النفسية وجودة

الجانب العاطفي. إضافة إلى وجود تأثير دال لمتغير الجامعة والدخل، وللتفاعل بين متغيرات الدخل والجامعة والتخصص على جودة الحياة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة في إبراز أهمية جودة الحياة كمدخل لتحسين الصحة النفسية والأداء الأكاديمي للطلاب الجامعيين، لكنها تختلف في زوايا المعالجة تبعًا للسياق الثقافي والاجتماعي. فبينما تركز الدراسات الأجنبية على الجوانب النفسية والصحية العامة، تسعى الدراسات العربية إلى ربط جودة الحياة بالرضا الأكاديمي والتوجه نحو المستقبل، أما المحلية فتركز بشكل أوضح على المواءمة مع رؤية المملكة 2030 وأبعادها التنموية.

وتأتي الدراسة الحالية لتركز على معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، فهي تشترك مع معظم الدراسات السابقة في الهدف الرئيس، وتختلف في العينة والمكان والأبعاد، حيث تهتم بطلاب جامعة طيبة في المدينة المنورة، وإدراكهم لجودة الحياة بأبعادها المختلفة (الاجتماعية والأكاديمية والنفسية والبيئية والصحية والمادية والرقمية)، كما تتميز بربطها بين جودة الحياة والتحولات المعاصرة العالمية والمحلية المتمثلة في رؤية المملكة 2030

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لوصف وتحليل مستوى جودة الحياة كما يدركها طلبة جامعة طيبة في ظل التحولات المعاصرة، فهو أسلوب يقوم على وصف ظاهرة معينة، وجمع البيانات عنها، وتحديد وتقرير حالتها في الوقت الراهن، فهو منهج يمكن تطبيقه على موضوعات تتعلق بالوقت الحاضر (المحمودي، 2019). وهو لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، بل يتضمن تفسير هذه البيانات، وتحليلها، واستخلاص الاستنتاجات الخاصة بالمشكلة موضوع الدراسة (العساف، 2006).

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلاب وطالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة، بينما تكونت عينة الدراسة من 400 طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً، وتوزيع الاستبانة (أداة الدراسة) عليهم

إلكترونياً عبر نماذج جوجل؛ ليصل الرد مكتملاً من 357 طالباً وطالبة، يمثلون عدد أفراد العينة بشكل نهائي.

ويلخص الجدول التالي وصف وتوزيع أفراد العينة وخصائصهم حسب المتغيرات الديمغرافية:

جدول (1): خصائص أفراد العينة وتوزيعهم

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	148	%41,5
	أنثى	209	%58,5
مكان السكن	داخل المدينة المنورة	283	%79,3
	خارج المدينة المنورة	74	%20,7
التخصص الجامعي	تخصص نظري	143	%20,1
	تخصص علمي	214	%59,9
التقدير الجامعي	جيد جداً فأكثر	310	%86,8
	أقل من جيد جداً	47	%13,2

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لقياس مستوى شعور طلاب الجامعة بجودة الحياة في ظل متغيرات الحياة المعاصرة، وبعد الاطلاع على مجموعة كبيرة من الأدبيات والدراسات السابقة في مجال جودة الحياة ومقاييسها الصادرة من المنظمات العالمية، كمنظمة الصحة العالمية والأمم المتحدة، ظهرت الاستبانة بصورتها الأولية. ومن أهم المقاييس والأدوات التي استفادت منها الباحثة في بناء عبارات الاستبانة:

- مقياس جودة الحياة المختصر (WHO QOL – BREF) والذي أعدته منظمة الصحة العالمية، ويتكون من 26 عبارة، منها عبارتان عامتان: الأولى عن جودة الحياة العامة، والأخرى عن الصحة العامة. وباقي العبارات (24 عبارة) تنتظم في أربعة أبعاد، هي: الصحة الجسمية، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، البيئة.

- مقياس جودة الحياة لطلاب الجامعة من تصميم منسي وكاظم (2010)، ويتضمن 60 عبارة، تنتظم في ستة محاور بواقع عشر عبارات في كل محور. وهذه المحاور، هي: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم، وجودة العواطف (الجانب الوجداني)، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته.
- مقياس جودة الحياة في ضوء رؤية المملكة 2030 من إعداد وداد العنزي، وعبد الله المهداوي (2023)، ويتضمن 63 عبارة، تغطي خمسة محاور حول جودة الحياة في المجتمع السعودي، وهي: التعليم وفرص العمل، الخدمات المجتمعية والبنية التحتية، الصحة والرياضة، التراث والثقافة والفنون، الترفيه والترويح والسياحة.

وبعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة خرجت الاستبانة بصورتها النهائية، مكونة من قسمين على النحو الآتي:

القسم الأول/ يتضمن معلومات شخصية عن الطلاب أفراد العينة، وتشكل المتغيرات الديمغرافية المستقلة، وهي: الجنس، ومكان السكن، والتخصص الجامعي، والتقدير الجامعي.

القسم الثاني/ يمثل عبارات الاستبانة، ويتضمن سبعة محاور، تعبر عن جودة الحياة في مجالات الحياة المختلفة والمتعلقة بالطالب الجامعي، كما يأتي:

جودة الحياة الاجتماعية والأسرية، جودة الحياة النفسية، جودة الحياة الصحية، جودة الحياة المادية والبيئية، جودة الحياة الأكاديمية، جودة الحياة الشخصية، جودة الحياة الرقمية (التكنولوجية).

ويحتوي كل محور على ثمان عبارات، تعبر عن مضمون جودة الحياة المتعلقة بذات المحور، لتكتمل عبارات الاستبانة بست وخمسين عبارة. وتمثلت طريقة استجابة الطالب أو الطالبة بالاختيار بين ثلاث استجابات تتراوح بين: (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق). أو: (دائماً، أحياناً، نادراً) حسب طبيعة العبارة.

التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها:

أولاً/ صدق الاستبانة:

تعتبر الأداة صادقة إذا كانت "تقيس ما صممت فعلياً لقياسه، وخاصية الصدق أساسية ومهمة، فالأداة التي لا تقيس ما صممت لقياسه عديمة الفائدة" (دودين،2010، 227). ويمكن التحقق من صدق الأداة باستخدام عدة طرق منها: صدق المحتوى أو الصدق الظاهري، وصدق المحك، والصدق العاملي، والصدق البنائي أو صدق الاتساق الداخلي. وفي هذه الدراسة فقد تم قياس الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

صدق المحتوى:

الصدق الظاهري أو صدق المحتوى يعني: "أن تبدو الأداة ظاهرياً مناسبة لقياس ما وضعت لقياسه فعلاً، فيتناسب شكل الفقرات ومظهرها مع تمثيل المحتوى المقصود قياسه، ويتحدد صدق المحتوى من خلال فحص الفقرات، وذلك بعرض الأداة على مجموعة من المختصين والخبراء؛ لفحص المحتوى والتأكد من صلة عباراتها بالسمة المقاسة" (هجان،2008، 145)، وهو ما يعرف بتحكيم أداة الدراسة.

وبناءً عليه، فقد تم عرض استبانة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص في كلية التربية. وفي ضوء آرائهم وتوجيهاتهم وملاحظاتهم، تم إجراء بعض التعديلات تتضمن إضافة متغير مكان السكن؛ لأهمية تأثيره في جودة الحياة، وحذف متغير الحالة الاجتماعية، وإضافة محور جودة الحياة الرقمية، ودمج محوري جودة الحياة الاجتماعية وجودة الحياة الأسرية، إلى جانب تعديلات أخرى في عبارات الاستبانة من حذف وإضافة وإعادة صياغة لبعض العبارات، لتصبح أكثر وضوحاً وتحديداً، وتخرج الاستبانة بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة (ويعني ذلك ارتباط كل فقرة أو عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وارتباط محاور الأداة بالدرجة الكلية للمقياس)، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة (مجموعة من طلاب الكلية التقنية بالمدينة المنورة)، وبعد الحصول على الاستجابات تم إدخال البيانات إلى برنامج الحزم الإحصائية SPSS، واستخراج معامل ارتباط بيرسون لقياس الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، وبين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة ومحاورها:

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات محاور الاستبانة ومجالاتها

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس		المحور السابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.263**	9	.179**	17	.569**	25	.607**	33	.672**	41	.536**	49	.387**
2	.432**	10	.529**	18	.692**	26	.185**	34	.464**	42	.155**	50	.225**
3	.076	11	.609**	19	.616**	27	.620**	35	.261**	43	.265**	51	.403**
4	.427**	12	.669**	20	.576**	28	.697**	36	.640**	44	.531**	52	.531**
5	.174**	13	.606**	21	.589**	29	.600**	37	.539**	45	.559**	53	.529**
6	.590**	14	.460**	22	.540**	30	.319**	38	.658**	46	.553**	54	.328**
7	.597**	15	.454**	23	.630**	31	.278**	39	.625**	47	.131*	55	.357**
8	.283**	16	.238**	24	.586**	32	.315**	40	.659**	48	.514**	56	.269**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

وبقراءة الجدول السابق يتضح أن معاملات ارتباط جميع عبارات محاور الاستبانة جاءت مرتفعة بدرجة كبيرة، ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0,01)، مما يدل على قوة التماسك الداخلي لعبارات الاستبانة في كل محور، فيما عدا العبارة الثالثة من المحور الأول والتي تنص على: "**أُفَضِّلُ قضاء الوقت بمفردي في غرفتي**" فهي غير دالة إحصائياً مما يتطلب إعادة النظر في هذه العبارة، وبعد التأكد من عدم تأثر صدق وثبات الاستبانة عند حذف العبارة المعنية، فقد تم الإبقاء على وجودها ضمن محورها.

وتظهر معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة السبعة والدرجة الكلية للمقياس في الجدول الآتي:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمقياس

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون
1	والأسرية الاجتماعية الحياة جودة	8	.520**
2	والبيئية المادية الحياة جودة	8	.633**
3	الأكاديمية الحياة جودة	8	.624**
4	الصحية الحياة جودة	8	.684**
5	جودة الحياة النفسية	8	.535**
6	الشخصية الحياة جودة	8	.578**
7	الرقمية (التكنولوجية) الحياة جودة	8	.538**
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

ويتضح أن جميع مجالات ومحاور الاستبانة ترتبط بدرجة كبيرة ودالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0,01) مع الدرجة الكلية للاستبانة، مما يدل على تمتعها بدرجة مرتفعة من الصدق وصلاحية الاستبانة لقياس ما وضعت لأجله.

ثانياً/ ثبات الاستبانة:

يعرف ثبات الأداة بأنه "مدى قدرتها على إعطاء نتائج مماثلة إذا طبقت تحت نفس الظروف والشروط" (دودين،2010، 209)، "فالمقياس الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها، أو نتائج قريبة منها إذا قاس الشيء نفسه مرات متتالية" (هجان،2008، 140).

وهناك عدة طرق لقياس الثبات منها طريقة التجزئة النصفية، وفيها تقسم عبارات الاستبانة إلى قسمين، وتحسب نتائج كل قسم على حدة، ثم يحسب معامل ارتباط بيرسون بين القسمين، ويتبعه تطبيق معادلة (سبيرمان–براون) لتصحيح معامل الثبات. ومن خلال برنامج SPSS تم تقسيم عبارات الاستبانة إلى قسمين كل منهما يحوي 28 عبارة. ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية أو قسمة النصف:

جدول (4): معاملات ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.745
		N of Items	28[a]
	Part 2	Value	.618
		N of Items	28[b]
	Total N of Items		56
Correlation Between Forms			.603
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.753
	Unequal Length		.753
Guttman Split-Half Coefficient			.744

a. The items from 1 to 28
b. The items from 29 to 56

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة الثبات للجزء الأول (0,745) وقيمة الثبات للجزء الثاني (0,618) في حين بلغ معامل الارتباط بين الجزئين (0,603). وبتطبيق معادلة (سبيرمان–براون) لضمان صحة الثبات أصبح معامل الارتباط (0,753) وأخيراً، فإن قيمة معامل الثبات النهائية (0,744) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق والقياس.

وهناك طريقة أخرى لقياس الثبات تعتمد على استخراج معامل الثبات (ألفا–كرونباخ) كما في الجدول الآتي:

جدول (5): قيمة الثبات الداخلي للاستبانة باستخدام معامل الثبات (ألفا – كرونباخ)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.806	.813	56

ويظهر من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات (ألفا–كرونباخ) محسوباً على أساس الدرجة الكلية للمقياس بلغت (0,806)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاستبانة وقابليتها لإجراء الدراسة.

خطوات تطبيق الدراسة الميدانية (المسحية):

بعد أن استقرت الاستبانة بصورتها النهائية، وأصبحت جاهزة للتطبيق، تم نشرها إلكترونياً وتعميمها على مجموعة (حوالي 400) من طلاب وطالبات جامعة طيبة تحديداً وبشكل عشوائي، ومع نهاية الفصل الأول من العام الدراسي 1446هـ (2025/2024)، بلغ عدد الاستجابات على الاستبانة (357) إجابة كاملة، تمثل عينة عشوائية للدراسة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على:

- **ما مستوى جودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة في المدينة المنورة؟**

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات لجميع محاور الاستبانة السبع والتي تمثل مجالات جودة الحياة لدى طلاب الجامعة. وبناءً على المقياس الثلاثي المعتمد لاستجابات أفراد العينة، تم تصحيح الاستبانة بحيث يعطى لكل إجابة "دائماً/موافق" ثلاث درجات، ولكل إجابة "أحياناً/إلى حد ما" درجتان، ولكل إجابة "نادراً/غير موافق" درجة واحدة. فيصبح المعيار الحسابي كما يلي:

- المتوسط الحسابي الواقع بين (1) و(1,66) يمثل درجة منخفضة للعبارة في المجال المحدد لجودة الحياة.
- المتوسط الحسابي الواقع بين (1,67) و(2,33) يمثل درجة متوسطة للعبارة في المجال المحدد لجودة الحياة.
- المتوسط الحسابي الواقع بين (2,34) و(3) يمثل درجة مرتفعة للعبارة في المجال المحدد لجودة الحياة.

هذا فيما يخص العبارات الموجبة، ويتم عكس المعيار الحسابي للدرجات الخاصة بالعبارات السالبة.

وتظهر فيما يلي الجداول الخاصة بمتوسطات درجات الطلاب في محاور الاستبانة (مجالات جودة الحياة) مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور جودة الحياة الاجتماعية والأسرية

العبارة	رقمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أتطلع إلى تكوين أسرة سعيدة مستقبلاً	8	2.87	.416
أشعر بالراحة حين أجتمع مع أفراد أسرتي	1	2.76	.475
أقضي مع أصدقائي أفضل الأوقات	6	2.42	.681
أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين	2	2.36	.556
أظن أن فترة الإغلاق أثناء جائحة كورونا ساهمت في عزلتي وبعدي عن الحياة الاجتماعية	4	2.23	.753
يسعدني أن أشارك في الفعاليات والأنشطة الترفيهية والتطوعية	7	2.10	.775
أُفَضِّلُ قضاء الوقت بمفردي في غرفتي	3	2.09	.628
أعتقد أن والدي/ والدتي لا يتفهمانني بسبب الفجوة الثقافية بيننا	5	1.52	.652
المتوسط العام لجودة الحياة الاجتماعية والأسرية		**2.29**	**.229**

بلغ أعلى متوسط لعبارات محور جودة الحياة الاجتماعية والأسرية (2,87)، وهو الخاص بالعبارة "**أتطلع إلى تكوين أسرة سعيدة مستقبلاً**"، في حين بلغ أدنى متوسط (1,52)، وهو الخاص بالعبارة "**أعتقد أن والدي/والدتي لا يتفهمانني بسبب الفجوة الثقافية بيننا**". وهذا يدل على استقرار الحالة الاجتماعية والأسرية لدى طلاب الجامعة وتطلعهم لتكوين أسرة مستقرة وأبناء في المستقبل يسود بينهم وبين والديهم حالة من التفاهم تتجاوز ما يعرف بالفجوة الثقافية بين الأجيال، وهي رغبة طبيعية يؤيدها الطابع الديني والثقافي في المجتمع السعودي. وبصفة عامة فقد بلغ المتوسط العام للمحور (2,29) مما يمثل مستوى متوسط يقترب من المرتفع في مجال جودة الحياة الاجتماعية والأسرية.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور جودة الحياة المادية والبيئية

العبارة	رقمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أسعى إلى زيادة دخلي الشهري من مصادر مختلفة	9	2.76	.481
أسكن في حي مكتمل الخدمات والبنية التحتية (المياه والكهرباء والاتصالات)	15	2.74	.505
أعتقد أن مسكني متناسب مع متطلباتي وطبيعة حياتي	11	2.61	.598
يتوفر في منطقتي خدمات تعليمية وصحية جيدة	13	2.59	.619
أستطيع التنقل وقضاء احتياجاتي اليومية بسهولة	10	2.52	.621
أعاني من صعوبات مادية تعكر صفو حياتي	14	2.34	.692
يتوفر في محيط سكني متنزهات وأماكن للترفيه	12	2.17	.832
تزعجني كمية التلوث والضوضاء واستهلاك الموارد الطبيعية في بيئتي	16	1.97	.739
المتوسط العام لجودة الحياة المادية والبيئية		**2.46**	**.304**

بلغ أعلى متوسط لعبارات محور جودة الحياة المادية والبيئية (2,79)، وهو الخاص بالعبارة "**أسعى إلى زيادة دخلي الشهري من مصادر مختلفة**"، في حين بلغ أدنى متوسط (1,97)، وهو الخاص بالعبارة "**تزعجني كمية التلوث والضوضاء واستهلاك الموارد الطبيعية في بيئتي**". ويمكن قراءة هذه النتيجة من زاويتين: الزاوية الأولى أن صعوبة الحياة المادية تثير قلقاً يدعو الطلاب إلى البحث عن مصادر كسب متعددة تضمن لهم الأمان المادي في المستقبل، ومن جهة أخرى فقد يدل ذلك على طموح الجيل الجديد ونشاطهم وانسجامهم مع التحولات المعاصرة في سوق العمل، فتنوع الفرص المادية المتاحة أمامهم يشجعهم على اغتنامها في زيادة دخلهم المادي. وفيما يخص جودة الحياة البيئية تشير النتائج إلى ارتفاع نسبة التلوث والضوضاء بدرجة متوسطة مما يسبب قلقاً وضيقاً لدى الجيل الجديد، خاصةً في ظل وعيهم بأهمية المحافظة على الموارد الطبيعية وتفاعلهم مع القضايا المعاصرة المتعلقة بالاستدامة والبيئة الخضراء. وبصفة عامة فقد بلغ المتوسط العام للمحور (2,46) مما يمثل مستوى مرتفعاً في جودة الحياة المادية والبيئية.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور جودة الحياة الأكاديمية

العبارة	رقمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علاقتي مع زملائي في الجامعة جيدة وإيجابية	20	2.57	.589
تنوع فرص التعليم والتدريب يجعلني متفائلاً بالحصول على عمل مناسب	24	2.55	.637
اعتقد أن دراستي الجامعية تحقق طموحاتي المستقبلية	18	2.49	.652
أهتم بتنمية مهاراتي في التخصص من مصادر متنوعة	23	2.41	.666
أتمنى لو أستطيع تغيير تخصصي الجامعي	17	2.38	.811
أجد صعوبة في التجاوب مع مقررات الجامعة ومتطلباتها	21	2.16	.621
قضاء الوقت في الجامعة أمر ممل بالنسبة لي	22	2.05	.734
ألقى الدعم من أساتذتي في الجامعة	19	2.05	.723
المتوسط العام لجودة الحياة الأكاديمية		**2.33**	**.407**

بلغ أعلى متوسط لعبارات محور جودة الحياة الأكاديمية (2,57)، وهو الخاص بالعبارة "**علاقتي مع زملائي في الجامعة جيدة وإيجابية**"، في حين بلغ أدنى متوسط (2,05)، وهو الخاص بالعبارة "**ألقى الدعم من أساتذتي في الجامعة**". وهذا يعكس العلاقات الطيبة وتقبل الآخرين وهي صفة يتمتع بها أفراد الجيل الحالي في ظل الانفتاح والتبادل الثقافي والاجتماعي الذي خلفته وسائل التواصل المتنوعة، كما يؤيد جودة الحياة الاجتماعية المتعلقة بالعلاقة مع الآخرين. وفيما يخص علاقة الطلاب بأساتذتهم في الجامعة فهي جيدة ويتلقون دعماً متوسطاً منهم وقد يعود هذا إلى طبيعة الحياة الأكاديمية والتحول المعاصر في أدوار المعلمين والمتعلمين، بحيث يصبح المعلم مرشداً وميسراً، والطالب مستقلاً ومعتمداً على نفسه بدرجة كبيرة. وبصفة عامة فقد بلغ المتوسط العام للمحور (2,33) وهي درجة متوسطة أقرب إلى المرتفعة، مما يتطلب مزيداً من الاهتمام بجودة الحياة الأكاديمية باعتبارها محوراً رئيسياً في حياة الطالب الجامعي.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور جودة الحياة الصحية

العبارة	رقمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تتكرر إصابتي بالعدوى وأمراض البرد	26	2.33	.700
أشعر بالحيوية والنشاط خلال ساعات اليوم	25	2.20	.606
أتمتع بساعات كافية من النوم الجيد	27	2.09	.696
لدي قناعة أن إصابتي بالمرض تؤدي إلى عجزي عن القيام بالعمل أو الاستمتاع بالحياة	31	2.05	.770
أحرص على تناول وجباتي الغذائية بنظام معتدل	28	1.99	.717
أهتم بممارسة التمارين الرياضية بانتظام	29	1.75	.735
أستخدم الأدوية فور شعوري بأدنى مرض أو ألم جسدي	30	1.72	.742
معايشتي لأزمة كورونا جعلتني أكثر حرصاً على صحتي	32	1.70	.751
المتوسط العام لجودة الحياة الصحية		**1.98**	**.319**

بلغ أعلى متوسط لعبارات محور جودة الحياة الصحية (2,33)، وهو الخاص بالعبارة "**تتكرر إصابتي بالعدوى وأمراض البرد**"، في حين بلغ أدنى متوسط (1,70)، وهو الخاص بالعبارة "**معايشتي لأزمة كورونا جعلتني أكثر حرصاً على صحتي**". ويظهر بشكل عام تدني المتوسطات الحسابية الخاصة بجودة الحياة الصحية لطلاب الجامعة مما يستدعي ضرورة الاهتمام والتركيز على هذه الناحية، ومما يعكس طبيعة الجيل الجديد في إهماله لصحته من حيث التغذية والنوم الجيدين، وقصور السلامة الصحية الجسدية نتيجة الاستخدام المتزايد للأجهزة الالكترونية ووسائل التواصل الرقمي. وبصفة عامة فقد بلغ المتوسط العام للمحور (1,98) ويمثل مستوى متوسط لجودة الحياة الصحية لطلاب الجامعة.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور جودة الحياة النفسية

العبارة	رقمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أعتز وأفتخر بهويتي (كوني ذكراً أو أنثى) مع تقديري للجنس الآخر	35	2.90	.342
أشعر بالرضا عن هيئتي ومظهري الخارجي	37	2.63	.588
أعتبر نفسي شخصاً راضياً وسعيداً	39	2.56	.570
تنتابني نوبات حزن وبكاء دون سبب واضح	38	2.26	.744
أستطيع التحكم بأعصابي في المواقف الصعبة	34	2.22	.644
أشعر بالعجز والإحباط عند مواجهة أي موقف صعب أو تجربة فاشلة	40	2.12	.659
تسهل إثارة انفعالاتي عند أبسط المواقف	33	2.10	.720
أشعر بالقلق تجاه المستقبل	36	1.95	.689
المتوسط العام لجودة الحياة النفسية		**2.34**	**.364**

بلغ أعلى متوسط لعبارات محور جودة الحياة النفسية (2,90)، وهو الخاص بالعبارة "**أعتز وأفتخر بهويتي (كوني ذكراً أو أنثى) مع تقديري للجنس الآخر**"، في حين بلغ أدنى متوسط (1,95)، وهو الخاص بالعبارة "**أشعر بالقلق تجاه المستقبل**". ويظهر في هذا الجانب أثر التنشئة السوية وتميز المجتمع السعودي بقيم الدين الإسلامي القويم، فلا توجد "أزمة هوية" لدى الجيل الجديد كما هو الحال في مجتمعات أخرى، وهناك تقدير واحترام للطرف الآخر، كما يوجد اطمئنان ويقين وإيمان بالأقدار وحسن توكل على الله تجاه المستقبل، مما يعكس استقراراً نفسياً ورضا داخلياً ينعكس بشكل واضح على جودة الحياة النفسية لطلاب الجامعة. وبصفة عامة فقد بلغ المتوسط العام للمحور (2,34) وهو من أعلى المتوسطات في مجالات جودة الحياة المختلفة.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور جودة الحياة الشخصية

العبارة	رقمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أحرص أن يكون المكان الذي أقضي فيه وقتي مرتباً ونظيفاً	44	2.68	.512
أشعر بالرضا عن علاقتي مع الله وممارسة العبادات الدينية	48	2.59	.572
لدي القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة	46	2.49	.559
أستطيع إنجاز المهام في الوقت المحدد لها	41	2.42	.647
أستمتع بممارسة هواياتي في أوقات فراغي	45	2.30	.741
متابعتي الأخبار وتأثري بالأحداث والقضايا في العالم يشعرني بالضيق ويكدّر علي حياتي	43	2.20	.728
ليس لدي الوقت الكافي لممارسة الأنشطة والترويح عن النفس	42	1.95	.641
أشعر بالضيق لأن حياتي مختلفةً عن حياة المشاهير والأغنياء الذين أتابعهم في وسائل التواصل الاجتماعي	47	1.36	.599
المتوسط العام لجودة الحياة الشخصية		**2.25**	**.251**

بلغ أعلى متوسط لعبارات محور جودة الحياة الشخصية (2,68)، وهو الخاص بالعبارة "**أحرص أن يكون المكان الذي أقضي فيه وقتي مرتباً ونظيفاً**"، في حين بلغ أدنى متوسط (1,36)، وهو الخاص بالعبارة "**أشعر بالضيق لأن حياتي مختلفةً عن حياة المشاهير والأغنياء الذين أتابعهم في وسائل التواصل الاجتماعي**". وهذه النتيجة تدل على السمات الشخصية للجيل الجديد من الاهتمام بالمكان والثقة بالنفس وتقدير الذات، وتتفق مع النتائج السابقة الخاصة بجودة الحياة النفسية والاجتماعية والبيئية. وبصفة عامة فقد بلغ المتوسط العام للمحور (2,25) ويدل على مستوى متوسط أقرب للمرتفع لجودة الحياة الشخصية.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور جودة الحياة الرقمية (التكنولوجية)

العبارة	رقمها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أصبحت الحياة أفضل بعد اعتماد التطبيقات الحكومية والمؤسسية (مثل أبشر وصحتي وتطبيقات البنوك)	54	2.88	.367
أمتلك جهازاً خاصاً بي للدراسة والعمل	49	2.75	.541
أستخدم التطبيقات الرقمية في التسوق وإنجاز المعاملات	53	2.51	.656
أمتلك مهارات تقنية تساعدني على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية	52	2.46	.602
أُفَضِّلُ عالم الانترنت والألعاب الافتراضية عن العالم الحقيقي والألعاب الواقعية	56	2.28	.702
أعتقد أن الحياة الرقمية الافتراضية ساهمت في تقبلي للحياة الواقعية	51	2.13	.718
لدي قناعة بأن سلبيات الذكاء الاصطناعي أكثر من إيجابياته على مستقبل البشرية	55	2.01	.751
أقضي الساعات في تصفح المواقع ووسائل التواصل الاجتماعي	50	1.59	.628
المتوسط العام لجودة الحياة الرقمية (التكنولوجية)		**2.33**	**.235**

بلغ أعلى متوسط لعبارات محور جودة الحياة الرقمية (التكنولوجية) (2,88)، وهو المتوسط الخاص بالعبارة "**أصبحت الحياة أفضل بعد اعتماد التطبيقات الحكومية والمؤسسية (مثل أبشر وصحتي وتطبيقات البنوك)**"، في حين بلغ أدنى متوسط (1,59)، وهو الخاص بالعبارة "**أقضي الساعات في تصفح المواقع ووسائل التواصل الاجتماعي**". ويعكس اهتمام الدولة بتوفير جودة حياة لائقة للأفراد حيث أحرزت التطبيقات الرقمية تقدماً ساهم بشكل واضح في تسهيل الإجراءات وإدارة الحياة بشكل أفضل. ويعي طلاب الجامعة ذلك، فهم الجيل الجديد الذي يعتمد على هذه التطبيقات بسبب نشأتهم على الرقمية. وفي ذات الوقت يبدو أن طلاب الجامعة أصبح لديهم وعيٌ

وإدارة جيدة لوقتهم تمنعهم من الانغماس بشكل دائم في العالم الرقمي. وبصفة عامة فقد بلغ المتوسط العام للمحور (2,33) مما يعني ارتفاع مستوى جودة الحياة الرقمية لدى طلاب الجامعة.

وفيما يخص مستوى جودة الحياة بصفة عامة، يوضح الجدول التالي المتوسط العام للمحاور والمتوسط الكلي للمقياس:

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الحياة بشكل عام

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جودة الحياة الاجتماعية والأسرية	2.29	.229
جودة الحياة المادية والبيئية	2.46	.304
جودة الحياة الأكاديمية	2.33	.407
جودة الحياة الصحية	1.98	.319
جودة الحياة النفسية	2.34	.364
جودة الحياة الشخصية	2.25	.251
جودة الحياة الرقمية (التكنولوجية)	2.33	.235
المتوسط العام لجودة الحياة	**2.28**	**.191**

وبقراءة سريعة للنتائج في الجدول السابق، يتبين أن جودة الحياة المادية والبيئية لطلاب الجامعة حققت أعلى مستوى بين مجالات جودة الحياة السبعة بمتوسط (2,46)، يليها جودة الحياة النفسية والأكاديمية بمتوسطي (2,34) و(2,33) على التوالي، في حين حققت جودة الحياة الصحية أدنى مستوى بين مجالات جودة الحياة السبعة بمتوسط (1,98). كما بلغ المتوسط العام لجودة الحياة (2,28) مما يشير إلى ارتفاع مستوى جودة حياة طلاب الجامعة بشكل عام بدرجة متوسطة أقرب إلى المرتفعة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة من خلال ربطها بالواقع الحالي مادياً وبيئياً، حيث تشهد المملكة العربية السعودية –المدينة المنورة خاصة– تطوراً ملحوظاً وتقدماً في الخدمات المادية والبيئية المقدمة؛ مما يؤثر بشكل مباشر في ارتفاع الإحساس بجودة الحياة ومعايشتها بشكل واضح، لاسيما من قبل أبناء الجيل الجديد وطلاب الجامعة تحديداً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العنزي والهنداوي،

2023) والتي أظهرت ارتفاع جودة الحياة لدى طلاب الجامعة نتيجة الخدمات المقدمة في ضوء رؤية المملكة 2030.

ومن جانب آخر، فإن طابع الحياة السريع، والانشغال بالأجهزة المحمولة والجوالات، والمبالغة في استخدامها بهدف التواصل واللعب والعمل والتعليم، إضافة إلى انتشار ثقافة الاستهلاك والاعتماد على الوجبات السريعة في التغذية، وتأثير ذلك على نمط الحياة بشكل غير صحي وتأثر طلاب الجامعة بتلك العوامل وغيرها؛ ساهم في تدني مستوى جودة الحياة الصحية لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Achak & Othrs., 2023) التي أوصت بضرورة تعزيز عادات نمط الحياة الصحية بين طلاب الجامعة، بسبب امتلاك طلاب الجامعة عادات غير صحية، مثل تناول الوجبات الخفيفة والتعلق بالشاشات والخمول البدني. كما تتوافق مع دراسة (أريج آل عقران، 2020) التي أظهرت أنه كلما زادت ممارسة الأنشطة الرياضية زادت جودة الحياة لطالبات الجامعة. بينما تختلف عن نتائج دراسة (Ramón-Arbués & Othr., 2022) التي توصلت إلى أن درجات طلاب الجامعة في المجال الصحي والنشاط البدني أعلى منه في الجانب النفسي.

وللإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمستوى جودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة في المدينة المنورة تعزى لمتغيرات: الجنس، مكان السكن، التخصص الجامعي، التقدير الجامعي؟**

فقد تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لمعرفة أثر المتغيرات السابقة على جودة الحياة لدى طلاب جامعة طيبة بشكل عام، وظهرت النتائج كما يلي:

جدول (14): نتائج اختبار (T-Test) الخاصة بمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ذكر	148	125.51	9.378	-1.387	.166	غير دالة إحصائياً
أنثى	209	126.87	8.856			

بقراءة الجدول السابق يتبين أن (ت = 1,387) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة بين طلاب وطالبات جامعة طيبة في مستوى جودة الحياة بشكل عام.

وهذه نتيجة متوقعة في ظل الحياة المعاصرة والظروف المجتمعية التي يمتاز بها المجتمع السعودي من ثقافة دينية وسياسة حكيمة لا تفرق بين حق كل من الذكور والإناث في التمتع بجودة حياة ومستوى معيشي لائق، ففرص العمل والتعليم والخدمات والترفيه والحقوق والمكتسبات جميعها متاحة للجنسين بالقدر ذاته.

وتجدر الإشارة إلى أن التحليلات الإحصائية الدقيقة لمجالات جودة الحياة قد أظهرت فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,001) بين الطلاب والطالبات في جودة الحياة الرقمية فقط لصالح الطالبات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعامل الرقمي في العمل والتعليم والتواصل والتسوق يتناسب مع طبيعة الفتيات الهادئة بشكل أكبر من الفتيان، الذين يفضلون الحياة العملية الواقعية، والخروج للقاء الأصدقاء، وقضاء المصالح المختلفة.

وتتوافق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (ياسمينة زروق، 2022) ودراسة (الخميسي، 2022)، في حين تختلف مع نتائج دراسة (رانيا عبد القوي، 2022) التي أظهرت فروقاً دالة لصالح الذكور في مستوى جودة الحياة.

جدول (15): نتائج اختبار (T-Test) الخاصة بمتغير مكان السكن

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
داخل المدينة المنورة	283	126.53	9.047	.899	.369	غير دالة إحصائياً
خارج المدينة المنورة	74	125.46	9.255			

بقراءة الجدول السابق يتبين أن (ت = 0,899) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة بين طلاب وطالبات جامعة طيبة في مستوى جودة الحياة تعزى لمكان سكنهم داخل المدينة المنورة أو خارجها، في حين أظهرت التحليلات الإحصائية الدقيقة لمجالات جودة الحياة فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,005) في جودة الحياة المادية والبيئية لصالح الطلاب الساكنين داخل المدينة المنورة. وقد يعود ذلك إلى توفر فرص التعليم والعمل ومجالات

الترفيه والخدمات المعيشية والبيئية المقدمة داخل المدن بشكل أفضل عن خارجها، مما يؤثر على جودة حياة السكان بصورة عامة.

جدول (16): نتائج اختبار (T-Test) الخاصة بمتغير التخصص الجامعي

التخصص الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
تخصص نظري	143	127.77	8.898	2.506	.013	غير دالة إحصائياً
تخصص علمي	214	125.33	9.102			

بقراءة الجدول السابق يتبين أن (ت = 2,506) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة بين طلاب وطالبات جامعة طيبة في مستوى جودة الحياة تعزى لتخصصاتهم الجامعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (ياسمينة زروق، 2022) ودراسة (الخميسي، 2022)، في حين تختلف مع دراسة (نوف آل الشيخ، 2020) التي أظهرت تفاعلاً دالاً بين متغير التخصص وجودة الحياة.

كما أظهر التحليل الإحصائي في الوقت ذاته وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,005) في جودة الحياة الرقمية لصالح الطلاب ذوي التخصصات النظرية. وقد يعتبر ذلك نتيجة غير متوقعة في ظل النظرة إلى ارتباط الأجهزة الرقمية بعلوم الحاسب الآلي والتخصصات العلمية عامة. ويبقى التفسير الأنسب لتلك النتيجة هو أن ممارسة الحياة الرقمية لا ترتبط بالتخصص الجامعي، فهي ممارسة عامة يقوم بها الجميع كباراً وصغاراً، طلاباً وعاملين، وتؤثر بمستويات مختلفة على جودة حياتهم. وتتوافق هذه النتيجة نسبياً مع دراسة (رانيا عبد القوي، 2022) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة وأصحاب التخصصات النظرية، في حين تختلف مع دراسة (العنزي والمهداوي، 2023) التي توصلت نتائجها إلى ارتفاع تحقق جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، مع ظهور فروق ذات دلالة لصالح طلاب التخصصات العلمية.

جدول (17): نتائج اختبار (T-Test) الخاصة بمتغير التقدير الجامعي

التقدير الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
جيد جداً فأكثر	310	126.92	8.742	3.325	.000	دالة إحصائياً
أقل من جيد جداً	47	122.26	10.318			

بقراءة الجدول السابق يتبين أن (ت = 3,325) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,001)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة بين طلاب وطالبات جامعة طيبة في مستوى جودة الحياة تعزى لتقديرهم الجامعي.

وحيث أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب ذوي التقدير الجامعي "جيد جداً فأكثر" (126,92) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب ذوي التقدير الجامعي "أقل من جيد جداً" (122,26)؛ فهذا يعني أن الفروق جاءت لصالح الطلاب ذوي التقدير العالي، أي أن مستوى جودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة يتأثر إيجاباً ويرتفع مع ارتفاع التقدير الجامعي ومستوى أدائهم الأكاديمي في الجامعة. ويؤكد ذلك ما أظهره التحليل الإحصائي بأن الفروق الدالة تركزت بوضوح في مجال جودة الحياة الأكاديمية لصالح الطلاب ذوي التقدير العالي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (García-Martínez & Oths., 2021) التي بينت أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الشعور بجودة الحياة والتقدم الملحوظ في التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة. كما تتفق مع دراسة (Ramón-Arbués & Othr., 2022) التي توصلت إلى ارتباط جودة الحياة وتقدير الذات بالرضا عن الأداء الأكاديمي.

نتائج الدراسة وتوصياتها

تتلخص نتائج الدراسة فيما يأتي:

- يمثل طلاب الجامعة شريحة مهمة في المجتمع وهم أفراد الجيل z (جيل ما بعد الألفية) الذين يتميزون بخصائص وسمات تتقاطع مع تحولات الحياة المعاصرة مثل الاندماج الرقمي الكامل، وثورة الذكاء الاصطناعي، وإعلاء مبادئ الإنسانية والفردية والاستدامة البيئية.
- أظهرت الدراسة أهمية قياس مستوى جودة الحياة لطلاب الجامعة باعتبارهم مرآة المجتمع وأساس التنمية، وهم الأقوى تأثراً وتأثيراً في نوعية الحياة الملائمة.
- بلغ المتوسط العام لجودة الحياة (2,28) مما يشير إلى ارتفاع مستوى جودة حياة طلاب الجامعة بشكل عام بدرجة متوسطة أقرب إلى العالية.
- حققت جودة الحياة المادية والبيئية لطلاب الجامعة أعلى مستوى بين مجالات جودة الحياة السبعة بمتوسط (2,46)، يليها جودة الحياة النفسية والأكاديمية بمتوسطي (2,34) و(2,33) على التوالي، في حين حققت جودة الحياة الصحية أدنى مستوى بين مجالات جودة الحياة السبعة بمتوسط (1,98).
- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات جامعة طيبة في مستوى جودة الحياة بشكل عام، بينما تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى أقل من (0,001) بين الطلاب والطالبات في جودة الحياة الرقمية فقط لصالح الطالبات.
- لم تظهر فروق ذات دلالة بين طلاب وطالبات جامعة طيبة في مستوى جودة الحياة بشكل عام تعزى لمكان سكنهم داخل المدينة المنورة أو خارجها، بينما تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,005) في جودة الحياة المادية والبيئية لصالح الطلاب الساكنين داخل المدينة المنورة.
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين طلاب وطالبات جامعة طيبة في مستوى جودة الحياة بشكل عام تعزى لتخصصاتهم الجامعية. في حين ظهر فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,005) في جودة الحياة الرقمية لصالح الطلاب ذوي التخصصات النظرية.

- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0,001) بين طلاب وطالبات جامعة طيبة في مستوى جودة الحياة تعزى لتقديرهم الجامعي لصالح الطلاب ذوي التقدير المرتفع.

وبناءً على النتائج السابقة فقد خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

- تخصيص برامج (دينية، صحية، ترفيهية، رياضية، تثقيفية) تقدمها الجامعة (أو المجتمع) لطلاب الجامعة تهدف إلى رفع مستوى جودة الحياة لديهم.
- تكثيف الجهود والشراكات وتنويعها بين الجامعة ومؤسسات المجتمع لاستحداث استراتيجيات تنموية شاملة ومستدامة تهدف إلى تحقيق مستوى عالٍ لجودة الحياة داخل المدن وخارجها.
- توعية طلاب الجامعة بأهمية دورهم في تحسين جودة الحياة من خلال إتاحة الفرصة لهم بالمشاركة في الأنشطة والأعمال التطوعية داخل الجامعة وخارجها في مؤسسات المجتمع المختلفة خاصةً تلك المتعلقة بالأهداف التنموية والاجتماعية والبيئية.
- الاهتمام بجودة التعليم الجامعي ودعم أداء الطلاب لرفع مستواهم التحصيلي وتقديرهم الجامعي ومهاراتهم العلمية والعملية بما يحقق لديهم شعوراً أفضل بجودة الحياة.

ومن المقترحات لدراسات مستقبلية:

- عمل دراسات لقياس مستوى جودة الحياة لدى فئات أخرى في المجتمع مثل طلبة المرحلة الثانوية، والأمهات العاملات، وربات البيوت، وموظفي الشركات، وأصحاب العمل الحر، وكبار السن والمتقاعدين عن العمل.
- عمل دراسات مقارنة لقياس مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعات الأخرى في مختلف مناطق المملكة.
- عمل دراسات مقارنة بين جودة الحياة قبل رؤية المملكة 2030 وبعدها، وكذلك قبل عام 2020 (جائحة كورونا) وبعدها.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، عمر (2023): الجيل Z: شريحة اجتماعية جديدة بخصائص جديدة وتحديات نظرية ومنهجية جديدة. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية. 12(1). 85-95

أحمد، محمد (2023). تحولات الحياة المعاصرة في ضوء التغيرات العالمية بعد جائحة كورونا. القاهرة: دار الفكر العربي.

بوتي، شهرزاد؛ بوقيقة، يوسف (2020). رؤية نظرية في جودة الحياة "المفهوم والاتجاهات". أعمال الملتقى الوطني الأول: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر (الأبعاد والتحديات). في الفترة 4-5 فبراير.

جمال الدين، نجوى يوسف (2020). جودة الحياة والتنمية المستدامة: المفاهيم والمضامين التربوية. بحوث في التربية النوعية. جامعة القاهرة. ع37. 131-168

الخميسي، عبد السلام (2022). تقنين مقياس جودة الحياة المختصر الصادر عن منظمة الصحة العالمية (*WHOQOL–BREF*) على عينة من طلبة جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية. مجلة أبحاث. 9(3). 283-305

دودين، حمزة (2010): التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام *SPSS*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

دويدة، آسيا؛ اليازيدي، فاطمة الزهراء (2023). جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. الجزائر. 7(1). 902-926

رؤية المملكة 2030 (2019). برنامج جودة الحياة. المملكة العربية السعودية.

زروق، ياسمينة (2022). جودة الحياة وعلاقة بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي. مجلة سوسيولوجيون. الجزائر. 3(1). 63 -82

آل الشيخ، نوف إبراهيم (2020). جودة الحياة لدى الطالبة الجامعية: دراسة مطبقة على عينة من طالبات جامعة الملك سعود وجامعة الفيصل في مدينة الرياض. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي– جامعة الكويت. 48(4). 65-95

صبرين، هبيته نرمان (2020). جودة الحياة: قراءة في المفهوم الأبعاد والقياس. مجلة آفاق العلوم. 5(4). 142-150

عباد الله، محمد فتح الله (2022). محددات جودة الحياة لدى عينة من الريفيين بمحافظة الغربية. مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي. 43(3). 1131-1148

عبد القوي، رانيا عبده (2022). جودة الحياة كما يدركها طلاب الجامعة وعلاقتها بالخطة الشخصية. حوليات آداب عين شمس. م50. 1-39

آل عقران، أريج أحمد سعيد (2020). ممارسة الأنشطة الرياضية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الجامعة. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 12(2). 137-163

العنزي، وداد ملفي؛ المهداوي، عبد الله محمد (2022). مقياس جودة الحياة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (جامعة تبوك أنموذجاً). رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. ع164. 63-87

محمد، فواطمية (2015). التوجهات النظرية لجودة الحياة. الحوار الثقافي. 4(2). 309-317

معمرية، بشير (2020). جودة الحياة: تعريفاتها محدداتها مظاهرها أبعادها. أعمال الملتقى الوطني الأول: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر (الأبعاد والتحديات). في الفترة 4-5 فبراير.

ابن منظور (2016). لسان العرب. دار المعارف. القاهرة.

هجان، علي بن حمزة (2008). الإحصاء التطبيقي في العلوم السلوكية مع استخدام *SPSS*. المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

اليامي، محمد حسين فهيد (2021). تقنين مقياس جودة الحياة المختصر لمنظمة الصحة العالمية على عينة من طلبة جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 29(2). 201-215

ترجمة المراجع العربية:

Abadallah, M. F. (2022). Determinants of quality of life among a sample of rural residents in Al-Gharbia Governorate. Alexandria Journal for Exchange of Scientific Research, 43(3), 1131–1148.

Abdel-Qawi, R. E.-S. A. (2022). Quality of life as perceived by university students and its relationship to personal planning. Annals of Ain Shams Arts, 50, 1–39.

Ahmed, M. (2023). Contemporary life transformations in light of global changes after the COVID-19 pandemic. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Ahmed, O. A.-J. M. (2023). Generation Z: A new social segment with new characteristics and new theoretical and methodological challenges. Future Journal of Social Sciences, 12(1), 85–95.

Al-Aqran, A. A. S. (2020). Practicing sports activities and their relationship to quality of life among female university students. International Journal of Humanities and Social Sciences, 12(2), 137–163.

Al-Anzi, W., & Al-Mahdawi, A. M. (2022). A quality of life scale in light of Saudi Vision 2030: The case of the University of Tabuk. Arabian Gulf Message, 164, 63–87.

Al-Khumaisi, A. H. (2022). Standardization of the WHOQOL-BREF quality of life scale on a sample of Sana'a University students in Yemen. Abhath Journal, 9(3), 283–305.

Al-Sheikh, N. b. I. (2020). Quality of life among university female students: An applied study on students at King Saud University and Al-Faisal University in Riyadh. Journal of Social Sciences, 48(4), 65–95.

Al-Yami, M. H. F. (2021). Standardization of the WHOQOL-BREF quality of life scale on a sample of Najran University students in Saudi Arabia. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 29(2), 201–215.

Bouty, C., & Bougueiga, Y. (2020). A theoretical vision of quality of life: Concept and trends. In Proceedings of the First National Symposium "Quality of Life and Sustainable Development in Algeria (Dimensions and Challenges)" (pp. —). 4–5 February.

Doudin, H. M. (2010). Advanced statistical analysis of data using SPSS. Amman: Dar Al-Maseera.

Douida, A., & Al-Yazidi, F. A. (2023). Quality of life and its relationship with future orientation among a sample of university students. Al-Jami' Journal of Psychological and Educational Studies, 7(1), 902–926.

Gamal El-Din, N. Y. (2020). Quality of life and sustainable development: Concepts and educational implications. Research in Qualitative Education, 37, 131–168.

Hajjan, A. b. H. (2008). Applied statistics in behavioral sciences using SPSS. Medina: Dar Al-Zaman.

Ibn Manzur. (2016). Lisan Al-Arab. Cairo: Dar Al-Maaref.

Maameria, B. (2020). Quality of life: Definitions, determinants, manifestations, and dimensions. In Proceedings of the First National Symposium "Quality of Life and Sustainable Development in Algeria (Dimensions and Challenges)" 4–5 February.

Mohammed, F. (2015). Theoretical approaches to quality of life. Cultural Dialogue Journal, 4(2), 309–317.

Sabrin, H. N. (2020). Quality of life: A reading in the concept, dimensions, and measurement. Horizons of Sciences, 5(4), 142–150.

Saudi Vision 2030. (2019). Quality of life program. Kingdom of Saudi Arabia.

Zarrouk, Y. (2022). Quality of life and its relationship to satisfaction with academic major among university students. Sociologists Journal, 3(1), 63–82.

المراجع الأجنبية:

Achak, D., et al. (2023). Lifestyle habits determinants of health-related quality of life in Moroccan college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 20. https://doi.org/10.3390/ijerph20032394

Al-Mwadih, M., et al. (2021). The relationship between self-efficacy and quality of life among university students. *An – Najah Univ. J. Res. (Humanities)*. 35(9). (1531-1552)

Arcila-Arango, C. M., et al. (2020). Analysis of the Dimensions of Quality of Life in Colombian University Students: Structural Equation Analysis. *BMC Public Health*, 17(10). https://doi.org/10.3390/ijerph17103578

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2021). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York: W.W. Norton & Company.

Elshami, W., Taha, M. H., Abuzaid, M., Saravanan, C., Al Kawas, S., & Abdalla, M. E. (2023). The impact of quality of life on academic performance among university students during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14, 1134567.

Encyclopedia Britannica. (2025). Quality of life. *In Britannica online*. Retrieved September 5, 2025, from https://www.britannica.com/topic/quality-of-life

García-Martínez, I., et al. (2021). The Mediating Role of Engagement on the Achievement and Quality of Life of University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18.

Grum, D., & Grum, B. (2020). Quality of life and sustainable development. Sustainability, 12(2), 123–135. https://doi.org/10.3390/su12020500

Núñez-Rocha, G. M., et al. (2020). Lifestyle, Quality of Life, and Health Promotion Needs in Mexican University Students: Important Differences by Sex and Academic Discipline. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17 http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17218024

OECD (2021). The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic. Paris*: OECD Publishing*.

Ramón-Arbués, E., et al. (2022). Predictors of the Quality of Life of University Students: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 19(3), https://doi.org/10.3390/ijerph191912043

Tripathi, R., & Others. (2022). Quality of life: an interdiscplinary perspective. *CRC Press, Taylor & Francis Group*, LLC

Twenge, J. M. (2017*). iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood*. New York: Atria Books.

Veenhoven, R. (2007). Quality of life research. In A. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1735–1740).

United Nations. (2012). *Education first: An initiative of the United Nations Secretary-General.* New York: United Nations. https://news.un.org/ar/story/2012/09/165342

UNDP (2021). *Human Development Report 2021/2022*. New York: United Nations Development Program.

World Bank (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses.* Washington, DC: World Bank. https://doi.org/10.3390/ijerph18126586

World Health Organization (WHO). (2022). *World Mental Health Report: Transforming Mental Health for All.* Geneva: WHO.

القيادة الابتكارية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض

Innovative Leadership and its Relationship to Competitive Advantage among Female Primary School Principals in Riyadh

إعداد

د. ندى خالد حمد السياري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Nada Khalid Hamad Al-Sayyari

Associate Professor of Educational Administration and Planning

Department of Educational Administration – College of Education – Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Email: NKAlsayyari@imamu.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-008

د. ندى خالد حمد السياري

تاريخ التقديم: 2025/11/06 م تاريخ القبول: 2025/12/07 م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، والكشف عن مستوى تحقيق الميزة التنافسية لهذه المدارس من وجهة نظر المديرات. كما هدفت الى دراسة العلاقة بين مستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس وتحقيق الميزة التنافسية في هذه المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن السؤال الأول والثاني، والمنهج الارتباطي للإجابة عن السؤال الثالث، وطُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة من مجتمع الدراسة وكانت الاستجابات (154) مديرة مدرسة ابتدائية تعادل 85.0% من عينة عشوائية من مجتمع الدراسة. وأظهرت النتائج أن مستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية ومستوى تحقيق الميزة التنافسية في هذه المدارس جاء بدرجة عالية وأن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين القيادة الابتكارية والدرجة الكلية لتحقيق الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، وكان من أهم التوصيات: تصميم برامج تدريبية متخصصة تُركّز على تطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي المبتكر، والاتصال التشاركي، والإشراف التمكيني، مع ربطها بسياقات واقعية من البيئة المدرسية، وتشجيع المديرات على صياغة رؤى تطويرية مبتكرة للمدرسة، تتجاوز الجوانب التشغيلية إلى أهداف نوعية في الابتكار التعليمي والريادة المجتمعية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الابتكارية، الميزة التنافسية، مديرات المدارس

Abstract

The present study aimed to identify the level of innovative leadership practiced by female principals of primary schools in Riyadh, to determine the level of competitive advantage in these schools from the principals' perspective, and to examine the relationship between innovative leadership and achieving competitive advantage in primary schools in Riyadh.

The study employed the descriptive survey method to answer the first and second questions, and the correlational method to answer the third question. The study instrument (questionnaire) was applied to a sample from the study population, with responses from (154) primary school principals, representing 85.0% of the sample, The results indicated that the level of innovative leadership among primary school principals in Riyadh was high, and that the level of competitive advantage was also high. The findings further showed a statistically significant positive correlation at the level of (0.01) between innovative leadership and the total degree of competitive advantage among primary school principals in Riyadh, Among the most important recommendations was designing specialized training programs focused on developing skills in innovative strategic planning, participatory communication, and empowering supervision, while linking them to real contexts within the school environment. The study also recommended encouraging principals to formulate innovative developmental visions for their schools that go beyond operational aspects toward qualitative goals in educational innovation and community leadership.

Keywords: Innovative Leadership, Competitive Advantage, School Principals

المقدمة

يُعد التعليم أحد المجالات الأساسية التي تُعبر عن مدى تقدم الأمم وتطورها، الأمر الذي فرض على الأنظمة التعليمية على مستوى البلدان تطوير أساليب القيادة التربوية باعتبارها المحرك الرئيس في المؤسسات التعليمية.

في ظل التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم خلال القرن الحادي والعشرين، تظهر الحاجة إلى قيادة تربوية حديثة، تقوم على الابداع والابتكار لمواكبة التغيرات في البيئة التعليمية وتحقيق الأهداف المدرسية (العجوري والغول، 2023).

وتُعد القيادة الابتكارية من أبرز الأنماط القيادية التربوية الحديثة، باعتبارها المسؤولة عن تحويل الأفكار الجديدة في البيئة التربوية وصياغتها، وتقديم النماذج الابتكارية ورعاية الأفكار المبتكرة وتطبيقها، وفتح المجال أمام الأفراد للابتكار مما يسهم في النهوض بالمؤسسات التعليمية (الدعجاني، 2025، 179).

وتبرز أهمية هذا النمط القيادي في ظل التحولات التي تواجهها المنظمات المعصرة، ولا سيما تلك المتعلقة بتحقيق الميزة التنافسية ولذلك فإن من أهم التحديات التي تشهدها مؤسسات التعليم اليوم، كيفية تحقيق الميزة التنافسية، والذي يعتمد بشكل كبير على القيادة التربوية التي تولي أهمية كبيرة للتفكير والابتكار لتحقيق التميز والاستمرارية (حفاظ وعبد الله، 2020، 635). وتستمد الميزة التنافسية للمؤسسات التربوية أهميتها من كونها أهم المتطلبات في العصر الحالي، والتي تُعبر عن قدرة المؤسسات التربوية على الابتكار والتطوير واستثمارها لمواردها (صالح ورضوان، 2023، 337). إذ يؤكد حمدات (Hamadat, 2021,24) أن جميع المؤسسات التعليمية ينبغي عليها العمل على توفير المزايا التنافسية لتحقيق أهدافها وضمان استمراريتها ونموها. بينما يرى (Sagir, 2017, 4) أنه بالنسبة لإدارة المدارس، فإن الابتكار يُعني إيجاد أساليب جديدة لحل المشكلات التي تواجهها خدمات التعليم والإدارة، وإدخال تغييرات لزيادة جودة هذه الخدمات وزيادة القدرة التنافسية للمدرسة مع المدارس الأخرى.

لقد أكدت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على أن التعليم هو ركيزة التنمية والتقدم، وهو الميدان الرئيس في برنامج التحول الوطني. لذلك، قامت وزارة التعليم في المملكة باتخاذ تدابير

فاعلة لتطوير التعليم كأحد المحاور الفاعلة لتحقيق أهداف الرؤية الطموحة 2030 (الزيد والبازعي، 2021، 597). كذلك، ركزت رؤية المملكة 2030، على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والاستثمار فيها، حيث تقوم المؤسسات الحكومية – وخاصة وزارة التربية والتعليم – بإعداد وتمكين الأفراد من الوصول إلى المعارف والمهارات واكتسابها. ومع ذلك، فإن بناء الكوادر البشرية الوطنية يتطلب قيادة فعّالة لتحقيق ذلك (Al-Melham& Al-Subaie, 2021, 74).

ويشير العجوري والغول (2023، 2) إلى أن تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات التربوية يرتبط بقدرتها على تحسين جودة المخرجات التعليمية وتلبية رغبات المستفيدين واحتياجاتهم، وامتلاك موارد بشرية وتكنولوجية قوية تُمكنها من تحقيق الريادة وتميزها عن غيرها. لذا، تتزايد أهمية الابتكار في المؤسسات التعليمية لزيادة القدرة التنافسية، التعامل مع المخاطر والتهديدات المحتملة، تحديد ممارسات أفضل لتوفير ممارسات جديدة ومبتكرة في البيئة التعليمية، تعزيز عمليات التخطيط والتنبؤ من خلال تحسين القدرة التشغيلية وإدارة المخاطر. (Sibtain& Younis, 2025, 2) .

في الوقت نفسه، وبما أن التعليم يواجه تحديات عديدة، فإن ذلك يدفعنا إلى دراسة العلاقة بين موقف القيادة الابتكارية والممارسات الإدارية التي يجسدها هؤلاء القادة لتحقيق الميزة التنافسية للمدارس في المملكة العربية السعودية؛ وهو ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية من خلال السعي إلى دراسة دور ممارسات القيادة الابتكارية في تحقيق الميزة التنافسية بالمدارس السعودية، وهو ما ينعكس على تحقيق أهداف هذه المدارس في ضوء رؤية المملكة 2030.

مشكلة الدراسة:

تعد القيادة المدرسية الإطار المنظم الذي يوجه العملية التعليمية ويعزز كفاءة البيئة المدرسية لتحقيق الأهداف التربوية، ونظراً لتطور التكنولوجيا وهيمنة العولمة والتغيرات المجتمعية التي شهدها العالم خلال القرن الحادي والعشرين، جعل أساليب القيادة المدرسية التقليدية غير فعّالة في تحقيق الأهداف المدرسية. فقد أصبحت المؤسسات التعليمية بحاجة إلى قادة مفكرين ومبتكرين، لديهم القدرة على وضع الأفكار الابتكارية موضع التنفيذ لتعزيز التحسين المستمر، حيث يقوم القادة المبتكرون بصياغة رؤية مدرسية تؤكد دور المدرسة وأهدافها لتحقيق النجاح والنمو على المدى الطويل (Morales, 2025, 1805). لذا، تُعد القيادة التي تركز على الابتكار ضرورية لتعزيز الابتكارات

والحفاظ على الميزة التنافسية من خلال تلبية توقعات البيئة المحيطة بالمؤسسة التعليمية، إما من خلال تحسين العمليات الحالية أو من خلال تعزيز الكفاءة التشغيلية(Sibtain& Younis, 2025, 2) .

ورغم أهمية القيادة الابتكارية في المؤسسات التعليمية السعودية، إلا أن دراسة عهود الوادعي (2022، 292) أكدت وجود عدد من التحديات التي تواجه القيادة الابتكارية في المؤسسات التعليمية ومنها، ندرة الكفاءات، التحديات الناتجة عن التطور التكنولوجي وغياب الدعم. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة مشاعل المطيري (2023، 495) بأن المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية تواجه العديد من التحديات على المستويين الداخلي والخارجي؛ مما يستدعي وجود قيادة تربوية ابتكارية وابداعية لتطوير العملية التربوية وتحقيق أهدافها.

كذلك، تؤكد دراسة منار الدعجاني (2025، 180) أن القيادة المدرسية في المملكة العربية السعودية تُعاني من العديد من المشكلات التي تؤثر على البيئة التعليمية، ومنها الارتكاز على المركزية وضعف مهارات القيادة التربوية والافتقار إلى الخبرة في مجال القيادة المدرسية، وسيطرة الأنماط القيادية التقليدية. ويتفق مع ذلك ما أكدته دراسة الغامدي (2021، 455) التي أكدت على وجود العديد من القضايا والمشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية السعودية؛ مما يتطلب ضرورة تبني الممارسات والمداخل الحديثة في إدارة هذه المؤسسات.

ووفقًا لما أكده حمدات (Hamadat, 2021,24) فإن المؤسسات التعليمية، بما في ذلك المدارس، في البيئة شديدة التنافسية باتت تواجه العديد من التحديات، والتي من أهمها: التحديات المالية والتنافسية والضغوط ومتطلبات سوق المعرفة المتنوعة والمتغيرة والمتطورة. كما أن طبيعة الخدمات الفريدة التي تقدمها المؤسسات التعليمية تُشكل تحديًا آخر يواجه هذه المؤسسات؛ ذلك لأنهم بحاجة إلى العمل وفقًا لأسس مختلفة نسبيًا عما هو متاح للمؤسسات الأخرى في القطاعات الربحية، مما يفرض على مؤسسات التعليم في العصر الحالي ضرورة السعي إلى تعزيز قدرتها التنافسية وتقديم خدمات تعليمية فريدة تميزها عن غيرها.

تسهم القيادة الابتكارية في تعزيز قدرات المنظمة على تطوير أساليب العمل وتحفيز الابداع، وتهيئة بيئة تدعم التغيير والتطوير المستمر، كما تمكن الميزة التنافسية المنظمة من تعزيز موقعها في السوق، وزيادة قدرتها على جذب العملاء، وتحقيق أداء مستدام؛ إذ يؤكد (Suklani, 2023,1169)

أن المدارس ذات القدرة التنافسية الفائقة تحقق المزيد من التطوير، وتوفر هذه الميزة التنافسية قيمًا تنافسية للعملاء، وتصبح هذه المدارس بيئة أفضل لعمليات التعلم القائمة على التفاعل بين المعلمين والطلاب، كما يزيد النضج الفكري للطلاب من خلال بناء وعي الطلاب وتنمية معارفهم المختلفة. وبينما يشير هرنانديز وآخرون (Hernandez et al., 2023, 1904) إلى أن الأنظمة التعليمية تتطلب طبيعة قيادية مبتكرة وقابلة للتكيف، بحيث تكون جميع الكيانات داخل عمليات المدرسة أكثر فعالية. فإن المنظور الابتكاري للقيادة يؤكد أن القائد لا يتمتع فقط بالقدرة على الإلهام والرؤية المستقبلية، بل أيضًا يحفز الأفراد على الابتكار ويدفعهم لتحقيق الأهداف المؤسسية وتحقيق التميز المؤسسي (أبو سعدة وآخرون، 2020).

بناءً على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:" ما علاقة القيادة الابتكارية بتحقيق الميزة التنافسية في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض؟"

ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية هي:

– ما مستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات أنفسهن؟

–ما مستوى تحقيق المديرات للميزة التنافسية في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات أنفسهن؟

– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين القيادة الابتكارية ومستوى تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة

– التعرف على مستوى ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض.

–الكشف عن مستوى تحقيق الميزة التنافسية بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس.

– دراسة العلاقة بين مستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس وتحقيق الميزة التنافسية بالمدارس الابتدائية في مدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية العلمية:

- تعد الدراسة الحالية إضافة علمية للمكتبة التربوية العربية في مجال القيادة الابتكارية والميزة التنافسية، حيث توفر الدراسة إطارًا نظريًا حول مفهوم القيادة الابتكارية، وأبعادها، وأهميتها في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الابتدائية، مما يسهم في إثراء المعرفة في هذا المجال.
- تكتسب الدراسة أهميتها من مساهمتها في تطوير توجيه أنظار الباحثين والتربويين والمسؤولين في القطاع التعليمي نحو أهمية تطبيق نمط القيادة الابتكارية في المؤسسات التربوية وإبراز أهميتها، وفوائدها في تحقيق الميزة التنافسية.
- تتضح أهمية الدراسة من خلال أهمية المدارس والمؤسسات التعليمية في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي أكدت على تحسين جودة مخرجات التعليم كأحد أهداف رؤيتها الطموحة.

ثانياً: الأهمية العملية:

- توفر الدراسة أساسًا علميًا قد يساعد في تحقيق الميزة التنافسية للمدارس بالمملكة العربية السعودية من خلال تبني نهج القيادة الابتكارية كأحد الأنماط القيادية التي أثبتت فعاليتها خلال الآونة الأخيرة في تحسين جودة الخدمات التعليمية وزيادة كفاءة وفعالية المؤسسات التعليمية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في الكشف عن واقع تطبيق القيادة الابتكارية في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مما يساعد متخذي القرار التعليمي على اتخاذ التدابير اللازمة لتبني تطبيق هذا النهج على نطاق واسع لزيادة كفاءة وفعالية هذه المؤسسات.
- يؤمل أن تسهم توصيات الدراسة في زيادة الميزة التنافسية للمدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، من خلال توجيه أنظار قادة هذه المدارس إلى أهمية تطبيق أبعاد

القيادة الابتكارية؛ لزيادة فعالية العملية التعليمية وتحسين جودة مخرجاتها وفق أهداف رؤية 2030.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت على موضوع القيادة الابتكارية ومجالاتها: مجال الإشراف الابتكاري، ومجال الاتصال والتواصل الابتكاري، ومجال التخطيط الابتكاري، وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية بمجالاتها: مجال جودة الخدمة، والاستجابة للعميل، ومجال الإبداع والابتكار ومجال الكفاءة والجودة.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة خلال عام 1447 هـ – 2025م.

مصطلحات الدراسة

- **القيادة الابتكارية:** هي أحد الأنماط القيادية الحديثة القادرة على توليد الأفكار الجديدة غير المألوفة، وجمعها وتنظيمها لإنتاج مبادرات تطويرية وتحفيز العاملين على الابتكار لتحقيق الأهداف بطريقة فعالة (المطيري، 2022، 497).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: قدرة مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض على توليد الأفكار الجديدة وحل المشكلات التربوية بطرق مبتكرة غير تقليدية، وتحفيز العاملين وتشجيعهم على الابتكار، والمشاركة لتحقيق الأهداف المدرسية وتحقيق التميز.

- **الميزة التنافسية:** هي قدرة المؤسسة على التفوق في الأداء على منافسيها نتيجة تقديم خدمات بدرجة عالية من الجودة، والقدرة على أداء الأعمال والأنشطة بشكل متميز أفضل من غيرها من المؤسسات الأخرى (صالح ورضوان، 2023، 341).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: قدرة المدارس الابتدائية بمدينة الرياض على تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية، وصياغة استراتيجيات فريدة، بحيث تؤدي أنشطتها التعليمية بشكل يميزها عن المدارس الأخرى، ويحقق لها مركز تنافسي أفضل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: القيادة الابتكارية

مفهوم القيادة الابتكارية

يُعد مفهوم "الابتكار" من المصطلحات التي يصعب الوصول إلى تعريف موحد ومحدد لها، خاصةً على مستوى القيادة التربوية. وبينما تشير "القيادة" إلى: عملية التأثير على الآخرين والاتفاق على ما يجب القيام به بفعالية وتنظيم الجهود الفردية والجماعية لتحقيق الأهداف المشتركة (Sibtain& Younis, 2025, 2)؛ فإن القيادة الابتكارية هي: مجموعة من الممارسات التي يقدمها القادة التربويون، والتي تؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية بطرق جديدة أكثر فاعلية (المطيري، 2023، 502). ومن وجهة نظر أخرى، تُعرف القيادة الابتكارية بأنها: أحد الأنماط القيادية القادرة على توليد الأفكار الجديدة، وتجميعها وتنظيمها بصورة تجعلها بؤرة إبداع لإحداث تغييرات فاعلة في المؤسسة (الفايدي والمسماري، 2024، 17). كما تُعني القيادة الابتكارية: تشكيل مناهج مختلفة في المؤسسات التعليمية (المدارس)؛ لتوليد أفكار جديدة، وتقديم خدمات وحلول إبداعية لعملية التعليم والتعلم(Sutiyatno et al., 2022, 604).

مما سبق يتضح أن القيادة الابتكارية تعد أحد الأنماط القيادية الحديثة التي تزايد الاهتمام بها خلال الآونة الأخيرة، كأداة فاعلة لتطوير المؤسسات التعليمية وتحقيق تميزها. فهي القيادة القادرة على اكتشاف وتطبيق الأفكار والطرق الجديدة غير التقليدية في البيئة التعليمية، وتحفيز الأفراد للمشاركة بأفكارهم الجديدة لأداء الأعمال وتحقيق الأهداف التعليمية بطرق أكثر فعالية.

أهمية القيادة الابتكارية

لقد أثبتت الأبحاث أن المؤسسات تحقق أداءً أفضل عندما تكون مبتكرة، وذلك من خلال رفع كفاءتها ومساعدتها على التكيف وجعلها أكثر قدرة على المنافسة. ولذلك، تحتاج المؤسسات التعليمية للاستفادة من القيادة الابتكارية في السعي لتحقيق الميزة التنافسية من خلال تحسين كفاءة أداء الأعمال. (Sibtain& Younis, 2025, 2) . ويؤكد الحجاج (2019، 222) أن القيادة الابتكارية باتت أحد الموضوعات الهامة التي تناولها الباحثين والأكاديميين في المجالات التربوية على

المستويين العربي والعالمي خلال السنوات القليلة الماضية، الأمر الذي يؤكد أهمية هذا النمط القيادي في المدارس والمؤسسات التعليمية.

ويشير الدعجاني (2025، 183) إلى أن أهمية القيادة الابتكارية تتمثل في:

- تنمية روح الابداع لدى الأفراد وتشجيع المبادرات الابتكارية.
- تعزيز الثقة بين العاملين والاستثمار الأفضل للموارد المادية والبشرية لتحقيق الأهداف.
- تسهم في إيجاد بدائل ابتكارية للمشكلات التي تواجه المؤسسة واقتناص فرص التطوير لتحسين مستوى الأداء المؤسسي.
- تهيئة مناخ تنظيمي مناسب لدعم الأفراد.
- الاهتمام بالتدريب وتنمية الأفراد.

وترى الباحثة أن أهمية القيادة الابتكارية في المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية تتضح من خلال دورها في نجاح هذه المؤسسات في ظل تحديات البيئة المتغيرة، والتي تؤثر على قدرة المؤسسات التعليمية على تحقيق رؤيتها وأهدافها التربوية، وذلك كون القيادة الابتكارية تتميز بسمات إيجابية تشمل تشجيع المبادرات والأفكار الجديدة، تحمل المخاطرة، الالتزام والانضباط الذاتي، تقبل الآخرين ودعم الأشخاص المبتكرين وتحفيزهم للمساهمة في نجاح المؤسسة وتحقيق تميزها.

أبعاد القيادة الابتكارية

منذ مطلع القرن العشرين، أصبح الابتكار يُمثل أحد الشواغل الهامة التي جذبت الكثير من الاهتمام في مختلف التخصصات، مثل العلوم الاجتماعية والهندسة والاقتصاد والأعمال الإدارية. ومع ذلك، على الرغم من أنه تم استكشافه في تخصصات متعددة منذ وقت كبير، إلا أنه لا يزال غير مفهوم بشكل جيد حتى الآن. حيث يتم الخلط بين مصطلح "الابتكار" ومصطلحات أخرى مثل الإبداع والاختراع وغيرها من المفاهيم (Alharbi, 2021, 216).

يشير الابتكار innovation إلى ثلاثة أشياء: العقلية Mindset ، والعمليةprocess ، والنتيجة outcome. إن الإشارة إلى الابتكار باعتباره عقلية يُعني أنه متأصل ومغروس في الأفراد، ولن يزدهر الابتكار فيهم إلا عندما يتواجد هؤلاء الأفراد في بيئة تدعمه (الثقافة التنظيمية الداعمة). وباعتباره

عملية، فإنه يُعني أنه يجب اتباع بعض الخطوات بطريقة منظمة لتحقيق هدف ما. وأخيرًا، باعتباره نتيجة، فإن الابتكار يُعني أنه الناتج الذي تم تحقيقه (Alharbi, 2021, 216).

ووفقًا لما ذكرته عبير المساعفة (2021، 36) فإن أبعاد القيادة الابتكارية تتمثل في:

1. الطلاقة: وهي قدرة القائد على توليد عدد كبير من الأفكار والبدائل المتنوعة خلال فترة زمنية محددة.
2. الأصالة: يشير هذا البُعد إلى قدرة القائد على إيجاد حلول مبتكرة، غير تقليدية، بحيث تكون هذه الأفكار غير مألوفة في بيئة العمل، حيث تزيد أصالة الأفكار كلما كانت غير شائعة أو غير مألوفة.
3. المرونة: وهي قدرة القائد على التكيف والانتقال من موقف إلى آخر، وتغيير الحالة الذهنية للاستجابة للتغيرات الطارئة.
4. الحساسية للمشكلات: وهي قدرة القائد على استكشاف ورؤية المشكلات والتعامل معها في الوقت المناسب، مما يدل على الوعي بوجودها، ومعرفة عناصر الضعف في المؤسسة التعليمية للوقوف على أسبابها وتقويمها.

وترى الباحثة أن الابداع والقدرة على توليد الأفكار الجديدة واتباع الطرق والأساليب غير المألوفة لحل المشكلات من أهم محددات القيادة الابتكارية، والتي تؤكد على قدرة القادة الابتكاريون على اكتشاف المشكلات في الوقت المناسب وإيجاد حلول ابتكارية لها مما يعكس جوانب التميز لهذا النمط القيادي داخل المؤسسات التعليمية.

خصائص القيادة الابتكارية:

تشكل القيادة الابتكارية اليوم–أكثر من أي وقت مضى– عاملًا حاسمًا لنجاح المؤسسات التعليمية، فهذا النمط القيادي يتميز بمجموعة من الخصائص التي تجعله أكثر فعالية عن الأنماط القيادية الأخرى، وتشمل هذه الخصائص (العبيدي وآخرون، 2024، 1483– 1484):

- المرونة: وهي تشير إلى قدرة القائد على التكيف السريع مع المواقف المتغيرة.
- الانفتاح للتغيير: بمعنى التمتع بالقدرة على قبول التغيير وسرعة الاستجابة له.

- التحفيز: فالقادة الابتكاريون يحفزون أعضاء الفريق لتجربة الأفكار الجديدة ويشجعونهم على الابداع.
- التحليل والتقييم: يتمتع القادة الابتكاريون بالقدرة على تحليل البيانات وتقييم النتائج لاتخاذ قرارات صائبة.
- الرؤية الابتكارية: لدى القادة الابتكاريون أهداف واضحة ومحددة ورؤية تدعم الابتكار وتوجه جهود جميع الأفراد لتحقيقها.
- تهيئة بيئة داعمة للابتكار: يسعى القادة الابتكاريون إلى تهيئة بيئة عمل مشجعة للابتكار.
- تعزيز الثقافة الابتكارية: من خلال التوجيه والتحفيز وتوعية الأفراد داخل المؤسسة.
- الحماس والتفاعل الشخصي: يتمتع القادة الابتكاريون دائمًا بالحماس ودفع الفريق نحو أهداف المؤسسة والتعامل بفعالية مع التحديات وتحفيز الأفراد للمشاركة الفعالة في حل المشكلات واقتراح الأفكار الابتكارية.

في حين يذكر الحربي (Alharbi, 2021, 221) أهم الخصائص التي تُميز القيادة الابتكارية، والتي تشمل:

- تحمل المخاطر؛ يتضمن الابتكار تحمل مخاطر عالية حيث يتم إطلاق منتجات وخدمات وأفكار جديدة يتحمل القادة نتائج تنفيذها.
- الخبرة في المجال؛ يحتاج القادة المبتكرون إلى قدر كبير من المعرفة المهنية والعملية حتى يتمكنوا من توليد أفكار إبداعية تسهم في تطوير العمل.
- ويجب على هؤلاء القادة أيضًا أن يكونوا منفتحين؛ مما يُعني أنه عندما يطرح أحد أفراد فريق العمل فكرة ما، يجب عليهم دعمها، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج مبتكرة.
- الثقة؛ فالأفراد الذين يُعانون من القلق والتوتر ينجرفون وراء أشياء صغيرة، وفي المقابل، يجعلون أعضاء الفريق يشعرون بالتهديد والقلق بشأن قضايا بسيطة. بينما القادة المبتكرون يكونون قادرين على جعل مرؤوسيهم يشعرون بالأمان.

- الاستقرار العاطفي؛ وهو سمة مهمة يجب أن يتمتع بها هؤلاء القادة. فمن المفترض أن يكون هؤلاء القادة إيجابيين ومحفزين وقادرين على تهيئة بيئة عمل إيجابية.

بذلك، تتضح أهم السمات المميزة للقادة الابتكاريون، فهم يتمتعون بصفات مختلفة عن غيرهم من القادة. فعلاوة على الثقة، الدافعية نحو العمل، والتعاون، والاهتمام بالتفاصيل؛ فإن هؤلاء القادة يتمتعون بالموهبة والقيم والمعارف اللازمة لتحديد أي مخاطر تواجههم، والقدرة على توقع التأثيرات السلبية المستقبلية. أيضًا فإن القادة الابتكاريون ملتزمون وذوي رؤية لتعزيز نجاح المؤسسة وتميزها، مما يؤكد أهمية القيادة الابتكارية في المدارس لمواجهة التحديات الحالية في البيئة المدرسية واقتناص الفرص واستغلال الموارد المتاحة لتحقيق الميزة التنافسية.

ثانيًا: الميزة التنافسية

مفهوم الميزة التنافسية

تُعد الميزة التنافسية Competitive Advantage من أهم الأدوات التي تستخدمها المؤسسات لمواجهة التحديات المتسارعة وتحقيق أهدافها. وقد ظهر مفهوم "الميزة التنافسية" مع ظهور عجز في الميزان التجاري في الولايات المتحدة الأمريكية (1981- 1987) خلال تعاملاتها التجارية مع اليابان، وبرز الاهتمام بهذا المفهوم مجددًا مع بداية تسعينيات القرن العشرين مع هيمنة العولمة على النظام الاقتصادي العالمي، واستخدم هذا المصطلح فيما بعد في مختلف المجالات، ومنها التعليم (الشامي والعلايا، 2024، 249).

وقد تعددت وجهات النظر حول تعريف "الميزة التنافسية" لاختلاف المجالات والأنشطة التي تُطبق فيها. حيث يُعرف البعض الميزة التنافسية competitive advantage بأنها: قدرة المؤسسة المكتسبة من خلال السمات والموارد التي تمتلكها على الأداء بمستوى أعلى من غيرها في نفس الصناعة أو السوق. كذلك، تشير الميزة التنافسية إلى: ميزة أو مجموعة من الميزات أو العناصر التي تجعل المؤسسة ناجحة، والتي بدورها تُمكنها من التفوق على منافسيها في المنتجات أو الخدمات التي تُقدمها، وتُمكنها من الحفاظ على هذه الميزة لفترة طويلة. (Al-Melham& Al-Subaie, 2021, 74)

كما أن الميزة التنافسية Competitive Advantage هي: مجموعة من الخصائص النسبية التي تتفرد بها المؤسسات التربوية والتي يصعب محاكاتها، ويُمكنها الاحتفاظ بها لفترة طويلة نسبيًا، وتحقق

لها منفعة وتمكنها من التميز والتفوق على غيرها من المؤسسات الأخرى (الحارثي، 2019، 9). ويرى آخرون أنه يمكن تعريف الميزة التنافسية Competitive Advantage بأنها: قدرة المؤسسة التعليمية على تقديم خدمات تعليمية وبحثية عالية الجودة، وينعكس ذلك إيجاباً على مستوى خريجيها من الطلاب وكذلك المعلمين فيها، مما يمنحهم قدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل. وفي الوقت نفسه، يعكس ذلك ثقة المجتمع بها، وتعاونه معها، وزيادة الطلب على الانضمام إلى هذه المؤسسة التعليمية (Hamadat, 2021,17).

ومن منظور آخر، تُعني الميزة التنافسية Competitive Advantage: أداء المؤسسات التعليمية لأنشطتها وأدوارها بصورة أكثر فعالية عن غيرها وقدرتها على تقديم خدمات تعليمية متفردة، وبشكل يجعلها متميزة في توليد قيمة تحقق لها التميز في مجالها، مما ينعكس بشكل إيجابي على منسوبيها وخريجيها ويُكسبهم مزايا تنافسية في سوق العمل (الشامي والعلايا، 2024، 250).

بذلك، يتبين أن الميزة التنافسية للمدرسة هي مجموعة من الخصائص الفريدة التي تميزها عن غيرها من المدارس، والتي قد تشمل خدمات تعليمية مميزة تنعكس بشكل إيجابي على مستوى الطلاب، وقيادة تربوية تتسم بالابتكار والابداع مما ينعكس على كفاءة العمل الإداري وفعالية الأنشطة التربوية والمدرسية.

خصائص الميزة التنافسية

اتجهت المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة نحو بناء الميزة التنافسية للتفوق على غيرها من خلال تطوير العمليات والممارسات القيادية والإدارية(Al-Melham& Al-Subaie, 2021, 74) . ويحدد الحارثي (2019، 10) العديد من الأدبيات مجموعة من الخصائص المحددة للميزة التنافسية، كالآتي:

- تتصف الميزة التنافسية بالاستمرارية والقوة وصعوبة محاكاتها.
- تتسم بالنسبية، وتسهم في نجاح الأعمال.
- يجب أن تكون الميزة التنافسية مرنة ومتجددة وفق تغيرات البيئة الخارجية والداخلية للمؤسسة.
- حتمية المواءمة مع الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها.

- تقدم الميزة التنافسية أساسًا للتطوير والتحسين المستقبلي.

بذلك، فإن خصائص الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية تندرج ضمن المفهوم الواسع للقدرة التنافسية، والذي يشير إلى جميع الجهود والإجراءات والابتكارات وجميع الأنشطة الإدارية والقيادية والتنموية التي تمارسها تلك المؤسسات من أجل التميز عن غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى.

أبعاد الميزة التنافسية

في عالم شديد التنافس، تحتاج المؤسسات التعليمية إلى تحسين ممارساتها واستراتيجياتها؛ من أجل تطوير وتحسين ميزتها التنافسية (Ibraheem&Alshuraym, 2021, 262) . ويحدد الحارثي (2019، 11) الأبعاد المحددة للميزة التنافسية، كالآتي:

- الموارد (المادية والبشرية): فكلما زادت الإمكانات والقدرات التي تمتلكها المؤسسة كلما زادت قدرتها التنافسية.
- الابتكار والجودة: فالجودة تشير إلى الثقة فيما تقدمه المؤسسة من خدمات، في حين أن الابتكار يشير إلى التجديد والتحديث والتطوير في الخدمات بما يتناسب مع الاحتياجات في البيئة المحيطة بالمؤسسة.
- التحسين المستمر والتعليم التنظيمي: وهو يعتمد على ما توفره المؤسسة التعليمية من بيانات وإمكانات وخبرات ومعارف تسهم في تطوير آليات العمل، ويرتبط هذا البُعد بالتأهيل والتدريب والتحسين المستمر.
- الاستدامة: فمن المهم للمؤسسة التعليمية اكتساب ثقافة الاستمرارية التنافسية من خلال الحفاظ على مستوى جودة خدماتها ومخرجاتها.

في حين يرى صالح ورضوان (2023، 346) أن أبعاد الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية تتمثل في:

- الجودة: فالجودة تُعني اتقان الأعمال، وتقديم خدمات ومنتجات خالية من العيوب تُلبي رغبات وتوقعات المستفيدين، وهي من أهم متطلبات بناء الميزة التنافسية للمدارس والحفاظ على مكانتها.

- الكفاءة: وهي تشير إلى قدرة المدرسة على تقديم أشياء لا يمكن لغيرها تقديمها، بما في ذلك المعارف والمهارات الفنية التي تُمكن المدرسة أو المؤسسات التعليمية على المنافسة.
- المرونة: يمنح هذا البُعد المدرسة القدرة على القيام بشيء مختلف عن المنافسين، والتكيف مع المواقف المتغيرة في البيئة المحيطة، مما يعزز من قدرتها على تحقيق أهدافها التنافسية.
- الإبداع: يساعد الإبداع على تفسير المشكلات التي تواجه المدارس أو المؤسسات التعليمية، وفهم أسبابها وجوانبها المختلفة، لذلك فهو أحد الأبعاد المهمة في تحقيق الميزة التنافسية.

وترى الباحثة أن أهم الأبعاد المحددة للميزة التنافسية في مدارس التعليم الابتدائي تتمثل في الإبداع، الجودة والابتكار، المرونة والكفاءة على مستوى العمليات التعليمية والإدارية. حيث تُمثل هذه الأبعاد ركائز أساسية لتحقيق الميزة التنافسية للمدارس في إطار البيئة التعليمية.

أهمية الميزة التنافسية

تستمد الميزة التنافسية أهميتها من كونها أهم المتطلبات التي يجب توفيرها في قطاع التعليم خلال المرحلة التالية (الاستعداد للمستقبل) بناءً على مرحلة سابقة. وتتحقق الميزة التنافسية إذا اختلفت الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية (المدرسة) عن المنتجات والخدمات التي تقدمها المؤسسات (المدارس) الأخرى باستخدام استراتيجية التمايز. حيث تسعى المؤسسة التعليمية من خلال توليد ميزة تنافسية إلى تحقيق الأهداف الآتية(Hamadat, 2021,18) :

- الدخول في بُعد تنافسي جديد، أو التعامل مع نوع جديد من العملاء.
- تشكيل منظور مستقبلي جديد لأهداف المدرسة.
- تشكيل مجالس استشارية للكفاءات المحلية والدولية للمشاركة في تشكيل مستقبل التعليم، وفق مؤشرات التنافسية العالمية.
- تحديد المهارات المطلوبة من مخرجات المدرسة لسوق العمل محلياً وإقليمياً.
- تعزيز التعاون مع كافة المؤسسات والهيئات التعليمية داخليًا وخارجيًا.

وقد أكدت دراسة (Suklani, 2023, 1172)، أن الميزة التنافسية تعزز قدرة المدارس من خلال الابتكارات المختلفة التي يقوم بها المعلمون والطلاب والتي تساعد في التوجه نحو التغيير والتطوير، وفقًا للاحتياجات الحالية. كذلك، يمكن أن تتجاوز الميزة التنافسية مستوى التعليم إلى ما هو أبعد من ذلك من خلال إكساب الطلاب معارف ومهارات متميزة تساعدهم في حياتهم اليومية. كما أن المدرسة ذات الميزة التنافسية الجيدة ستكون مصدرًا للإلهام لكل خريج من خريجيها، وشعارًا دائمًا للقيم والتعاليم المختلفة للأهداف المدرسية التي تحث الطلاب على السلوكيات الإيجابية، والإنصاف، والدفاع عن الحقيقة، والمسؤولية والنزاهة.

مما سبق، تبرز أهمية الميزة التنافسية في المدارس مع تزايد حدة المنافسة في التعليم، والتي فرضت على المؤسسات التعليمية أن يكون لديها ميزة تنافسية فريدة. بينما تُمثل القيادة التربوية أحد الجوانب الحاسمة في تحسين الميزة التنافسية والتي لا يمكن للآخرين تقليد خصائصها بسهولة؛ فهي تتمتع بالابتكار وتولد القيمة.

الدراسات السابقة

تستعرض الباحثة فيما يلي أهم الدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة (القيادة الابتكارية والميزة التنافسية)، حيث يتم استعراض هذه الدراسات وفق التسلسل التاريخي من الأقدم إلى الأحدث وفق كل متغير، وتوضيح أهدافها ومنهجيتها، كالتالي:

أولاً: دراسات القيادة الابتكارية:

أجرى (الحجاج، 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أبعاد القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي لوصف ظاهرة الدراسة وتحقيق أهدافها، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين ومديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم التابعة للواء الجامعة بالأردن. كما تمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية طبقية عددها (26) مديرًا ومديرة، و(284) معلمًا ومعلمة. وقد أسفرت النتائج عن أن مستوى ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من عينة الدراسة جاء بدرجة منخفضة، كما يوجد فروق إحصائية معنوية لدرجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية تعزو لمتغيرات (المسمى

الوظيفي- الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة). وأوصت الدراسة بعقد ورش عمل وندوات للتوعية بأهمية القيادة الابتكارية في المدارس، وإعداد برامج تدريبية للمعلمين ومديري المدارس في مجال القيادة الابتكارية.

أما دراسة (Sutiyatno et al., 2022) فقد هدفت إلى التعرف على تأثير القيادة الابتكارية على التزام المعلمين من خلال الدور الوسيط للثقافة التنظيمية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الكمي بأسلوبه المسحي، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة تم تصميمها لأغراض الدراسة. في حين تم اختيار العينة بطريقة العينات العشوائية، وتكونت من (180) معلمًا من مُعلمي المدارس المهنية العامة في ماجيلانج- اندونيسيا. وقد أظهرت النتائج أن القيادة الابتكارية أثرت على الثقافة التنظيمية بدرجة كبيرة. في المقابل، أثرت الثقافة التنظيمية على مشاركة والتزام المعلمين. كما توضح نتائج التحليل أن الثقافة التنظيمية يمكن أن تتوسط بنجاح العلاقة بين القيادة الابتكارية والتزام المعلمين. وتشير النتائج إلى أهمية دور القيادة الابتكارية كنموذج لبناء ثقافة تنظيمية قوية وتحقيق التزام المعلمين، وتشير إلى أن القيادة الابتكارية ضرورية لتطوير التحسين المستمر لجودة المدرسة.

بينما هدفت دراسة (Hernandez et al., 2023) إلى التعرف على واقع ممارسات القيادة الابتكارية وأساليب الإدارة لدى قادة المدارس في منطقة بوستوس بالفلبين. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتمثلت عينة الدراسة في عينة قصدية مكونة من (13) مدير مدرسة من مديري المدارس الابتدائية العامة في منطقة بوستوس بالفلبين. وكشفت نتائج الدراسة أن مديري المدارس مارسوا دائمًا ممارسات القيادة الابتكارية بدرجة كبيرة. ومن ثم، مارس مديرو المدارس دائمًا أساليب الإدارة السليمة التي مكنتهم من أداء مهام الوظائف الإدارية والإشرافية بشكل فعّال. علاوة على ذلك، كشفت النتائج أيضًا أن مديري المدارس كان لديهم دائمًا أهداف إبداعية وواقعية طويلة الأمد، لذا كان التفكير الاستراتيجي هو أكثر الأبعاد ممارسة لديهم بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، مما يدل على أهمية ممارسات القيادة الابتكارية في تحسين فعالية الوظائف المدرسية.

كما سعت دراسة (الفايدي والمسماري، 2024) إلى التعرف على مستوى ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي الليبية. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، كما استخدمت الاستبانة كأداة

لجمع البيانات. وتألف مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في مدينة بنغازي وعددهم (1400) مفردة، بينما تمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية بسيطة عددها (200) معلمًا ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة القيادة المهارية لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي– ليبيا، جاء بدرجة مرتفعة. كما أنه يوجد علاقة ارتباط موجبة بين أبعاد القيادة الابتكارية وسنوات الخبرة المهنية لدى عينة الدراسة.

وأجرى (كشوب وآخرون، 2024) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من عينة عددها (375) معلمًا ومعلمة من المعلمين بالمدارس الحكومية بمحافظة ظفار، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية. وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة ظفار، وارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين نتيجة لممارسات القيادة الابتكارية التي يمارسها مديرو المدارس.

كما هدفت دراسة (الغامدي،2024م) إلى توظيف القيادة الابتكارية كمدخل لتحسين أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية؛ وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بمدخليه (المسحي والارتباطي) وتكون مجتمع الدراسة من (8582) عضو هيئة تدريس، وبلغت عينة الدراسة (369) عضو هيئة تدريس، وقام الباحث بناء استبانة احتوت على (70) عبارة موزعة على محورين، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، منها: أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية جاءت بدرجة عالية ، كما أظهرت النتائج بأن واقع أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية جاء بمستوى عالٍ، كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية جداً بين القيادة الابتكارية بأبعادها الأربعة، وبين أداء القيادات الأكاديمية بأبعادها الأربعة في الجامعات السعودية، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية تُسهم في تحسين أداء القيادات الأكاديمية بشكل عام بالجامعات السعودية بدرجة كبيرة.

ثانياً: دراسات الميزة التنافسية:

هدفت دراسة (Hamadat, 2021) هذه الدراسة إلى وضع مقترح لتفعيل مؤشرات الميزة التنافسية في مديريات التربية والتعليم الأردنية من خلال تحديد مؤشرات الميزة التنافسية المعتمدة في هذه المديريات، تحديد القواعد الأساسية التي تقوم عليها الميزة التنافسية، وإيجاد القواعد الإدارية المناسبة لتفعيل مؤشرات الميزة التنافسية في المديريات التربوية الأردنية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتألف مجتمع الدراسة من (312) قائداً تربوياً في مديريات التربية والتعليم بالأردن خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2021)، حيث تم توزيع أداة الدراسة على عينة قصدية مكونة من (290) قائداً تربوياً. وخلصت نتائج الدراسة إلى أهمية مؤشرات الميزة التنافسية في مديريات التربية والتعليم الأردنية، حيث أظهر تحليل البيانات درجة (عالية) من الأهمية، وفقًا لتقديرات القادة التربويين في هذه المديريات في أبعاد الميزة التنافسية في تلك المديريات التربوية. وبناءً على نتائج الدراسة تم وضع القواعد الإدارية للميزة التنافسية، وفق مؤشرات الميزة التنافسية في مديريات التربية والتعليم.

بينما نجد أن دراسة (Suklani, 2023) هدفت الدراسة إلى تحديد قيمة العميل، وواقع الميزة التنافسية للمدارس الثانوية في سيريبون– اندونيسيا. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي، بأسلوبه الوصفي التحليلي. حيث تم استخدام المقابلات والملاحظة كأدوات لجمع البيانات من خلال إجراء مقابلات مع 20 مديرًا من مديري المدارس الثانوية في سيريبون، خلال الفترة من يناير إلى مارس 2022، في منطقة سيريبون. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تحقيق قيمة العميل تتطلب مشاركة والتزام جميع الأفراد في المدرسة، كذلك، فإن تحقيق الميزة التنافسية يتطلب وعيًا من مديري المدارس بأهمية الميزة التنافسية للمدرسة والعمل الابتكاري في إدارة البرامج التعليمية.

وهدفت دراسة(Huraizi & Marni, 2023) إلى إجراء مراجعة منهجية حول ممارسات القيادة الاستراتيجية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس. وقد اعتمدت منهجية الدراسة على المراجعات المنهجية والتحليلات الوصفية للأدبيات ذات الصلة بممارسات القيادة الاستراتيجية والميزة التنافسية في المدارس. وأظهرت النتائج أنه من خلال المراجعة الشاملة للأدبيات ذات الصلة بممارسات القيادة الاستراتيجية والميزة التنافسية في البيئة المدرسية، فإن هناك علاقة ارتباط قوية بين الدور الذي تلعبه هذه الممارسات للقيادة الاستراتيجية في منح المدارس في أوروبا والولايات المتحدة

الأمريكية والمملكة المتحدة وأستراليا ميزة تنافسية على المؤسسات التعليمية الأخرى. بينما ينبغي على بلدان آسيا وأفريقيا والشرق الأوسط أن تولي المزيد من الاهتمام لممارسات القيادة الاستراتيجية والدور الذي تلعبه هذه الممارسات في اكتساب ميزة تنافسية في المؤسسات التعليمية.

كما أجرى (صالح ورضوان، 2023) دراسة للتعرف على متطلبات تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الابتدائية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي كمنهجية لتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يُمكن بناء الميزة التنافسية للمدارس عندما تكون المدرسة قادرة على استغلال مواردها على النحو الأمثل لرفع كفاءة خدماتها وتحسين جودة مخرجاتها التعليمية، كما أن الابداع والابتكار يسهم في امتلاك المدرسة للميزة التنافسية.

بينما سعت دراسة (الشامي والعلايا، 2024) لدراسة دور القيادة التربوية في تحقيق الميزة التنافسية للمدارس. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية عددها (261) مديرًا ووكيل مدرسة بالمدارس الأهلية بالعاصمة صنعاء. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الميزة التنافسية للمدارس الأهلية بالعاصمة صنعاء جاء بدرجة متوسطة، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور القيادة التربوية في تحقيق الميزة التنافسية للمدارس، تعزي لمتغيرات (النوع- المستوى التعليمي- المسمى الوظيفي).

كما هدفت دراسة (الغلقية، 2021) إلى تحديد درجة توفر متطلبات تعزيز الميزة التنافسية في المدارس العالمية في ضوء استراتيجيات التنافسية العامة من وجهة نظر قيادات المدارس العالمية، كما هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تحد من القدرة على تعزيز الميزة التنافسية في هذه المدارس، وإلى تقديم أبرز المقترحات التي قد تسهم في تعزيز الميزة التنافسية في المدارس العالمية في ضوء استراتيجيات التنافسية العامة من وجهة نظر القيادات فيها. ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وأُستخدمت الاستبانة أداة لها، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع قيادات المدارس العالمية بنين بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (330) قائداً، وبلغت عينة الدراسة (177) قائداً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الكُلي. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن استجابات أفراد عينة الدراسة من قيادات المدارس العالمية على درجة توفر متطلبات تعزيز الميزة التنافسية في المدارس العالمية في ضوء استراتيجيات التنافسية العامة جاءت بدرجة موافقة عالية،

واتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على عبارات محور معوقات تعزيز الميزة التنافسية في المدارس العالمية في ضوء استراتيجيات التنافسية العامة وموافقون بدرجة عالية.

التعقيب على الدراسات السابقة

بمراجعة الأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، نجد وفرة من الدراسات المتعلقة بالقيادة الابتكارية، وكذلك الدراسات المتعلقة بالميزة التنافسية، ومتطلبات الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية المختلفة. ويرجع ذلك إلى أهمية قطاع التعليم وأهمية الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية كأحد المؤشرات التي تعبر عن تميز الخدمات التعليمية التي تقدمها المدارس.

أوجه التشابه: تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها ومنهجيتها وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة دراسة (الغامدي،2024م) في اتباعها للمنج الوصفي والارتباطي كما تشابهت مع دراسة (الحجاج، 2019) و(Sutiyatno et al., 2022) و (الغلقية،2021) في اتباعها المنهج المسحي في السؤال الأول والثاني، وتشابهت في منهج السؤال الثالث مع دراسة كل من (كشوب وآخرون، 2024)، (Hamadat, 2021) ودراسة (Hernandez et al., 2023) في المنهج الوصفي الارتباطي. وكما تشابهت في أداة البحث حيث اعتمدت معظم هذه الدراسات على الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

أوجه الاختلاف: اختلف منهج الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الشامي والعلايا، 2024)، (صالح ورضوان، 2023) ودراسة (الفايدي والمسماري، 2024) ودراسة (Huraizi & Marni, 2023) حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف المحدد للدراسة حيث إنها تناولت دور القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس في تحقيق الميزة التنافسية بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض، حيث إنه على حد علم الباحثة لا يوجد دراسة عربية أو أجنبية تناولت هذه العلاقة، وتم تطبيقها بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض؛ مما يبرز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة ويؤكد الفجوة البحثية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب؛ التي من أبرزها ما يأتي:

1. بناء الإطار الفكري للدراسة.

2.إبراز مشكلة الدراسة.

3.اختيار منهجية الدراسة وأداة جمع البيانات والأساليب الإحصائية المناسبة.

4.تفسير النتائج وكتابة التوصيات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء عرضا للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، حيث استخدم المسحي للإجابة عن السؤال الأول والثاني، والارتباطي في الإجابة عن السؤال الثالث؛ وذلك لدراسة العلاقة بين القيادة الابتكارية والميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (256) مديرة، وقد تم الحصول على عدد مجتمع الدراسة بإرسال بريد إلكتروني رسمي لإدارة التقارير الإحصائية بوزارة التعليم لطلب إحصائية عدد مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض وتم الرد عليه بالبيانات المطلوبة.

عينة الدراسة: تم تطبيق استبانة مصممة إلكترونياً على موقع (google drive)، وذلك بتوزيع رابط الاستبانة على عينة من مديرات المدارس، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة، وبالرجوع الى معادلة كيرجيسي ومورغان (Kergcie&Morgan,1970,607) تم تحديد عينة الدراسة بـ (154) مديرة مدرسة، وبلغت استجابات مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض (131) استجابة تعادل (85.0%) من عينة الدراسة المستهدفة.

أداة الدراسة: بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة".

بناء أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (30) عبارة، موزعة على محورين، حيث تناول المحور

الأول: مستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض ويتضمن (15) عبارة، موزعة على ثلاثة مجالات، لكل مجال خمسة عبارات، وهي: التخطيط الابتكاري، الاتصال والتواصل الابتكاري، الإشراف الابتكاري، أما المحور الثاني، فتناول: مستوى الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، ويتضمن (15) عبارة، موزعة على ثلاثة مجالات لكل مجال خمسة عبارات، وهي: الكفاءة والجودة، الإبداع والابتكار، جودة الخدمة والاستجابة للعميل، وكانت استجابات أفراد عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة من خلال اختيار أحد الخيارات التالية (منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جداً)، وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي كما في الجدول رقم (1)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (1) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

• منخفضة جداً	• منخفضة	• متوسطة	• عالية	• عالية جداً
• 1 – 1.80	• 1.81 – 2.60	• 2.61 – 3.40	• 3.41 – 4.20	• 4.21 – 5.0

صدق الاستبانة (الأداة):

صدق الاستبانة يعني إلى أي درجة يقيس المقياس ما صُمِّمَ لقياسه فعلًا، كما يقصد بالصدق: " شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها وأفرادها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها "(عبيدات وآخرون، 2001م، ص 179). وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين): للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضِعَت لقياسه، قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين وعددهم سبعة محكمين؛ للتأكد من صدقها الظاهري؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للاستبانة، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وُضِعَت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات، حتى تم التوصل إلى الاستبانة في صورتها النهائية بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً .

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (25) مديرة من خارج عينة الدراسة، 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 كما توضح ذلك الجداول الآتية.

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون لمجالات القيادة الابتكارية بالدرجة الكلية للمحور

التخطيط الابتكاري		الاتصال والتواصل الابتكاري		الاشراف الابتكاري	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.853	1	**0.786	1	**0.911
2	**0.916	2	**0.880	2	**0.838
3	**0.638	3	**0.886	3	**0.881
4	**0.751	4	**0.955	4	**0.778
5	**0.736	5	**0.794	5	**0.873
**0.914		**0.776		**0.755	

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن جميع معاملات ارتباط العبارات والمجالات جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للعبارات بين (0.638، 0.955)، وللمجالات مع الدرجة الكلية للمحور بين (0.755، 0.914)، وجميعها 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.

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لمجالات الميزة التنافسية بالدرجة الكلية للمحور

الكفاءة والجودة		الابداع والابتكار		جودة والخدمة والاستجابة للعميل	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.606	1	**0.853	1	**0.957
2	**0.791	2	**0.907	2	**0.819
3	**0.946	3	**0.887	3	**0.933
4	**0.893	4	**0.895	4	**0.903
5	**0.957	5	**0.853	5	**0.910
**0.943		**0.951		**0.912	

** دال عند مستوى (**0.01**)

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط العبارات والمجالات جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للعبارات بين (0.606، 0.957)، وللمجالات مع الدرجة الكلية للمحور بين (0.912، 0.951)، وجميعها 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.

سادسا: ثبات أداة الدراسة: تم استخدام معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، وذلك على النحو الآتي:

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

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	التخطيط الابتكاري	5	0.880
2	الاتصال والتواصل الابتكاري	5	0.856
3	الاشراف الابتكاري	5	0.849

الدرجة الكلية لمستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض		15	0.906
4	الكفاءة والجودة	5	0.882
5	الابداع والابتكار	5	0.862
6	جودة والخدمة والاستجابة للعميل	5	0.883
الدرجة الكلية لمستوى الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض		15	0.899
الثبات الكلي للأداة		**30**	**0.918**

يوضح الجدول رقم (4) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.918)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور بين (0.849، 0.906)، وجميعها معاملات ثبات عالية، يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، قامت الباحثة بالخطوات الآتية: تم توزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة وهي استبانة مصممة إلكترونياً على موقع (google drive) وذلك بتوزيع رابط الاستبانة على مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، وحصلت الباحثة على (131) استبانة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون(Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، وكذلك للتعرف على العلاقة بين القيادة الابتكارية ومستوى الميزة التنافسية، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي "

Mean"، والانحراف المعياري "Standard Deviation " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما مستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض؟

وللتعرف مستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، وذلك كما يأتي:

جدول رقم (5) يوضح مستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
مجال التخطيط الابتكاري					
5	تشجع مديرة المدرسة الأفكار المبتكرة التي تقدمها المعلمات.	4.16	0.69	عالية	1
4	يساهم التخطيط المبتكر لمديرة المدرسة إيجابيا في رفع مستوى أداء المعلمات.	4.12	0.68	عالية	2
1	تضع مديرة المدرسة رؤية واضحة ومبتكرة لتطوير المدرسة.	3.99	0.56	عالية	3
2	تشارك منسوبات المدرسة في صياغة الأهداف المستقبلية للمدرسة.	3.95	0.55	عالية	4

3	تعدل مديرة المدرسة خططها بناء على التغذية الراجعة من العاملين والطالبات.	3.78	0.88	عالية	5
المتوسط الحسابي لمجال التخطيط الابتكاري		**4.0**	**0.56**	**عالية**	**–**
مجال الاتصال والتواصل الابتكاري					
2	تشجع مديرة المدرسة المعلمات على تبادل الآراء والأفكار المبتكرة.	3.95	0.81	عالية	1
5	تتواصل مديرة المدرسة بأسلوب يحفز على الابداع والتجديد.	3.83	0.88	عالية	2
4	تراعي مديرة المدرسة الفروق الفردية عند اختيار وسيلة التواصل.	3.78	0.66	عالية	3
3	تحرص مديرة المدرسة على استخدام أساليب ابتكارية متنوعة.	3.61	0.71	عالية	4
1	تستخدم مديرة أساليب اتصال ابتكارية متنوعة للتواصل.	3.48	0.50	عالية	5
المتوسط الحسابي لمجال الاتصال والتواصل الابتكاري		**3.73**	**0.58**	**عالية**	**–**
مجال الإشراف الابتكاري					
1	تشجع مديرة المدرسة المعلمات على استخدام أساليب تعليمية مبتكرة.	3.82	0.68	عالية	1
5	تستخدم مديرة المدرسة أساليب وأدوات إشرافية حديثة ومبتكرة.	3.78	0.66	عالية	2
2	تقدم مديرة المدرسة توصياتها للمعلمات بشكل محفز لهن.	3.65	0.73	عالية	3
3	تشجع مديرة المدرسة على نقل خبرات العمل بين المعلمات.	3.63	0.71	عالية	4
4	تقدم مديرة المدرسة تغذية راجعة لأنشطة المعلمات الابتكارية.	3.61	0.71	عالية	5

المتوسط الحسابي لمجال الإشراف الابتكاري	3.70	0.64	عالية	-
المتوسط الحسابي العام للمحور	3.81	0.56	عالية	-

يتضح من الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (3.81) بانحراف معياري (0.56)، وهذا يدل على أن مستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، حيث يأتي مجال التخطيط الابتكاري بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.0) وبانحراف معياري (0.56)، يليه مجال الاتصال والتواصل الابتكاري بمتوسط حسابي (3.73) وبانحراف معياري (0.58)، وبالمرتبة الثالثة يأتي مجال الإشراف الابتكاري كأقل أبعاد القيادة الابتكاري لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.64)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (أبو سعدة وآخرون، 2030) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الخاصة في المحافظات الجنوبية الفلسطينية جاءت مرتفعة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Sutiyatno et al., 2022) والتي توصلت إلى الدور الهام للقيادة الابتكارية لمعلمي المدارس المهنية العام في ماجيلانج – أندونيسيا، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الفايدي، والمسماري، 2024) والتي توصلت إلى أن مستوى ممارسة القيادة المهارية لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة بنغازي– ليبيا، جاء بدرجة مرتفعة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (كشوب وآخرون، 2024) والتي توصلت إلى ارتفاع مستوى ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة ظفار، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الحجاج، 2019) والتي توصلت إلى أن مستوى ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من عينة الدراسة جاء بدرجة منخفضة.

تعكس النتيجة السابقة وعياً قيادياً متقدماً بأهمية الابتكار، كأداة لتحسين الأداء المدرسي وتنمية بيئة تعلّم ديناميكية، ويتجلى هذا التميز بشكل خاص في مجال التخطيط الابتكاري، الذي احتل المرتبة الأولى، مما يدل على أن المديرات يُولين أولوية قصوى لوضع رؤى مستقبلية، وتصميم مبادرات تعليمية مبتكرة، واعتماد خطط مرنة تستجيب للاحتياجات المتغيرة للطلبة والمجتمع المدرسي. ويأتي الاتصال والتواصل الابتكاري في المرتبة الثانية، وهو مؤشر إيجابي على قدرة المديرات على بناء جسور تفاعل فعّالة مع المعلمات، الطلبة، وأولياء الأمور، باستخدام وسائل اتصال حديثة

وشاملة تُعزّز المشاركة وتبادل الأفكار، أما الإشراف الابتكاري، فقد ظهر كأقل أبعاد القيادة الابتكارية، مما قد يشير إلى أن الممارسات الإشرافية لا تزال تميل إلى الأنماط التقليدية القائمة على المتابعة والرقابة، أكثر من كونها عمليات داعمة للتطوير المهني، التجريب التربوي، أو التغذية الراجعة البنّاءة، وبالتالي، فإن هذه النتائج تُظهر أن القيادة الابتكارية لدى المديرات تتركّز في الجوانب الاستراتيجية والتواصلية، بينما تحتاج الممارسات الإشرافية إلى مزيد من التطوير لتصبح حاضنة للابتكار داخل الفصل الدراسي، وهو ما يستدعي توفير برامج تدريبية متخصصة تُركّز على تحويل الإشراف من وظيفة رقابية إلى دور تمكيني يُشجّع المعلمات على الابتكار ويطوّر ممارساتهن التعليمية. والنقاط التالية تتناول بنوع من التفصيل تلك الأبعاد، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مجال التخطيط الابتكاري

يتناول المجال خمسة عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.78، 4.16) وهي متوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (4.0) بانحراف معياري (0.56)، وهذا يدل على أن مستوى التخطيط الابتكاري لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وفي هذا المجال تأتي العبارة رقم (5) والتي تنص على (تشجع مديرة المدرسة الأفكار المبتكرة التي تقدمها المعلمات) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.16) وبانحراف معياري (0.69)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (3) والتي تنص على (تعدل مديرة المدرسة خططها بناء على التغذية الراجعة من العاملين والطالبات) بمتوسط حسابي (3.78) وبانحراف معياري (0.88).

يُشير ارتفاع مستوى التخطيط الابتكاري لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الرياض إلى أن المديرات لا يكتفين بالتخطيط الروتيني، بل يمارسن نوعاً من التفكير الاستباقي الذي يدمج الابتكار كأداة لتحسين الأداء المدرسي وتنمية بيئة تعليمية حيوية، ويتجلى هذا التوجه بوضوح في ترتيب العبارات الفرعية، حيث أن قيام المديرة بتشجيع الأفكار المبتكرة التي تقدمها المعلمات يعكس التزاماً قوياً من المديرات بتمكين الكوادر التعليمية وفتح المجال أمامهن للمشاركة الفاعلة في صنع القرار وتقديم الحلول الإبداعية وهو مؤشر على وجود بيئة مدرسية داعمة للابتكار من القاعدة إلى القمة، كما أن مساهمة التخطيط المبتكر لمديرة المدرسة إيجابياً في رفع مستوى أداء المعلمات يدل على أن المديرات يدركن العلاقة الوثيقة بين جودة التخطيط وفعالية الممارسات التعليمية، ويستثمرن

الابتكار كوسيلة لتعزيز الكفاءة المهنية للمعلمات وتحفيزهن على التطوير المستمر، كما أن قيام المديرة بوضع رؤية واضحة ومبتكرة لتطوير المدرسة أمر يستدعي التأمل؛ إذ قد يشير إلى أن بعض المديرات—رغم تميزهن في دعم الأفكار اليومية وتحسين الأداء—لا يزلن يواجهن تحديات في صياغة رؤى استراتيجية شاملة وطموحة تُوجّه جهود الابتكار على المدى الطويل، وبالتالي، فإن هذه النتائج تُظهر أن التخطيط الابتكاري لدى المديرات يتمحور بشكل كبير حول التمكين والتفاعل اليومي، لكنه يحتاج إلى مزيد من التركيز على بناء رؤى تطويرية متكاملة تُوحّد الجهود وترسم مسارات مستقبلية واضحة للمدرسة ككل.

ثانياً: مجال الاتصال والتواصل الابتكاري:

يتناول مجال الاتصال والتواصل الابتكاري خمسة عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.48، 3.95) وهي متوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (3.73) بانحراف معياري (0.58)، وهذا يدل على أن مستوى الاتصال والتواصل الابتكاري لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وفي هذا المجال تأتي العبارة رقم (2) والتي تنص على (تشجع مديرة المدرسة المعلمات على تبادل الآراء والأفكار المبتكرة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95) وبانحراف معياري (0.81)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (تستخدم مديرة أساليب اتصال ابتكارية متنوعة للتواصل) بمتوسط حسابي (3.48) وبانحراف معياري (0.50).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المديرات يُدركن أن الابتكار لا يزدهر في بيئة صامتة أو أحادية الاتجاه، بل يتطلب حواراً مفتوحاً، وتدفقاً حراً للأفكار، وثقافة تشاركية تشجّع على الإبداع، حيث أن قيام مديرات المدارس بتشجيع المعلمات على تبادل الآراء والأفكار المبتكرة يعكس التزاماً صريحاً ببناء بيئة مدرسية ديمقراطية، تُقدّر الصوت الجماعي، وتعتبر التنوّع الفكري مورداً استراتيجياً للتطوير، كما أن تواصل المديرات بأسلوب يحفز على الإبداع والتجديد هو مؤشر على أن أسلوب التواصل لا يقتصر على نقل المعلومات، بل يتجاوزه إلى بناء مناخ نفسي آمن يُشجّع المعلمات على المجازفة الفكرية وطرح الحلول غير التقليدية دون خشية من النقد أو الرفض، كما أن مراعاة مديرات المدارس للفروق الفردية عند اختيار وسيلة التواصل يشير إلى أن الجانب التكيّفي في التواصل—رغم إدراكه—لا يزال يحتاج إلى مزيد من التعميق والتطبيق المنهجي، خاصة في سياق بيئات تعليمية

متعددة الخلفيات والقدرات، وبالتالي، فإن هذه النتائج تُظهر أن الاتصال الابتكاري لدى المديرات يرتكز بشكل قوي على فتح قنوات الحوار وتحفيز الإبداع، لكنه قد يستفيد من مزيد من التخصيص والتكيّف مع احتياجات الأفراد، بما يعزز شمولية الابتكار ويضمن مشاركة جميع المعلمات بفعالية في مسيرة التطوير المدرسي.

ثالثاً: مجال الإشراف الابتكاري:

يتضمن المجال خمسة عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.61، 3.82) وهي متوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (3.70) بانحراف معياري (0.64)، وهذا يدل على أن مستوى الإشراف الابتكاري لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وفي هذا المجال تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (تشجع مديرة المدرسة المعلمات على استخدام أساليب تعليمية مبتكرة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.82) وبانحراف معياري (0.68)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (4) والتي تنص على (تقدم مديرة المدرسة تغذية راجعة لأنشطة المعلمات الابتكارية) كأقل عبارات مجال الإشراف الابتكاري بمتوسط حسابي (3.61) وبانحراف معياري (0.71).

وربما يعود السبب في ذلك إلى تحوّل ملحوظ في فهم مديرات المدارس لدور الإشراف من كونه وظيفة رقابية تقليدية إلى كونه عملية داعمة ومحفّزة تُسهم في تنمية الممارسات التعليمية وتعزيز الابتكار داخل الفصل الدراسي، حيث إن قيام المديرات بتشجيع المعلمات على استخدام أساليب تعليمية مبتكرة يعكس أولوية واضحة لتمكين المعلمات من تجريب استراتيجيات تدريس حديثة، وتحفيزهن على الخروج من النمطية، وهو مؤشر على بيئة مدرسية منفتحة على التجديد التربوي، كما أن استخدام المديرات لأساليب وأدوات إشرافية حديثة ومبتكرة يدل على أن المديرات لا يكتفين بتشجيع الابتكار عند المعلمات، بل يُجدّدن أيضاً في أدواتهن الإشرافية نفسها _كاستخدام المنصات الرقمية، الملاحظة التشاركية، أو التغذية الراجعة التفاعلية_ لتكون أكثر فعالية وملاءمة للسياق المدرسي المعاصر، وقيام المديرات بتقديم توصياته للمعلمات بشكل محفز لهن يشير إلى أن الجانب الوجداني في الإشراف _رغم وجوده_ لا يزال يحتاج إلى مزيد من الاهتمام، خاصة في صياغة التغذية الراجعة بطريقة تُعزّز الثقة، وتُقلّل من الشعور بالنقد، وتدفع المعلمات نحو التطوير الذاتي دون إحباط؛ وهذه النتائج تُظهر أن الإشراف الابتكاري لدى المديرات يرتكز على دعم

التجديد في الممارسات التعليمية واستخدام أدوات إشرافية عصرية، لكنه قد يستفيد من مزيد من التركيز على البُعد التحفيزي في التواصل الإشرافي، ليصبح الإشراف أداة شاملة للتمكين المهني والنمو المستمر.

السؤال الثاني: ما مستوى تحقيق المديرات للميزة التنافسية في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض؟

وللتعرف مستوى الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، وذلك كما يأتي:

جدول رقم (6) يوضح مستوى الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
مجال الكفاءة والجودة					
4	تحرص مديرة المدرسة على صيانة المبنى المدرسي والمرافق بما يضمن السلامة	4.03	0.82	عالية	1
3	توفر مديرة المدرسة بيئة تعليمية آمنة ومحفزة للمعلمات والطالبات.	3.98	0.81	عالية	2
5	تجري مديرة المدرسة تعديلات دورية على إجراءاتها لضمان التحسين المستمر.	3.95	0.81	عالية	3
2	تعمل مديرة المدرسة على زيادة التنمية والتطوير للمعلمات والطالبات.	3.93	0.57	عالية	4
1	تتبع مديرة المدرسة استراتيجية واضحة في استقطاب أفضل الطالبات والمعلمات.	3.61	0.71	عالية	5
	المتوسط الحسابي لمجال الكفاءة والجودة	3.90	0.62	عالية	-
مجال الإبداع والابتكار					

1	تشجع مديرة المدرسة المعلمات والطالبات على تقديم أفكار ومقترحات ابتكارية.	3.86	0.90	عالية	1
2	تسعى مديرة المدرسة باستمرار الحصول على مراكز تنافسية مرتبطة بالإبداع.	3.78	0.88	عالية	2
5	تتبنى مديرة المدرسة المعلمات والطالبات الموهوبات في كافة المجالات.	3.61	0.71	عالية	3
3	تقوم مديرة المدرسة بعمل مسابقات تنافسية بين الطلبة والمعلمين في مجال الابداع.	3.44	0.72	عالية	4
4	تشجع مديرة المدرسة على البحث العلمي والمشاريع البحثية في كافة المجالات.	3.43	0.71	عالية	5
المتوسط الحسابي لمجال الإبداع والابتكار		3.62	0.74	عالية	–
مجال جودة الخدمة والاستجابة للعميل					
2	تقيس مديرة المدرسة درجة الرضا لدى الطلبة والمعلمين بشكل مستمر.	3.99	0.78	عالية	1
1	تستجيب مديرة المدرسة لشكاوى الطلاب والمعلمين في أي مجال.	3.95	0.81	عالية	2
5	تحرص مديرة المدرسة على الشراكات المجتمعية من أجل تحسين العملية التعليمية.	3.88	0.68	عالية	3
4	تعمل مديرة المدرسة على تحديث خدماتها بشكل مستمر.	3.83	0.64	عالية	4
3	توفر مديرة المدرسة جو داعم ومريح للطلبة والمعلمين لتقديم اقتراحاتهم لتحسين العملية التعليمية.	3.79	0.66	عالية	5
المتوسط الحسابي لمجال جودة الخدمة والاستجابة للعميل		3.89	0.67	عالية	–
المتوسط الحسابي العام للمحور		3.80	0.65	عالية	–

يتضح من الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (3.80) بانحراف معياري (0.65)، وهذا يدل على أن مستوى الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض

جاء بدرجة عالية، حيث يأتي مجال الكفاءة والجودة بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) وبانحراف معياري (0.62)، يليه مجال الخدمة والاستجابة للعميل بمتوسط حسابي (3.89) وبانحراف معياري (0.67)، وبالمرتبة الثالثة يأتي مجال الإبداع والابتكار كأقل أبعاد الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (3.62) وبانحراف معياري (0.74)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (أبو سعدة وآخرون، 2030) والتي توصلت إلى أن درجة تحقق الميزة التنافسية في المدارس الخاصة في المحافظات الفلسطينية جاءت مرتفعة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Hamadat, 2021) والتي توصلت إلى أهمية مؤشرات الميزة التنافسية في مديريات التربية والتعليم الأردنية، حيث أظهر تحليل البيانات درجة (عالية) من الأهمية، وفقًا لتقديرات القادة التربويين في هذه المديريات في أبعاد الميزة التنافسية في تلك المديريات التربوية.

وربما يعود السبب في ذلك إلى إدراك مديرات المدارس لأهمية التميّز المؤسسي كوسيلة لتعزيز مكانة مدارسهن وتحقيق أثر تربوي فعّال، مع تركيز واضح على الجوانب التي تُحقّق الكفاءة والاستجابة لاحتياجات المستفيدين، فوجود مجال الكفاءة والجودة المرتبة الأولى يعكس التزاماً قوياً بتحقيق معايير الأداء المهني، وترشيد الموارد، وضمان جودة العمليات الإدارية والتعليمية وهو ما يُعدّ أساساً ضرورياً لأي بيئة تعليمية طموحة. ثم الخدمة والاستجابة للعميل (والمقصود به هنا الطلبة، أولياء الأمور، والمعلمات) في المرتبة الثانية، وهو مؤشر على وعي المديرات بأهمية بناء علاقات تعاونية قائمة على الاستماع، المرونة، والتفاعل الإيجابي مع تطلّعات المجتمع المدرسي، أما الإبداع والابتكار، فقد ظهر كأقل أبعاد الميزة التنافسية، رغم كونه عنصراً جوهرياً في التمايز الحقيقي في عصر المعرفة؛ وقد يعكس هذا الترتيب أن المديرات _رغم تميزهن في الكفاءة والخدمة_ لا يزلن يُدرجن الابتكار كقيمة تكميلية أكثر من كونه محوراً استراتيجياً للتميّز، أو أنهن يواجهن قيوداً تنظيمية أو ثقافية تحدّ من تبني ممارسات مبتكرة على نطاق واسع، وتظهر هذه النتائج أن الميزة التنافسية لدى المديرات ترتكز حالياً على الأداء المضمون والخدمة الفعّالة، لكنها تحتاج إلى دافع أقوى نحو جعل الابتكار ركيزة أساسية في هويتهن القيادية، ليتحول التميّز من الكفاءة في التنفيذ إلى الريادة في صنع التغيير، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الشامي والعلايا، 2024) والتي توصلت إلى أن مستوى الميزة التنافسية للمدارس الأهلية بالعاصمة صنعاء جاء بدرجة متوسطة.

والنقاط التالية تتناول بنوع من التفصيل تلك الأبعاد، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مجال الكفاءة والجودة

يتناول المجال خمسة عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.61، 4.03) وهي متوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (3.90) بانحراف معياري (0.62)، وهذا يدل على أن مستوى الكفاءة والجودة لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وفي هذا المجال تأتي العبارة رقم (4) والتي تنص على (تحرص مديرة المدرسة على صيانة المبنى المدرسي والمرافق بما يضمن السلامة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.03) وبانحراف معياري (0.82)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (تتبع مديرة المدرسة استراتيجية واضحة في استقطاب أفضل الطالبات والمعلمات) بمتوسط حسابي (3.61) وبانحراف معياري (0.71).

تشير النتيجة السابقة إلى أن المديرات يولين أولوية قصوى للجوانب الأساسية التي تُشكّل البنية التحتية لبيئة تعليمية فاعلة وآمنة، فحرص مديرات المدارس على صيانة المبنى المدرسي والمرافق بما يضمن السلامة يعكس التزاماً قوياً من المديرات بمسؤولياتهن التشغيلية والبنائية، وحرصاً دقيقاً على توفير بيئة مدرسية خالية من المخاطر، وهو أمر جوهري لاستقرار العملية التعليمية، كما أن قيام مديرة المدرسة بتوفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة للمعلمات والطالبات مؤشر يدل على أن المديرات لا يكتفين بالسلامة الجسدية، بل يسعين إلى خلق فضاء نفسي وتعليمي يُشجّع على الإنتاجية والتفاعل الإيجابي، مما يعزز جودة التجربة التعليمية لكافة الأطراف، كما أن قيام مديرة المدرسة بإجراء تعديلات دورية على إجراءاتها لضمان التحسين المستمر يشير إلى أن ثقافة التحسين المستمر، رغم وجودها، لا تزال أقل تجذراً مقارنةً بالاهتمام بالبنية المادية والبيئة الآمنة؛ إذ يبدو أن المديرات أكثر تركيزاً على الجوانب الوقائية والتشغيلية الفورية منها على المراجعة الاستراتيجية للإجراءات، وبالتالي، فإن هذه النتائج تُظهر أن الكفاءة والجودة لدى المديرات ترتكز بشكل قوي على توفير بيئة مدرسية آمنة وسليمة، لكنها تحتاج إلى مزيد من التعمق في ممارسات التحسين التنظيمي المستمر لتعزيز الجودة الشاملة، وفق معايير اقتصاد المعرفة والتعليم الحديث.

ثانياً: مجال الإبداع والابتكار

يتناول المجال خمسة عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.43، 3.86) وهي متوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (3.62) بانحراف معياري (0.74)، وهذا يدل على أن مستوى الإبداع والابتكار لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وفي هذا المجال تأتي العبارة رقم (1) والتي تنص على (تشجع مديرة المدرسة المعلمات والطالبات على تقديم أفكار ومقترحات ابتكارية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.86) وبانحراف معياري (0.90)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (4) والتي تنص على (تشجع مديرة المدرسة على البحث العلمي والمشاريع البحثية في كافة المجالات) بمتوسط حسابي (3.43) وبانحراف معياري (0.71)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (صالح ورضوان، 2023) والتي توصلت إلى أن الابداع والابتكار يسهم في امتلاك المدرسة للميزة التنافسية.

يُشير ارتفاع مستوى الإبداع والابتكار لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الرياض إلى أن المديرات يُدركن الدور المحوري للابتكار في صنع التميّز المدرسي، ويُمارسن نوعاً من القيادة التي تشجّع على التفكير خارج الصندوق، وتمكين الآخرين من المساهمة في بناء بيئة تعليمية ديناميكية؛ وقيام مديرة المدرسة بتشجيع المعلمات والطالبات على تقديم أفكار ومقترحات ابتكارية مؤشر قوي على أن المديرات يُولين أهمية كبرى لمشاركة الجميع في عملية الابتكار، ويعتبرن الأفكار المبتكرة _بغض النظر عن مصدرها_ مصدر ثراء للتطوير المدرسي، كما أن سعي مديرة المدرسة باستمرار للحصول على مراكز تنافسية مرتبطة بالإبداع يعكس طموحاً استراتيجياً لدى المديرات لربط مدارسهن بسياقات أوسع من المسابقات، الجوائز، أو المبادرات الوطنية والدولية التي تعزز مكانة المدرسة كبيئة مبتكرة، كما أن تبني مديرة المدرسة المعلمات والطالبات الموهوبات في كافة المجالات يدل على اهتمام المديرات برعاية المواهب وتمكينها، رغم أن هذا البُعد قد لا يزال يُمارَس بشكل انتقائي أو محدود، مقارنةً بالتشجيع العام على الأفكار، وتُظهر هذه النتائج أن الإبداع والابتكار لدى المديرات يتركّز على فتح المجال للمشاركة الجماعية والسعي نحو التميّز الخارجي، لكنه قد يحتاج إلى مزيد من التعميق في رعاية المواهب وبناء أنظمة مؤسسية تدعم الابتكار بشكل منهجي ومستدام.

ثالثاً: مجال جودة الخدمة والاستجابة للعميل

يتناول المجال خمسة عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (3.79، 3.99) وهي متوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمجال (3.89) بانحراف معياري (0.67)، وهذا يدل على أن مستوى الخدمة والاستجابة للعميل لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وفي هذا المجال تأتي العبارة رقم (2) والتي تنص على (تقيس مديرة المدرسة درجة الرضا لدى الطلبة والمعلمين بشكل مستمر) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.99) وبانحراف معياري (0.78)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (3) والتي تنص على (توفر مديرة المدرسة جو داعم ومريح للطلبة والمعلمين لتقديم اقتراحاتهم لتحسين العملية التعليمية) بمتوسط حسابي (3.79) وبانحراف معياري (0.66)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (صالح ورضوان، 2023) والتي توصلت إلى أنه يُمكن بناء الميزة التنافسية للمدارس عندما تكون المدرسة قادرة على استغلال مواردها على النحو الأمثل لرفع كفاءة خدماتها وتحسين جودة مخرجاتها التعليمية.

يُشير ارتفاع مستوى الخدمة والاستجابة للعميل لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الرياض إلى أن المديرات يُدركن أن جودة التعليم لا تُقاس فقط بالأداء الأكاديمي، بل أيضاً بدرجة رضا المستفيدين، وهم: الطلبة، المعلمات، وأولياء الأمور، ويُمارسن نوعاً من القيادة التفاعلية التي تُركّز على الاستماع، الاستجابة، وبناء علاقات قائمة على الثقة والشراكة، فقيام مديرة المدرسة بقياس درجة الرضا لدى الطلبة والمعلمين بشكل مستمر مؤشر قوي على أن المديرات لا يكتفين بالاستجابة العفوية، بل يعتمدن آليات منهجية لجمع التغذية الراجعة وتحليلها، مما يعكس التزاماً بثقافة الجودة القائمة على الأدلة واحتياجات المستفيدين، كما أن استجابة مديرات المدارس لشكاوى الطلاب والمعلمين في أي مجال يدل على حساسية عالية تجاه المشكلات اليومية، وحرصٍ على حلّها بشفافية وسرعة، وهو ما يعزز الشعور بالعدالة والانتماء داخل المجتمع المدرسي، كما أن حرص مديرات المدارس على الشراكات المجتمعية من أجل تحسين العملية التعليمية يشير إلى أن المديرات يدركن أهمية توسيع دائرة "العميل" لتشمل المجتمع المحلي، ويسعين إلى إشراكه كشريك فاعل في تطوير التعليم، وهذه النتائج تُظهر أن الخدمة والاستجابة لدى المديرات ترتكز على قياس الرضا

والتعامل الفعّال مع الشكاوى، لكنها تحتاج إلى مزيد من التوسع في بناء شراكات مجتمعية استراتيجية تُثري العملية التعليمية، وتوسّع نطاق تأثير المدرسة كمؤسسة خدمية متكاملة.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين القيادة الابتكارية ومستوى الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الرياض؟

للتعرف على طبيعة العلاقة بين القيادة الابتكارية ومستوى الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الرياض؛ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وذلك على النحو التالي:

جدول (7) يوضح معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين القيادة الابتكارية ومستوى الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الرياض

القيادة الابتكارية	الميزة التنافسية			
	الكفاءة والجودة	الابداع والابتكار	جودة الخدمة والاستجابة للعميل	الدرجة الكلية
التخطيط الابتكاري	0.854**	0.701**	0.725**	0.783**
الاتصال والتواصل الابتكاري	0.847**	0.937**	0.795**	0.894**
الإشراف الابتكاري	0.744**	0.855**	0.710**	0.802**
الدرجة الكلية للقيادة الابتكارية	0.856**	0.878**	0.783**	0.870**

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول (7) أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين القيادة الابتكارية بأبعادها الفرعية المتمثلة في (التخطيط الابتكاري، الاتصال والتواصل الابتكاري، الإشراف الابتكاري) والدرجة الكلية للميزة التنافسية بأبعادها الفرعية (الكفاءة والجودة، الابداع والابتكار، جودة الخدمة والاستجابة للعميل) لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية للقيادة الابتكارية مع أبعاد القيادة الابتكارية على التوالي (0.856، 0.878، 0.783)، وللدرجة الكلية للقيادة الابتكارية (0.870)، وجميعها

معاملات ارتباط دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن زيادة مستوى القيادة الابتكارية يساهم في زيادة مستوى الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (أبو سعدة وآخرون، 2030) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الخاصة في المحافظات الجنوبية الفلسطينية وتحقيق الميزة التنافسية للمدرسة.

تُشير النتيجة السابقة إلى أن ممارسة القيادة الابتكارية _بأعضادها المتمثلة في التخطيط الاستباقي، التواصل التشاركي، والإشراف الداعم _ لا تُعدّ مجرد سلوك إداري فردي، بل تُشكّل محركاً جوهرياً لبناء تميّز مدرسي مستدام؛ فعندما تشجّع المديرة على الأفكار الجديدة، وتُشرك المعلمات في صنع القرار، وتُحدّث أدوات إشرافها لتكون أكثر مرونة وتمكيناً، فإنها لا تُحسّن بيئة العمل فحسب، بل تُولّد قيمة مضافة تظهر بوضوح في ارتفاع معايير الكفاءة والجودة، وتعزيز رضا الطلبة والمعلمات، وترسيخ ثقافة الإبداع كهوية مؤسسية. وبهذا المعنى، تصبح القيادة الابتكارية ركيزة استراتيجية تُحوّل المدرسة من بيئة تقليدية إلى منظومة تعليمية ديناميكية قادرة على التكيّف، التجديد، والمنافسة، وهو ما يفسّر قوة العلاقة الإيجابية التي كشفت عنها الدراسة، ويؤكد أن الاستثمار في تطوير هذا النوع من القيادة يُعدّ استثماراً مباشراً في بناء الميزة التنافسية للمدرسة ككل.

خلاصة نتائج الدراسة:

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

1. أن مستوى القيادة الابتكارية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.81) وبانحراف معياري (0.56)، حيث يأتي مجال التخطيط الابتكاري بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.0) وبانحراف معياري (0.56)، يليه مجال الاتصال والتواصل الابتكاري بمتوسط حسابي (3.73) وبانحراف معياري (0.58)، وبالمرتبة الثالثة يأتي مجال الإشراف الابتكاري، كأقل أبعاد القيادة الابتكاري لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.64).
2. أن مستوى الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.80) وبانحراف معياري (0.65)، حيث يأتي مجال الكفاءة

والجودة بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.90) وبانحراف معياري (0.62)، يليه مجال الخدمة والاستجابة للعميل بمتوسط حسابي (3.89) وبانحراف معياري (0.67)، وبالمرتبة الثالثة يأتي مجال الإبداع والابتكار كأقل أبعاد الميزة التنافسية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض بمتوسط حسابي (3.62) وبانحراف معياري (0.74)

3. أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين القيادة الابتكارية بأبعادها الفرعية المتمثلة في (التخطيط الابتكاري، الاتصال والتواصل الابتكاري، الإشراف الابتكاري) والدرجة الكلية للميزة التنافسية بأبعادها الفرعية (الكفاءة والجودة، الابداع والابتكار، جودة الخدمة والاستجابة للعميل) لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية للقيادة الابتكارية مع أبعاد القيادة الابتكارية على التوالي (0.856، 0.878، 0.783)، وللدرجة الكلية للقيادة الابتكارية (0.870)، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً.

توصيات الدراسة:

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

1. تطوير آليات مؤسسية منهجية لجمع التغذية الراجعة (مثل استبانات دورية، لجان تحسين، أو منصات رقمية تفاعلية)، وربطها مباشرة بخطة التحسين المدرسي، مع إشراك المُرسل إليهم في مراحل التنفيذ والمراجعة، لضمان الشفافية وبناء الثقة.
2. ترشيح مديرات المدارس إلى برامج تدريبية متخصصة في مجال الاتصال الاستراتيجي، تشمل أدوات رقمية، تقنيات السرد القصصي، وإدارة الحوار البنّاء، كما يُوصى بدمج هذه المهارات في برامج التطوير المهني مثل منصة "إثرائي"، مع توفير نماذج تطبيقية محلية يمكن تعميمها.
3. وضع دليل إرشادي لمديرات المدارس يُحدّد معايير تقييم الأنشطة الابتكارية، ويوفّر نماذج لتغذية راجعة بنّاءة (ليست تصحيحية فقط)، تُركّز على التشجيع، التوجيه، وربط المبادرات الفردية بالرؤية التعليمية للمدرسة، كما يُوصى بربط هذا الدعم بحوافز معنوية أو مادية (مثل شهادات تقدير، فرص تدريب، أو تمويل جزئي للمشاريع).

4. تطوير سياسات استقطاب تستند إلى مؤشرات أداء واضحة (مثل الابتكار، الالتزام بالقيم، المساهمة المجتمعية)، مع تدريب المديرات على تطبيقها بشكل عادل، ونشرها علنًا لتعزيز الثقة والمنافسة الإيجابية.
5. تحويل البحث من نشاط اختياري إلى مكوّن أساسي في خطة المدرسة، عبر إنشاء "نوادي بحثية"، تخصيص وقت أسبوعي للبحث، وربط المشاريع البحثية بتحديات محلية (مثل قضايا البيئة، الصحة، أو القيم الإسلامية)، كما يُوصى بتمكين المديرات من تأمين موارد بسيطة (مكتبة رقمية، دعم إشراف، عروض تقديمية) لتسهيل هذه المبادرات.
6. تعزيز "ثقافة الإصغاء" عبر تدريب المديرات على مهارات الاستماع الفعّال، وضمان متابعة الاقتراحات المقدمة (حتى لو لم تُنفّذ)، مع إشراك أصحاب الاقتراحات في تحليل الجدوى، كما يُوصى بإنشاء "مجلس تحسين مدرسي" يضم ممثلين من الطالبات، المعلمات، وأولياء الأمور، لضمان التشاركية في صنع القرار.

المراجع

المراجع العربية:

ابو سعدة، حسين فيصل، الدجني، إياد علي يحيي، وبرهوم، احمد حمدان محمد. (2020). *درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الخاصة في المحافظات الجنوبية الفلسطينية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

آل سعود، عبد العزيز بن عبد الرحمن بن عبد العزيز. (1433هـ). واقع أبعاد سلوك القيادة التحويلية من وجهة نظر العاملين في منظمات قطاع التعليم السعودية: دراسة تطبيقية على العاملين في وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (25)، 265- 305.

الحارثي، سعود عبد الجبار. (2019). القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في جامعة الطائف. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، *66*(66)، 96- 127.

الحجاج، حرب خلف. (2019). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في تربية لواء الجامعة من وجهة نظرهم ومعلميهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *27*(6)، 216- 239.

حفاظ، رانية، وعبد الله، علي. (2020). أهمية القيادة الابتكارية في دعم الميزة التنافسية بالمؤسسة الجزائرية: دراسة ميدانية بمؤسسة تيرصام *Tirsam*. *المجلة الجزائرية للأمن الإنساني*، *5*(1)، 633- 654.

الدعجاني، منار لافي زايد. (2025). درجة ممارسة قائدات المدارس الابتدائية الأهلية بمدينة الطائف للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية*، *21*(3)، 175- 214.

الزيد، أفنان، والبازعي، حصة حمود. (2021). تطوير التعليم الثانوي الأهلي في ضوء متطلبات برنامج التحول الوطني: تصور مقترح. *مجلة التربية- جامعة الأزهر*، *3*(189)، 594- 654.

الشامي، محمد علي حسين، والعلايا، فتحية أحمد حسين. (2024). دور القيادة التربوية في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الأهلية بأمانة العاصمة- صنعاء. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*، *3*(4)، 237- 271.

صالح، شريف محمد توفيق، ورضوان، وائل وفيق. (2023). متطلبات تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة دمياط. *مجلة كلية التربية- جامعة دمياط*، *37*(85)، 335- 370.

العبيدي، نور علي عبود، داغر، حلا فازع، هادي، معاذ عبد الله. (2024). القيادة الابتكارية وأثرها في استدامة الموارد البشرية: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في الجامعة التقنية الشمالية / نينوى. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، *20*(عدد خاص)، 1475- 1505.

العجوري، رنده أحمد، والغول، كاظم عادل أحمد. (2023). *القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية وعلاقتها بالميزة التنافسية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الغامدي، البراء علي محمد. (2024). القيادة الابتكارية مدخل لتحسين أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم*، *18*(19)، 329- 364.

الغامدي، عزيزة محمد علي. (2021). تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية: تصور مقترح. *المجلة العلمية لكلية التربية– جامعة أسيوط، 37*(2)، 451- 499.

الغليقة، عبد الله بن عبد العزيز. (2021). تعزيز الميزة التنافسية في المدارس العالمية في ضوء استراتيجيات التنافسية العامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 14*(3)، 1666- 1695.

الفايدي، إيمان السيد جاد المولى علي، والمسماري، دارين صالح سليمان. (2024). مستوى ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي. *مجلة المنارة العلمية، كلية الآداب والعلوم– قمينس بجامعة بنغازي*، (7)، 12- 29.

المساعفة، عبير محمود عبد الصمد. (2021). القيادة الابتكارية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 2*(6)، 32- 53.

المطيري، مشاعل سعد. (2023). واقع ممارسة القيادة الابتكارية لدى قائدات المدارس في المرحلة الابتدائية في التعليم العام بمدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 7* (32)، 495- 522.

الوادعي، عهود على محمد. (2022). واقع تطبيق القيادة الابتكارية بمدارس المرحلة المتوسطة في مدينة أبها الحضرية في المملكة العربية السُّعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 38*(5)، 287- 319.

ترجمة المراجع العربية:

Al Harthy, Saud Abdul-Jabbar. (2019). Strategic Leadership and Its Relationship to Achieving Competitive Advantage at Taif University (In Arabic). *Journal of Education Sohag UNV,66* (66), 96- 127.

Al-Hajaj, Harb Khalaf. (2019). The Level of Innovative Leadership Practice of Government High School Principals in Education of the University's Brigade from their Opinion and their Teachers (In Arabic). *journal of Educational and Psychological Studies, 27* (6), 216- 239.

Haffad, Rania,& Abdellah, Ali. (2020). The Importance Of Innovative Leadership In Supporting The Competitive Advantage Of The Algerian Company Field Study TIRSAM (In Arabic). *Algerian Review of Human Security, 5* (1), 633- 654.

Al-Da'jānī, Manār Lāfī Zāyid. (2025). The Degree of Practice of Innovative Leadership by Female Primary School Principals in Taif from the Teachers' Perspective (In Arabic). *Journal Future of Social Sciences,21* (3), 175- 214.

Alziad, Afnan, & Al-Bazei, Hessah Humood. (2021). Developing Private Secondary Education in the Light of the Requirements of the National Transformation Program: A Suggested Proposal (In Arabic). *Journal of Education, 3* (189), 594- 654.

Abu Saada, Hussein Faisal, El-Dajani, Eyad Ali, & Barhoum, Ahmed Hamdan Mohammed. (2020). *The Degree of Innovative Leadership Practice of Private Schools Principals in the Southern Palestinian Governorates and their Relationship to the Achievement of Competitive Advantage* [Unpublished Master thesis] (In Arabic). Islamic University of Gaza.

Al-Saud, Abdulaziz bin Abdulrahman bin Abdulaziz. (1433AH). Wāqi' Ab'ād sulūk al-Qiyādah al-taḥwīlīyah min wijhat naẓar al-'āmilīn fī munaẓẓamāt Qiṭā' al-Ta'līm al-Sa'ūdīyah: dirāsah taṭbīqīyah 'alá al-'āmilīn fī wzārty al-Ta'līm al-'Ālī wa-al-tarbiyah wa-al-ta'līm (In Arabic*). Journal of Humanities and Social Studies,* (25), 261- 305.

Alshami, Mohamed Ali Hussien, & Alalaya, Fatehia Ahmed Hussien. (2024). The Role of Educational Leadership on Attaining Competitive Advantage in Private Schools within the Capital Secretariat of Sana'a (In Arabic). *Sana'a University Journal of Human Sciences, 3* (4), 237- 271.

Saleh, Sheref Mohammed Tawfek, & Radwan, Wael Wafik. (2023). Mutaṭallabāt taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah bi-madāris al-Ta'līm al'btdā'á bi-Muḥāfaẓat Dimyāṭ (In Arabic). *Damietta Journal Faculty of Education, 37* (85), 335- 370.

Al-Obaidi, Noor Ali Abboud, Dagher, Hala Fazea, & Hady, Mouath Abdullah. (2024). Innovative leadership and its impact on the sustainability of human resources: an analytical study of the opinions of a sample of employees at the Northern Technical University / Nineveh (In Arabic). *Al-Ghary Journal of Economic and Administrative Science, 20* (special issue), 1475- 1505.

Alajouri, Randa Ahmad, & Al-Ghoul, Kazim Adil Ahmad. (2023). *The Innovative Leadership of Jordanian Private School Principals and its Relationship of Competitive Advantage* [Unpublished Master thesis] (In Arabic). Middle East University.

Al-Ghamdi, Aziza Muhammad Ali. (2021). Activating the Strategic Leadership at The Education Departments in The Kingdom of Saudi Arabia in Light of Global Experiences: A Suggested Paradigm (In Arabic). *Journal of Faculty of Education – Assiut University, 37* (2), 451- 499.

Alfayde, Iman Gad El-Mawla Ali, & Almismari, Dareen Salih Suliman. (2024). Level of Innovative Leadership Practice among Secondary School Principals in Benghazi City (In Arabic). *Almanara Scientific Journal*, (7), 13- 29.

Al-Masa'fah, Abeer Mahmoud Abdel-samad. (2021). Innovative Leadership Its Relationship to Administrative Creativity Among Public School Principals in The Capital, Amman, From the Teachers' Point of View (In Arabic). *Humanitarian & Natural Sciences Journal, 2* (6), 32- 53.

Al-Mutairi, Mashaal Saad. (2023). The Reality of the Practice of Innovative Leadership among School Leaders at the Primary Level in Public Education in Riyadh (In Arabic). *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 7* (32), 495- 522.

Alwadei, Ohoud Ali Mohammed. (2022). The Reality of Applying Innovative Leadership in Intermediate Schools in The Urban City of Abha in The Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of Faculty of Education– Assiut University, 38* (5), 287- 319.

المراجع الأجنبية:

Alharbi, I. B. A. (2021). Innovative Leadership: A Literature Review Paper. *Open Journal of Leadership*, 10, 214- 229.

Al-Melham,F.A.& Al-Subaie, O.A. (2021). The Challenges of Achieving Competitive Advantage at Imam Abdulrahman Bin Faisal University in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 15*(10), 73- 88.

Hamadat, M.H. (2021). A Proposed Perspective for Developing Suggested Administrative Rules to Activate Competitive Advantage Indicators in Jordanian Education Directorates. *Egyptian Journal of Educational Sciences, 15*(1), 15- 38.

Hernandez, M. M., Sherlaine DC. Mendoza, S. D. C., & Pacheco, M. M. (2023). Innovative Leadership Practices and Man-agement Styles of School Heads in the Schools Division of Bulacan. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research, 4*(6), 1904 – 1913. doi: 10.11594/ijmaber.04.06.16

Hernandez, M. M., Sherlaine DC. Mendoza, S. D. C., & Pacheco, M. M. (2023). Innovative Leadership Practices and Man-agement Styles of School Heads in the Schools Division

of Bulacan. International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research, 4(6), 1904 – 1913. doi: 10.11594/ijmaber.04.06.16

Huraizi, S. S. A. N. Al, & Marni, N. Bin. (2023). Strategic Leadership Practices and Their Role in Achieving Competitive Advantage in Schools, Future Agendas, Research Gaps, and the Research Needs:Systematic Literature Review. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 13(2), 819 – 832.

Ibraheem, H.A.&Alshuraym,A.M.(2021). The role of entrepreneurship in achieving competitive advantage. Conference proceedings of the Centre for Business & Economic Research, ICBED-2021, 10-12 June. *The Business and Management Review, 12*(1), 261-273.

Morales, J.P.L. (2025). Administrators' Innovative Leadership Practices and Teachers' 21st Century Skills. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), IX* (IIIS), 1804-1814.

Sagir, M. (2017). Innovational Leadership in School Management. *Üniversitepark Bülten, 6*(1), 45-55.

Sibtain,M.M.& Younis,S. (2025). The role of innovation leadership in enhancing supply chain efficiency: a mediated model of process improvement and information technology. *Future Business Journal, 11*(157), 1- 17.

Suklani, I. Sibaweh. (2023). Customer Value and Competitive Advantage in Schools at Cirebon. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama, 15*(2), 1167- 1178.

Sutiyatno, S., Santoso, K. I., & Susilo, G. (2022). The role of innovation leadership in teacher commitment: A study of organizational culture. *International Journal of Educational Methodology, 8*(3), 595-607. https://doi.org/10.12973/ijem.8.3.595

متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية

Requirements for developing effective teaching in light of the artificial intelligence environment from the perspective of faculty members at Unaizah Private Colleges

إعداد

د. سعد بن عبيد سعد الرعوجي

أستاذ مناهج وطرق التدريس المساعد

قسم علم النفس – كلية الدراسات الإنسانية والإدارية – كليات عنيزة الأهلية

Dr. Saad obid alrouji

Assistant Professor of Curriculum and Instruction

Department of Psychology – College of Humanities and Administrative Studies – Unaizah Private Colleges

Email: saad0880@hotmail.com

DOI: 10.36046/2162-000-027-009

تاريخ التقديم: 2025/11/20 م تاريخ القبول: 2025/12/24 م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم إعداد استبانة حول متطلبات تطوير التدريس الفعال لتوظيف بيئة الذكاء الاصطناعي، وتكونت الاستبانة من أربعة محاور: المحور الأول عن المفاهيم الأساسية في بيئة الذكاء الاصطناعي والتي تعتبر أسس مرجعية لتطوير عملية التدريس الفعال، والمحور الثاني عن المتطلبات اللازمة لتطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة، وأما المحور الثالث فهو عن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس لتطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظرهم، وأما المحور الرابع فيتمثل في المقترحات التي يرى أعضاء هيئة التدريس أنها تساهم في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكوَّنة من (40) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كليات عنيزة الأهلية، وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبات تطوير التدريس الفعال متوفرة بدرجة كبيرة بلغت 71% من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، خاصة ما يتصل منها بالوعي بأهمية توظيف عمليات التدريس القائمة على الذكاء الاصطناعي، وأن المعوقات تؤثر في أداء أعضاء هيئة التدريس وتوظيفهم لبيئة الذكاء الاصطناعي بدرجة متوسطة بلغت 54%، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في التدريس، والتوسع في استخدام تطبيقات متنوعة في التعليم الجامعي وتضمينها في المقررات الجامعية.

الكلمات المفتاحية: عمليات التدريس، الذكاء الاصطناعي التوليدي، البيئة التعليمية، التحديات، كليات عنيزة الأهلية.

Abstract

The present study aimed to identify the requirements for developing effective teaching in the context of an artificial intelligence environment from the perspective of faculty members at Onaizah Private Colleges. The study adopted the descriptive methodology, and a questionnaire was developed to examine the requirements for developing effective teaching through the utilization of an artificial intelligence environment. The questionnaire consisted of four main dimensions: the first dimension addressed the fundamental concepts of the artificial intelligence environment, which are considered reference foundations for developing effective teaching; the second dimension focused on the requirements for developing effective teaching in an artificial intelligence environment from the perspective of faculty members at Onaizah Colleges; the third dimension examined the obstacles faced by faculty members in developing effective teaching in light of the artificial intelligence environment from their point of view; and the fourth dimension addressed the proposals that faculty members believe contribute to the development of effective teaching in the context of an artificial intelligence environment.

The questionnaire was administered to a sample of (40) faculty members at Onaizah Private Colleges. The results revealed that the requirements for developing effective teaching were available to a high degree, reaching 71% from the perspective of the study sample, particularly with regard to awareness of the importance of employing artificial intelligence–based teaching processes. The results also indicated that the obstacles moderately affected faculty members' performance and their utilization of the artificial intelligence environment, with a percentage of 54%. The study recommended the necessity of training faculty members on the effective use of artificial intelligence environments in teaching, expanding the use of diverse applications in university education, and integrating them into university curricula.

Keywords: Teaching processes, generative artificial intelligence, educational environment, challenges, Onaizah Private Colleges.

المقدمة

أصبح الذكاء الاصطناعي وسيطًا مشتركًا لتقديم العديد من الخدمات لجميع المجالات والتخصصات، وبخاصة المجالات التعليمية سواء الإدارية أو التدريسية، بل أصبح الذكاء الاصطناعي يمثل رهانًا قويًا لتطوير العملية التعليمية بجميع عناصرها، الأمر الذي فتح مجال البحث بقوة نحو الكشف عن القيمة التعليمية والعائد الفكري والتطور المهاري الذي أحدثته تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي أحدثت بدورها ثورة في عالم الوصول السريع للمعارف والمعلومات وتحليلها، وإصدار نتائج وقرارات سريعة بشأنها، ومن الجدير بالذكر أن عمليات التدريس التقليدية قد حدث لها تغيرات في المسميات والعمليات والوظائف وأدوار المعلم والمتعلم، وجاء ذلك نتيجة تأثير وتطور الوسائط التكنولوجية المعاصرة التي انتقلت بدورها أيضًا من الثبات إلى التفاعلية، ومن التفرد إلى المشاركة، ومن استهلاك المحتوى إلى البحث والاستقصاء والاستيراد، والتي ساعدت في تكوين بيئات تعليم تفاعلية جديدة، حيث جاءت مفاهيم الذكاء الاصطناعي مدعمة ومعززة لتطوير عمليات التدريس الحديثة، حيث يرتكز الذكاء الاصطناعي (AI) على عدة مفاهيم أساسية، منها: التعلم الآلي (Machine Learning)، ومفهوم معالجة اللغات الطبيعية (Natural Language Processing - NLP)، ومفهوم التعلم المعزز (Reinforcement Learning)، موسى، عبدالله (2019)،الشاعر، حنان (2023)، وفي الوقت الذي ساد فيه الذكاء الاصطناعي ومفاهيمه ظهرت أيضًا أساليب واستراتيجيات تفاعلية جديدة للتعليم والتعلم ومنها: استراتيجية التعلم المتمايز التي تبنى على تصميم أنشطة تعليمية وفقًا لمدخل التعلم التكيفي، ومن الاستراتيجيات أيضًا، استراتيجية التعلم القائم على الاستقصاء، التي تهدف إلى تأهيل المتعلمين لاستكشاف الموضوعات والأسئلة التي تثير فضولهم، كما يتيح التعلم التعاوني والتشاركي والعصف الذهني والتعليم المقلوب، والتعليم الممتع مواقف تعلم تشجع على حل المشكلات والوصول إلى أهداف مشتركة.

وترى الدراسة الحالية أن هناك مبررات قوية لتبنى مفاهيم الذكاء الاصطناعي كأسس وأطر مرجعية؛ لتطوير عمليات التدريس الفعال، وخاصة بعد التطورات التي حدثت في المسميات والعمليات والوظائف؛ حيث من الملاحظ ظهور العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمفاهيم وعمليات مختلفة قد تغير من دور المتعلم، وتظل العلاقة التكاملية بين عمليات التدريس والتطور التكنولوجي الذي أصبح مختصرًا الآن في إمكانيات الذكاء الاصطناعي مهمة للغاية وجديرة بالدراسة

فهي علاقة تكاملية، فبيئة التعلم الذكية توفر الأدوات والتكنولوجيا اللازمة لتنفيذ هذه العمليات، في حين أن العمليات التدريسية تحدد كيفية استخدام هذه الأدوات لتحقيق أهداف التعلم، فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في بيئة تعليمية ذكية لتوفير تغذية راجعة فورية للطلاب حول أدائهم، ولكن لتكون هذه التغذية فعالة، يجب أن تكون مصممة بناءً على مبادئ التعلم الفعال وعمليات التعلم النشط، ويمكننا القول: إن بيئات التعلم الذكية والعمليات التدريسية المناسبة تعملان معًا لتوفير تجربة تعليمية غنية ومثمرة للطلاب، وتمكنهم من تحقيق أقصى إمكاناتهم.

لهذا، لابد من توفير متطلبات التدريس الفعال للمعلم باستخدام أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي والتعليم الرقمي، حتى يتمكن المعلم من تقديم تعليم متميز، يتناسب مع احتياجات العصر باعتباره المحرك المهم في العملية التعليمية، والمرشد الإيجابي لطلابه في التعامل مع متغيرات التقنيات الحديثة، والمراقب الفعال لسير العملية التعليمية، من خلال توظيف تلك التقنيات الحديثة خاصة تطبيقات الذكاء الاصطناعي، (علي، زينب، 2019).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي وتزايد إمكاناتها في تحسين بيئات التعليم الجامعي، لا تزال العديد من مؤسسات التعليم الجامعي تواجه تحديات في توظيف هذه التقنيات لدعم عمليات التدريس الفعّال، حيث تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى وجود فجوة بين الإمكانات المتاحة للذكاء الاصطناعي وبين مستوى تطبيقه الفعلي في عمليات التدريس داخل قاعات التعليم العالي. وفي كليات عنيزة الأهلية، تبرز الحاجة إلى التعرف على متطلبات تطوير التدريس الفعال بما يتوافق مع بيئة الذكاء الاصطناعي، سواء من حيث جاهزية أعضاء هيئة التدريس، أو توافر البنية الرقمية، أو تطوير الممارسات التدريسية التي تواكب هذا التحول.

ويؤكد ذلك، أنه رغم أهمية تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي والاستفادة منها في تعزيز عمليات التدريس وزيادة فاعليتها وتعظيم مخرجات التعلم المبنية عليها، وتوصية سدايا (2023ب) بضرورة دعم استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم لخدمة أطراف العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، الإدارة المدرسية)، إلا أن توظيفها في تعزيز عملية التعليم والتعلم والتدريس على وجه التحديد

ما زال ضعيفًا وأقل من المأمول منه، حيث أكدت دراسة (الخبيري، صبرية، 2020) أن معلمات المرحلة الثانوية في الخرج يمتلكن مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة ضعيفة، ودراسة (العتوم، نهى،2023) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بتوفير متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، ودراسة (كامل، هناء 2024) التي كشفت ندرة توفر متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في برامج الإعداد المهني للمعلمين بكليات التربية، كذلك أوضحت دراسة (Tan, 2024,) أنه رغم توافر أدوات الذكاء الاصطناعي المتقدمة، إلا أن المعلمين يواجهون تحديات كبيرة في اكتساب المهارات اللازمة لاستخدامها بفعالية في الصفوف التعليمية، كذلك دراسة (Benthami, 2025,) التي تؤكد على أن تطوير أساليب التدريس الفعّالة يتطلب بنية تحتية رقمية قوية، وأدوات تقييم ذكية، ومناهج مصممة لتشجيع التعلم التفاعلي والابتكاري، وفي تقرير وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2023) الذي أوضح أن العديد من المعلمين يعانون من نقص في الإعداد والتطوير المهني الكافي لدمج الذكاء الاصطناعي بفعالية في التعليم والتعلم، مما قد يحد من الفوائد المحتملة لهذه التقنيات للطلاب، وبالتالي، تظهر الحاجة إلى مثل هذه الدراسة للتعرف على متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء مفاهيم الذكاء الاصطناعي، ومعوقات استخدامها ومقترحات تطويرها.

ومن هذا المنطلق، تتمثل مشكلة الدراسة في عدم وضوح المتطلبات اللازمة لتطوير التدريس الفعّال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية، مما يستدعي دراسة علمية تسهم في تحديد هذه المتطلبات وتوجيه السياسات الأكاديمية نحو تبني عمليات تدريس فاعلة في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1) ما المفاهيم الأساسية في بيئة الذكاء الاصطناعي التي تعتبر أسس مرجعية لتطوير عملية التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية؟
2) ما متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية؟
3) ما المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية؟
4) ما المقترحات التي يرى أعضاء هيئة التدريس في كليات عنيزة أنها تساهم في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1) وضع إطار للمفاهيم الأساسية في بيئة الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في تطوير التدريس الفعال.
2) تحديد متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي.
3) تحديد المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي.
4) تقديم مقترحات تساهم في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

1- إثراء المجال التربوي فيما يتعلق بتطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في العملية التعليمية خاصة التدريس بمراحل التعليم العالي والجامعي.
2- تفيد أعضاء هيئة التدريس ومصممي برامج التعليم العالي في معرفة متطلبات تطوير التدريس الفعال وتوظيفه في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

3- تفيد إدرات الجامعات والمسؤولين عن تطوير المنظومة التعليمية بتزويدهم بأهم المتطلبات التي يجب توفيرها، والمعوقات التي يجب العمل على تجاوزها لتطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بالجامعات.

4- توجيه انتباه المسؤولين إلى ضرورة تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أساليب التعليم والتعلم بالمرحلة الجامعية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود المكانية:** كليات عنيزة الأهلية بمحافظة عنيزة.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من عام 1446هـ.
- **الحدود الموضوعية:** متطلبات التطوير– عمليات التدريس – مفاهيم الذكاء الاصطناعي – معوقات التطوير– مقترحات التطوير.

مصطلحات الدراسة:

1) عمليات التدريس:

تعرف عمليات التدريس نظريًّا بأنها: مجموعة من الأنشطة والإجراءات التربوية المنظمة التي يقوم بها المعلم داخل الموقف التعليمي، وتشمل التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والتغذية الراجعة، بهدف إحداث تعلم فعّال لدى المتعلمين من خلال تفاعل منظم بين المعلم والمتعلم والمحتوى (ملحم، 2015).

وتعرف عمليات التدريس إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الممارسات التعليمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في كليات عنيزة الأهلية أثناء تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، والتي يمكن قياسها من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المتعلقة بعمليات التدريس، وتنظيم المحتوى، والتفاعل الصفي، وأساليب التقويم.

2) الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يعرف الذكاء الاصطناعي التوليدي نظريًّا بأنه: أحد فروع الذكاء الاصطناعي الذي يعتمد على خوارزميات التعلم العميق ونماذج متقدمة قادرة على توليد محتوى جديد مثل النصوص والصور والأنشطة التعليمية، اعتمادًا على تحليل كميات كبيرة من البيانات ومحاكاة القدرات الإبداعية البشرية (النجدي، 2024).

ويعرف الذكاء الاصطناعي التوليدي إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: مجموعة الممارسات في بيئة الذكاء الاصطناعي التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية لتوليد محتوى تعليمي، أو أنشطة، أو تقويمات، أو تغذية راجعة آلية، ويُقاس ذلك من خلال درجة استخدام هذه التطبيقات، كما وردت في فقرات أداة الدراسة.

3) البيئة التعليمية:

تعرف البيئة التعليمية نظريًّا بأنها: الإطار الذي يتم فيه التفاعل التعليمي، ويشمل المكونات المادية والتقنية والتنظيمية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم وتسهم في تحقيق الأهداف التعليمية (زيتون، 2016).

وتعرف البيئة التعليمية إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الإمكانات التقنية والتنظيمية والتعليمية المتوافرة في كليات عنيزة الأهلية، والتي تدعم توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي وتطوير التدريس الفعال، كما تُقاس من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة الخاصة بمحور البيئة التعليمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري للدراسة مفاهيم الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في العملية التعليمية، وعمليات التدريس الفعال التي يمكن أن توظف في بيئات التعلم الذكية القائمة على الذكاء الاصطناعي، كذلك يتناول النظريات العلمية المرتبطة بالتدريس الفعال والذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في بيئات التعلم، وأهم الدراسات السابقة ذات العلاقة والتعقيب عليها، وذلك وفق المحاور الآتية:

أولًا: الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في العملية التعليمية:

في السنوات الأخيرة احتل الذكاء الاصطناعي مكانة مهمة في المجتمعات، وأثّر بشكل كبير في جوانب كثيرة من حياتنا وعلى تعاملاتنا الحياتية وعلاقات الأشخاص بالعالم من حولهم، مقدمًا مزايا كبيرة، ومن هذه الجوانب: التعليم، الذي من المتوقع أن تتم الاستفادة منه بشكل كبير في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث يستخدم الذكاء الاصطناعي أساليب مختلفة، يمكن من خلالها أن يسهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والتعلم من الخبرات والمواقف السابقة، (الشاعر، حنان، 2023).

ومن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن أن توظف في التعليم ودعم وتعزيز التدريس والتعلم ما يأتي: (Katiyar, et al. 2024):

1) أنظمة التدريس الذكية: التي توفر تعليمًا فرديًّا وتغذية راجعة، وتتكيف مع معرفة الطلاب ومستوى تقدم تعلمهم.
2) منصات التعلم التكيفي: التي تعمل على تعديل محتوى التعلم وتسلسله بناءً على بيانات أداء المتعلم ومشاركته.
3) التصحيح التلقائي والتغذية الراجعة: مثل معالجة اللغة الطبيعية لتصحيح الأسئلة تلقائيًّا وتقديم التغذية الراجعة حول أعمال الطلاب.
4) تحليلات التعلم والتنبؤ به: التي تُستخدم لتحليل بيانات الطلاب، والتنبؤ بالأداء، وتحديد الطلاب المعرضين للخطر، واقتراح التدخلات.
5) التوصية بالمحتوى المخصص أو الشخصي: كالموارد والأنشطة التعليمية المصممة وفقًا لملف تعريف وأهداف كل متعلم.

والتعلم الذكي هو مصطلح واسع للتعليم في العصر الرقمي؛ حيث يعكس كيف تمكن التقنيات المتقدمة المتعلمين من هضم المعرفة والمهارات بشكل أكثر فعالية وكفاءة وسهولة.

ويتضمن التعليم في العصر الرقمي أربعة مكونات، هي(Ellucian, 2024):

- الطالب: بحيث يصبح قائدًا استباقيًّا بدلًا من متابع ثابت للعملية التعليمية.

- المعلم: ويركز على أن يكونوا معلمين ومدربين في إطار يركز على المتعلم.
- المناهج: بحيث يتم إصلاحها لتعكس بشكل أفضل كيفية تطور المعرفة.
- بيئة التعلم: ويتم توسيعها للنظر في حقائق جديدة، مما يفتح فرصًا هائلة للتعلم الرقمي.

وقدّم المركز الوطني للتعليم الإلكتروني في نهاية عام 2023 إطارًا للذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي في المملكة العربية السعودية شاملًا العديد من المفاهيم التى تعتبر أطرٌ مرجعية مهمة، وكان الغرض أن يكون بمثابة دليل عملي لتوظيف الذكاء الاصطناعي وخارطة طريق تحدد تطوير الذكاء الاصطناعي ونشره وإدارته وتقييمه في سياق التعليم الرقمي، كما استهدف الإطار "صناع سياسات التعليم، ومسؤولي أنظمة التعليم الحكومية والخاصة، بالإضافة إلى لأفراد"، كما "صُمم الإطار ليتم تطبيقه في جميع أنماط التعليم" (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2023، 8)، وقد امتاز إطار الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي، الذي أصدره المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، بالابتكار والمرونة والتحسين المستمر، والذي يضمن التكامل المسؤول للذكاء الاصطناعي؛ لتمكين المعلمين والمتعلمين على حد سواء، ويغطي هذا الإطار تسعة أبعاد رئيسة تتضمن (22) بُعدًا فرعيًّا، والتي ينبغي للجهات التعليمية توظيفها عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي، وتتمثل هذه الأبعاد التسعة في: (القيادة، تصميم المناهج وإعداد المحتوى، التعليم والتعلم، التقييم ومتابعة الأداء، الاستخدام الأخلاقي والمسؤول، معايير التقنية والأمان وخصوصية الأداء، دعم المتعلمين، التطوير المهني، التقويم والتحسين المستمر)، ويوضح الشكل (1) أبعاد إطار الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2023، 9):



شكل (1): أبعاد إطار الذكاء الاصطناعي في التعليم الرقمي (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2023)

ثانيًا: عمليات التدريس الفعال التي توظف في بيئات التعلم الذكية القائمة على الذكاء الاصطناعي:

عمليات التدريس في بيئات التعلم الذكية يجب أن تلبي احتياجات الطلاب، بدءًا من تلك التي تركز على تخصيص المحتوى التعليمي وفقًا لمستويات قدرات الطلاب الفردية، وصولًا إلى عمليات تعزيز التفكير النقدي والإبداعي من خلال مشاريع التعلم القائم على الاستكشاف، وتتمثل هذه العمليات فيما يأتي:

أ- التعلم النشط: الذي يتطلب استخدام مهام تفكير عُليا كالتحليل والتركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه، وهي عمليات تشرك الطلاب في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه، ويتضمن كلًّا من المهارة والرغبة، حيث تشكل معارف الطلاب السابقة خلال التعلم النشط دليلا على تعلم المعارف الجديدة، وهذا يتفق مع الفهم بأن استثارة المعارف

شرط ضروري للتعلم، ويرتبط التعلم النشط بالتعلم الذكي في عدة نقاط، هي: المعرفة البنائية– المعرفة الإجرائية– المعرفة المشروطة (Hanson & Mendius, 2009).

ب–التعلم التعاوني: حيث يتم تطوير مفاهيم جديدة من خلال شراكة تنظيمية ومجموعات العمل الصغيرة، ويشارك الطلاب في تطوير المعايير والعثور على أدلة تحقق هذه المعايير في عملهم، ويستطيعون تحديد الأهداف ومدى تحققها في ضوء المفاهيم الجديدة؛ مما يساعدهم على كيفية سد الفجوة بين التعلم السابق والتعلم الجديد وزيادة وعيهم والتفكير مليًّا بأساليب وعمليات تعلم تعاونية. (البدو، أمل، 2020).

ج– التعليم المبرمج: ويتم عن طريق البرمجيات التفاعلية التعليمية، حيث يتم استخدام التعليم من خلال تقسيم المقرر أو المنهج إلى وحدات صغيرة، توضع في شكل صفحات متتابعة مترابطة مع بعضها، مصممة مسبقًا من عدة مسارات يتفاعل معها الطالب، كما يقدم له البرنامج العديد من المصادر والمعلومات المرتبطة بموضوعات المنهج؛ مما يساعد على إتقان المادة التعليمية.

د– حل المشكلات الإلكترونية: يعتبر أسلوب حل المشكلات من الأساليب المهمة في عملية التعلم، حيث إنها تنمي لدى الطالب القدرة على التفكير في حل المشكلات، واكتساب العديد من طرق التفكير العملي والابتكاري والناقد، كما تنمي لديه بعض المهارات والقدرات العقلية مثل: التفكير، والإدراك، والتذكر، ويمكن للطالب الاستعانة بالمعلم أو إجراء مناقشات عبر الإنترنت، وتوظيف وسائط وتطبيقات متنوعة للوصول إلى الحلول (عامر،طارق، 2014).

هـ– المشاريع الإلكترونية: تعتبر المشاريع الإلكترونية من عمليات التعلم المهمة المستخدمة في بيئات التعلم الذكية؛ لأنها تدفع الطلاب إلى العمل والتعاون واكتساب المعلومات والخبرات التعليمية، كما أنها تتيح الفرصة للطلاب لتحقيق ذاتهم من خلال إعطاء الطلاب مشاريع إلكترونية وعمل الرسوم المتحركة سواء كانت تلك المشاريع فردية أو تعاونية، كما أنها توفر العديد من مصادر التعلم المرتبطة بالمشاريع (عامر،طارق، 2014).

و– التعليم المتمايز: يراعي التعليم المتمايز احتياجات جميع الطلاب لكي تناسب أنماط تفكيرهم وتقبلهم للتعلم كما يراعي تنوع الأنشطة والممارسات التي تقدم إلى الطلاب وقابل للمرونة والتكيف، وذلك من خلال تطوير مهام تتسم بالتحدي والاحتواء للطالب، وتطوير أنشطة تعليمية

تعتمد على الموضوعات والأفكار الرئيسة والعمليات والمهارات المهمة، وتطوير طرق لعرض عملية التعلم، والاستجابة لمستويات الاستعداد المختلفة للطلاب، وإعطاء الفرصة للطلاب للعمل وفق طرق تعلم مختلفة تناسبهم ووفق أنماط تعلمهم المختلفة (علي، علي، وعبد الحميد، عبدالعزيز، وحسن، إسماعيل، 2023).

ز- المناقشات الإلكترونية: المناقشات الإلكترونية نمط من أنماط المناقشات والحوارات التي تتم بين الأفراد عبر الويب، باستخدام إحدى أدوات وتطبيقات الويب المنتشرة، كالمنتديات أو المدونات أو غرف الدردشة أو أي تطبيق ووسيط إلكتروني آخر يحقق الغرض، فهي تعد نوع من أنواع التفاعل الذي يتم من خلال أدوات النقاش الإلكتروني المتوفرة على شبكة الإنترنت، (Dabbagh, 2005).

ويتميز استخدام عمليات تدريس تناسب بيئات التعلم الذكية في أنها تحقق استشعار حاجات الطلاب في السياق التعليمي الذي يندمج فيه الطلاب، وتوفير تعلم فوري وملائم لجميع أنماط الطلاب مع تحليلات فورية لأداء الطلاب، وتكييف واجهة الطالب والتحكم بطريقة تعلمه، كما يصممها المعلم لتناسب أنماط تعلم الطلاب جميعهم، (Hwang, 2014) (البدو، أمل، 2020).

ثالثًا: النظريات التعليمية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي:

أ. نظرية الذكاء الاصطناعي في التعلم التكيفي(Adaptive Learning)

وتعتمد هذه النظرية على استخدام نظم الذكاء الاصطناعي لتكييف محتوى التعليم وعمليات التدريس وفق مستويات المتعلمين واحتياجاتهم الفردية، حيث يتيح التعلم التكيفي للطلاب التعلم بوتيرة تناسب قدراتهم، ويزيد من فاعليته، وتحقيق نواتج تعليمية أفضل (العبدالله، محمد 2020) .

ب. نظرية التعليم الذكي (Intelligent Tutoring Systems – ITS)

وتستند إلى تصميم أنظمة تعليمية ذكية قادرة على تقديم دعم شخصي للمتعلمين، مثل التوجيه، التصحيح، والتغذية الراجعة الفورية. هذه الأنظمة تعتمد على خوارزميات الذكاء الاصطناعي لمحاكاة دور المعلم في التعليم التقليدي. (الشمري، عبدالله، 2019).

ج. نظرية التعلم الآلي (Machine Learning) وتوظيفه في التعليم:

وتركز هذه النظرية على قدرة الآلات على التعلم من البيانات وتحسين الأداء بمرور الوقت، ما يسمح بتحليل أداء الطلاب وتوقع نقاط القوة والضعف لديهم، وتصميم برامج تعليمية مخصصة (القحطاني، سعيد 2021).

د. نظرية التعلم التعاوني المدعوم بالذكاء الاصطناعي (AI-assisted cooperative learning theory):

وتشير هذه النظرية إلى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم التعلم التعاوني بين الطلاب، من خلال منصات تعليمية ذكية توفر بيئات تفاعلية، وتوجيهًا ديناميكيًّا أثناء العمل الجماعي (الحربي، نورة 2022) .

رابعًا: النظريات التعليمية المرتبطة بالتدريس الفعّال في بيئات التعلم الذكية:

تعد بيئات التعلم الذكية أو الإلكترونية إحدى أبرز اتجاهات التعليم المعاصر، حيث تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتوفير محتوى تعليمي مرن وتفاعلي. وتهدف هذه البيئات إلى تمكين المتعلم من التعلم الذاتي، والتكيف مع احتياجاته الفردية، وزيادة التفاعل بين المتعلمين والمعلمين، بما يعزز الفهم العميق والمهارات العملية (د.جودت، مصطفى، 2022)، ومن هذه النظريات ما يلي:

1. النظرية السلوكية (Behaviorism)

ويمكن من خلالها توظيف الذكاء الاصطناعي في تصميم أنشطة متدرجة، اختبارات قصيرة، تغذية راجعة فورية، مكافآت رقمية لتعزيز السلوك التعلمي (نور، م، 2021).

2. النظرية البنائية (Constructivism Theory):

ويمكن ملاحظة ارتباطها بالذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من خلال مناسبتها لطبيعة البيئات التعليمية المصممة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بحيث إن الذي يستخدم الذكاء الاصطناعي يملك نظام التعلم، مما يدفعه للنشاط المستمر من أجل بناء معارفه، وتحدث عملية البناء سواء بشكل منفرد أو بشكل جماعي من خلال توظيف هذه التطبيقات،كما أن اهداف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته متفقة مع مبادئ النظرية البنائية، والتي من أهمها:

1. مناسبة التعلم مع حاجات واهتمام المتعلم.

2. أن تكون أهداف التعليم متطابقة مع أهداف المتعلمين.
3. أن يتطابق المجال المعرفي والمهام في بيئة التعلم مع المجال المعرفي والمهام في البيئة التي يجهزها المتعلمون.
4. أن يتقلص دور المعلم مقارنة بأدوار المتعلمين.
5. أن يتم تعزيز عملية التعلم من خلال التغذية الراجعة. (عمر، مصطفى، وظاهر،سيد، وحسن سالم 2022)

3.نظرية التعليم التكيفي / التعلم المخصص(Adaptive / Personalized Learning)

وتتيح هذه النظرية استخدام أنظمة ذكية لمتابعة الأداء، تعديل المحتوى والمهام وفق مستوى كل متعلم لضمان التقدم الأمثل. (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني،2023)

نستخلص مما سبق، أن العمليات التدريسية المستخدمة في بيئات التعلم الذكية وفقا لنظريات التعلم تحقق تخصيص التعلم، حيث يناسب كل طالب على حدة، وذلك من خلال توفير مسارات تعليمية متنوعة، وتخصيص المحتوى وفقًا لقدرات الطالب واحتياجاته، وتعزيز التعاون من خلال تشجيع الطلاب على العمل معًا في مشاريع مشتركة، وتبادل الأفكار والمعرفة، وتنمية المهارات العليا بالتركيز على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات والتعلم الذاتي، والاستفادة من التكنولوجيا، بحيث تستخدم كأداة لتعزيز التعلم وليس مجرد وسيلة لعرض المحتوى.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا المحور الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في عمليات التعليم والتعلم وذلك على النحو الآتي:

- دراسة (ميرة، أمل، وكاطع، تحرير 2019)، والتي هدفت إلى التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعرف على أكثر التطبيقات تأثيرًا في التعليم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (200) عضو هيئة تدريس بالتخصصات النظرية والعملية، وتم إعداد استبانة ركزت على الجوانب التالية: (التخصص– التدريب– جودة المناهج والتدريس– التعليم عن

بعد– التقويم الفوري للطلبة)، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها تأثير كبير على عملية التعلم، وأكثر التطبيقات تأثيرًا هي تطبيقات التقييم الفوري.

- دراسة (حسين، أ، Hussain, 2020) وهدفت إلى التعرُّف على موقف طلاب الجامعات والأساتذة تجاه الدور التعليمي للذكاء الاصطناعي واستخدم الباحث المنهج المسحي لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (323) طالبًا جامعيًا، و(196) أستاذًا جامعيًا، وتم إعداد استبانتين واحدة للطلاب والثانية للأساتذة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لديهم اتجاه إيجابي نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- دراسة كايرو(Kairu ,2020) وهدفت إلى التعرُّف على وجهة نظر الطلاب حول الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، وتم استخدام المنهج الوصفي والتطبيق على عينة مكونة من (385) طالبًا، من خلال الإنترنت، وقد أكد 39% على أن الذكاء الاصطناعي له تأثير إيجابي على التعليم، و47.8% يرون أن الذكاء الاصطناعي يحسن التفاعل بين المعلم والطلاب.
- دراسة (النافعي، سهام، والفراني، لينا، 2021) وهدفت إلى الكشف عن درجة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البرامج الإثرائية في مراكز الموهوبين في المملكة، والتعرف على معوقات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البرامج الإثرائية في مراكز الموهوبين، ومن أهم نتائج الدراسة: أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تستخدم بشكل مرتفع جدًّا في البرامج الإثرائية للموهوبين، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في مراكز الموهوبين، وتذليل المعوِّقات والصعوبات التي تقلل استخدامها.
- دراسة أولريتش وزملائه (Ulritch et- al, 2022) وهدفت إلى التعرُّف على التغييرات الجوهرية التي رافقت ظهور تقنيات الذكاء الاصطناعي وفرص تطبيقها في التعليم العالي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إجراء تحليل مضمون مقارن للدراسات، وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من التحديات التي تحول دون البحث في تطبيق

الذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية منها عدم التوازن في التطبيق بين التخصصات المختلفة.

- دراسة (الطلحي، محمد، والعميري، فهد، 2023) وهدفت إلى بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم الجغرافية الحديثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم الجغرافية الحديثة، لصالح التطبيق البعدي؛ حيث وجد تأثير كبير للبرنامج المقترح.
- دراسة (المالكي، وفاء، 2023) وهدفت إلى توضيح دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي، كما تناولت الفوائد الاستراتيجية التي يمكن أن تحصل عليها المؤسسات التعليمية من دمج الذكاء الاصطناعي فيها، مثل: تحسين الوظائف الإدارية والقدرات البحثية وبيئات التعلم المحسنة، فضلا عن العوائق المحتملة أمام تنفيذها والتي قد تحد من فعاليتها، مثل المقاومة للتغيير والقيود التقنية، واعتمدت الدراسة على منهجية مراجعة الأدبيات السردية وتكونت العينة من (20) دراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن للذكاء الاصطناعي دور مهم في تعزيز دور المعلمين وتحسين أداء المتعلمين وجعل عملية التعليم أكثر كفاءة في التعليم العالي.
- دراسة (العتوم، نهى، 2023) وهدفت إلى تحديد متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم العالي وتحدياته، وقد تم استخدام المنهج الوثائقي التحليلي، حيث قامت الباحثة بجمع المعلومات والوثائق عن الذكاء الاصطناعي ومتطلبات توظيف تطبيقاته وتحدياته، بالرجوع إلى العديد من المصادر والمراجع الموثقة والتي ساهمت في الوصول إلى النتائج التي يسعى البحث إلى تحقيقها، وأظهرت النتائج أن هناك مجموعة من متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، وأبرزها نشر الثقافة الداعمة للذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي، وتجهيز البنية التحتية اللازمة من التجهيزات وشبكات الاتصال.

- دراسة (إسماعيل، هبة، وصبحي، جلال، 2023) وهدفت إلى معرفة أوجه الإفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية بمصر من خلال الاستفادة من الأدبيات التربوية المعاصرة، وتجربتي الإمارات العربية المتحدة وهونج كونج، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتناولت الدراسة الوضع الراهن ومواطن القصور في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية بمصر، وتوصلت الدراسة إلى وضع مجموعة من المقترحات من أجل تلافي مواطن القصور وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير عملية التعليم والتعلم وأهمها إنشاء كليات لتدريس الذكاء الاصطناعي، وإعداد معلم متقن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- دراسة (لطفي، محمد السيد، 2023) وهدفت إلى التعرُّف على مستوى الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس والعلاقة بين الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والهوية المهنية والاندماج الوظيفي، وتم استخدام المنهج الوصفي وتطبيق البحث على عينة مكونة من (206) أعضاء هيئة تدريس، وتطبيق مقياس الاتجاه ومقياس الاندماج الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس، ووجود علاقة موجبة بين الاتجاه والاندماج الوظيفي.
- دراسة (كامل، هناء 2024). هدفت إلى التعرف على الإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي، والوقوف على واقع الوعي المعرفي لتطبيق الذكاء الاصطناعي بكليات التربية للطفولة المبكرة، والكشف عن معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي للطالبات المعلمات بكليات التربية للطفولة المبكرة، والوصول إلى أهم متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي على الإعداد المهني للطالبات المعلمات في ضوء استشراف المستقبل، وتم استخدام المنهج الوصفي وتطبيق الدراسة على عينة مكونة من (242) طالبة بكلية التربية بجامعة المنصورة وجامعة الزقازيق، وتم إعداد استبانة لجمع البيانات من الطالبات، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في الإعداد المهني للمعلمات، ووجود ندرة في توظيفه في كليات التربية، ووجود ضعف لدى الطالبات في الاستفادة من الذكاء الاصطناعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نجد أن جميع الدراسات قد اهتمت بدراسة كيفية الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية سواء في التعليم العالي أو التعليم قبل الجامعي، كما اهتم الباحثون بالتعرف على آراء جميع أطراف المنظومة التعليمية سواء الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس، مثل (دراسة المالكي 2023)، ودراسة (حسين Hussain, 2020)، ودراسة (ميرة وكاطع 2019)، ودراسة (كايرو Kairu ,2020)، ودراسة (العتوم 2023)، ودراسة (لطفي 2023)، ودراسة (كامل 2024).

كما اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي والاستبانة في إجراء الدراسة وجمع البيانات من العينة، بينما اعتمدت دراسة (الطلحي، والعميري 2023)، على المنهج شبه التجريبي والاختبارات القبلية البعدية، ودراسة (المالكي 2024) التي اعتمدت على تحليل المحتوى لتحليل الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تركيزها على تحديد متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي، والتي يتم استخدامها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية، والتعرف على المعوقات التي تعيق عملية التطوير، وأهم المقترحات للتغلب عليها، مما يحسن من قدرات أعضاء هيئة التدريس على توفير بيئة تعلم ذكية توظف عملية تدريس فعالة في الجامعة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث بدقة ومحاور الإطار النظري للدراسة، وتحديد المنهج البحثي المناسب وكذلك بناء أداة البحث وتحديد محاورها بدقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

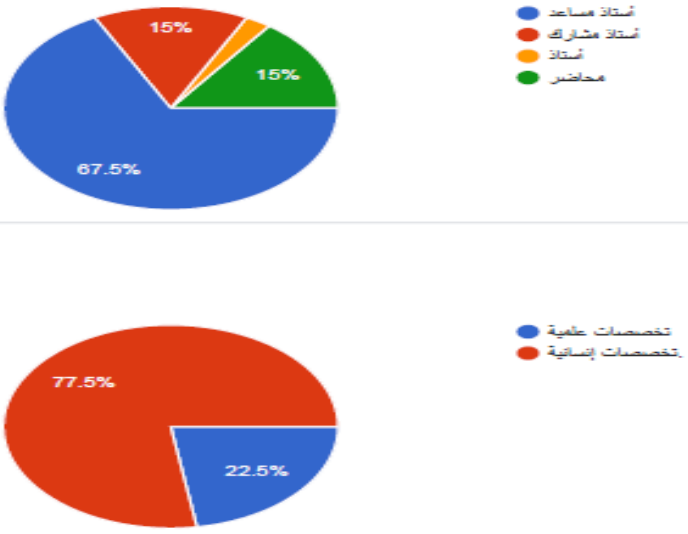
للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، الذي يقوم على جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها" (ملحم، سامي محمد 2002).

مجتمع الدراسة:

بلغ عدد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (176) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كليات عنيزة الأهلية من البرامج والأقسام العلمية المختلفة.

مجتمع وعينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (40) عضو هيئة تدريس بكليات عنيزة الأهلية، وهي تمثل (22,7%) من مجتمع الدراسة كما يوضحه الجدول (1) والشكل (2).



الشكل (2) العينة حسب التخصص والدرجة العلمية

جدول (1) أعداد عينة الدراسة موزعين حسب الدرجة العلمية والتخصص

الفئة	العدد	الفئة	العدد
أستاذ	1	التخصصات الإنسانية	31
أستاذ مشارك	6		
أستاذ مساعد	27	التخصصات العلمية	9
محاضر	6		

المجموع	40	المجموع	40

أداة الدراسة (الاستبانة):

اعتمد الباحث في بناء استبانة الدراسة على مجموعة من المراجع العربية والأجنبية التي تناولت أدوات قياس مشابهة لمحاور موضوع الدراسة، وخاصة تلك التي درست متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس الجامعي، ومستوى وعي أعضاء هيئة التدريس به، والمعوقات المرتبطة بتطبيقاته؛ إذ تضمنت الدراسات العربية مثل دراسة (الحارثي،عبدالرحمن 2023)، و(القحطاني، صالح، 2022)، و(العامري،عوض، 2021) استبانات تقيس الوعي بالذكاء الاصطناعي، المتطلبات الفنية والتقنية، الاحتياجات التدريبية، والمعوقات البشرية والتنظيمية، كما اشتملت الأدبيات الأجنبية مثل: Holmes et al. (2022) ، و Zawacki-Richter et al. (2020)، وتقارير اليونسكو (2021) على أدوات معيارية تقيس الجاهزية المؤسسية والبنية التحتية والمهارات الرقمية ومتطلبات دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم. وقد أسهمت هذه الأدوات مجتمعة في تحديد محاور الاستبانة الحالية وصياغة بنودها، التي تكونت من 4 محاور، و62 فقرة، وكانت خطواتها كما يلي:

1) هدف الاستبانة: تحديد المفاهيم الأساسية في بيئة الذكاء الاصطناعي التي تعتبر أسس مرجعية لتطوير عملية التدريس، والتعرف على متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء تلك المفاهيم، وأهم معوقات التطوير المستهدف والمقترحات لعملية التطوير.
2) محاور الاستبانة: تحديد المفاهيم الأساسية في بيئة الذكاء الاصطناعي التي تعتبر أسس مرجعية لتطوير عملية التدريس، ومتطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي، والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي، والمقترحات لتطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي.
3) تحكيم الاستبانة: تم إعداد هذه الاستبانة وعرضها على عدد من المحكمين، حيث تم تحكيمها من قبل (7) محكمين و (2) متخصصين في القياس والتقويم التربوي، وتم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الاستبانة تتكون من:

- المحور الأول: المفاهيم الأساسية في بيئة الذكاء الاصطناعي التي تعتبر أسس مرجعية ترتكز عليها عملية تطوير التدريس الفعال (6مفاهيم).
- المحور الثاني: متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي (32 عبارة) موزعة على (5) أبعاد فرعية، هي (الوعي بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم– البنية التحتية والتقنية– المحتوى الرقمي– الدعم والتدريب– تقييم مخرجات التعلم).
- المحور الثالث: المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي (24 عبارة) موزعة على (4) أبعاد فرعية، هي:(أعضاء هيئة التدريس– الطلاب– التجهيزات– تطبيقات الذكاء الاصطناعي).
- المحور الرابع: مفتوح لإعطاء الفرصة لأعضاء هيئة التدريس في كليات عنيزة للتعبير عن آرائهم حول المقترحات التي يرون أنها تسهم في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي.

4) الصدق والثبات:

- أولًا: الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط كندال Kendall's للبيانات الاسمية والمنفصلة بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتيجة كما يوضحه الجدول (2):

جدول (2) معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه بالاستبانة

المحور الأول: مفاهيم الذكاء الاصطناعي					
العبارة	مفاهيم الذكاء الاصطناعي	العبارة	أساليب التدريس الفعال	العبارة	المحتوى الرقمي
1	**0.546	1	**0.734	1	**0.574
2	**0.648	2	**0.535	2	**0.645
3	**0.639	3	**0.448	3	**0.557
4	**0.565	4	**0.474	4	**0.657

5	**0.646	5	**0.565	5	**0.678
6	**0.679	6	**0.587	6	**0.594
المحور الثانى: متطلبات تطوير أساليب التدريس الفعال في ضوء الذكاء الاصطناعي					
العبارة	الوعي بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم	العبارة	البنية التحتية والتقنية	العبارة	المحتوى الرقمي
1	**0.568	1	**0.534	1	**0.579
2	**0.546	2	**0.533	2	**0.647
3	**0.676	3	**0.468	3	**0.657
4	**0.549	4	**0.475	4	**0.652
5	**0.573	5	**0.665	5	**0.678
6	**0.639	6	**0.583	6	**0.494
7	**0.648	7	**0.506		
العبارة	الدعم والتدريب	العبارة	تقييم مخرجات التعلم		
1	**0.674	1	*0.391		
2	**0.555	2	**0.475		
3	**0.668	3	**0.548		
4	**0.471	4	**0.569		
5	**0.635	5	**0.676		
6	**0.674	6	**0.546		
المحور الثالث: المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق أساليب التدريس الفعال الموافقة للذكاء الاصطناعي					

العبارة	أعضاء هيئة التدريس	العبارة	الطلاب
1	**0.646	1	**0.669
2	**0.543	2	**0.533
3	**0.579	3	*0.613
4	**0.642	4	**0.549
5	**0.547	5	*0.410
6	*0.423	6	**0.646
العبارة	**التجهيزات**	**العبارة**	**طبيعة تطبيقات الذكاء الاصطناعي**
1	**0.558	1	**0.585
2	**0.549	2	**0.558
3	**0.534	3	**0.668
4	**0.558	4	**0.471
5	**0.647	5	**0.575
6	**0.657	6	**0.648

(*) دال عند مستوى 0.05 (**) دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (2) تمتع محاور الاستبانة بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي بين عباراتها، حيث تراوحت قيم معامل ارتباط كندال Kendall's ما بين (0.448: 0.734) لعبارات المحور الأول، أما بالنسبة لعبارات المحور الثاني فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.391: 0.678)، وفي عبارات المحور الثالث تراوحت قيم معامل ارتباط كندال مابين (0,410: 0,669)، وبالتالي جميع قيم معاملات الارتباط هذه دالة عند مستوى (0.05) و(0.01) مما يشير إلى تمتع محاور الاستبانة باتساق داخلي، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق.

- ثانيًا: الثبات: للتحقق من ثبات محاور الاستبانة والاستبانة ككل؛ تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، والجدول (4) يوضح قيم معامل الثبات.

جدول (3) قيم ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل

المحور	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	6	0,951
المحور الثاني	32	0,847
المحور الثالث	24	0.967
الاستبانة ككل	62	0.907

يتضح من الجدول (3) تمتع محاور الاستبانة بدرجة مقبولة من الثبات، حيث تراوحت قيم معامل الثبات ما بين (0.847: 0.967). والاستبانة ككل (0.907) مما يشير إلى صلاحيتها للتطبيق.

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لآراء عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول الآتية:

أولًا: نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما المفاهيم الأساسية في بيئة الذكاء الاصطناعي التي تعتبر أسس مرجعية لتطوير عملية التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية؟

- يمكن الإجابة على هذا السؤال من خلال النتائج المدونة في الجدول الآتي رقم (4)

جدول رقم (4) النسب المئوية لمتوسط آراء أفراد العينة نحو المفاهيم الأساسية في بيئة الذكاء الاصطناعي التي تعتبر أسس مرجعية لتطوير عملية التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية

م	مفهوم الذكاء الاصطناعي	النسبة المئوية لمتوسط الأداء لدى أفراد العينة		
		كبير	متوسط	ضعيف
4	الذكاء الاصطناعي نوع من التعلم الآلي الذي يرتكز على علوم البيانات والأنظمة بعيدًا عن المعلم.	%70	%18	%12

5	الذكاء الاصطناعي نوع من معالجة اللغة الطبيعية للترجمة والمساعدين الصوتيين.	%25	%65	%10
6	الذكاء الاصطناعي هو قدرة الأنظمة على تفسير الصور والفيديوهات والتعرف على الوجوه والكائنات.	%12	%68	%20
2	الذكاء الاصطناعي هو توليد الأفكار والمعلومات بشكل مبسط ومريح.	%78	%12	%10
3	الذكاء الاصطناعي هو نظام مساعد لإثراء مهارات المتعلم بطرق إبداعية ومصادر متاحة ومفتوحة.	%72	%10	%18
1	الذكاء الاصطناعي هو نظام تعليمي وتدريبي آلي كامل ومفتوح وبديل عن المؤسسات التعليمية.	%85	%10	%5

ويتضح من خلال النتائج: أن أكثر المفاهيم الأساسية في بيئة الذكاء الاصطناعي مرجعية لتطوير عملية التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من حيث أعلى نسبة مئوية كما وردت في الجدول مرتبة، وتُفسَّر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يدركون التحول الجذري الذي أحدثته أنظمة الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية، كما تشير النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس يربطون بين توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي وتحسين جودة التدريس من خلال إتاحة مصادر تعلم متنوعة، وتصميم بيئات تعلم محفزة، مما يعزز الدور الإثرائي لبيئة الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل متطلب فرعي وكل متطلب رئيس؛ للتعرف على أهم متطلبات تطوير التدريس الفعال في ضوء مفاهيم الذكاء الاصطناعي، وتوضح الجداول آراء أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول أهم متطلبات تطوير أساليب التدريس الفعال:

جدول (5) استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول "الوعي بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم" كمتطلب لتطوير التدريس الفعال بكليات عنيزة الأهلية (ن= 40)

م	المتطلبات	درجة الاحتياج للمتطلبات										الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	ضرورة معرفة عضو هيئة التدريس بمفاهيم الذكاء الاصطناعي الأساسية	19	%47.5	16	%40	4	%10	1	%2.5	0	0	3
2	اهتمام عضو هيئة التدريس بتطوير مهاراته في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي	20	%.50	15	%37.5	3	%8	2	%5	0	0	2
3	تحديد التطبيقات التي يرى أنها الأكثر فائدة في مجال التعليم في تخصصه	15	%37.5	19	%47.5	4	%10	2	%5	0	0	6
4	جاهزية عضو هيئة التدريس	15	%37.5	15	%37.5	9	%22.5	1	%2.5	0	0	7

	لتبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريسه وتقييمه										
5	الاهتمام بتلقي مزيد من التدريب في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس	23	%57.5	12	%30	5	%12.5	0	0	0	1
6	الاهتمام بتصميم بيئات تعليمية محفزة	18	%45	14	%35	8	%20	0	0	0	4
7	حضور لقاءات عملية حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	17	%42.5	13	%32.5	8	%20	2	%5	0	5
المتوسط العام		18	%45.4	15	%37.14	6	%15	1	%3	0	

يتضح من الجدول رقم (5) أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس لديهم وعي كبير بأهمية الاستفادة من توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في تطوير عمليات التدريس وتحقيق التدريس الفعال، حيث أكد 82.5% من أفراد العينة أن لديهم وعي كبير بأهمية توظيف عناصر بيئة الذكاء الاصطناعي في عمليات التعليم والتعلم وعملية التدريس ومتطلباتها، خاصة وأن هذه العناصر تساعد على زيادة فاعلية عملية التدريس وتوفير جهود أعضاء هيئة التدريس في الأعمال الروتينية وتوجيهها

نحو الأعمال الإبداعية في التدريس، وكان أعلى المتطلبات من وجهة نظر أفراد العينة هو" الاهتمام بتلقي مزيد من التدريب في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس" بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 87.5%، وأقلها كان "جاهزية عضو هيئة التدريس لتبني تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريسه وتقييمه" بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 75%.

جدول (6) استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول "توفير البنية التحية والتقنية للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم " كمتطلب لتطوير التدريس الفعال بكليات عنيزة الأهلية (ن= 40)

م	المتطلبات	درجة الاحتياج للمتطلبات										الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	توفير الأجهزة والبرامج اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في القاعات الدراسية والمختبرات	14	%35	12	%30	7	%17.5	6	%15	1	%2.5	5
2	التحقق من كفاءة شبكات الإنترنت المتوفرة في الجامعة لدعم التطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي	15	%37.5	13	%32.5	6	%15	5	%12.5	1	%2.5	4

3	تحديد الاحتياجات اللازمة لإجراء الصيانة الدورية للأجهزة والبرامج والتطبيقات	13	%32.5	17	%42.5	6	%15	3	%7.5	1	%2.5	6
4	سهولة الوصول إلى الدعم الفني في حال وجود أي مشاكل تقنية في توظيف الذكاء الاصطناعي	20	%50	11	%27.5	6	%15	1	%2.5	2	%5	1
5	توفير فرق عمل من أعضاء هيئة التدريس والتقنيين لتطوير مشاريع خاصة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس.	18	%45	7	%17.5	10	%25	4	%10	1	%2.5	2
6	توفير خبراء ومختصين لتطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التدريس بالجامعة	16	%40	10	%25	9	%22.5	4	%10	1	%2.5	3

7	توفير نظام تقييم لأداء عضو هيئة التدريس في استخدامه تطبيقات الذكاء الاصطناعي	14	%35	11	%27.5	9	%22.5	5	%12.5	1	%2.5	7
	المتوسط العام	16	%39	12	%29	7	%19	4	%10	1	%3	

يتضح من الجدول رقم (6) أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون ضرورة توفير متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير عمليات التدريس وتوفير البنية التحتية اللازمة لذلك، حيث أكد 68% من أفراد العينة أهمية توفير البنية التحتية اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس لزيادة فاعلية عملية تطوير التدريس، حيث كان أعلى المتطلبات من وجهة نظر أفراد العينة هو"سهولة الوصول إلى الدعم الفني في حال وجود أي مشاكل تقنية في توظيف الذكاء الاصطناعي"، بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 77.5%، أما أقلها كان "توفير نظام تقييم لأداء عضو هيئة التدريس في استخدامه تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 62.5%، وتعكس هذه النتيجة واقعًا مهمًّا، وهو أن الجهد الفردي لأعضاء هيئة التدريس لا يمكن أن ينجح دون دعم مؤسسي واضح يوفر بيئة تقنية مناسبة.

جدول (7) استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول "توفير المحتوى الرقمي في التعليم " كمتطلب لتطوير التدريس الفعال بكليات عنيزة الأهلية (ن= 40)

م	المتطلبات	درجة الاحتياج للمتطلبات										الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	التحقق من فعالية المحتوى التعليمي الرقمي في تحسين تجربة التعلم للطلاب.	18	%45	15	%37.5	5	%12.5	2	%5	0	0	2
2	تقييم جودة المحتوى التعليمي الرقمي المتوفر في الجامعة في التخصص.	12	%30	20	%50	6	%15	2	%5	0	0	1
3	تطوير محتوى تعليمي مدمج مع تقنيات الذكاء الاصطناعي مقدم باستراتيجيات تدريس فعالة	11	%27.5	15	%37.5	11	%27.5	3	%7.5	0	0	6

4	إنشاء وتعديل المحتوى التعليمي باستخدام الأدوات الرقمية المضمنة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	8	%20	21	%52.5	6	%15	5	%12.5	0	3
5	تفعيل دور المكتبات الجامعية في توفير الموارد الرقمية اللازمة لدعم البحث والتطوير في مجال الذكاء الاصطناعي.	10	%25	16	%40	11	%27.5	3	%7.5	0	5
6	تطوير مواد تعليمية بشكل فردي أو جماعي تعتمد على استخدام الذكاء الاصطناعي.	11	%27.5	16	%40	5	%12.5	7	%17.5	1	%2.5	4

المتوسط العام	12	%29	17	%43	7	%18	4	%9	0	0	

يتضح من الجدول رقم (7) أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون ضرورة توفير متطلبات توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في تطوير عمليات التدريس وتوفير المحتوى الرقمي اللازم لذلك، حيث أكد 72% من أفراد العينة أهمية توفير المحتوى الرقمي اللازم لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس لزيادة فاعلية عملية التدريس، وكان أعلى المتطلبات من وجهة نظر أفراد العينة هو "تقييم جودة المحتوى التعليمي الرقمي المتوفر في الجامعة في التخصص"، بنسبة اتفاق كبيرة بلغت80%، أما أقلها كان "تطوير محتوى تعليمي مدمج مع تقنيات الذكاء الاصطناعي مقدم باستراتيجيات تدريس فعالة"بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 65%، ويُفسَّر ذلك بأن نجاح التعليم الذكي يرتكز على محتوى تفاعلي قادر على الاستجابة لتنوع قدرات الطلبة، ويتيح فرص تعلم مخصصة.

جدول (8) استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول "توفير الدعم والتدريب في بيئة الذكاء الاصطناعي "كمتطلب لتطوير التدريس الفعال بكليات عنيزة الأهلية (ن= 40)

م	المتطلبات	درجة الاحتياج للمتطلبات										الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	كفاية البرامج التدريبية المتوفرة لأعضاء هيئة التدريس في	14	%35.5	7	%17.5	11	%27.5	8	%20	0	0	6

	مجال الذكاء الاصطناعي.										
2	الحاجة إلى برامج تدريبية إضافية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس.	17	%42.5	17	%42.2	5	%12.5	1	%2.5	0	0	1
3	دعم وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على التدريب على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	15	%37.5	14	%35	7	%17.5	4	%10	0	0	3
4	تحديد العقبات التي تمنع أعضاء هيئة التدريس من المشاركة في برامج	15	%37.5	12	%30	12	%30	1	%2.5	0	0	5

	التدريب لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس.											
5	تحديد نوعية الدورات التدريبية (نظرية، عملية، مزيج من الاثنين) لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس.	14	%35	14	%35	9	%22.5	3	%7.5	0	0	2
6	توفر بيئة تشجع أعضاء هيئة التدريس على الانخراط في برامج التدريب المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية.	15	%37.5	14	%35	8	%20	3	%7.5	0	0	4
المتوسط العام		15	%37.5	13	%32.5	9	%22	3	%8	0	0	

يتضح من الجدول رقم (8) أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون ضرورة توفير متطلبات توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في تطوير عمليات التدريس والاهتمام بتوفير وتقديم الدعم

والتدريب لأعضاء هيئة التدريس اللازم لذلك، حيث أكد 70% من أفراد العينة أهمية توفير الدعم والتدريب اللازم لتوظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس لأعضاء هيئة التدريس لزيادة فاعلية عملية التدريس، وكان أعلى المتطلبات من وجهة نظر أفراد العينة هو "الحاجة إلى برامج تدريبية إضافية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس"، بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 85%، أما أقلها كان "كفاية البرامج التدريبية المتوفرة لأعضاء هيئة التدريس في مجال الذكاء الاصطناعي "بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 53%.

جدول (9) استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول "تقييم مخرجات التعلم من خلال بيئة الذكاء الاصطناعي" كمتطلب لتطوير التدريس الفعال بكليات عنيزة الأهلية (ن= 40)

م	المتطلبات	درجة الاحتياج للمتطلبات									
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	التحقق من أن أدوات الذكاء الاصطناعي تساعد في تحسين عملية تقييم أداء الطلاب	14	%35	12	%30	12	%30	2	%5	0	0	3
2	تحديد أنواع التقييم التي يمكن أن يستفيد منها في تطبيقات	15	%37.5	9	%22.5	12	%30	4	%10	0	0	4

	الذكاء الاصطناعي (الأسئلة الموضوعية، المقالات، المشاريع).											
3	الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخصيص تجربة التقييم لكل طالب على حدة.	10	%25	11	%27.5	14	%35	5	%12.5	0	0	6
4	تحديد التحديات والمخاوف بشأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقييم الطلاب	11	%27.5	12	%30	12	%30	5	%12.5	0	0	5
5	التحقق من تلقي الطالب تغذية راجعة آنية ومؤجلة عن أدائه	12	%30	14	%35	9	%22.5	5	%12.5	0	0	2

	بشكل مستمر من خلال قنوات متعددة.										
6	التحقق من تنفيذ الطلاب تكليفاتهم ومهامهم وأنشطتهم التعليمية من خلال تطبيقات ذكية متنوعة.	14	%35	14	%35	11	%27.5	1	%2.5	0	0	1
المتوسط العام		13	%32	12	%30	11	%29	4	%9	0	0	

يتضح من الجدول رقم (9) أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون ضرورة توفير متطلبات توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في تطوير التدريس الفعال وتوفير متطلبات توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في تقييم مخرجات التعلم اللازم لذلك، حيث أكد 62% من أفراد العينة أهمية توفير متطلبات توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في تقييم مخرجات التعلم لزيادة فاعلية عملية التدريس، وكان أعلى المتطلبات من وجهة نظر أفراد العينة هو "التحقق من تنفيذ الطلاب تكليفاتهم ومهامهم وأنشطتهم التعليمية من خلال تطبيقات ذكية متنوعة"، بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 70%، أما أقلها كان "الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخصيص تجربة التقييم لكل طالب على حدة" بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 52.5%، وأبرزت النتائج حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى برامج تدريبية مستمرة.

جدول (10) متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول "متطلبات توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في تطوير التدريس الفعال"

م	البعد الرئيس	درجة الاحتياج للمتطلبات المتضمنة بكل بعد										الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	الوعي بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته	18	%45.4	15	%37.14	6	%15	1	%3	0	0	1
2	البنية التحتية والتقنية	16	%39	12	%29	7	%19	4	%10	1	%3	4
3	المحتوى الرقمي	12	%29	17	%43	7	%18	4	%9	0	0	2
4	الدعم والتدريب	15	%37.5	13	%32.5	9	%22	3	%8	0	0	3
5	تقييم مخرجات التعلم	13	%32	12	%30	11	%29	4	%9	0	0	5
المتوسط العام		%36.6		%34.4		%20,5		%7.8		%0.7		

يتضح من الجدول (10) تأكيد أفراد عينة الدراسة على ضرورة توفير متطلبات توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في تطوير التدريس الفعال بمتوسط 71%، وكانت أهم تلك المتطلبات ضرورة أن يتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس وعي بأهم التطبيقات التي يمكن أن تستخدم في عمليات التعليم والتعلم والتدريس، حيث بلغت درجة الموافقة 83% وهذه نسبة مرتفعة؛ لأن ذلك يمثل الأساس الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس للبحث عن أفضل تلك التطبيقات والتي تناسب طبيعة عمله وتدريسه وتخصصه والطلاب الذين يقوم بتدريسهم، وكذلك اختيار المحتوى الرقمي المناسب والذي يمكن رفعه على المنصات وتبادله مع الطلاب وإجراء عمليات التحليل حياله من جانب الطلاب، وبلغت نسبة موافقة أفراد العينة عليه 72%، وأكد أفراد العينة على أهمية التدريب بنسبة موافقة

كبيرة لأعضاء هيئة التدريس بلغت 70%، وهذا يتوافق مع التطورات السريعة في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية، وتوفير البنية التحتية سواء التقنية وشبكات الإنترنت بدرجة اتفاق بلغت 68%، وذلك لتحقيق سرعة الوصول إلى التطبيقات الحديثة للذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها في التعليم وتوظيف تلك التطبيقات في عمليات التدريس وتقويم مخرجات التعلم المختلفة لدى الطلاب.

وتتفق ما توصلت إليه الدراسة من نتائج مع دراسة (ميرة وكاطع 2019) التي أكدت أهمية الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التدريس بالجامعة، ودراسة (زاهو وجن وليو ورانج وكوينلند Zhao, Chen, Liu, Zhang & Copland, 2019) والتي هدفت إلى توظيف أساليب التدريس الفعال المتوافقة مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودراسة (المالكي 2023) التي أكدت دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي، وفوائد تلك الاستراتيجيات في تحسين عملية التعليم والتعلم، ودراسة (العتوم 2023) التي أكدت ضرورة توفير متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم العالي، ودراسة (إسماعيل 2023) التي حددت أوجه الإفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية وتوفير متطلبات تطبيقها، ودراسة (كامل 2024) التي حددت الإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي وأهمية الوعي المعرفي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس لدى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل المعوقات الفرعية في كل مجال من مجالات منظومة العملية التعليمية في الجامعة، وتوضح الجداول التالية آراء أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول أهم المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، وتمنعهم من تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي:

جدول (11) استجابات أفراد العينة حول "المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي" والتي تعود لأعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة الأهلية (ن= 40)

م	المتطلبات	درجة تأثير المعوق على تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي										الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	مقاومة التغيير وتخوف الأساتذة من فقدان دورهم أو عدم القدرة على مواكبة التطورات التكنولوجية	5	%12.5	8	%20	18	%45	7	%17.5	2	%5	6
2	قلة الوعي وعدم الإلمام الكافي بإمكانات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم	10	%25	9	%22.5	16	%40	4	%10	1	%2.5	3

3	ضعف امتلاك المهارات اللازمة لاستخدام الأدوات والبرامج المرتبطة بالذكاء الاصطناعي	7	%17.5	11	%27.5	17	%42.5	3	%8	2	%5	5
4	تمسك معظم أعضاء هيئة التدريس بالأساليب التدريسية التقليدية وعدم الرغبة في تجربة أساليب جديدة	6	%15	15	%37.5	15	%37.5	2	%5	2	%5	2

5	تتطلب عملية دمج الذكاء الاصطناعي في التدريس وقتًا وجهدًا إضافيين وعدم رغبة الأساتذة في بذل ذلك الجهد.	9	%22.5	11	%27.5	15	%37.5	3	%8	2	%5	4
6	خوف الأساتذة من الفشل والقلق من عدم تحقيق النتائج المرجوة من استخدام الذكاء الاصطناعي	7	%17.5	15	%37.5	9	%22.5	5	%12.5	4	%10	1
المتوسط العام		7	%18	12	%29	15	%37.5	4	%10	2	%5.5	

يتضح من الجدول رقم (11) أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون أن هناك معوقات لتطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي تعود لأعضاء هيئة التدريس، حيث أكد 47% من أفراد العينة أن هذه المعوقات تؤثر على أداء عضو هيئة التدريس وتدريسه وتقييمه لمخرجات التعلم، وكان أكثر المعوقات تأثيرًا على أداء أعضاء هيئة التدريس والتي تعود إليهم

أنفسهم من وجهة نظر أفراد العينة هو "خوف الأساتذة من الفشل والقلق من عدم تحقيق النتائج المرجوة من استخدام الذكاء الاصطناعي"، بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 55%، أما أقلها كان "مقاومة التغيير وتخوف الأساتذة من فقدان دورهم أو عدم القدرة على مواكبة التطورات التكنولوجية "بنسبة اتفاق بلغت 32.5%.

جدول (12) استجابات أفراد العينة حول "المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي" والتي تعود للطلاب بكليات عنيزة الأهلية (ن= 40)

م	المتطلبات	درجة تأثير المعوق على تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي										الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	ضعف توفر الأجهزة أو الإنترنت اللازمين للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي	9	%22.5	18	%45	6	%15	5	%12.5	2	%5	4
2	عدم قدرة معظم الطلاب على التعلم بشكل مستقل وتعلم استخدام الأدوات الجديدة بالذكاء الاصطناعي.	11	%27.5	13	%32.5	9	%22.5	6	%15	1	2.5	5

3	خطر الاعتماد المفرط على التكنولوجيا وعدم القدرة على التفكير النقدي والإبداعي.	15	%37.5	13	%32.5	7	%17.5	4	%10	1	%2.5
4	استخدام الطلاب للذكاء الاصطناعي في الغش في الامتحانات والواجبات والتكليفات.	10	%25	17	%42.5	7	%17.5	5	%12.5	1	%2.5
5	وجود فروق فردية بين الطلاب في القدرة على الاستفادة من الذكاء الاصطناعي	10	%25	12	%30	14	%35	3	%8	1	%2.5
6	عدم وجود حافز لدى بعض الطلاب لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الدراسة.	10	%25	14	%35	11	%27.5	4	%10	1	%2.5

المتوسط العام	11	%27	15	%36.5	9	%22.5	4	%11	1	3	

يتضح من الجدول رقم (12) أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون أن هناك معوقات لتطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي تعود للطلاب، حيث أكد 63.5% من أفراد العينة أن هذه المعوقات تؤثر على أداء عضو هيئة التدريس وتدريسه وتقييمه لمخرجات التعلم، وكان أكثر المعوقات تأثيرًا على أداء أعضاء هيئة التدريس والتي تعود إليهم أنفسهم من وجهة نظر أفراد العينة هو "خطر الاعتماد المفرط على التكنولوجيا وعدم القدرة على التفكير النقدي والإبداعي"، بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 70%، أما أقلها كان "وجود فروق فردية بين الطلاب في القدرة على الاستفادة من الذكاء الاصطناعي "بنسبة اتفاق بلغت 55%.

جدول (13) استجابات أفراد العينة حول "المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس لتطوير التدريس الفعال المتوافقة مع بيئة الذكاء الاصطناعي" والتي تعود للتجهيزات بكليات عنيزة الأهلية (ن= 40)

م	المتطلبات	درجة تأثير المعوق على تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي										الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	نقص البنية التحتية التقنية اللازمة لدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي	10	%25	14	%35	14	%35	1	%2.5	1	%2.5	1

2	عدم توافر ميزانية كافية لتوفير الأجهزة والبرامج والتدريب اللازمين لاستخدام الذكاء الاصطناعي	10	%25	14	%35	13	%32.5	2	%5	1	%2.5	2
3	عدم وجود دعم كافٍ من الإدارة الجامعية لتبني تقنيات الذكاء الاصطناعي	7	%17.5	12	%30	15	%37.5	4	%10	2	%5	5
4	عدم وجود سياسات واضحة بشأن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعة.	8	%20	9	%22.5	18	%45	3	%8	2	%5	6

5	المخاوف بشأن حماية البيانات الشخصية والمعلومات الأكاديمية للطلاب بالجامعة.	8	%20	14	%35	11	%27.5	5	%12.5	2	%5	4
6	صعوبة دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع الأنظمة الأكاديمية القائمة تدريسا وتقييما.	7	%17.5	16	%40	10	%25	6	%15	1	%2.5	3
المتوسط العام		8	%21	13	%33	13	%33	4	%9	2	%4	

يتضح من الجدول رقم (13) أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون أن هناك معوقات لتطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي والتي تعود إلى التجهيزات اللازمة لتوظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في التدريس، حيث أكد 54% من أفراد العينة أن هذه المعوقات تؤثر على أداء عضو هيئة التدريس وتدريسه وتقييمه لمخرجات التعلم، وكان أكثر المعوقات تأثيرًا على أداء أعضاء هيئة التدريس والتي تعود إليهم أنفسهم من وجهة نظر أفراد العينة هو "نقص البنية التحتية التقنية اللازمة لدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ضعف توافر ميزانية كافية لتوفير الأجهزة والبرامج والتدريب اللازمين لاستخدام الذكاء الاصطناعي"، بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 60%، أما

أقلها كان "عدم وجود سياسات واضحة بشأن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعة" بنسبة اتفاق بلغت 42.5%.

جدول (14) استجابات أفراد العينة حول "المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس لتطوير التدريس الفعال الموافقة للذكاء الاصطناعي" والتي تعود لطبيعة بيئة الذكاء الاصطناعي بكليات عنيزة الأهلية (ن= 40)

م	المتطلبات	درجة تأثير المعوق على تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي										الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	وجود تحيزات في البيانات المستخدمة لتجريب نماذج الذكاء الاصطناعي في التدريس	5	%12.5	15	%37.5	16	%40	3	%8	1	%2.5	1
2	صعوبة فهم كيفية عمل نماذج الذكاء الاصطناعي واتخاذ القرارات في مجال التدريس والتعليم	10	%25	14	%35	10	%25	5	%12.5	1	%2.5	2

3	تركز تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحالية على مهام محددة ولا تغطي جميع جوانب العملية التعليمية بالتعليم الجامعي	8	%20	14	%35	15	%37.5	2	%5	1	%2.5	3
4	ارتفاع تكلفة تطوير وتشغيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي المتقدمة في مجال التعليم	8	%20	14	%35	14	%35	3	%7.5	1	%2.5	4

5	زيادة الاعتماد على التكنولوجيا قد يؤدي إلى فقدان المهارات الأساسية لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس	7	%17.5	12	%30	16	%40	4	%10	1	%2.5	6
6	قد يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى تقليل التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والأساتذة	7	%17.5	15	%37.5	12	%30	4	%10	2	%5	5
المتوسط العام		7	%19	14	%35	14	%35	4	%9	1	%2	

يتضح من الجدول رقم (14) أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يرون أن هناك معوقات تواجه أعضاء هيئة التدريس لتطوير التدريس الفعال المتوافق مع الذكاء الاصطناعي والتي تعود لطبيعة بيئة الذكاء الاصطناعي بكليات عنيزة الأهلية، حيث أكد 54% من أفراد العينة أن هذه المعوقات تؤثر على أداء عضو هيئة التدريس وتدريسه وتقييمه لمخرجات التعلم، وكان أكثر

المعوقات تأثيرًا على أداء أعضاء هيئة التدريس والتي تعود إليهم أنفسهم من وجهة نظر أفراد العينة هو "وجود تحيزات في البيانات المستخدمة لتجريب نماذج الذكاء الاصطناعي في التدريس"، بنسبة اتفاق كبيرة بلغت 60%، وأقلها كان "زيادة الاعتماد على التكنولوجيا قد يؤدي إلى فقدان المهارات الأساسية لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس"بنسبة اتفاق بلغت 47.5%.

جدول (15) متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول "معوقات توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي لتطوير التدريس الفعال"

م	البعد الرئيس	المعوقات في المحاور المختلفة										الترتيب
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
1	معوقات تعود إلى أعضاء هيئة التدريس	7	%18	12	%29	15	%37.5	4	%10	2	%5.5	4
2	معوقات تعود إلى الطلاب	11	%27	15	%36.5	9	%22.5	4	%11	1	3	1
3	معوقات تعود لنقص التجهيزات	8	%21	13	%33	13	%33	4	%9	2	%4	3
4	معوقات تعود إلى طبيعة تطبيقات الذكاء الاصطناعي	7	%19	14	%35	14	%35	4	%9	1	%2	2
المتوسط العام		%21.3		%33.4		%32		%9.8		%3.5		

يتضح من الجدول (15) أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من تطوير التدريس الفعال وتوظيفه في بيئة الذكاء الاصطناعي وكانت درجة موافقة عينة الدراسة على تلك المعوقات بدرجة متوسطة بلغت 54.7%، وكانت أكثر المعوقات تأثيرا من وجهة نظرهم تلك المعوقات الخاصة بالطلاب، حيث بلغت درجة موافقة العينة 63.5%، تليها المعوقات المتعلقة بطبيعة تطبيقات الذكاء الاصطناعي والنقص في التجهيزات بنسبة 54%، وكانت أقل المعوقات من وجهة نظرهم وذلك بنسبة 47%، ويمكن تفسير ذلك بأن الجامعة تهتم بتذليل معظم المعوقات خاصة ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس والتجهيزات واختيار التطبيقات المناسبة، أما ما يتعلق بالطلاب فهناك معوقات قد يصعب التغلب عليها خاصة ما يتعلق بتدريب الطلاب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكذلك عمليات التحقق من نزاهة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفق أخلاقيات البحث العلمي وضمان جدية عمليات التعليم والتعلم والتقييم.

وتتفق الدراسة فيما توصلت إليه من نتائج مع دراسة (زاهو وجن وليو ورانج وكوينلند Zhao, Chen, Liu, Zhang & Copland, 2019)حول وجود معوقات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس والطلاب وضرورة التغلب عليها لتحسين التدرس الفعال وتحقيق اتجاه إيجابي نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ودراسة (كايرو Kairu ,2020) التي أكدت على أن التغلب على المعوقات المتصلة بالطلاب تسهم في تحسن التفاعل بين الأستاذ والطلاب، ودراسة (النافعي، سهام، والفرانى، لينا، 2021) التي أكدت أهمية تذليل العقوبات والصعوبات التي تقلل من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ودراسة (العتوم، نهى،2023) التي أكدت أهمية التغلب على المعوقات المتصلة بطبيعة تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ونظم التدريس الذكية، وبيئات التعلم التكيفية، خاصة قلة توفر المختصين والخبراء في توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وارتفاع تكلفة تنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، ودراسة (لطفي، محمد،2023) التي أكدت وجود اتجاه إيجابي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس، ويرتبط هذا بالتغلب على معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

رابعًا: الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: ما المقترحات التي يرى أعضاء هيئة التدريس في كليات عنيزة أنها تسهم في تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد قام الباحث بالاطلاع على استجابات العينة، وبلغ عدد المستجيبين 12 استجابة فقط، وتبين أن هذه الاستجابات تتطلب وصفًا كيفيًّا، وقد جاءت هذه المقترحات متسقة مع نتائج الدراسة، ومن أهمها:

- التدريب المستمر.
- توفير التطبيقات بشكل موسّع.
- وضع ضوابط للتقييم.
- تقديم الحوافز.
- إدراج الذكاء الاصطناعي كمقرر أو متطلب جامعي.

وتدل هذه المقترحات على أنها رغبة حقيقية لدى أعضاء هيئة التدريس في تبني التعليم الذكي بصورة منهجية، شرط توفر الدعم المؤسسي والبنية اللازمة، كما تتفق نتائج السؤال الرابع ومقترحاته مع دراسة (محمد عبد اللطيف، أحمد 2021) ودراسة (خالد الفارس، سمر 2022) التي توصلت إلى:

1. ضرورة التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس على أدوات الذكاء الاصطناعي؛ لضمان فاعلية استخدامها.
2. توفير حوافز ودعم مؤسسي؛ لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تبني التعليم الذكي.
3. تضمين الذكاء الاصطناعي كمقرر أو مكوّن أساسي في البرامج الجامعية.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يوصى الباحث بما يأتي:

1) اعتبار المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي التي توصلت إليها الدراسة الحالية مرجعية مهمة عند تصميم وبناء عمليات واستراتيجيات التدريس الحديثة.
2) تعزيز الوعي بأهمية توظيف بيئة الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بالجامعة، ودورها في إنجاز العديد من المهام لعضو هيئة التدريس بسرعة وجودة ودقة عالية.

3) توفير فرص كافية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على تطوير التدريس الفعال في ضوء بيئة الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس والتقويم، وتشجيع الطلاب على تقييم تعلمهم الخاص من خلال استخدام أدوات ذكاء اصطناعي مناسبة.

4) دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية، وذلك باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لإنشاء دروس تفاعلية، واختبارات تقييمية مخصصة، ومواد تعليمية تتكيف مع احتياجات الطلاب الفردية، وتحليل أداء الطلاب وتقديم ملاحظات فورية ومخصصة، مما يساعدهم على تحسين أدائهم.

5) توفير البنية التحتية اللازمة، وذلك بتوفير الأجهزة والبرامج اللازمة لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم وتوفير الإنترنت عالي السرعة لضمان الوصول السهل إلى أدوات الذكاء الاصطناعي.

المقترحات:

استكمالًا لما بدأته هذه الدراسة؛ أقترح إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة تقويمية لممارسات أعضاء هيئة التدريس في بيئة الذكاء الاصطناعي في التدريس والتقييم.
- دراسة استقصائية حول تأثير الذكاء الاصطناعي على مهارات الطلاب الأكاديمية وتوجهاتهم نحو التعلم باستخدامه.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد زكي، بدوي .*(1977)* .معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية .مكتبة لبنان.

إسماعيل، هبة، وصبحي، جلال. (2023). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بمصر في ضوء تجريبتي الإمارات العربية المتحدة وهونج كونج: دراسة تحليلية .مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، 4*(6)*، 1*-90.*

الحارثي، عبد الرحمن. (2023). متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية، 15*(2)*، 95*-120.*

الحربي، نورة .*(2022)* .توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم التعلم التعاوني بالمدارس والجامعات .جامعة الملك سعود، مركز التعليم الإلكتروني.

الحيلة، محمد خير .*(2014)* .التطوير الإداري: أسسه وتطبيقاته في المؤسسات التربوية .دار المسيرة.

الخبيري، صبرية محمد عثمان. (2020). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم .دراسات عربية في التربية وعلم النفس، *(119)*، 121*-152.*

الشاعر، حنان. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم .سيمنار، 1*(2)*، 56 *-73.* https://doi.org/10.21608/smnar.2023.342135

الشمري، عبدالله. (2019). أنظمة التدريس الذكية ودورها في تحسين مخرجات التعليم .مجلة العلوم التربوية، 35*(2)*، 45*-63.*

العامري، عوض. (2021). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي .مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، 188*(3)*، 65*-98.*

العتوم، نهى موسى. (2023). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي وتحدياته .مجلة جرش للبحوث والدراسات، 24*(1)*، 325*-340.*

العبدالله، محمد .*(2020)* .الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم الإلكتروني .دار الفكر العربي.

الفارس، س. خ .*(2022)* .*متطلبات تعزيز فاعلية التدريس الجامعي في ضوء توظيف الذكاء الاصطناعي: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس* .مجلة العلوم التربوية، 38(2)، 215–240.

القحطاني، سعيد. (2021). التعلم الآلي وتطبيقاته في التعليم الرقمي. دار التربية الحديثة.

القحطاني، صالح. (2022). واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس الجامعي ومتطلبات تطويره .مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة الملك سعود، 34*(1)*، 221*-250.*

الطلحي، محمد بن دخيل، والعميري، فهد بن علي بن ختيم. (2023أ). بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم الجغرافية الحديثة لدى الطلاب الموهوبين.مجلة العلوم التربوية . *https://journals.qu.edu.qa/index.php/jes/article/view/9*

المالكي، وفاء فواز. (2023). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الأساليب التعليمية في التعليم العالي: مراجعة الأدبيات .مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(5)، 93–107.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني .(2023) .التعليم التكيفي في البيئات الذكية https://nelc.gov.sa/node/3153 .

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني .(2023) .إطار الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية . https://nelc.gov.sa/node/2929

المقيطي، سجود أحمد محمود. (2021). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط.

النجدي، عبدالله بن حسين .(2024) .*التقنيات الذكية في التعليم الجامعي* .الرياض: مكتبة الرشد.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2023ب) .الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم.

الياجزي، فاتن. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية .دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 113(1)، 257–282.

النافعي، سهام صالح حمد، والفراني، لينا بنت أحمد بن خليل. (2021). واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البرامج الإثرائية في مراكز الموهوبين في المملكة .المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية، 22(عدد خاص)، 39–45.

د. جودت. مصطفى، (2022). بيئات التعلم الذكية: التعريف والأسس التربوية .بوابة التعليم الرقمي . https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/18537

عبد اللطيف، أ. م .(2021) .*توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير أساليب التدريس في مؤسسات التعليم العالي* .مجلة دراسات تربوية، 45(3)، 77–102.

علي، زينب محمود أحمد. (2019). معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات .المجلة التربوية، (68)، 3105–3114. https://doi.org/10.21608/edusohag.2019.58661

علي، علي الصاوي، وعبد الحميد، عبد العزيز طلبة، وحسن، إسماعيل محمد إسماعيل. (2023). فاعلية بيئة ذكية قائمة على استراتيجية التعلم المتمايز لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى معلمي المرحلة الإعدادية .مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، (121)، 1159–1199.

عامر، طارق عبد الرؤوف .(2014) .التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة .المجموعة العربية للتدريب والنشر.

زيتون، حسن حسين .(2016) .*تصميم التدريس: رؤية منهجية* .القاهرة: عالم الكتب.

كامل، هناء عبدالمنعم عطية. (2024). متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي بكليات التربية للطفولة المبكرة وانعكاساته على الإعداد المهني للطالبات المعلمات .المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، (30)، 195–277.

ملحم، سامي محمد .(2015) .*القياس والتقويم في التربية* .عمّان: دار المسيرة.

نور، م .(2021) .العلم السلوكي في التعلم الإلكتروني: استراتيجيات التدريس وبناء بيئات تعلم فعالة في الجامعات . https://www.noor-book.com

وقاد، هديل أحمد، والدوسري، مها فائز، والدوسري، هند فائز. (2024). درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مهارات التدريس من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. المجلة العربية للنشر العلمي، 7(71)، 229–260.

ميرة، أمل كاظم و كاطع، تحرير جاسم (2019)، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر تدريسي الجامعة، وقائع مؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات الإنسانية "الذكاء والقدرات العقلية"، مركز البحوث النفسية، 316- 298 -

لطفي، أ. م. س. (2023). الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالهوية المهنية والاندماج الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 47(3)، 15 –134. https://doi.org/10.21608/jfeps.2023.324749 jfeps.journals.ekb.eg

ترجمة المراجع العربية:

Abd Al-Latif, A. M. (2021). Employing AI technologies to develop teaching methods in higher education. *Educational Studies Journal, 45*(3), 77–102.

Al-Abdullah, M. (2020). *Artificial intelligence and its applications in e-learning*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Ameri, A. (2021). Faculty members' attitudes toward the use of artificial intelligence in university education. *Al-Azhar University Journal of the Faculty of Education, 188*(3), 65–98.

Al-Atoum, N. M. (2023). Requirements of employing AI applications in higher education and its challenges. *Jerash Journal for Research and Studies, 24*(1), 325–340.

Al-Fares, S. K. (2022). Requirements for enhancing the effectiveness of university teaching through AI: A field study. *Journal of Educational Sciences, 38*(2), 215–240.

Al-Harbi, N. (2022). Employing artificial intelligence to support collaborative learning in schools and universities. King Saud University, E-Learning Center.

Al-Harithi, A. (2023). Requirements for employing artificial intelligence in the educational process from the perspective of faculty members. *Umm Al-Qura University Journal for Educational Sciences, 15*(2), 95–120.

Al-Heila, M. K. (2014). *Administrative development: Its foundations and applications in educational institutions*. Dar Al-Maseera.

Al-Khubairi, S. M. O. (2020). The degree to which secondary school female teachers in Al-Kharj possess skills in employing AI in education. *Arab Studies in Education and Psychology, (119)*, 121–152.

Al-Maliki, W. F. (2023). The role of AI applications in enhancing teaching methods in higher education: A literature review. *Journal of Psychological and Educational Sciences, 7*(5), 93–107.

Al-Muqaiti, S. A. M. (2021). The reality of employing AI and its relationship to the quality performance of Jordanian universities (Master's thesis). Middle East University.

Al-Nafei, S. S. H., & Al-Furani, L. A. (2021). Reality of using AI technologies in enrichment programs in gifted centers. *Scientific Journal of King Faisal University – Humanities and Administrative Sciences, 22*(Special Issue), 39–45.

Al-Qahtani, S. (2021). Machine learning and its applications in digital education. Dar Al-Tarbiyah Al-Hadeethah.

Al-Qahtani, S. (2022). Reality of using AI in university teaching and development requirements. *Journal of Educational and Psychological Sciences – King Saud University, 34*(1), 221–250.

Al-Shammari, A. (2019). Intelligent teaching systems and their role in improving educational outcomes. *Journal of Educational Sciences, 35*(2), 45–63.

Al-Talhi, M. D., & Al-Umairi, F. A. (2023a). Developing an AI-based educational program and measuring its effectiveness. *Journal of Educational Sciences*. https://journals.qu.edu.qa/index.php/jes/article/view/9

Al-Yajzi, F. (2019). Using AI applications to support university education in Saudi Arabia. *Arab Studies in Education and Psychology, 113*(1), 257–282.

Ali, A. S., Abdel-Hamid, A. T., & Hassan, I. M. I. (2023). Effectiveness of a smart environment based on differentiated learning to develop collaborative learning skills. *Journal of the Faculty of Education – Mansoura University, (121)*, 1159–1199.

Ali, Z. M. A. (2019). *The digital age teacher: Ambitions and challenges*. Educational Journal, (68), 3105–33114. https://doi.org/10.21608/edusohag.2019.58661

Al-Najdi, A. B. H. (2024). *Al-taqniyat al-dhakiyyah fi al-ta'lim al-jami'i* [Smart technologies in higher education]. Riyadh, Saudi Arabia: Al-Rushd Library.

Amer, T. A. (2014). *E-learning and virtual learning: Contemporary global trends*. Arab Group for Training and Publishing.

Aḥmad Zaki, B. (1977). *Dictionary of social science terms*. Lebanon Library.

Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for e-learning. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 1*(1), 25–44.

Hussain, I. (2020). Attitude toward AI. *International Journal of Distance Education and E-Learning, 5*(2), 158–178.

Ismail, H., & Sobhi, J. (2023). Employing artificial intelligence applications in education in Egypt in light of the experiences of the UAE and Hong Kong: An analytical study. *Matrouh University Journal for Educational and Psychological Sciences, 4*(6), 1–90.

Kamel, H. A. A. (2024). Requirements for implementing AI in early childhood colleges and its impact on teacher preparation. *Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education, (30)*, 195–277.

Katiyar, N., et al. (2024). AI-driven personalized learning. *Educational Administration: Theory and Practice, 30*(5), 11514–11524.

Zaitoun, H. H. (2016). *Tasmim al-tadris: Ru'yah manhajiyyah* [Instructional design: A methodological perspective]. Cairo, Egypt: Alam Al-Kutub.

Lutfi, A. M. S. (2023). Attitudes toward AI applications and their relationship to professional identity. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, 47*(3), 15–134.

Noor, M. (2021). *Behavioral science in e-learning: Teaching strategies and effective learning environments.* https://www.noor-book.com

Waqad, H. A., Al-Dosari, M. F., & Al-Dosari, H. F. (2024). Degree of employing generative AI applications in teaching skills at Umm Al-Qura University. *Arab Journal for Scientific Publishing, 7*(71), 229–260.

Meera, A. K., & Kati', T. J. (2019). AI applications in education from the perspective of university instructors. *Proceedings of the First International Scientific Conference on Human Studies*, 298–316.

Milhim, S. M. (2015). *Al-qiyas wa al-taqwim fi al-tarbiyah* [Measurement and evaluation in education]. Amman, Jordan: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية:

Benthami, A., & Bouijij, H. (2025). The effect of artificial intelligence on teaching methods. *Proceedings of the E-Learning and Smart Engineering Systems (ELSES 2024)*.

Ellucian. (2024). Pioneering smart learning. https://www.ellucian.com/emea-ap/blog/pioneering-smart-learning

Gawdat, M. (2022). Smart learning environments: Definition and foundations. *Digital Learning Portal*. https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/18537

Hanson, R., & Mendius, R. (2009). *Buddha's brain*. New Harbinger.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education*. Center for Curriculum Redesign.

Huang, S.-P. (2018). Effects of using AI teaching system. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(7), 3277–3284.

Hwang, G. J. (2014). Smart learning environments. *Smart Learning Environments, 11*, 1–14.

Kahraman, H., Sagiroglu, S., & Colak, I. (2010). Development of intelligent educational systems. ICAICT. https://doi.org/10.1109/ICAICT.2010.561205

Kairu, C. (2020). Students' attitude towards AI and ML. *EdMedia + Innovate Learning*, 793–802.

Karsenti, T. (2019). AI in education. *Formation et profession, 27*(1).

U.S. Department of Education. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning*.

Ullrich, A., Vladova, G., Eigelshoven, F., & Renz, A. (2022). Data mining of AI in higher education. *Discover AI, 2*(1), 1–16.

UNESCO. (2021). *AI in education readiness assessment*.

UNESCO. (2022). *Digital transformation in education in Asia Pacific*.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2020). Systematic review of AI research. *Computers & Education, 157*, 103–971.

Zhao, L., Chen, L., Liu, Q., Zhang, M., & Copland, H. (2019). AI teaching management systems. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems, 37*(1), 45–51.

الصلات العلمية بين نجد والحجاز
1100 – 1157هـ (1689 – 1730م) دراسة تاريخية

Scientific ties between Najd and Hijaz
1100 – 1157 AH (1689 – 1730 AD) Historical study

إعداد

د. سعود بن عبد العزيز سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الحديث المشارك

قسم التاريخ والحضارة – كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Saud bin Abdul Aziz Suleiman Al-Saloumi

Associate Professor of Modern History

Department of History and Civilization – College of Arabic Language and Humanities – Islamic University of Madinah

Email: s.asallumi@iu.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-010

تاريخ التقديم: 2025/11/04 م تاريخ القبول: 2025/12/13 م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى دراسة طبيعة العلاقة العلمية والثقافية بين إقليمي نجد والحجاز خلال الفترة 1100-1157هـ (1689-1730م) والتي شهدت فيها الجزيرة العربية نشاطاً علمياً وثقافياً بارزاً ساهم في تكوين ملامح النهضة الدينية والعلمية في العصر الحديث.

يتناول البحث العوامل الاجتماعية والعلمية التي أسهمت في نشوء التواصل بين الإقليمين، مبرزاً الخصائص الثقافية والظروف التاريخية التي هيأت لقيام هذه الصلات، خُصص المبحث الأول لدراسة النشاط العلمي في نجد والحجاز وحجم التفاوت العلمي بينهما ، ثم المبحث الثاني لبحث الروابط العلمية والثقافية بين نجد والحجاز من خلال تبادل الكتب والرحلات العلمية واللقاءات في مواسم الحج والعمرة ، أما المبحث الثالث فتناول الرحلات العلمية من نجد إلى الحجاز، موضحاً دوافعها وآثارها في تكوين النخبة العلمية، وفي المبحث الرابع لمسار العلاقة من مرحلة التلقي إلى التجديد حيث أصبحت نجد مركزاً علمياً أثّر بدوره في الفكر الحجازي لاحقاً خاصة في مجالات الإصلاح الديني والعقدي. وتوصل البحث إلى أن العلاقة بين نجد والحجاز كانت تفاعلاً علمياً وثقافياً أسهم في تشكيل الفكر الديني والعلمي في الجزيرة العربية في القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي، وأن مواسم الحج والرحلات العلمية شكلت وعاءً رئيساً لهذا التواصل ونقلاً للمعرفة بين العلماء والطلاب، كما أوصى البحث بضرورة إجراء دراسات أكاديمية متخصصة حول تطور العلاقات العلمية بين الأقاليم.

الكلمات المفتاحية: نجد — الحجاز – الدعوة الإصلاحية – علماء نجد – علماء الحجاز – العلاقات الإقليمية – التواصل العلمي – الرحلات العلمية – المكتبات العلمية – الأسر العلمية

Abstract

This research aims to study the nature of the intellectual and scholarly relationship between the Najd and Hijaz regions during the period 1100-1157 AH (1689-1730 CE), a time when the Arabian Peninsula witnessed significant intellectual and scholarly activity that contributed to shaping the features of the religious and scientific renaissance of the modern era. The research examines the social and intellectual factors that contributed to the emergence of communication between the two regions, highlighting the cultural characteristics and historical circumstances that facilitated these connections. The first section is dedicated to studying scholarly activity in Najd and Hijaz and the extent of the intellectual disparity between them. The second section explores the intellectual and cultural ties between Najd and Hijaz through the exchange of books, scholarly journeys, and meetings during the Hajj and Umrah seasons. The third section addresses scholarly journeys from Najd to Hijaz, clarifying their motivations and their impact on the formation of the scholarly elite. The fourth section traces the evolution of the relationship from a phase of reception to one of renewal, whereby Najd became a scholarly center that, in turn, influenced Hijazi thought, particularly in the areas of religious and doctrinal reform. The research concluded that the relationship between Najd and Hijaz was a scientific and cultural interaction that contributed to shaping religious and scientific thought in the Arabian Peninsula in the twelfth century AH, and that the Hajj seasons formed a major vessel for this communication and transfer of knowledge between scholars and students. The research also recommended the necessity of conducting specialized academic studies on the development of scientific relations between the regions.

Keywords: Najd – Hijaz – Reformist movement – Najdi scholars – Hijazi scholars – Regional relations – Scientific exchange – Scientific expeditions – Scientific libraries – Scholarly families

المقدمة

تُعد دراسة العلاقات التاريخية بين الأقاليم والمناطق في شبه الجزيرة العربية من الموضوعات ذات الأهمية؛ إذ تكشف عن التفاعلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي سبقت مرحلة التحولات الكبرى في تاريخها .

ويأتي موضوع الصلات العلمية والثقافية بين نجد والحجاز في الفترة التي سبقت قيام الدولة السعودية الأولى 1139هـ/1727م ليبرز أبعاداً حضارية وسياسية ودينية واقتصادية مهمة؛ لكون إقليم الحجاز يمثل المركز الديني والإسلامي ووجود الحرمين الشريفين، فيما يمثّل إقليم نجد عمقاً جغرافياً وسكانياً حمل ملامح الاستقلالية والزعامات القبلية.

لقد شكّلت الروابط بين المنطقتين صورة متباينة بين الاتصال والانفصال، إذ تأثرت هذه العلاقات بعوامل متعددة؛ كالبنية القبلية، وطرق الحج، والحياة الاقتصادية، إضافة إلى المواقف السياسية للحكام المحليين في الحجاز من جهة، وزعماء القبائل والأمراء في نجد من جهة أخرى .

ولا شك أن فهم هذه العلاقات يسهم في إلقاء الضوء على التطورات التي مهّدت لتأسيس قوة سياسية ودينية في منتصف القرن الثاني عشر الهجري /الثامن عشر الميلادي، والتي كان لها أثر بالغ في توحيد الجزيرة العربية تحت راية واحدة.

ومن هنا تنبع أهمية هذا البحث في محاولة إبراز صورة العلاقات النجدية الحجازية على مستوى الأفراد لا القوى السياسية في تلك الفترة، وتحليل دوافعها ومظاهرها وانعكاساتها التاريخية، مع الاستعانة بالمصادر التاريخية والمراجع والدراسات الحديثة.

وقد اخترت هذا البحث الموسوم ب (الصلات العلمية والثقافية بين نجد والحجاز1100-1157هـ (1689-1730م) دراسة تاريخية.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع الحياة العلمية في الجزيرة العربية بعناية عدد من الباحثين، إلا أن الدراسات المتخصصة التي عالجت الصلات العلمية بين نجد والحجاز تحديدًا في النصف الأول من القرن الثاني عشر الهجري لا تزال محدودة، وغالبها تناول الموضوع من زوايا عامة أو جزئية، ويمكن استعراض أبرز الدراسات ذات الصلة بموضوع هذا البحث على النحو الآتي:

1- كتاب الحياة العلمية في وسط الجزيرة العربية في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين لمؤلفه الدكتور أحمد بن عبد العزيز البسام، حيث تناول في كتابه واقع التعليم في نجد، ورصد مظاهر النشاط العلمي قبل قيام الدولة السعودية الأولى، مع تركيزه على البيئة النجدية من حيث الكتاتيب، والمشايخ المحليين، والنتاج الفقهي، وقد أفادت هذه الدراسة في إبراز الصورة العامة للحياة العلمية في نجد، لكنها لم تتناول بصورة تفصيلية طبيعة العلاقة العلمية بين نجد والحجاز، ولا آليات انتقال المعرفة بين الإقليمين.

2- كتاب الحركة العلمية في المدينة المنورة إبان القرن الثاني عشر الهجري لمؤلفه الدكتور محمد علي فهيم بيومي حيث درس في كتابه الدور العلمي للمدينة المنورة، وحلقات العلم في المسجد النبوي، وأبرز العلماء الذين أسهموا في النشاط الحديثي والفقهي، وقد أفادت هذه الدراسة في توضيح مكانة المدينة العلمية التي استقبلت عددًا من الطلاب النجديين، إلا أنها ركزت على المدينة من الداخل دون تتبع أثر تلك الحركة في نجد.

3- كتاب الحياة العلمية في مكة 1115-1334هـ وهي رسالة دكتوراة من إعداد الدكتورة آمال رمضان صديق، حيث تناولت في رسالتها مظاهر النشاط العلمي في المسجد الحرام، والأسر العلمية المكية، والمدارس وحلقات الدرس، وقدمت صورة شاملة عن البيئة العلمية في مكة خلال فترة ممتدة تشمل جزءًا من فترة هذا البحث، لكنها لم تعالج الصلات العلمية مع نجد معالجة مستقلة.

4- كتاب تحفة المشتاق في أخبار نجد والحجاز والعراق، لمؤلفه عبدالله بن محمد البسام، حيث تضمن إشارات تاريخية مهمة حول التنقلات العلمية، وأخبار العلماء، والرحلات بين الأقاليم، إلا أن هذه الإشارات جاءت متناثرة ضمن سياق تاريخي عام، ولم تُفرد الدراسة لهذه الروابط العلمية تحليلًا مستقلًا.

5- كتاب تاريخ المملكة العربية السعودية لمؤلفه الدكتور عبدالله بن صالح العثيمين، حيث تناول الكتاب أثر الدعوة الإصلاحية في تشكيل الحياة الدينية والعلمية في نجد والحجاز، وأشار إلى مرحلة ما قبل الإصلاح، إلا أن تركيزه كان سياسيًا وتاريخيًا أكثر من كونه علميًا ثقافيًا.

6- كتاب نجد قبل الوهابية لمؤلفه الدكتور عويضة الجهني، حيث تناول المؤلف الأوضاع الاجتماعية والسياسية والدينية في نجد قبل ظهور الدعوة الإصلاحية، مع إبراز بعض مظاهر التدين

والواقع العقدي في المنطقة، وأشار إلى تأثر نجد بالمراكز الدينية خارج الإقليم، ومنها الحجاز؛ غير أن الدراسة جاءت عامة في تناولها، ولم تُفرد بحثًا مستقلًا لتحليل الصلات العلمية المباشرة بين نجد والحجاز، ولا آليات انتقال المعرفة بين الإقليمين خلال الفترة محل الدراسة.

وإجمالًا، يتضح من خلال استعراض هذه الدراسات أن معظمها تناول الحياة العلمية في نجد أو الحجاز كلٌّ على حدة، أو التركيز على الجوانب السياسية والفكرية العامة، في حين لم تحظَ الصلات العلمية والثقافية المباشرة بين الإقليمين خلال الفترة (1100–1157هـ) بدراسة مستقلة شاملة.

ومن هنا تأتي هذه المحاولة في المساهمة لإبراز التفاعل العلمي بين نجد والحجاز في هذه المرحلة التي سبقت الدعوة الإصلاحية من خلال تحليل المواقف العلمية، معتمدًا على المصادر التاريخية والمراجع المعاصرة.

مشكلة البحث:

تتمحور مشكلة هذا البحث حول غياب الدراسة التفصيلية المستقلة التي تتناول طبيعة الصلات العلمية والثقافية بين نجد والحجاز خلال الفترة (1100–1157هـ / 1689–1730م)، بوصفها مرحلة تاريخية مهمة، فعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الحياة العلمية في نجد، أو النشاط العلمي في الحرمين الشريفين، أو تاريخ الدعوة الإصلاحية، إلا أن معظم هذه الدراسات لم تعالج بصورة مباشرة العلاقة العلمية المتبادلة بين الإقليمين، ولا آليات انتقال المعرفة، ولا أثر الرحلات والإجازات والتواصل العلمي بين الإقليمين.

كما أن بعض التصورات السائدة اختزلت هذه العلاقة في اتجاه واحد من التأثر، دون إبراز حقيقة التفاعل المتبادل بين نجد والحجاز، ولا دور الحج، والمكتبات، والعلماء، والحراك السكاني في بناء هذا التواصل العلمي والفكري.

ومن هنا تتمثل مشكلة البحث في محاولة الإجابة العلمية الدقيقة عن طبيعة هذه الصلات، وخصائصها، وآلياتها، وحدود تأثيرها في تشكيل الواقع العلمي والفكري في نجد قبيل مرحلة التجديد والإصلاح.

تساؤلات البحث:

ينطلق هذا البحث للإجابة عن مجموعة من التساؤلات الرئيسة، من أبرزها:

- ما ملامح البيئة العلمية في نجد والحجاز خلال الفترة (1100–1157هـ)؟
- ما طبيعة الصلات العلمية والثقافية التي نشأت بين الإقليمين، وما أبرز مظاهرها؟
- كيف انتقلت العلوم والكتب والمناهج العلمية من الحجاز إلى نجد؟
- ما مدى تأثر النجديين بالتيارات الدينية والعلمية السائدة في الحجاز؟
- كيف انتقلت نجد من مرحلة التلقي إلى مرحلة التجديد والتأثير؟

أهداف الدراسة:

1. تحليل البيئة الاجتماعية والعلمية في إقليمي نجد والحجاز خلال الفترة 1100-1157هـ (1689-1730م)؛ للكشف عن طبيعة الحياة العلمية في تلك المرحلة.
2. رصد مظاهر النشاط العلمي في الإقليمين من خلال المدارس والمساجد وحلقات العلم، والتعرف على أبرز الاتجاهات العلمية والفقهية السائدة فيهما.
3. إبراز الروابط العلمية والثقافية بين نجد والحجاز، ودراسة مظاهر التفاعل المعرفي المتمثلة في تبادل المؤلفات والمراسلات العلمية واللقاءات في مواسم الحج، والهجرات السكانية.
4. تتبع الرحلات العلمية من نجد إلى الحجاز وبيان دوافعها وآثارها في تكوين المدرسة العلمية النجدية، ودورها في نقل الفكر والعلوم بين الإقليمين.
5. تحليل التحول الفكري والعلمي من مرحلة التلقي في نجد إلى مرحلة التجديد والتأثير المتبادل، مع إبراز أثر ذلك في النهضة العلمية والإصلاح الديني.
6. إثراء الدراسات التاريخية السعودية بإبراز العلاقة العلمية بين الإقليمين بوصفها منطلقاً للوحدة الفكرية والعلمية في الدولة السعودية الحديثة.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التاريخي التحليلي بوصفه الأنسب لطبيعة الموضوع، إذ يقوم على تتبع الأحداث والوقائع العلمية وتحليلها في سياقها الزمني والجغرافي، وقد تم توظيف هذا المنهج

في تتبع نشأة الروابط العلمية بين إقليمي نجد والحجاز وتطورها، وتحليل العوامل التي أسهمت في استمرارها وتأثيرها المتبادل.

كما استعانت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي في رصد مظاهر النشاط العلمي والثقافي، واستقراء الرحلات العلمية والمراسلات الفكرية، وتحليلها من خلال النصوص التاريخية والمصادر المعاصرة لتلك الحقبة.

واعتمد الباحث على المنهج المقارن عند دراسة أوجه التشابه والاختلاف بين البيئتين العلميتين في نجد والحجاز، بهدف إبراز طبيعة التفاعل بين الإقليمين في مجالات التعليم والفكر والثقافة.

وقد استندت الدراسة إلى طائفة من المصادر الأصلية والمراجع الحديثة، شملت كتب التراجم والطبقات، وأبرز المصادر التاريخية النجدية والحجازية، إضافة إلى الدراسات العلمية الحديثة التي تناولت النشاط العلمي والثقافي في الجزيرة العربية خلال فترة الدراسة.

خطة البحث:

اشتملت الدراسة على تمهيدٍ وأربعة مباحث، ثم خُتمت بأهم النتائج، وجاءت على النحو التالي:

التمهيد: قراءة في البيئة الاجتماعية والعلمية لإقليمي نجد والحجاز.

المبحث الأول: مظاهر النشاط العلمي في نجد والحجاز.

المبحث الثاني: الروابط العلمية والثقافية بين نجد والحجاز

المبحث الثالث: الرحلات العلمية من نجد إلى الحجاز.

المبحث الرابع: نجد والحجاز من التلقي إلى التجديد.

الخاتمة: وفيها أبرز النتائج.

التمهيد: قراءة في البيئة الاجتماعية والعلمية لإقليمي نجد والحجاز.

تُعدّ دراسة العلاقات بين نجد والحجاز خلال النصف الأول من القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي من القضايا التاريخية والفكرية بالغة الأهمية في مسار الجزيرة العربية، فالحجاز لم يكن مجرد إقليم جغرافي أو سياسي، بل كان قلب العالم الإسلامي ومركز إشعاع علمي

وثقافي وديني على مرّ القرون، وقد ارتبطت به أنظار المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، فكان مقصد العلماء والفقهاء وطلاب العلم، ومحورًا لتلاقي الثقافات الإسلامية المختلفة، في حين أن نجد تمثل البيئة الداخلية للجزيرة العربية ذات الخصوصية الجغرافية والاجتماعية، لكنها لم تكن بعيدة عن التأثر بالحجاز، بل كانت في موقع المتلقي والناقل لهذه المؤثرات.

لقد شكّل الحجاز بالنسبة إلى نجد شريان حياة للعلم والمعرفة، فطلاب العلم النجديون وجدوا في حلقات الحرمين الشريفين المنبع الأصيل للعلوم الشرعية، وحملوا معهم بعد عودتهم ما تلقوه من علوم الفقه والحديث والتفسير واللغة، إضافة إلى المخطوطات والكتب التي كوّنت نواة مكتبات خاصة في نجد.

لم يكن الأثر مقتصرًا على الجانب العلمي وطلاب العلم، بل شمل أيضًا انتقال بعض الممارسات البدعية إلى أوساط العامة في نجد، مثل بعض صور التصوف في الأذكار أو الأدعية، أو التعلق ببعض الصالحين، مما انعكس على التدين عند بعض النجديين وأسهم في تشكيل بيئة متناقضة بين التقليد والبحث عن الإصلاح [1].

وإذا كان الحجاز قد مثّل بالنسبة إلى نجد المصدر العلمي والثقافي الأول، فإن نجد بدورها مثّلت المتلقي الحافظ لهذه المؤثرات، ثم المعيد إنتاجها في سياق محلي خاص، ومع مرور الوقت نشأت في نجد طبقة من العلماء الذين برزوا نسبيًا في القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي خاصة إذا ما تم مقارنتهم مع علماء القرنين العاشر والحادي عشر الهجريين/السادس عشر والسابع عشر الميلادي [2]، وكان لهم دور في ترسيخ الحياة العلمية، وفي الوقت نفسه التمهيد لتلقي أو مناقشة الدعوة الإصلاحية لاحقاً.

(1) الفاخري، محمد عمر: تاريخ الفاخري، تحقيق: يوسف بن عبدالله الشبل، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض عام1419 ص23 . ابن غنام، حسين بن أبي بكر: روضة الأفكار والأفهام لمرتاد حال الإمام وتعداد غزوات ذوي الإسلام، تحقيق سليمان الخراشي، الرياض، دار الثلوثية، 2010م ص176-177

(2) The History of Najd Prior to the Wahhabis: A Study of Social, Political and Religious Conditions in Najd During the Three Centuries Preceding the Wahhabi Reform Movement.
ترجمة: إحسان زكي، جسور للترجمة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى 2016، ص232

إن دراسة هذه العلاقات تتيح لنا فهمًا أعمق للتحولات الفكرية التي شهدتها الجزيرة العربية في منتصف القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي فهي تكشف عن طبيعة التداخل بين المركز (الحجاز) والأطراف (نجد)، وعن كيفية انتقال المعرفة عبر الرحلات العلمية، وعن الدور الذي لعبه موسم الحج في ربط نجد بالعالم الإسلامي الواسع، كما أنها تبرز كيف أدى التفاعل بين الفكر الحجازي المتنوع والتيارات الصوفية من جهة، وبين الذهنية النجدية المحافظة والناقدة من جهة أخرى، إلى نشوء بيئة إصلاحية صارمة مهدت للدعوة.

من هنا، فإن هذا البحث يسعى إلى إلقاء الضوء على جذور العلاقة العلمية والثقافية والفكرية بين نجد والحجاز قبل منتصف القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي، وذلك من خلال تتبع حركة العلماء والكتب، ودراسة أثر الحجاز في تكوين الحياة العلمية النجدية، وتحليل انعكاسات هذه الصلة على الفكر النجدي وممارساته الدينية.

المبحث الأول: مظاهر النشاط العلمي في نجد والحجاز:

لم يكن الحجاز في مطلع القرن الثاني عشر الهجري/نهاية السابع عشر الميلادي مجرد إقليم ديني يقصد للحج والعمرة فحسب، بل كان أيضًا مركزًا معرفيًا مزدهرًا، فالمسجد الحرام والمسجد النبوي يحتضنان العديد من حلقات التدريس المتواصلة، التي جمعت بين علوم الفقه والحديث والقراءات والتفسير واللغة، إضافة إلى ما كان يُلقى من المجالس في السلوك والأدب [1].

لقد كان المسجد الحرام في مكة المكرمة محور الحركة العلمية، حيث توزعت في جنبات المسجد حلقات العلماء من مختلف المذاهب الفقهية والعلماء، ووجد من بين أولئك العلماء من وفد إلى مكة واستقر بها، وهذا ما كان يميّز الدروس العلمية في المسجد الحرام على خلاف ما جرت عليه عادة كثير من الأمصار أو الأقاليم ذات المذهب الواحد، كان من هؤلاء العلماء الشيخ عبد الله بن

(1) بيومي، محمد علي فهيم: الحركة العلمية في المدينة المنورة إبان القرن الثاني عشر الهجري، دار القاهرة بمصر، الطبعة الأولى 2007م، ص71-79

سالم البصري[1]، الذي وفد من البصرة واستقر بمكة واشتهر بإجازاته الواسعة في علوم الحديث، وقد أجاز عددًا من طلاب نجد الذين قصدوه في تلك الفترة[2].

كما شهد المسجد الحرام في تلك الفترة نشاطًا لعدد من الأسر العلمية المكية، مثل آل الفاسي[3] وآل الصديقي [4] وآل الكردي [5]، الذين تولوا التدريس في أروقة الحرم، وأسهموا في نشاط حلقات الفقه والحديث. ومن هؤلاء محمد بن علان الصديقي المكي[6] الذي ذاع صيته في الشرح والتأليف، ومحمد بن أحمد الكردي[7] الذي عُرف بتمكنه في الفقه الشافعي. وقد شكّل هؤلاء معًا طبقة علمية ثرية جعلت مكة المكرمة مقصدًا رئيسًا لطلاب العلم، ومن بينهم النجديون الذين نهلوا من هذه الحلقات وأخذوا عن شيوخها.

(1) عبد الله بن سالم البصري: محدث وفقيه من فقهاء الشافعية، أصله من البصرة واستقر بمكة حتى وفاته سنة 1134هـ. انظر: الزركلي، خير الدين: الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، 88/4

(2) الزركلي، مرجع سابق: 88/4

(3) آل الفاسي: من أشهر الأسر العلمية في مكة المكرمة، برز منها عدد من العلماء والفقهاء والمحدثين تولوا التدريس في المسجد الحرام من أبرزهم تقي الدين الفاسي الجد الأعلى لهذه الأسرة وكتابه الشهير العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين. انظر: الزركلي، مرجع سابق، 7 / 109

(4) آل الصديقي: أسرة علمية مكية عُرفت بالفقه والتدريس، وكان منها عدد من العلماء الذين نشطوا في حلقات المسجد الحرام منذ القرن العاشر الهجري، وامتد أثرهم إلى القرن الثاني عشر، كان منهم الشيخ محمد بن أحمد الكردي انظر: الزركلي، مرجع سابق، 6/ 268

(5) آل الكردي: أسرة كردية الأصل استقرت في مكة، تميزت بالعلم والتدريس في الفقه الشافعي، وتولى بعض أفرادها الإفتاء والتدريس بالمسجد الحرام. انظر: الفاسي، محمد بن أحمد بن علي: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، القاهرة: دار الكتب العلمية، 2 / 200

(6) محمد بن علان الصديقي المكي، فقيه شافعي ومحدث، ولد ونشأ بمكة، برع في الفقه والحديث والتفسير. من أشهر مؤلفاته: دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين، وكان له أثر واسع في الحلقات العلمية بالحرم المكي توفي عام 1057هـ تقريبًا. انظر: الزركلي، مرجع سابق، 6/ 216.

(7) محمد بن أحمد الكردي: عالم بالفقه الشافعي وأحد كبار مدرسيه في المسجد الحرام، أصله من أسرة كردية استقرت بمكة واشتهرت بالتدريس والإفتاء. كان له طلاب كُثُر من الحجاز والجزيرة، واعتمدت حلقاته على كتب الشافعية الكبرى توفي عام 1116هـ. انظر: الزركلي، مرجع سابق، 6 / 268

كما كان لمواسم الحج دور رئيس في ازدهار النشاط العلمي، إذ يلتقي العلماء القادمون من المغرب واليمن والهند والشام، فيعقدون مجالس مؤقتة بجوار الكعبة أو في أروقة المسجد الحرم، ومن خلالها يحصل الطلاب على إجازات من شيوخ لم يلتقوا بهم من قبل [1].

أما المدينة المنورة، فقد ظلت محتفظة بمكانتها بوصفها دار السنة النبوية ومهوى طلاب العلم والمجاورين، حيث نشطت فيها حلقات التدريس في المسجد النبوي، ومن أبرز علمائها في تلك الفترة الشيخ إبراهيم الكردي [2]، والشيخ محمد حياة السندي [3] اللذان كان لهما أثر واضح في تكوين عدد من العلماء النجديين، كان من أبرزهم الشيخ محمد بن عبدالوهاب أثناء إقامته في المدينة دراساً فيها، وقد امتاز أسلوب الشيخ محمد حياة بالوضوح في نقد بعض الممارسات الدينية التي شاعت في أرجاء المدينة آنذاك، مما جعله ذا أثر بالغ في توجيه طلابه [4].

كما احتضنت المدينة مكتبات علمية قيمة، منها مكتبة المسجد النبوي التي ضمت نفائس المخطوطات، إلى جانب مكتبات خاصة مثل مكتبة آل الكردي، وكانت مصدرًا لطلاب العلم العائدين إلى نجد في تلك الفترة [5].

ولم تقتصر الحركة العلمية على الحرمين الشريفين؛ فقد عُرفت جدة بوصفها معبرًا للتجار والعلماء والكتب، وكانت تصل إليها مؤلفات قادمة من الهند واليمن ومصر، ومنها تُنقل إلى الحجاز ثم إلى

(1) الفاسي، محمد بن أحمد بن علي: العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، بيروت: دار الثقافة العربية، 2 / 144

(2) إبراهيم بن أحمد الكردي المدني فقيه ومحدث من علماء المدينة، تولى التدريس في المسجد النبوي، وامتاز منهجه بالجمع بين الفقه الشافعي الدقيق والاهتمام بعلوم الحديث والإسناد، توفي بالمدينة عام 1101هـ الزركلي، مرجع سابق 74/1

(3) محمد حياة السندي: ولد في بلاد السند، ولم تعرف سنة ولادته، ولا العام الذي استقر فيه بالمدينة، عالم من علماء الحديث بالمسجد النبوي الشريف، له مصنفات منها (شرح الترغيب والترهيب للمنذري) و (مقدمة في العقائد) و (تحفة المحبين) في شرح الأربعين النووية، و (شرح الحكم العطائية) وغير من المصنفات، وكان ممن تتلمذ على يديه الشيخ محمد بن عبدالوهاب حين قدم إلى المدينة إثناء رحلاته العلمية، توفي رحمه الله في شهر صفر من عام 1163هـ. انظر: ابن بشر، عثمان بن عبدالله: عنوان المجد في تاريخ نجد، دارة الملك عبد العزيز، الطبعة الرابعة 1402هـ 1 /98. الزركلي مرجع سابق، 11/6. تراجم أعيان المدينة المنورة في القرن (12) الهجري، لمؤلف مجهول، تحقيق: محمد التونجي، دار الشروق بجدة، الطبعة الأولى عام 1404هـ، ص68.

(4) أبو علية، عبد الفتاح حسن: تاريخ الدولة السعودية الأولى، الرياض: دار العلوم، ص62.

(5) شفاء الغرام، مرجع سابق، 2/ 144.

نجد. أما الطائف فكانت مقرًا لبعض القضاة والفقهاء، وأسهمت بدورها في نقل المعرفة إلى الداخل النجدي [1].

أما العلوم السائدة التي كانت تدرس في الحرمين الشريفين، فقد تركزت على الفقه بمذاهبه الأربعة، وعلوم الحديث رواية ودراية، وشروح النووي وابن حجر، والتفاسير مثل البيضاوي والجلالين، وعلوم اللغة لابن هشام والسيوطي.[2]

كما شهد الحجاز في تلك الفترة انتشارًا لبعض طرق الصوفية، ولا سيما في مكة المكرمة والمدينة المنورة، حيث اختلطت النزعة العلمية بالنزعة التعبدية عند البعض، وقد شكّلت الزوايا الصوفية [3] والمجالس جزءًا من حياة البعض في الحجاز في تلك الفترة إلى جانب حلقات العلم التقليدية في الفقه والحديث، من أبرز تلك الطرق الطريقة القادرية [4] وكانت تُتلى أورادها في أوقات محددة بالمسجد الحرام، والطريقة الشاذلية [5] التي كان لها أتباع من علماء المغرب ومصر المقيمين في

(1) العثيمين، عبد الله صالح: تاريخ المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكان الرياض، 1/ 115

(2) عبد الفتاح أبو علية، مرجع سابق، ص 61–63

(3) الزوايا: مكانٌ يُنشئه أحد شيوخ الطرق الصوفية داخل المسجد أو في بنية مستقلة، تُقام فيه حلقات الذكر وتربية المريدين وتنظيم شعائر الطريقة، وغالبًا تُنسب الزاوية إلى مؤسسها أو إلى شخصية لها صلة بالطريقة، وقد تُلحَق بها أحيانًا مقبرة الشيخ أو صاحب المكان، وتُعد الزاوية مكاناً يجتمع فيه المريدون تحت شيخ الطريق لتلقي الذكر والتعليم، وتُعرف عند بعض المتصوفة بالزاوية ذات الولي. المقوشي، منيرة بنت عبد العزيز: إحياء الآثار دراسة عقدية، دار الأماجد، الطبعة الثالثة 1445هـ، ص299

(4) الطريقة القادرية: نشأت الطريقة القادرية على يد عبد القادر الجيلاني المتوفى سنة 561هـ في بغداد، ودعت إلى الزهد والعبادة وكثرة الذكر وتهذيب النفس، وانتشرت في العراق ثم في المشرق والمغرب، غير أن بعض أتباعها غلوا في مؤسسها فنسبوا إليه قدرات فوق بشرية كعلم الغيب والتصرف في الكون وإحياء الموتى، وهو ما شكّل انحرافًا عقديًا عن أصل التوحيد. العمري، عبد الهادي بن عوض: آراء ابن عجيبة العقدية –عرضًا ونقدًا –، رسالة دكتوراة، قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة كلية أصول الدين بالرياض – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٤١ هـ، ص51

(5) الطريقة الشاذلية: طريقة صوفية ظهرت في القرن السابع الهجري تنتسب إلى أبي الحسن الشاذلي، انتشرت في عدد من أقطار العالم الإسلامي، وتقوم على جملة من المخالفات العقدية، من أبرزها اعتماد الكشف والإلهام، وتقرير مفاهيم خاصة في الولاية والكرامة، وما ترتب على ذلك من مظاهر الغلو في الأولياء، إضافة إلى القول بمسائل كالحقيقة المحمدية ووحدة الوجود وغيرها من المعتقدات الفاسدة. العتيبي، خالد بن ناصر: الطريقة الشاذلية عرض ونقد، مكتبة الرشد، الطبعة

مكة، والطريقة النقشبندية [1] المنتشرة بين بعض الوافدين من المشرق، وكذا الحال في المدينة المنورة، فقد كان التصوف عند البعض أكثر ميلًا من الجانب العلمي، وكانت الزوايا الصوفية تؤدي أدوارًا متعددة، منها الضيافة التعليمية للوافدين وطلاب العلم، ونشر الأوراد والمناقب والقصائد، والمشاركة في حلقات الذكر غير أن هذه الممارسات لم تقف عند هذا الحد بل تجاوزته إلى مظاهر التوسل بالأولياء وزيارة القبور وبناء القباب عليها والطواف بها، حتى أصبحت مشكلة دينية ظاهرة في مدن الحجاز بشكل عام، وقد كان لهذه النزعة الصوفية أثر مباشر في تشكيل الوعي الديني في نجد، إذ نقل بعض النجديين تلك المظاهر بعد عودتهم من الحجاز، مما هيّأ بيئة فكرية لاحقة لتجدد النقاش حول البدع والممارسات الشركية التي تتنافى مع نصوص الشريعة والعقيدة . [2]

كما كان للمكتبات في الحجاز خلال النصف الأول من القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي مكانة علمية رفيعة، إذ مثّلت مكتبة المسجد الحرام بمكة المكرمة مركزًا علميًا مهمًا لطلاب العلم الوافدين من مختلف الأقاليم، واحتوت على نفائس المخطوطات في الفقه والحديث والتفسير وعلوم العربية، وقد أتاحت هذه المكتبة لطلاب العلم النجديين الاطلاع على مؤلفات لم تكن متاحة في بيئاتهم، مثل فتح الباري لابن حجر العسقلاني وشرح صحيح مسلم للنووي ومجموع الفتاوى لابن تيمية وزاد المعاد لابن القيم وهي الكتب التي أسهمت لاحقًا في تكوين المنهج العلمي لعلماء نجد. [3]

الأولى، 1432هـ، ص27

(1) الطريقة النقشبندية: تُنسب إلى بهاء الدين البخاري المعروف بشاه نقشبند والمتوفى سنة 791هـ، وظهرت في بخارى قبل أن تنتشر في فارس والهند وآسيا الوسطى، تقوم على الذكر الخفي والمراقبة والتوبة، غير أنّ المنتسبين إليها غلوا في مشايخهم فنسبوا لهم التصرف في الكون والاستجابة للدعاء وزعموا بأن الولي يقول: للشيء كن فيكون، كما احتوت طرقهم أصنافًا شركيه في توحيد الألوهية وتوحيد الربوبية. انظر: عبدالهادي العمري، مرجع سابق، ص 51

(2) بيومي، مرجع سابق، ص62. العثيمين، مرجع سابق، 115/1

(3) عبد الفتاح أبو علية، مرجع سابق، ص61–63

كما عُرفت مكة المكرمة بوجود مكتبات خاصة لدى الأسر العلمية الكبرى، مثل آل الفاسي وآل الصديقي وآل الكردي، حيث ضمت مكتباتهم كتبًا نادرة في شتى الفنون، وكان طلاب العلم الوافدون إلى مكة ينسخون منها أو يشترون نسخًا تعينهم بعد عودتهم إلى بلدانهم. (1)

أما المدينة المنورة، فقد احتضنت مكتبة المسجد النبوي الشريف التي عُرفت منذ القرون الأولى داراً للمصنفات الحديثية والفقهية، وكانت تُعدّ ثاني أهم مكتبة في الحجاز بعد مكتبة المسجد الحرام، وقد تولّى الإشراف عليها عدد من كبار العلماء والمحدثين، وكان يُتاح لطلاب العلم نسخ المخطوطات والاطلاع عليها داخل أروقة المسجد، واحتوت المكتبة على كتب نادرة مثل السنن الكبرى للبيهقي والموطأ برواياته، وشرح الكرماني على البخاري، إلى جانب شروح الحديث المعتمدة كفتح الباري والمنهاج. (2)

كما وُجدت في المدينة مكتبات خاصة لعدد من العلماء، أبرزهم الشيخ محمد حياة السندي الذي عُرف بامتلاكه مكتبة عامرة تضم أمهات كتب الحديث وعلوم الإسناد، وكانت مقصدًا لطلاب العلم من الحجاز ونجد والهند، ومن تلك المكتبات أيضاً مكتبة الشيخ محمد البرزنجي(3) التي تضمنت نفائس من المؤلفات المصرية، وغيرها من المكتبات الخاصة.(4)

وعليه يمكن القول بأن مكتبات المدينة المنورة تعد امتدادًا علمياً لمكتبات مكة، كما أسهمت بدورها في حفظ التراث الحديثي ونقله، وفي ترسيخ الصلة العلمية بين الحرمين الشريفين ونجد، مما جعلها أحد الجسور المعرفية الكبرى التي مهدت لظهور المدارس العلمية النجدية لاحقًا. (5)

(1) الأعلام، مرجع سابق، 216/6

(2) العثيمين، مرجع سابق 1/ 115–117

(3) البرزنجي: محمد بن عبد الرسول بن عبد السيد الحسني البرزنجي، أوصولي من علماء الشافعية بالمدينة، عالم بالتفسير والأدب. برزنجي الأصل ولد عام 1040هـ وتعلم بشهرزور، انتقل إلى العديد من الأمصار وأخذ عن علمائها. ثم استقر بالمدينة ودرس بها إلى أن توفي فيها عام 1103هـ .الأعلام، مرجع سابق، 6/203–204

(4) محمد بيومي، مرجع سابق ص57–59

(5) عبد الفتاح أبو علية، مرجع سابق، ص63

وإذا كان إقليم الحجاز قد مثّل مركزًا علميًا راسخًا في تلك المرحلة بما تزخر به من مكتباتٍ وعلماءٍ وحلقاتٍ علمية، فإن نجد شهدت بداياتٍ تعليميةً متواضعةً أخذت تتشكل تدريجيًا متأثرةً بالحركة العلمية من خلال ما يصل إليها من علومٍ ومعارف من خارج الإقليم.

حيث اتسم التعليم في نجد خلال تلك الحقبة بالبساطة والوضوح، فكان يركّز على تعليم القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم، وهي الأسس التي قامت عليها النهضة العلمية في هذا الإقليم لاحقاً حيث مثّل الفقر وضيق الموارد الاقتصادية في نجد عاملاً رئيسًا في محدودية النشاط العلمي، إذ كان أغلب السكان يعيشون حياة الكفاف، الأمر الذي جعل الانصراف إلى طلب العلم يتأثر بضرورات المعيشة اليومية، ولم تكن الموارد المتاحة كافية لإنشاء مدارس أو مكتبات أو تخصيص أوقاف علمية كما هو الحال في الحجاز، مما جعل التعليم يعتمد على الجهود الفردية والمبادرات الأهلية البسيطة.

كما أن طبيعة حياة البادية وانتشار القبائل الرحّل في مناطق واسعة من نجد أسهمت في ضعف انتشار التعليم، لأن وضع البادية بطبيعته لا يسمح بالاستقرار الطويل اللازم للتعلّم والتحصيل؛ ولهذا كان التعليم في نجد منحصراً إلى حد كبير في بلدان الحاضرة التي استقر فيها السكان، بينما ظلت مناطق البادية شبه خالية من النشاط العلمي المنظم.

وقد ترتب على ذلك أن تميّزت الحياة العلمية في نجد قبل منتصف القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي بطابع محلي محدود النطاق، يعتمد على العلماء المقيمين وحلقاتهم الصغيرة، دون أن يتطور إلى مؤسسات تعليمية واسعة، ومع ذلك فإن هذا النشاط المحدود شكّل النواة التي قامت عليها الحركة العلمية فيما بعد، عندما تهيأت الظروف السياسية والاجتماعية والمتمثلة بالدولة السعودية الأولى.[1]

ويمكن تقسيم التعليم في نجد في تلك الفترة إلى مرحلتين أساسيتين، المرحلة الأولى: وهي المرحلة الابتدائية (الكتاتيب)، وكان يتولاها المعلّمون في المساجد أو في بيوت خاصة لتعليم الصغار القراءة والكتابة والقرآن وبعض مبادئ الفقه، والثانية وهي المرحلة المتقدمة، وتشمل الدروس في الفقه والحديث والعقيدة وعلوم اللغة، وغالبًا ما كان يتولاها العلماء في الحاضرة دون البادية، وتشير المصادر

(1) البسام، أحمد بن عبدالعزيز: الحياة العلمية في وسط الجزيرة العربية في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين وأثر دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب فيها، دارة الملك عبدالعزيز الرياض، 1425هـ، ص42-43

إلى أن هذه المراحل كانت نواة تكوين بيئة علمية داخل نجد، وأن التعليم انتشر خصوصًا في بلدان نجد الوسطى مثل العُيَيْنَة [1]، وشقراء [2]، وأشيقر [3]، والقصيم.[4]

ومن مظاهر الحياة العلمية كذلك اهتمام العلماء بالتصنيف والفتوى، حيث انتشرت الرسائل العلمية في المسائل الفقهية والعقدية، وأصبح لبعض العلماء تلاميذ يجلسون إليهم بانتظام، وتُظهر هذه البيئة العلمية المتواضعة رغم بساطتها مستوى من التفاعل الفكري والعلمي الذي هيأ الأرضية الفكرية لتواصل هذا الإقليم مع علماء الأقاليم الأخرى في الجزيرة العربية.

كما ظهرت مؤلفات فقهية مختصرة تعكس واقع البيئة النجدية، حيث تناولت مسائل الزكاة والبيوع والأوقاف والنكاح والطلاق والمواريث، إضافة إلى فتاوى تتعلق بالعبادات وأحكام البادية والحاضرة، وقد كانت هذه المؤلفات تُدوّن بخطوط العلماء أنفسهم أو تُملى على تلامذتهم ثم تُنسخ في نسخ محدودة تُتداول في القرى والمدن النجدية. [5]

لقد اتسمت اهتمامات العلماء الفقهية بطابع عملي، يعكس انشغالهم بمشكلات المجتمع، فكانت الفتاوى تعالج النوازل والوقائع الجديدة، مثل مسائل الديون والتعاملات التجارية، وأحكام

(1) العيينة: بلدة تقع شمال-غربي الرياض وتبعد عنها بمسافة تقدر 40كم، عُرفت قديمًا باسم العيين نسبةً لوفرة عيون الماء فيها. تطوّر اسمها وحدودها مع الزمن، فكانت تشمل الجبيلة واليمامة وسدوس وما جاورها في فترات تاريخية مختلفة. أمّا اليوم فتمثل مركزًا محدودًا في نطاق الجبيلة وهجرة بوضة. بن معمر، عبد المحسن بن محمد: إمارة العيينة وتاريخ آل معمر دار المريخ للنشر، الرياض، ص43-44

(2) شقراء: محافظة في إقليم الوشم شمال غربي الرياض بنحو 185 كم، وتشكل مركزه الحضري والإداري. ويُرجَّح أن اسمها مرتبط بلون أرضها أو بهضبة جنوبية كانت تُعرف قديمًا بشقراء ثم انتقل الاسم إلى البلدة، ويُشار إليها في الروايات الجغرافية القديمة باعتبارها من أهم مواضع الوشم ومياهِه، مما يعكس مكانتها في عمران نجد. العثمان، أحمد محمد: شقراء، دار طيبة، الرياض، ص5-9.

(3) أشيقر: من أقدم بلدات إقليم الوشم في قلب نجد، وتقع شمال غربي شقراء وعلى بُعد يقارب 200 كم عن الرياض ارتبطت تاريخيًا بقبيلة بني تميم، مع ما عُرف عنها من عمرانٍ مبكر ووفرة في الموارد والزراعة والآبار، الأمر الذي جعلها من أبرز حواضر الوشم وأكثرها حضورًا في الروايات الجغرافية والتاريخية. القاضي، عبد العزيز بن حمد: أسرة القاضي في أشيقر وسدير، دار الأنصار، مصر الطبعة الأولى 1443هـ، ص63

(4) الحياة العلمية في وسط الجزيرة العربية للبسام، مرجع سابق، ص43-44

(5) الحياة العلمية في وسط الجزيرة العربية للبسام، مرجع سابق، ص121 وما بعدها

الرهن والوصايا، والحقوق بين الناس، وهو ما أكسب الحياة الفقهية في نجد طابعًا واقعيًا نابعًا من حاجات المجتمع المحلي، وقد شكّل هذا النتاج الفقهي ركيزة أساسية للحركة الإصلاحية فيما بعد، إذ وجدت الحركة الإصلاحية بيئة علمية مهيأة للفهم والنقاش والاجتهاد في ضوء النصوص الشرعية.[1]

المبحث الثاني: الروابط العلمية والفكرية بين نجد والحجاز:

مثّلت الروابط العلمية والفكرية بين نجد والحجاز ظاهرةً مميزة في تاريخ الجزيرة العربية، إذ لم تكن تلك العلاقة مجرد تواصل جغرافي أو اقتصادي، بل كانت امتدادًا حضاريًا حافظ على وحدة الكيان الثقافي والديني في المنطقة، فالحجاز بحكم مكانته الدينية واحتضانه للحرمين الشريفين، كان مركز الإشعاع العلمي والفكري الذي يفد إليه طلاب العلم والعلماء من سائر الأقاليم، في حين كانت نجد تمثل البيئة المحافظة التي استقبلت ذلك الفكر واحتضنته ثم أعادت صياغته في قالبها المحليّ وبرؤية جديدة.

لقد كانت الوحدة الدينية القائمة على مركزية الحرمين الشريفين عاملاً رئيسًا في توثيق الصلة بين الإقليمين، وقد مكّن هذا التواصل المستمر من انتقال الأفكار والمفاهيم الدينية من الحجاز إلى نجد، سواء عبر العلماء أو عبر عامة الناس الذين يتأثرون بما يشاهدونه في مكة والمدينة من تعاليم وممارسات.

وفي القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين/السابع عشر والثامن عشر الميلادي، كانت البيئة الدينية في الحجاز مزيجًا من المذاهب الفقهية الأربعة، وعلى رأسها المذهب الشافعي، إلى جانب وجود بعض الطرق الصوفية، وكان لهذه الطرق أثرها الواضح في مظاهر التدين عند العامة من أهل الحجاز، إذ اختلط فيها ما هو مشروع بما تسرب من ممارسات بدعية، مثل التوسل بالأولياء وزيارة القبور والتبرك بها وقد تأثر بعض النجديين بهذه المظاهر أثناء رحلاتهم للحجاز وغيرها من الأقاليم، فنقلوها دون قصدٍ إلى بيئتهم المحلية، فظهرت في نجد صور محدودة من هذه الممارسات، كزيارة بعض المواضع أو الأشجار وتقديس الأولياء ونحو ذلك. [2]

(1) الحياة العلمية في وسط الجزيرة العربية للبسام، مرجع سابق، ص 161

(2) ابن غنام، مرجع سابق، ص174-181 . حمزة، فؤاد بن أمين: قلب جزيرة العرب، مكتبة الثقافة الدينية، مصر، الطبعة

مقابل ما كان يحدث في الحجاز كانت نجد تتميز ببساطة في أداء شعائرها وابتعادٍ نسبي عن المظاهر الشكلية ذات النزعة العاطفية أو المعقدة، لكنّ التواصل الديني المستمر مع الحجاز جعلها عرضةً لتأثير الفكر الصوفي وبعض النزعات الفقهية المقلدة، وهو ما لاحظه لاحقًا الشيخ محمد بن عبدالوهاب حين وصف ما شاع في عصره من مظاهر الانحراف عن التوحيد الخالص، وقد أسهم هذا الواقع في بروز الحاجة إلى إصلاح فكري وديني يعيد إلى العقيدة صفاءها الأول، ويستند إلى النصوص الشرعية الثابتة لا إلى الموروثات الشعبية.

كما لا يمكن إغفال أن الحجاز كان في تلك الفترة يعيش حالة من التنوع الفكري والانفتاح الثقافي نتيجة اتصال الحجاج والتجار من مختلف البلدان، فانتقلت إلى نجد عبر هذا الاحتكاك أفكار واتجاهات متباينة، من فقهية وصوفية وكلامية، إلا أن البيئة النجدية بما تمتاز به من الصرامة في العقيدة والتمسك بالنصوص، أعادت قراءة تلك المؤثرات ضمن إطارها المحافظ، مما مهّد لظهور خطاب إصلاحي يوازن بين الانفتاح المعرفي والتمسك بأصول الدين والشريعة السمحة.

كما تعد مواسم الحج والعمرة من أبرز ميادين التواصل الثقافي والفكري بين الإقليمين، إذ شكّلت ملتقى سنويًا يجتمع فيه العلماء والتجار والحجاج، فتُتداول فيه المعارف، وتُناقش القضايا الدينية والفكرية، وتنتقل عبره الكتب والمخطوطات والأخبار، وكان النجديون من أكثر الوافدين إلى الحجاز في تلك المواسم، حتى أصبحت رحلاتهم المتكررة مصدرًا مهمًا لاكتساب المعارف والاطلاع على أحوال العالم الإسلامي، ومن خلال تلك اللقاءات تعرّف النجديون على مدارس فكرية متعددة، ومذاهب فقهية مختلفة، واتجاهات متباينة، مما أثّر في الوعي الديني والفكري في نجد آنذاك.[1]

كما أسهمت القوافل التجارية بين نجد والحجاز في تعميق هذه الروابط، فلم تكن التجارة محصورة في تبادل السلع، بل كانت وسيلة لتبادل الثقافات والعادات والتقاليد، فنُقلت من خلالها أنماط اللباس والعمارة وبعض المفردات اللغوية والعادات الاجتماعية، وكانت أسواق مكة والمدينة

الأولى 1423هـ، ص97

(1) المنقور، أحمد بن محمد: لفواكه العديدة في المسائل المفيدة، طبعة المكتب الإسلامي بدمشق، عام 1380هـ 1/342-514-511

مجالًا للاحتكاك بين التجار والعلماء والأدباء، حيث تُتداول الأحاديث، وتُعقد المجالس التي يجتمع فيها الفكر والدين والتاريخ، مما خلق بيئة ثقافية خصبة تربط بين المجتمعين.

كما كان للحركة السكانية والهجرات المتبادلة بين نجد والحجاز أثرٌ بالغ في تعزيز التواصل الفكري والثقافي بين الإقليمين، فقد شهدت تلك الفترة هجرات متبادلة لقبائل وأسر نجديّة استقرت في الحجاز، وأخرى حجازية نزحت إلى نجد لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو دينية [1]، وأسهم هذا التداخل السكاني في نقل اللهجات والعادات وأنماط التدين، في حين نقلت الأسر الحجازية إلى نجد بعض المظاهر الحضَرية في اللباس والعمارة والمعيشة وقد مثّل هذا الامتزاج البشري جسرًا حيًّا لتبادل الثقافات والمعتقدات، ومصدرًا مهمًا لتطور الوعي الاجتماعي والديني في المنطقتين. [2]

ومن الناحية الفكرية، تأثر بعض النجديين أثناء إقامتهم في الحجاز بما شاهدوه من انتشار الطرق الصوفية والمذاهب الفقهية الأربعة، فكان منهم من يميل إلى تقليد فقهاء الشافعية، ومنهم من يتأثر بما يسمعه من مشايخ الطرق الصوفية المنتشرة في مكة والمدينة، وقد نقل أولئك شيئًا من تلك المظاهر إلى نجد، فظهرت ممارسات دينية وصوفية محدودة، تعكس حالة التفاعل الفكري بين البيئتين ومع مرور الزمن، أدى هذا التنوع إلى بروز الحاجة إلى إصلاح فكري وعقدي يعيد التوحيد إلى صفائه.

إنّ هذه الروابط الفكرية والثقافية لم تكن أحادية الاتجاه، بل كانت حركة تفاعلٍ متبادل، فكما تأثرت نجد بما في الحجاز من معارف ومناهج، كان للدعوة الإصلاحية [3] التي قادتها الدولة السعودية

(1) أورد البسام في كتابه علماء نجد خلال ثمانية قرون ثلة من الأسر النجدية نزحت إلى الحجاز كأسرة الشيخ عبدالله بن سيف الشمري والشيخ حميدان بن تركي بن حميدان وأسرة الشيخ عبدالله بن إبراهيم آل قاضي وأسر أخرى حجازية نزحت إلى نجد كأسرة الشيخ جمعة بن جامع الهلالي وأسرة الشيخ عبدالرحمن بن حمد الثميري من قبيلة سليم الحجازية وأسرة الشيخ عبدالرحمن بن محمد بن عبيد الأنصاري وغيرهم .

(2) البسام، عبدالله بن محمد: تحفة المشتاق في أخبار نجد والحجاز والعراق، دراسة وتحقيق: إبراهيم الخالدي، المختلف للنشر والتوزيع – الكويت الطبعة: الأولى 2000م، ص 107، 156، 157، 186 . البسام، عبدالله بن عبدالرحمن: علماء نجد خلال ثمانية قرون، دار العاصمة، الرياض 1419هـ 1/372، 492

(3) الدعوة الإصلاحية: ظهرت في نجد في منتصف القرن الثاني عشر الهجري تقريباً على يد الشيخ محمد بن عبدالوهاب وتهدف الدعوة إلى تصحيح ما فسد من عقائد المسلمين ونبذ الشرك والبدع والخرافات وتحكيم نصوص الشريعة في جميع شؤون

لاحقًا أثرٌ عميق في تجديد الفكر الديني في الحجاز، وفي إعادة صياغة المفاهيم العقدية والسلوكية في هذه المنطقة المهمة بالنسبة للعالم الإسلامي، وهكذا ظلّ التفاعل بين الإقليمين مثالًا على وحدة الفكر والثقافة والدين في الجزيرة العربية.

المبحث الثالث: الرحلات العلمية من نجد إلى الحجاز:

ارتبطت نجد بالحجاز ارتباطًا وثيقًا منذ العصور الإسلامية المبكرة، إلا أن هذا الارتباط أخذ بعدًا علميًا بارزًا في القرون المتأخرة، خاصة في القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي، فقد أدرك النجديون أن الحجاز بما يحويه من الحرمين الشريفين وحلقات العلم يمثل المصدر الرئيس للمعرفة الشرعية؛ ولذا كانت الرحلات العلمية من نجد إلى الحجاز ضرورة علمية، وليست مجرد رغبة شخصية. كما أنتجت مثل هذه الرحلات حركة معرفية أغنت الحياة الفكرية في نجد، ومهدت الطريق إمام الدولة السعودية الأولى لنشر الدعوة الإصلاحية.[1]

وعند استقراء تاريخ تلك الرحلات نجد أنها انطلقت من عدة دوافع جعلت الطلاب النجديين يقصدون مكة والمدينة تحديداً لقدسيتهما بالدرجة الأولى حيث ارتبطت أغلبها بفريضة الحج، إذ كان الطالب النجدي يستثمر رحلته الدينية في طلب العلم والجلوس إلى كبار العلماء في أروقة وسواري الحرمين الشريفين، فكانت رحلاتهم ذات طابع ديني وعلمي في آن واحد[2]، خاصة في ظل تراجع الحركة العلمية في نجد نتيجة تدهور الأحوال السياسية والاقتصادية في معظم الإمارات النجدية حيث اقتصر التعليم في نجد على بعض الكتاتيب المحدودة، وحلقات المساجد، وكانت معظم تلك الدروس موجه بشكل كبير لدراسة الفقه الحنبلي لأسباب معلومة، بينما ضمتا مكة والمدينة علماء في شتى العلوم من مختلف المذاهب والبلدان مما وفر للطلاب النجديين تنوعاً علمياً لم يكن متاحاً في بيئتهم النجدية.[3]

الحياة. انظر: تاريخ ابن غنام، مرجع سابق ص214 وما بعدها

(1) علماء نجد خلال ثمانية قرون، مرجع سابق، 1/11-12

(2) ابن حميد، عبدالله بن عبدالرحمن: السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة، دار المعرفة بيروت، الطبعة الثانية عام 1399هـ، تحقيق: بكر بن عبدالله أبو زيد، ص215 0

(3) العثيمين، مرجع سابق، 1/33

كما شكّلت الإجازات العلمية أحد أبرز مظاهر التواصل العلمي بين نجد والحجاز في تلك الفترة، إذ كانت تمثل في الأوساط العلمية في نجد رمزًا للعلم والأهلية، وتُمنح بعد فترة من التحصيل والملازمة لأحد العلماء في الحرمين الشريفين، وكان الحصول على هذه الإجازة يُعدّ بمثابة إقرار علمي بكفاءة الطالب وتفوّقه، ويمنحه مكانة علمية واجتماعية بارزة في مجتمعه النجدي وغالبًا ما كانت تُمنح بعد حضور الطالب لدروس شيخه وسماعه لعدد من كتب الحديث أو الفقه أو الأصول، وقد اشتهر علماء الحجاز، وبخاصة علماء مكة المكرمة والمدينة المنورة، بمنح الإجازات لطالبي العلم القادمين من مختلف أنحاء العالم الإسلامي، وكان لطلاب نجد نصيب وافر منها، حيث ورد عند ابن غنام أن الشيخ محمد بن عبدالوهاب كان ممن أخذ الإجازة من علماء المدينة من عدة طرق قبل رحيله إلى البصرة وأورد إسنادها. (1)

ولا شك بأن لنيل الإجازات من علماء الحرمين الشريفين كان له الأثر البالغ في الحياة العلمية والاجتماعية في نجد، حيث نقلت تلك الإجازات علوم الحديث والفقه واللغة بمناهجها الأصلية، وأسهمت في ربط البيئة النجدية بالحياة العلمية في الحجاز، كما منحت الإجازة حاملها درجة علمية تؤهله للارتقاء إلى نيل المزيد من العلوم التأصيلية في مختلف التخصصات الشرعية.

كما تجدر الإشارة إلى أن تلك الرحلات التي كان يقوم بها الطلاب النجديون كانت محفوفة بالمخاطر رغم أن عدد منها كانت بمرافقة الحجاج النجديين أو المارين بنجد إلى الحجاز، وكانت تلك المسالك متعددة، تبعًا لغرض الرحلة وحالة الأمن، فمن بلدان وادي الرُّمة كانت القوافل تتجه غربًا حتى تبلغ مكة المكرمة، وهو الطريق الأشهر الذي عُرف بكثرة سلوكه من قبل العلماء وطلاب العلم والحجاج معًا، كما اتخذ بعض المسافرين طريقًا آخر شماليًا يمرّ عبر خيبر وصولًا إلى المدينة، وكان هذا الطريق يُفضل في فترات الاضطراب لما عُرف عنه من قدر من الأمن النسبي، ولأنه يُستخدم غالبًا من الراغبين في ملازمة العلماء بالمدينة، وفي بعض الحالات تتجه تلك الحملات بمن يصطحبونهم طريقًا أطول يمر عبر تيماء ثم ينحدر إلى المدينة، خاصة في فترات الجفاف أو انعدام الأمن، ورغم ما اتسمت به هذه المسالك من مشقة وبعد مسافة إذ قد تستغرق الرحلة نحو أربعين يومًا على الإبل فإنها مثلت آنذاك جسورًا علمية ربطت نجد بالحجاز، وأسهمت في نقل العلوم

(1) تاريخ ابن غنام، مرجع سابق، ص210 -211

الشرعية والحديثية من علماء الحرمين إلى طلبة العلم النجديين، مما مهد لتكوين البيئة العلمية التي سبقت قيام الدولة السعودية الأولى. [1]

ومن الأمثلة البارزة على الرحلات العلمية التي قام بها طلاب العلم النجديون إلى الحجاز رحلة أسرة آل سيف النجدية الأصل، التي استقرت في المدينة المنورة، وبرز من أبنائها الشيخ عبد الله بن إبراهيم بن سيف الشمري النجدي[2]، أحد العلماء الذين تلقّوا العلم في الحجاز وأسهموا في نشره، كما تُعدّ رحلة الشيخ محمد بن عبد الوهاب إلى مكة المكرمة لأداء الحج، ثم إلى المدينة المنورة لطلب العلم على الشيخ محمد حياة السندي والشيخ عبدالله بن إبراهيم بن سيف، من أبرز النماذج التي تجسّد التواصل العلمي بين نجد والحجاز في تلك الحقبة، وقد تبعهم في ذلك عدد من طلاب العلم النجديين الذين ارتحلوا إلى الحجاز، فتلقّوا العلم عن علمائه، ثم عادوا إلى ديارهم لنشر ما استفادوه، مما أسهم في تكوين بيئة علمية مؤثرة في نجد لاحقاً، فقد عاد هؤلاء الطلبة حاملين معهم كنوزًا معرفية ومصادر نادرة من الكتب والمخطوطات التي جلبوها من مكتبات الحجاز، فكانت نواة لتكوين مكتبات علمية محلية أسهمت في نشر الثقافة الدينية والفقهية بين العلماء وطلاب العلم، كما أدّت هذه الرحلات إلى نشر الفقه والحديث في نجد، إذ انتشرت كتب العلم التي كانت رائجة في الحجاز آنذاك، وصار الطلبة والعلماء في نجد يتدارسونها ويعتمدونها في التدريس والتعليم، كما أسهمت هذه الرحلات في تكوين طبقة من العلماء النجديين الذين جمعوا بين التحصيل العلمي داخل نجد وخارجها، وعليه يمكن القول بأن الرحلات العلمية بين نجد والحجاز مثّلت جسرًا علميًا وثقافيًا أسهم في صياغة ملامح النهضة العلمية النجدية في تلك الفترة. [3]

(1) علماء نجد خلال ثمانية قرون، مرجع سابق، 265/1

(2) الشيخ عبدالله بن إبراهيم بن سيف النجدي، من علماء القرن الثاني عشر الهجري، أصله من قبيلة شمر، قدمت أسرته من المجمعة، وكان جده عبدالله الشمري هو الذي أنشأ البلدة عام 820هـ، ثم غادرت أسرته نجد واستقرت بالمدينة، ونشأ بها وتولى إمامة المسجد النبوي والإفتاء والتدريس فيه، عرف الشيخ إبراهيم بالعقيدة الصحيحة وتتلمذ على يديه كبار علماء الحرمين، توفي بالمدينة عام 1140هـ . علماء نجد خلال ثمانية قرون، مرجع سابق، 4/6-10

(3) صديق، آمال رمضان، الحياة العلمية في مكة 1115-1334هـ، رسالة علمية غير منشورة بجامعة أم القرى، 1427هـ، ص192-193

المبحث الرابع: نجد والحجاز من التلقي إلى التجديد:

لاشك بأن إقليم نجد في القرون التي سبقت قيام الدولة السعودية الأولى وظهور الدعوة الإصلاحية كانت تتأثر وتؤثر في البيئات العلمية في الحجاز والشام والعراق، خاصة في البلدان النجدية التي اشتهرت بالعلم والعلماء كأشيقر والعيينة ونحوها.

من ذلك الرحلات العلمية النجدية إلى الحجاز، حيث ظهرت ملامح تأثيرها على الأوساط العلمية في نجد بصورة غير مباشرة، ففي مكة والمدينة تلاقت الطرق العلمية والمناهج الفقهية المختلفة، وكان للحرمين الشريفين أثر عميق في تكوين الشخصية العلمية لطلاب العلم الوافدين من أنحاء الجزيرة العربية وبخاصة نجد التي كانت تفتقر آنذاك إلى الدروس العلمية المنتظمة في معظم بلدانها، حيث كانت دروس الحرمين الشريفين تزخر بعلوم الحديث والتفسير والفقه واللغة، فكان الحرم المكي يضم عشرات الحلقات، يدرّس فيها فقهاء المذاهب الأربعة، ويتناولون متون المنهاج والشرح الكبير وصحيح البخاري والشمائل وغيرها من المتون المشهورة، بينما كان المسجد النبوي يحتضن دروسًا في علوم الحديث والقراءات والتصوف والسلوك. (1)

لقد اعتاد أهالي نجد أن يجعلوا من رحلات الحج والعمرة فرصًا لطلب العلم والسماع من شيوخ الحرمين الشريفين؛ فيقيم بعضهم أشهرًا أو سنوات في الحجاز لتلقي العلم على أيدي أولئك العلماء، ولاشك بأن تلك الرحلات كانت سببًا في توسّع الأفق العلمي النجدي وتنوع ثقافته الشرعية. (2)

ومن مظاهر التأثر الواضحة التي يمكن قراءتها من خلال تلكم الصلات العلمية بين الحجاز ونجد في تلك الفترة أن عدداً من الطلاب النجديين لم يتقيدون بمذهب فقهي واحد، بل كانوا يتأثرون بالمذاهب السائدة في الحجاز، وخاصة المذهب الشافعي الذي كان له انتشار واسع في مكة والمدينة، فأصبحوا يميلون إلى تقليدهم في الفتوى والتدريس، في حين بقي بعضهم على المذهب الحنبلي وهو المذهب السائد في معظم البلدان النجدية.

كما تشير بعض المصادر التاريخية تأثر بعض النجديين الذين أقاموا في الحجاز بالطرق الصوفية المنتشرة آنذاك، التي كانت تُمارس في حلقات الذكر وفي الأروقة داخل المسجد الحرام والمسجد

(1) محمد بيومي، مرجع سابق، ص71-79
(2) علماء نجد خلال ثمانية قرون، مرجع سابق 4/6-10

النبوي، حيث كانت تلك الطرق تركز على التزكية والذكر والكرامات، وأحيانًا الممارسات المرتبطة بزيارة القبور والتبرك بالأولياء وقد حمل بعض النجديين عدداً من هذه الممارسات بعد عودتهم، فظهر أثرها في بعض القرى النجدية، مما جعلها محط نقد لاحق من علماء الدعوة الإصلاحية، وفي مقدمتهم الشيخ محمد بن عبدالوهاب، الذي رأى فيها انحرافًا عن مفهوم التوحيد. (1)

لم تكن نجد في موقف المتأثر فحسب بل كانت تلك الممارسات الشركية والمخالفات العقدية في الحرمين الشريفين تشكل هاجساً صامتاً عند بعض الطلاب النجديين بينما صدع بها البعض الآخر من أولئك الطلاب، وقد حمل رايتهم الشيخ محمد بن عبدالوهاب، فبعد رحيله إلى مكة ثم المدينة، وجد الحجاز مركزًا مهمًا للعلم، لكنه أيضًا مشبعًا بالممارسات الشركية والبدعية، فقد رأى الناس يتبركون بالأحجار والأضرحة، ويستغيثون بالأولياء، ويشدّون الرحال إلى القبور، ويبنون القباب فوقها وقد أثّرت هذه المشاهد في نفسه تأثيرًا بالغًا، فانصرف بعد عودته إلى نجد إلى نقد تلك المظاهر وتصحيح العقيدة، معتمدًا على ما تلقّاه من علوم أصيلة في نشأته في بيت أسرته العلمية أولاً ثم رحلات الطلب المتعددة إلى الأمصار والتي منها الحجاز التي زارها لأول مرة حاجاً مع والده ثم عاد إليها منفرداً وكانت هذه الرحلة نقطة تحوّل علمي وفكري للشيخ، حيث بدأت ملامح تطور شخصيته العلمية من التلقي إلى النقد، يتضح ذلك جلياً من خلال مواقفه المشهودة في إنكار ما كان يفعله بعض الجهّال عند الحجرة الشريفة وكذلك حواره مع شيخه محمد بن حياة السندي، تلك المشاهد الحيّة التي رآها بعينه في المدينتين المقدستين وفي أطهر البقاع إلى الله كانت بمثابة الإرهاصات التي سبقت مرحلة التجديد التي انطلقت بتأييد ونصر من المؤسس الإمام محمد بن سعود في منتصف القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي تقريباً.

الخاتمة: وفيها أبرز النتائج:

تبيّن من خلال هذه الدراسة أن العلاقة العلمية والفكرية بين الحجاز ونجد خلال النصف الأول من القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي كانت علاقة تأثير متبادل أسهمت في تشكيل البنية المعرفية في الإقليمين، كما كشفت المباحث السابقة عن تنوع مظاهر النشاط العلمي

(1) علماء نجد خلال ثمانية قرون، مرجع سابق 20/1

وطرق انتقال المعرفة والعوامل المؤثرة فيها، وختامًا يمكن مما سبق تلخيص النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال ما يلي:

1. تبيّن من الدراسة أن الحجاز شكّل البيئة العلمية الأقدم والأغزر إنتاجاً في الجزيرة العربية، وكان مركزاً لتلاقي العلماء وطلاب العلم من مختلف الأقاليم، ومنهم القادمون من نجد.

2. أظهرت النتائج أن البيئة العلمية في نجد تأثرت بالحجاز في بداياتها، سواء من خلال الرحلات العلمية أو من خلال العلماء الوافدين الذين نقلوا علوم الحجاز ومناهجه التعليمية.

3. برزت بين الإقليمين روابط فكرية وثقافية قوية، تجلت في التواصل العلمي، وتبادل الكتب والمخطوطات، وتعدد المراسلات بين العلماء.

4. أوضحت الدراسة أن مواسم الحج والعمرة كانت عاملاً محورياً في توثيق الصلة العلمية بين نجد والحجاز، حيث تهيأت خلالها اللقاءات العلمية والمناظرات وتبادل المعارف.

5. كشفت الدراسة عن وجود أسر نجدية استقرت في الحجاز وأسهمت في النشاط العلمي هناك، ومن أمثلتها أسرة آل سيف وغيرهم ممن تولوا التدريس والإفتاء في المدينة المنورة ومكة المكرمة.

6. أثبت البحث أن الرحلات العلمية من نجد إلى الحجاز لم تكن مجرد طلبٍ للعلم، بل كانت وسيلة لنقل الفكر والإصلاح الديني لاحقاً إلى نجد.

7. تبين أن العلاقة الفكرية بين الإقليمين انتقلت من مرحلة التلقي إلى مرحلة التجديد، حيث أصبحت نجد مركزاً علمياً فاعلاً بعد أن كانت متلقياً للمعرفة.

8. أظهرت الدراسة أن التأثير لم يكن أحادياً، بل تبادلياً؛ إذ تأثر علماء الحجاز بالمدرسة النجدية الإصلاحية، خاصة بعد القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي.

9. تبيّن أن الروابط الاجتماعية، من مصاهرة وهجرات، أسهمت في ترسيخ الروابط الفكرية والثقافية، وكان لها أثر في نقل المعتقدات والممارسات بين الإقليمين.

10. أثبتت الدراسة أن وحدة الهدف الديني والعلمي بين الإقليمين أسهمت في الحفاظ على التواصل رغم البعد الجغرافي نسبيًا واختلاف النظم السياسية في فترات متعاقبة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو علية، عبدالفتاح حسن. تاريخ الدولة السعودية الأولى، دار العلوم، الرياض.

ابن بشر، عثمان بن عبدالله. عنوان المجد في تاريخ نجد، دارة الملك عبدالعزيز، الطبعة الرابعة، 1402هـ.

ابن بسام، عبدالله بن عبدالرحمن. علماء نجد خلال ثمانية قرون، دار العاصمة، الرياض، 1419هـ.

ابن حميد، عبدالله بن عبدالرحمن. السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة، تحقيق: بكر بن عبدالله أبو زيد، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثانية، 1399هـ.

ابن غنام، حسين بن أبي بكر. روضة الأفكار والأفهام لمرتاد حال الإمام وتعداد غزوات ذوي الإسلام، تحقيق: سليمان الخراشي، دار الثلوثية، الرياض، 2010م.

بن معمر، عبدالمحسن بن محمد. إمارة العيينة وتاريخ آل معمر، دار المريخ للنشر، الرياض.

البسام، أحمد بن عبدالعزيز. الحياة العلمية في وسط الجزيرة العربية في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين وأثر دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب فيها، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، 1425هـ.

البسام، عبدالله بن محمد. تحفة المشتاق في أخبار نجد والحجاز والعراق، دراسة وتحقيق: إبراهيم الخالدي، المختلف للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، 2000م.

بيومي، محمد علي فهيم. الحركة العلمية في المدينة المنورة إبان القرن الثاني عشر الهجري، دار القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2007م.

الجهني، عويضة بن متيريك. نجد قبل الوهابية، ترجمة: إحسان زكي، دار جسور للنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 2016م.

حمزة، فؤاد بن أمين. قلب جزيرة العرب، مكتبة الثقافة الدينية، مصر، الطبعة الأولى، 1423هـ.

صديق، آمال رمضان. الحياة العلمية في مكة (1115–1334هـ)، رسالة علمية غير منشورة، جامعة أم القرى، 1427هـ.

الزركلي، خير الدين بن محمود. الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

العتيبي، خالد بن ناصر. الطريقة الشاذلية عرض ونقد، مكتبة الرشد، الطبعة الأولى، 1432هـ.

العثمان، أحمد محمد. شقراء، دار طيبة، الرياض.

العثيمين، عبدالله بن صالح. تاريخ المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكان، الرياض.

العمري، عبد الهادي بن عوض. آراء ابن عجيبة العقدية: عرضًا ونقدًا، رسالة دكتوراه، قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة، كلية أصول الدين، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1441هـ.

الفاخري، محمد عمر. تاريخ الفاخري، تحقيق: يوسف بن عبدالله الشبل، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، 1419هـ.

الفاسي، محمد بن أحمد تقي الدين. –العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، دار الثقافة العربية، بيروت. –شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، دار الكتب، القاهرة.

القاضي، عبدالعزيز بن حمد. أسرة القاضي في أشيقر وسدير، دار الأنصار، مصر، الطبعة الأولى، 1443هـ.

المقوشي، منيرة بنت عبدالعزيز. إحياء الآثار: دراسة عقدية، دار الأماجد، الطبعة الثالثة، 1445هـ.

المنقور، أحمد بن محمد. الفواكه العديدة في المسائل المفيدة، المكتب الإسلامي، دمشق، 1380هـ.

مؤلف مجهول. تراجم أعيان المدينة المنورة في القرن الثاني عشر الهجري، تحقيق: محمد التونجي، دار الشروق، جدة، الطبعة الأولى، 1404هـ.

ترجمة المراجع العربية:

Abu ‘Aliya, Abd al-Fattah Hassan. Tarikh al-Dawlah al-Sa‘udiyyah al-Ula. Dar al-‘Ulum, Riyadh.

Al-Bassam, Abdullah ibn Muhammad. Tuhfat al-Mushtaq fi Akhbar Najd wa al-Hijaz wa al-‘Iraq. Study and editing by Ibrahim al-Khalidi. Al-Mukhtalif for Publishing and Distribution, Kuwait, 1st ed., 2000 CE.

Al-Bassam, Ahmad ibn Abd al-Aziz. Al-Hayah al-‘Ilmiyyah fi Wasat al-Jazirah al-‘Arabiyyah fi al-Qarnayn al-Hadi ‘Ashar wa al-Thani ‘Ashar al-Hijriyyayn wa Athar Da‘wat al-Shaykh Muhammad ibn Abd al-Wahhab Fiha. King Abdulaziz Foundation (Darah), Riyadh, 1425 AH.

Al-Fakhri, Muhammad ‘Umar. Tarikh al-Fakhri. Edited by Yusuf ibn Abdullah al-Shibl. King Abdulaziz Foundation, Riyadh, 1419 AH.

Al-Fasi, Muhammad ibn Ahmad Taqi al-Din. -Al-‘Iqd al-Thamin fi Tarikh al-Balad al-Amin. Dar al-Thaqafah al-‘Arabiyyah, Beirut. -Shifa’ al-Gharam bi-Akhbar al-Balad al-Haram. Dar al-Kutub, Cairo.

Al-Juhani, ‘Uwaydah ibn Mutayrik. Najd Before the Wahhabis. Translated by Ihsan Zaki. Dar Jusur for Publishing, Beirut, 1st ed., 2016 CE.

Al-Manqur, Ahmad ibn Muhammad. Al-Fawa’ih al-‘Adidah fi al-Masa’il al-Mufidah. Al-Maktab al-Islami, Damascus, 1380 AH.

Al-Muqashi, Munirah bint Abd al-Aziz. Ihya’ al-Athar: Dirasa ‘Aqdiyyah. Dar al-Amajid, 3rd ed., 1445 AH.

Al-Qadi, Abd al-Aziz ibn Hamad. Usrat al-Qadi fi Ashiqar wa Sudair. Dar al-Ansar, Egypt, 1st ed., 1443 AH.

Al-Umari, Abd al-Hadi ibn ‘Awad. Ibn ‘Ajibah’s Doctrinal Views: Presentation and Critique. PhD Dissertation, Department of Creed and Contemporary Sects, College of Usul al-Din, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh, 1441 AH.

Al-‘Utaybi, Khalid ibn Nasir Al-Shadhiliyyah: A Presentation and Critique, Maktabat al-Rushd Publishers, Riyadh, First Edition, 1432 AH / 2011 CE.

Al-Uthaymin, Abdullah ibn Salih. History of the Kingdom of Saudi Arabia. Al-Obaikan Library, Riyadh.

Al-‘Uthman, Ahmad Muhammad. Shaqra. Dar Tayyibah, Riyadh.

Al-Zirikli, Khayr al-Din ibn Mahmud. Al-A‘lam. Dar al-‘Ilm lil-Malayin, Beirut, Lebanon.

Bayoumi, Muhammad Ali Fahim. Al-Harakah al-‘Ilmiyyah fi al-Madinah al-Munawwarah Iban al-Qarn al-Thani ‘Ashar al-Hijri. Dar al-Qahirah, Egypt, 1st ed., 2007 CE.

Hamza, Fuad ibn Amin. The Heart of the Arabian Peninsula. Library of Religious Culture, Egypt, 1st ed., 1423 AH.

Ibn Bassam, Abdullah ibn Abd al-Rahman. Scholars of Najd over Eight Centuries. Dar al-Asimah, Riyadh, 1419 AH.

Ibn Bishr, Uthman ibn Abdullah. The Title of Glory in the History of Najd. King Abdulaziz Foundation, 4th ed., 1402 AH.

Ibn Ghannam, Husayn ibn Abi Bakr. Rawdat al-Afkar wa al-Afham li-Murtad Hal al-Imam wa Ta‘dad Ghazawat Dhawi al-Islam. Edited by Sulaiman al-Kharashi. Dar al-Thuluthiyyah, Riyadh, 2010 CE.

Ibn Humayd, Abdullah ibn Abd al-Rahman. The Abundant Clouds over the Tombs of the Hanbalis. Edited by Bakr ibn Abdullah Abu Zayd. Dar al-Ma‘rifah, Beirut, 2nd ed., 1399 AH.

Ibn Mu‘ammar, Abd al-Muhsin ibn Muhammad. Imarat al-‘Uyaynah wa Tarikh Al Mu‘ammar. Dar al-Marikh for Publishing, Riyadh.

Siddiq, Amal Ramadan. Scholarly Life in Mecca (1115–1334 AH). Unpublished Thesis, Umm Al-Qura University, 1427 AH.

Anonymous Author. Biographies of Prominent Figures of Medina in the Twelfth Hijri Century. Edited by Muhammad al-Tunji. Dar al-Shuruq, Jeddah, 1st ed., 1404 AH



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
27	53	August / Rabi al-Awwal	2026 / 1448

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
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
27	54	ربيع الأول / سبتمبر	2026 / 1448

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

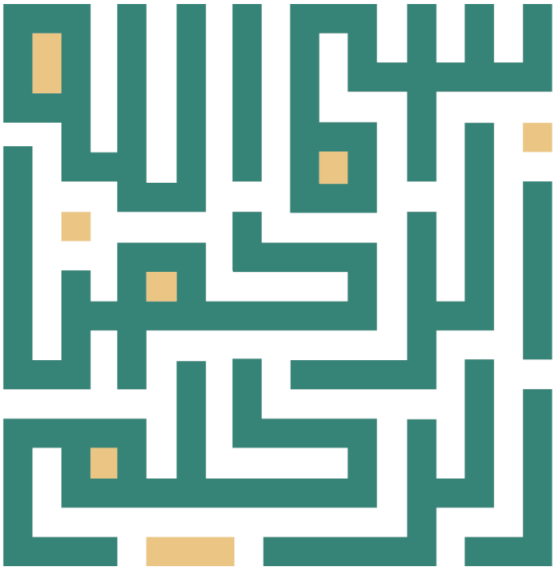
@iujournal4



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 والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- 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.
- لا يحق للباحث سحب البحث بعد قبوله للنشر.
- 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

أ.د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية 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:

أ. محمد بن سعد الشال

التنسيق العلمي:

أ. أحمد شفاق بن حامد

سكرتارية التحرير:

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	مدخـل القيمـة المضافة وأثره في تطوير الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية "جامعة أم القرى نموذجا" د. فوزية عبد الرحمن باناعمه	12
2	معوقـات التدريب الميداني لـدى متدربي علم النفس وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية د. إيمان سعد محمد الحربي	61
3	تقويم الأنشـطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسـطة في ضوء مبادئ الاقتصاد الأخضر د. رانيه بنت فواز اللهيبي	109
4	فعالية برنامج قائم على اسـتراتيجية قبعات التفكير السـت في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لـدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية د. وحيد عبدالبديع عبدالرحمن صالح	162
5	فاعلية التعلم الغامر باسـتخدام تقنية الواقع الافتراضي (VR) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسـط في مدينة جدة د. عبير جابر عكيري	210
6	إدارة رأس المال البشـري وعلاقته بالابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة د. سـعود بن عبد الجبار هويدي الحارثي	253
7	فاعليـة برنامـج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريـخ المغاير والتعلم التحويلي في تنمية المرونة الفكريـة التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايـا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية د. رانيه بنت ناصر حامد الردادي	298
8	الضوابط التربوية لاسـتخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية د. سلطان رجاء الله السلمي	349
9	فاعلية برنامج إرشـادي انتقائي في تنمية السلام النفسـي لدى عينة من طالبات التخصصـات الطبية بجامعة الملك خالد د. عبير صالح الشهري	387
10	أخبار مدينة جدة في القرن الثالث عشـر الهجري/التاسـع عشر الميلادي من خلال كتاب النُّخبة السَّـنِيّة في الحوادثِ المكيّةِ لأحمد بيت المال (ت1323هـ/1905م) د. بدر حميد منسي السّلمي	445

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية







مدخل القيمة المضافة وأثره في تطوير الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية "جامعة أم القرى نموذجا"

The Value-Added Approach as a Strategic Framework for Enhancing Academic and Administrative Performance in Saudi Universities: "A Case Study of Umm Al-Qura University"

إعداد

د. فوزية عبد الرحمن باناعمه

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك

قسم الإدارة التربوية والتخطيط -كلية التربية - جامعة أم القرى

Dr. Fawziah Abdulrahman Banaemah

Associate Professor of Educational Administration and Planning

Department of Educational Administration and Planning – Faculty of Education – Umm Al-Qura University

Email: fabanaemah@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-011

تاريخ التقديم: 2025/11/13 م تاريخ القبول: 2025/12/28 م

المستخلص

يهدف البحث إلى تشخيص واقع تطبيق مدخل القيمة المضافة في تطوير الأداء الأكاديمي والإداري بجامعة أم القرى، وتحديد مستوى تطبيقه ومعوّقاته ومتطلباته، وصولًا إلى بناء تصور مقترح للتفعيل، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة من (380) عضو هيئة تدريس، فأظهرت النتائج أن الأداء الأكاديمي جاء في مستوى متوسط (3.41)، مما يعكس حاجة الجامعة لتعزيز تقييم القيمة المضافة للطلبة والخريجين، ودعم البحث العلمي الذي سجَّل أدنى متوسط. بينما حقَّق الأداء الإداري مستوى أعلى وهو (3.72)، رغم ضعف بعض الجوانب، مثل: الأنظمة المعلوماتية والشراكات المجتمعية. كما تبيَّن أن مستوى تطبيق مفهوم القيمة المضافة كان عاليًا حيث بلغ (3.76)، خاصة في وعي القيادات بدورها في دعم القرار، مع الحاجة لربط نتائج القياس بعمليات التحسين المؤسسي. وكشفت النتائج عن وجود معوّقات مرتفعة التأثير (3.68)، أبرزها: غموض الرؤية، ومركزية القرار، وضعف التنسيق، ومقاومة التغيير. كما توفرت المتطلَّبات التنظيمية والإدارية والبشرية بدرجات مرتفعة، وكان الدعم الإداري هو الأعلى بينها. ولم تظهر فروقٌ دالة وفق الجنس أو الدرجة العلمية. وبناءً على النتائج طُوِّر تصوُّر مقترَح يتضمَّن آليات تنظيمية وإدارية وبشرية لتعزيز تطبيق القيمة المضافة وتوجيهها لتحسين الأداء الجامعي وتحقيق التميز المؤسسي.

الكلمات المفتاحية: القيمة المضافة – الأداء الأكاديمي – الأداء الإداري – التطوير المؤسسي – القيادات الجامعية – جامعة أم القرى.

Abstract

The aim of the study was to diagnose the reality of applying the value-added approach in developing academic and administrative performance at Umm Al-Qura University, determine its level of implementation, identify the obstacles and requirements associated with it, and ultimately propose a framework for its effective activation. The study adopted the descriptive-analytical method and used a questionnaire administered to a sample of 380 faculty members. The findings indicated that academic performance was at a medium level (3.41), reflecting the university's need to strengthen value-added assessment for students and graduates, as well as to enhance support for scientific research, which recorded the lowest mean score. In contrast, administrative performance achieved a higher level (3.72), despite some weaknesses such as information systems and community partnerships. The results further revealed that the level of applying the value-added concept was high (3.76), particularly with respect to leadership awareness of its role in supporting decision-making, while emphasizing the need to better link measurement outcomes with institutional improvement processes. The study also showed the presence of high-impact obstacles (3.68), most notably unclear strategic vision, centralized decision-making, weak coordination, and resistance to change. Organizational, administrative, and human requirements were all available at high levels, with administrative support being the strongest. No statistically significant differences were found according to gender or academic rank. Based on these results, a proposed framework was developed that includes organizational, administrative, and human mechanisms to enhance the application of the value-added approach and guide it toward improving university performance and achieving institutional excellence.

Keywords: Value Added – Academic Performance – Administrative Performance – Institutional Development – University Leadership – Umm Al-Qura University

المقدمة

تُعدّ الجامعات من أبرز المؤسسات التي تُسهِم في بناء المجتمعات المعرفية وتنمية رأس المال البشري؛ إذ تضطلع بدور محوري في إعداد الكفاءات القادرة على الإبداع والإسهام الفاعل في التطوير والبحث العلمي. وتُظهر الأدبيات أن التعليم الجامعي يمثل استثمارًا طويل الأمد، ليس على مستوى الفرد فحسب؛ بل على مستوى الاقتصاد الوطني أيضًا؛ إذ يرتبط الالتحاق بالتعليم العالي بزيادة ملموسة في الدخل مدى الحياة، فضلًا عمَّا يحققه من عوائد اقتصادية تعود بالنفع على الدولة والمجتمع.

وفي سياق التحولات العالمية نحو اقتصاد المعرفة، أصبحت المؤسسات الجامعية مطالبة بتطوير أدائها وتحسين أنظمتها الإدارية والأكاديمية بما يضمن قدرتها على المنافسة والاستجابة للتحديات الحديثة. وقد شهدت الجامعات في المملكة العربية السعودية نموًّا متسارعًا في ظل رؤية 2030، الأمر الذي أبرز الحاجة إلى اعتماد منهجيات حديثة لتحسين الأداء الأكاديمي والإداري. ومن بين هذه المنهجيات يبرز مفهوم القيمة المضافة (Value-Added Approach) ، الذي يُعد إطارًا تحليليًّا يركِّز على قياس النتائج المتحقِّقة من العمليات التعليمية والإدارية مقارنة بمدخلاتها.

ويُشير مفهوم القيمة المضافة إلى مجموعة التحسينات المباشرة وغير المباشرة التي تُسهم بها الإدارات الجامعية في مجالات متعددة، مثل: جودة التعليم، وكفاءة البحث العلمي، وتنمية الموارد البشرية والإدارية. وقد حظي هذا المفهوم باهتمام متزايد في الأدبيات الاقتصادية والإدارية، خاصة في قطاع التعليم العالي؛ نظرًا لقدراته على قياس التأثير الفعلي للجامعات في تحسين مخرجاتها الأكاديمية والإدارية (النجار، 2001). كما تُظهر الدراسات الحديثة – ومنها دراسة Purnamasari, Hurriyati, D., & Wibowo (2021) – أن تبني استراتيجية قائمة على القيمة المضافة يُسهم في تحسين أداء الجامعات عبر تحليل بيئاتها الداخلية والخارجية، وتطوير الشراكات، ودعم الابتكار في الإدارة والقيادة.

وتواجه الجامعات السعودية في الوقت الحالي عددًا من التحديات المتصاعدة، من أبرزها: الارتفاع الكبير في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، والتوسُّع في التعليم الرقمي، إضافة إلى الحاجة إلى مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل المتقلبة (الفيلكاوي والعنزي، 2017). ومن هذا

المنطلق، أصبح قياس القيمة المضافة في مؤسسات التعليم العالي السعودي ضرورة مُلحَّة؛ لأنها تمكِّن من قياس الأثر الفعلي للبرامج والسياسات التعليمية عبر مؤشرات تشمل: رضا الطلاب، ومعدلات التوظيف، ومدى توافق البرامج الأكاديمية مع احتياجات سوق العمل، ودور الجامعة في خدمة المجتمع (عمارة، 2020). كما يوفر هذا المنهج إمكانات تحليلية تُسهِم في تعزيز كفاءة العمليات الإدارية والأكاديمية.

إضافة إلى ذلك، يُعد مدخل القيمة المضافة وسيلة استراتيجية لتعزيز فعالية إدارة الجامعات وتحسين أدائها الأكاديمي والإداري؛ إذ يساعد في الوقاية من المخاطر عبر تحديد نقاط الضعف والتدخل المبكر لمعالجتها، كما يدعم تعزيز القدرة التنافسية للجامعات على المستويين المحلي والدولي، ويُسهِم في تطوير أساليب التدقيق وضمان جودة الأداء (Zhang, L., 2025) كما يُبرز الأدب التربوي أن نماذج القيمة المضافة تمثل أدوات حديثة لقياس "الإسهام الصافي" للمؤسسة التعليمية في تطوير تعلم الطلاب وكفاءة أدائها الإداري (الراجحي، 2023). وتُشير الدراسات العالمية الحديثة إلى أهمية هذا المنهج في دعم الجودة والتميز المؤسسي، خاصة في ظل تنامي الاهتمام بقضايا الفعالية والمساءلة في التعليم العالي .(Valdés et al., 2023)

وانطلاقًا مما سبق، تتأكد الحاجة إلى دراسة دور مدخل القيمة المضافة في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري داخل الجامعات السعودية، وبوجه خاص في **جامعة أم القرى**، التي تشهد توسُّعًا ملحوظًا وتواجه تحديات تتطلب أدوات تقييم حديثة وشاملة، بما يستدعي بحثًا علميًّا يُسهِم في توضيح إمكانات هذا المدخل وأثره في تطوير الأداء المؤسسي.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية الجامعات في تطوير رأس المال البشري وتحقيق الجودة الأكاديمية والإدارية، تشير الدراسات السابقة إلى وجود عدد من التحديات التي تقابل الجامعات السعودية في تجويد الأداء الإداري والأكاديمي بها، فقد أظهرت الدراسات أن تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس يعتمد على استجابة لاحتياجاتهم المهنية وتوفير برامج تدريبية ملائمة (الحربي، 2013)، وأن التقييم الدقيق والمتكامل لأعضاء هيئة التدريس يُعدُّ من الأعمدة الأساسية لتحقيق التميز الجامعي (الغامدي، 2012).

في الوقت ذاته، تواجه الجامعات السعودية معوِّقات عدة في تحقيق الاعتماد الأكاديمي وتطوير الأداء المؤسسي، تضم تقلص الموارد، وضعف التخطيط الإداري، وقصور برامج التنمية المهني (الأسمري، 2016، العيسى، 2024). كما بينت الدراسات أن الرضا الوظيفي، والعدالة التنظيمية، والتمكين الإداري تلعب دورًا مهمًّا في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين، بينما تحول التحديات في الإدارة الرقمية واستخدام التكنولوجيا دون تطوير الأداء في ظل الثورة الصناعية الرابعة (العمري، 2024، آل عثمان، 2024، الحربي، 2021).

علاوة على ذلك، هناك هوة واضحة بين الضروريات الحديثة للاستدامة المؤسسية والواقع الحالي لبعض الجامعات السعودية؛ حيث يفتقر إجراء سياسات الاستدامة والحوكمة الفعّالة إلى التنسيق الكافي مع أهداف التنمية الجامعية (الغامدي، 2024، المنيع، 2017، الرمثي، 2019). وتشير الدراسات أيضًا إلى الحاجة إلى تعزيز الرشاقة التنظيمية، وإدارة الجودة الشاملة، وتطبيق استراتيجيات متكاملة للقيادة الأكاديمية لضمان تحسين الأداء المؤسسي والأكاديمي (الغامدي، 2023، الخميس، 2017، كعكي، 2017).

في ضوء ما سبق، تتضح الفجوة البحثية المتعلقة بالافتقار إلى وجود تطبيق عملي وموحَّد لمدخل القيمة المضافة في الجامعات السعودية لتطوير الأداء الأكاديمي والإداري، على الرغم من تأكيد الأدبيات على أهميته كأداة استراتيجية لتطوير الأداء المؤسسي (الحربي، 2013، الغامدي، 2012). لذلك، تظهر الحاجة الملحَّة لدراسة أثر تبني مدخل القيمة المضافة في جامعة أم القرى، كحالةٍ نموذجيةٍ، لتحديد مدى فعاليته في تعزيز الأداء الأكاديمي والإداري، والتغلُّب على التحديات الحالية في التعليم العالي السعودي.

تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى إمكانية توظيف مدخل القيمة المضافة لتطوير الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية (جامعة أم القرى أنموذجًا)؟

ويتفرَّع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية في إطار معايير القيمة المضافة؟
2. ما واقع تطبيق مدخل القيمة المضافة في جامعة أم القرى من منظور أعضاء هيئة التدريس؟

3. ما أهم المعوِّقات التي تعيق تطبيق مدخل القيمة المضافة بجامعة أم القرى؟
4. ما المتطلبات التنظيمية والإدارية والبشرية المطلوبة لتفعيل مدخل القيمة المضافة لتحقيق أداء متميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (0.05) في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في واقع الأداء الأكاديمي والإداري وواقع تطبيق مدخل القيمة المضافة، تُعزى لمتغيري الجنس والدرجة العلمية؟
6. ما التصور المقترح لتفعيل القيمة المضافة كمدخل لتطوير الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف وتحديد سُبُل توظيف مدخل القيمة المضافة كآلية استراتيجية لتطوير الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية. وتتمثل الأهداف الرئيسة للدراسة فيما يلي:

1. التعرُّف على الواقع الفعلي للأداء الأكاديمي والإداري في جامعة أم القرى في ضوء مفهوم القيمة المضافة.
2. التعرُّف على مدى تطبيق مفهوم القيمة المضافة في الأداء الجامعي من منظور أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.
3. التعرُّف على أبرز المعوِّقات التي تعوق تطبيق مدخل القيمة المضافة في جامعة أم القرى.
4. الكشف عن أهم المتطلَّبات التنظيمية والإدارية والبشرية المطلوبة لتفعيل مدخل القيمة المضافة داخل جامعة أم القرى.
5. التعرّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى حول واقع الأداء الأكاديمي والإداري وتطبيق مفهوم القيمة المضافة تبعًا لمتغيري الجنس والدرجة العلمية.

6. طرح تصور مقترح لتطبيق مدخل القيمة المضافة بما يُسهِم في تحسين جودة الأداء الأكاديمي والإداري، وتعزيز التنافسية المؤسسية للجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تتناول مفهومًا حديثًا ذا طابع استراتيجي يتمثل في مدخل القيمة المضافة، بوصفه إطارًا نوعيًّا يمكن أن يُسهِم في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية، وبما يتماشى مع توجهات رؤية المملكة 2030 نحو بناء مؤسسات تعليمية مرنة، فعالة، وذات قدرة على المنافسة العالمية.

وتتجلَّى أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

أولًا: الأهمية النظرية

1. تُسهِم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والإدارية من خلال تناول مفهوم القيمة المضافة وتطبيقاته في مؤسسات التعليم العالي.
2. تقدِّم إطارًا نظريًّا متكاملًا لفهم العلاقة بين القيمة المضافة وتحسين جودة الأداء الجامعي.
3. تفتح المجال أمام دراسات لاحقة لتوسيع فهم هذا المفهوم وتطبيقه في سياقات جامعية مختلفة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

1. توفّر نتائج الدراسة قاعدة معرفية يمكن أن تساعد القيادات الجامعية في تحسين ممارساتها الأكاديمية والإدارية بالاستناد إلى مدخل القيمة المضافة.
2. تساعد على تحديد الفجوات والمعوقات التي تعوق تطبيق هذا المدخل في الجامعات السعودية، واقتراح آليات لمعالجتها.
3. تسهم في بناء نموذج عملي أو تصور تطبيقي يُمكن توظيفه من قبل صانعي السياسات في التعليم العالي لتحسين الأداء وضمان الجودة.

مصطلحات الدراسة:

تتضمَّن هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات الأساسية التي تشكِّل محور الدراسة وترتبط بمدخل القيمة المضافة لتطوير أداء القيادات الجامعية بالجامعات السعودية.

1. القيمة المضافة: (Value-Added)

تُعرف القيمة المضافة بأنها التحسينات الملحوظة وغير الملحوظة التي تُضيفها القيادات أو العمليات إلى النظام التعليمي، مثل: رفع جودة التعليم، زيادة رضا الطلاب، وتعزيز مخرجات البحث العلمي في التعليم العالي، فتُستَخدم القيمة المضافة لقياس الأثر الإضافي للقيادات على نتائج التعلم، مثل: معدلات التخرج، جودة البرامج الأكاديمية، وملاءمة التعليم مع متطلبات سوق العمل (محمد، 2023)

يمكن تعريف القيمة المضافة إجرائيًّا بأنها التحسينات التي تحقِّقها القيادات الجامعية في جامعة أم القرى من خلال تطوير استراتيجيات إدارية مبتكرة وتعزيز جودة التعليم، والتي يمكن قياسها بمؤشرات مثل: تحسين رضا الطلاب، وتطوير برامج أكاديمية تلبي احتياجات سوق العمل.

2. الأداء الأكاديمي:(Academic Performance)

يشير الأداء الأكاديمي إلى جودة وكفاءة العمليات التعليمية والبحثية في الجامعات، والتي تشمل تطوير المناهج، تحسين مهارات التدريس، وزيادة إنتاجية البحث العلمي (عمارة، 2020)

ويُعرف الأداء الأكاديمي إجرائيًّا بأنه مدي جودة وكفاءة قيام عضو هيئة التدريس بمهامه التعليمية والبحثية والخدمية داخل الجامعة، كما يُقاس بمؤشرات تتعلَّق بالتدريس، وتطوير المقررات، والإنتاج البحثي، والالتزام الأكاديمي.

3- الأداء الإداري :(Administrative Performance)

يُعرّف الأداء الإداري بأنه "المنظومة الإدارية المتكاملة لنتائج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية" (OpenStax, 2019).

ويمكن تعريف الأداء الإداري إجرائيًا بأنه قدرة قيادات جامعة أم القرى على تحسين الكفاءة الإدارية من خلال تطوير العمليات، مثل: تسريع الخدمات الإدارية، وتحسين التواصل التنظيمي، والتي تُقاس بمؤشرات مثل زمن استجابة الخدمات.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة القيمة المضافة وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومن بين تلك الدراسات ما يلي:

دراسة الدهشان (2015م) والتي هدفت إلى استخدام مدخل القيمة المضافة كأداة لتقييم أداء المؤسسات التعليمية في مؤسسات التعليم المصرية، ولتحقيق الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج وجود المعوقات التي تحدُّ من التطبيق والتي من أبرزها: ضعف الوعي بالقيمة المضافة، ونقص التدريب والتأهيل، وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة القيمة المضافة بين العاملين بالمؤسسات التعليمية.

كما هدفت دراسة هاشم، والرايقي، وحنفي، ومحمد ؛(2016) إلي بيان دور رأس المال الفكري في تحقيق القيمة المضافة للجامعات السعودية من خلال التعرُّف على الأسس النظرية لرأس المال الفكري والقيمة المضافة، والوقوف على واقع رأس المال الفكري في الجامعات السعودية ومدى تحقيقه للقيمة المضافة، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن لرأس المال الفكري دورًا رئيسيًّا في تحقيق القيمة المضافة للجامعة؛ لما يمتلكه من قدرات ومزايا تؤهله لذلك، وأن هناك بعض الخلل في دور رأس المال الفكري في تحقيق القيمة المضافة للجامعات السعودية، واختتمت الدراسة باقتراح مجموعة إجراءات لتفعيل دور رأس المال الفكري في تحقيق القيمة المضافة للجامعات السعودية.

كما هدفت دراسة الشخيبي (2017م) إلى تطبيق مدخل القيمة المضافة في تقويم أداء المؤسسات التعليمية بمصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وخبرات الدول في تطبيق هذا المدخل، وخرجت الدراسة بمقترحات يمكن الاستفادة منها في تطبيق مدخل القيمة المضافة في المؤسسات التعليمية بمصر بإنشاء وحدة خاصة لكل مؤسسة بإشراف مديريات التعليم

ومراكز القياس والتقويم على مستوى الدولة، وتحديد المؤشرات الممثلة في تقويم الأداء في ضوء نتائج القيمة المضافة لكل مؤسسة.

بينما اقترحت دراسة العلوي (2019م) استراتيجية إدارية متكاملة لزيادة القيمة المضافة للبرامج التي تعدها الجامعات لتطوير المجتمع المحلي في مملكة البحرين بتطبيق معايير سته سيجما، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي التطويري، وتم تطبيقها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والإداريين بالجامعات البحرينية وأفراد المجتمع المحلي الذين اشتركوا ببرنامج التنمية المجتمعية البالغ عددهم (540) فردًا، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق معايير سته سيجما في البرامج التي تعدها الجامعات كانت متوسطة، وتم تطوير مصفوفة للقيمة المضافة كاستراتيجية مقترحة.

بينما حلَّلت دراسة Totty, E. (2019) العلاقة بين القيمة المضافة للمدارس الثانوية والأداء الجامعي، وأظهرت النتائج أن زيادة انحراف معياري واحد في القيمة المضافة للمدرسة الثانوية ترتبط بزيادة احتمالية التخرج من الجامعة بمقدار يتراوح بين 4 إلى 6 نقاط مئوية، وزيادة المعدل التراكمي النهائي بمقدار يتراوح بين 0.04 إلى 0.08 نقطة على مقياس من 4.0، وذلك حسب المتغيرات الضابطة المتعلقة بالطالب والمدرسة الثانوية، والموقع الجغرافي، والجامعة، والتخصص، كما تبيَّن أن هذه العلاقة تكون أكثر وضوحًا لدى الطلاب الذكور والطلاب من أصول إفريقية. ويُلاحظ أن معظم التأثير على المعدل التراكمي يحدث في الفصول الدراسية الأولى.

كما هدفت دراسة العساف (2020م) إلى استكشاف إمكانية تطبيق نموذج القيمة المضافة في قياس جودة البرامج الجامعية، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقَت الدراسة على طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج أن الجامعات السعودية تعتمد على مؤشرات غير دقيقة مما يعكس التفاوت في جودة البرامج، وقد أوصت الدراسة بإدخال مدخل القيمة المضافة في عمليات الاعتماد والجودة.

كما رصدت دراسة الذبياني (2020م) واقع متطلبات التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس داخل جامعة حائل لتحقيق القيمة المضافة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة من الأعضاء بالجامعة، وأظهرت النتائج ضعف مشاركة الأعضاء في البحث

العلمي، وحل المشكلات، وقضايا المجتمع المحلي، وندرة استخدام الاستراتيجيات للقيام بالبحوث التشاركية. وأوصت الدراسة بتعزيز التشارك في البحوث العلمية عبر استراتيجيات التعاون والتبادل المعرفي، ودعم رأس المال الفكري في تحقيق القيمة المضافة.

بينما هدفت دراسة ناصف وآخرون (2022م) إلى تحليل الأسس النظرية للقيمة المضافة وبيان دورها في تطوير أداء القيادات بالتعليم الفني بمصر، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وطُبِّقت على عينة من مديري المدارس والوكلاء ورؤساء الأقسام، وأظهرت النتائج أن تطبيق القيمة المضافة أسهم في تحسين الأداء الإداري والتربوي لدى القيادات، وأوصت الدراسة ببناء مؤشرات أداء موضوعية لقياس القيمة المضافة مع التركيز على تدريب القيادات بما يتماشى مع متطلبات التطوير.

وكذلك دراسة إبراهيم (2022م) التي تهدف إلى تعزيز القيمة المضافة بالجامعات الأهلية والحكومية المصرية باستخدام أسلوب البرمجة بالأهداف التوافقية، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب البرمجة بالأهداف التوافقية، وخرجت الدراسة بآليات وإجراءات لتعزيز القيمة المضافة بالجامعات باستخدام أسلوب البرمجة بالأهداف التوافقية.

بينما هدفت دراسة داغر (2024م) إلى وضع تصور مقترح لتحسين القيمة المضافة للتعليم بالمدارس الحكومية الأردنية، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الأداة (الاستبانة) على عينة من (410) من المديرين والمعلمين في المدارس، وأظهرت النتائج تدني مستوى القيمة المضافة في مدارس التعليم الأردنية وفق اختبار (PISA). واقترحت الدراسة تصورًا مقترحًا لتحسين القيمة المضافة بالتعليم الأردني.

كما قدمت دراسة محمود (2024م) مجموعة من الإجراءات المقترحة لتحقيق القيمة المضافة بالجامعات المصرية في ضوء مدخل الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن الاحتراف الأكاديمي عملية شاملة متكاملة لتحقيق القيمة المضافة.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن هذه الدراسات تقدِّم إطارًا نظريًّا وعمليًّا غنيًّا يدعم الدراسة الحالية من عدة جوانب، هي:

1. الإطار النظري والمنهجي للدراسة، مثل دراسة محمود وآخرون (2024) والذبياني (2020)، تؤكد أهمية الاحتراف الأكاديمي والتشارك المعرفي في تحقيق القيمة المضافة بالجامعات، مما يدعم الدراسة الحالية في استكشاف الأداء الأكاديمي والإداري.
2. استخدام المنهج الوصفي في معظم الدراسات، مثل: (القليطي 2013، الدهشان 2015، ناصف 2022) يتماشى مع دراسات الجامعات؛ حيث يمكن اعتماد هذا المنهج لتحليل بيانات جامعة أم القرى، مع الاستفادة من الأدوات مثل الاستبيانات (كما في حسين وعبد الحميد 2020) لقياس تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
3. التطبيقات العملية للدراسة، مثل الشخيبي (2017) وعساف (2020) تقدم نماذج عملية لتطبيق القيمة المضافة في تقييم المؤسسات التعليمية، بما في ذلك إنشاء وحدات تقويم وتحديد مؤشرات أداء، مع مراعاة اقتراحات مثل تشكيل لجان متخصِّصة (عساف 2020) لضمان دقة القياس.
4. المعوِّقات والتحديات: أشارت دراسة الدهشان (2015) إلى معوِّقات مثل: قلة الوعي ونقص التدريب، وهي تحديات قد نواجهها في السياق السعودي. أما الدراسة الحالية فيمكن أن تستكشف مدى وجود هذه المعوِّقات في جامعة أم القرى وتقترح حلولًا مثل: برامج التدريب المستمر (كما أوصى محمود وآخرون 2024) لتعزيز كفاءة أعضاء هيئة التدريس والقياديين بالجامعة.
5. التوصيات والابتكار: دراسات مثل: العلوي (2019) وسليماني (2024) تقترح استراتيجيات مبتكرة مثل استخدام معايير ستة سيجما أو إدراج القيمة المضافة في التقويم المستمر. يمكنك الاستفادة من هذه التوصيات لتطوير استراتيجيات إدارية مبتكرة تناسب بيئة جامعة أم القرى، مع التركيز على تحسين جودة المخرجات الأكاديمية والإدارية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأنسب لفهم الظاهرة موضوع البحث، وتفسيرها، وتقديم حلول واقعية قائمة على البيانات والمعطيات الميدانية.

وقد تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي على النحو التالي:

1. الشق النظري: من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والإدارية الحديثة ذات الصلة بمفهوم القيمة المضافة، وتحليل الدراسات السابقة التي تناولت تطوير الأداء الجامعي.
2. الشق الميداني: من خلال تصميم أداة بحثية (استبانة) لجمع البيانات من عيّنة ممثلة في أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وقد تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة التي تسمح باستخلاص استنتاجات دقيقة تعزز من مصداقية النتائج وتُسهِم في بناء تصور مقترح قابل للتطبيق في البيئة الجامعية السعودية.

إجراءات الدراسة الميدانية (أدوات الدراسة):

لتحقيق أهداف الدراسة تم صياغة الصورة المبدئية للاستبانة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من (43) عبارة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ من حيث (ملاءمتها للصياغة– ومناسبتها للمحور)، وتنقسم إلى خمسة محاور، تتمثل في:

المحور الأول: واقع الأداء الأكاديمي والإداري بجامعة أم القرى في ضوء مدخل القيمة المضافة.

المحور الثاني: مدى تطبيق مفهوم القيمة المضافة في الأداء الجامعي من منظور أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

المحور الثالث: المعوِّقات التي تحدُّ من تطبيق مدخل القيمة المضافة في السياق الجامعي السعودي.

المحور الرابع: المتطلَّبات التنظيمية والإدارية والبشرية اللازمة لتفعيل القيمة المضافة كمدخل لتطوير أداء القيادات الجامعية.

تقنين أداة البحث: صدق أداة الدراسة (Validity):

اعتمدت الدراسة في حساب صدق الأداة على أسلوب صدق الاتساق الداخلي، الذي يهدف إلى التعرُّف على مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال معامل بيرسون للارتباط (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لباقي العبارات في الفقرات التي تنتمي إليها؛ وذلك لقياس مدى صلاحية العبارات المتضمنة في أداة الدراسة، بمعنى" صدق المضمون"، كما تم قياس الاتساق بين الدرجة الكلية للاستبانة ودرجة كل محور من محاورها.

– معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية: بحساب مدى الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للاستبانة ودرجة كل محور من محاور الاستبانة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (1) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبيان (ن = 25) معاملات ثبات محاور الاستبانة وأبعادها حسب طريقة ألفا كرونباخ

محاور الاستبانة وأبعادها	معامل الثبات
المحور الأول: واقع الأداء الأكاديمي والإداري بجامعة أم القرى في ضوء مدخل القيمة المضافة.	0.77
المحور الثاني: مدى إدراك القيادات الجامعية لأهمية القيمة المضافة كأداة لتقويم وتحسين الأداء المؤسسي.	0.77
المحور الثالث: المعوقات التي تحد من تطبيق مدخل القيمة المضافة في السياق الجامعي السعودي.	0.80
المحور الرابع: المتطلبات التنظيمية والإدارية والبشرية اللازمة لتفعيل القيمة المضافة كمدخل لتطوير أداء القيادات الجامعية.	0.79
معامل ثبات الاستبانة ككل	**0.79**

ومن الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة وأبعادها انحصرت بين 0.77-0.80 وهي قيم مقبولة، كذلك فإن قيمة معامل ثبات الاستبانة ككل تساوي 0.79 وهي قيمة مقبولة تدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة (Reliability):

– طريقة ألفا كرو نباخ (Alpha Cronbach Method):

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة (تحليل التباين عن طريق معادلة ألفا كرو نباخ)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاستبانة (0.833)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاستبانة.

الصورة المبدئية للاستبانة تكونت من (47) عبارة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، تمهيدًا للنزول إلى الميدان، وقد تم تعديل البنود التي أشار المحكمون بضرورة تعديلها، وكذلك حذف بعض منها وأضاف البعض الآخر من حيث (ملاءمة العبارة للمحور– ووضوح صياغة العبارة) ومن ثم أصحبت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (43) عبارة خلال أربعة محاور.

الصورة النهائية لأداة الدراسة (الاستبانة):

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم التوصل إلى الصورة النهائية لها؛ حيث شملت أربعة محاور تضمنت (43) عبارة، وهي كالتالي:

المحور الأول: واقع الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية في ضوء معايير القيمة المضافة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة أم القرى. (من العبارة 1 إلى العبارة 13 من الاستبانة).

المحور الثاني: مدى تطبيق مفهوم القيمة المضافة في الأداء الجامعي من منظور أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. (من العبارة 14 إلى العبارة 22).

المحور الثالث: المعوقات التي تحد من تطبيق مدخل القيمة المضافة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. (من العبارة 23 إلى العبارة 29).

المحور الرابع: المتطلبات التنظيمية والإدارية والبشرية اللازمة لتفعيل القيمة المضافة كمدخل لتطوير أداء القيادات الجامعية. (من العبارة 30 إلى العبارة 39 من الاستبانة).

عينة الدراسة الميدانية ومواصفاتها:

نظرًا لكبر حجم مجتمع الدراسة وتعدُّد فئاته، وصعوبة أخذ نسبة مئوية كبيرة منه، اقتصرت الباحثة علي اختيار عينة ممثلة له بالطريقة العشوائية؛ لكي تتيح لكل فرد في مجتمع الدارسة الفرصة ليكون أحد أفراد العينة، وبعد اختيار المقرات التي تمثل جامعة أم القرى جغرافيًّا، اختارت الباحثة عددًا من أعضاء هيئة التدريس بكل مقر محل الدراسة، بطريقة عشوائية أيضًا، وقد اعتمدت الباحثة على طريقة معادلة ستيفن ثامبسون Steven K Thompson في اختيار العينة من المجتمع الأصلي؛ حيث يمكن سحب عينة عشوائية ممثلة لهذا المجتمع بحيث لا يقل عدد المفردات المختارة عن (290) فردًا بنسبة ثقة 95% وبمعنوية 0.05 وصيغة المعادلة كالتالي (Thompson, 2012):

$$n = \frac{N \times P(1-P)}{(N-1)(d2 \div Z2) + P(1-p)}$$

حيث إن:

n: حجم العينة.

N: حجم المجتمع.

P: القيمة الاحتمالية = 0.50

d: نسبة الخطأ = 0.05

Z: الدرجة المعيارية لمستوى المعنوية 0.05 ومستوى الثقة 0.95 = 1.96

وبتطبيق المعادلة السابقة يكون حجم العينة 356 تقريبًا، فقامت الباحثة بتوزيع أكثر من هذا العدد كإجراء احترازي لتوقُّع فقدان عدد من الاستبانات أو وجود عدد منها لم تكتمل الإجابة عليه وضمان دقة النتائج وصدقها، فقامت الباحثة بتوزيع (500) استبانة، تم إرسالها إلكترونيًّا, وبعد التطبيق الفعلي لاحظت الباحثة فقدان عدد من الاستبيانات وبعضها لم تكتمل الإجابة عليه؛ حيث بلغ عدد الاستبيانات التي تم تجميعها (387) استبانة، وتم استبعاد (7) استبانات لعدم اكتمال الإجابة عليها وبذلك تبقى (380) استبانة صالحة للتحليل، وهي عينة مقبولة لتمثل المجتمع، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة حسب فئاتها على الخمس مقرات الممثلة للمجتمع محل الدراسة.

جدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة

المقر	مجتمع الدراسة	حجم العينة المخصص(380)	النسبة من المجتمع%
مكة المكرمة	3803	303	7.96%
القنفذة	440	36	8.18%
الليث	266	22	8.27%
الجموم	149	12	8.05%
أضم	71	6	8.45%
المجموع	**4737**	**380**	—

يوضح **جدول (2)** توزيع عينة الدراسة على المقرات الخمسة الممثلة للمجتمع محل البحث؛ حيث بلغ إجمالي المجتمع 4737 فردًا، وتم تخصيص 380 استبانة للتحليل بعد مراعاة نسب التمثيل من كل مقر. ويظهر الجدول أن أكبر عدد من العينة تم تخصيصه لمكة المكرمة بمقدار 303 استبانات نظرًا لكبر حجم المجتمع فيها، بينما حصلت المقرات الأصغر مثل (أضم) على أقل عدد من العينة (6) استبانات. وتُظهر النسب المئوية تمثيل كل مقر من المجتمع المحلي؛ حيث تراوحت بين 7.96% و8.45%، وهو ما يعكس توزيعًا متناسبًا ومنصفًا يضمن تمثيل جميع فئات المجتمع محل الدراسة بدقة. ويُعد هذا التوزيع مناسبًا لإجراء التحليل الإحصائي، ويعزّز مصداقية النتائج ودقتها.

الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات:

استخدمت الباحثة أساليب إحصائية متعددة لتوصيف خصائص العينة، وتحليل بيانات الدراسة، واختبار فروضها؛ وذلك لضمان دقة النتائج وموضوعيتها. ومن أبرز هذه الأساليب **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)** لحساب ثبات الاستبانة والتأكُّد من اتساق فقراتها الداخلية.

كما استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية المناسبة لطبيعة البيانات وأهداف التحليل، تمثلت في:

1. **المتوسط الحسابي** لقياس مستوى استجابات أفراد العينة وتحديد الاتجاه العام لها.
2. **الانحراف المعياري** للكشف عن مدى تشتُّت الإجابات وتجانسها.
3. **الأهمية النسبية** لتحديد الوزن النسبي لكل عبارة ضمن أبعاد الدراسة.
4. **الترتيب التنازلي** لتوضيح تسلسل العبارات وفقًا لقيم المتوسطات.
5. **تحديد الاتجاه العام** وتصنيف النتائج إلى مستويات مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس

أما على مستوى التحليل الاستدلالي للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة، فقد تم استخدام:

- **اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين** للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقًا لمتغير **الجنس (ذكر/أنثى)**.

- **اختبار التباين الأحادي (ANOVA)** لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفق **الدرجة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ)**.

وبذلك تكون الدراسة قد دمجت بين الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية بما يتوافق مع طبيعة أهدافها وأسئلتها، مما يعزز من قوة تحليل النتائج ودقتها.

تحليل نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

قامت الدراسة باستخدام المتوسط الحسابي لوصف استجابات عينه الدراسة ومقارنتها بقيمة المتوسط الفرضي الذي يمثل نقطة المنتصف عند مقياس ليكرت الخماسي، وكذلك الانحراف المعياري والأهمية النسبية، وترتيب الأهمية وفقًا لمتغيرات الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

للإجابة على السؤال الأول من الدراسة والمتمثل في (**ما واقع الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية في ضوء معايير القيمة المضافة؟**) فإن جدول (3) يوضح الأهمية النسبية لأبعاد المحور الأول من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى:

جدول (3) الأهمية النسبية لأبعاد المحور الأول.

أولا: الأداء الأكاديمي:

أولا: الأداء الأكاديمي:					
م	العبارة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
1	تساهم البرامج الأكاديمية المقدمة في الجامعة على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.	3.25	0.38	متوسط	2
2	تعمل الجامعة على تحديث برامجها الدراسية بصورة مستمرة بناء على تقييم احتياجات سوق العمل الفعلية.	3.62	0.42	عالي	1
3	تعمل الجامعة بتقييم القيمة المضافة التي اكتسبتها الجامعة من الطلبة بصورة مستمرة من خلال برامجها الدراسية.	2.85	0.40	متوسط	4

4	تعمل الجامعة بتقييم القيمة المضافة التي اكتسبتها الجامعة من الخريجين بصورة مستمرة من خلالها تقييم مدى استفادة سوق العمل من خريجيها.	2.84	0.41	متوسط	5
5	تعمل الجامعة على الاستفادة من نواتج التعلم لوضع البرامج التخطيطية لتحسين جودة التعليم وتطوير البرامج والخطط الدراسية.	3.05	0.28	متوسط	3
6	تعمل الجامعة على تقديم التسهيلات والحوافز لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتشجيع البحث العلمي الذي يسهم بحل مشكلات المجتمع السعودي.	2.30	0.82	متوسط	6
البعد ككل		**3.4**		**متوسط**	
ثانيًا: الأداء الإداري:					
م	**العبارة**	**المُتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الاتجاه العام**	الترتيب
7	تعمل الإدارة العليا بجامعة أم القرى على صياغة رؤية استراتيجية لتعزيز القيمة المضافة للجامعة.	4.10	0.55	عالي جدًا	1
8	تعمل إدارة الجامعة على وضع الآليات الواضحة لتحقيق الرؤية الاستراتيجية لتعزيز القيمة المضافة للجامعة.	3.86	0.60	عالي	2
9	تعمل إدارة الجامعة على تعزيز المبادرات التي تقدم من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإدارة في تحقيق القيمة المضافة للجامعة.	3.73	0.62	عالي	3
10	تعمل إدارة الجامعة على اتخاذ القرارات الإدارية التي تحقق أثر ملموس في تحقيق القيمة المضافة للجامعة.	3.64	0.66	عالي	5
11	تعمل إدارة الجامعة على تحديث بياناتها وأنظمتها المعلوماتية باستمرار لتقييم أثر القيمة المضافة للجامعة.	3.54	0.58	عالي	6
12	تعمل إدارة الجامعة على تقييم أداء الجامعة في تحقيق القيمة المضافة باستمرار.	3.62	0.63	عالي	4

13	تعمل إدارة الجامعة على عقد الشراكات مع المجتمع المحلي لتحقيق أهداف الجامعة في تحقيق القيمة المضافة للجامعة.	3.48	0.70	عالي	7
البعد ككل			**23.7**	**عالي**	

أظهرت نتائج جدول (3) الخاص ببُعد الأداء الأكاديمي أن المتوسط الكلي لهذا البعد بلغ (3.41) وباتجاه عام متوسط، مما يشير إلى أن مستوى ممارسة القيمة المضافة في الجانب الأكاديمي بجامعة أم القرى ما يزال في مرحلة متوسطة، ولم يصل بعد إلى المستوى المأمول الذي يعكس فاعلية عالية في تعظيم مخرجات التعليم الجامعي. ويُفهم من ذلك أن الجهود المبذولة في هذا الجانب موجودة إلا أنها تحتاج إلى مزيد من التطوير والتكامل لتحقيق أثر أعمق وأكثر استدامة.

وقد جاءت العبارة المتعلقة بـ (تحديث البرامج الدراسية بصورة مستمرة بناءً على تقييم احتياجات سوق العمل الفعلية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.62) واتجاه عام عالٍ، وهو ما يعكس اهتمام الجامعة بمواءمة برامجها الأكاديمية مع متطلبات سوق العمل السعودي، ويؤكد وجود توجهات تطويرية تهدف إلى تعزيز قابلية توظيف الخريجين ورفع كفاءتهم المهنية.

كما حلت عبارة (تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب) في المرتبة الثانية بمتوسط (3.25) واتجاه متوسط، مما يدل على إدراك أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، إلا أن مستوى التطبيق ما يزال دون الطموح، ويحتاج إلى تفعيل أكبر داخل الخطط الدراسية واستراتيجيات التدريس.

وفي المقابل، أظهرت النتائج قصورًا نسبيًّا في العبارات المرتبطة بـ (تقييم القيمة المضافة المكتسبة من الطلبة والخريجين)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.84–2.85) وباتجاه عام متوسط، مما يعكس ضعف آليات قياس القيمة المضافة التعليمية والمهنية، وبخاصة فيما يتعلق بتتبع أثر البرامج الأكاديمية على مخرجات التعلم ومدى نجاح الخريجين في سوق العمل.

كما جاءت أدنى العبارات من حيث المتوسط الحسابي تلك المتعلقة بـ (تقديم التسهيلات والحوافز لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتشجيع البحث العلمي) بمتوسط (2.30) واتجاه متوسط، وهو ما يشير إلى حاجة ملحّة لتعزيز بيئة البحث العلمي، وتوفير حوافز مادية ومعنوية تسهم في رفع الإنتاج البحثي وربطه بقضايا المجتمع السعودي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الدهشان (2015) التي أشارت إلى ضعف الوعي بمفهوم القيمة المضافة في المؤسسات التعليمية، ونقص التدريب والتأهيل اللازمين لتطبيقه، في حين تختلف جزئيًا مع نتائج دراسة هاشم والرايقي وحنفي ومحمد (2016) التي توصلت إلى مستوى مرتفع لتطبيق القيمة المضافة في الجامعات السعودية، ويُعزى هذا الاختلاف المحتمل إلى تفاوت درجة النضج المؤسسي بين الجامعات، حيث تمثل جامعة أم القرى نموذجًا ما يزال في طور التطوير في هذا المجال.

أما فيما يتعلق بنتائج الجدول الخاص ببُعد الأداء الإداري، فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لهذا البعد بلغ (3.72) وباتجاه عام عالٍ، مما يعكس إدراكًا إيجابيًا من قبل أعضاء هيئة التدريس لدور الإدارة الجامعية في دعم تحقيق القيمة المضافة وتعزيز ممارساتها على المستوى المؤسسي.

وقد احتلت العبارة الخاصة بـ (صياغة الإدارة العليا لرؤية استراتيجية لتعزيز القيمة المضافة للجامعة) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.10) واتجاه عالٍ جدًا، وهو ما يدل على وعي إداري واضح بأهمية تبني رؤية استراتيجية شاملة تعزز القيمة المضافة، وتؤكد التزام القيادة الجامعية بتوجهات التطوير المؤسسي.

كما جاءت العبارة المتعلقة بـ (وضع الآليات الواضحة لتحقيق الرؤية الاستراتيجية) في المرتبة الثانية بمتوسط (3.86) واتجاه عالٍ، مما يشير إلى توفر أدوات تنفيذية وإجرائية تسهم في تفعيل الرؤية وتحويلها إلى ممارسات عملية داخل الجامعة.

وفي المقابل، حصلت العبارات المرتبطة بـ (تحديث الأنظمة والبيانات المعلوماتية) بمتوسط (3.54)، وعقد الشراكات مع المجتمع المحلي بمتوسط (3.48) على أدنى المتوسطات ضمن هذا البعد، وهو ما يعكس الحاجة إلى تعزيز التحول الرقمي وتطوير البنية المعلوماتية، إلى جانب توسيع نطاق الشراكات المجتمعية بما يسهم في دعم استدامة القيمة المضافة المؤسسية.

وتتسق هذه النتائج مع دراسة العلوي (2019) التي أكدت أهمية تبني استراتيجيات إدارية متكاملة لرفع مستوى القيمة المضافة وفق معايير ستة سيجما، كما تتوافق مع دراسة العساف (2020) التي شدَّدت على ضرورة بناء آليات دقيقة لقياس القيمة المضافة كمدخل لتحسين الأداء المؤسسي، وهو ما يفسر نسبيًا انخفاض متوسطات التحديث الرقمي في هذه الدراسة. كذلك تنسجم النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ناصف وآخرون (2022) التي أكدت أهمية بناء مؤشرات

أداء موضوعية لدعم الحوكمة المؤسسية وتعزيز القدرات الإدارية، وهو ما يتجلى في ارتفاع متوسطات الرؤية الاستراتيجية لدى الإدارة العليا بجامعة أم القرى.

للإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة والمتمثل في (**ما مدى تطبيق مدخل القيمة المضافة في الأداء الجامعي لتحقيق التميز في الأداء الأكاديمي والإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟**) فإن جدول (4) يوضح الأهمية النسبية لأبعاد المحور الثاني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

جدول (4) الأهمية النسبية لأبعاد المحور الثاني.

م	العبارة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
14	تتفهم القيادات الأكاديمية بالجامعة مفهوم القيمة المضافة ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي بالجامعة.	3.84	0.62	عالي	3
15	تعمل القيادات الأكاديمية بالجامعة على تطبيق مفهوم القيمة المضافة لاستيعابها مدى أهميتها في تحقيق جودة الأداء الأكاديمي بالجامعة.	3.78	0.65	عالي	4
16	تتفهم القيادات الأكاديمية بالجامعة أهمية القيمة المضافة في تحسين مخرجات التعليم الجامعي.	3.72	0.66	عالي	5
17	تدرك القيادات الأكاديمية بالجامعة بأن قياس القيمة المضافة يساعد في الوصول الي قرارات استراتيجية ناجحة في تحسين جودة الأداء المؤسسي.	3.92	0.58	عالي جدًا	1
18	تدرك القيادات الأكاديمية بالجامعة بأن النتائج المتحققة من قياس القيمة المضافة تساهم في العمل على تطوير البرامج الأكاديمية بالجامعة.	3.70	0.64	عالي	6
19	تدرك القيادات الأكاديمية أهمية تطبيق القيمة المضافة في تعزيز ودعم الكفاءة الداخلية للجامعة.	3.81	0.63	عالي	2

20	لدى القيادات الأكاديمية وعي كافٍ لأهمية القيمة المضافة في تعزيز جودة الأداء المؤسسي.	3.68	0.67	عالي	7
21	تظهر العلاقة بين قرارات القيادات العليا بالجامعة ومدى إدراكهم لمفهوم القيمة المضافة.	3.66	0.69	عالي	8
22	تدرك القيادات الجامعية مدى الفائدة المتوقع تحقيقها لجودة الأداء المؤسسي في الدمج بين مؤشرات القيمة المضافة وخطط التحسين والتقويم المؤسسي.	3.63	0.70	عالي	9
البعد ككل		**3.76**	**0.64**		

أظهرت نتائج جدول (4) أن مدى تطبيق مدخل القيمة المضافة في الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى جاء بمتوسط كلي (3.76) واتجاه عالٍ، مما يعكس إدراكًا إيجابيًا من قبل القيادات الأكاديمية لأهمية هذا المفهوم ودوره في تطوير الأداء المؤسسي وتحسين جودة مخرجات الجامعة.

وقد جاءت العبارة الخاصة بـ(إدراك القيادات بأن قياس القيمة المضافة يساعد في الوصول إلى قرارات استراتيجية ناجحة) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.92) واتجاه عالٍ جدًّا، وهو ما يشير إلى وعي مؤسسي متقدّم بأهمية ربط القياس بالتحسين واتخاذ القرارات القائمة على الأدلة. كما جاءت العبارة المتعلقة بـ(أهمية القيمة المضافة في تعزيز الكفاءة الداخلية للجامعة) في المرتبة الثانية بمتوسط(3.81)، مما يعكس قناعة القيادات بأن تطبيق هذا المفهوم يسهم في رفع كفاءة العمليات التعليمية والإدارية داخل الجامعة.

وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة الخاصة بـ(تفهم مفهوم القيمة المضافة ودوره في تحسين الأداء الأكاديمي) بمتوسط (3.84)، تليها العبارة المتعلقة بـ(تطبيق مفهوم القيمة المضافة لتحقيق جودة الأداء الأكاديمي) بمتوسط (3.78)، مما يدل على وجود مستوى جيد من الوعي والتطبيق في الجوانب الأكاديمية تحديدًا. كما جاءت العبارة الخاصة بـ(تفهم أهمية القيمة المضافة في تحسين مخرجات التعليم الجامعي) بمتوسط(3.72)، مما يشير إلى إدراك واضح للصلة بين القيمة المضافة وجودة المخرجات التعليمية.

أما العبارات ذات المتوسطات الأقل نسبيًا ضمن هذا البعد، فتمثَّلت في العلاقة بين قرارات القيادات العليا ومدى إدراكهم لمفهوم القيمة المضافة بمتوسط (3.66)، ووعي القيادات بقيمة دمج مؤشرات القيمة المضافة مع خطط التحسين المؤسسي بمتوسط (3.63)، وهي متوسطات ما تزال في الاتجاه العالي، لكنها تعكس وجود مساحة يمكن تعزيزها في مجال ربط المفهوم بعمليات التخطيط والتحسين المؤسسي والحوكمة الجامعية.

وتشير هذه النتائج عمومًا إلى أن القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى تمتلك مستوى جيدًا من الوعي والتفهم لمفهوم القيمة المضافة (العبارات: 14، 16، 20)، كما تُظهر مستوى جيدًا من التطبيق العملي لهذا المفهوم في الأداء المؤسسي (العبارات: 15، 18، 19)، إلا أن هناك حاجة لتعزيز ترابط القرارات القيادية مع قياس القيمة المضافة (العبارة 21) ودمجها بصورة أكثر عمقًا مع خطط التحسين والتقويم المؤسسي (العبارة 22).

وتتسق هذه النتائج مع الاتجاهات الحديثة في الإدارة الجامعية التي تؤكد أهمية تطبيق مدخل القيمة المضافة في دعم التميز المؤسسي، وهذا ما أشار إليه عدد من الدراسات الحديثة مثل Ahmed وآخرون (2023) والعساف (2020) التي أكدت دور القيادات في توظيف مفهوم القيمة المضافة لتعزيز جودة الأداء واتخاذ القرارات الاستراتيجية.

للإجابة عن السؤال الثالث من الدراسة والمتمثل في (**ما المعوقات التي تحد من تطبيق مدخل القيمة المضافة في جامعة أم القرى.**) فإن جدول (5) يوضح الأهمية النسبية لأبعاد المحور الثالث من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

جدول (5) الأهمية النسبية لأبعاد المحور الثالث.

م	العبارة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
23	غموض الرؤية الاستراتيجية الواضحة لتطبيق مدخل القيمة المضافة بالجامعة.	3.83	0.58	عالي جدًا	1
24	القصور الذي تعاني منه الجامعة في التنسيق بين وحداتها الأكاديمية.	3.78	0.61	عالي	2

25	مقاومة التغيير الذي تعاني منه الجامعة من قبل بعض القيادات الجامعية.	3.58	0.65	عالي	6
26	مركزية القرارات الاستراتيجية التي تعيق تطبيق مدخل القيمة المضافة.	3.75	0.60	عالي	3
27	ضعف التشاركية مع الوحدات الجامعية والإدارة العليا يضعف تطبيق القيمة المضافة بالجامعة.	3.68	0.63	عالي	4
28	قلة الوعي لدى القيادات الأكاديمية بأهمية ودور مدخل القيمة المضافة في تحسين الأداء المؤسسي.	3.63	0.66	عالي	5
29	ندرة الكوادر المؤهلة من القيادات الأكاديمية لتطبيق مدخل القيمة المضافة.	3.48	0.70	متوسط	7
	المتوسط العام	**3.68**	**0.633**	**عالي**	

أظهرت نتائج جدول (5) أن المعوقات التي تحد من تطبيق مدخل القيمة المضافة بجامعة أم القرى جاءت بمتوسط عام (3.68) واتجاه عالٍ، مما يشير إلى وجود مجموعة من التحديات المؤسسية والتنظيمية والإدارية التي تُضعف قدرة الجامعة على تطبيق هذا المدخل بكفاءة.

وقد جاءت أعلى المعوقات في العبارة الخاصة بـ (غموض الرؤية الاستراتيجية الواضحة لتطبيق مدخل القيمة المضافة) بمتوسط (3.83) واتجاه عالٍ جدًا، وهو ما يعكس حاجة الجامعة إلى صياغة رؤية أكثر وضوحًا وتحديدًا لآليات إدماج مفهوم القيمة المضافة ضمن أنظمتها وسياساتها الداخلية. كما جاءت في المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بـ القصور في التنسيق بين الوحدات الأكاديمية بمتوسط (3.78)، مما يؤكد وجود فجوات في التكامل بين وحدات الجامعة، الأمر الذي يحد من فاعلية تطبيق المدخل على مستوى الجامعة ككل.

كما تبين أن مركزية القرارات الاستراتيجية جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.75)، مما يشير إلى أن هيمنة النمط المركزي في اتخاذ القرار تقلل من قدرة الوحدات الأكاديمية على المشاركة في تطبيق مدخل القيمة المضافة. ويظهر كذلك تأثير ضعف التشاركية بين الوحدات الجامعية والإدارة العليا) بمتوسط (3.68) واتجاه عالٍ، مما يعكس أهمية تعزيز الشراكة المؤسسية لضمان نجاح هذا المدخل.

أما العبارة المتعلقة بـ (قلة الوعي لدى القيادات الأكاديمية بأهمية القيمة المضافة) فقد جاءت بمتوسط (3.63) لترسم تحديًا إضافيًّا يرتبط بالجانب المعرفي والإدراكي لدى القيادات. كما جاءت مقاومة التغيير من قبل بعض القيادات الجامعية بمتوسط (3.58) مما يشير إلى أن بعض القيادات قد لا تتبنى التوجه نحو تطوير الأداء المؤسسي القائم على القيمة المضافة.

وفي أدنى ترتيب للمعوقات جاءت (ندرة الكوادر المؤهلة من القيادات الأكاديمية لتطبيق مدخل القيمة المضافة) بمتوسط (3.48) واتجاه متوسط، مما يدل على أن توفر الكفاءات المتخصصة ما يزال يشكل تحديًا لكنه ليس الأشد تأثيرًا مقارنة بالمعوقات الأخرى ذات الطابع الاستراتيجي والتنظيمي

وتعكس هذه النتائج مجتمعة أن تطبيق مدخل القيمة المضافة في جامعة أم القرى يواجه مجموعة من التحديات الهيكلية والتنظيمية والثقافية المتعلقة بالرؤية الاستراتيجية، والتنسيق المؤسسي، ومركزية القرار، وضعف التشاركية، وقلة الوعي، ووجود مقاومة للتغيير، وندرة الكوادر المؤهلة. وتشير هذه المعوقات إلى ضرورة تبني الجامعة لاستراتيجيات تطويرية تشمل: تعزيز اللامركزية، وتدريب القيادات، وبناء رؤية واضحة، وتفعيل الشراكات الداخلية، وتهيئة البيئة المؤسسية لتقبل التغيير.

فقد أشارت دراسة الدهشان (2015) إلى أن غياب التخطيط المتكامل وضعف التنسيق بين الوحدات الأكاديمية والإدارية يعوق تحقيق القيمة المضافة المرجوة، كما أوضحت دراسة العساف (2020) والذبياني (2020) أن ضعف الوعي القيادي بمفهوم القيمة المضافة ومحدودية ثقافة التغيير التنظيمي من أبرز العقبات التي تحد من فاعلية هذا المدخل. وتتفق هذه النتائج أيضًا مع ما أظهرته دراسة ناصف وآخرين (2022) وداغر (2024) حول الحاجة إلى بناء ثقافة مؤسسية مرنة تعزز التكامل والتطوير المستمر، مما يشير إلى أن التحدي الرئيس في جامعة أم القرى لا يكمن في نقص الكفاءات، بل في غياب الرؤية الاستراتيجية الشاملة، والتكامل التنظيمي اللازم لتفعيل مفهوم القيمة المضافة بفعالية.

للإجابة عن السؤال الرابع من الدراسة والمتمثل في (**ما المتطلبات التنظيمية والإدارية والبشرية اللازمة لتفعيل مدخل القيمة المضافة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟**) فإن جدول (6) يوضح الأهمية النسبية لأبعاد المحور الرابع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

جدول (6) الأهمية النسبية لأبعاد المحور الرابع.

أولا: المتطلبات التنظيمية:

م	العبارة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
30	أن تعمل إدارة الجامعة على صياغة رؤية استراتيجية واضحة تسهم في تفعيل القيمة المضافة لتطوير أداء القيادات الجامعية.	3.78	0.55	عالي	2
31	أن تعمل إدارة الجامعة على وضع هيكل تنظيمي يتميز بالمرونة في اتخاذ القرارات التنظيمية.	3.92	0.58	عالي	1
32	أن تعمل إدارة الجامعة على إعادة صياغة اللوائح والأنظمة المرنة التي تسمح بدراسة وتطبيق كافة المبادرات التطويرية التي تسهم في تطوير الأداء المؤسسي.	3.25	0.63	متوسط	5
33	أن تعمل إدارة الجامعة على تحقيق التوافق بين سياسات الجامعة ومؤشرات تحقيق القيمة المضافة.	3.48	0.60	متوسط	4
34	أن تشرك إدارة الجامعة كافة القيادات الجامعية في تطوير الخطط التنظيمية بالجامعة.	3.63	0.57	متوسط	3
	البعد ككل	**3.612**	**0.586**		

أظهرت نتائج جدول (6) أن المتطلبات التنظيمية اللازمة لتفعيل القيمة المضافة لتطوير أداء القيادات الجامعية في جامعة أم القرى جاءت بمتوسط كلي (3.61) واتجاه عالٍ، مما يشير إلى وجود وعي إيجابي من أعضاء هيئة التدريس بأهمية تهيئة البيئة التنظيمية داخل الجامعة لدعم تطبيق مدخل القيمة المضافة.

وقد جاءت العبارة المتعلقة بـ (ضرورة أن تعمل إدارة الجامعة على وضع هيكل تنظيمي يتميز بالمرونة في اتخاذ القرارات التنظيمية) في المرتبة الأولى بمتوسط (3.92) واتجاه عالٍ، مما يعكس أهمية المرونة التنظيمية كمدخل أساسي لتعزيز القدرة على تبني مبادرات القيمة المضافة واتخاذ القرارات

التطويرية بكفاءة. وتدل هذه النتيجة على أن القيادة الأكاديمية تدرك أن الهياكل الجامدة تحد من القدرة على الاستجابة للتغيرات والمتطلبات المؤسسية الحديثة.

وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة الخاصة بـ (صياغة رؤية استراتيجية واضحة تُسهم في تفعيل القيمة المضافة لتطوير أداء القيادات الجامعية) بمتوسط (3.78)، وهو ما يؤكد أن وجود رؤية استراتيجية واضحة يُعد شرطًا أساسيًّا لتوجيه تطبيق القيمة المضافة وتحديد أولويات التطوير داخل الجامعة، كما يعزز الاتساق بين وحداتها الأكاديمية والإدارية.

أما العبارة المتعلقة بـ (إشراك القيادات الجامعية في تطوير الخطط التنظيمية) فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.63) واتجاه متوسط يميل إلى العالي، مما يشير إلى أن مستوى المشاركة في صناعة القرار والتنظيم يحتاج إلى تعزيز أكبر، خاصة وأن الشراكة الفاعلة بين مستويات القيادة تعد عنصرًا مهمًّا في تفعيل مدخل القيمة المضافة.

وجاءت العبارة الخاصة بـ (التوافق بين سياسات الجامعة ومؤشرات تحقيق القيمة المضافة) بمتوسط (3.48)، مما يعكس وجود فجوة جزئية بين السياسات الحالية ومتطلبات تطبيق القيمة المضافة، الأمر الذي يشير إلى ضرورة إعادة مواءمة السياسات واللوائح مع متطلبات التطوير المؤسسي.

وفي أدنى الترتيب ضمن المتطلبات التنظيمية جاءت العبارة المتعلقة بـ (إعادة صياغة اللوائح والأنظمة المرنة التي تسمح بتطبيق المبادرات التطويرية) بمتوسط (3.25) واتجاه متوسط، مما يدل على وجود حاجة فعلية لتطوير الأنظمة واللوائح الجامعية بما يتيح مزيدًا من المرونة والقدرة على استحداث مبادرات تُعزز من تطبيق مدخل القيمة المضافة.

وبشكل عام، تشير هذه النتائج إلى أن المتطلبات التنظيمية في جامعة أم القرى تتجه نحو مستوى جيد، إلا أن هناك حاجة للتطوير في ثلاثة مجالات رئيسية، هي: المرونة التنظيمية، وإشراك القيادات الجامعية، ومواءمة السياسات والأنظمة، وذلك لتعظيم فرص نجاح تطبيق القيمة المضافة وتحقيق أهداف التطوير المؤسسي.

ثانيًا: المتطلبات الإدارية:

م	العبارة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
35	أن تعمل إدارة الجامعة على إيجاد الآليات لتقييم الأداء المؤسسي للجامعة وفقا لمؤشرات القيمة المضافة.	4.18	0.48	عالي	3
36	أن تعمل إدارة الجامعة على تفعيل أنظمة حوافز ومكافأت تشجيعية بناء على الإنجاز الفعلي لمؤشرات الجودة والتحسين المستمر لرفع فعالية القيمة المضافة..	4.33	0.46	عالي جدًا	1
37	أن تعمل إدارة الجامعة على منح الصلاحيات الكافية التي تمكن القيادات الجامعية من تنفيذ المبادرات التطويرية لرفع فعالية القيمة المضافة.	4.26	0.47	عالي جدًا	2
38	أن تعمل إدارة الجامعة على تخصيص الموارد المالية الكافية لدعم المبادرات القيادية ذات القيمة المضافة.	4.08	0.50	عالي	4
39	أن تعمل أدارة الجامعة على تشجيع القيادات الأكاديمية بالأخذ بأدوات الإدارة الحديثة لرفع جودة العمل بمدخل القيمة المضافة.	4.03	0.52	عالي	5
	البعد ككل	**4.176**	**0.486**		

تشير النتائج الإحصائية لجدول المتطلبات الإدارية إلى أن المتوسط الكلي لهذا البعد بلغ (4.17) وباتجاه عالٍ جدًّا، مما يعكس إدراكًا قويًّا من أعضاء هيئة التدريس لأهمية المتطلبات الإدارية في دعم تفعيل القيمة المضافة بجامعة أم القرى. وتُظهر النتائج أن نجاح تطبيق هذا المدخل يعتمد بدرجة كبيرة على تحفيز القيادات، وتخصيص الموارد، وتفعيل آليات التقييم المؤسسي.

وجاء تفعيل أنظمة الحوافز والمكافآت التشجيعية في المرتبة الأولى بمتوسط (4.33) واتجاه عالٍ جدًا، مما يشير إلى أن توفير الحوافز يعدّ من أهم العوامل الداعمة لتحسين الأداء وتفعيل قيم الجودة والتحسين المستمر. ويلي ذلك في المرتبة الثانية منح الصلاحيات الكافية للقيادات الجامعية لتنفيذ

المبادرات التطويرية بمتوسط (4.26)، وهو ما يدل على أهمية تفويض الصلاحيات وتمكين القيادات الأكاديمية لدعم الابتكار وتحقيق أثر واضح لمفهوم القيمة المضافة.

وفي المرتبة الثالثة جاءت الآليات الخاصة بتقييم الأداء المؤسسي وفق مؤشرات القيمة المضافة بمتوسط (4.18)، مما يعكس قناعة راسخة لدى أعضاء هيئة التدريس بضرورة ربط التقييم المؤسسي بمعايير واضحة ومتسقة مع مدخل القيمة المضافة. كما حصلت العبارة المتعلقة بـ (تخصيص الموارد المالية الكافية لدعم المبادرات ذات القيمة المضافة) على متوسط (4.08) وهو ما يشير إلى أهمية التمويل في ضمان استدامة المبادرات التطويرية.

وأخيرًا، جاءت العبارة المتعلقة بـ (تشجيع القيادات الأكاديمية على استخدام أدوات الإدارة الحديثة) بمتوسط (4.03)، ورغم أنها في المرتبة الخامسة، إلا أنها ما تزال ضمن الاتجاه العالي، مما يشير إلى حاجة مستمرة لتعزيز قدرات القيادات في تبني أساليب الإدارة الحديثة.

وتكشف هذه النتائج مجتمعةً أن المتطلبات الإدارية تمثل ركيزة أساسية لتحقيق القيمة المضافة في البيئة الجامعية، وأن تمكين القيادات، وتفعيل الحوافز، وتخصيص الموارد، وربط الأداء بالمؤشرات، تعد عوامل حاسمة لتحقيق التطوير المؤسسي والتميز في الأداء الجامعي.

تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (هاشم، والرايقي، وحنفي، ومحمد، 2016). التي أكدت أن تفعيل القيمة المضافة يتطلب دعم القيادات بالصلاحيات والموارد اللازمة لتحسين الأداء الأكاديمي والإداري، ومع دراسة ناصف وآخرين (2022) التي شددت على أهمية بناء منظومة حوافز وتشجيع القيادات على تبني ممارسات التطوير المؤسسي. كما تتسق مع دراسة العساف (2020) التي بيَّنت أن تهيئة بيئة إدارية مرنة قائمة على التحفيز والتمكين تمثل أساسًا لتطبيق نموذج القيمة المضافة بفاعلية.

ثالثا: المتطلبات البشرية

م	العبارة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
40	أن يكون لدى الجامعة فئة من القيادات الأكاديمية ذات الكفاءات القيادية اللازمة لتطبيق مدخل القيمة المضافة.	3.70	0.55	عالي	3
41	ان تعمل الجامعة على توفير برامج تدريبية لتطوير مفهوم القيمة المضافة لدى منسوبي الجامعة.	3.64	0.58	عالي	4
42	أن تعمل إدارة الجامعة على توفير مناخ عمل إيجابي يسوده التعاون بين الهيئة التدريسية والقيادات الأكاديمية بالجامعة.	3.78	0.53	عالي	2
43	تعمل إدارة الجامعة على ترشيح واختيار القيادات الأكاديمية بناء على معايير مهنية واضحة تتماشى مع أهداف التطوير الجامعي	3.85	0.56	عالي	1
	البعد ككل	**3.743**	**0.555**		

تشير نتائج جدول المتطلبات البشرية إلى أن المتوسط الكلي لهذا البعد بلغ (3.74) وباتجاه عالٍ، مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى يرون أن توفر المتطلبات البشرية يُعد عنصرًا أساسيًّا في نجاح تطبيق مدخل القيمة المضافة داخل الجامعة، وأن الكفاءات البشرية والقيادية تمثل ركيزة جوهرية في عملية التطوير المؤسسي.

وقد جاءت العبارة المتعلقة بـ (ترشيح واختيار القيادات الأكاديمية على أساس معايير مهنية واضحة) في المرتبة الأولى بمتوسط(3.85) ، وهو ما يعكس إدراكًا واضحًا بأن اختيار القيادات بناءً على الكفاءة والمعايير المهنية يعد شرطًا ضروريًّا لتفعيل مدخل القيمة المضافة وتحقيق أهداف التطوير الجامعي. ويشير ذلك إلى أن مسار الاختيار والتعيين يُعدّ أحد أهم محددات نجاح القيادة الأكاديمية في تنفيذ خطط التحسين المؤسسي.

كما جاءت العبارة المتعلقة بـ توفير مناخ عمل إيجابي يسوده التعاون بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في المرتبة الثانية بمتوسط(3.78) ، مما يشير إلى أن بيئة العمل التعاونية تُعدّ عاملًا أساسيًّا في تعزيز القدرة على تطبيق المبادرات التطويرية، ودعم ثقافة المؤسسية المطلوبة لتفعيل مفهوم القيمة المضافة.

أما العبارة الخاصة بـ (توفير القيادات الأكاديمية ذات الكفاءات القيادية اللازمة) فجاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.70)، وهو ما يؤكد الحاجة المستمرة لوجود قيادات تمتلك المعرفة والكفاءة والخبرة لتطبيق مدخل القيمة المضافة بشكل فعال وضمان استدامة عمليات التطوير.

وفي المرتبة الرابعة جاءت العبارة المتعلقة بـ (توفير برامج تدريبية لتطوير مفهوم القيمة المضافة لدى منسوبي الجامعة) بمتوسط(3.64) ، مما يشير إلى أن التدريب المرتبط بمفهوم القيمة المضافة يحتاج إلى مزيد من الدعم والتطوير، خاصة أنه يشكل عنصرًا أساسيًّا لتكوين الوعي المؤسسي ورفع قدرات القيادات والعاملين على تبني هذا المدخل.

وتنسجم هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Alharbi (2022) التي أكدت على أن كفاءة القيادات الأكاديمية وتمكينها تعد من المحددات الجوهرية لتحقيق القيمة المضافة في التعليم العالي، كذلك دعمت دراسة Ahmed et al. (2023) فكرة أن الاستثمار في تنمية القدرات البشرية وتطبيق أساليب اختيار القيادات على أسس مهنية يسهم في تحقيق أهداف المؤسسات الجامعية بكفاءة أعلى. وتؤكد هذه الدراسات مجتمعة على أن تعزيز البعد البشري يمثل محورًا رئيسًا في إنجاح تطبيق مدخل القيمة المضافة وتحقيق التميز المؤسسي.

وللإجابة عن السؤال الخامس **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأداء الأكاديمي والإداري بجامعة أم القرى وواقع تطبيق مدخل القيمة المضافة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار " T– لعينتين مستقلتين"، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار "T-Test" لعينتين مستقلتين حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة (Sig.)
واقع الأداء الأكاديمي والإداري	ذكر	150	3.56	0.48	1.82	0.069
	أنثى	230	3.49	0.46		
واقع تطبيق مفهوم القيمة المضافة	ذكر	150	3.81	0.52	1.13	0.260
	أنثى	230	3.76	0.50		

يتضح من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد العينة من الذكور والإناث في كلٍّ من "واقع الأداء الأكاديمي والإداري" و"واقع تطبيق مدخل القيمة المضافة"، حيث كانت قيم (Sig.) أكبر من 0.05، مما يشير إلى تقارب وجهات نظر المبحوثين من الجنسين في تقييم الأداء الجامعي وتطبيق مدخل القيمة المضافة بجامعة أم القرى.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأداء الأكاديمي والإداري بجامعة أم القرى وواقع تطبيق مدخل القيمة المضافة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك أستاذ)؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "التباين الأحادي "، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في استجابات أفراد العينة وفقًا للدرجة العلمية

المجال	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة F	Sig.
واقع الأداء الأكاديمي والإداري	أستاذ مساعد	180	3.51	0.50	1.95	2	0.975	1.42	0.244
	أستاذ مشارك	120	3.55	0.48	259.80	377	0.689		
	أستاذ	80	3.53	0.49	261.75	379	—		

واقع تطبيق مدخل القيمة المضافة	أستاذ مساعد	180	3.77	0.51	1.62	2	0.810	1.18	0.309
	أستاذ مشارك	120	3.80	0.50	259.30	377	0.688		
	أستاذ	80	3.78	0.52	260.92	379	—		

تشير نتائج جدول (8) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع الأداء الأكاديمي والإداري تعزى لمتغير الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig.) = 0.244 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد(α = 0.05) ، كما بلغت قيمة (F) = 1.42، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات استجابات الأساتذة المساعدين، والأساتذة المشاركين، والأساتذة.

كما توضح النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق مدخل القيمة المضافة تبعًا للدرجة العلمية؛ إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية = (Sig.) 0.309 وهي أكبر من (0.05)، وبلغت قيمة (F) = 1.18، الأمر الذي يشير إلى تقارب المتوسطات الحسابية بين الفئات الثلاث.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الدرجة العلمية لا تؤثر تأثيرًا دالًا إحصائيًا في تقييم أفراد العينة لكل من واقع الأداء الأكاديمي والإداري، وواقع تطبيق مدخل القيمة المضافة، مما يعكس وجود درجة من الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية.

كما أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن قيم الدلالة الإحصائية في كلا المجالين (0.244) و (0.309) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للدرجة العلمية.

وتعكس هذه النتائج أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لهذه المجالات هو تقييم متجانس بغض النظر عن الرتبة العلمية، وأن البيئة التنظيمية والخبرة المؤسسية داخل الجامعة تؤثر في جميع الفئات بصورة متشابهة.

نتائج الدراسة

كشفت نتائج الدراسة عن عدد من المؤشرات المهمة المرتبطة بواقع تطبيق مدخل القيمة المضافة في السياق الجامعي السعودي (جامعة أم القرى نموذجًا)، ويمكن تلخيص أبرز هذه النتائج على النحو التالي:

أولًا: نتائج المحور الأول واقع الأداء الأكاديمي والإداري في ضوء القيمة المضافة

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الأداء الأكاديمي في جامعة أم القرى جاء في المستوى المتوسط بمتوسط كلي (3.41)، مما يدل على أن تطبيق مدخل القيمة المضافة في الجانب الأكاديمي ما يزال في مرحلة التطوير ولم يصل إلى المستوى المأمول. وقد تبين وجود قصور واضح في تقييم القيمة المضافة للطلبة والخريجين، وفي دعم البحث العلمي الذي حصل على أقل متوسط (2.30). وفي المقابل، أظهر الأداء الإداري مستوى أعلى بمتوسط كلي (3.72)، مما يعكس وجود رؤية استراتيجية قوية وآليات تنفيذية داعمة، إلا أن جوانب مثل تحديث الأنظمة المعلوماتية وتعزيز الشراكات المجتمعية جاءت بمتوسطات أقل نسبيًّا، مما يشير إلى حاجة لتعزيز البنية الرقمية والتواصل المؤسسي.

ثانيًا: نتائج المحور الثاني مدى تطبيق مدخل القيمة المضافة لتحقيق التميز الأكاديمي والإداري

جاء مستوى تطبيق مدخل القيمة المضافة في جامعة أم القرى عاليًا بمتوسط كلي (3.76)، مما يعكس إدراكًا جيدًا من القيادات الأكاديمية لأهمية هذا المفهوم في تحسين الأداء المؤسسي. وقد تبين أن الوعي القيادي بمعنى القيمة المضافة وأثرها في اتخاذ القرارات الاستراتيجية هو من أبرز نقاط القوة في الجامعة، حيث حصلت العبارة الخاصة بدور قياس القيمة المضافة في دعم القرارات على أعلى متوسط (3.92). ومع ذلك، أشارت النتائج إلى وجود حاجة لتعزيز العلاقة بين قرارات القيادات العليا ونتائج القياس، إلى جانب تحسين مستوى دمج مؤشرات القيمة المضافة ضمن خطط التحسين المؤسسي.

ثالثًا: نتائج المحور الثالث المعوقات التي تحد من تطبيق مدخل القيمة المضافة

أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تواجه تطبيق مدخل القيمة المضافة جاءت بمستوى عالٍ بمتوسط عام (3.68)، مما يعكس وجود تحديات مؤسسية حقيقية تعيق فعالية التطبيق. ومن

أبرز هذه المعوقات: غموض الرؤية الاستراتيجية للتطبيق، وضعف التنسيق بين وحدات الجامعة، ومركزية القرار، إضافة إلى قلة الوعي القيادي بثقافة القيمة المضافة ومقاومة التغيير. كما اتضح وجود نقص نسبي في الكوادر المؤهلة لتطبيق المدخل، رغم أنه يُعدّ الأقل تأثيرًا مقارنة بالعوامل التنظيمية والإدارية، مما يشير إلى أن التحديات الأكثر تأثيرًا ترتبط بالبنية المؤسسية لا بالموارد البشرية فقط.

رابعًا: نتائج المحور الرابع المتطلبات التنظيمية والإدارية والبشرية اللازمة لتفعيل القيمة المضافة

كشفت النتائج أن المتطلبات التنظيمية والإدارية والبشرية اللازمة لتفعيل القيمة المضافة تتوافر بدرجات متفاوتة، فقد جاءت المتطلبات التنظيمية بمستوى عالٍ (3.61)، مع تأكيد أهمية المرونة التنظيمية ووجود رؤية استراتيجية واضحة، بينما ظهرت الحاجة لمزيد من التطوير في مواءمة السياسات وصياغة اللوائح المرنة. أما المتطلبات الإدارية فجاءت بالمستوى الأعلى بين جميع الأبعاد، بمتوسط (4.18)، مما يشير إلى قوة الدعم الإداري في مجالات الحوافز، وتمكين القيادات، وتخصيص الموارد المالية، وتفعيل آليات تقييم الأداء المؤسسي. كما أظهرت المتطلبات البشرية مستوى عاليًا (3.74)، وأبرزها: ضرورة اختيار القيادات الأكاديمية وفق معايير مهنية واضحة، وتوفير بيئة عمل تعاونية، وبرامج تدريبية تدعم الوعي والتطبيق.

خامسًا: نتائج الفروق الإحصائية وفق متغيري الجنس والدرجة العلمية

أظهرت نتائج اختبار T-Test لعينتين مستقلتين عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في تقييمهم لكل من الأداء الأكاديمي والإداري وتطبيق القيمة المضافة. كما أوضحت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA ، عدم وجود فروق بين فئات الدرجة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ)، وهو ما يشير إلى تجانس الاتجاهات بين مختلف فئات أعضاء هيئة التدريس في تقييم واقع الأداء الجامعي وتطبيق القيمة المضافة.

للإجابة عن السؤال السادس (**ما التصور المقترح لتفعيل تطبيق القيمة المضافة كمدخل لتطوير الأداء الأكاديمي والإداري في الجامعات السعودية – جامعة أم القرى أنموذجًا؟) على النحو التالي:**

تمهيد للتصور المقترح:

في ضوء التطورات العالمية في مجال التعليم العالي والاهتمام المتزايد بتحقيق التميز المؤسسي، بات من الضروري للجامعات السعودية تطوير استراتيجياتها الأكاديمية والإدارية بما يضمن تحقيق أثر فعّال ومستدام. ويعتبر مدخل القيمة المضافة أداة استراتيجية تمكّن الجامعات من قياس الأثر الحقيقي للعمليات الأكاديمية والإدارية، وتحديد المجالات التي تسهم مباشرة في تحسين جودة المخرجات التعليمية والبحثية وتعزيز الفائدة المجتمعية. وإن تطبيق هذا المدخل في جامعة أم القرى يمثل خطوة مهمة نحو بناء منظومة متكاملة تركز على رفع مستوى الأداء الأكاديمي والإداري، من خلال تبني أساليب قياس دقيقة، وبنية تنظيمية مرنة، وقيادات مؤهلة، إلى جانب تعزيز ثقافة الابتكار والمساءلة المؤسسية. ويهدف التصور المقترح إلى الربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات والأثر المؤسسي، بما يضمن تحقيق نتائج ملموسة على مستوى الجامعة والمجتمع المحلي والإقليمي.

مبررات تطبيق التصور المقترح:

1- الحاجة إلى أدوات كمية ونوعية لقياس التطور الحقيقي للأداء الأكاديمي والإداري بالجامعة.

2- دعم وتوجه الجامعة نحو الاعتماد المؤسسي والتميز الأكاديمي وتحقيق الوصول لمصاف الجامعات الدولية.

3- ضعف مؤشرات القيمة المضافة للتقويم الداخلي للأداء الأكاديمي والإداري بجامعة أم القرى.

4- نتائج الدراسة الميدانية التي أكدت ضرورة تفعيل مؤشرات القيمة المضافة.

الأهداف الاستراتيجية للتصور المقترح:

يتمثل الهدف العام للتصور: تطبيق مدخل القيمة المضافة بجامعة أم القري لتطوير الأداء الأكاديمي والإداري، ولتحقيق ذلك فإن الأهداف الاستراتيجية للتصور تتمثل فيما يلي:

1. مواءمة البرامج الأكاديمية مع احتياجات سوق العمل وضمان انعكاسها على نواتج التعلم الفعلية.

2. تعزيز الشفافية والمساءلة الإدارية عبر مؤشرات أداء مبنية على القيمة المضافة.
3. بناء منظومة قيادية مؤهلة تتبنى القرارات المستندة إلى البيانات.
4. تطوير بنية تحتية رقمية متكاملة تدعم عمليات القياس والتقويم المستمر.
5. تعزيز الشراكات المجتمعية لضمان قيمة مضافة للبيئة المحلية والإقليمية.

المكونات الرئيسة للتصور:

أولًا: البعد الأكاديمي

- تصميم نظام تقييم متكامل للأثر التعليمي يركز على التحولات المعرفية والمهارية والسلوكية للطلاب.
- إعادة هيكلة المقررات والبرامج بما يعكس مؤشرات أداء تقيس القيمة المضافة لمخرجات التعلم.
- تفعيل وحدات ضمان الجودة لتصبح مراكز تحليل وتغذية راجعة للبرامج الأكاديمية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات التدريس والتقويم المرتبطة بالقيمة المضافة.

ثانيًا: البعد الإداري

- تطوير نظم معلومات إدارية ذكية لدعم اتخاذ القرار وربط النتائج بمؤشرات الأداء.
- تحديث اللوائح والإجراءات الداخلية بما يعزز المرونة والابتكار الإداري.
- اعتماد ممارسات إدارية قائمة على الشفافية والمساءلة ومرتبطة بالقيمة المؤسسية.
- إطلاق مبادرات للشراكات المجتمعية لزيادة الأثر التنموي للجامعة.

ثالثًا: البعد القيادي والبشري

- تصميم برامج تطوير مهني للقيادات الأكاديمية والإدارية تركز على القيادة التحويلية والقيادة المستندة إلى البيانات.
- اعتماد معايير مهنية واضحة في اختيار القيادات بما يعكس فلسفة التطوير المؤسسي.
- تأسيس وحدة مركزية داخل الجامعة مختصة بالقيمة المضافة تتبع مباشرة للإدارة العليا.

- ربط تقارير الأداء السنوية للقيادات والأكاديميين بمؤشرات القيمة المضافة.

رابعًا: البعد الثقافي والتنظيمي

- تعزيز ثقافة التشاركية المؤسسية بين جميع أصحاب المصلحة (أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، الإداريين).
- إرساء ثقافة التقويم المستند إلى الأدلة في جميع عمليات الجامعة.
- توفير بنية تحتية رقمية حديثة لدعم نظم التقييم واللوحات التفاعلية.(Dashboards)
- تحفيز الإبداع المؤسسي والابتكار الإداري لدعم تطبيقات القيمة المضافة.

الآثار المتوقعة للتصور المقترح:

- رفع مستوى جودة المخرجات الأكاديمية والبحثية.
- تحسين الأداء الإداري عبر مرونة القرارات وفاعلية نظم المعلومات.
- تعزيز قدرة الجامعة على المنافسة إقليميًّا ودوليًّا.
- تحقيق قيمة اجتماعية وتنموية واضحة للمجتمع المحلي.
- الوصول إلى الاعتماد الأكاديمي المستدام.

مراحل تنفيذ التصور المقترح:

مرحلة التخطيط والإعداد:

- تشكيل فريق عمل للمشروع.
- تحديد الكليات والإدارات التي يتم فيها التطبيق.
- مراجعة مؤشرات القيمة المضافة من خلال الأدبيات والدراسات السابقة.

مرحلة بناء المؤشرات والمقاييس:

- تصميم مؤشرات الأداء.
- تحكيم المؤشرات ومراجعتها.
- اعتمادها من لجان الجودة والاعتماد الجامعي.

الجهة المنفذة للتصور:

كليات الجامعة والشركاء من وكالة التطوير والجودة – عمادة التطوير الجامعي – عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس.

الفئة المستهدفة:

القيادات الأكاديمية (عمداء- وكلاء- رؤساء أقسام) وأعضاء هيئة التدريس.

المعوقات وسبل التغلب عليها

1. ضعف انتشار الوعي بين أعضاء هيئة التدريس بأهمية مفهوم القيمة المضافة وتأثيره على الأداء. ويمكن التغلب على ذلك بتنفيذ برامج توعية، وورش عمل تدريبية؛ لتعريف جميع أعضاء هيئة التدريس الجامعة بمفهوم القيمة المضافة وأثره على جودة المخرجات.
2. وجود فجوات في مهارات بعض القيادات الجامعية فيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي القائم على القيمة المضافة. ويمكن التغلب على هذا المعوّق باعتماد برامج تدريبية متقدمة؛ لتطوير مهارات القيادات الجامعية في مجالات التخطيط الاستراتيجي.
3. مقاومة التغيير لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية للتغييرات في أساليب العمل واللوائح الإدارية، ويمكن التغلب عليها بتبني استراتيجية إدارة التغيير ومشاركة جميع أصحاب المصلحة في عمليات التطوير.
4. غموض بعض الآليات الخاصة بربط النتائج الأكاديمية بمؤشرات الأداء الإداري، مما يقلل من فعالية تطبيق القيمة المضافة، ويمكن التغلب على ذلك بإنشاء آليات ومنصات موحدة؛ لربط البيانات الأكاديمية والإدارية.
5. ضعف تفعيل التعاون مع المجتمع المحلي والمؤسسات البحثية الأخرى بما يضمن تحقيق أثر تنموي ملموس، ويمكن التغلب على ذلك ببناء شراكات استراتيجية مع المؤسسات الحكومية، القطاع الخاص، والمجتمع المحلي؛ لتطوير المشاريع المشتركة.

متطلبات تحقيق التصور المقترح

1. **متطلبات تنظيمية وإدارية**

- وجود دعم مباشر من الإدارة العليا بجامعة أم القرى لتبني مدخل القيمة المضافة ضمن الخطط الاستراتيجية.
- إعادة هيكلة الوحدات الإدارية والأكاديمية بما يضمن تكامل الأدوار بين الكليات والإدارات المختلفة في تطبيق مؤشرات القيمة المضافة.
- إنشاء إدارة متخصصة بالقيمة المضافة تتبع وكالة الجامعة للتطوير والجودة وتكون مسؤولة عن الإشراف على التطبيق والتقويم.

2. **متطلبات بشرية وقيادية**

- إعداد برامج تدريب مكثفة لتأهيل القيادات الجامعية في مجالات التخطيط الاستراتيجي.
- نشر ثقافة مؤسسية تركز على الابتكار، وتحمل المسؤولية عن النتائج.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس والموظفين من خلال ربط الحوافز بتحقيق مؤشرات القيمة المضافة.

3. **متطلبات تقنية ومعلوماتية**

- تهيئة بنية تحتية متكاملة تدعم عمليات القياس والتحليل، وتربط بين النظم الأكاديمية والإدارية.
- إنشاء قواعد بيانات موحدة تسهل الربط بين المخرجات الأكاديمية والنتائج الإدارية والمؤسسية.

4. **متطلبات أكاديمية**

- حث أعضاء هيئة التدريس لمواءمة البرامج الأكاديمية مع احتياجات سوق العمل، وتضمين مؤشرات أداء تعكس القيمة المضافة للتعلم.

- تفعيل وحدات ضمان الجودة؛ لتصبح مراكز تحليل وتغذية راجعة مستمرة للبرامج الأكاديمية.

5. **متطلبات ثقافية وتنظيمية**

- تعزيز ثقافة التشاركية المؤسسية بين مختلف فئات الجامعة لضمان تبني واسع للتصور المقترح.
- بناء منظومة حوافز تشجع الإبداع المؤسسي والمبادرات التطويرية المرتبطة بتحقيق القيمة المضافة.

6. **متطلبات تشريعية وتمويلية**

- مراجعة اللوائح الداخلية لضمان مرونتها في تبني أدوات القياس والتطوير المستندة إلى القيمة المضافة.
- استحداث بند مالي في ميزانية الجامعة؛ لدعم مشاريع التحول والتطوير القائم على القيمة المضافة.

بحوث مستقبلية

1. دراسة مقارنة للقيمة المضافة في الجامعات الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية.
2. تطوير إطار مقترح لتفعيل القيمة المضافة باستخدام التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي.
3. العوامل المؤثرة في القيمة المضافة للبرامج الأكاديمية في ضوء معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي.

قياس القيمة المضافة لدى الخريجين وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد عابد(2022) . إمكانية التخطيط لتعظيم القيمة المضافة من الجامعات الأهلية التابعة للجامعات الحكومية المصرية باستخدام أسلوب البرمجة التوافقية. مجلة البحث العلمي في التربية، 23(12)، 1–103. جامعة عين شمس.https://doi.org/10.21608/jsre.2023.206185.1557

الأسمري، علي بن محمد بن علي (2016). معوقات إعداد كليات التربية للاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية .مجلة القراءة والمعرفة، (180)، 1–35. جامعة عين شمس.

آل عثمان، منال محمد عبد العزيز (2024). متطلبات تحقيق الرضا الوظيفي لدى الكادر الإداري بجامعة الملك سعود. مجلة التربية، 204(3)، 233–268. جامعة الأزهر.

البحري، بربة بنت حمود (2021). التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم .المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 10(2)، 299–326. مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

تهامي، جمعة سعيد (2011) . رؤية مقترحة لتطبيق مدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المؤسسات التعليمية في مصر . مجلة الثقافة والتنمية، 11(43)، أبريل.

الحربي، عبد الله بن مزعل بن عوض (2013) . تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدمام في ضوء احتياجاتهم المهنية. مجلة كلية التربية، 37(3)، 288–374. جامعة عين شمس.

داغر، أزهار خضر .(2024) . تصور مقترح لتحسين القيمة المضافة للتعليم لدى طلبة المدارس الأردنية وفق نتائج اختبار (PISA) الدولي من وجهة نظر المديرين والمعلمين. مجلة جرش للبحوث والدراسات، 24(عدد خاص)، 416–436. جامعة جرش.

الدهشان، علي .(2015) .القيمة المضافة مدخلًا لتقييم أداء المؤسسات التعليمية. مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسية لتعزيز الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

الذبياني، منى سليمان حمد (2020) أبريل. (تفعيل التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس لتحقيق قيمة مضافة للجامعات السعودية: جامعة حائل نموذجًا، مجلة العلوم التربوية، 28(2)، 293–355. كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة.

الراجحي، إلهام نايف .(2023) . تصور مقترح لتطوير الأداء الجامعي للجامعات السعودية في ضوء الإدارة الرشيقة . المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث.https://doi.org/10.26389/ajsrp.e210923

الرحيلي، محمد بن سليم الله بن رجاء الله .(2022) . درجة قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (11)، 340–389.

الرمثي، سعد بن مبارك .(2019) .تطوير الأداء المؤسسي بجامعة بيشة في ضوء أبرز الأنظمة العالمية لحوكمة الجامعات: أنموذج مقترح .المجلة التربوية، (66)، 1009–1069. جامعة سوهاج.

سليماني، فاطمة الزهراء (2024) واقع القيمة المضافة إلى التعليم كمؤشر على فعالية الأداء البيداغوجي .مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 13(2)، 467–488.

الشخيبي، علي .(2017) . القيمة المضافة مدخل لتقويم أداء المؤسسات التعليمية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 18(4)، 27–46 https://doi.org/10.21608/jsre.2017.8434.

الشهري، مرعي بن عبد الله بن مرعي .(2018) . المسؤولية الجنائية عن إساءة استخدام الحسابات الإلكترونية في الجامعات السعودية .مجلة كلية الشريعة والقانون بطنطا، 33(3)، 1040–1111. جامعة الأزهر.

عساف، محمود عبد المجيد .(2020) . قياس القيمة المضافة التعليمية كمدخل اقتصادي لتطوير أداء المؤسسة التربوية . المجلة الدولية لبحوث ودراسات العلوم التربوية والنفسية، 2(5)، 104–121.

العلوي، صفاء إبراهيم محمود .(2019) .استراتيجية إدارية مقترحة لزيادة القيمة المضافة لبرامج تنمية المسؤولية المجتمعية للجامعات في مملكة البحرين. مؤتمر التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي مميز (الجامعة الأردنية، الأردن)، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 39 (1–عدد خاص)، 129–148.

عمارة، أميرة محمد .(2020) .دور التعليم الفني في تحقيق التنمية الصناعية الشاملة والمستدامة في مصر. مجلة الدراسات الاقتصادية والتجارية https://doi.org/10.21608/jsec.2020.118504.

العمري، وفاء عبد الله فرحان .(2024) .واقع الإدارة الرقمية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بجامعة بيشة. مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا، 31(1)، 343–370. جامعة كفر الشيخ.

العيسى، غزيل سعد عبد الله .(2024) . العدالة التنظيمية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر العاملين فيها من أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين. المجلة العربية للإدارة، 44(3)، 273–286. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الغامدي، تهاني بنت سعود بن عيد .(2023) .الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي بمنطقة مكة المكرمة .مجلة القراءة والمعرفة، (263)، 54–94. جامعة عين شمس.

الغامدي، صالح بن علي بن عبد الله .(2012) .تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: أنموذج مقترح .المجلة السعودية للتعليم العالي، (7)، 147–150. وزارة التعليم – مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي.

الغامدي، منال بنت أحمد بن عبد الرحمن .(2024) . متطلبات تحول مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى جامعات مستدامة. المجلة التربوية، (128)، 423–483. جامعة سوهاج.

الفيلكاوي، أحمد حسين، والعنزي، عبد العزيز دخيل .(2017) . فاعلية استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائط المتعددة في التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلبة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت .مجلة كلية التربية الأساسية https://doi.org/10.34120/0085-031-123-002.

القليطي، إبراهيم عبد المجيد .(2013) . استخدام القيمة المضافة كمقياس لكفاءة رأس المال الفكري والأثر على الأداء الاقتصادي والمالي في الفكر المحاسبي . مجلة الفكر المحاسبي، 17.(2)

كعكي، سهام بنت محمد صالح .(2017) .شغل المناصب القيادية بالمنظومة الجامعية في ضوء التوجهات العالمية: تصور مقترح .دراسات تربوية واجتماعية، 23(1)، 593–704. جامعة حلوان.

محمد، عصام خليفة .(2023) . تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي باستخدام القيمة المضافة للتعليم عن بعد على ضوء خبرتي إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية: دراسة مقارنة. مجلة التعليم والتعلم المعاصر https://doi.org/10.21608/altc.2023.347364.

محمود، هند دياب نور الدين، ومحمد، عبد الناصر راضي، ومصطفى، رشاد أبو المجد .(2024) .الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس كمدخل لتحقيق القيمة المضافة بالجامعات المصرية .مجلة العلوم التربوية، 61، 477–525 . http://search.mandumah.com/Record/1539922

المنيع، نوره بنت منيع بن عبد الكريم .(2017) . حوكمة الجامعات الحكومية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. في أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030 (ص ص. 7–44). جامعة القصيم.

ناصف، محمد صبحي صديق، والدغيدي، أحمد ربيع عبد العليم، وأحمد، فوزي أحمد محمد .(2022) . القيمة المضافة مدخلًا لتطوير أداء القيادات بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر: دراسة تحليلية. مجلة الإدارة التربوية، 9(33)، 215–257 http://search.mandumah.com/Record/1306875.

النجار، عبد الله بن عمر .(2001) . القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل بالأحساء. مجلة كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة https://doi.org/10.34120/joe.v15i59.1583.

هاشم، نهلة عبد القادر، والرايقي، عبد الحميد عون عايض، وحنفي، محمد طه، ومحمد، أشرف السعيد أحمد . .(2016) رأس المال الفكري لتحقيق القيمة المضافة للجامعات السعودية: دراسة تحليلية .مجلة كلية التربية في العلوم التربوية – جامعة عين شمس، 40(3)، 1–42.

ترجمة المراجع العربية:

Ibrahim, A. A. (2022). The feasibility of planning to maximize the added value of private universities affiliated with Egyptian public universities using the concordance

programming approach. Journal of Scientific Research in Education, 23(12), 1–103. https://doi.org/10.21608/jsre.2023.206185.1557

Al-Asmari, A. M. A. (2016). Obstacles to preparing colleges of education for academic accreditation in Saudi Arabia: A field study. Reading and Knowledge Journal, (180), 1–35.

Al-Othman, M. M. A. (2024). Requirements for achieving job satisfaction among administrative staff at King Saud University. Journal of Education, 204(3), 233–268.

Al-Bahri, B. H. (2021). Administrative empowerment of academic department heads and its relationship to faculty performance at Qassim University. International Journal of Educational and Psychological Studies, 10(2), 299–326.

Tahami, J. S. (2011). A proposed vision for applying the added value approach in evaluating educational institutions in Egypt. Journal of Culture and Development, 11(43).

Al-Harbi, A. M. A. (2013). Improving the performance of faculty members at the University of Dammam in light of their professional needs. Journal of the Faculty of Education, 37(3), 288–374.

Dagher, A. K. (2024). A proposed model to improve the added value of education among Jordanian students according to PISA results. Jerash Journal for Research and Studies, 24(Special Issue), 416–436.

Al-Dahshan, A. (2015). Added value as an approach to evaluating the performance of educational institutions. Conference on Performance Measurement and Application of Key Indicators for Enhancing Total Quality in Arab Universities, Taibah University.

Al-Dhubyani, M. S. H. (2020). Activating knowledge sharing among faculty members to achieve added value in Saudi universities: The University of Hail as a model. Journal of Educational Sciences, 28(2), 293–355.

Al-Rajhi, I. N. (2023). A proposed framework for developing university performance in Saudi universities in light of lean management. Arab Journal of Science and Research Publishing. https://doi.org/10.26389/ajsrp.e210923

Al-Ruhailei, M. S. R. (2022). Roles performed by supervisors of scientific theses from the perspective of postgraduate students at the Islamic University. Islamic University Journal for Educational and Social Sciences, (11), 340–389.

Al-Ramthi, S. M. (2019). Developing institutional performance at the University of Bisha according to leading global university governance systems: A proposed model. The Educational Journal, (66), 1009–1069.

Slimani, F. Z. (2024). The reality of added value to education as an indicator of pedagogical performance effectiveness. Journal of Educational and Instructional Research, 13(2), 467–488.

Al-Sheikhy, A. (2017). Added value as an approach to evaluating educational institutions in light of international experiences. Journal of Educational and Psychological Studies, 18(4), 27–46. https://doi.org/10.21608/jsre.2017.8434

Al-Shehri, M. A. (2018). Criminal liability for misuse of electronic accounts in Saudi universities. Journal of the Faculty of Sharia and Law in Tanta, 33(3), 1040–1111.

Assaf, M. A. (2020). Measuring educational added value as an economic approach to improving institutional performance. International Journal of Research and Studies in Educational and Psychological Sciences, 2(5), 104–121.

Al-Alawi, S. I. M. (2019). An administrative strategy to increase the added value of university social responsibility programs in Bahrain. Arab Universities Union Journal, 39(1–Special Issue), 129–148.

Amara, A. M. (2020). The role of technical education in achieving comprehensive and sustainable industrial development in Egypt. Journal of Economic and Commercial Studies. https://doi.org/10.21608/jsec.2020.118504

Al-Omari, W. A. F. (2024). The reality of digital administration under the Fourth Industrial Revolution at the University of Bisha. Journal of Qualitative and Technological Education, 31(1), 343–370.

Al-Essa, G. S. A. (2024). Organizational justice at King Saud University from the perspective of faculty and administrative staff. Arab Journal of Administration, 44(3), 273–286.

Al-Ghamdi, T. S. E. (2023). Organizational agility in higher education institutions in Makkah Region. Reading and Knowledge Journal, (263), 54–94.

Al-Ghamdi, S. A. A. (2012). Evaluating faculty performance in Saudi universities: A proposed model. Saudi Journal of Higher Education, (7), 147–150.

Al-Ghamdi, M. A. A. (2024). Requirements for transforming Saudi higher education institutions into sustainable universities. The Educational Journal, (128), 423–483.

Al-Failakawi, A. H., & Al-Enezi, A. D. (2017). Effectiveness of faculty members' use of multimedia in university teaching from the students' perspective. Journal of Basic Education College. https://doi.org/10.34120/0085-031-123-002

Al-Qulaiti, I. A. (2013). Using added value as a measure of intellectual capital efficiency and its impact on economic and financial performance in accounting thought. Journal of Accounting Thought, 17(2).

Kaaki, S. M. S. (2017). Assuming leadership positions within the university system in light of global trends: A proposed model. Educational and Social Studies, 23(1), 593–704.

Mohammed, E. K. (2023). Developing faculty academic performance in higher education using the added value of distance education: A comparative study of England and the USA. Journal of Contemporary Education and Learning. https://doi.org/10.21608/altc.2023.347364

Mahmoud, H. D. N., Mohamed, A. R., & Mostafa, R. A. M. (2024). Academic professionalism as an approach to achieving added value in Egyptian universities. Journal of Educational Sciences, 61, 477–525.

Al-Munie', N. M. A. (2017). Governance of public universities to achieve Saudi Vision 2030. In Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030 (pp. 7–44). Qassim University.

Nasif, M. S. S., Al-Daghedi, A. R. A., & Ahmed, F. A. M. (2022). Added value as an approach to developing leadership performance in industrial technical secondary schools in Egypt. Journal of Educational Administration, 9(33), 215–257.

Al-Najjar, A. O. (2001). Predictive value of admission criteria at King Faisal University. Journal of the Faculty of Education – UAE University. https://doi.org/10.34120/joe.v15i59.1583

Hashem, N. A., Al-Raiqi, A. A. A., Hanafi, M. T., & Mohammed, A. S. A. (2016). Intellectual capital for achieving added value in Saudi universities: An analytical study. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences – Ain Shams University, 40(3), 1–42.

المراجع الأجنبية:

Ahmed, J. S., Chaloob, I. Z., Chaloob, K. Z., Muttar, A. Kh., & Aldulaimi, S. H. (2024). Optimizing Management Decision Strategies: A Framework for Sustainable Efficiency. 1–7. https://doi.org/10.1109/dasa63652.2024.10836629

Jain, P., King, C., Johnson, K., Fogerty, R., Andukuri, V., Thakur, K., Popa, R., & Graves, K. (2025). High-Value Care Education in the USA: Lessons from a National Value Curriculum for Resident and Fellow Physicians.. Journal of general internal medicine. https://doi.org/10.1007/s11606-024-09343-z.

Kantrowitz, M. (2007). The financial value of a higher education. Journal of Student Financial Aid, 37(1), Article 5. https://doi.org/10.55504/0884-9153.1075 Valdés, M. T., Bernardi, F., & Lievore, I. (2023). The intergenerational effect of educational expansion: Diminishing academic achievement among children with university-educated parents. Unpublished manuscript, Department of Sociology II, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.

Matthews, P. H. (2014). Performance. In The Oxford Reference. Oxford University Press. Retrieved from http://www.oxfordreference.com

OpenStax. (2019). Principles of Management (Open Systems Model). In The Internal Organization and External Environments (Section 4.4). OpenStax.

Roohr, K. C., Olivera-Aguilar, M., & Liu, O. L. (2021). Value Added in Higher Education: Brief History, Measurement, Challenges, and Future Directions. Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-362820210000014005

Thompson, S. K. (2012). Sampling (3rd ed.). Wiley. https://openlibrary.org/books/OL25314036M/Sampling

Totty, E. (2019). High school value-added and college outcomes. Education Economics, 28(1), 67–95. https://doi.org/10.1080/09645292.2019.1676880

Purnamasari, P., Hurriyati, R., , D., & Wibowo, L. (2021). The Value-Driven Strategy Models in Improving Higher Education Institutions' Performance. Proceedings of the 5th Global Conference on Business, Management and Entrepreneurship (GCBME 2020). https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210831.123.

Zhang, L. (2025). Research on the Value-Added Service Path of Internal Audit in Universities. Journal of World Economy. https://doi.org/10.56397/jwe.2025.02.04.

معوقات التدريب الميداني لدى متدربي علم النفس وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية

Field Training Obstacles among Psychology Trainees and Their Relationship to Selected Demographic Variables

إعداد

د. إيمان سعد محمد الحربي

أستاذ علم النفس المساعد

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Eman Saad Mohammed Alharbi

Assistant Professor of Psychology

Department of Psychology - College of Social Sciences - Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Email: esharbi@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-012

د. إيمان سعد محمد الحربي

تاريخ التقديم: 2025/11/20 م تاريخ القبول: 2025/12/25 م

المستخلص

يُعد التدريب الميداني أساسيًّا ومحوريًّا لتطوير المهارات المهنية والشخصية لطلبة علم النفس. وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد المعوّقات التي يواجهها طلبة علم النفس أثناء التدريب الميداني، عبر تحليل أربعة أبعاد رئيسة تشمل: المعوّقات الذاتية للطالب، والمعوّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي، والمعوّقات المتعلقة بمشرف مقر التدريب، والمعوّقات المؤسسية داخل بيئات التدريب. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة مكونة من أربعة محاور على عينة مكونة من (135) متدربًا ومتدربة من مختلف المسارات التدريبية (الإرشادي، العيادي بالمستشفيات، العيادي بالمراكز الخاصة، الصناعي والتنظيمي) بالعام الجامعي 2024-2025، فأظهرت النتائج وجود عدد من المعوّقات المرتبطة بعناصر التدريب الأساسية وشملت الطالب للتدرب، والمؤسسة مقر التدريب، ومشرف مقر التدريب، والمشرف الأكاديمي. وقد عبَّر متدربو قسم علم النفس عن جميع المعوّقات بمستوى متوسط ومنخفض؛ حيث احتلت معوّقات التدريب المرتبطة بالطلبة أنفسهم أعلى متوسط (2.89)، تليها المعوّقات التي تتصل بالمؤسسة مقر التدريب (2.82) وبالمشرف الأكاديمي (2.55) وأخيرا، مشرف مقر التدريب (2.17). كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوّقات التي تواجه الطلاب والطالبات. وأظهرت نتائج اختبارات كروسكال-واليس فروق دالة إحصائيًّا بمستوى المعوّقات المتعلقة بمشرف مقر التدريب $H(3) = 17.10, p < .001$ تحديدًا، ويواجه متدربو المسار الصناعي والتنظيمي مستويات أعلى من المعوّقات الخاصة بمشرف مقر التدريب مقارنة بمتدربي المسارات الأخرى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوّقات الأخرى بين المسارات الأربعة. وهذه النتائج توضح اهتمام قسم علم النفس بالتدريب الميداني والدعم المقدم للطلاب والطالبات خلال فترة دراستهم وقبل بدء التدريب الميداني، وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات لتجاوز المعوّقات المتوسطة وتطوير سياسات التدريب الميداني.

الكلمات المفتاحية: المعوّقات، التدريب الميداني، علم النفس، مسارات التدريب، الأخصائي النفسي

Abstract

Field training is a fundamental and pivotal component in developing the professional and personal skills of psychology students. This study aims to identify the obstacles encountered by psychology students during field training by examining four main dimensions: student-related obstacles, obstacles related to the academic supervisor, obstacles related to the field-site supervisor, and institutional obstacles within training environments. The study employed a descriptive–analytical methodology and administered a four-dimension questionnaire to a sample of 135 male and female trainees across various training paths (counseling, clinical in hospitals, clinical in private centers, and industrial–organizational) during the 2024–2025 academic year. The findings revealed several obstacles associated with the core elements of field training—namely the trainee, the training institution, the field-site supervisor, and the academic supervisor. Psychology trainees reported all dimensions at medium or low levels, with student-related obstacles scoring the highest mean (2.89), followed by institutional obstacles (2.82), obstacles related to the academic supervisor (2.55), and finally obstacles related to the field-site supervisor (2.17). The study also showed no statistically significant differences between male and female students. However, the Kruskal–Wallis test indicated statistically significant differences in obstacles related to the field-site supervisor, $H(3) = 17.10$, $p < .001$. Specifically, trainees in the industrial–organizational track experienced higher levels of supervisor-related obstacles compared with those in other tracks, while no significant differences were found across the remaining dimensions. These results reflect the psychology department's strong commitment to field training and the support provided to students throughout their academic preparation and prior to beginning field placement. The study concludes with several recommendations aimed at addressing moderate-level obstacles and enhancing institutional policies for field training.

Keywords: Obstacles, Field training, Psychology, Training paths, Psychologist.

المقدمة

تعد مهنة الأخصائي النفسي من أهم المهن الإنسانية التي تحتاج إلى إعداد أخلاقي وعلمي ومهني، وتبذل الجامعات جهودًا كبيرة في إعداد طلبتها لسوق العمل من خلال المقررات المتعددة والتطوير المستمر والشامل لها. ويعد مقرر التدريب الميداني الخطوة الأخيرة في المرحلة الجامعية قبل الانخراط في سوق العمل كأخصائي نفسي، وتُخصِّص الأقسام العلمية للتدريب الميداني ما بين 8 إلى 12 ساعة، وهي أكثر عدد ساعات لمقرر يدرسه الطالب في المرحلة الجامعية، بل إن غالبية الجامعات تُخصِّص له فصلًا دراسيًّا كاملًا يقضيه الطالب في أحد مراكز التدريب كالمستشفيات، والمدارس، ومراكز الفئات الخاصة، والشركات أو مراكز الإصلاح وإعادة التأهيل. ويهدف هذا المقرر إلى التدريب والممارسة على المهارات المهنية التخصصية بمجال علم النفس كالملاحظة ومهارات المقابلة الإرشادية والعلاجية، وتطبيق المقاييس النفسية، والتقييم والتشخيص للمشكلات والاضطرابات النفسية في مواقف حقيقة واقعية وتحت إشراف أكاديمي ومهني مباشر. مما يعمق فهمهم للسلوك الإنساني ويعزز قدرتهم على تحليل وتفسير السياقات النفسية المختلفة وتعزيز التعلم، ما يجعل التدريب الميداني جسرًا حيويًّا بين النظرية والتطبيق.

في هذا السياق يُعَدّ التدريب الميداني للأخصائيين النفسيين المتدربين أحد الركائز الأساسية لإعداد الممارس المهني القادر على تقديم خدمات نفسية فعّالة وملتزمة بالمعايير الأخلاقية والمهنية. إلا أن هذا النمط من التدريب يواجه في الواقع العملي مجموعة واسعة من المعوِّقات التي تقلِّل من فعاليته وتحدّ من قدرته على تحقيق أهدافه التعليمية والتطبيقية. وتنبع أهمية تناول هذه المعوِّقات من تأثيرها المباشر على جودة إعداد الأخصائي النفسي، وقدرته المستقبلية في التعامل مع السياقات المهنية المعقدة في بيئات العمل النفسية. وتمتد أهمية التدريب لتشمل تنمية شخصية الطالب، فقد أشارت دراسات تناولت الطلبة المتدربين في مجال الإرشاد النفسي إلى أن التدريب الميداني يُسهم في ارتفاع الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية (حمدي وخطاطبة، 2014) إضافة إلى تطوير مهارات التواصل كالاستماع النشط، والتواصل الواضح، والتفكير الناقد والتحليلي (Molen der Van & Hommes, 2012)؛ حيث يساعد التدريب الميداني الطلبة في تعديل أو توجيه توجهاتهم المهنية نحو مهنة الأخصائي النفسي، مما يساعد في أن يخطط الطلبة لبناء مسيرة مهنية أو مواصلة الدراسات العليا، وفي بناء شبكة علاقات اجتماعية مع المؤسسات والقائمين عليها. بالإضافة إلى ذلك، يوفر

العمل الميداني فرصًا للتواصل مع متخصصين بالمجال يمكنهم تقديم الإرشاد والتوجيه المهني لهم، وقد تؤدي هذه الروابط إلى فرص عمل مستقبلية للطلبة المتدربين (Anjum,2020).

ونظرا لكون علم النفس علمًا واسعًا متعددَ الفروع، فإن التدريب الميداني يختلف عن بقية التخصصات التربوية القائمة غالبا على التدريس، فهو يختلف بحسب المسار التدريبي الذي يلتحق به الأخصائي المتدرب. وتعمل الجامعات السعودية على إعداد الأخصائي النفسي المتمكن –غالباً– في أربعة مسارات أساسية، هي: علم النفس الإرشادي، وعلم النفس العيادي أو الاكلينيكي، وعلم النفس الصناعي والتنظيمي، وعلم النفس الجنائي، كونها من أهم الفروع التطبيقية في علم النفس. وتشير الأدبيات إلى أن ضعف التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي وجِهَات التدريب الميداني يُعدّ من أبرز التحديات؛ إذ تكشف الدراسات عن فجوة واضحة بين متطلبات سوق العمل وأساليب الإعداد الأكاديمي، مما يؤدي إلى قصور في تنمية المهارات العملية اللازمة للمتدربين (الشهراني والشهراني، 2022). ويُفاقم هذا القصور الشعور بعدم الثقة لدى المتدربين خلال الممارسة الميدانية، خاصة عند مواجهة مواقف مهنية تتطلب كفاءة عالية أو قدرة على اتخاذ القرار (Carter et al., 2022).

كما يبرز ضعف الإشراف الفعّال بوصفه عائقًا محوريًّا، سواء في صورته التقليدية أو الإلكترونية، فقد أوضحت الأبحاث أن الإشراف الإلكتروني تحديدًا يواجه تحديات تؤثر في جودة التوجيه، وتُضعف فرص المتدرب في الحصول على تغذية راجعة بنّاءة تدعم عملية التعلم (الصقرية والسالمي، 2023). وإلى جانب ذلك، تُظهر الأدبيات وجود صعوبات في التواصل بين المتدربين والمشرفين أو الزملاء، وهو ما يُعيق بناء علاقة مهنية داعمة ويحدّ من فرص تبادل الخبرات (Cataldo et al., 2021). وتتداخل مع هذه العوامل قيود تنظيمية وإدارية تتمثل في محدودية الموارد المالية، وضعف الدعم المؤسسي، مما يؤثر في فرص التدريب المتاحة، ويولد ضغوطًا نفسية متزايدة على المتدربين (Zammitt et al., 2024). وترتبط هذه الضغوط بمستويات مرتفعة من التوتر وربما الاحتراق النفسي، خاصة في بيئات التدريب التي تتسم بمتطلبات مهنية عالية أو نقص في الإشراف (Pike et al., 2025). وقد دعت الأدبيات إلى ضرورة تطوير برامج دعم نفسي للمتدربين لتعزيز صمودهم المهني والحد من الأعباء الانفعالية المصاحبة (Zammitt et al., 2024)، ومن الجدير بالذكر أن خلفيات المتدربين تمثل أيضًا أحد هذه التحديات؛ فقد أظهرت الدراسات أن المتدربين من خلفيات ثقافية

مختلفة قد يواجهون صعوبات إضافية تتعلق بالاندماج في مواقع التدريب، وهو ما يؤثر في فرص تعلّمهم وتفاعلهم المهني، كما يرتبط ضعف الحساسية الثقافية لدى المشرفين بزيادة معدلات الاحتراق النفسي وضعف جودة العلاقات المهنية بين المتدربين والمشرفين (Shepherd & Brochu, 2024; Wang et al., 2025) ، وتزداد الصورة تعقيدًا عند النظر إلى التفاوتات البنيوية في بيئات التدريب؛ إذ تشير بعض الدراسات إلى نسب مرتفعة من حالات الاستبعاد من أماكن التدريب، ما يؤدي إلى شعور المتدربين بعدم الأمان ويقوّض الثقة في منظومة التدريب ككل (Zhou et al., 2024)، كما ترتبط المعوِّقات الأخلاقية خاصة تلك المتعلقة بتقييم الكفاءة بتوترات داخل منظومة الإشراف؛ حيث يعاني المتدربون من ضغوط مرتبطة بالخوف من الفشل أو عدم اجتياز متطلبات الأداء (Barnett & Johnson, 2023). ومع وجود هذه التحديات البنيوية والتنظيمية والنفسية، تظهر الحاجة إلى نماذج تدريبية أكثر تكاملًا ومرونة، تستجيب للاحتياجات المتغيرة للمتدربين، وتجمع بين الإعداد الأكاديمي الصارم والدعم النفسي الفعّال، وتضمن توفير بيئة تدريبية عادلة وشاملة. كما تبرز أهمية بناء منظومة إشراف متوازنة توفر التوجيه المهني وتحافظ في الوقت ذاته على النمو النفسي والمهني للمتدرب ((Cristello et al., 2025;Pote et al., 2021. وبناءً على ما سبق، يتضح أن معوِّقات التدريب الميداني للأخصائيين النفسيين المتدربين تتسم بالشمولية والتداخل، وتشمل عوامل مؤسسية، وثقافية، ونفسية، وتنظيمية، وأخلاقية. ومن ثمّ يسعى هذا البحث إلى تحليل هذه المعوِّقات بصورة منهجية، واستكشاف انعكاساتها على جودة إعداد الأخصائي النفسي، بهدف الوصول إلى إطار علمي يساعد المؤسسات التعليمية وبرامج التدريب على تطوير ممارسات أكثر فاعلية واستدامة.

مشكلة البحث

في ظل التنافسية العالمية المتسارعة، تسعى الجامعات السعودية إلى تحقيق التميز في جودة التعليم الجامعي من خلال تطوير برامجها الأكاديمية بصورة مستمرة بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030 التي جعلت من بناء مجتمع حيوي يتمتع بالصحة النفسية والرفاهية محورًا رئيسًا في خططها التنموية (رؤية، 2016). ومع تزايد الاهتمام الوطني والعالمي بقضايا الصحة النفسية، تشير الدراسات الحديثة إلى أن ما يقرب من ثلث سكان العالم يعانون من مستويات مرتفعة من الضيق النفسي والضغط العاطفي الذي يؤثر على جودة حياتهم اليومية (Daly & Macchia, 2023)، مما يبرز الحاجة إلى إعداد أخصائيين نفسيين ذوي كفاءة مهنية عالية، قادرين على الاستجابة لهذه التحديات

المجتمعية. ويتطلب هذا الإعداد الجمع بين التأهيل النظري المتعمق والتدريب الميداني الفعّال الذي يمثل الحلقة الأهم في بناء الكفايات التطبيقية والمهارات المهنية للأخصائي النفسي. ورغم الأهمية المحورية للتدريب الميداني في إعداد المتخصصين في المهن الإنسانية، كشفت الدراسات السابقة عن وجود جملة من المعوّقات التي تحد من فاعلية التدريب، مثل: ضعف القدرة على الربط بين الجوانب النظرية والعملية، وعدم وضوح الأدوار المهنية، وقصور الدعم الإشرافي، وغياب الإمكانات المادية والبشرية في مقرات التدريب، فضلًا عن تكليف المتدربين بمهام خارج نطاق تخصصهم (باغريب، باخشوين والعيدروس، 2019؛ سالم، 2012؛ قاسم، 2021؛ Babadi et al., 2023)

وبالرغم من وجود العديد من الدراسات العربية التي تناولت فاعلية التدريب الميداني ومعوّقاته وآليات تطويره بمجالات مشابهة كالخدمة الاجتماعية والمجال الاجتماعي (ال سعود و عبد الحافظ ، 2018؛ الربيع ، 2016؛ رضوان، 2020؛ الهلالات، 2016)، والتربية الخاصة (حسين، 2024؛ الجلامدة، 2015؛ الشرعة، 2019) إلا أنه – وبحسب اطلاع الباحثة على عدد من المحركات البحثية الأكاديمية العربية – لا توجد دراسات تناولت التدريب الميداني ومعوّقاته لمتخصصي علم النفس ومسارات الأخصائي النفسي المتعددة بالجامعات السعودية لمرحلة البكالوريوس، واقتصرت على دراسة واحدة تناولت أثر التدريب الميداني على سمات الشخصية للطالبة المرشدة (آل مشرّف ، 2005) واقتصرت على عينة من الطالبات فقط دون الطلاب المتدربات بمجال الإرشاد المدرسي.

وتشير الأدبيات إلى أن معوّقات التدريب الميداني تختلف بحسب المسار، وغالبًا ما تنشأ هذه الاختلافات من اختلاف أنواع المواقع ومعايير الاختيار والمتطلبات الخاصة بكل تخصص (Lopez, Oehlert, & Moberly, 1997)، فالمسار الإكلينيكي أكثر تأثرًا بعوامل البيئة المؤسسية والضغوط المهنية، إضافة إلى المتطلبات الإكلينيكية والمهارات المتقدمة التي يجب إتقانها قبل وأثناء فترة التدريب، بينما تظهر معوّقات المسار الإرشادي بعوامل كتضارب الأدوار بين مهام الأخصائي والمهام الأخرى وكثرة الأعباء بالإضافة إلى مشكلات التواصل بين موظفي مقر التدريب والمتدربين (Ngure, 2025)، أما المسار الصناعي التنظيمي فيتأثر بمدى وضوح المهام وتوافر بيئات تدريب حقيقية في مؤسسات القطاع الخاص.

وقد تختلف المعوِّقات أيضًا بين الطلاب والطالبات، فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة Prieto-Vila et al (2024) التي تناولت طلاب وطالبات بمرحلة الدكتوراه إلى أن الطالبات تعانين من مستويات أعلى من أعراض القلق والضيق النفسي والصراع بين العمل والحياة الأسرية، مقارنة بالطلاب وعبَّرْنَ عن مستوى رضا أقل عن الإشراف مقارنة بالطلاب.

ومن خلال خبرة الباحثة الأكاديمية والميدانية كمشرفة على طلبة التدريب في تخصص علم النفس وتواصلها المستمر مع مشرفي المؤسسات التدريبية، تبيّن أن ثمَّة حاجةً مُلِحَّةً لفهم طبيعة المعوِّقات التي تحد من فاعلية التدريب الميداني للأخصائيين النفسيين في مختلف المسارات (الإرشادي، العيادي بالمستشفيات، العيادي بالمراكز والمؤسسات، والصناعي والتنظيمي)، وتحليلها في ضوء عناصر منظومة التدريب الأربعة: الطالب المتدرب، مشرف مقر التدريب، المشرف الأكاديمي، ومقر التدريب نفسه. ومن ثَمَّ الأولويات التي نحتاجها للتطوير والرفع من مستوى الجودة وتقديم آليات لتطوير هذا الجانب الحيوي من العملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق، تتمثل مشكلة البحث في تحديد وتحليل المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني، ومقارنتها عبر المسارات المختلفة، بهدف الكشف عن أنماط التباين وتحديد أولويات التطوير التي يمكن أن تُسهِم في رفع جودة التدريب الميداني وتحقيق التكامل بين الإعداد النظري والتطبيقي في برامج إعداد الأخصائيين النفسيين.

أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى الطلبة أنفسهم؟

2- ما المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى المشرف الأكاديمي؟

3- ما المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى المشرف الميداني؟

4- ما المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى مؤسسة التدريب الميداني؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفحوصين نحو تحديد مستوى المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني تعزى إلى متغير الجنس؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفحوصين نحو مستوى المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني تعزى إلى متغير المسار التدريبي؟

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل معوِّقات التدريب الميداني لدى طلبة علم النفس، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرُّف على أبرز المعوِّقات الذاتية التي تواجه طلبة علم النفس أثناء التدريب الميداني، وتحد من قدرتهم على أداء المهام المهنية المطلوبة.
2. تحديد المعوِّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي التي تسهم في ضعف جودة الإشراف والمتابعة، ومدى تأثيرها في تهيئة الطلبة لمتطلبات التدريب الميداني.
3. التعرُّف على المعوِّقات المتعلقة بالمشرف الميداني (مشرف مقر التدريب) ودوره في تقديم الدعم والتوجيه المناسب خلال فترة التدريب.
4. تحديد المعوِّقات المؤسسية الخاصة ببيئة التدريب الميداني في الجهات التي يُوجه إليها المتدربون، ومدى تأثير تجهيزاتها وتنظيمها الإداري على خبرتهم الميدانية.
5. فحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/إناث) في تحديد مستوى المعوِّقات التي يواجهها طلبة علم النفس أثناء التدريب الميداني.
6. فحص الفروق تبعاً لمتغير المسار التدريبي (الإرشادي – العيادي بالمستشفيات – العيادي بالمراكز الخاصة – الصناعي والتنظيمي) في تحديد مستوى المعوِّقات التي تواجه الطلبة خلال التدريب الميداني.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة، فالأخصائيون النفسيون المتدربون يمثلون عددًا كبيرًا من خريجي كليات العلوم الاجتماعية، أو التربية، أو الصحة وعلوم التأهيل بالمملكة العربية السعودية.

2. الكشف عن التحديات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في برنامج علم النفس، مما يُسهِم في تحسين جودة البرامج الأكاديمية والتدريبية.

3. تقديم إسهامات علمية من خلال سد الفجوة البحثية المتعلقة بمدى كفاءة الطلبة في ربط الجانب النظري بالممارسة العملية في مؤسسات التدريب، لاسيما وأن مهنة الأخصائي النفسي من أهم المهن التي تساعد الأفراد على تجاوز المشكلات وتحقيق مستوى أعلى من الرفاه النفسي.

4. إثراء المكتبة العربية، والسعودية على وجه الخصوص، نظرًا لندرة الدراسات في هذا الجانب من تخصص علم النفس.

5. قد تساعد نتائج الدراسة في تطوير مقرر التدريب الميداني بحسب المسار والوصول به إلى أقصى درجات الجودة، وتفيد مُعِدّي البرامج الأكاديمية، والأخصائيين النفسيين المتدربين، والمشرفين الأكاديميين، والمشرفين في مؤسسات التدريب بجميع المسارات.

مصطلحات البحث

مفهوم المعوّقات Obstacles: تعرف المعوّقات بأنها "العمليات التي تحد من الفاعلية والإنجاز وقد تكون مادية أو بشرية أو اقتصادية أو اجتماعية أو إدارية". أو كل ما يواجه الطلبة من مواقف تعيق أداءهم لدورهم المهني، وتعجز قدراتهم عن مواجهتها بفاعلية (رجب، 2000). والمقصود بالمعوّقات إجرائيًّا في هذه الدراسة: جميع الإجراءات أو العوامل المرتبطة بأحد جوانب التربية العملية (الطالب – المشرف الأكاديمي – المشرف مقر التدريب– بيئة مقر التدريب) والتي من شأنها أن تشكل صعوبة وتحد من فاعلية التدريب الميداني للأخصائيين، والتي يتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها المشارك على مقياس الدراسة.

مفهوم التدريب الميداني Field Training

يعرفه مسعود (2004) بأنه" برنامج يرتبط بفترة زمنية تمدد لفصل دراسي كامل يقضيها الطالب في أحد المستشفيات أو المراكز وتحت إشراف مباشر من مشرف أكاديمي (عضو هيئة تدريس بالجامعة)، ومشرف متعاون (أخصائي متخصص في مقر التدريب) ويقوم بتطبيق المفاهيم والنظريات والاختبارات والمقاييس التي درسها في مرحلة الإعداد النظري، وذلك بهدف تمكينه من

أداء المهام النفسية المخصصة للأخصائي النفسي وتدعيم اتجاهاته الإيجابية نحو المهنة والفئة التي يتعامل معها.

مفهوم الأخصائي النفسي المتدرب Psychology Trainee

الأخصائي النفسي المتدرب، هو طالب يخضع لتدريب عملي كجزء من تعليمه وتأهيله المهني في علم النفس؛ ليصبح أخصائيًّا نفسيًّا مرخَّصًا. وخلال فترة التدريب، يكتسب خبرة عملية في التقييمات والتدخلات العلاجية تحت إشراف مشرف مؤهل (Kaslow et al., 2009). ويعرف إجرائيًّا بأنه الطالب الذي اجتاز جميع مقررات خطة بكالوريوس علم النفس، والتحق بإحدى مؤسساته التدريبية لمدة فصل دراسي كامل لإكمال مقرر التدريب الميداني ونيل درجة البكالوريوس في علم النفس.

حدود البحث

– **الحدود الموضوعية:** وتتمثل الحدود الموضوعية في اقتصار الدراسة الحالية على تحليل الفروق في مستوى المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وفق متغيري الجنس والمسار التدريبي فقط، دون ضبط متغيرات وسيطة، مثل: المعدل التراكمي، أو عدد ساعات التدريب الفعلي، وذلك لأن الهدف الرئيس للدراسة وصياغة الأداة يركز على وصف المعوِّقات كما تُدرك من واقع التجربة الميدانية، وليس على تفسيرها إحصائيًّا تبعًا للخصائص الفردية.

– **الحدود المكانية:** وقد اقتصرت على مقرات التدريب لمسارات علم النفس المتعددة التي شملت: المستشفيات الحكومية، مراكز الفئات الخاصة، المؤسسات والشركات التجارية الخاصة، والمدارس الحكومية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

– **الحدود الزمانية:** وتمثلت الحدود الزمانية في العام الجامعي 1445- 1446 الموافق 2024- 2025م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري

التدريب الميداني يعد أحد أشهر أشكال التعلم القائم على العمل Work-Based Learning (WBL) وهو نهج تعليمي يدمج التعلم الصفي مع تجارب العمل العملية في بيئات عمل حقيقية أو محاكاة؛ بحيث تعمل على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي بشكل يُسهِم في نمو المتدربين المهني. ويعد التدريب الميداني تعاوناً بين القسم العلمي وبين القطاعات المتعددة سواء الحكومية أو الخاصة، لتدريب الطلبة على ممارسة تخصصاتهم خلال السنة الأخيرة في مرحلتهم الجامعية، ويتم التدريب تحت ضوابط محدَّدة، مثل: اجتياز جميع المقررات الدراسية التخصصية، والالتزام بأنظمة القطاع أو المؤسسة المتدرب بها، والإشراف المشترك بين الجهتين على المتدربين.

أهمية التدريب الميداني

يُعَدّ التدريب الميداني ركيزةً أساسية في برامج إعداد الأخصائيين النفسيين؛ إذ يُمثل حلقة الوصل بين المعرفة النظرية والممارسة المهنية. ومن منظور التعلم القائم على العمل (Work-Based Learning)، يُنظر إلى التدريب الميداني بوصفه بيئة تعليمية متكاملة تجمع بين الخبرة العملية والإشراف الأكاديمي، مما يسمح للطلبة بتطبيق المفاهيم النظرية في مواقف حقيقية تعزز الكفايات المهنية والسلوكية (Anjum, 2020; Katajavuori, Lindblom-Ylänne, & Hirvonen, 2006). وتُظهر الأدبيات الحديثة أنَّ التدريب الميداني يسهم في تحويل المعرفة النظرية إلى مهارة مهنية قابلة للتطبيق من خلال الممارسة والتأمل والتغذية الراجعة. فهو يعزّز مهارات التفكير النقدي، واتخاذ القرار، والتواصل المهني، كما يزيد من دافعية المتدربين للتعلم الذاتي ويُسهم في تشكيل هويتهم المهنية المبكرة (Flores et al., 2024; Connell et al., 2021) .

وعلى المستوى المؤسسي، يمثل التدريب الميداني آلية لتقوية الشراكة بين الجامعات وقطاعات العمل، ويساعد في مواءمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل النفسي في المستشفيات والمراكز الإرشادية والمدارس ومؤسسات القطاعين العام والخاص، إلا أن الدراسات التطبيقية تشير أيضًا إلى أن جودة هذا النوع من التدريب تتأثر بعدد من المتغيرات السياقية، مثل: وضوح الأدوار، وكفاءة الإشراف، وعدالة التقييم، وتوفر الموارد في مقر التدريب (قليوبي، التوني والشهري، 2018؛

الناكوع، 2019) من هذا المنطلق، لا تقتصر أهمية التدريب الميداني على نقل المعرفة إلى التطبيق؛ بل تتجاوز ذلك إلى تكوين منظومة تعلم مهنية تعتمد على التفاعل بين أربعة عناصر رئيسة، هي: الطالب المتدرب، المشرف الأكاديمي، المشرف الميداني، ومؤسسة التدريب. ويُعدّ أي خلل في هذا التكامل مصدرًا محتملًا لظهور معوّقات في التجربة الميدانية قد تحدّ من فاعلية التعلم العملي وجودته. وبناءً على الأدبيات والنظريات التربوية ذات الصلة – مثل نظرية التعلم التجريبي لـ Kolb والنظرية البنائية الاجتماعية لـ Vygotsky – يمكن تفسير نجاح التدريب الميداني بمدى توافر بيئة داعمة للتعلم من التجربة، تُوفّر فرص التأمل النقدي والتطبيق الموجّه والتغذية الراجعة المستمرة. أما غياب هذه الشروط فيؤدي غالبًا إلى ظهور معوّقات ذاتية ومؤسسية وإشرافية تعكس قصورًا في البنية التنظيمية أو في استعداد المتدربين أنفسهم.

وعليه، تنطلق هذه الدراسة من افتراض أن معوّقات التدريب الميداني تمثل مخرجات طبيعية لتفاعل غير متوازن بين مكونات منظومة التدريب، وأن تحليل هذه المعوّقات يسهم في تطوير سياسات الإشراف والتنسيق بين الجامعة ومؤسسات التدريب، بما يضمن تحقيق أهداف إعداد الأخصائي النفسي مهنيًّا وإنسانيًّا. (Anjum,2020; Katajavuori, Lindblom-Ylänne & Hirvonen, 2006)، و(قليوبي وآخرون ،2018) و (الناكوع، 2019).

مسارات التدريب الميداني في علم النفس

يتسم التدريب الميداني في علم النفس بتعدد مساراته التطبيقية التي تعكس تنوع مجالات الممارسة المهنية للأخصائي النفسي. ورغم اختلاف البيئات التدريبية التي يعمل فيها الطلبة، فإن الهدف المشترك بينها جميعًا هو تنمية الكفايات المهنية والسلوكية والمهارات التشخيصية والعلاجية التي تمكّن الخريج من أداء دوره بفاعلية في سياقات العمل النفسي المختلفة (بدر الدين والحميدي، 2021) ومن منظور تكاملي، يمكن تصنيف المسارات التطبيقية الرئيسة في أقسام علم النفس بالجامعات السعودية إلى أربعة مجالات، كالآتي:

1. مسار علم النفس الإرشادي (Counseling Psychology):

يركّز على إكساب المتدربين مهارات التفاعل الإنساني والإرشاد الوقائي والعلاجي في بيئات تربوية واجتماعية، مثل المدارس ومراكز الاستشارات الأسرية. ويُعنى هذا المسار بتنمية قدرات الطلبة

على بناء علاقة مهنية قائمة على الثقة، وإدارة الأزمات الشخصية، ويُعدّ هذا المسار الأكثر ارتباطًا بمهارات التواصل والتعاطف والضبط الانفعالي (Flores et al., 2024).

2. مسار علم النفس العيادي أو الإكلينيكي (Clinical Psychology):

يُعدّ هذا المسار الأكثر عمقًا من حيث التطبيق العلاجي؛ إذ يعمل المتدربون في المستشفيات والعيادات النفسية ومراكز الفئات الخاصة. ويكتسب الطلبة من خلاله مهارات التشخيص والتقويم النفسي، وتطبيق الاختبارات الإكلينيكية، وإدارة الجلسات العلاجية الفردية والجماعية، غير أن الدراسات تشير إلى أن هذا المسار غالبًا ما يواجه معوّقات تنظيمية مثل كثافة الحالات وقلة الإشراف العملي، ما يتطلب إعادة هيكلة برامج التدريب العيادي في الجامعات (الناكوع، 2019).

3. مسار علم النفس الصناعي والتنظيمي (Industrial & Organizational Psychology):

يركّز على تحليل السلوك في بيئة العمل، وتحسين كفاءة الأفراد والمؤسسات من خلال دراسة الدافعية، والرضا الوظيفي، وإدارة الموارد البشرية. ويتدرب الطلبة في هذا المسار داخل الشركات والمؤسسات الإنتاجية والإدارية؛ حيث يتعلمون تصميم أدوات قياس الأداء، وإدارة فرق العمل، وحل المشكلات التنظيمية. ويُظهر هذا المسار علاقة قوية بين جودة الإشراف المؤسسي وتطور مهارات المتدربين في تحليل السلوك التنظيمي (قليوبي وآخرون، 2018)

4. مسار علم النفس الجنائي (Forensic Psychology):

يتعامل مع السلوك الإجرامي والجوانب النفسية المرتبطة بالعدالة الجنائية. ويتدرب الطلبة في السجون، أو مراكز الإصلاح، أو عيادات الطب النفسي الشرعي، ويُكلَّفون بإجراء التقييمات النفسية ووضع خطط التأهيل النفسي. وهذا المسار يواجه تحديات خاصة تتمثل في حساسية بيئة العمل، وارتفاع متطلبات الضبط الأخلاقي والأمني، مما يبرز أهمية الإشراف الميداني متعدد التخصصات. (Acklin & Velasquez, 2021)

ورغم اختلاف هذه المسارات في طبيعتها وأهدافها، إلا أنها تتقاطع في كونها تعتمد على الخبرة العملية المنظمة بوصفها أداة تعلم أساسية. إلا أن مصادر المعوّقات تتفاوت تبعًا لطبيعة المسار، وتبرز أهمية هذا التنوع في أنه يتيح للباحث تحليل المعوّقات في ضوء خصوصية كل مسار، لا باعتبارها

ظاهرة موحدة. ومن ثمّ يركّز هذا البحث على تحديد درجة المعوّقات ونوعها باختلاف المسار التدريبي والجنس، للكشف عن أنماط التباين بين الطلبة وتفسيرها في سياق بيئي ومؤسسي متكامل.

ومن خلال ما سبق يتضح أن جميع متدربي مسارات علم النفس يشتركون بطبيعة أعمالهم التي تتطلب مهارات الملاحظة والمقابلة، وتطبيق المقاييس والتقييم، ووضع الخطط لمعالجة مشكلة أو اضطراب، وإن اختلفت مقرات التدريب ودرجة حدة المشكلات (أو الاضطرابات) التي يتعاملون معها.

عناصر التدريب الميداني:

تُشكّل منظومة التدريب الميداني إطارًا تكامليًّا يقوم على تفاعل أربع ركائز أساسية، هي: الطالب المتدرب، المشرف الأكاديمي، المشرف الميداني في مقر التدريب، ومؤسسة التدريب. ويُعدّ نجاح التجربة التدريبية مرهونًا بمدى فاعلية هذا التفاعل وتكامل الأدوار فيما بينها (قليوبي وآخرون، 2018)؛ إذ يُسهم كل عنصر في بناء بيئة تعلم مهنية تدعم النمو النفسي والمهاري للمتدرب وتربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

الطالب المتدرب: يمثل الطالب محور العملية التدريبية؛ إذ يُعدّ المكوّن الرئيس الذي تتفاعل معه بقية العناصر، فهو المسؤول عن تحويل المعرفة الأكاديمية إلى ممارسة مهنية قائمة على الأخلاقيات والمسؤولية. وتتمثل كفاءته في قدرته على تطبيق المهارات النفسية والتقويمية، والالتزام بالأنظمة المهنية، وإدارة المواقف الميدانية بوعي مهني وأخلاقي. وتشير الدراسات إلى أن دافعية المتدرب واستعداده النفسي يشكلان العامل الأهم في نجاح التدريب؛ حيث ترتبط الكفاية المهنية ارتباطًا موجبًا بدرجة انخراط المتدرب وتفاعله داخل بيئة العمل (Anjum, 2020)، لذلك يُعد بناء الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة جزءًا جوهريًّا من أهداف التدريب، بما يعزز الثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع الحالات النفسية المتنوعة، والتفاعل الفعّال مع المشرفين والزملاء.

المشرف الأكاديمي: هو عضو هيئة التدريس الذي يتولى الإشراف على الطلبة المتدربين من قبل القسم العلمي. وتكمن أهميته في كونه حلقة الوصل بين الجانب الأكاديمي والتطبيقي. ويتولى المشرف الأكاديمي عدة مهامَّ، تشمل:

- تعريف المتدربين بأهداف التدريب ومتطلباته ومعايير تقييم الأداء.

- التنسيق مع مقرات التدريب وتنظيم الزيارات الميدانية الدورية.
- تقديم التغذية الراجعة المهنية والنفسية، ومتابعة تقدم الطلبة خلال فترة التدريب.

ويُعد الإشراف الأكاديمي عالي الجودة مؤشرًا رئيسًا على نجاح التجربة التدريبية؛ حيث يؤدي إلى رفع مستوى الرضا والتعلم الذاتي لدى المتدربين، كما يخفف من المعوِّقات المتعلقة بالغموض التنظيمي وضعف التوجيه (Flores et al., 2024).

المشرف الميداني (مشرف مقر التدريب): يُعتبر المشرف الميداني المسؤول المباشر عن متابعة المتدرب في بيئة العمل الفعلية، وهو الذي يقدم الدعم العملي اليومي، ويقيّم أداء الطالب بناءً على معايير واقعية.

وتُظهر الدراسات أن جودة الإشراف الميداني ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى اكتساب المتدربين للمهارات المهنية، خاصة في مجالات التشخيص والتدخل النفسي(الناكوع، 2019)، وتكمن فعالية المشرف الميداني في قدرته على توفير بيئة تعلم داعمة، وتقديم تغذية راجعة بنّاءة، وتحفيز التفكير التأملي الذي يساعد المتدرب على دمج النظرية بالممارسة.

مؤسسة التدريب: تمثل مؤسسة التدريب البنية التنظيمية التي تحتضن عملية التطبيق العملي، وتشمل: المستشفيات، والمراكز النفسية، والمدارس، ومؤسسات القطاعين العام والخاص. وتتحمل المؤسسة مسؤولية توفير بيئة مهنية آمنة، وموارد بشرية مؤهلة، ومهام تدريبية واضحة تتيح للمتدرب تطبيق معارفه ضمن أطر مهنية واقعية. كما يُعدّ التنسيق المستمر بين المؤسسة والجامعة شرطًا أساسيًّا لضمان اتساق الأهداف وتكامل الجهود، فكلما ارتفع مستوى هذا التنسيق، زادت فعالية التدريب وتقلصت المعوِّقات التنظيمية (El-Ferik & Al-Naser, 2021).

تؤكد الأدبيات أن هذه العناصر الأربعة تعمل في نسق تفاعلي تتحدد من خلاله جودة التدريب الميداني ومخرجاته.

فحين تتكامل أدوار الطالب والمشرفين والمؤسسة ضمن بيئة تعلم مهنية، تتحقق أهداف التدريب بكفاءة. أما في حال ضعف أحد هذه المكونات، فإن منظومة التدريب تتأثر كليًّا، مما يؤدي إلى بروز أنماط متعددة من المعوِّقات (ذاتية، إشرافية، مؤسسية).

ثانيا: الدراسات السابقة

بحثت العديد من الدراسات موضوع التدريب الميداني ومعوّقاته والعوامل المؤثرة فيه بالجامعات السعودية، وتركزت غالبيتها في مجال التدريس، أو في مجال علم الاجتماع، أو في مجال التربية الخاصة، وبحسب علم الباحثة فإنه لا توجد دراسات تناولت معوّقات التدريب الميداني في تخصص علم النفس على وجه الخصوص. وسيتم ذكر الدراسات التي تمت بالمملكة العربية السعودية، وركزت على التدريب الميداني بشكل عام ثم الدراسات التي تمت بالجامعات العربية، أو العالمية في تخصص علم النفس، أو التخصصات المشابهة كالخدمة الاجتماعية.

أولا: الدراسات التي تناولت التدريب الميداني في الجامعات السعودية

أشارت عدد من الدراسات مثل دراسة (المستريحي، 2020) أن طالبات التدريب الميداني المعلمات من جامعة حائل واجهن صعوبات بمستوى عالٍ من مشرفات المدارس نتيجة تكليفهن بأعمال ليست من ضمن الاختصاص، أو عدم تقديم الإشراف والدعم الكافي للطالبات، ومن ثم صعوبات تتعلق بالطالبات أنفسهن وقد تضمنت عدم قدرتهن على الربط بين النواحي النظرية والتطبيقية وصعوبات في ضبط الصفوف. وجاءت دراسة المغربي والغامدي (2023) بنتائج مشابهة، حيث عَبَّر الطالبات اللاتي يتدربن في مجال الطفولة المبكرة في ثلاث جامعات سعودية: جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فيصل، أن أعلى الصعوبات التي واجهتهن كانت الصعوبات المتعلقة بالطالبات أنفسهن، نتيجة افتقارهن إلى إدارة ضبط الصف، لا سيما مع الأعداد الكبيرة. ومن الجدير بالذكر بأن هذه الصعوبات لم تختلف بشكل دال إحصائيًّا بين الجامعات الثلاث. أما طلاب وطالبات التربية الخاصة بجامعة حائل فقد عبروا عن صعوبات كبيرة مع إدارة المدرسة على وجه الخصوص؛ حيث يتم تكليف المتدربين بمهام ليست ضمن اختصاص معلم التربية الخاصة، وكانت بنسبة أعلى مع الطالبات مقابل الطلاب، تليها صعوبات مع مشرف مقر التدريب. ما يشير إلى أن الصعوبات قد تختلف بين الطلاب والطالبات بالتدريب الميداني (الشرعة، 2019).

وفي دراسة, Ajlan & Al-Ghamdi (2020) التي ناقشت الصعوبات في ثلاث محاور بالتدريب؛ حيث تناول المحور الأول وجهة نظر الطالب بمشرف التدريب من قبل الكلية، والثاني

يستقصي وجهة نظر الطالب بالجهة التي يتدرب بها والمحتوى التدريبي الذي تلقاه، والثالث يتعلق بالدور الذي يقوم به الطالب لإنهاء متطلبات التدريب لدى طلاب التدريب الميداني في مجال العمارة بجامعة الملك سعود. وقد أشارت النتائج إلى ضرورة الاهتمام بمرحلة ما قبل التدريب الميداني من خلال تقديم شرح واضح للطلاب عن برنامج التدريب وماهيته، ومساعدتهم على فهم محتوى البرنامج، والمتوقع منهم خلال فترة التدريب، إضافة إلى ضرورة التنسيق والمتابعة مع جهات التدريب والتأكد من جاهزيتها لاستقبال المتدربين، وتوفر الإمكانيات اللازمة لديها من بيئة ومشرفين؛ حيث إن عدم التزام جهات التدريب بالخطة التدريبية المقدمة من القسم العلمي يعوق تحقيق أهداف التدريب ويحد من فائدته ورضا الطلاب.

وجاءت دراسة نهشل وعبد الباقي، (2021) وهي دراسةٌ كيفيةٌ تمت من خلال عمل مقابلات شبة منظمة مع اثنتي عشرة طالبة من طالبات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بجامعة الملك عبدالعزيز، لتؤكد النتائج السابق ذكرها في الدراسات الكمية، حيث أوضحت الدراسة أن أبرز المعوِّقات كانت مرتبطة ببيئة التدريب وصغر حجم المؤسسة التدريبية مما أثَّر على قدرة الأخصائيات المتدربات للقيام بأعمالهن أو الأنشطة، إضافة إلى المعوِّقات الخاصة بمشرفة مقر التدريب التي تمثلت في قلة أعداد الأخصائيات الاجتماعيات المتخصصة بمقر التدريب، وفي عدم وعيها بأهمية التدريب الميداني وقلة خبرتها أو عدم معرفتها بمهام الأخصائية الاجتماعية، وعبر الطالبات أيضًا عن صعوبات مرتبطة بهن تمثلت في صعوبة التطبيق العلمي للمعلومات النظرية وصعوبات التعامل مع الطالبات (نهشل وعبد الباقي، 2021).

وأكدت دراسة (فتح الله ،2024) التي شملت الذكور والإناث من متدربي الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي بجامعة حائل الصعوبات السابق ذكرها الخاصة بالبيئة التدريبية، ومشرفي التدريب والصعوبات الشخصية التي يواجها الطلبة؛ بل وأشارت إلى صعوبات خاصة واجهها الطلبة مع المشرفين الأكاديميين، تمثلت في قلة عقد اجتماعات مع المشرف. ونظرا لأن هذه الدراسة تناولت الصعوبات من وجهة نظر كلا من المتدربين والمشرفين الأكاديميين، أوضح المشرفون الأكاديميون أن أبرز الصعوبات بمقرر التدريب الميداني تتمثل في ضيق الوقت لعقد الاجتماعات الإشرافية وكثرة المهام التي تحول دون وجود وقت كافٍ للإشراف على الطلبة أو القيام بالزيارات الميدانية.

ثانيا: الدراسات التي تناولت التدريب الميداني لتخصص علم النفس أو العلوم المشابهة كالخدمة الاجتماعية في الجامعات العربية والعالمية

يواجه الأخصائيون المتدربون في الولايات المتحدة وبريطانيا العديد من التحديات التي ذكرت في الأدبيات الأجنبية، فأشار (Flores et al., 2024) إلى أن المتدربين يشعرون بالضيق الشديد والقلق والاحتراق النفسي عند بدء مرحلة التدريب، مما قد يؤثر سلبًا على تعلمهم وتطورهم المهني. وفي مقالة رأي "position paper" كتبها 23 متدربًا في المجال العيادي وناقشها (Palitsky et al., 2022) مع تقديم مقترحات وتوصيات لتطوير التدريب الميداني للأخصائيين النفسيين في الولايات المتحدة، أوضحت أن المتدربين يواجهون تحديات في وضوح دورهم وأهداف عملية التدريب، مما يؤثر على اكتسابهم خبرة علمية كافية، إضافة إلى عدم تعرضهم لحالات إكلينيكية متنوعة؛ نظرا لكثرة أعداد المتدربين أو محدودية أماكن التدريب.

وبالإضافة إلى ذلك، أوضحت دراسة (Bedford et al., 2020 ;Galán et al., 2024) أن المتدربين بالمجال النفسي يواجهون صعوبات خاصة فيما يتعلق مع المشرفين، نتيجة لضعف العلاقة الإشرافية وتنوع البيئات التدريبية بالمجال النفسي.

أما محليا وعربيا فلا توجد دراسات تناولت الصعوبات التي تواجه الأخصائي النفسي المتدرب، على الرغم من تناول عدد من الدراسات للصعوبات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي المتدرب، والتي توصلت إلى نتائج مقاربة للدراسات السابقة الخاصة بالتدريب الميداني. فعلى سبيل المثال، أشار خلف (2019) إلى أن طلاب الخدمة الاجتماعية بجامعة قطر يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط الأكاديمية، مثل: ضعف التنسيق بين أنشطة التدريب والمتطلبات الأكاديمية، كثرة الأعباء والواجبات والتكليفات، صعوبة التواصل مع المشرف، ووجود فجوة بين الجانب النظري والتطبيقي بمرحلة التدريب الميداني، وعدم إعطاء الطالب الحرية في اختيار مجال التدريب. بالإضافة إلى الضغوط المؤسسية، مثل: عدم وجود أخصائيين متخصصين ذوي كفاءات مهنية، وصعوبة إطلاع المتدربين على ملفات الحالات، وضعف مستوى البرامج والأنشطة المرتبطة بالعملية التدريبية، والتكليف بمهام إدارية غير مفيدة مهنيا وقد أثرت سلبًا على العائد المهاري والمعرفي من التدريب الميداني. وتوصلت عدد من الدراسات لنتائج مشابهة خاصة الصعوبات الخاصة بمقر التدريب الميداني منها دراسة

(الرواشدة، العرب ويوسف،2019) لطلبة الخدمة الاجتماعية بعجمان و(رضوان، 2020) في الأردن و(الرنتيسي، 2018) في فلسطين و (حسين، 2024) في السودان.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية يتضح أن موضوع التدريب الميداني من الموضوعات المهمة، وذو بُعْدٍ محلي وعربي وعالمي خاصة في المهن الإنسانية، وبالإضافة لذلك تناولت الدراسات المعوّقات من خلال دراسة كل عنصر من عناصر التدريب الميداني والتحديات الخاصة به. فتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن هناك العديد من المعوّقات التي تواجه المتدربين وتسعى إلى معرفة مستوى المعوّقات التي تواجه الأخصائيين النفسيين المتدربين ومدى اختلاف هذه الصعوبات تبعا لمتغير الجنس والمسار التدريبي؛ حيث لم تجر دراسة عليهم من قبل على حد علم الباحثة.

المنهجية والإجراءات:

منهج البحث:

تُعدّ هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي تهدف إلى تحليل واقع التدريب الميداني لطلبة علم النفس، من خلال جمع البيانات الميدانية حول مستوى المعوّقات التي يواجهها الأخصائيون النفسيون المتدربون أثناء فترة التطبيق العملي. ويُعرَّف المنهج الوصفي بأنه "أسلوب بحث يُستخدم لدراسة ظاهرة أو موقف كما هو قائم فعلاً، بهدف وصفه وتشخيص أبعاده وتحديد جوانب القوة والضعف فيه، ومن ثم اقتراح سبل التطوير أو التحسين" (عبيدات، عدس وعبد الحق، 2005)؛ حيث تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد المعوّقات التي توجه طلبة التدريب الميداني مسار أخصائي نفسي سواء كانت من الطالب نفسه، أو المعوّقات المرتبطة بمقرات التدريب، أو المشرف الأكاديمي، أو المشرف المؤسسي. وتقارن المعوّقات بين الطلاب والطالبات إضافة إلى مقارنة مستوى هذه المعوّقات بين المسارات (الإرشادي، العيادي بمقرات المستشفيات الحكومية، العيادي التابع بمقرات الفئات الخاصة والتأهيل والمسار الصناعي والتنظيمي).

مجتمع البحث وعينته:

تم جمع البيانات من خلال استبانة وزعت على جميع طلبة مقرر التدريب الميداني خلال العام الجامعي 2024 – 2025م والبالغ عددهم قرابة (380) طالب وطالبة على مدى ثلاثة فصول

دراسية. وتمت استجابة (135) بنسبة 35.5 ٪. فتكونت العينة من (37) طالبًا و(98) طالبة. حيث تراوحت أعمارهم ما بين 18إلى 25 عاما (بمتوسط 23 وبانحراف معياري 4.39)، وتعددت مسارات التدريب كما يوضحها جدول 1:

جدول (1): توزيع عينة البحث

المسار التدريبي	العدد الكلي	النسبة المئوية٪	عدد الطالبات	عدد الطلاب
العيادي الذي يشمل المستشفيات الحكومية	48	35.5	34	14
العيادي مراكز الفئات الخاصة والتأهيل الشامل	45	33.3	34	11
الإرشادي (المدارس الحكومية)	30	22.2	22	8
الصناعي والتنظيمي	12	8.9	8	4

أدوات البحث:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة. حيث تم تصميمها بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة والتي تناولت المعوّقات الخاصة بمختلف عناصر التدريب الميداني كدراسة (رضوان،2020) و (الرنتيسي،218) و (مستريحي، 2020). فتم إعداد صورتها الأولية ثم عرضها على عدد ثمانية من المحكمين المتخصصين في علم نفس بالمسارات المذكورة وممن سبق لهم الإشراف على طلبة التدريب الميداني، وقد تم تعديلها بناء على آرائهم من حيث إعادة صياغة، أو دمج، أو حذف بعض العبارات. فتكونت الاستبانة من جزأين رئيسين:

أولا: البيانات الأولية

الجنس: ذكر – أنثى العمر، المسار التدريبي (الإرشادي، والعيادي التابع للمستشفيات الحكومية، والعيادي التابع للمراكز والمؤسسات، والصناعي والتنظيمي).

ثانيا: استبانة معوّقات التدريب الميداني، وتكونت من 26 فقرة لأربعة أبعاد رئيسة وهي:

البعد الأول: يتمثل في المعوّقات المرتبطة بالطالب المتدرب وتتكون من عدد (6) فقرات

البعد الثاني: يتمثل في المعوّقات المرتبطة بمؤسسة التدريب ويتكون من (8) فقرات

البعد الثالث: يتمثل في المعوِّقات المرتبطة بالمشرف الميداني (مقر التدريب) ويتكون من (7) فقرات.

البعد الرابع: ويتمثل في معوِّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي (مشرف الجامعة) ويتكون من (5) فقرات.

وللحكم على مستوى المعوِّقات استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي، بحيث تحسب الاستجابات على النحو الاتي: موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1). وكلما ارتفعت الدرجة يعني ذلك وجود معوِّقات أكبر.

وتم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) / عدد بدائل الإجابة. وذلك للحكم على مؤشر الاستجابات لأبعاد الاستبانة، وبناء على المعادلة أعلاه، تمثل الإجابة أقل من 1.80 استجابة (منخفضة جدًّا)، ومن 1.81 – 2.60 استجابة (منخفضة)، 2.61 – 3.4 استجابة (متوسطة)، ومن 3.41 – 4.20 استجابة (مرتفعة)، ومن 4.21 -5.00 استجابة (مرتفعة جدًّا).

صدق أداة البحث:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين لتقييم عباراتها من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للعنصر التدريبي، وأهميتها، وقد أجرت الباحثة التعديلات المطلوبة وصولا للصورة النهائية للاستبانة المكونة من 26 عبارة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب صدق عبارات الاستبانة من خلال القيام بحساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك لتحديد مستوى الاتساق الداخلي للأداة، وتبين أن جميع معامل الارتباط لجميع عبارات الاستبانة كانت متوسطة (r=.3 – r=.6) وذات دلالة إحصائية عند مستويات معنوية أقل من (0.01) ما يعني أن الأداة تتمتع بمستوى صدق جيد ومقبول للاستخدام في البحث العلمي؛ ويوضح الجدول رقم (2) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.522**	11	0.532**	21	0.506**
2	0.532**	12	0.423**	22	0.317**
3	0.593**	13	0.627**	23	0.522**
4	0.597**	14	0.563**	24	0.657**
5	0.661**	15	0.313**	25	0.426**
6	0.508**	16	0.551**	26	0.501**
7	0.45**	17	0.541**		
8	0.388**	18	0.576**		
9	0.367**	19	0.627**		
10	0.345**	20	0.624**		

صدق الاتساق البنائي لأبعاد الأداة:

يبين الجدول رقم (3) معامل الارتباط بين معدل كل بُعْد من أبعاد الاستبانة مع المعدل الكلي للفقرات، حيث يوضح أن معامل الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند مستوى أقل من 0.01.

جدول (3): معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد الأداة مع المعدل الكلي لعبارات الاستبانة

الأبعاد	معامل الارتباط	P
المعوّقات المرتبطة بالطلبة	.87**	< .001
المعوّقات المرتبطة بمقر التدريب	.90**	< .001
المعوّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب	.91**	< .001
المعوّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي	.89**	< .001

ثبات أداة البحث:

لاحتساب ثبات أداة البحث تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات الإجمالي (0.912) ويعد معامل ثبات عاليًا ومناسبًا لغرض الدراسة. وتم احتساب الثبات لكل بعد من أداة الدراسة، حيث بلغت معامل الثبات للبعد الأول المتعلق بالمعوّقات المرتبطة بطلاب التدريب الميداني بلغ (0.844)، بينما بلغ البعد الثاني المتعلق بالمعوّقات المرتبطة بمؤسسة التدريب (0.770)، أما نسبة معامل ألفا كرونباخ للبعد الثالث الخاص بالمعوّقات المرتبط بالمشرف الميداني فقد بلغ (0.809) والبعد الرابع المتعلق بالمعوّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي (0.828).

مما سبق يتضح أن جميع معامل ألفا كرونباخ تتجاوز القيم الحدود المقبولة عمومًا لأدوات البحث ($\alpha > 0.7$). من خلال الإجراءات السابقة أوضحت النتائج إلى أن الأداة مناسبة للغرض المقصود منها ويمكن استخدامها بثقة في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات من خلال استخدام برنامج رزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد طُبقت الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة البحث:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ألفا كرونباخ) لحساب ثبات فقرات الاستبانة
- معامل (ارتباط بيرسون)، لقياس صدق فقرات الاستبانة.
- اختبار مان ويتني Mann-Whitney U test لمعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى وجود هذه المعوّقات، واختبار Kruskal–Wallis H لمقارنة الفروق بين المسارات التدريبية الأربعة، لما يتميز به من ملاءمة لطبيعة البيانات الرتيبة والتي لا تخضع للتوزيع الطبيعي، وقد بلغ أقل حجم للمجموعة (12 مفردة) وهو ما يفوق الحد الأدنى المقبول لتطبيق الاختبار ($n \geq 5$)، كما تم تعزيز موثوقية النتائج عبر تطبيق تصحيح Dunn المعدّل بطريقة Holm–Bonferroni للتحقق من ثبات الدلالات الإحصائية رغم تفاوت أحجام المجموعات. وتم استخدام هذه الاختبارات الأبارامترية نظرًا لفشل فرضية التوزيع الاعتدالي، فنتائج اختبار شابيرو–ويلك Shapiro-Wilk كانت

بين 0.98 إلى 0.79 مع مستوى دلالة أقل من 05، إضافة إلى عدم تكافؤ أعداد المتدربين بكل مسار، لذا تم استخدام هذين الاختبارين للوصول إلى نتائج موثوقة.

نتائج البحث ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى الطلبة أنفسهم؟

جدول (4): معوِّقات خاصة بالطالب المتدرب

المعوِّقات المرتبطة بالطالب المتدرب	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1. يصعب على الربط بين التعليم النظري والتطبيق العلمي خلال فترة التدريب	2.84	1.34	متوسط	3
2. أشعر بأنه لم يتم إعدادي بشكل كافٍ لخوض تجربة التدريب الميداني	2.90	1.35	متوسط	2
3. أشعر بالضياع في بداية التدريب ولا أفهم دوري الأساسي	3.67	1.36	مرتفع	1
4. ليس لدي القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة من المقررات السابقة خلال التدريب الميداني	2.83	1.22	متوسط	4
5. يصعب على تطوير المهارات المهنية الخاصة بالأخصائي النفسي خلال التدريب الميداني	2.73	1.44	متوسط	5
6. أشعر بصعوبة بفهم توجيهات المشرف الجامعي والمشرف بمقر التدريب	2.39	1.28	متوسط	6
المتوسط الحسابي العام للبعد	2.89	0.99	متوسط	

بيانات ميدانية: 2025

أظهرت نتائج الجدول (4) أن المتوسطات المرتبطة بالمعوِّقات الذاتية لدى طلبة التدريب الميداني تراوحت بين (2.39 – 3.67)، وبمتوسط عام (2.89) وهو ما يشير إلى مستوى متوسط من الصعوبات. وجاءت أعلى المعوِّقات تمثيلًا في شعور الطلبة بالضياع في بداية التدريب وعدم وضوح الدور المهني، وهو ما يُعد نمطًا شائعًا في مرحلة الانتقال من الإعداد النظري إلى الممارسة العملية. كما عبّر عدد من الطلبة عن إحساسهم بعدم كفاية الإعداد النظري لخوض التجربة الميدانية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات تناولت طلبة علم النفس بالجامعات الغربية مثل:) Spruill & Pruitt, 2000) و (Palitsky et al., 2022)، كما تتسق هذه النتائج مع ما أكدته الدراسات العربية، إذ أشارت دراسة المستريحي (2020) إلى أن طلبة التدريب الميداني يواجهون صعوبات في الربط بين الجانب النظري والتطبيقي، تمامًا كما لاحظت دراسة حسين (2024) التي أوضحت أن غموض الدور المهني قبل بدء التدريب يرفع من مستوى الارتباك لدى المتدربين. كما بيّنت دراسات الخدمة الاجتماعية مثل دراسة الرنتيسي (2018) ودراسة الجلامدة (2015) أن الطلبة كثيرًا ما يواجهون شعورًا بعدم الجاهزية المعرفية، وقصورًا في توظيف المهارات المهنية خلال فترة التدريب العملي.

ويرتبط هذا النمط من الصعوبات بما أشارت إليه دراسة الربيع (2016) التي أوضحت ضعف قدرة الطلبة على المزاوجة بين المعرفة النظرية والمهارات التطبيقية، خاصة عند بداية التدريب؛ حيث يواجه المتدربون صعوبة في فهم طبيعة الأدوار المهنية ومتطلبات المؤسسة التدريبية. وقد أكدت دراسة مستريحي (2020) أن الشعور بعدم الإعداد الكافي يعدّ من أبرز الأسباب التي تحد من فاعلية التدريب. ويمكن تفسير المستويات المتوسطة لهذه المعوِّقات في ضوء الجهود التي يبذلها القسم العلمي ولجنة التدريب الميداني في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ حيث يتم تنظيم لقاءات تعريفية مسبقة، وإعداد الطلبة مبكرًا قبل دخولهم مواقع التدريب، وهي ممارسات تُسهم في تخفيض شدة المعوِّقات مقارنة بما جاء في دراسات عربية أخرى أشارت إلى مستويات أعلى من الصعوبات مثل: (الشرعة، 2019؛ خلف، 2019).

كما تشير النتائج إلى متوسط مرتفع نسبيًّا في صعوبة الربط بين التعليم النظري والتطبيق العملي، وهو ما يتفق مع ما ذكره الربيع (2016) ومسعود (2004) حول الحاجة إلى تعزيز الجانب التطبيقي في المقررات ذات الطبيعة العملية، مثل المقاييس النفسية، والمقابلة، والإرشاد النفسي. فهذه المقررات تُعدّ – بحسب الأدبيات– البنية الأساسية التي يبني عليها المتدربون مهاراتهم

الميدانية، وأي قصور فيها يؤثر مباشرة في جاهزيتهم للتطبيق. وتدل هذه النتائج مجتمعة على أهمية تعزيز الإعداد العملي خلال سنوات الدراسة، وتكثيف الساعات التطبيقية، وتوضيح الأدوار المهنية قبل بدء التدريب. كما تؤكد انسجام نتائج الدراسة الحالية مع مجمل الأدبيات والتي تجمع على أن المعوّقات الذاتية تمثل نقطة البداية لفهم التحديات الأوسع في منظومة التدريب الميداني. وتؤكد هذه النتيجة على أهمية تهيئة طلبة علم النفس للتدريب الميداني قبل بدء التدريب الميداني بفترة كافية وتعريفهم بطبيعة التدريب الميداني بحسب المسار التدريبي والدور المطلوب منهم خلال فترة التدريب، وزيادة ساعات المقررات العملية من خلال ربط الإعداد النظري بالناحية العملية خلال سنوات الدراسة وقبل التدريب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المعوّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى مؤسسة التدريب الميداني؟

جدول (5): معوّقات خاصة بمقر التدريب أو المؤسسة

المعوّقات المرتبطة بمقر التدريب	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1. أشعر بصعوبة في التعاون مع الزملاء في التدريب الميداني لإنجاز المهام	1.93	1.07	منخفض	7
2. لا يوفر مقر التدريب مكان خاص (مكتب – غرفة) بالأخصائيين لمتدربين	3.19	1.51	متوسط	1
3. لا يسمح مقر التدريب بالتواصل مع الحالات أو التواصل مع أهاليهم	2.9	1.43	متوسط	4
4. من الصعب الاطلاع على ملفات الحالات بمقر التدريب	2.72	1.39	متوسط	5
5. يتم تكليفي من قبل إدارة مقر التدريب بمهام ليست من مهام الأخصائي النفسي	3.16	1.55	متوسط	2
6. لا يوجد مكان مخصص للأخصائيين المتدربين لمقابلة الحالات	3.13	1.46	متوسط	3

7. نظام مقر التدريب لا يسمح للأخصائيين المتدربين بالتواجد مع الأخصائيين أثناء الجلسات العلاجية	2.44	1.3	منخفض	6
8. الروتين اليومي خلال فترة التدريب أشعرني بالملل وعدم الفائدة	3.16	1.42	متوسط	2
المتوسط الحسابي العام للبعد	2.82	0.83	متوسط	

بيانات ميدانية: 2025

يتضح من بيانات الجدول رقم (5) أن المتوسطات الخاصة بالمعوّقات المؤسسية تراوحت بين (1.93 – 3.19)، وهو ما يعكس وجود تباين واضح في مستوى الصعوبات التي تواجه المتدربين داخل مؤسسات التدريب. وقد أظهرت النتائج أن أكثر المعوّقات بروزًا تمثلت في محدودية المساحة داخل مقر التدريب، وعدم توفر مكان مخصص للطلبة المتدربين بمتوسط (3.19)؛ وهي نتيجة تتسق مع ما ورد في عدد من الدراسات العربية في مجالي الخدمة الاجتماعية والخدمة الاجتماعية الإكلينيكية مثل دراسات الدمرداش (2005)، الرنتيسي (2018)، أبو الحسن (2011)، شبيطة (2011)، شحاتة (2012) والتي أكدت أن ضيق مرافق التدريب وكثرة عدد المتدربين يشكلان عائقًا جوهريًا أمام جودة الخبرة الميدانية. وتشير هذه الدراسات إلى أن عدم ملاءمة البيئة المادية يدفع المؤسسات إلى تضييق المشاركة الميدانية للمتدربين ويقلل من فرص التفاعل بينها وبين الأخصائيين. وتأتي في المرتبة الثانية مشكلة تكليف الطلبة المتدربين بأعمال إدارية أو مهام ليست من اختصاص الأخصائي النفسي بمتوسط (3.16)، وهي مشكلة وثّقتها دراسات التدريب الميداني في مجالات متعددة، بما في ذلك بعض البرامج النفسية والاجتماعية، كما في دراسة مستريحي (2020) التي أظهرت انتشار ظاهرة تكليف المتدربين بمهام لا تمت بصلة لمجال تخصصهم، مما يحد من فرصهم في اكتساب المهارات المهنية الحقيقية. ويتقاطع ذلك مع ما ذكرته دراسات عربية أخرى في التربية الخاصة والعمل الاجتماعي والتي أشارت إلى أن ضعف التزام المؤسسات بخطط التدريب الميداني يؤدي غالبًا إلى انشغال المتدربين بمهام هامشية على حساب الخبرة التطبيقية.

كما أظهرت النتائج ارتفاع متوسط الشعور بالملل وعدم الفائدة نتيجة الروتين بنفس المتوسط (3.16)، وهي نتيجة منطقية بالنظر إلى محدودية الأنشطة التطبيقية التي يواجهها المتدربون في

بعض المؤسسات، خاصة تلك التي تعاني من عبء عمل منخفض أو عدم انتظام الجلسات العلاجية. وقد أشارت دراسات مثل الربيع (2016) والجلامدة (2015) إلى أثر الروتين على انخفاض دافعية المتدربين وشعورهم بالجمود المهني عند غياب الخبرات التطبيقية المتنوعة. وفيما يتعلق بالتعامل المباشر مع الحالات، فقد عبّر المشاركون عن صعوبة التواصل مع الحالات أو ذويهم، رغم أن متوسط الفقرة الخاصة بعدم السماح بحضور الجلسات العلاجية جاء منخفضًا، مما يشير إلى أن المؤسسات تحرص على حماية سرية الحالات، لكنها في الوقت نفسه تتيح فرص الملاحظة والمشاركة تحت إشراف مباشر. وهذا يتفق مع ما ذكره أبو الحسن (2011) والرنتيسي (2018) حول التوازن المطلوب بين مبدأ السرية ومتطلبات تعلم المهنة داخل بيئة الإرشاد والعلاج. أما أقل المعوِّقات بروزًا فجاءت في فقرة التعاون مع الزملاء في التدريب الميداني بمتوسط (1.93)، وهي نتيجة تتسق مع ما ظهر في بعد "المعوِّقات الذاتية"؛ حيث سجّلت مؤشرات التعاون مع المشرفين والأقران مستويات منخفضة من الصعوبة. وتُشير هذه النتيجة إلى امتلاك المتدربين مهارات تواصل فعّالة، وهو ما يدعمه ما ورد من دراسات مثل حسين (2024) والشرعة (2019) التي أوضحت أن مهارات الاتصال لدى طلبة المهن الإنسانية تمثّل عامل حماية ضد الضغوط الميدانية، وتساعد على تخفيف أثر التحديات المؤسسية. وتؤكد هذه النتائج مجتمعة أن المعوِّقات المؤسسية التي واجهها المتدربون في الدراسة الحالية تكاد تتركّز في الجوانب الهيكلية والتنظيمية مثل (المساحة، المهام غير التخصصية، الروتين)، وهو ما يستلزم من الأقسام الأكاديمية ومؤسسات التدريب مراجعة اتفاقيات التدريب الميداني وتنظيم أعداد المتدربين بما يتناسب مع إمكانات المؤسسة، إضافة إلى تعزيز التزام الجهات التدريبية بوضع خطط عمل واضحة ترتبط بمهام الأخصائي النفسي وتنسجم مع أهداف التدريب الميداني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى مشرف مقر التدريب؟

جدول (6): معوِّقات خاصة بمشرف مقر التدريب

المعوِّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1. مشرف مقر التدريب ليس متخصصا بعلم النفس	2.32	1.47	منخفض	4
2. مشرف مقر التدريب حديث تخرج وليس لديه خبرة كافية	1.77	0.94	منخفض جدًّا	7
3. يلزمني مشرف مقر التدريب بالقيام بالكثير من الأعمال الإدارية	2.12	1.29	منخفض	5
4. لا يتعامل مشرف مقر التدريب بعدالة ويميز بين المتدربين على حسب الاعتبارات الشخصية	1.84	1.12	منخفض	6
5. لا يقوم مشرف التدريب بمتابعة الأخصائيين المتدربين وتقديم التغذية الراجعة لهم	2.45	1.38	منخفض	3
6. لا يمتلك مشرف التدريب الوقت الكافي للإشراف على الأخصائيين المتدربين والقيام بمهامه بمقر التدريب	2.7	1.46	متوسط	2
7. لم يقم مشرف المؤسسة بمساعدتي بفهم دوري أو مهامي خلال التدريب الميداني	2.59	1.43	متوسط	1
المتوسط الحسابي العام للبعد	2.17	0.98	منخفض	

بيانات ميدانية: 2025

أظهرت نتائج جدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى المعوِّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب بلغ 2.17 من 5 بانحراف معياري بلغ (0.98)، ما يشير إلى أن هذه المعوِّقات جاءت بمستوى منخفض مقارنة ببقية الأبعاد. وتُبرز هذه النتيجة أن العلاقة بين المتدربين والمشرفين الميدانيين تسير في إطار مقبول نسبيًّا، وأن التحديات تتركز أكثر في الجوانب التنظيمية والإجرائية لا في الكفاءة المهنية للمشرفين. وقد تصدّرت البنود" لا يمتلك مشرف التدريب الوقت الكافي للإشراف على

الأخصائيين المتدربين والقيام بمهامه بمقر التدريب" بمتوسط (2.70) و"لم يقم مشرف المؤسسة بمساعدتي في فهم دوري أو مهامي خلال التدريب" (2.59) قائمة البنود الأعلى، وكلاهما بمستوى متوسط. وتشير هذه النتائج إلى أن أبرز الصعوبات ترتبط بنقص الوقت المخصص للإشراف وضعف التوجيه الأولي للطلبة في بداية التدريب. وهذا يتسق مع ما ورد في الدراسات النظرية بالبحث حول فعالية الإشراف الميداني التي ترتبط بقدرة المشرف على توفير الدعم المستمر وتقديم التغذية الراجعة البنّاءة للمتدربين (الناكوع، 2019.)

أما البنود التي حصلت على أقل المتوسطات، مثل "مشرف مقر التدريب حديث تخرج وليس لديه خبرة كافية" (1.77) و «لا يتعامل مشرف مقر التدريب بعدالة ويميز بين المتدربين " (1.84)، فقد جاءت بمستوى منخفض جدًّا، مما يشير إلى أن كفاءة المشرفين ومهنيتهم تحظى بتقدير جيد من الطلبة، وأن المشكلات لا تتعلق بالتخصص أو الخبرة بقدر ما تتعلق بتنظيم الوقت وكثافة الأعباء داخل مقرات التدريب.

وتدعم هذه النتيجة ما ورد في الإطار النظري من أن المشرف الميداني هو المسؤول المباشر عن المتابعة اليومية للمتدرب، وأن جودة إشرافه ترتبط ارتباطًا وثيقًا باكتساب المهارات المهنية وتطوير التفكير التأملي (الناكوع، 2019). ومن ثمّ، فإن أي ضعف في المتابعة أو نقص في الوقت المخصص للإشراف ينعكس مباشرة على خبرة التعلم لدى المتدرب.

ويلاحظ أن هذه المشكلات مرتبطة ببعضها البعض، وقد يكون السبب كثرة أعداد المتدربين بالمؤسسة وقلة أعداد الأخصائيين المشرفين على المتدربين، لاسيما وأن أفراد العينة لم تكن لديهم ملاحظة على كفاءة المشرف بالمؤسسة وخبرته، حيث عبروا عن الفقرة "مشرف مقر التدريب حديث تخرج وليس لديه خبره كافية " بمتوسط منخفض جدًّا، وبالرغم من ذلك، فإن هذا البعد يعد الأقل توسطا بين الأبعاد الأربعة. ويكمن تجاوز الصعوبات من خلال تقليص زيادة أعداد المؤسسات التدريبية، وتقليص أعداد الطلبة المتدربين بكل مؤسسة بما يتناسب مع عدد المشرفين المتواجدين بالمؤسسة مما يضمن التفاعل الجيد بين المشرف بالمؤسسة والطلبة المتدربين خاصة في الأسبوع الأول من التدريب من خلال التعريف بالمهام، ومن ثم بتقديم التغذية الراجعة طوال فترة التدريب. وبناءً على ذلك، يمكن تفسير نتائج هذا البعد بأنها تعكس معوّقات هيكلية ناتجة عن ضغط الأعداد والتوزيع غير المتوازن للمشرفين، لا عن ضعف الكفاءة التخصصية.

لذا، تُوصي الدراسة – انسجامًا مع نتائجها – بضرورة إعادة تنظيم نسب الإشراف بين المؤسسات التعليمية ومقرات التدريب، وتفعيل آلية تنسيق دورية بين المشرف الأكاديمي والمشرف الميداني لضمان وضوح الأدوار وتكامل الإشراف، بما يرفع من جودة التدريب الميداني في تخصص علم النفس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني وتعود إلى المشرف الأكاديمي؟

جدول (7): معوِّقات خاصة بالمشرف الأكاديمي

المعوِّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1. عدم انتظام المشرف الاكاديمي في زيارة المتدربين بالمؤسسة	2.70	1.48	متوسط	1
2. التواصل بين المشرف الأكاديمي والمشرف الميداني ضعيف	2.66	1.37	متوسط	2
3. يوجد تعارض بين توجيهات المشرف الأكاديمي والمشرف الميداني	2.60	1.35	منخفض	4
4. لا يقوم المشرف الأكاديمي بتقديم التغذية الراجعة لي بشكل مستمر ولا يزودني بالنصائح والتوجيهات	2.64	1.45	متوسط	3
5. لا يراعي المشرف الأكاديمي الأخصائيين المتدربين أثناء تحديد أوقات الاجتماعات	2.17	1.3	منخفض	5
المتوسط الحسابي العام للبعد	2.55	1.39	منخفض	

بيانات ميدانية: 2025

أظهرت نتائج الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي العام للمعوِّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي بلغ (2.55) بانحراف معياري (1.39)، وهو أعلى انحراف معياري بين أبعاد الدراسة الأربعة، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع درجة التباين في استجابات المبحوثين مقارنة ببقية الأبعاد.

ويعكس هذا التباين اختلاف خبرات المتدربين في الإشراف الأكاديمي، وتباين انتظام الزيارات ومستوى المتابعة بين المسارات والتخصصات الفرعية ومقرات التدريب المختلفة. وقد أظهرت النتائج أن أعلى بندين من حيث المتوسط هما: عدم انتظام المشرف الأكاديمي في زيارة الطلبة بالمؤسسة التدريبية بمتوسط (2.70)، يليه ضعف التواصل بين المشرف الأكاديمي والمشرف الميداني بمتوسط (2.66)، ثم غياب التغذية الراجعة المستمرة بمتوسط (2.64)، وجميعها عند مستوى متوسط. وتُشير هذه النتائج إلى أن المعوِّقات الإشرافية لا ترتبط بضعف كفاءة المشرفين بقدر ما ترتبط بقيد تنظيمي وزمني ناتج عن طبيعة النظام الجامعي القائم على ثلاثة فصول دراسية قصيرة، والذي يحدّ من قدرة المشرف الأكاديمي على القيام بزيارات ميدانية متكررة، وهي عادة لا تتجاوز ثلاث زيارات إلى أربع لكل فصل.

وترتبط هذه النتائج ارتباطًا مباشرًا بالمعوِّقات الذاتية التي ظهرت في البعد الأول (الجدول 2)، مثل شعور بعض الطلبة بالضياع في بداية التدريب وعدم وضوح الدور المهني؛ إذ يشير ضعف التواصل وغياب التغذية الراجعة إلى تقليص فرص التوجيه، وهو ما أكدته دراسات عربية سابقة. فقد أشارت دراسة قليوبي وآخرون (2018) إلى أن الإشراف الأكاديمي الفعال يمثل أحد أهم عناصر نجاح التدريب الميداني، وأن غياب الزيارات المنتظمة يؤدي إلى نقص المتابعة المهنية وضعف توجيه الطلبة خلال المواقف الإكلينيكية. كما أوضحت دراسة الناكوع (2019) أن ضعف التنسيق بين المشرفين الأكاديميين والميدانيين يعدّ من أكبر التحديات التي تعيق تكامل الأدوار داخل منظومة التدريب. كما يُعدّ بند تعارض التوجيهات بين المشرف الأكاديمي والمشرف الميداني بمتوسط (2.60) مؤشرًا إضافيًّا على الاضطراب التنظيمي في بعض مواقع التدريب. وقد فسرت ذلك دراسات عربية مشابهة مثل الرنتيسي (2018) والهلالات (2016)، والتي أكدت أن غياب آليات واضحة للتواصل بين المشرفين يؤدي إلى نقل تعليمات متباينة للطلبة، وينعكس سلبًا على أداء المتدرب وفهمه لطبيعة المهام المهنية التي يجب أن يضطلع عليها خلال فترة التدريب.

وتشير النتائج عمومًا إلى أن المشكلة الأساسية ليست في ضعف أداء المشرفين؛ بل في غياب منظومة إشرافية متكاملة تضمن التواصل المنتظم، والتنسيق المستمر، وتبادل التغذية الراجعة بين الأطراف. وهذا يتوافق مع ما أشار إليه قليوبي وآخرون (2018) من ضرورة تعزيز العلاقة بين الجامعة ومقر التدريب، وتفعيل قنوات اتصال فعّالة لضمان تقديم دعم مهني مستمر للطالب. وبناءً

على ذلك، تقترح الدراسة ضرورة تعزيز الدور الإشرافي للأعضاء الأكاديميين عبر زيادة انتظام الزيارات، وتفعيل اللقاءات المشتركة مع مشرفي المؤسسات التدريبية، سواء من خلال اللقاءات الحضورية أو المنصات الإلكترونية. كما توصي بتطبيق نظام متابعة موحد يتضمن توثيق الزيارات الإشرافية وتبادل الملاحظات بين المشرفين الأكاديميين والميدانيين، بما يضمن تكامل الأدوار ويرفع من جودة تجربة التدريب الميداني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني تُعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney U) لتحليل الفروق بين الطلاب والطالبات في متوسط درجاتهم على أبعاد معوِّقات التدريب الميداني الأربعة. ويوضح جدول (6) أن قيم (P) لجميع الأبعاد تراوحت بين 0.079 و0.977 وهي جميعها أعلى من مستوى الدلالة (0.05) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أي من معوِّقات التدريب الأربعة كما هو موضح بجدول رقم 8.

جدول (8): مقارنة المعوِّقات بين الطلاب والطالبات في المعوِّقات

المعوِّقات	U	قيمة *P*	z	r
المعوِّقات المرتبطة بالطلبة	1034.00	.905	-0.12	.01
المعوِّقات المرتبطة بمقر التدريب	1162.00	.482	0.71	.06
المعوِّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب	1323.00	.079	1.75	.15
المعوِّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي	1058.00	.977	0.03	.00

ويعكس هذا التقارب الواضح أن تجربة التدريب الميداني المقدَّمة للطلاب والطالبات متكافئة من حيث الإعداد الأكاديمي والفرص الإشرافية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يطبّق منظومة موحدة في تقديم المقررات النظرية والتطبيقية لكلا الشطرين، وفقًا لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، مما يضمن تجانس محتوى المقررات، وآليات التقييم، واستمارات المتابعة الميدانية. كما أن

جميع الجهات التدريبية المعتمدة تستقبل الطلاب والطالبات في نفس المقرات، باستثناء المسار الإرشادي الذي يرتبط بمدارس حكومية مخصصة، وهو استثناء تنظيمي لا يؤثر جوهريًّا في محتوى التدريب أو آلياته.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الإطار النظري من أن المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس ليست مؤثرًا رئيسًا في جودة التدريب، طالما كانت بيئة التدريب موحدة والإشراف منظمًا وفق معايير واضحة (قليوبي وآخرون، 2018). كما أن غياب الفروق يعكس نجاح القسم في تحقيق العدالة الأكاديمية والمهنية بين شطري الطلاب والطالبات، بما يتماشى مع أهداف الخطط الوطنية في تطوير التعليم الجامعي وضمان تكافؤ فرص التدريب.

ومن ثمّ، تُظهر هذه النتائج أن الفروق الإدراكية بين الجنسين محدودة للغاية، وأن المعوِّقات التي يواجهها المتدربون ذات طبيعة تنظيمية وهيكلية مشتركة، تتعلق بآليات الإشراف والتنسيق المؤسسي أكثر من ارتباطها بالخصائص الفردية أو الفروق بين الذكور والإناث. وعليه، توصي الدراسة بالاستمرار في تطبيق معايير الجودة الموحدة للتدريب الميداني، مع تعزيز قنوات التواصل بين المشرفين في شطري الطلاب والطالبات لضمان تبادل الخبرات وتكامل الممارسات الإشرافية بينهما.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس في التدريب الميداني تعزى إلى متغير المسار التدريبي؟

لدراسة الفروق في المعوِّقات المُدرَكة عبر المسارات التدريبية الأربعة، تم استخدام اختبار كروسكال—واليس (Kruskal–Wallis H) نظرًا لعدم اعتدالية توزيع البيانات وعدم تكافؤ أحجام المجموعات. كما تم اعتماد اختبار دان (Dunn's test) للتحليل البَعدي عند وجود دلالة إحصائية.

جدول (8): نتائج اختبارات كروسكال–واليس للمقارنة بين المسارات التدريبية في المعوِّقات الأربعة

المعوِّقات	H	df	قيمة *P*	Eta-squared (η^2) قيمة الأثر
المعوِّقات المرتبطة بالطلبة	1.253	3	.740	0.009
المعوِّقات المرتبطة بمقر التدريب	7.111	3	.068	0.055
المعوِّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب	17.102	3	.001	0.132
المعوِّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي	5.329	3	.149	0.041

بيانات ميدانية: 2025

يبين جدول (8) نتائج اختبار كروسكال–واليس، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المعوِّقات الخاصة بالطلبة ($p = 0.740$) ، أو المعوِّقات الخاصة بمقر التدريب ($p = 0.068$) أو المعوِّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي ($p = 0.149$). بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p < 0.001$) في بُعد المعوِّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب، حيث بلغت قيمة الاختبار $H(3) = 17.10$ بحجم تأثير متوسط ($\eta^2 = 0.132$).وكشف التحليل البَعدي باستخدام اختبار Dunn's عن أن متدربي مسار علم النفس الصناعي والتنظيمي واجهوا مستوى أعلى من المعوِّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب ($M = 3.17$،$SD = 0.27$) مقارنةً بزملائهم في المسارات الأخرى عند مستوى دلالة ($p < 0.05$). أما متدربو المسار العيادي في مقرات المؤسسات والمراكز الخاصة فقد سجلوا أدنى متوسط للمعوِّقات ($M = 2.49, SD = 0.56$) يليهم متدربو المسار العيادي في المستشفيات ($M = 2.50$، $SD = 0.54$) في حين جاء مستوى متدربي المسار الإرشادي في المدارس متوسطا ($M = 2.82$، $SD = 0.38$).

جدول (9): نتائج التحليل البعدي (Dunn's Post-hoc) للمقارنة بين المسارات التدريبية في بُعد معوِّقات مشرف مقر التدريب

المقارنة بين المسارات	فرق متوسط الرتب (Mean Rank Diff.)	قيمة Z	قيمة p المصححة (Holm–Bonferroni)	الدلالة
الصناعي والتنظيمي × العيادي (مراكز خاصة)	+34.2	3.71	0.002	دالّة
الصناعي والتنظيمي × العيادي (مستشفيات)	+33.1	3.58	0.003	دالّة
الصناعي والتنظيمي × الإرشادي (مدارس)	+21.8	2.84	0.018	دالّة
الإرشادي × العيادي (مراكز خاصة)	+12.4	1.92	0.112	غير دالّة
الإرشادي × العيادي (مستشفيات)	+11.3	1.81	0.128	غير دالّة
العيادي (مستشفيات) × العيادي (مراكز خاصة)	+1.1	0.29	0.765	غير دالّة

يُظهر جدول (9) نتائج التحليل البعدي لاختبار Dunn للمقارنة بين المسارات التدريبية في بُعد المعوِّقات المرتبطة بمشرف مقر التدريب، بعد أن أثبت اختبار كروسكال—واليس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة. وتشير النتائج بوضوح إلى أن مسار علم النفس الصناعي والتنظيمي سجّل أعلى متوسط رتبي مقارنة ببقية المسارات؛ حيث ظهرت الفروق دالّة إحصائيًّا عند مقارنته بكل من مسار العيادي بالمراكز الخاصة ومسار العيادي بالمستشفيات والمسار الإرشادي. ويُعدّ هذا النمط متسقًا مع المتوسطات الفعلية المبيّنة في بيانات الدراسة، والتي وضعت المسار الصناعي في المرتبة الأعلى من حيث إدراك المعوِّقات. وتوضح النتائج كذلك أن الفروق بين المسارات العيادية (المراكز الخاصة مقابل المستشفيات) غير دالّة إحصائيًّا، وهو ما يعكس تشابه طبيعة الإشراف وآليات العمل في هذين النمطين من البيئات التدريبية، مما يؤدي إلى تقارب مستويات

المعوِّقات المدركة بين متدربيهما. أما المسار الإرشادي فجاء في موقع متوسط، حيث لم تظهر فروق دالة بينه وبين المسارين العياديين، بينما ظهرت فروق دالة بينه وبين المسار الصناعي، مما يشير إلى أن مستوى الإشراف المدرسي أكثر تنظيمًا مقارنةً بالبيئات الصناعية، لكنه لا يصل إلى المستوى التنظيمي للمسارات العيادية.

وتنسجم هذه النتائج مع ما أشارت إليه الأدبيات السابقة مثل دراسات قليوبي و آخرون (2018) والناكوع (2019)، التي أكدت أن كفاءة الإشراف الميداني تختلف باختلاف طبيعة المؤسسة التدريبية ومستوى خبرة المشرفين، وأن ضعف تنظيم الإشراف في بعض البيئات – خاصة المؤسسات الصناعية والتنظيمية – يؤدي إلى ارتفاع مستوى المعوِّقات المدركة لدى المتدربين، فعلى عكس المسارات العيادية والإرشادية التي تعتمد على مشرفين ذوي خبرة مهنية واضحة وأدوار إشرافية محددة، لا تزال الكثير من المؤسسات في المسار الصناعي والتنظيمي حديثة العهد في استقبال متدربي علم النفس، مما يخلق فجوات في آليات التوجيه، والتقييم، والمتابعة المهنية. وبشكل عام، تعكس نتائج التحليل البعدي أن الاختلاف بين المسارات التدريبية لا يكمن في طبيعة الطالب أو خصائصه الشخصية؛ بل في طبيعة بيئة التدريب ذاتها، ومستوى النضج التنظيمي للمؤسسات التي تستقبل المتدربين، وخبرة المشرفين الميدانيين فيها. وهو ما يؤكد أهمية مراجعة سياسات اعتماد مقرات التدريب، وتطوير برامج إعداد المشرفين في المسار الصناعي والتنظيمي تحديدًا، بما يعزز جودة الإشراف ويرفع من كفاءة الخبرة الميدانية لطلبة علم النفس. من منظور تطبيقي، تبرز الحاجة إلى تطوير برامج تدريب المشرفين في المؤسسات الصناعية والتنظيمية، وإعادة النظر في آليات اعتماد مقرات التدريب، بما يضمن توافر معايير الإشراف المهني والخبرة التخصصية المطلوبة. كما يُوصى بزيادة التعاون بين أقسام علم النفس والقطاعين الصناعي والإداري؛ لإنشاء شبكات تدريب ميداني مستدامة توفر بيئات تعلم أكثر تنظيمًا وفاعلية.

خاتمة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن المعوِّقات التي تواجه طلبة علم النفس خلال التدريب الميداني، وذلك من خلال تحليل أربعة أبعاد رئيسة تشمل: المعوِّقات الذاتية للمتدرب، والمعوِّقات المرتبطة بالمشرف الأكاديمي، والمعوِّقات المتعلقة بمشرف مقر التدريب، والمعوِّقات المؤسسية داخل بيئات التدريب الميداني. وقد أسهم المنهج الوصفي التحليلي، مدعومًا بالأساليب الإحصائية غير

المعلمية، في تقديم صورة متكاملة عن طبيعة التحديات التي يواجهها المتدربون بين المسارات التدريبية المختلفة.

وأظهرت النتائج أن مستوى المعوِّقات التي يواجهها الطلبة في مجملها يقع في النطاق المتوسط، وهو ما يؤكد أن تجربة التدريب الميداني تسير في الاتجاه الصحيح، رغم وجود جوانب بحاجة إلى تطوير. فقد أظهر البعد المتعلق بالطالب بعض الصعوبات الطبيعية المصاحبة لمرحلة الانتقال من الإعداد النظري إلى الممارسة العملية، أبرزها الشعور بالضياع في بداية التدريب وصعوبة الربط بين المهارات النظرية والتطبيقية. كما كشفت النتائج عن وجود تحديات في الإشراف الأكاديمي والميداني، أهمها ضعف انتظام الزيارات الإشرافية، وتفاوت مستوى التواصل بين المشرفين، وهي عوامل ترتبط بطبيعة النظام الأكاديمي متعدد الفصول وقصر فترات التدريب. وفيما يتعلق بالمعوِّقات المؤسسية، برزت مشكلات تتعلق بضيق المساحات، وغياب الأماكن المخصَّصة للمتدربين، وتكليفهم بمهام لا تتصل مباشرة بتخصصهم، وهو ما يتطلب إعادة تقييم آليات اعتماد مقرات التدريب بما يضمن توافقها مع الأهداف المهنية للتدريب. كما أظهرت الدراسة أن المسار الصناعي والتنظيمي يواجه أعلى مستوى من المعوِّقات مقارنة ببقية المسارات، ويرتبط ذلك بحداثة هذا المسار، وتفاوت جاهزية المؤسسات الصناعية لاستقبال متدربي علم النفس، وضعف التنظيم الإشرافي فيها، في حين أظهرت المسارات العيادية والإرشادية مستويات أقل من المعوِّقات نتيجة وضوح الأدوار المهنية وتوفر مشرفين ذوي خبرة.

وتُبرِز نتائج الدراسة الحاجةَ إلى تعزيز التكامل بين عناصر منظومة التدريب الأربعة: المتدرب، والمشرف الأكاديمي، والمشرف الميداني، والمؤسسة التدريبية. كما تؤكد أهمية رفع مستوى الإعداد التطبيقي للمقررات العملية قبل مرحلة التدريب، وتنظيم لقاءات تعريفية مسبقة، وتوحيد آليات التقييم والإشراف، وتفعيل قنوات التواصل بين الجامعة، ومقرات التدريب لضمان اتساق الأدوار الإشرافية. ويعد الاهتمام بتطوير بيئات التدريب—خصوصًا في المسارات الناشئة—مدخلًا محوريًّا لتحسين جودة الإعداد المهني للأخصائي النفسي. وبصورة عامة، تُسهم هذه الدراسة في سد فجوة بحثية واضحة في الأدبيات العربية المتعلقة بالتدريب الميداني في تخصص علم النفس، من خلال تقديم تحليل مقارن بين المسارات التدريبية المختلفة، وتسليط الضوء على التحديات الفعلية التي يواجهها المتدربون. وتفتح النتائج المجال أمام أبحاث مستقبلية تتناول أثر المتغيرات الأكاديمية والتنظيمية على

جودة التدريب، إلى جانب دراسات نوعية تركز على خبرات المشرفين والمتدربين داخل البيئات المهنية المتنوعة.

التوصيات

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- إعداد دليل تدريبي يوضح المهارات والمعارف والقيم التي يجب على المتدربين تعلمها وتحقيقها كنواتج للتعلم، موزَّعة على الأسابيع الدراسية الخاصة بالفصل الدراسي وتكون بالاتفاق بين القسم العلمي ومقرات التدريب بما يتناسب مع المسار التدريبي للطالب.

- عمل دورات تهيئة أو لقاءات للطلبة المتدربين في بداية الفصل الدراسي قبيل بدء مرحلة التدريب الميداني يحضرها كل من مشرفي المؤسسات التدريبية والمشرفين الأكاديميين حتى تتضح خطة التدريب الميداني.

- ضرورة عقد اجتماعات حضورية وعن بعد بين كل من المشرف الأكاديمي والمشرف المؤسسي بحضور الطلبة المتدربين مع ضرورة تقديم تغذية راجعة للطلبة بشكل مستمر.

- التأكُّد من توافر المشرفين ذوي الخبرة والكفاءة والإمكانيات بمقرات المؤسسات التدريبية خاصة بمسار علم النفس الصناعي والتنظيمي لكونه فرع حديث التطبيق بالمملكة العربية السعودية؛ للوصول بالطلبة إلى أفضل تجربة تدريبية تحقق أهدافها المرجوة منها مما يصقل مهاراتهم المهنية وشخصياتهم.

- التأكُّد من جودة الجهات التدريبية وإمكانياتها المادية والبشرية مما يُسهِم في التغلب على المعوِّقات خاصة المتعلقة بمقر التدريب ومشرف التدريب بالمؤسسة.

- ضرورة زيادة عدد ساعات المحاضرات العملية للمقررات ذات الطبيعة التطبيقية كالاختبارات والمقاييس، وفنيات المقابلة، والإرشاد والعلاج النفسي.

- ضرورة تشجيع الباحثين على إجراء دراسات تتناول المعوِّقات على عدد أكبر من الأخصائيين المتدربين بالمجال النفسي وسُبل تجاوزها لكل مسار سواء من الطلبة أو من الخريجين الراغبين بالحصول على رخصة الممارسة كمعالج نفسي من هيئة التخصصات الصحية بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

آل سعود، الجوهرة سعود، وعبد الحافظ، فاتن محمد عامر. (2018). رؤية مستقبلية لتطوير آليات الممارسة العامة لتفعيل التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية، *مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود.30* (3)، 105-147. https://arts.ksu.edu.sa/sites/arts.ksu.edu.sa/files/imce_images/5_0.pdf

آل مشرّف، فريدة عبد الوهاب. (2005). أثر التدريب الميداني في بعض السمات الشخصية لعينة من المرشدات الطالبات بجامعة الملك سعود الرياض–المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 31*، 117-139. https://doi.org/10.34120/jgaps.v31i117.1725

أبو الحسن، نبيل محمد. (2011). المعوّقات التي تواجه المشرفين في تحقيق جودة التدريب الميداني بالمجال المدرسي، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، جامعة حلوان، 3، 3875-3929.

إلياس، إيمان محمد. (2006). جودة تدريب طلاب الخدمة الاجتماعية على مهارات الممارسة المهنية: دراسة مطبقة بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، *مجلة دارسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 2*(20)، 797-852.

باغريب، أماني، باحشوان. فتحية والعيدروس. مريم. (2019). معوّقات التدريب الميداني لطالبات الخدمة الاجتماعية بكلية البنات جامعة حضرموت *مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسان، 16 (2)*، 463-491. https://hu.edu.ye/hu-publications/journals/index.php/hujh/article/view/196

بدر الدين، أحلام أحمد جميل والحميدي،مؤيد عبد الهادي (2021). معوّقات تطبيق الخطة العلاجية الفردية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلّمي/ات تدريبات النطق في المنطقة الغربية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل, 13*(44.1) , 37–72. https://doi.org/10.21608/SERO.2021.214091

الجلامدة، فوزية. (2015). تقويم فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة القصيم ومقترحات تطويره" دراسة ميدانية *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9* (1)، 45-93. https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/1608

حسين، سليمان. (2024). معوّقات التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية من وجهة نظر الطلاب– دراسة حالة طلاب قسم الخدمة الاجتماعية جامعة غرب كردفان/السودان 2023م *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، *5*(1)، 440-466. https://doi.org/10.53796/hnsj51/29

حمدي، محمد نزيه وخطاطبة، يحيى مبارك. (2013). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية *مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث التعليم العالي، 4* (33)217-234. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/vol39/iss1/1

خلف، عبد الحكيم. (2019). الضغوط المرتبطة بالتدريب الميداني وعلاقتها بالعائد المهني لدى عينة من طلاب جامعة قطر رؤية استشرافية من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 16*(16)، 157-193.
https://jfss.journals.ekb.eg/article_61872.html

الدمرداش، نعمات محمد. (2005). *أسس التدريب العملي في الخدمة الاجتماعية: الجزء النظري*، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، القاهرة.

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

الربيع، أحمد إبراهيم. (2016). فعالية التدريب الميداني في إكساب طلاب الخدمة الاجتماعية المهارات المهنية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة الخدمة الاجتماعية،56* (1)، 469-496.
https://egjsw.journals.ekb.eg/article_176177.html

رجب، إبراهيم. (2000). الخدمة الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية والسياسات الاجتماعية. *كلية الخدمة الاجتماعية*، جامعة حلوان.

رضوان، محمود على محمود. (2020). معوِّقات جودة التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 21* (1)، 413- 460.
https://jfss.journals.ekb.eg/article_118334.html

الرنتيسي، أحمد محمد. (2018). معوِّقات استفادة طلبة الخدمة الاجتماعية من التدريب الميداني في المؤسسات الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 46*، 78-102. https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/2293

الرواشدة، علاء زهير، العرب، أسماء و يوسف، انعام. (2019). صعوبات التدريب الميداني لتخصص علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية من وجهة نظر من الطلاب في جامعة عجمان. *حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 13*(2)، 197-242.
http://dspace.univ-guelma.dz:8080/xmlui/handle/123456789/7951

سالم، سرى محمد رشدي. (2012). معوِّقات التدريب الميداني في معاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الطلاب المعلمون. *مجلة التربية الخاصة،1 (1)*، 202-256.
https://mtkh.journals.ekb.eg/article_168538.html

شبيطه، زردة حسن. (2011). معوِّقات التدريب الميداني بمجالات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 76* ، 1-80.

شحاته، عصام محمود. (2010). جودة التدريب الميداني كأحد معايير الاعتماد لمعاهد الخدمة الاجتماعية، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان،30*، 1295-1368.

الشرعة، علي محمد. (2019). مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة حائل، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *10*(28)،39-49.
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/2166

الشهراني، مشاعل سعد عامر. والشهراني، عبدالله بن فلاح. (2022). تصور مقترح لتفعيل دور التعليم التقني في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، *(25)*، 1-31. *https://doi.org/10.55074/hesj.v0i25.529*

الصقرية، ربيع والسالمي، محسن. (2023). واقع ومعوّقات تطبيق الإشراف الإلكتروني في التدريب الميداني بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المشرفين والمرشحين. *مجلة العلوم التربوية*، *22(22)*، *143-166* *https://doi.org/10.29117/jes.2023.0124*

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد .*(1998) .البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه* .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المغربي، راندا محمد والغامدي، وجدان سعيد. (2023). صعوبات التدريب الميداني للطالبات المعلمات في الطفولة المبكرة في بعض الجامعات السعودية .*المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة—جامعة المنصورة*3(9)، 779-841. *https://maml.journals.ekb.eg/article_300066.html*

فتح الله، عبير نيازي. (2024). صعوبات التدريب الميداني لدى طلبة الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي .*دراسات في الخدمة الاجتماعية*، *65(2)*، *479-522.* *https://dss.journals.ekb.eg/article_339411.html*

قاسم، ماجد. (2021). معوّقات التدريب الميداني بالمعاهد الصحية الخاصة بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الطلبة *مجلة الدراسات الاجتماعية*، *27* (3)، 109-140.

قليوبي، خالد، التوني، سمير والشهري، حسن (2018). *التدريب العملي التطبيقي لدارسي علم النفس*. (ط3) مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز. جدة

المستريحي، مها. (2020). معوّقات التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كليات التربية في الجامعات السعودية دراسة حالة: جامعة حائل *مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات*، *9(2)*، *150- 179.*
https://asjp.cerist.dz/en/article/138946

مسعود، وائل. (2004). أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. المجلة العربية للتربية الخاصة، (4)،97-144.

الناكوع، فاطمة جمعة محمد. (2019). التدريب الميداني وعلاقته برفع كفاءة الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي *مجلة أبحاث*، *(14)* 387-420.

نهشل، مها وعبد الباقي، فهد. (2021). الصعوبات والتحديات التي تواجه طالبات الخدمة الاجتماعية خلال التدريب الميداني في مؤسسات المملكة العربية السعودية التعليمية: دراسة كيفية مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 1-21. https://drive.uqu.edu.sa/_jss/files/13(4)/1.pdf

الهلالات، خليل. (2016). معوِّقات التدريب الميداني لدى طلبة العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية، دراسات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42 (1)، 1104-1129.

ترجمة المراجع العربية:

Al Saud, Aljawhara Saud, & Abd Al-Hafiz, Faten Muhammad Amer. (2018). A future vision for developing general practice mechanisms to activate field training for social work students. *Journal of the College of Arts, King Saud University*, 30(3), 105–147.

Al-Musharraf, Faridah Abd Al-Wahab. (2005). The impact of field training on some personality traits of female counselors at King Saud University. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies,* 31, 117–139.

Abu Al-Hasan, Nabil Muhammad. (2011). Obstacles facing supervisors in achieving field training quality in the school setting. *Journal of Studies in Social Work and Human Sciences, Helwan University,* 3, 3875–3929.

Elyas, Iman Muhammad. (2006). Quality of training social work students on professional practice skills: Applied study at Helwan University. *Journal of Studies in Social Work and Human Sciences*, 20(2), 797–852.

Bagharib, Amani, Bahashwan, Fathiyah, & Al-Aidroos, Maryam. (2019). Obstacles of field training for female social work students at Girls College, *Hadhramout University. Hadhramout University Journal of Humanities*, 16(2), 463–491.

Badr Al-Din, Ahlam Ahmad Jamil, & Al-Humaidi, Muaid Abd Al-Hadi. (2021). Obstacles to applying individualized treatment plans for students with autism spectrum disorder from the perspective of speech training teachers. *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 13(44.1), 37–72.

Al-Jalamdah, Fawziyah. (2015). Evaluating the effectiveness of field training from the perspective of female students of the Department of Special Education, Qassim University. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(1), 45–93.

Hussein, Sulayman. (2024). Obstacles of field training for social work specialization from students' perspectives: A case study at University of West Kordofan, Sudan. *Journal of Human and Natural Sciences*, 5(1), 440–466.

Hamdi, Muhammad Nazeeh, & Khattatbah, Yahya Mubarak. (2013). The effect of field training on perceived self-efficacy and counseling skills for students of psychological counseling at Yarmouk University and the University of Jordan. *Arab Universities Union Journal for Higher Education Research,* 33(4), 217–234.

Khalaf, Abd Al-Hakim. (2019). Field training-related stress and its relation to professional outcomes among Qatar University students. *Journal of the Faculty of Social Work Studies and Social Research*, 16(16), 157–193.

Al-Demerdash, Ni'mat Muhammad. (2005). *Foundations of practical training in social work: Theoretical part*. Higher Institute of Social Work, Cairo.

Saudi Vision 2030. (2016). Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. Retrieved from [https://vision2030.gov.sa] (https://vision2030.gov.sa(

Al-Rabee‘, Ahmad Ibrahim. (2016). Effectiveness of field training in providing social work students with professional skills. *Egyptian Association of Social Workers, Journal of Social Work*, 56(1), 469–496.

Rajab, Ibrahim. (2000). *Social work, social problems, and social policies*. Faculty of Social Work, Helwan University.

Radwan, Mahmoud Ali Mahmoud. (2020). Obstacles to field training quality for social work students. *Journal of the Faculty of Social Work for Studies and Social Research,* 21(1), 413–460.

Al-Rantisi, Ahmad Muhammad. (2018). Obstacles to benefiting from field training in social institutions from students’ perspectives. *Al-Quds Open University Journal for Humanities and Social Research*, 46, 78–102.

Al-Rawashdeh, Alaa Zuhair, Al-Arab, Asma, & Youssef, In‘am. (2019). Difficulties of field training in sociology and social work specialization from students’ perspectives at Ajman University. *Annals of Guelma University for Social and Human Sciences*, 13(2), 197–242.

Salem, Sara Muhammad Rushdi. (2012). Obstacles of field training in special education programs from student-teachers' perspectives. *Journal of Special Education*, 1(1), 202–256.

Shubaytah, Zardah Hassan. (2011). Obstacles of field training in generalist social work practice. *An-Najah University Journal for Research – Humanities,* 76, 1–80.

Shehata, Issam Mahmoud. (2010). Field training quality as a criterion for accreditation of social work institutes. *Studies in Social Work and Human Sciences, Helwan University,* 30, 1295–1368.

Al-Shara‘ah, Ali Muhammad. (2019). Problems of field training among special education students at University of Ha’il. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Studies,* 10(28), 39–49.

Al-Shahrani, Mashael Saad Amer, & Al-Shahrani, Abdullah bin Falah. (2022). A proposed framework to enhance the role of technical education in meeting labor market needs in light of Saudi Vision 2030. *Journal of Educational Sciences and Humanities*, 25, 1–31.

Al-Saqriyah, Rabi‘ Muhammad, & Al-Salmi, Mohsen Nasser. (2023). Reality and obstacles of applying e-supervision in field training at Sultan Qaboos University. *Journal of Educational Sciences,* 22(22), 143–166.

Ubaydat, Zoqan, Adas, Abd Al-Rahman, & Abd Al-Haqq, Kaid. (1998). *Scientific research: Its concepts, tools, and methods*. Dar Al-Fikr.

Al-Maghribi, Randa Muhammad, & Al-Ghamdi, Wajdan Saeed. (2023). Difficulties of field training for early childhood female teachers in Saudi universities. *Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education – Mansoura University*, 9(3), 779–841.

Fathallah, Abeer Nyazi. (2024). Difficulties of field training for social work students in the medical field. *Studies in Social Work*, 65(2), 479–522.

Qasim, Majid. (2021). Obstacles of field training in private health institutes in Yemen from students’ perspectives. *Journal of Social Studies,* 27(3), 109–140.

Qalyoubi, Khalid, Al-Tuni, Samir, & Al-Shahri, Hassan. (2018). *Applied practical training for psychology students* (3rd ed.). Scientific Publishing Center, King Abdulaziz University.

Al-Mustrayhi, Maha. (2020). Obstacles of field training from the perspective of female education students in Saudi universities: Ha’il University as a case study. *Journal of Management and Development for Research and Studies,* 9(2), 150–179.

Masoud, Wael. (2004). Importance and impact of field training on professional development and teaching competence of special education students at King Saud University. *Arab Journal of Special Education,* 4, 97–144.

Al-Nakou‘, Fatimah Jum‘ah Muhammad. (2019). Field training and its relation to improving professional performance of social workers. *A'bath Journal,* 14, 387–420.

Nihshal, Maha, & Abd Al-Baqi, Fahd. (2021). Difficulties and challenges faced by female social work students during field training in Saudi educational institutions: A qualitative study. *Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences,* 13(4), 1–21.

Al-Hilalat, Khalil. (2016). Obstacles of field training among social work students at the University of Jordan. *Journal of the Faculty of Humanities and Social Sciences,* 42(1), 1104–1129.

المراجع الأجنبية:

Acklin, M. W., & Velasquez, J. P. (2021). Improving criminal responsibility determinations using structured professional judgment. *Frontiers in Psychology*, 12, 700-991. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700991

Ajlan, M . & Al-Ghamdi, S. (2020). The Role of Field Training in Improving Professional Practice Among Students of the College of Architecture and Planning, King Saud University. *JES. Journal of Engineering Sciences*, *48*(6), 1427-1452. doi: 10.21608/jesaun.2020.338738

Anjum, S. (2020). Impact of Internship Programs on Professional and Personal Development of Business Students: A Case Study from Pakistan. *Future Business Journal,* 1-13 https://doi.org/10.1186/s43093-019-0006-4

Babadi Akashe, Z., Nasr Esfahani, A. R., Nili Ahmadabad, M. R., & Tabatabaei, S. M. S. (2023). Obstacles and Challenges for the Implementation of Internship in Bachelor of Psychology. *Education Strategies in Medical Sciences, 15*(6), 546–555 : http://edcbmj.ir/article-1-1861-en.html

Barnett, J. E., & Johnson, W. B. (2023). Ethical issues in working with trainees with problems of professional competence. *In American Psychological Association eBooks* (149–169). https://doi.org/10.1037/0000340-009

Bedford, S., Repa, L., & Renouf, A. (2020). Supervision in interprofessional education: Benefits, challenges, and lessons learned. *Journal of Psychotherapy Integration, 30*(1), 16. https://doi.org/10.1037/int0000167

Cataldo, F., Chang, S., Mendoza, A., & Buchanan, G. (2021). A perspective on client-psychologist relationships in videoconferencing psychotherapy: literature review. *JMIR Mental Health, 8(2)*, e19004. https://doi.org/10.2196/19004

Carter, C., Northway, R., & Gait, S. (2022). Drinking from an empty glass: a mixed-method analysis of counselling psychology trainees’ stress and barriers to self-care. *Counselling Psychology Review, 37*(2), 4-13. https://doi.org/10.53841/bpscpr.2022.37.2.4

Connell, C. J., Brown, T., Hewitt, A., Grieve, A., O’Donovan, R., Malone, D. T., Ross, B., Cousland, R., Oliaro, L., & Yu, M. (2021). Resilience, professionalism, and reflective thinking: The three-legged stool of health professional and teacher education students’ fieldwork practice. *International Journal of Health Professions, 8*(1), 98–111. https://doi.org/10.2478/ijhp-2021-0009

Cristello, J., Bowdring, M., & Waddell, J. (2025). Reconsidering research experiences as admission criteria for clinical psychology and clinical science PhD programs. *Training*

and Education in Professional Psychology, 19(4), 286–291.. https://doi.org/10.1037/tep0000522

Daly, M. & Macchia, L. (2023). Global trends in emotional distress. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 120*(14), e2216207120. https://doi.org/10.1073/pnas.2216207120

El-Ferik, S., & Al-Naser, M. (2021). University industry collaboration: a promising trilateral Co-Innovation approach. *IEEE Access, 9*, 112761–112769. https://doi.org/10.1109/access.2021.3104096

Flores-Bravo, J. F., Rodríguez-Naveiras, E., De Los Dolores Valadez Sierra, M., Costantini, D., & Borges, Á. (2024). Training of health science professors to support the education of high-ability university students. *Frontiers in Education, 9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1452681

Galán, C. A., Boness, C. L., Tung, I., Pedersen, S. L., & Jones, N. P. (2024). A commentary on "Systemic challenges in health service psychology internship training: A call to action from trainee stakeholders". *Clinical Psychological Science, 12*(1), 180-184. https://doi.org/10.1177/21677026231156597

Hommes, M. A., & Van der Molen, H. T. (2012). Effects of a Self-Instruction Communication Skills Training on Skills, Self-Efficacy, Motivation, and Transfer. *European Journal of Open, Distance and E-learning*.

Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. A., Hatcher, R. L., & Rodolfa, E. R. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology, 3*(4), S27–S45. https://doi.org/10.1037/a0015833

Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Hirvonen, J. (2006). The significance of practical training in linking theoretical studies with practice. *Higher Education, 51*, 439-464. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6391-8

Lopez, S. J., Oehlert, M. E., & Moberly, R. L. (1997). Selection Criteria for APA-Accredited Internships Stratified by Type of Site and Competitiveness. *Psychological Reports*, *80*(2), 639-642. https://doi.org/10.2466/pr0.1997.80.2.639

Ngure, L. (2025). Exploring the Challenges Faced by Bachelor of Education with Guidance and Counselling Students during Practicum. *INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH*, *8*, 87-98.

Palitsky, R., Kaplan, D. M., Brodt, M. A., Anderson, M. R., Athey, A., Coffino, J. A., & Stevenson, B. (2022). Systemic challenges in internship training for health-service psychology: A call to action from trainee stakeholders. *Clinical Psychological Science*, *10*(5), 819-845. DOI: 10.1177/21677026211072232

Pike, N., Floyd, R., & Porter, C. (2025). The interplay of stress, burnout, and mindful self-care in school psychologists. *School Psychology*. https://doi.org/10.1037/spq0000692

Pote, H., Rees, A., Holloway-Biddle, C., & Griffith, E. (2021). Workforce challenges in digital health implementation: how are clinical psychology training programmes developing digital competences?. *Digital Health, 7,* 2055207620985396. https://doi.org/10.1177/2055207620985396

Prieto Vila, M., Estupiñá Puig, F. J., Aparicio García, M. E., Santalla Arrebola, Á., Sanz Cortés, A., & Larroy García, C. (2024). Gender disparities and mental health challenges among doctoral candidates. *International Journal of Educational Psychology, 13*(2), 112–128. https://doi.org/10.1234/ijep.2024.56789

Shepherd, B. and Brochu, P. (2024). Let's get real: identity concealment, burnout, and therapeutic relationship quality among psychology trainees with concealable stigmatized identities. *Psychotherapy, 61*(2), 125-136. https://doi.org/10.1037/pst0000522

Spruill, J., & Pruitt, S. D. (2000). Preparing psychologists for managed care settings: Enhancing internship training programs. *Professional Psychology: Research and Practice,* 31(3), 305-309. https://doi.org/10.1037/0735-7028.31.3.305

Wang, J., Marquez, J., Wang, C., Yang, W., & Ding, Y. (2025). School psychology practicum and internship: exploring Asian and Asian American students' experience. *School Psychology*. https://doi.org/10.1037/spq0000708

Zammitt, D., Brotherhood, E., Fearn, C., Greaves, C., Hayes, O., Harding, E., … & Stott, J. (2024). Barriers and facilitators to participation in clinical trials related to familial frontotemporal dementia: a qualitative study. *Molecular Genetics & Genomic Medicine, 12*(11). https://doi.org/10.1002/mgg3.70038

Zhou, X., Aggarwal, A., Robbins, K., Khalil, A., & Çiftçi, A. (2024). The hidden curriculum of gatekeeping: dismissal experiences of health service psychology trainees. *Journal of Counseling Psychology, 71*(4), 242-254. https://doi.org/10.1037/cou0000738

تقويم الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مبادئ الاقتصاد الأخضر

Evaluation of Educational Activities In the My Eternal Language Curriculum at The Middle Stage in Light of Green Economy Principles

إعداد

د. رانيه بنت فواز اللهيبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية – جامعة الباحة

Dr. Raniyah bint Fawaz Al-luhaybi

Associate Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language

Department of Curriculum and Instruction - College of Education - Al-Baha University

Email: rallehaibi@bu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-013

تاريخ التقديم: 2026/01/04 م تاريخ القبول: 2026/01/26 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد مبادئ الاقتصاد الأخضر اللازم تضمينها في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، والكشف عن درجة توافرها، وإعداد تصور مقترح لتضمينها في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة بمبادئ الاقتصاد الأخضر اللازم تضمينها في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وشملت القائمة المبادئ التالية: الاستدامة، العدل، الكرامة، صحة الأرض، الدمج، المرونة، ويندرج ضمنها (38) مؤشرًا، وفي ضوئها تمَّ إعداد بطاقة التحليل، وشملت عينة الدراسة جميع الأنشطة التعليمية في الجزء الأول من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط وبلغ عددها (230) نشاطًا تعليميًّا، وأظهرت النتائج أن توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية في الجزء الأول من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط كان بدرجةٍ إجمالية متوسطة، كما أشارت النتائج إلى توافر جميع المبادئ بدرجةٍ منخفضة، وجاء ترتيب تلك المبادئ على النحو التالي: المرونة، العدل، الكرامة، الدمج، الاستدامة، وصحة الأرض. وفي ضوء تلك النتائج تقدمت الدراسة بتصورٍ مقترح لتضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة. وأوصت الدراسة بالعمل على تعزيز مفهوم التخضير والقضايا المرتبطة به مثل: الاقتصاد الأخضر والمهارات الخضراء، والتوجهات المعاصرة نحو الأخذ بمفهوم التنمية المستدامة في جميع المقررات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الاقتصاد الأخضر– الأنشطة التعليمية– لغتي الخالدة– المرحلة المتوسطة.

Abstract

The study aimed to identify the principles of the green economy that must be included in the educational activities within the My Eternal Language curriculum at the middle stage and to reveal the extent of the availability. It also aimed to prepare a proposed design to include the in the educational activities within the My Eternal Language curriculum at the middle stage. The study adopted the descriptive-analytical methodology. The study tools consisted of a list of green economy principles that must be included in the educational activities within the My Eternal Language curriculum at the middle stage. The list included the following principles: sustainability, justice, dignity, earth integrity, inclusion, and resilience. The card analysis was prepared in light of this list. The study sample included all educational activities in the first part of the My Eternal Language curriculum for the third middle grade, and the number of activities was (230). The study results showed that the availability of green economy principles educational activities in the first part of the My Eternal Language curriculum for the third middle grade was at an overall average level, At the level of principles, The results also indicated that all principles were available to a low degree, with the principles ranked in the following order: resilience, justice, dignity, inclusion, sustainability, and earth integrity. In light of these results, the study presented a proposed design for including the principles of the green economy in educational activities within the My Eternal Language curriculum at the middle stage. The study recommended working on enhancing the concept of greening and related topics such as green economy, green skills, and the contemporary trends towards adopting the concept of sustainable development in all courses.

Keywords: (Green Economy – Educational Activities – My Eternal Language - Middle Stage).

المقدمة

يشهد العالم تطورًا اقتصاديًّا متزايدًا في مجالات الصناعة والتكنولوجيا والتجارة الدولية، وأدى هذا التطور إلى طلب هائل على موارد الطاقة واستنزافها؛ مما نتج عنه حدوث مشكلات بيئية واقتصادية، وتفاقمت تلك المشكلات بشكلٍ كبيرٍ منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، ومن أبرزها: الأزمة المالية، ومشكلات الاحتباس الحراري، والتلوث البيئي، والتدهور الحاد في جودة المياه والهواء في العديد من دول العالم.

ولعّل التطور الاقتصادي الذي شهده العالم ارتبط بالعديد من الآثار السلبية على الجوانبِ البيئية والاجتماعية والاقتصادية، مما أدى إلى العديد من المشكلات على الصعيدين الفردي والمجتمعي، وعلى مستوى العالم بشكلٍ تامٍ، وفي ضوء تلك الأوضاع ظهرت الحاجة إلى أسلوب اقتصادي جديد يراعي تلك الجوانب، ويحافظ على البيئة ومواردها.

وفي هذا السياق تبنت منظمة الأمم المتحدة عام 2009 مصطلح الاقتصاد الأخضر، وتم اعتماده ضمن أعمال مؤتمر التنمية المستدامة والقضاء على الفقر عام 2012 في مدينة ريو دي جانيرو Rio De Janeiro في البرازيل 2012 (فاطمة بكدي، 2020). ويُمثّل الاقتصاد الأخضر توجهًا اقتصاديًّا يهدف إلى إزالة التعارض بين تحقيق التنمية المستدامة وحماية البيئة، مع التأكيد على أن تخضير الاقتصاد Greening The Economy لا يمثّل عائقًا أمام تحقيق الثروات، وسيؤدي التحول إلى الاقتصاد الأخضر إلى زيادة معدلات نمو الناتج المحلي، بجانب إيجاد المزيد من فرص العمل، حيث ستكون هناك قطاعات جديدة ومتعددة للاستثمار والعمل، ترتبط جميعها بالاقتصاد الأخضر، وتُعرف بالوظائف الخضراء (Mclean et al., 2018).

ويتطلب التحول نحو الاقتصاد الأخضر أن تواكب المؤسسات التعليمية هذا التحول؛ حيثُ سيكون هناك المزيد من الطلب على مهن وأعمال تتطلب ما يُعرف بالمهارات الخضراء، وقد أفادت العديد من الدول بوجود بين تلك المهارات التي يمتلكها العاملون في قطاعات الاقتصاد التقليدي، وبين المهارات اللازمة للاقتصاد الأخضر (UNIDO, 2015)، وأكدت منظمة العمل الدولية (2013) في مؤتمرها المنعقد في جنيف عام 2013 بضرورة دمج المهارات الخضراء في الأنظمة التعليمية من أجل تحقيق الاقتصاد الأخضر. كما أصدرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

OECD عام 2015 بيانها حول "التعلم من أجل اقتصاد أخضر احتوائي"، ودعا هذا البيان إلى التأثير على الاتجاهات، وتعزيز استراتيجيات التعلم؛ بهدف تحقيق التعلّم الفاعل والمستدام من أجل الاقتصاد الأخضر (هبة سيد، 2020).

وجاءت تلك الدعوات في سياق التقدير التام للعملية التعليمية والدور المهم الذي يُمكن أن تؤديه، حيث تقوم بتوضيح الروابط والتداخلات بين البيئة والطاقة ومصادرها والاقتصاد، وهو ما يشكّل ركنًا أساسيًّا في استيعاب مفهوم الاقتصاد الأخضر، ومن خلال هذا الدور يُمكن إعداد قطاعات واسعة من الطلاب ذوي فهمٍ واضحٍ لأهمية النمو الاقتصادي الذي لا يتعارض مع المخاوف البيئية، والذي لا يؤدي إلى المزيد من الآثار البيئية المدمرة والنفايات الضارة والتلوث (Shapiro, 2012).

وفي ضوء تلك المطالب وبهدف الانتقال إلى الاقتصاد الأخضر، بادرت العديد من الدول إلى إعادة النظر في منظومتها التعليمية ومقرراتها الدراسية، ويوضح ماكلين وآخرون Mclean et al., (2018) أن مراجعة المقررات الدراسية في كل من إندونيسيا والهند وفيتنام وسريلانكا أظهرت الحاجة إلى تعزيز تلك المقررات في ضوء التحول إلى الاقتصاد الأخضر، وبادرت تلك الدول إلى اتخاذ المبادرات اللازمة لهذا الهدف، ومنها على سبيل المثال مبادرة "مصنع في المدرسة" في إندونيسيا، أو "مهارة للوظيفة" في الهند، وتضمنت تلك المبادرات التعريف بمفاهيم ومبادئ الاقتصاد الأخضر، وما يرتبط بها كالوظائف الخضراء، والمهارات الخضراء، والمدارس الخضراء، وكل ما يتعلّق بالتخضير.

وأبدت الدول الصناعية الكبرى اهتمامًا كبيرًا بالاقتصاد الأخضر، ويوضح شابيرو (Shapiro, 2012) أن مناهج التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية لا تتضمن علوم المناخ والطاقة بصورةٍ تتناسب مع التطورات الحالية، وأن هناك حاجة ضرورية لتعزيز المعارف الأساسية بالطاقة ومصادرها واستخدامها وآثارها على المناخ والبيئة لدى الطلاب في مراحل التعليم. وعلى هذا الأساس، تم الإعلان عن مبادرة رئاسية شاملة للتعليم من أجل الاقتصاد الأخضر، ويتلخص هدفها في أن تكون 100% من المدارس والمؤسسات التعليمية خضراء بحلول عام 2020، أي أن تكون خضراء في تعليمها ومبانيها وعملياتها الإدارية ومناهجها الدراسية.

وبادرت المملكة العربية السعودية باتخاذ إجراءات فاعلة لدعم التنمية المستدامة والتوجه نحو التخضير والاقتصاد الأخضر، حيث أطلق صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز ولي العهد رئيس مجلس الوزراء مبادرة السعودية الخضراء؛ لتوحيد جهود الاستدامة وتسريع العمل المناخي، ودعم تحقيق هدف الحياد الصفري بحلول عام 2060 والانتقال نحو الاقتصاد الأخضر. كما امتدت جهود المملكة إلى الإطار الإقليمي من خلال إطلاق مبادرة الشرق الأوسط الأخضر، الهادفة إلى الحدّ من آثار تغير المناخ، وتعزيز العمل المناخي المشترك على مستوى المنطقة.

وانطلاقًا من الدور المحوري للمؤسسات التعليمية في نشر الوعي بمبادرة السعودية الخضراء، أُطلقت عدة مبادرات تعليمية مماثلة في إدارات التعليم بالمملكة، وأشَارتْ دراسة فاطمة مسرحي وآخرين (2024) إلى مبادرة "مدرسة الحس البيئي" التي أطلقتها جمعية البيئة السعودية، ومبادرة "مدارس عسير الخضراء" في محافظة عسير، والتعاون بين إدارة التعليم بالطائف وجمعية الطائف الخضراء لتعزيز الوعي بثقافة التخضير، ويُضاف إلى ذلك إطلاق مبادرة "المدارس الخضراء" في محافظة جدة بالتعاون بين إدارة التعليم بجدة وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا وعَدَد من الشركات السعودية، كما تم تحديد يوم 27 مارس من كل عام للتعريف بمبادرة السعودية الخضراء، ومبادرة المدارس الخضراء.

ونظرًا لأهّمِية الاقتصاد الأخضر، فقد أشَارتْ نتائج العديد من الدّراسات السابقة، ومنها دراستي أوناي وبوجنيك (Unay & Bojnec, 2019) وجوف وجوف (Gough & Gough, 2020) إلى ضرورة تطبيق التعليم الأخضر ودمجه في سياسات التعليم وتطوير المناهج الدراسية في ضوء أهداف التنمية المستدامة، وتوصلت دراسة العميري وناهد العويضي (2022) إلى أن الأنشطة التعليمية تُعدّ أفضل طريقة لتضمين الاقتصاد الأخضر في المقررات الدراسية في مراحل التعليم العام، بينما أكَّدت دراسة جميلة آل جمان (2024) أنّ الأنشطة التعليمية تؤدي دورًا مهمًّا في إعداد شخصية الطالب، وأنها تمثّل مدخلًا مناسبًا لتضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في المقررات الدراسية.

وأشار عطية (2015) إلى أن الأنشطة التعليمية تمثّل مركز القلب النابض في المناهج؛ لما لها من أثر كبير في تشكيل خبرات الطلاب، وتعديل سلوكياتهم، وأنها تمثّل العنصر الثالث من عناصر المنهج التعليمية، ولها آثار بالغة في تطبيق المنهج، كما أكد طلافحة (2015) أنّ الأنشطة التعليمية

تؤدي دورًا مهمًّا في تحقيق الأهداف التعليمية، وتزيد من دافعية الطلاب للاهتمام بالمواد الدراسية، وتوجههم إلى استغلال أوقات الفراغ في أنشطةٍ مفيدةٍ ونافعةٍ تُنمي شخصية الطلاب.

وتأسيسًا على ما سبق، يُمكن توظيف الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة لعرض العديد من القضايا والمواضيع في مختلف التخصصات العلمية والأدبية، بما يتناسب مع الخبرات المعرفية للطلاب، كما يسهم تضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في هذه الأنشطة في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب، لذا فقد اتجه اهتمام الدراسة الحالية للتعرف على درجة توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُمثّل الاقتصاد الأخضر توجهًا اقتصاديًّا جديدًا، ظهر بقوة خلال العقدين الماضيين؛ لمواجهة المخاطر البيئية والاقتصادية والاجتماعية الناجمة عن الاستنزاف الهائل لمصادر الطاقة، والإخلال بالنظم البيئية في ظلّ الممارسات الاقتصادية التقليدية، كما يتّضح الدور الملقى على عاتق المؤسسات التعليمية في إعداد الطلاب، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والمبادئ الخاصة بالاقتصاد الأخضر، من خلال المقررات الدراسية بشكلٍ عامٍ والأنشطة التعليمية بشكلٍ خاصٍ، بالتوازي مع المبادرات والمشاريع التربوية التي تدعم هذا التوجه وتعزز الوعي به.

وتُعدّ المقررات الدراسية في المرحلة المتوسطة من الركائز الأساسية في بناء وعي الطلاب وتنمية معارفهم واتجاهاتهم نحو القضايا المعاصرة. وعلى الرغم من أهمية موضوع الاقتصاد الأخضر، والحاجة إلى تضمينه في المقررات الدراسية بشكلٍ عام ومقررات لغتي الخالدة بشكلٍ خاص، إلا أن دراسة هند الميعان والشايع (2025) أظهرت أن هناك تفاوت في تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى منهج اللغة العربية، بينما أكدت دراسة هدى محمد وشيماء محمود (2025) أن توافر أبعاد التعليم الأخضر في مناهج اللغة العربية المطورة جاء بدرجةٍ ضعيفةٍ، وبينت دراسة جميلة آل جمان (2024) أن درجة تضمين الأنشطة التعليمية لمبادئ الاقتصاد الأخضر في كتب اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ إلى منخفضةٍ جدًّا، بينما أشَارتْ دراسة أفراح المطيري (2019) إلى أن هناك قصورًا في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية من حيث تضمينها لمفاهيم الاقتصاد الأخضر، وهذا ما دعا الباحثة إلى إجراء دراسة استطلاعية مفتوحةٍ مع مجموعة من الطالبات في

عدة مدارس بالمرحلة المتوسطة، باستقصاء معرفتهن بمبادئ الاقتصاد الأخضر، حيث تبين من النتائج النهائية أن معظم الطالبات ليس لديهن معرفة بمبادئ الاقتصاد الأخضر؛ الأمر الذي يُمكن عزوه إلى عدةٍ أسبابٍ، من أبرزها: أن المقررات الدراسية لا تتضمن مفاهيم أو موضوعات تتصل بمبادئ الاقتصاد الأخضر ومن بينها مقررات اللغة العربية، مما يوجد شعورًا لدى الباحثة بأهمية تحليلها في ضوء هذه المبادئ المستحدثة؛ لتعزيز الوعي البيئي والتنمية المستدامة لدى الطالبات.

وفي ضوء التوجهات المعاصرة التي تؤكد أهمية دمج مبادئ الاقتصاد الأخضر في المقررات الدراسية، واستنادًا إلى نتائج الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية، تبلور إحساس الباحثة بالمشكلة البحثية، حيث كشفت الأدبيات التربوية عن قلة الدراسات التي تناولت موضوع الاقتصاد الأخضر في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؛ إذ لا توجد دراسة – على حدّ علم الباحثة – تناولت هذا الموضوع بما يتلاءم مع متطلبات التنمية المستدامة والتحديات البيئية والاقتصادية المعاصرة.

كما أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية وجود قصور في تضمين مفاهيم الاقتصاد الأخضر ومبادئه ضمن محتوى هذه المقررات، على الرغم من الطبيعة التربوية واللغوية لمقررات لغتي الخالدة، وما تتسم به من مرونة تتيح دمج موضوعات وأنشطة تعليمية متنوعة في مجالات البيئة والتنمية المستدامة والتخضير. وفي ضوء ذلك، تستشعر الباحثة أهمية إجراء الدراسة الحالية والتي تتحدد مشكلتها الأساسية في الكشف عن درجة توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وفي ضوء طبيعة المشكلة المحدّدة أعلاه، وتسعى الدراسة الحاليّة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مبادئ الاقتصاد الأخضر اللازم تضمينها في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟
2. ما درجة توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟
3. ما التصور المقترح لتضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. إعداد قائمة بمبادئ الاقتصاد الأخضر اللازم تضمينها في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.
2. تحديد درجة توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.
3. إعداد تصور مقترح لتضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة في الجانبين التاليين:

أولًا: الأهمية العلمية:

1. تأتي الدراسة استجابة للتوجهات التربوية المعاصرة التي تدعو إلى ضرورة تضمين القضايا البيئية والاقتصادية في مقررات التعليم العام، بما يكسب الطلاب الوعي المناسب بمفهوم الاقتصاد الأخضر، كما تواكب الدراسة جهود المملكة العربية السعودية في مجال الاهتمام بالاقتصاد الأخضر.
2. الإسهام في إثراء الأدبيات المحلية والعربية حول مبادئ الاقتصاد الأخضر، خاصة فيما يتعلق بالمقررات الدراسية، والتي لا تزال قليلة من حيث تضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر، وبذلك تسهم الدراسة في سد فجوة معرفية في هذا الموضوع الحيوي، من خلال التركيز على محتوى مقرر لغتي الخالدة وإمكانياته في دمج هذه المبادئ.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. تفيد الدراسة القائمين على تخطيط المقررات لمناهج اللغة العربية ومطوريها؛ حيث تحدد لهم درجة توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وبالتَّالي تطويره في ضوء تلك المبادئ.

2. تُقدم الدراسة قائمة بمبادئ الاقتصاد الأخضر بما يتناسب مع مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة، ويُمكن الإفادة من تلك القائمة في تقويم مقررات لغتي الخالدة في تلك المرحلة.
3. تقدم الدراسة تصورًا مقترحًا لتضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقررات لغتي الخالدة، مما يساعد معلمي ومعلمات تلك المرحلة على تنفيذ تلك الأنشطة.
4. تسعى الدراسة إلى جذب اهتمام الباحثين نحو إجراء مزيد من الدراساتِ حول الاقتصاد الأخضر في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وغيرها من المقررات في مراحل التعليم العام.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة في التالي:

- قائمة مبادئ الاقتصاد الأخضر، وتشمل: مبدأ الاستدامة، مبدأ العدل، مبدأ الكرامة، مبدأ صحة الأرض، مبدأ الدمج، ومبدأ المرونة.
- استمارة تحليل المحتوى التي تمَّ التّوصل إليها في ضوء نتائج الدراسات السابقة وآراء الخبراء.
- الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط طبعة (1447هـ) الجزء الأول من المقرر.

مصطلحات الدراسة:

التقويم Evaluation:

عرَّف طلافحة (2015) التقويم بأنَّه: "عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة، مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج، وبذلك تساعد في توجيه العمل التربوي، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك" (ص.282).

ويُعرّف التقويم إجرائيًّا بأنَّه: إصدار الحكم على مدى توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط.

الأنشطة التعليمية Educational Activities:

عرَّف علي (2011) الأنشطة التعليمية بأنَّها: "كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معًا؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المحدّدة للمنهج، سواء أتم هذا النشاط في داخل غرفة الصف أم في خارجها، داخل المدرسة أم في خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة" (ص. 44).

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنَّها: الأنشطة التعليمية اللغوية التي وردت في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، لمعرفة مدى تضمين تلك الجهود لمبادئ الاقتصاد الأخضر، وذلك في ضوء القائمة التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

الاقتصاد الأخضر Green Economy:

تُعرّف لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغربي الإسكوا (2011) الاقتصاد الأخضر بأنَّه: "يعبر عن منظور جديد لعلاقة الترابط بين الأبعاد الاقتصادية والبيئية والاجتماعية، ويهدف إلى الحدّ من الفقر وتحقيق الرفاهية، ويفسح المجال لحشد الدعم لتحقيق التنمية المستدامة" (ص.5).

وتُعرِّفه الباحثة إجرائيًّا بأنَّه: أسلوب اقتصادي جديد يراعي المحافظة على البيئة، ويراعي التنمية المستدامة من حيث الاستخدام الأمثل لمصادر الطاقة المتجددة، وعدم الإخلال بالنظم البيئية، كما يهدف إلى تحقيق التنمية الاجتماعية، ومراعاة حقوق جميع فئات المجتمع، والحدّ من مشكلات الفقر والبطالة.

كما تُعرّف مبادئ الاقتصاد الأخضر إجرائيًّا بأنَّها: مجموعة من القيم والمفاهيم التربوية المستمدة من توجهات الاقتصاد الأخضر العالمية، والتي تركز على الممارسات والأنشطة الداعمة للوعي البيئي والاجتماعي والاقتصادي، وتُتخذ محكات لتقويم الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، وتشمل هذه المبادئ: مبدأ الاستدامة، مبدأ العدل، مبدأ الكرامة، مبدأ صحة الأرض، مبدأ الدمج، ومبدأ المرونة، مما يُسهم في توجيه الأنشطة التعليمية نحو ترسيخ الوعي البيئي والاجتماعي والاقتصادي لدى الطلاب.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

مفهوم الاقتصاد الأخضر:

يُعدُّ الاقتصاد الأخضر من المفاهيم الحديثة نسبيًّا، حيث بدأ الاهتمام بهذا المفهوم في نهاية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، وقد يُعرّف أيضًا باقتصاد ما بعد الكربون أو اقتصاد الطاقة النظيفة، والاقتصاد البيئي أو الاقتصاد الدائري، وتوضح فاطمة بكدي (2020) أن الاقتصاد الأخضر يعني نهجًا اقتصاديًّا مخالفًا للاقتصاد الرأسمالي القائم على الطاقة الأحفورية المولدة لغاز الكربون، سعيًا إلى تخفيف الأعباء البيئية المتراكمة.

وعرّف برنامج الأمم المتحدة للبيئة (2011) الاقتصاد الأخضر بأنَّه: "ذلك الاقتصاد الذي يؤدي إلى تحسين رفاه البشر والعدالة الاجتماعية، مع الحد بشكلٍ كبيرٍ من المخاطر البيئية والندرة الإيكولوجية" (ص.2).

وعرّفته منظمة العمل الدولية (2013) بأنَّه: "اقتصاد منخفض الكربون وفعّال من حيث الموارد، وشامل اجتماعياً، ويوجه فيه النمو في الدخل والعمالة بواسطة استثمارات من القطاعين العام والخاص، بحيث تفضي إلى خفض انبعاثات الكربون والتلوث، وتعزيز كفاءة استخدام الطاقة الموارد، ومنع خسارة التنوع الأحيائي وخدمات النظم الإيكولوجية" (ص.16).

وعرّفه نجار وآخرون (Ngare et al., 2022) بأنَّه: " اقتصاد منخفض الكربون، يستخدم مصادر الطاقة بكفاءةٍ، ويراعي البعد الاجتماعي في التنمية" (P. 19).

ويرتبط مفهوم الاقتصاد الأخضر بعددٍ من المفاهيم القريبة، إلا أنه يتميز عنها من حيث النطاق والتركيز؛ إذ تُعد التنمية المستدامة إطارًا فكريًا أشمل يوازن بين الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، بينما يُمثّل الاقتصاد الأخضر أحد المداخل التنفيذية لتحقيق أهدافها عبر سياسات اقتصادية محددة، كما يختلف عن الاقتصاد الدائري الذي يركز أساسًا على تقليل النفايات وإعادة الاستخدام والتدوير، في حين يشمل الاقتصاد الأخضر مجالات أوسع، مثل: الطاقة المتجددة، والنقل المستدام، وحماية النظم البيئية (الإسكوا، 2011). بينما تُعد الاستدامة البيئية ركيزة أساسية ضمن الاقتصاد

الأخضر، دون أن تعكس شموليته التي تجمع بين الأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية في إطار تكاملي واحد (برنامج الأمم المتحدة للبيئة، 2011).

وترى الين (Allen, 2012) أنّ الاقتصاد الأخضر يتميز عن الاقتصاد التقليدي بجملةٍ من الخصائص، وهي: الحفاظ على التنوع البيولوجي والنظم البيئية، وتقليل الانبعاثات الضارة، مع تعزيز خلق فرص العمل وغيرها من الفرص الاقتصادية في القطاعات التي توظف الفقراء بشكلٍ أساسيٍ، وتوليد كميات كافية من الإيرادات العامة للسماح بالاستثمار في الحماية الاجتماعية والخدمات الجيدة، وتعزيز القدرة على الصمود في مواجهة المخاطر البيئية، وتعزيز كفاءة الطاقة والموارد في الاقتصاد، والوصول العادل إلى الطاقة من قبل الفقراء.

ويتّضح من تلك التعريفات أنَّها تتفق على أن الاقتصاد الأخضر أسلوب حياة يركز على الممارسات والأنشطة الداعمة للوعي البيئي والاجتماعي والاقتصادي، كما أنه أسلوبا اقتصاديا يختلف عن الاقتصاد التقليدي، ويقدم حلولًا متعددة لمواجهة الطلب المتزايد على الطاقة، بالإضافة إلى حل لمشكلات البطالة والفقر واتساع الفجوة الاقتصادية بين دول العالم، من خلال إيجاد المزيد من فرص العمل، وتحقيق الرفاهية، والعدالة الاجتماعية.

أهمية الاقتصاد الأخضر:

يرتبط التحول إلى الاقتصاد الأخضر بحدوث العديد من التطورات، والتي لا تقتصر أهميتها على القطاعات الاقتصادية المختلفة، بل تمتد لتشمل القطاعات البيئية والاجتماعية، ويشير برنامج الأمم المتحدة للبيئة (2011) إلى أهمية الاقتصاد الأخضر في العديد من الجوانب، وتوجزها الباحثة على النحو التالي:

- القضاء على الفقر: حيث يسعى الاقتصاد الأخضر إلى توفير الفرص المتنوعة للتنمية الاقتصادية، والتخلص من الفقر، مما يدعم فرص المساواة الاجتماعية.
- القضاء على التلوث: وذلك من خلال استبدال الوقود الأحفوري بالطاقة المستدامة والتقنيات منخفضة الكربون، والاستغلال الكفء لمصادر الطاقة المتجددة.
- إيجاد المزيد من فرص العمل: يتوقع أن تشهد العديد من القطاعات، وخاصة الزراعة والإنشاءات والنقل، في إطار التحول نحو الاقتصاد الأخضر ارتفاعًا في معدلات التوظيف

على المدى القصير والمتوسط والبعيد، يفوق تلك الفرص التي يوجدها نهج العمل المعتاد، بالإضافة إلى الاستثمار في عمليات إعادة التدوير، وتحويل مواد المخلفات إلى موارد قيّمة.

ووفقًا لتقارير الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (2023) فإنَّ الانتقال نحو الاقتصاد الأخضر يُعزز من فرص النمو المستدام، ويحد من البطالة، ويساعد على سد فجوات المهارات التي يفرضها سوق العمل العالمي الجديد.

واستنادًا على أوجه الأهمية السابقة ترى الباحثة أنَّ الاقتصاد الأخضر يُمثّل إطارًا متكاملًا يربط بين التنمية الاقتصادية والحفاظ على البيئة والعدالة الاجتماعية، ما يجعله أداة فعالة لتحقيق مستقبل مستدام وآمن، يسعى إلى تحسين مستوى معيشة الأفراد وتوفير فرص عمل لائقة في مجالات صديقة للبيئة.

مبادئ الاقتصاد الأخضر:

يستند الاقتصاد الأخضر إلى مجموعة من المبادئ التي تحدد سياساته وتُوجّه مساراته من أبرزها: الكفاءة في استخدام الموارد؛ من خلال تقليل الهدر وتعزيز إعادة التدوير، والعدالة الاجتماعية عبر ضمان توزيع عادل للعوائد الاقتصادية والوظائف الخضراء، والابتكار والاستدامة؛ بتشجيع البحث العلمي وتطوير التقنيات النظيفة، والمسؤولية البيئية التي تجعل حماية الطبيعة محورًا لأي عملية إنتاجية أو استهلاكية (OECD, 2017).

واستعرضت منى العنزي (2022)، وبيلجاييف وآخرون (Bilgaev et al., 2020) أهم مبادئ الاقتصاد الأخضر، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. مبدأ الاستدامة Sustainabilty: يدعم هذا المبدأ التنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة وهي: البعد البيئي، والاجتماعي، والاقتصادي.
2. مبدأ العدل Justice: يدعم هذا المبدأ المساواة بين دول العالم، وداخل الدولة نفسها، وبين الأجيال المتعاقبة، مع احترام حقوق الإنسان، وحقوق الجنسين، وتقديم المعارف والمهارات والخبرات للأفراد.
3. مبدأ الكرامة Dignity: ويُعرف أيضًا بمبدأ الحياة الكريمة، والتي يشعر فيها الفرد بالازدهار الحقيقي والرفاهية، ويؤكد هذا المبدأ على التقليل من حدة الفقر، وتوفير الأمن الغذائي،

وحصول الجميع على الرعاية الصحية الأساسية، والتعليم، والطاقة، والمياه النظيفة، كما يتضمن هذا المبدأ إيجاد فرص عمل جديدة ومهن متعلقة بالقطاعات الخضراء.

4. مبدأ صحة الأرض Earth Integrity: وذلك من خلال الاستخدام الفعّال للموارد الطبيعية، والحدّ من التلوث، وحماية النظم البيئية، وسلامة التنوع البيولوجي، واستعادة التوازن بين العلاقات البيئية والاجتماعية.

5. مبدأ الدمج Inclusion: يعتمد هذا المبدأ على المشاركة في صنع القرار، وتعزيز تلك المشاركة بين جميع أصحاب المصالح على كافة المستويات، واحترام القيم البيئية والثقافية لكافة فئات المجتمع، واحترام حقوق الجميع.

6. مبدأ المساءلة Governance: ويُعرف أيضًا بمبدأ المساءلة والحكم الرشيد، وينص على ضرورة تعزيز الديمقراطية وتنشيطها، وفقًا لمبدأ الموافقة المستنيرة، والعمل ضمن مفاوضات شفافة وتشاركية تشمل جميع المعنيين بالقضايا موضع النقاش، إلى جانب ضبط عمليات الإنتاج والتسويق، بالتعاون مع أصحاب المصلحة.

7. مبدأ المرونة Resilience: ويُعرف هذا المبدأ بالتكيف للأحداث في جميع الأبعاد: البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتكيف للأحداث المناخية المتطرفة والكوارث، وإيجاد أرضية الحماية الاجتماعية المشتركة، وتشجيع تبادل النظم المعرفية المتنوعة.

8. مبدأ الكفاءة والكفاية Efficiency: يهتم هذا المبدأ بالجودة وتشجيع الابتكار الاجتماعي والاقتصادي والبيئي، وإعطاء الأولوية للموارد والطاقة المتجددة، والاهتمام بالتكاليف الحقيقية وإدماج العوامل الخارجية والاجتماعية والبيئية، وإعطاء حقوق عادلة للوصول إلى الملكية الفكرية ضمن إطار قانوني عالمي.

9. مبدأ التواصل بين الأجيال Intergenerational: يؤكد هذا المبدأ على الاستثمار للمستقبل، أي أن الاقتصاد الأخضر يسعى إلى تحقيق الرفاهية للأجيال الحالية والقادمة، وتوظيف الاستثمار الأمثل للموارد، وتحسين نوعية الحياة على المدى الطويل، واتخاذ القرارات بشكلٍ علمي سليم. ويوضح الشكل (1) تلك المبادئ:



شكل (1) مبادئ الاقتصاد الأخضر. المصدر: من إعداد الباحثة

وترى الباحثة أنَّ هذه المبادئ تكون صورة متكاملة حول الاقتصاد الأخضر، وتجعله اتجاهًا يجب التركيز عليه والاهتمام بتطبيقه، ومراعاة مبادئه أثناء التدريس للوصول للتعلم النشط، وتحقيق التفاعل في العملية التعليمية، واعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من هذه المبادئ؛ لمناسبتها لطبيعة مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وتضمينها في محتواه، بما في ذلك الأنشطة التعليمية، وهي: مبدأ الاستدامة، مبدأ العدل، مبدأ الكرامة، مبدأ صحة الأرض، مبدأ الدمج، ومبدأ المرونة.

الاقتصاد الأخضر في المناهج الدراسية:

أكدت الدراسات السابقة أهمية العملية التعليمية والمناهج الدراسية في دعم تطبيق الاقتصاد الأخضر، حيث أشَارتْ نجوى جمال الدين وآخرون (2014) إلى أن التعليم يُعدّ الأساس في غرس القيم والمهارات والسلوكيات الداعمة لمبادئ الاقتصاد الأخضر، في حين أكد شابيرو (Shapiro, 2012) أن التعليم يُمثّل أفضل استثمار في رأس المال البشري لتحقيق أهداف الاقتصاد الأخضر على المدى الطويل.

وتؤدي المناهج التعليمية دوراً مهمًّا في تطوير المهارات الخضراء لدى الطلاب، وذلك من خلال دمج تلك المهارات في المناهج التعليمية؛ بهدف إعداد رأس المال البشري القادر على مواجهة

التحديات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وتفادي ما ينجم عنها من مشكلات وقضايا بيئية كارثية (Dlimbetova et al., 2016).

وأوردت رشا عيسى (2022) والعميري وناهد العويضي (2022) عددًا من المقترحات لتضمين الاقتصاد الأخضر في المناهج التعليمية، من أبرزها: ربط محتوى المناهج بالبيئة المحلية ومظاهرها المختلفة، ودمج مفاهيم الاقتصاد الأخضر في المقررات الدراسية، وتصميم أنشطة تعليمية تنمّي مهارات الطلاب وتُسهم في تعديل سلوكهم، والبحث عن حلول للمشكلات البيئية والاقتصادية، مع التأكيد على تضمين هذه المفاهيم معرفيًّا ومهاريًّا ووجدانيًّا، والانتقال بها من الجانب النظري إلى التطبيقات العملية في مختلف القطاعات.

وترى الباحثة أنَّ المناهج الدراسية تُعدّ من أهم الوسائل لترسيخ مفاهيم الاقتصاد الأخضر وتحويلها إلى ممارسات واقعية لدى الأجيال الناشئة؛ إذ يسهم التعليم في تنمية وعي الطلاب البيئي والاقتصادي والاجتماعي، ويمكن توظيف مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في هذا الاتجاه من خلال نصوص قرائية، وأنشطة لغوية، وتكليفات كتابية ومناقشات صفية تُعزّز الوعي البيئي، وتُنمّي التّفكير النقدي والحوار البنّاء حول قضايا الاستدامة.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تُعدّ الدّراسات السابقة مؤشرًا مهمًّا للجهود السابقة التي ينبغي على الباحثين استكمالها إثراءً للموضوعات المطروحة، ويستعرض هذا الجزء أهم الدراسات المتصلة بموضوع الدراسة، وقد تم عرضها وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وقد عرضت كل دراسة من حيث هدفها، ومنهجها، وأدواتها، وعينتها، وأهم نتائجها، وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة الشاعر (El-Shaer, 2025) إلى توظيف مدخل الاقتصاد الأخضر في تطوير منظومة مناهج التربية البدنية، بوصفه توجهًا حديثًا يسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، ودمج الأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية في محتوى المناهج الدراسية، وبناء تصور مستقبلي مقترح لتطوير مناهج التربية البدنية في ضوء أبعاد الاقتصاد الأخضر، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمَّ إعداد بطاقة تحليل محتوى واستبانة موجهه للمعلمين لتقييم الوعي والممارسات المتعلقة

بالاستدامة في التربية البدنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفا في تضمين مفاهيم الاقتصاد الأخضر بمناهج التربية البدنية.

وأجرت شيماء حامد وهدى مصطفى (2025) دراسةً هدفت إلى الكشف عن مدى توافر أبعاد التعليم الأخضر في المناهج المطورة للغة العربية استنادًا إلى أهمية التعليم الأخضر والذي يتماشى ورؤية مصر 2030، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عيّنة الدراسة (12) كتابا للطالب المقررة على الصفوف الدراسية الستة بالمرحلة الابتدائية لمادة اللغة العربية، وتمَّ إعداد بطاقة لتحليل المحتوى وشملت البطاقة أربعة أبعاد رئيسة للتعليم الأخضر وهي: البعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي، والبعد البيئي، والبعد الحياتي، واستبانة موجهه لمعلمي وموجهي اللغة العربية، وأشَارت نتائج الدراسة إلى أن توافر أبعاد التعليم الأخضر في مناهج اللغة العربية المطورة جاء بدرجةٍ ضعيفة.

وهدفت دراسة جميلة آل جمان (2024) إلى التّعرف على درجة تضمين الأنشطة التعليمية لمبادئ الاقتصاد الأخضر في كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عيّنة الدراسة أنشطة كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتمَّ إعداد أداة لتحليل محتوى أنشطة كتاب اللغة الإنجليزية وشملت أربعة مبادئ، وهي: مبدأ العدل، مبدأ الكرامة، مبدأ الدمج، ومبدأ صحة الأرض، وأظهرت نتائج الدراسة تضمين الأنشطة التعليمية لمبدأ العدل ولمبدأ الكرامة بدرجةٍ متوسطة، وتضمين مبدأ الدمج بدرجةٍ منخفضة، وتضمين مبدأ صحة الأرض بدرجةٍ منخفضة جدًّا.

كما هدفت دراسة حصة العنزي والشميمري (2024) إلى معرفة مستوى تضمين مفاهيم الاقتصاد الأخضر في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط، وإعداد وحدة إلكترونية تفاعلية مطورة قائمة على مفاهيم الاقتصاد الأخضر، ومعرفة فاعليتها في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني متوسط واتجاهاتهن نحوها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، وشملت عيّنة الدراسة وحدة الاقتصاد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط، وتكوّنت عينة الدراسة من (70) طالبة في الصف الثاني المتوسط بمدينة تبوك، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. وتم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة الاقتصاد، وإعداد وحدة إلكترونية تفاعلية مطورة قائمة على مفاهيم الاقتصاد الأخضر في تلك الوحدة، ومقياس اتجاهات نحو الوحدة الإلكترونية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تضمين مفاهيم

البعدين البيئي والاجتماعي منخفض جدًّا، فيما جاء مستوى تضمين مفاهيم البعد الاقتصادي عالٍ جدًّا، كما أظهرت النتائج فاعلية الوحدة الإلكترونية التفاعلية في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وفي تنمية الاتجاهات نحو تعلم الاقتصاد الأخضر، ونحو التعلم باستخدام الوحدة الالكترونية التفاعلية.

وسعت دراسة رشا عيسى (2023) إلى تطوير منهج الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء مفاهيم الاقتصاد الأخضر، وأثره في تنمية مهارات التفكير المستدام لدى الطلاب، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (30) طالبةً في الصف الأول الثانوي بإحدى مدارس مدينة دمياط في مصر، وتمّ إعداد قائمة بمفاهيم الاقتصاد الأخضر التي ينبغي توافرها في منهج الأحياء للصف الأول الثانوي، وقائمة بمهارات التفكير المستدام، وإعداد وحدة من منهج الأحياء في ضوء مفاهيم الاقتصاد الأخضر، وكتاب الطالب ودليل المعلمة لتدريس الوحدة المطورة واختبار مهارات التفكير المستدام، وأظهرت نتائج الدراسة نسبة متدنية جدًّا لتضمين مفاهيم الاقتصاد الأخضر في محتوى منهج الأحياء للصف الأول الثانوي، كما أظهرت النتائج فاعلية الوحدة المطورة في تنمية مهارات التفكير المستدام لدى عيّنة الدراسة.

واهتمت دراسة منى العنزي (2022) بتحديد درجة وعي معلمات المرحلة الثانوية بمبادئ الاقتصاد الأخضر في ممارساتهن التدريسية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة شملت ستة مبادئ للاقتصاد الأخضر وهي: الاستدامة، والعدل، والدمج، والمرونة، وصحة الأرض، وتكونت عيّنة الدراسة من (54) معلمةً للدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية، وأوضحت نتائج الدراسة أن وعي معلمات الدراسات الاجتماعية بمبادئ الاقتصاد الأخضر يتحقق بدرجةٍ كبيرةٍ جدا لجميع المبادئ التي شملتها الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات التخصص الدقيق أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة.

وسعت دراسة نسرين أحمد وآخرين (Nisreen Ahmed et al., 2021) إلى التعرف على درجة الوعي بمفاهيم الاقتصاد الأخضر لدى الطالب المعلم في كلية التربية للعلوم الصرفة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنة البحث من (116) طالبًا وطالبةً من كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم – جامعة بغداد من قسم الكيمياء (المرحلة الرابعة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية،

وتم إعداد أداة البحث المتمثلة في مقياس الوعي بمفاهيم الاقتصاد الأخضر من (52) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفا في درجة الوعي بمفاهيم الاقتصاد الأخضر لدى الطالب المعلم.

وأما دراسة أفراح المطيري (2019) فقد هدفت إلى الكشف عن واقع تضمين مفاهيم الاقتصاد الأخضر في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب المرحلة المتوسطة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد بطاقة لتحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط. وشملت البطاقة ثلاثة أبعاد رئيسة للاقتصاد الأخضر وهي: البعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي، والبعد البيئي، وأوضحت نتائج الدراسة قصور محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط من حيث تضمينه لمفاهيم الاقتصاد الأخضر، وأن تضمين الأبعاد الثلاثة للاقتصاد الأخضر في محتوى تلك المقررات دون المستوى المأمول تربويًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن البعد الاجتماعي كان أقل الأبعاد تضميناً في تلك المقررات، يليه البعد البيئي في حين أن البعد الاقتصادي استحوذ على أعلى نسبة تضمين.

ويتّضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

اتفقت الدّراسات السابقة من حيث اهتمامها بموضوع الاقتصاد الأخضر، واتبعت بعض الدراسات كدراسة (الشاعر، El-Shaer, 2025؛ شيماء حامد وهدى مصطفى، 2025؛ جميلة آل جمان، 2024؛ أفراح المطيري، 2019) المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية من حيث المنهج، واختلفت عن دراسة كل من حصة العنزي والشميمري (2024)، ورشا عيسى (2023) اللتين اتبعتا المنهج شبة التجريبي، واتفقت الدراسة الحالية مع دراستي (جميلة آل جمان، 2024؛ منى العنزي، 2022) من حيث الاهتمام بمبادئ الاقتصاد الأخضر، واختلفت الدراسة الحالية مع هاتين الدراستين من حيث هدف الدراسة وعينتها، في حين تطرقت باقي الدراسات إلى مفاهيم وأبعاد الاقتصاد الأخضر.

واستخدمت الدراسات السابقة أدوات متنوعة لجمع بيانات الدراسة، ومنها: الاختبارات والمقاييس كدراستي (حصة العنزي والشميمري، 2024؛ رشا عيسى، 2023)، والاستبانة كدراستي (الشاعر، El-Shaer, 2025؛ منى العنزي، 2022)، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الشاعر، El-Shaer, 2025؛ شيماء حامد وهدى مصطفى، 2025؛ جميلة آل جمان، 2024؛

أفراح المطيري، 2019) من حيث استخدام بطاقة تحليل المحتوى، ودراستي (جميلة آل جمان، 2024؛ منى العنزي، 2022) من حيث إعداد قائمة بمبادئ الاقتصاد الأخضر، واختلفت الدراسة الحالية مع هاتين الدراستين من حيث الهدف والعينة، ولم توجد أي دراسة–حسب علم الباحثة– تناولت تقويم الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مبادئ الاقتصاد الأخضر، ويعتبر هذا الموضوع من الموضوعات التي تحتاج لمزيد من الدراسات.

وأفادت الدراسة الحالية من الاطلاع على تلك الدراسات من حيث التعرف بشكلٍ موسع على مبادئ الاقتصاد الأخضر المناسبة لمحتوى المقررات الدراسية، وإعداد أداتي الدراسة الحالية والمنهجية والإطار النظري، وكذلك استفادت منها في المقارنات العلمية لنتائج الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعتبر من أبرز وأهم أنواع مناهج البحث العلمي، ويُستخدم في دراسة وتحليل الموضوعات ذات النزعة الوصفية، ويُساعد في الوصول إلى نتائج بحثية دقيقة مثبتة بالأدلة والبراهين؛ حيث تتسم مراحل عمل هذا المنهج بالموضوعية، من خلال الوصف الدقيق للظاهرة على حقيقتها بشكل دقيق (داوود، 2024).

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأنشطة التعليمية بمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، واقتصرت عينة الدراسة على الأنشطة التعليمية في الجزء الأول بمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، طبعة (1447هـ – 2025م)، وبلغ عدد صفحاته (295) صفحة، ويشتمل على ثلاث وحدات تعليمية، وبلغ عَدد الأنشطة (230) نشاطًا تعليميًّا موزعة على الوحدات الثلاث، ويوضح الجدول (1) عناوين الوحدات الدراسية التي تم تحليلها، وما تضمنته من أنشطة في النصوص الأدبية والدروس اللغوية، والتواصل اللغوي.

جدول (1) عناوين الوحدات الدراسية وعدد الأنشطة اللغوية التعليمية في تلك الوحدات

الوحدة الأولى: حقوق وواجبات		الوحدة الثانية: أعلام معاصرون		الوحدة الثالثة: أمن وازدهار	
نصوص الوحدة	**عدد الأنشطة**	**نصوص الوحدة**	**عدد الأنشطة**	**نصوص الوحدة**	**عدد الأنشطة**
فئات تكلؤها عين الشريعة	7	حمد الجاسر علّامة الجزيرة	11	العمل التطوعي	11
وقضى ربك	10	خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز ملك الحزم والعزم	12	ماض عريق وحاضر متألق ومستقبل مشرق	13
حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة	2	قافية الحياة	2	دور المواطن في المحافظة على الأمن	1
دين الكريم	8	الجبل الأشم	6	ضوء الأمن	10
حقوق المرضى ومسؤولياتهم	0	بين الإبداع والاجتهاد	0	الأمن في أوسع معانيه	0
الدروس اللغوية	**عدد الأنشطة**	**الدروس اللغوية**	**عدد الأنشطة**	**الدروس اللغوية**	**عدد الأنشطة**
الألف اللينة في الأفعال الثلاثية	4	الألف اللينة في الأفعال غير الثلاثية	4	رسم بعض الكلمات الموصولة خطًا	5
رسم الحرفين (ل، لا) بخط الرقعة	5	رسم الحرفين (ك، م) بخط الرقعة	6	رسم الحرف (هـ) بخط الرقعة	3
اسم الفاعل	10	اسم المفعول	8	صيغ المبالغة	7
القسم	8	الشرط	5	التفضيل	4
الحال	7	التمييز	8	المستثنى	8
التواصل اللغوي	**عدد الأنشطة**	**التواصل اللغوي**	**عدد الأنشطة**	**التواصل اللغوي**	**عدد الأنشطة**
كتابة خطبة محفليه	8	كتابة سير غيرية	9	بسط الموجز	7
إلقاء خطبة أمام طلاب المدرسة	6	عرض الرأي والتلطف فيما تكتب	8	التحاور مع مجموعة	7

إجمالي عدد الأنشطة	75	إجمالي عدد الأنشطة	79	إجمالي عدد الأنشطة	76

أداتا الدراسة: تمّ إعداد قائمة بمبادئ الاقتصاد الأخضر التي يُمكن تضمينها في الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وبطاقة لتحليل محتوى تلك الأنشطة، وذلك على النحو التالي:

أولًا: قائمة مبادئ الاقتصاد الأخضر: نظرًا لكون القائمة تستهدف مبادئ الاقتصاد الأخضر تمّ إعداد قائمة عامة بمبادئ الاقتصاد الأخضر، وشملت القائمة في صورتها الأولية المبادئ التالية: الاستدامة، العدل، الكرامة، صحة الأرض، الدمج، المساءلة، المرونة، الكفاءة والكفاية، والتواصل بين الأجيال، واشتملت القائمة على (57) مبدأً فرعيًّا يندرج ضمن المبادئ السابقة. وتمَّ إعداد القائمة بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة ومنها دراسات: جميلة آل جمان (2024)، ومنى العنزي (2022)، ورشا عيسى (2022)، وأفراح المطيري (2019)، وتمّ عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في الجامعات السعودية، لتحديد مبادئ الاقتصاد الأخضر المناسبة لمناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة (لغتي الخالدة)، والتي يُمكن تضمينها في الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وبما يتفق مع الخلفية العلمية والمعرفية للطلاب في تلك المرحلة، والحكم على دقة الصياغة العلمية واللغوية لما ورد في القائمة من مبادئ فرعية، ومدى مناسبة المبادئ الفرعية للمبادئ الرئيسة التي تندرج ضمنها، وإبداء ما يلزم من تعديلات، وأوضحت استجابات المحكمين الاتفاق على ستة مبادئ باعتبارها الأكثر مناسبة لتضمينها في الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وتمّ تحديد (38) مؤشرًا فرعيًّا يندرج ضمن تلك المبادئ الرئيسة، كما أبدى المحكمون بعض التعديلات اللغوية لبعض العبارات الواردة في الصورة الأولية للقائمة، وفي ضوء تلك الآراء تمّ إعداد قائمة بمبادئ الاقتصاد الأخضر التي يُمكن تضمينها في الأنشطة التعليمية بمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة في صورتها النهائية، واشتملت على المبادئ التالية:

- مبدأ الاستدامة: ويتضمن 6 مؤشرات.
- مبدأ العدل: يتضمن 6 مؤشرات.
- مبدأ الكرامة: يتضمن 8 مؤشرات.

- مبدأ صحة الأرض: يتضمن 5 مؤشرات.
- مبدأ الدمج: يتضمن 7 مؤشرات.
- مبدأ المرونة: يتضمن 6 مؤشرات.

ثانيًا: إعداد بطاقة تحليل محتوى الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط: تمَّ إعداد بطاقة لتحليل محتوى الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، وذلك في ضوء قائمة مبادئ الاقتصاد الأخضر التي تم التوصل إليها، وتم عرض بطاقة التحليل على المحكمين، بهدف التَّحقّق من صدق الأداة، ومناسبتها لتحليل محتوى الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، وأوضحت آراء المحكمين بمناسبة بطاقة التحليل لتحقيق أهداف الدراسة، ومن ثم تمّ التَّحقق من ثبات بطاقة التحليل.

التحقق من ثبات بطاقة التحليل: تم التَّحقق من ثبات بطاقة التحليل باستخدام معادلة "هولستي"، حيث اتفقت الباحثة مع باحثة أخرى تعمل كمعلمة لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط على تحليل الأنشطة التعليمية في وحدة واحدة من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، وتم إطلاع الباحثة الأخرى على قائمة مبادئ الاقتصاد الأخضر التي تم إعدادها، وأداة التحليل، وتوضيح ضوابط التحليل، وبعد إجراء التحليل تم تطبيق معادلة "هولستي"، لحساب معامل ثبات التحليل، وذلك على النحو التالي:

$$R = \frac{2\,C_{12}}{C_1 + C_2}$$

حيث R: معامل الثبات، C_{12} عدد الفئات المتفق عليها بين الباحثتين، C_1+C_2 مجموع الفئات التي تم تحليلها، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (2):

جدول (2) حساب معامل الثبات لأداة التحليل

مبادئ الاقتصاد الأخضر	الباحثة	المحللة	عدد مرات الاتفاق	معامل الثبات
مبدأ الاستدامة	3	3	3	%100
مبدأ العدل	7	8	7	%93
مبدأ الكرامة	4	3	3	%85

مبدأ صحة الأرض	1	1	1	%100
مبدأ الدمج	4	3	3	%85
مبدأ المرونة	12	10	10	%91
الإجمالي	31	28	28	%95

يتّضح من الجدول (2) أن قيم معامل الثبات تراوحت بين (85%–100%) لمبادئ الاقتصاد الأخضر، وبلغت قيمة معامل الثبات الإجمالية (95%)، وهي قيمة دالة على معامل ثبات عالٍ، وتؤكد صلاحية استخدام الأداة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

ضوابط التحليل:

تمّ تحليل الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط وفق الضوابط التالية:

- هدف التحليل: هدف التحليل إلى تحديد درجة توافر الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط لمبادئ الاقتصاد الأخضر، كما وردت في بطاقة التحليل التي تم إعدادها في الدراسة الحالية.
- فئات التحليل: تمثلت فئات التحليل في مبادئ الاقتصاد الأخضر والمؤشرات الفرعية الواردة في أداة الدراسة، وعددها (38) مؤشرا.
- عينة التحليل: تم التحليل في إطار محتوى الجزء الأول من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، بما يقتصر على جميع الأنشطة التعليمية الواردة في هذا المقرر.
- وحدة التحليل: تم اختيار الفكرة كوحدة للتحليل لملاءمتها لطبيعة الدراسة الحالية.
- بعد ذلك تمت قراءة محتوى الجزء الأول من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، قراءة تحليلية متأنية، ثم البدء بعملية التحليل لتحديد درجة توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر حسب المؤشرات السابقة، بحيث يتم تفريغ نتائج التحليل، وتصنيفها في قوائم، ومن ثَمَّ تحويلها إلى تكرارات ثم نسب مئوية.
- وتم تحديد ضوابط الحكم على درجة توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في المقرر موضع الدراسة، في ضوء الاطلاع على ما ورد في الدراسات السابقة كدراسة شيماء حامد وهدى مصطفى (2025)، وجاءت على النحو التالي:

جدول (3) ضوابط الحكم على درجة توافر الأنشطة التعليمية لمبادئ الاقتصاد الأخضر

النسبة المئوية	درجة التوافر
من 0% إلى 33.3%	منخفضة
من 33.4% إلى 66.6%	متوسطة
من 66.7% إلى 100%	عالية

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمَّ استخدام حساب التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات كل مبدأ لإبراز أهم النتائج ومناقشتها، كما تم استخدام معادلة "هولستي" لحساب ثبات أداة التحليل.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

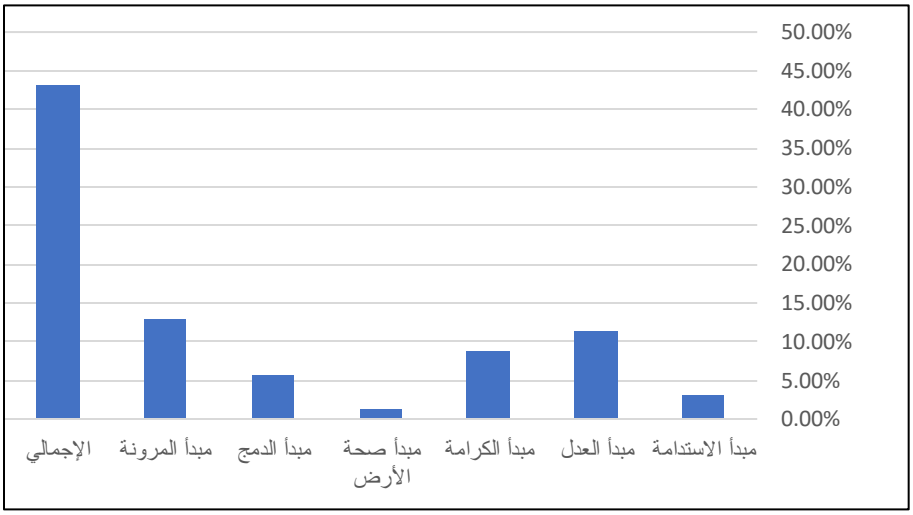
نص السؤال الأول على: **ما مبادئ الاقتصاد الأخضر اللازم تضمينها في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟** وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال قائمة مبادئ الاقتصاد الأخضر التي تمّ استعراض إجراءات إعدادها سابقًا، وشملت (6) مبادئ رئيسة، وهي: الاستدامة، العدل، الكرامة، صحة الأرض، الدمج، والمرونة، وتضمنت (38) مؤشرًا فرعيًّا، وشكلت تلك القائمة ومؤشراتها أساسًا لإعداد بطاقة تحليل الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: **ما درجة توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟** للإجابة عن هذا السؤال تمّ تحليل الأنشطة التعليمية في الجزء الأول من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، وتمّ حساب التكرارات الخاصة بكل مبدأ من مبادئ الاقتصاد الأخضر، ومن ثم النسبة المئوية لدرجة توافر تلك المبادئ على حدة، ودرجة توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر بشكلٍ عامٍ في تلك الأنشطة التعليمية، مع العلم أن عدد الأنشطة التعليمية بلغ عددها (230) نشاطًا تعليميًّا في الجزء الأول من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، ويوضح الجدول (4) والشكل (2) النتائج الإجمالية:

جدول (4) درجة توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية في الجزء الأول من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط

مبادئ الاقتصاد الأخضر	التكرارات	النسب المئوية	درجة التوافر	الترتيب
مبدأ الاستدامة	7	%3.04	منخفضة	5
مبدأ العدل	26	%11.30	منخفضة	2
مبدأ الكرامة	20	%8.69	منخفضة	3
مبدأ صحة الأرض	3	%1.30	منخفضة	6
مبدأ الدمج	13	%5.65	منخفضة	4
مبدأ المرونة	30	%13.04	منخفضة	1
الإجمالي	99	%43.04	متوسطة	
عدد الأنشطة التعليمية ككل	230	%100		



شكل (2) النسب المئوية لتكرارات مبادئ الاقتصاد الأخضر

يتّضح من الجدول (4) والشكل (2) أن توافر مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية في الجزء الأول من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط كان بدرجةٍ إجمالية متوسطة، حيث بلغ عدد التكرارات (99) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (43%)، وأن عدد الأنشطة التي تضمن تلك

المبادئ بلغ (99) نشاطًا من إجمالي (230) نشاطًا في المقرر موضع الدراسة، وعلى مستوى المبادئ اتضح أن توافرها جاء بدرجةٍ منخفضة، بالترتيب التالي: مبدأ المرونة، مبدأ العدل، مبدأ الكرامة، مبدأ الدمج، مبدأ الاستدامة، ومبدأ العدل. وفيما يلي عرضًا للنتائج الخاصة بكل مبدأ من مبادئ الاقتصاد الأخضر، بحيث يتم عرض نتائج توافر كل مؤشر على حدة ضمن المبادئ التي تضمنتها بطاقة التحليل.

1. مبدأ الاستدامة

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية ودرجة التوافر لمبدأ الاستدامة

م	مبدأ الاستدامة	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الوحدة الثالثة		الإجمالي		درجة التوافر
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	
1	أهمية الاقتصاد في استهلاك مصادر الطاقة (الأجهزة الكهربائية، الوقود...).	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
2	أهمية استخدام مصادر الطاقة المتجددة.	0	%0	0	%0	2	%2	2	%2	منخفضة
3	التعريف بالتحديات المتعلقة بندرة المياه في المملكة العربية السعودية.	0	%0	0	%0	1	%1	1	%1	منخفضة

4	التفريق بين الاستخدام الرشيد لمصادر الطاقة وهدر تلك الموارد..	0	%0	1	%1	0	%0	1	%1	منخفضة
5	حث الطلاب على الحفاظ على الكتب المدرسية للتقليل من نفقات الطباعة	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
6	توعية الطلاب بالقضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية (التلوث، التغير المناخي، قضايا المرأة، الفقر...).	0	%0	1	%1	2	%2	3	%3	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة لمبادئ الاقتصاد الأخضر	0	%0	2	%2.02	5	%5.05	7	%7.07	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة التعليمية ككل	0	%0	2	%0.86	5	% 2.17	7	%3.04	منخفضة

يتّضح من الجدول (5) أن توافر الأنشطة التعليمية المتعلقة بمبدأ الاستدامة كانت بدرجةٍ منخفضة ضمن الأنشطة المتعلقة بمبادئ الاقتصاد الأخضر بشكلٍ خاصٍ، حيث بلغ عدد التكرارات (7) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (7.07%)، وكذلك ضمن الأنشطة التعليمية بشكلٍ عامٍ، حيث بلغ عدد التكرارات (7) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (3.04%)، وتوضح نتائج التحليل توافر

تلك الأنشطة لأربعة مؤشرات فقط، جاء في مقدمتها ما يتعلق بتوعية الطلاب بالقضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية كأعلى تكرار حيث بلغ مجموع تكراره (3) تكرارات بنسبة مئوية (3%)، وذلك لما تضمنته بعض الأنشطة حول مواجهة القضايا البيئية، وما ورد بخصوص مشروع مدينة العُلا ونشر المساحات الخضراء في ربوع المملكة. ويلي ذلك مؤشر أهمية استخدام مصادر الطاقة المتجددة حيث بلغ مجموع تكراره (2) تكرارين بنسبة مئوية (2%)، وخاصة فيما يتعلق بمشروع مدينة نيوم واعتماده على الطاقة المتجددة، وتحويل الطاقة عبر إنتاج الهيدروجين الأخضر. وأقل تكرار جاء مؤشر التحديات المتعلقة بندرة المياه في المملكة العربية السعودية، والتفريق بين الاستخدام الرشيد لمصادر الطاقة وهدرها حيث بلغ مجموع تكراراتهما (1) تكرارًا واحدًا بنسبة مئوية (1%)، وذلك من خلال ما تضمنته الأنشطة التعليمية حول دور مدينة نيوم كمصدر عالمي لإنتاج الطاقة المائية وتخزينها، واعتمادها كمركز للامتياز في تعبئة المياه، ويُلاحظ أن معظم تلك الأنشطة تتعلق بما ورد حول مشروع مدينة نيوم في الوحدة الثالثة "أمن وازدهار".

2. مبدأ العدل

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية ودرجة التوافر لمبدأ العدل

م	مبدأ العدل	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الوحدة الثالثة		الإجمالي		درجة التوافر
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	
1	التركيز على العمل التعاوني الجماعي.	1	%1	1	%1	2	%2	4	%4	منخفضة
2	التأكيد على مبدأ المساواة بين جميع أفراد المجتمع.	1	%1	1	%1	1	%1	3	%3	منخفضة

3	التعريف بدور المرأة في بناء المجتمع.	0	%0	3	%3	1	%1	4	%4	منخفضة
4	تعزيز ثقافة التسامح والانفتاح على الآخر.	0	%0	2	%2	2	%2	4	%4	منخفضة
5	التعريف بالدور الرائد للمملكة العربية السعودية في مجال احترام حقوق الإنسان.	3	%3	1	%1	0	%0	4	%4	منخفضة
6	الحث على الحوار القائم على توضيح وجهات النظر.	2	%2	3	%3	2	%2	7	%7	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة لمبادئ الاقتصاد الأخضر	7	%7.07	11	%11.11	8	%8.08	26	%26.26	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة التعليمية ككل	7	%3.04	11	% 4.78	8	% 3.47	26	%11.30	منخفضة

يتّضح من الجدول (6) أن توافر الأنشطة التعليمية المتعلقة بمبدأ العدل كانت بدرجةٍ منخفضة ضمن الأنشطة المتعلقة بمبادئ الاقتصاد الأخضر بشكلٍ خاصٍ حيث بلغ عدد التكرارات (26) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (26.26%)، وكذلك ضمن الأنشطة التعليمية بشكلٍ عامٍ حيث بلغ عدد التكرارات (26) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (11.30%)، وتشير النتائج إلى تحقق جميع المؤشرات بدرجات تضمين منخفضة، جاء في مقدمتها تحقق مؤشر الحث على الحوار القائم على

توضيح وجهات النظر كأعلى تكرار حيث بلغ مجموع تكراره (7) تكرارات بنسبة مئوية (7%)، ويتضح ذلك من خلال العديد من الأنشطة التي تؤكد على الحوار كطريق للتقدم والازدهار، والالتزام بأدب الحوار وأهمية مهارة التحدث في أنشطة التحاور الجماعي، وتؤكد الأنشطة التعليمية على عرض الآراء بلطف، واحترام الآراء المخالفة، ويلي ذلك أنشطة التركيز على العمل التعاوني الجماعي وأهمية الترابط والعمل بروح الفريق، كما جاء التعريف بدور المرأة في بناء المجتمع، حيث جاءت من خلال استعراض السير الذاتية لشخصيات نسائية بارزة في بعض الأنشطة ومنها سمو الأميرة ريما بنت بندر بن سلطان في الوحدة الثانية، وكذلك الأديبة والمفكرة المصرية د. عائشة عبد الرحمن "بنت الشاطئ"، وتضمنت الأنشطة التعليمية تعزيز ثقافة التسامح والانفتاح على الآخر عبر التأكيد على قيمة التسامح ونبذ الإرهاب والحركات المتطرفة التي تتخذ من الدين ستارًا لجرائمها، والتعريف بالدور الرائد للمملكة في مجال احترام حقوق الإنسان بشكل شامل، ومنها احترام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وأشَارت الأنشطة إلى المرسوم الملكي الخاص بنظام رعاية المعاقين في المملكة العربية السعودية، وتقديم الخدمات التعليمية التي تناسب هذه الفئة، واحترام قدراتهم، وتأهيلهم للتوظيف في الأعمال المناسبة لهم، وتأسيس الهيئة السعودية للملكية الفكرية، واحترام الإنتاج الفكري، وضمان حقوق المبدعين لتقديم المزيد من الابتكارات، والتعريف كذلك بحقوق المرضى ومسؤولياتهم، وتوعية المرضى بحقوقهم والأوامر الملكية الصادرة بهذا الشأن، وحقوق جميع المواطنين في الحصول على رعاية صحية شاملة ضمن وثيقة حقوق ومسؤوليات المرضى. أشَارت الأنشطة كذلك إلى التأكيد على مبدأ المساواة بين أفراد المجتمع ضمن الأنشطة الخاصة بوصية "ذي الأصبع" في شعر "أمية بن أبي الصلت". وفي الأنشطة الخاصة بخطبة الشيخ "عبد الرحمن السديس".

3. مبدأ الكرامة

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية ودرجة التوافر لمبدأ الكرامة

م	مبدأ الكرامة	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الوحدة الثالثة		الإجمالي		درجة التوافر
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	
1	توضيح مفهوم التخضير.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
2	الحق في الحصول على الخدمات الأساسية (الصحة، التعليم...).	1	%1	0	%0	2	%2	3	%3	منخفضة
3	تعريف المهارات الخضراء.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
4	تعريف الوظائف الخضراء.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
5	تعزيز القيم الدينية والأخلاقية.	3	%3	2	%2	2	%2	7	%7	منخفضة
6	توضيح مشكلة الفقر وكيفية مواجهتها.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة

7	توجيه الطلاب لاختيار مهن المستقبل ضمن قطاعات الاقتصاد الأخضر.	0	%0	0	%0	2	%2	2	%2	منخفضة
8	تنمية مهارات البحث العلمي.	3	%3	2	%2	3	%3	8	%8	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة لمبادئ الاقتصاد الأخضر	7	%7.07	4	%4.04	9	%9.09	20	%20.20	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة التعليمية ككل	7	%3.04	4	%1.73	9	%3.91	20	% 8.69	منخفضة

يتّضح من الجدول (7) أن توافر الأنشطة التعليمية المتعلقة بمبدأ الكرامة كانت بدرجةٍ منخفضة ضمن الأنشطة المتعلقة بمبادئ الاقتصاد الأخضر بشكلٍ خاصٍ حيث بلغ عدد التكرارات (20) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (20.20%)، وكذلك ضمن الأنشطة التعليمية بشكلٍ عامٍ حيث بلغ عدد التكرارات (20) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (8.69%)، وتشير النتائج إلى عدم توافر تلك الأنشطة لأربعة مؤشرات من مؤشرات مبدأ الكرامة، جاء في مقدمة المؤشرات المتحققة ضمن هذا المبدأ مؤشر تنمية مهارات البحث العلمي حيث بلغ مجموع تكراره (8) تكرارات بنسبة مئوية (8%)، وتتضح تنمية مهارات البحث العلمي من خلال صياغة الأنشطة التي تتطلب البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة (الكتب – الصحف – الشبكة العالمية العنكبوتية – التجارب الشخصية)، وتحليل النصوص، وإعادة صياغة المعلومات وتنسيقها وعرضها في مخططات مختلفة (شجرة الذاكرة – منظم إيضاحي)، بالإضافة إلى تنمية مهارات الكتابة العلمية، وتأكيد الأنشطة على أهمية البحث العلمي، ودور العلم في بناء الدول والمجتمعات المعاصرة، ثم جاء مؤشر تعزيز القيم الدينية والأخلاقية حيث بلغ مجموع تكراره (7) تكرارات بنسبة مئوية (7%)، ويتضح ذلك من خلال بعض الأنشطة مثل: الأنشطة المتعلقة بقصيدة "دين الكريم" للمقنع الكندي، كما جاء

مؤشر الحق في الحصول على الخدمات الأساسية حيث بلغ مجموع تكراره (3) تكرارات بنسبة مئوية (3%)، ويعكس ذلك الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة التي تؤكد منح المملكة العربية السعودية لشعبها حقوقه كاملة، وأن كافة فئات المجتمع تتمتع بحق الحصول على الخدمات الأساسية، وجاء مؤشر توعية الطلاب باختيار مهن المستقبل ضمن قطاعات الاقتصاد الأخضر حيث بلغ مجموع تكراره (2) تكراران بنسبة مئوية (2%)، وذلك ضمن الأنشطة الخاصة بمشروع نيوم الذي يعتمد على تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، ومنها (النانو تكنولوجي، الروبوتات، الطابعات ثلاثية الأبعاد،...)، وكيف يُمكن أن يُسهم الشباب السعودي في هذا المشروع العالمي.

4. مبدأ صحة الأرض

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية ودرجة التوافر لمبدأ صحة الأرض

م	مبدأ صحة الأرض	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الوحدة الثالثة		الإجمالي		درجة التوافر
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	
1	توضيح المسؤولية الفردية في الحفاظ على البيئة.	0	%0	1	%1	2	%2	3	%3	منخفضة
2	حث الطلاب على زراعة الأشجار في البيئة المحيطة والمحافظة على المنتزهات والحدائق العامة.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
3	إعادة الاستخدام وتدوير المخلفات.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة

4	التعريف بالمحميات الطبيعية بالمملكة العربية السعودية.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
5	الربط بين الاستخدام السليم للبيئة وبين تقدم الأمم والشعوب.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة لمبادئ الاقتصاد الأخضر	0	%0	1	%1.01	2	%2.02	3	%3.03	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة التعليمية ككل	0	%0	1	%0.43	2	%0.9	3	%1.30	منخفضة

يتبين من الجدول (8) أن توافر الأنشطة التعليمية المتعلقة بمبدأ صحة الأرض كانت بدرجةٍ منخفضة ضمن الأنشطة المتعلقة بمبادئ الاقتصاد الأخضر بشكلٍ خاصٍ حيث بلغ عدد التكرارات (3) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (3.03%)، وكذلك ضمن الأنشطة التعليمية بشكلٍ عامٍ حيث بلغ عدد التكرارات (3) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (1.30%)، وتشير النتائج إلى تحقق مؤشر واحد فقط، وهو المؤشر الخاص بتوضيح المسؤولية الفردية في الحفاظ على البيئة حيث بلغ مجموع تكراره (3) تكرارات بنسبة مئوية (3%)، وذلك نظرًا لتضمينه في بعض الأنشطة التعليمية التي أكدت على دور كل فرد في الحفاظ على البيئة، كلٍّ في مكان تواجده وفي مكان عمله، وتعزيز المسؤولية الفردية ومنها مسؤولية كل شاب وشابة تجاه الوطن.

5. مبدأ الدمج

جدول (9) التكرارات والنسب المئوية ودرجة التوافر لمبدأ الدمج

م	مبدأ الدمج	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الوحدة الثالثة		الإجمالي		درجة التوافر
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	
1	حث الطلاب على المشاركة في الخدمات التطوعية.	0	%0	0	%0	4	%4	4	%4	منخفضة
2	التعريف بالتنوع الثقافي في المملكة العربية السعودية.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
3	التعريف بالتنوع البيئي في المملكة العربية السعودية.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
4	احترام العادات والتقاليد السائدة في المجتمع السعودي.	2	%2	1	%1	1	%1	4	%4	منخفضة
5	المشاركة في المناسبات والاحتفالات الوطنية.	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة

6	توضيح ضرورة احترام أوجه الاختلاف بين الأمم والشعوب.	0	%0	1	%1	0	%0	1	%1	منخفضة
7	تنمية مهارات اتخاذ القرار.	2	%2	1	%1	1	%1	5	%5	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة لمبادئ الاقتصاد الأخضر	4	%4.04	3	%3.03	6	%6.06	13	%13.13	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة التعليمية ككل	4	%1.74	3	%1.30	6	%2.61	13	%5.65	منخفضة

يتبين من الجدول (9) أن توافر الأنشطة التعليمية المتعلقة بمبدأ الدمج كانت بدرجةٍ منخفضة ضمن الأنشطة المتعلقة بمبادئ الاقتصاد الأخضر بشكلٍ خاصٍ حيث بلغ عدد التكرارات (13) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (13.13%)، وكذلك ضمن الأنشطة التعليمية بشكلٍ عامٍ حيث بلغ عدد التكرارات (13) تكرارات بنسبة مئوية بلغت (5.65%)، وتشير النتائج عدم تحقق ثلاثة مؤشرات، في مقابل تحقق أربعة مؤشرات، وفي مقدمتها المؤشر المتعلق بتنمية مهارات اتخاذ القرار كأعلى تكرار حيث بلغ مجموع تكراره (5) تكرارات بنسبة مئوية (5%)، ويُعزى ذلك إلى عددٍ من الأنشطة التي تتطلب المقارنة بين النصوص واتخاذ قرار حول عدد من النقاط، وإتاحة الفرص المختلفة للطالب للتعبير عن رأيه حول بعض القضايا التي تضمنتها الأنشطة التعليمية، كما تضمنت الأنشطة احترام التقاليد والعادات في المجتمع السعودي، ومنها: قيم الكرم واحترام حقوق الغير ومساندة ومساعدة الآخرين، وتوقير كبار السن والوفاء لهم وبر الوالدين، والتأكيد على ذلك من خلال الأنشطة المتعلقة بالنصوص القرآنية. وحث الطلاب على المشاركة في الخدمات التطوعية واعتبار أن المشاركة في العمل التطوعي يمثل قيمة حضارية تعكس وعي الأفراد، وتضمنت الأنشطة الإشارة إلى موقع المنصة الوطنية للعمل التطوعي، والإشارة لما ورد في القرآن الكريم حول الأعمال

التطوعية، مع توضيح الآثار الإيجابية للعمل التطوعي على الفرد والمجتمع، وأخيرًا تضمنت الأنشطة ضرورة احترام أوجه الاختلاف بين الأفراد والشعوب، وأن الاختلاف ليس بالضرورة مدعاة للخلاف والشقاق.

6. مبدأ المرونة

جدول (10) التكرارات والنسب المئوية ودرجة التوافر لمبدأ المرونة

م	مبدأ المرونة	الوحدة الأولى		الوحدة الثانية		الوحدة الثالثة		الإجمالي		درجة التوافر
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	
1	البحث عن حلول للمشكلات الاجتماعية (مثل: غلاء المعيشة، الفقر...).	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	منخفضة
2	التعريف بالقضايا البيئية وكيفية مواجهتها.	0	%0	1	%1	2	%2	3	%3	منخفضة
3	الإشارة إلى مبادرات المملكة العربية السعودية لحل المشكلات البيئية (مثل: مبادرة السعودية الخضراء)	0	%0	2	%2	6	%6	8	%8	منخفضة

4	جهود المملكة العربية السعودية في تنمية الغطاء النباتي لمواجهة مشكلة التصحر.	0	%0	1	%1	2	%2	3	%3	منخفضة
5	تعزيز ثقافة تبادل المعرفة بين الطلاب.	1	%1	1	%1	2	%2	4	%4	منخفضة
6	تنمية مهارات التفكير الإبداعي.	3	%3	5	%5	4	%4	12	%12	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة لمبادئ الاقتصاد الأخضر	4	%4.04	10	%10.10	16	%16.16	30	%30.30	منخفضة
	الإجمالي بالنسبة لعدد الأنشطة التعليمية ككل	4	%1.74	10	%4.35	16	%6.96	30	%13.04	منخفضة

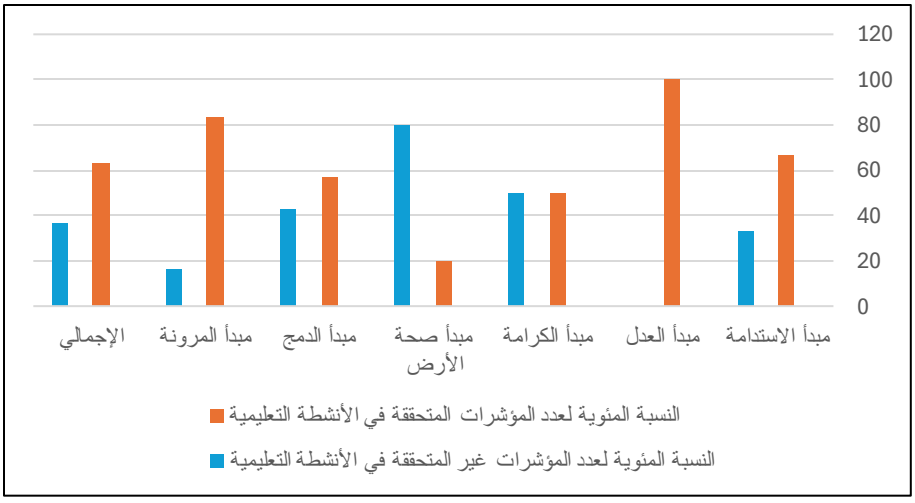
يتّضح من الجدول (10) أن توافر الأنشطة التعليمية المتعلقة بمبدأ المرونة كانت بدرجةٍ منخفضة ضمن الأنشطة المتعلقة بمبادئ الاقتصاد الأخضر بشكلٍ خاصٍ حيث بلغ عدد التكرارات (30) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (30.30%)، وكذلك ضمن الأنشطة التعليمية بشكلٍ عامٍ حيث بلغ عدد التكرارات (30) تكرارًا بنسبة مئوية بلغت (13.04%)، وتشير النتائج إلى عدم تحقق مؤشر واحد فقط بين مؤشرات مبدأ المرونة، وجاء مؤشر تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقدمة تلك المؤشرات كأعلى تكرار حيث بلغ مجموع تكراره (12) تكرارًا بنسبة مئوية (12%)، ويُمكنُ تَفسيرُ ذلك في ضوء تنوع الأنشطة الخاصة بمهارات التفكير الإبداعي، خاصة في مجال الكتابة الإبداعية، وتوضيح عملية الكتابة ومراحلها، وصولًا لإنتاج نصوص تتسم بالوضوح وترابط الأفكار، وشمل ذلك الكتابة الإبداعية والتعبير الوظيفي، وتوجيه الطلاب إلى ابتكار أفكار جديدة ومبتكرة

حول بعض الموضوعات التي تضمنها مقرر لغتي الخالدة، والأنشطة التي تدعو الطلاب إلى ابتكار نصوص حول مواقف إنسانية قد يمر بها الفرد في حياته الاجتماعية أو العملية، ويلي ذلك الإشارة إلى مؤشر مبادرات المملكة العربية السعودية لحل المشكلات البيئية حيث بلغ مجموع تكراره (8) تكرارات بنسبة مئوية (8%)، حيث أشَارت الأنشطة التعليمية إلى رؤية المملكة التي تعتمد على ثلاثة محاور: (وطن طموح، اقتصاد مزدهر، مجتمع حيوي)، وتوضيح دور مدينة نيوم التي تشكل المستقبل الجديد واعتبارها نموذجًا للاستدامة وحماية البيئة، والاستخدام الأمثل للتقنية بفاعلية وإنتاجية، وجاء مؤشر تعزيز ثقافة تبادل المعرفة بين الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية التي تتم في شكل ثنائي أو جماعي، وتعتمد على تبادل المعرفة والجهد الجماعي للطلبة فبلغ مجموع تكراره (4) تكرارات بنسبة مئوية (4%)، وبالنسبة لمؤشر التعريف بالقضايا البيئية وكيفية مواجهتها بلغ مجموع تكراره (3) تكرارات بنسبة مئوية (3%)، كما تضمنت الأنشطة التعليمية المشاريع المستحدثة في المملكة كمشروع تطوير الدرعية وفق أحدث المعايير البيئية والحضرية، ومشروع المربع الجديد الذي يعتمد في تطويره على معايير الاستدامة وجودة الحياة، والحفاظ على المساحات الخضراء، والاستفادة من الطاقة الشمسية، وبالنسبة لمؤشر جهود المملكة في تنمية الغطاء النباتي لمواجهة مشكلة التصحر بلغ مجموع تكراره (3) تكرارات بنسبة مئوية (3%)، وقد بيّنت الأنشطة جهود المملكة العربية السعودية في حفر الآبار الارتوازية، وتوزيع الأراضي على المزارعين وإقامة المشروعات الزراعية، وتحويل الصحراء القاحلة إلى أرض خضراء مثمرة.

وفي ضوء العرض السابق، يتّضح أن هناك العديد من المؤشرات الفرعية لمبادئ الاقتصاد الأخضر لم يتم تضمينها في الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، ويوضح الجدول (11) والشكل (3) عدد المؤشرات المتحققة وغير المتحققة في قائمة مبادئ الاقتصاد الأخضر.

جدول (11) عدد المؤشرات الفرعية المتحققة وغير المتحققة لمبادئ الاقتصاد الأخضر في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط

م	مبادئ الاقتصاد الأخضر	عدد المؤشرات لكل مبدأ	عدد المؤشرات المتحققة في الأنشطة التعليمية	النسبة المئوية	عدد المؤشرات غير المتحققة في الأنشطة التعليمية	النسبة المئوية
1	مبدأ الاستدامة	6	4	%66.7	2	%33.3
2	مبدأ العدل	6	6	%100	0	0
3	مبدأ الكرامة	8	4	%50	4	%50
4	مبدأ صحة الأرض	5	1	%20	4	%80
5	مبدأ الدمج	7	4	%57	3	%43
6	مبدأ المرونة	6	5	%83.3	1	%16.7
	الإجمالي	38	24	%.63	14	%37



شكل (3) النسب المئوية لعدد المؤشرات المتحققة وغير المتحققة في الأنشطة التعليمية

ويُلاحظ من الجدول (11) والشكل (3) تحقق (24) مؤشرًا بنسبة مئوية (63%)، وعدم تحقق (14) مؤشرًا بنسبة مئوية (37%) من إجمالي مؤشرات مبادئ الاقتصاد الأخضر التي تضمنتها بطاقة التحليل المستخدمة في الدراسة الحالية، بالإضافة إلى ما سبق عرضه حول درجة التوافر المنخفضة لمبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط. ويُمكن تفسير هذه النتائج في ضوء تركيز تلك الأنشطة على المهارات اللغوية كمهارات الرسم الإملائي، والرسم الكتابي، والوظائف النحوية، وغيرها من المهارات اللغوية المطلوبة في مقررات لغتي الخالدة، بالإضافة إلى أن مفهوم الاقتصاد الأخضر يُعدّ من المفاهيم الحديثة نسبيًّا، كما يُمكن أن يُفسر ذلك في ضوء بناء مقررات اللغة العربية (لغتي الخالدة) وغيرها من المقررات الدراسية وفق منهج المواد المنفصلة، على الرغم من التوجهات التربوية المعاصرة التي تدعو إلى بناء المقررات وفق منهج المواد المترابطة، والمحاولة إلى إيجاد نوع من المقاربة بين المقررات الدراسية المختلفة، وهو ما يُمكن أن يتم بشكلٍ كبير في مقررات اللغة العربية (لغتي الخالدة)، حيث يُمكن إتاحة الفرصة أمام الطلاب للاطلاع على العديد من المواضيع والقضايا المعاصرة، من خلال النصوص اللغوية والأنشطة التعليمية التي تتضمنها تلك الكتب.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أظهرت تضمين موضوع الاقتصاد الأخضر بنسب منخفضة، مع وجود تباين في نسب تضمين مفاهيم وأبعاد ومبادئ الاقتصاد الأخضر في محتوى المقررات الدراسية، ومنها دراسة (الشاعر، El-Shaer, 2025؛ شيماء حامد وهدى مصطفى، 2025؛ جميلة آل جمان، 2024؛ حصة العنزي والشميمري، 2024؛ رشا عيسى، 2022؛ أفراح المطيري، 2019). كما تؤكد النتائج السابقة ضرورة معالجة هذا القصور في تضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة، وتقديم تصور مقترح لتضمين تلك المبادئ في الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: **ما التصور المقترح لتضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؟** وفي ضوء قائمة مبادئ الاقتصاد الأخضر، ودرجة توافرها في الأنشطة التعليمية بمقرر لغتي الخالدة، تمَّ إعداد التصور المقترح وفق الخطوات التالية:

أولًا: مبررات التصور المقترح

أ. قصور تضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، حسب ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية بشكل خاصٍ، وضعف تضمين تلك المبادئ في المقررات الدراسية بشكل عامٍ، وفقًا لنتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، وأوصت بأهمية تضمينها في المقررات الدراسية، ومنها: دراسة العميري، وناهد العويضي (2022) التي أكَّدت أن الأنشطة التعليمية تُعدّ أفضل طريقة لتضمين الاقتصاد الأخضر في المقررات الدراسية في مراحل التعليم العام.

ب. ضرورة مواكبة المقررات الدراسية، من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية، للتطورات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي يشهدها المجتمع السعودي المعاصر، وكذلك توجهات القيادة الحكيمة للمملكة العربية السعودية نحو العمل وفق معايير الاستدامة، والاقتصاد الأخضر، ومنها مبادرة السعودية الخضراء التي أطلقها صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز ولي العهد ورئيس مجلس الوزراء.

ج. تنويع الأنشطة التعليمية في مقررات لغتي الخالدة بما يضمن تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو الاقتصاد الأخضر، وإكسابهم معارف تطبيقية بمبادئه، في ضوء توصيات منظمة OECD الداعية إلى تعزيز استراتيجيات التعلم المؤثرة؛ لتحقيق تعلم فاعل ومستدام من أجل الاقتصاد الأخضر (هبة سيد، 2020).

د. توصيات العديد من الدراسات السابقة بأهمية تضمين الاقتصاد الأخضر في المقررات الدراسية المختلفة، بما يضمن ارتباط تلك المقررات بالواقع المعاصر الذي تشهده المملكة العربية السعودية، وأشارت دراسة هبة سيد (2020) إلى أن التعليم والاقتصاد الأخضر مترابطان ارتباطًا وثيقًا؛ من حيث اهتمامهما بالإنسان، وتنمية قدراته ومعارفه ومهاراته وطاقاته، بما يسهم في مواجهة التحديات البيئية، وتسريع عجلة النمو الاقتصادي، وتحقيق العدالة الاجتماعية، والحد من الفقر.

ثانيًا: أهداف التصور المقترح

يهدف التصور المقترح إلى إكساب الطلاب في المرحلة المتوسطة مبادئ الاقتصاد الأخضر، من خلال تفعيل أنشطة تعليمية تُعزز وعيهم بالاقتصاد الأخضر ومبادئه، وفقًا للمؤشرات الفرعية الواردة ضمن مبادئ الاقتصاد الأخضر، والتي تتضمنها بطاقة التحليل المستخدمة في الدراسة الحالية. وعلى هذا فإنه يُمكن إيجاز تلك الأهداف ضمن مبادئ الاقتصاد الأخضر على النحو الموضح في الشكل (4):

مبدأ الاستدامة	مبدأ العدل
1. توضيح أهمية الاقتصاد في استهلاك مصادر الطاقة 2. توضيح أهمية استخدام مصادر الطاقة المتجددة 3. توضيح التحديات المتعلقة بندرة المياه في المملكة العربية السعودية 4. التفريق بين الاستخدام الرشيد لمصادر الطاقة وهدر تلك المواد 5. حث المتعلمين للحفاظ على الكتب المدرسية للتقليل من نفقات الطباعة 6. توعية المتعلمين بالقضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية	1. التركيز على العمل التعاوني الجماعي. 2. التأكيد على مبدأ المساواة بين جميع أفراد المجتمع. 3. التعريف بدور المرأة في بناء المجتمع. 4. تعزيز ثقافة التسامح والانفتاح على الآخر. 5. التعريف بالدور الرائد للمملكة العربية السعودية في مجال احترام حقوق الإنسان 6. الحث على الحوار القائم على توضيح وجهات النظر
مبدأ الكرامة	**مبدأ صحة الأرض**
1. توضيح مفهوم التخضير. 2. الحق في الحصول على الخدمات الأساسية (الصحة، التعليم...). 3. تعريف المهارات الخضراء 4. تعريف الوظائف الخضراء 5. تعزيز القيم الدينية والأخلاقية 6. توضيح مشكلة الفقر ومواجهتها 7. توجيه المتعلمين لاختيار مهن المستقبل ضمن قطاعات الاقتصاد الأخضر 8. تنمية مهارات البحث العلمي	1. توضيح المسؤولية الفردية في الحفاظ على البيئة. 2. حث المتعلمين على زراعة الأشجار في البيئة المحيطة والمحافظة على بدور المرأة في بناء المجتمع. 3. إعادة الاستخدام وتدوير المخلفات. 4. التعريف بالمحميات الطبيعية بالمملكة العربية السعودية. 5. الربط بين الاستخدام السليم للبيئة وبين تقدم الأمم والشعوب
مبدأ الدمج	**مبدأ المرونة**
1. حث المتعلمين على المشاركة في الخدمات التطوعية 2. التعريف بالتنوع الثقافي والبيئي في المملكة العربية السعودية 3. احترام العادات والتقاليد السائدة في المجتمع السعودي 4. المشاركة في المناسبات والاحتفالات الوطنية 5. احترام أوجه الخلاف بين الأمم والشعوب 6. تنمية مهارات اتخاذ القرار	1. البحث عن حلول للمشكلات الاجتماعية 2. التعريف بالقضايا البيئية وكيفية مواجهتها 3. التعريف بمبادرات المملكة العربية السعودية لحل المشكلات البيئية 4. التعريف بجهود المملكة العربية السعودية في مواجهة التصحر 5. تعزيز ثقافة تبادل المعرفة بين المتعلمين 6. تنمية مهارات التفكير الإبداعي

شكل (4) أهداف التصور المقترح لتضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة. المصدر: من إعداد الباحثة

ثالثًا: تحديد المحتوى العلمي للتصور المقترح

أظهرت نتائج الدراسة الحالية توافر جميع المؤشرات بدرجةٍ منخفضة، وعدم تضمين نحو (14) مؤشرًا في الأنشطة التعليمية التي تناولتها الدراسة، وفي ضوء تلك النتائج تظهر الحاجة إلى تضمين جميع المؤشرات بدرجةٍ عالية، من خلال التركيز على مبادئ الاقتصاد الأخضر بصورة متوازنة في

الأنشطة التعليمية، وتقترح الدراسة أن يتم تضمين أنشطة تعليمية في مقرر اللغة العربية، بحيث ترتبط تلك الأنشطة بمبادئ الاقتصاد الأخضر، مع الربط بينها وبين المحتوى التعليمي عبر النصوص اللغوية والفقرات العلمية التي تتناول الموضوعات التالية:

- التوجهات المعاصرة للمملكة العربية السعودية نحو المبادرات الخاصة بالتخضير، وتوظيف الطاقة البديلة، والمشاريع الكبرى التي تُطبق في ضوء رؤية 2030، ومنها: مدينة نيوم، مبادرة السعودية الخضراء، مبادرة الشرق الأوسط، ومشروع المربع الجديد.
- الرجوع إلى مصادر المعلومات المختلفة (كالكتب – شبكة الانترنت – الصحف والمجلات – الموسوعات العلمية)، وذلك للاطلاع والكتابة العلمية السليمة بشكلٍ أوسع حول مفهوم التخضير، والمهارات الخضراء، والوظائف الخضراء، على أن تُجرى تلك الأنشطة التعليمية في إطار العمل والتعاون الجماعي بصوره المختلفة بين الطلاب، بحيث يشترك في كتابة الموضوع طالبان أو أكثر، وذلك حسب طبيعة تلك الموضوعات المقترحة.
- اقتراح أنشطة تعليمية قائمة على تنمية مهارات الحوار بحيث تتناول حوارات (ثنائية أو جماعية) بين الطلاب حول القضايا البيئية على الصعيد المحلي والعالمي، مثل: التلوث، ندرة المياه، التغير المناخي، إعادة التدوير، الفقر، الاستخدام السليم للبيئة، والقضايا الاجتماعية مثل: قضايا المرأة، غلاء المعيشة، المشاركة في المناسبات الاجتماعية والوطنية، واحترام الاختلاف بين الشعوب والثقافات المختلفة.
- بيان الأثر السلبي لبعض السلوكيات التي يمارسها البعض من الطلاب ومن أفراد المجتمع، مثل: إتلاف الكتب المدرسية بشكلٍ متعمد في نهاية العام الدراسي، والاستخدام غير الرشيد لمصادر الطاقة المختلفة وهدرها، والرجوع إلى الإحصائيات العلمية التي تتناول التكلفة الاقتصادية الناجمة عن تلك السلوكيات، وصياغة هذه الآثار في عبارات مختصرة موجزة ضمن الأنشطة التعليمية.
- الحرص على الربط بين الأنشطة التعليمية والواقع البيئي والثقافي في المملكة العربية السعودية، وما يتضمنه هذا الواقع من تنوُّع في ربوع المملكة، والمحميات الطبيعية، والمعالم التراثية في المملكة العربية السعودية.

ويمكن الاستفادة من بعض الأنشطة التي اقترحها المنتدى العربي للبيئة والتنمية (2019) مثل:

1- التعريف بموضوع تلوث الهواء، مع إمكانية الاستفادة من تنفيذ أنشطة مماثلة لتلك الواردة في المنتدى العربي للبيئة والتنمية (2019)، وفق الأنشطة التالية:

نشاط مدرسي نموذجي: مسرحية بيئية حول تلوث الهواء

فازت مدرسة أم عمارة الثانوية في الأردن بجائزة أفضل عرض مسرحي متكامل، خلال مهرجان المسرح البيئي الذي نظمته جمعية البيئة الأردنية. وطرحت مسرحية «بيئتنا الجميلة» التي قدمتها طالبات المدرسة أهمية اعتماد المصانع الإجراءات الوقائية لحماية البيئة، عبر التخفيف من انبعاثات الغازات التي تلوث الهواء وتؤدي إلى ارتفاع درجات الحرارة، إضافة إلى أهمية إقامة المصانع في المدن الصناعية بعيداً عن المناطق الزراعية والمأهولة بالسكان.

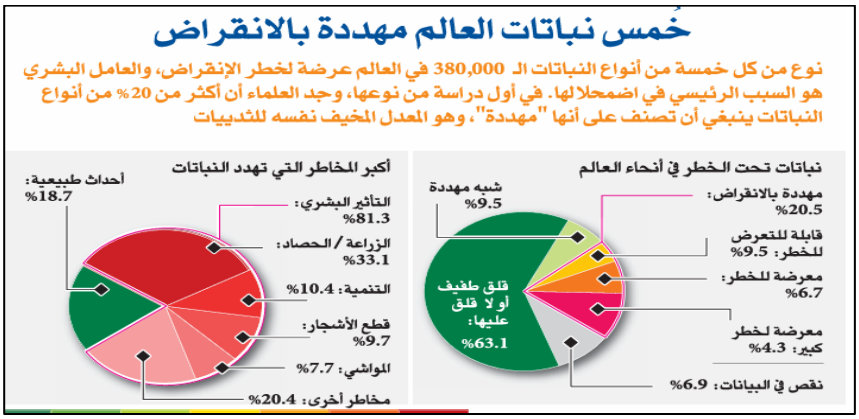
2- إجراء مسابقة تتضمن فحص معلومات الطلاب حول تلوث الهواء، وذلك حسب الاختبار السريع التالي:

3. اختبر معلوماتك حول تلوث الهواء

ضع علامة صح (√) أو خطأ (X) أمام الجمل الآتية:

1. ـــــ ينتشر الهواء الملوّث لمسافات بعيدة، وعملياً لا يمكن تجنبه كلياً.
2. ـــــ أحد الأسباب الرئيسية لتلوث الهواء استخدام الإنسان للوقود الأحفوري.
3. ـــــ لا تؤثر ملوثات الهواء على صحة الإنسان.
4. ـــــ المطر الحمضي ظاهرة بيئية تتمثل بهطول أمطار مصحوبة بملوثات ضارة مصدر معظمها المصانع.
5. ـــــ غاز الأوزون مفيد للبشر أينما كان في الغلاف الجوي.
6. ـــــ غاز أول أوكسيد الكربون من أهم ملوثات الهواء وينتج أساساً من حرق الوقود الأحفوري.
7. ـــــ لا علاقة بين عدد السكان وتلوث الهواء.
8. ـــــ يشكل استخدام مركبات الكلوروفلوروكربون عاملاً أساسياً لحماية طبقة الأوزون.
9. ـــــ تؤدي زيادة تركيزات الرصاص في الهواء إلى أمراض في الجهاز العصبي.
10. ـــــ دعم الحكومات لأسعار الوقود يساعد في حل مشكلة تلوث الهواء.

3- تكليف الطلاب بكتابة تقرير، أو مناقشة علنية، أو حوار مفتوح حول بعض عروض الانفوجرافيك تتضمن معلومات حول البيئة وما تتعرض له من أخطار، ومنها –على سبيل المثال– ما يتضمنه العرض التالي:



4- تكليف الطلاب بالرجوع إلى شبكة الانترنت لإعداد قائمة بالأيام البيئية مثل: يوم المياه العالمي (22 مارس)، يوم الأرض (22 أبريل)، اليوم العالمي للتنوع البيولوجي (22 مايو)، وغيرها من أيام، وكتابة موضوعات تعبيرية أو لافتات مدرسية بخط جميل للتعريف بهذه الأيام.

رابعًا: أساليب التقويم

يُمكن استخدام أساليب التقويم البديل، ومنها أساليب التقويم المعتمد على الأداء في تلك الأنشطة التعليمية مثل: العروض التوضيحية، المحاكاة أو لعب الأدوار، المناقشة أو المناظرة، الأداء العملي، أو أساليب التواصل مثل: الأسئلة والأجوبة، والمقابلة، بحيث يتم توظيف تلك الأساليب لإضفاء طابع تفاعلي على تلك الأنشطة التعليمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

1. العمل على تعزيز مفهوم التخضير والقضايا المرتبطة به، مثل: الاقتصاد الأخضر والمهارات الخضراء، والتوجهات المعاصرة نحو الأخذ بمفهوم التنمية المستدامة في جميع المقررات الدراسية، تحقيقًا لعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
2. إعادة النّظر في محتوى مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة؛ بهدف التَّحقق من مدى ارتباط الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية في تلك المقررات للقضايا الاقتصادية والاجتماعية والبيئية

المعاصرة، ومنها الاقتصاد الأخضر وغيره من موضوعات ذات صلة بالتنمية المستدامة، وما تشهده المملكة العربية السعودية من تطورات اقتصادية وتنموية.

3. العمل على توظيف مفهوم المدارس الخضراء في مختلف المراحل الدراسية، والمبادرات الخضراء بشكلٍ موسَّع في العديد من المدارس في ربوع المملكة العربية السعودية.
4. الاستعانة بالتصور المقترح المُقدم في الدراسة الحالية لتضمين مبادئ الاقتصاد الأخضر في مقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع الدراسة، ومن العناوين المقترحة في هذا الصدد:

1. درجة تضمين مفاهيم الاقتصاد الأخضر ومبادئه في المقررات اللغوية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.
2. برنامج تعليمي إثرائي في تدريس اللغة العربية لتنمية مبادئ الاقتصاد الأخضر لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. حقيبة تفاعلية لتطوير المهارات التطبيقية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لدمج مبادئ الاقتصاد الأخضر في التدريس.

المراجع

المراجع العربية:

آل جمان، جميلة سعيد. (2024). درجة تضمين الأنشطة التعليمية لمبادئ الاقتصاد الأخضر في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب*، 33(2)، 14-48.

برنامج الأمم المتحدة للبيئة. (2011). *نحو اقتصاد أخضر مسارات إلى التنمية المستدامة والقضاء على الفقر – مرجع لواضعي السياسات*. برنامج الأمم المتحدة للبيئة.

بكدي، فاطمة. (2020). *الاقتصاد الأخضر من النظري إلى التطبيق*. عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.

جمال الدين، نجوى يوسف، وأحمد، سمير أكرم، وحسن، محمد حنفي. (2014). الاقتصاد الأخضر، المفهوم والمتطلبات في التعلم. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة، 3*، 428-453.

داوود، تمارا إنجي. (2024). *مقدمة في أساليب ومناهج البحث العلمي*. عمّان: دار اليازوري العلمية.

سيد، هبة فؤاد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء توجهات الاقتصاد الأخضر لتنمية الوعي البيئي والتفكير الإيجابي لدى الطلاب المعلمين بالشعب الأدبية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*. 44(1)، 155-226.

الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي. (2023). *إمكانات ومعوقات نمو الاقتصاد الأخضر في الدول العربية (ورقة سياسات رقم 03/2023)*. الكويت: الصندوق العربي، https://www.arabfund.org.

طلافحة، حامد عبد الله. (2015). *المناهج: تخطيطها، تطويرها، تنفيذها*. عمّان: الرضوان للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي. (2015). *الجودة الشاملة والمنهج*. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي، محمد السيد. (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*. دار المسيرة: عمان.

العميري، فهد علي، والعويضي، ناهد عادل. (2022). تصورات الخبراء نحو تضمين الاقتصاد الأخضر في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة*، 30(4)، 292-321.

العنزي، حصة عبد الله، والشميمري، يوسف عبد الرحمن. (2024). فاعلية وحدة إلكترونية تفاعلية مطوَّرة قائمة على الاقتصاد الأخضر في الدراسات الاجتماعية في تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهن نحوها. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 3(10)، 53-74.

العنزي، منى ساكت. (2022). درجة وعي معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمبادئ الاقتصاد الأخضر في ممارساتهن التدريسية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 38*(2)، 49-95.

عيسى، رشا محمد. (2022). تطوير منهج الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء مفاهيم الاقتصاد الأخضر وأثره في تنمية مهارات التفكير المستدام. *مجلة كلية التربية جامعة بنها، 131*(3)، 178-218.

لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغربي الإسكوا. (2011). الاقتصاد الأخضر في سياق التنمية المستدامة والقضاء على الفقر: المبادئ والفرص والتحديات في المنطقة العربية. *استعراض الإنتاجية وأنشطة التنمية المستدامة في منطقة الإسكوا*، (1)، نيويورك، 73 - 80.

محمد، هدى مصطفى، ومحمود، شيماء حسن. (2025). التعليم الأخضر في مناهج اللغة العربية المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي (دراسة تقويمية). *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، (134)، 669-732.

مسرحي، فاطمة طلال، والشريف، نورا عبيد، والصائغ، نجاة محمد. (2024). متطلبات تطبيق مبادرة السعودية الخضراء في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *8*(2)، 1-20.

المطيري، أفراح عباس (2019) واقع تضمين مفاهيم الاقتصاد الأخضر في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، (20)، 509-556.

المنتدى العربي للبيئة والتنمية (2019). *الدليل البيئي للمدارس العربية" التربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة"*.

منظمة العمل الدولية (2013) التنمية المستدامة والعمل اللائق والوظائف الخضراء. *مؤتمر العمل الدولي*، الدورة 102. جنيف.

الميعان، هند أحمد، والشايع، شايع سعود. (2025). مستوى توافر أبعاد التنمية المستدامة في محتوى منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، *49* (1)، 371-402.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Anazi, H.A., & Al-shumaimeri, Y.A. (2024). The effectiveness of a developed interactive electronic unit based on the green economy in social studies for enhancing achievement of second year middle school female students and their attitudes towards it. *Journal of curriculum and teaching methodolog, 3*(10), 53-74.

Al-Anazi, M.S. (2022). The degree of awareness of female social studies teachers in the secondary schools of the green economy principles in their teaching practices. *Faculty of education journal Assiut University, 38*(2), 49-95.

Ali, M.A. (2011). *Educational terms encyclopedia*. Amman: Dar Al Massira.

Al-Juman, J.S. (2024). The degree of inclusion of educational activities on green economy principles in English textbooks for primary stage. *Arab research in special education fields*, *Arab Educators Association, 33*(2), 14-48.

Al-Miyan, H.A., & Al-shaya, S.S. (2025). The level of availability of sustainable development dimensions in the content of Arabic language curriculum at secondary stage in Kuwait state. *Faculty of education journal Ain Shams university, 49*(1), 371-402.

Al-Mutairi, A.A. (2019). The reality of inclusion of green economy principles in the textbooks of social and national studies for the middle stage. *Journal of Scientific research in education*, Ain Shams University (20), 509-556.

Al-Omeri, F.A., & Al Owidi, N.A. (2022). Experts' perceptions towards including the green economy in the social studies curricula at the general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Islamic University of Gaza for Educational and Psychological Studies, 30*(4), 292-321.

Arab Forum for Environment and Development. (2019). *Environmental Guide for Arab Schools: Education for Sustainable Development Goals*.

Arab fund for economic and social development. (2023). *possibilities and obstacles of the growth of the green economy in Arab countries (policy paper No. 03/2023)*. Kuwait: arab fund, https://www.arabfund.org.

Attia, M.A. (2015). *Total quality and curriculum*. Amman: Dar Al Manahej for publishing and distribution.

Dawood, T.E. (2024). *An introduction to approaches and methods of scientific research*. Amman: Dar Al Yazouri Scientific.

Economic and Social Commission for West Asia (ESCWA). (2011). The green economy in the context of sustainable development and poverty eradication: International Labour Organization (2013). Sustainable development decent work and green jobs. *Internation Labour conference,* Period *(102)*, Geneve.

Issa, R.M. (2022). Developing first-year secondary school biology curriculum in light of green economy concepts and its effect on improving sustainable thinking skills. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 131*(3), 178-218.

Jamal Al-Din, N. Y., Ahmed, S. A., & Hassan, M. H. (2014). Green Economy: Concept and Requirements in Learning. *Journal of Educational* Sciences, Cairo University, 3, 428-453.

Masrahi, F.T., Al- Shareef, N.O., & Al-Saigh, N.M. (2024). Requirements for applying the Green Saudi initiative in Public Education Schools in Jeddah. *Educational and Psychological science journal, 8*(2), 1-20.

Mohammed, H.M., & Mahmoud, S.H. (2025). The green teaching in developed Arabic language curricula for the first stage of primary education (an evaluation study). *educational journal faculty of education at Sohag university*, (134), 669-732.

Pakdi, F. (2020). *Green economy from theory to practice*. Amman: academic book center.

Sayyed, H. F. (2020). The effectiveness of a proposed training program in light of green economy trends to develop environmental awareness and positive thinking among student teachers in the literary departments of the Faculty of Education. *Faculty of education journal Ain Shams university, 44*(1), 155-226.

Talafaha, H.A. (2016). *Curricula: Planning, Developing and Implementation.* Amman: Dar Al Redwan for publication and distribution.

United Nation Environment Program (UNEP). (2011). *Towards green economy: paths to sustainable development and eliminate poverty – a reference for policymakers*. United Nation Environment Program.

United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA). (2011). The Green Economy in the Context of Sustainable Development and Poverty Eradication: Principles, Opportunities and Challenges in the Arab Region. *Review of Productivity and Sustainable Development Activities in the ESCWA Region,* (1), New York, 73-80.

المراجع الأجنبية:

Ahmed, N., Ahmed, B., & Alnoor, T. (2021). Awareness of The Concepts og Green Economy AmongnThe Student- Teacher At The College of Education For Pure Science, Ibn Al

Hytham In Irag. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education. 12*(7). 2076-2084.

Allen, C. (2012). *A guide book to the green economy*. United Nations Division for Sustainable development (UNDESA).

Bilgaev, A., Dong, S., Li, F., Cheng, H., Tulohonov, A., Sadykova, E., & Mikheeva, A. (2020). Baikal Region (Russia) Development Prospects Based on the Green Economy Principles. *Sustainability*, *13*(1), 157-177.

Dlimbetova, G., Zhylbaev, Z., & Syrymbetova, L. (2016). Green Skills for Green Economy: Case of the Environmental Education Role in Kazakhstan's Economy. *International Journal of Environmental and Science Education*, *11*(8), 1735-1742.

El-Shaer, I. S. E. S. (2025). Green Economy as an Approach to Developing the Physical Education Curriculum System: A Future Vision to Achieve Sustainable Development Goals. *Journal of Applied Sports Science, 15*(1), 23-37.

Gough, A., & Gough, G. (2020). *Green Schools Globally Stories of Impact on Education for Sustainable Development*. https://www.springer .com/series/11799 Retrieved April 2025.

Mclean, R., Jagannathan, S., & Panth, B. (2018). *Education and skills for inclusive growth, green jobs, and the greening of economics on Asia.* Technical and vocational education and training: issues, concerns and concepts. Springer.

Ngare, I., Otieno, D., Omwami, D., Ogutu, E., Opiyo, L., Gikonyo, S., & Otieno E. (2022). Defining green economy aspects for eco-friendly industrial approaches; their linkages across the sustainable innovation paradigm. *Scientific Research and Essays*, *17*(2):17-23.

OECD. (2017). *Green growth indicators. OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/9789264268586-en.

Shapiro, T. (2012). *Education for a green literacy network*. Climate education working group.

Unay, I., & Bojnec, S. (2019). The impact of Green Economy measures on rural employment: Green jobs in farms. *Journal of cleaner production*. (208), 541-551.

فعالية برنامج قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

Effectiveness Of A Program Based On The Six Thinking Hats Strategy In Developing Logical Mathematical Thinking Among Gifted Elementary School Students

إعداد

د. وحيد عبدالبديع عبدالرحمن صالح

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بقسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الباحة

Dr. Waheed Abdelbadie Abdelrahman Saleh

Assistant Professor of Special Education

Department of Special Education - College of Education - Al-Baha University

Email: waheedsaleh82@gmail.com

DOI: 10.36046/2162-000-027-014

تاريخ التقديم: 2025/11/20 م تاريخ القبول: 2025/12/18 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلي معرفة فعالية برنامج قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة بصورة قصدية بلغت (20) طالبًا وطالبة من الموهوبين بالمركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا بمحافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية، عمر (9 – 12) سنة، بمتوسط عمري قدره (10.6) سنة، وانحراف معياري قدره (1.32). وتم استخدام مقياس التفكير المنطقي الرياضي للطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية (إعداد الباحث)، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست لتنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي على الدرجة الكلية وجميع الأبعاد. وفي ضوء نتائج الدراسة توصي بضرورة توظيف استراتيجيات التفكير الإبداعي، مثل: قبعات التفكير الست في البرامج التعليمية الموجهة للطلبة الموهوبين؛ لما لها من أثر في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي.

الكلمات المفتاحية: قبعات التفكير، التفكير المنطقي الرياضي، الموهوبين.

Abstract

The study aimed to determine the effectiveness of a program based on the Six Thinking Hats strategy in developing mathematical logical thinking skills among gifted primary school students. The study adopted a quasi-experimental approach, and the study sample was selected purposively and consisted of (20) gifted male and female students at the Science and Technology Exploration Center in Sharqia Governorate, Arab Republic of Egypt, aged (9-12) years, with an average age of (10.6) years, and a standard deviation of (1.32). The study used the Mathematical Logical Thinking Scale for Gifted Primary School Students (developed by the researcher) and a training program based on the Six Thinking Hats strategy to develop mathematical logical thinking skills. The results showed statistically significant differences at the 0.01 level between the experimental and control groups in the post-test of the Mathematical Logical Thinking Skills Scale and its sub-dimensions, favoring the experimental group. Statistically significant differences were also found between the experimental group in the pre-test and post-test of the Mathematical Logical Thinking Skills Scale and its sub-dimensions, again favoring the post-test. However, the results indicated no statistically significant differences between the experimental group in the post-test and follow-up tests of the Mathematical Logical Thinking Skills Scale, either in terms of the overall score or any of the sub-dimensions. Based on these findings, the study recommends the integration of creative thinking strategies, such as the Six Thinking Hats, into educational programs for gifted students, given their effectiveness in developing mathematical logical thinking skills.

Keywords: Thinking Hats, Mathematical Logical Thinking, Gifted.

المقدمة

إن فئة الطلبة الموهوبين من الفئات التي تحتاج إلى اهتمام كبير في العملية التعليمية، نظرًا لما يتمتعون به من قدرات عقلية تفوق أقرانهم، وقد أشار الراشدي والسعيدي (2017) إلى أن معظم الطلبة الموهوبين يدرسون مناهج لا تراعي فروقهم الفردية، ولا تشبع حاجاتهم التعليمية، وهو الأمر الذي يؤثر على نموهم الأكاديمي والعقلي؛ مما يظهر فجوة بين الأداء المتوقع والفعلي لدى الطلبة الموهوبين نتيجة قصور البرامج التعليمية المقدَّمة لهم.

وتُعد تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية من أهم الركائز التي تسهم في بناء قدراتهم العقلية والإبداعية، وتنمية روح النقد لديهم؛ إذ يُعد هذا النوع من التفكير أساسًا للفهم العميق للمفاهيم الرياضية، وحل المشكلات بطرق علمية ومنظمة. وتُعد استراتيجية قبعات التفكير الست من بين الاستراتيجيات التي تتيح للطلبة النظر إلى المواقف والمشكلات من زوايا متعددة، من خلال توظيف أنماط متنوعة من التفكير (المنطقي، والابتكاري، والانفعالي، والنقدي، وغيرها)؛ مما يجعلها مناسبة لتنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين (Syafri, 2023).

وقد أشار Morsy & Darweesh (2021) إلى فعالية استراتيجية قبعات التفكير الست في تطوير مهارات التفكير بمختلف أنواعه. كما أشار إلى أن تطبيق هذه الاستراتيجية أسهم في تنمية الميل نحو التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة من خلال التدريب على التفكير المنظم والتحليل المتنوع للموضوعات. كما أظهرت دراسة Mahoney et al. (2022) فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التعاون والتفكير الجماعي لدى طلبة الجامعات؛ حيث ساعدتهم على اتخاذ قرارات أكثر اتزانًا من خلال فهم أعمق للمشكلات.

ويشير Elsayed & Abbas (2021) إلى أهمية استراتيجية قبعات التفكير الست في تطوير التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية. كما أشارت نتائج دراسة AlAli et al. (2023) إلى فاعلية استراتيجية النموذج الأمثل في تعزيز التفكير فوق المعرفي والتفكير الرياضي لدى الطلبة الموهوبين، مع العلم أن استراتيجية النموذج الأمثل واستراتيجية القبعات الست كلتاهما تنتميان إلى استراتيجيات تنمية التفكير العلمي والمنهجي لدى الطلبة الموهوبين؛ فاستراتيجية

القبعات الست تدرّب المتعلم على تنويع أنماط التفكير، والتنقل بين التفكير النقدي والإبداعي والعاطفي والموضوعي، بينما يعتمد النموذج الأمثل على خطوات منظمة لاتخاذ القرار وحل المشكلة بصورة منظمة؛ مما يشير إلى أهمية استخدام استراتيجيات التفكير المختلفة في برامج رعاية الموهوبين.

ويرى Mohaseb (2024) أن نموذج قبعات التفكير الست قادر على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وهذا ما أشار إليه Mohammed (2024) عندما لاحظ تحسُّنًا كبيرًا في مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة بعد تطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست؛ مما يظهر دور استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية التفكير بشكل عام، والذي منه التفكير المنطقي الرياضي.

ولقد أشار كلٌّ من (Yefang et al., 2024; Elbilgahy & Alanazi, 2025) إلى ضرورة دمج استراتيجية قبعات التفكير الست في الممارسات التعليمية لتحسين التفكير النقدي وحل المشكلات، ومن هنا يتضح أن استراتيجية قبعات التفكير قد تعمل على تنمية التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

تُعد استراتيجية قبعات التفكير الست من أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير المتنوعة لدى الطلبة، من خلال تدريبهم على استخدام أنماط تفكير مختلفة بطريقة منظمة. ولقد أشار مصطفى (2007) إلى أن هذه الاستراتيجية تعتمد على المهارة والمعرفة في توظيف أنماط التفكير بما يتيح للأفراد تطوير قدراتهم الإبداعية، وتنمية التفكير لديهم.

ويمثل التفكير المنطقي الرياضي أحد أهم أنواع التفكير التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة الموهوبين؛ إذ يساعدهم على التعامل مع المشكلات بطرق منهجية قائمة على التحليل والاستنتاج. وقد أوضح إبراهيم (2005) أن التفكير المنطقي الرياضي عملية عقلية منظمة تهدف إلى إيجاد حلول للمسائل الرياضية اعتمادًا على مبادئ التفكير المنطقي. كما بين أبو زينة (2010) أن هذا النوع من التفكير يتضمن عمليات ذهنية متكاملة تجمع بين الأعداد والرموز والنماذج والتعليمات؛ مما يجعله مهارة أساسية في بناء التفكير العلمي لدى المتعلمين الموهوبين.

ولقد أشارت دراسة Elsayed & Abbas (2021) إلى فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مختلف مهارات التفكير لدى الطلبة الموهوبين، بما في ذلك التفكير المنطقي الرياضي، كما

أشارت دراسة Mohammed (2024) إلى تحسُّن كبير في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة بعد تطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست، ومن هنا يتضح أن تطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست يمكن أن يُسهم بفاعلية في تنمية التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين. وبناء على ذلك يمكن صياغة تساؤلات الدراسة فيما يلي:

1. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي (بعد شهرين) لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي؟

أهداف الدراسة:

1. التعرُّف علي فاعلية برنامج قائم علي استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي، وذلك من خلال القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة.
2. التعرُّف علي فاعلية برنامج قائم علي استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي، وذلك من خلال القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية.
3. التعرُّف علي بقاء أثر برنامج استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدي أفراد المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

أولًا – الأهميات النظرية:

1. الإسهام في توضيح طبيعة العلاقة بين استراتيجية قبعات التفكير الست وتنمية التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين.
2. إثراء الأدبيات المتعلقة بمهارات التفكير العليا لدى الموهوبين، وخاصة في مادة الرياضيات، وفي مجال تعليم الموهوبين.

3. يقدم البحث نموذجًا لبرنامج تدريبي موجه خصيصًا للطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية، ويلفت الانتباه إلى أهمية العناية بالتفكير المنطقي الرياضي بوصفه أحد مكونات التفوق العقلي لديهم، وليس الاكتفاء بقياس التحصيل الدراسي فقط.
4. أما في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة فيقدم البحث دعمًا نظريًّا لتطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست في تعليم الرياضيات وليس في مجالات التربية العامة أو التفكير الناقد وحدها.

ثانيًا – الأهميات التطبيقية:

1. تفيد معلمي الرياضيات ومعلمي الموهوبين؛ حيث يمكنهم استخدام البرنامج التدريبي أو جزء منه في حصصهم، ويزودهم بأساليب عملية لتنمية التفكير المنطقي الرياضي بدلًا من الاعتماد على الشرح التقليدي.
2. كما تفيد القائمين على برامج رعاية الموهوبين؛ إذ يمكن تبني البرنامج أو تطويره ضمن الحقائب التدريبية للموهوبين، ويفتح المجال لتصميم برامج أخرى قائمة على قبعات التفكير الست في مجالات دراسية مختلفة.
3. وتظهر الفائدة كذلك لمخططي المناهج والمشرفين التربويين؛ حيث يمكن استثمار نتائج الدراسة في إدخال أنشطة واستراتيجيات قائمة على قبعات التفكير الست ضمن مناهج الرياضيات أو المناهج الإثرائية؛ الأمر الذي يبرز أهمية تضمين مهارات التفكير المنطقي ضمن نواتج التعلم المستهدفة للموهوبين.

مصطلحات الدراسة:

1- قبعات التفكير الست:

يعرفها أبو جادو ونوفل (2007) بأنها "استراتيجية تهدف إلى تبسيط عملية التفكير وزيادة فعاليته، وتسمح للفرد بالانتقال أو تغيير نمط تفكيره؛ فالقبعات الست الملونة وسيلة يستخدمها الفرد في معظم لحظات حياته، وتركز على أن التفكير عملية نظامية منضبطة" (ص490).

ويقصد باستراتيجية قبعات التفكير الست إجرائيًّا في هذه الدراسة مجموعة من الممارسات التعليمية المنظمة التي تعتمد على توجيه الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية للتفكير من خلال ستة أنماط محددة يمثلها كلٌّ من القبعة البيضاء والحمراء والسوداء والصفراء والخضراء والزرقاء أثناء التعلم

الرياضي، وذلك من خلال برنامج تدريبي أعده الباحث يتكون من عدد من الجلسات والأنشطة الرياضية الهادفة إلى تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لديهم.

2- التفكير المنطقي الرياضي:

يعرفه مخلد المطيري (2021) بأنه عملية شاملة ومتكاملة من العمليات العقلية التي تعتمد على العلاقات، والنظريات، والقواعد، والأسس الرياضية، وهذا يختلف من شخص للآخر حسب قدرته على اكتسابها، وحثّه على التدريب عليها لمساعدته في استخدامها على حل المشكلات.

ويقصد بالتفكير المنطقي الرياضي إجرائيًّا في هذه الدراسة ذلك النمط من التفكير الذي يمكّن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية من فهم المشكلات الرياضية، وتحليل معطياتها، وتنظيمها، واستخدام العلاقات، والاستدلالات المنطقية للوصول الى حلول صحيحة، وتبريرها بطريقة منظَّمة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** فعالية برنامج قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة على طلبة المرحلة الابتدائية بمحافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال العام 1445-1446هـ/2024م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا – قبعات التفكير الست Six Thinking Hats:

عرفها إدوارد دي بونو (2013) بأنها "نشاط تفكيري يشمل أنواع متعددة ومختلفة للتفكير (تفكير إيجابي – إبداعي – بنائي) وغيره من أنواع التفكير المختلفة، وذلك يتم عن طريق لغة رمزية، وهيكل تنظيمي؛ ومن ثَم يساعده على تنظيم نشاطه التفكري" (ص8).

ويعرفها دياب (2015) بأنها "استراتيجية لتبسيط عملية التفكير؛ حيث تقوم على استخدام ست قبعات بستة ألوان مختلفة وتبادل الأدوار بينهم في عملية التفكير، وهذه القبعات تساعد الفرد على التعرُّف على أنواع التفكير المختلفة والانتقال بينها ليسهل عليه تغيير نمط تفكيره"(ص396).

ويعرفها كل من الدوسري والمطيري (٢٠٢٣) بأنها "تقسيم التفكير إلى ستة أنماط، واعتبار كل نمط قبعة يعتمرها المتعلم أو يخلعها، حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة، ولكل قبعة وظيفة ولون مميز يرمز لأحد أنواع التفكير"(ص119).

ويعرفها كلٌّ من النجيلي وسعادة (٢٠٢٤) بأنها "عبارة عن نظام يسمح للفرد بالتركيز على تفكيره، وذلك عن طريق الاعتماد على نمط واحد من التفكير في كل حين، ويستخدم الألوان الستة ليعبر عن نوع التفكير"(ص52).

أنواع القبعات الست:

أشار كلٌّ من إدوارد دي بونو (2013) وعبد الغني (2023) إلى أن أنواع القبعات الست هي كما يلي:

1. **القبعة البيضاء (التفكير الحيادي) The White Hat**: وهي ترمز إلى التفكير القائم على الحقائق والمعلومات والأرقام والإحصائيات، بعيدًا عن الآراء والانفعالات الشخصية. وعند ارتداء هذه القبعة يجب أن يكون التفكير موضوعيًا تمامًا مثل عمل الكمبيوتر؛ أي أن التركيز يكون على جمع البيانات وتحليلها للوصول إلى استنتاجات دقيقة وموضوعية.
2. **القبعة الحمراء (التفكير العاطفي) The Red Hat**: وهي تمثل العواطف والمشاعر والحدس؛ فهي تعطي من يرتديها الحرية في التعبير عن مشاعره دون الحاجة إلى تبرير منطقي.
3. **القبعة السوداء (التفكير السلبي أو الناقد) The Black Hat**: وهي ترمز إلى التفكير الحذر والناقد، الذي يركز على تحليل المخاطر والجوانب السلبية لأي فكرة. والهدف من هذا التفكير هو تجنب الأخطاء، واتخاذ قرارات مدروسة.
4. **القبعة الصفراء (التفكير الإيجابي) The Yellow Hat**: وهي ترمز إلى التفكير الإيجابي والمتفائل؛ فهي تبحث دائمًا عن الفرص والفوائد في أي فكرة أو مشروع. فهذا النوع من التفكير يشجع على النظرة المستقبلية الطموحة، ويُفضَّل استخدامه قبل وبعد القبعة السوداء أثناء مناقشة أي موضوع لتحقيق توازن بين الإيجابيات والسلبيات.
5. **القبعة الخضراء (التفكير الإبداعي) The Green Hat**: تمثل الابتكار والتجديد، وتركز على طرح أفكار جديدة وحلول مبتكرة، وكسر الروتين والبحث عن بدائل مختلفة.

6. **القبعة الزرقاء (التفكير الشمولي والمنظم) The Blue Hat**: تُعد قائدة لبقية القبعات؛ فهي المسؤولة عن تنظيم عملية التفكير وتوجيهها. وتساعد على وضع خطة واضحة للخطوات القادمة، وتعمل على تلخيص الأفكار وترتيبها لضمان سير الحوار أو النقاش بطريقة منظمة وفعالة.

أهداف القبعات الست:

لقد أشار كلٌّ من نوفل (2009) وإدوارد دي بونو (2013) إلى أن أهداف القبعات الست تتمثل فيما يلي:

1- **تحديد الأدوار**: من أخطاء التفكير الدفاع عن الأنا المسؤولة عن أغلب أخطاء عملية التفكير، وهذا ما يميز القبعات من حيث إنها تجعلنا نعبر عن آرائنا وتفكيرنا دون الوقوع في الخطأ، على سبيل المثال ارتداء زي المهرج يسمح له بتمثيل دوره، وهذا يجعله يتحرر من تفكير واحد إلى أنواع مختلف من التفكير.

2- **توجيه الانتباه**: يركز الانتباه على نواحٍ متعددة من البحث، ومن ثَمّ يزداد فهم الفرد لها، فيخرج بست رؤًى مختلفة للتفكير.

3- **الملاءمة ووضع قواعد التفكير**: اتضح أن القبعة تتيح طريقة الترميز ومن ثَمَّ نقل التفكير وتحويله، وتبسيط التفكير وذلك عن طريق إتاحة الفرصة أمام المفكر للتعامل مع قضية واحدة في وقت واحد.

4- **التنظيم الفعال للمعلومات والأنشطة**: ويتم ذلك عن طريق التحكم في كيمياء الدماغ التي تتحكم في حالتنا النفسية والمزاجية؛ حيث يؤدي استخدام التفكير المتوازي لتحسين كيمياء الدماغ، وذلك عند استخدام أنواع مختلفة من التفكير، بحيث لا يتحكم نوع في آخر.

5- **التوقف عن التشاؤم والبحث عن إيجابيات**: وهذا يوضح أن القبعات الست تسعى إلى تسهيل التفكير لدى المتعلمين، وتساعد المتعلم على تغيير نمط تفكيره على حسب الموقف، وسهولة التعامل معه بلغة رمزية، وتنمية التفكير، وتزويده بطرق إيجابية في مواجهة المواقف المختلفة، ومساعدته على التمييز بين التفكير الإيجابي والسلبي والناقد والإبداعي.

أهمية توظيف القبعات الستة في تعلم الرياضيات:

- تبسيط وتيسير عمليات التفكير.
- تحويل المواقف السلبية إلى مواقف إيجابية.
- اكتساب وقت أكثر.
- مرونة التفكير
- المساعدة على التفاعل مع الآخرين.
- تنمية التفكير الإبداعي.
- سهولة تطبيق جميع مستويات تفكير (إدوارد دي بونو، 2013).

ثانيًا – التفكير الرياضي المنطقي Logical Mathematical Thinking:

يعرفه أبو زينة (2010) بأنه عملية يتم من خلالها البحث عن فكرة، أو معنى، أو خبرة، أو موقف له علاقة سابقة بالموقف الرياضي؛ حيث يتكون هذا الموقف من عدة مكونات (أعداد – رموز – مفاهيم – أشكال – نماذج – تعليمات).

وقد عرفه أيضًا التميمي (2017) بأنه عملية بحث عن معلومات أو خبرات متمركزة حول الرياضيات، تظهر في عدة أوجه رياضية مختلفة، وهي أشمل وأدق أنواع الرياضة التي يعتمد عليها الباحثون.

ويعرفه حامد (2022) بأنه "قدرة الطفل على التعامل مع الأعداد بفاعلية، وكذلك القدرة على إجراء عمليات التصنيف والتسلسل والاستنتاج وإدراك العلاقات، وغيرها من العمليات الرياضية المنطقية بفاعلية عن باقي أقرانه ممن هم في نفس عمره"(313).

ويعرفه العنزي (2024). بأنه "حساسية الفرد تجاه الأنماط المنطقية أو العددية وقدرته على تمييزها، والقدرة على التعامل مع سلاسل طويلة من التفكير" (47).

مهارات التفكير المنطقي الرياضي:

وقد أوضح كلٌّ من (عودة، 2016؛ Shirawia et al., 2023 ;Prastika, 2021) مهارات التفكير الرياضي على النحو التالي:

1. **الاستقراء:** هو عملية منظمة تدعمه في استخراج الأحكام العامة من حالات جزئية، وتستخدم لتفسير أسباب متوقعة، يمكن تأكيد صحتها من خلال طرق الاستدلال المتنوعة.
2. **التعميم أو التجويد:** هي جملة إخبارية يتم تطبيقها على مجموعة متنوعة من العناصر، وهي بذلك تصبح أعم وأشمل وأدق.
3. **التعبير بالرموز:** يشير الرمز إلى أنه اختصار للعملية رياضية، بذلك يعرف التفكير الرمزي بأنه تفكير من خلال الرموز وليس من خلال البيانات المحسوبة.
4. **التخمين:** يعتمد على التوقع، ومن ثَمَّ يستطيع الأطفال الصغار توضيح توقعاتهم من خلال استخدام المواد المحسوسة.
5. **الاستنتاج:** هي عملية يمكن من خلالها الانتقال من الحكم الكلي إلى الحكم الجزئي، وهذا عادة يعتبر قاعدة رياضية أو قانوناً رياضيًّا.
6. **النمذجة:** تعتبر أقوى القواعد الرياضية استخدامًا، فيجب على الطلبة القيام بنمذجة العديد من الظواهر، وهذا يشير إلى أن النموذج الرياضي يعد تمثيلًا للعلاقات الرياضية (العناصر – العلاقات)، بذلك تستخدم النمذجة في حل المشكلات.
7. **البرهان الرياضي:** هو مجموعة من العناصر التي تعتمد على المسلمات كمبادئ عامة، وهو يعتمد على المسلمات كدليل صادق، وبذلك تعتبر هذه السلسة نظرية أو برهاناً رياضيًّا، وهو يعتبر استخدامًا منطقيًّا لبيان صدق هذه النظرية بالاعتماد على نظريات سابقة مبرهنة، سواء كان بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

دور استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي:

يتيح الإطار المنظم لاستراتيجية قبعات التفكير الست للطلاب استكشاف المفاهيم الرياضية من وجهات نظر متعددة؛ مما يُحسّن فهمهم الشامل وتطبيقهم للمبادئ الرياضية، كما تعزز تلك الاستراتيجية التفكير النقدي من خلال تشجيع الطلاب على تحليل المشكلات من زوايا مختلفة؛ مما يعزز قدرتهم على تقييم الحجج والحلول الرياضية (Elsayed & Abbas, 2021). ويشير Farajallah & Saidam (2018) إلى أن الطلاب الذين طبقوا هذه الاستراتيجية يُظهرون تحسنًا ملحوظًا في مهارات التفكير النقدي لديهم، والتي تُعد أساسية لمعالجة المشكلات الرياضية المعقدة.

كما تعزز الاستراتيجية التفكير الإبداعي؛ مما يُمكّن الطلاب من إيجاد حلول مبتكرة للتحديات الرياضية. وهذا مفيد بشكل خاص في تطوير موقف إيجابي تجاه الرياضيات (Farajallah & Saidam, 2018) من خلال الانخراط في التفكير المتوازي والجانبي، ويمكن للطلاب التعامل مع المسائل الرياضية بإبداع؛ مما يؤدي إلى فهم أعمق للمفاهيم واستيعابها (Armakar & Chattopadhyay, 2024).

وأثبت تطبيق أسلوب قبعات التفكير الست في تعليم الرياضيات أنه يعزز الحس العددي لدى الطلاب؛ مما يسمح لهم بربط المفاهيم الرياضية بتطبيقاتها العملية (Elsayed & Abbas, 2021). ويشجع هذا الأسلوب على التعلم التعاوني؛ حيث يمكن للطلاب مشاركة وصقل تفكيرهم الرياضي؛ مما يعزز فهمهم بشكل أكبر (Karmakar & Chattopadhyay, 2024) .

ثالثًا – الطلبة الموهوبون Gifted Students:

يعرف سعادة (2009) الموهوبين بأنهم أولئك الطلبة الذين يتمتعون بقدرات ومهارات سواء كانت طبيعية أو مكتسبة أو وراثية؛ وبذلك يمكنهم التميز في مجالات متنوعة كالمهارات الذهنية والإبداعية والبدنية. ويعرفه الشريف (2015) بأنه الفرد الذي يمتلك طاقات وإمكانات عالية تؤهله للإنجاز العالي في جانب معين من فكر، أو في علم من العلوم، أو في مهارة معينة، وتكون لديه رغبة في الإنجاز والإحساس بالمسؤولية.

وقد عرف عبد السميع (2007) الموهوب بأنه شخص يمتلك كفاءة عالية من الإبداع والتميز. وللموهبة أربعة أبعاد رئيسة لدى الموهوب، هي:

1- الأداء المتميز فيما يحبه ويفضله.
2- بذل أقصى جهد لما يميل إليه ويحبه.
3- القدرة على الوصول إلى إنجازات عالية تعلي من شأنه في المجتمع.
4- احترافه في تخصص دقيق يتخذه كهواية.

تصنيف فئات الموهوبين:

قسم الشريف (2015) الموهوبين إلى ستة أقسام كما يلي:

1- الموهوبون عقليًّا: هم الطلبة الذين يتمتعون بنمو عقلي يفوق أقرانهم؛ حيث يكون عمرهم العقلي أعلى من عمرهم الزمني .ويظهر هؤلاء الطلبة قدرة مميزة على التعلم السريع، وإدراك العلاقات بين المفاهيم، وفهم المواقف المختلفة، والتفوق الدراسي.

2- الموهوبون أكاديميًّا: يتميز هؤلاء الطلبة بالتفوق في أحد المجالات الأكاديمية، مثل الرياضيات، أو العلوم، أو اللغات. ولديهم قدرة عالية على الاستيعاب والحفظ وسرعة التعلم، كما يظهر لديهم اهتمام واضح بأحد المواد الدراسية أو أكثر.

3- الموهوبون فنيًّا: يمتلك هؤلاء الطلبة استعدادات فطرية للتفوق في المجالات الفنية أو الجمالية، مثل الرسم، النحت، التلوين، أو التشكيل، وكذلك في المجالات الموسيقية كالأداء، أو التأليف، أو التلحين، أو في الأدب، مثل الشعر وكتابة القصة.

4- الموهوبون في القيادة: يتمتع هؤلاء الأفراد بقدرات فطرية على التأثير في الآخرين والتفاعل معهم، ويُظهرون استعدادًا لتحمل المسؤولية وحل مشكلات الجماعة.

5- الموهوبون رياضيًا: يمتلك هؤلاء الطلبة قدرات بدنية عالية تتجلى في الرشاقة، القوة العضلية، والتحمل، وخفة الحركة، والتآزر العضلي.

6- المبدعون والمبتكرون: هم الطلبة الذين يظهرون قدرات خاصة على الإبداع والابتكار والاختراع، ولديهم استعداد لتوليد أفكار جديدة، وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجههم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة Elsayed & Abbas (2021) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية بعمان. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت العينة من (69) طالبًا موهوبًا تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية من (34) طالبًا درسوا وفق البرنامج القائم على استراتيجية قبعات التفكير الست، ومجموعة ضابطة من (35) طالبا درسوا بالطريقة الاعتيادية. وكانت أدوات الدراسة اختبار التفكير المنطقي الرياضي قبل وبعد تطبيق البرنامج، إضافة إلى تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) وحساب حجم الأثر. فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين.

وهدفت دراسة Mahoney et al. (2022) إلى توظيف استراتيجية قبعات التفكير الست التي طورها دي بونو لتنمية مهارات حل المشكلات والتعاون لدى الطلبة الجامعيين بالولايات المتحدة الأمريكية، من خلال تعليمهم أساليب التفكير المتنوعة، وتطبيق خصائص كل قبعة أثناء العمل الجماعي. واستخدم الباحثون المنهج المختلط (الكمي والكيفي) بمشاركة طلبة بكالوريوس في التربية العامة والتربية الخاصة، ومعلمين متدربين في الدراسات العليا، لاستكشاف خصائص قبعات التفكير الشخصية لديهم، وكيفية توظيفها في الأنشطة الإبداعية. فأظهرت النتائج أن استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست ساعد الطلبة على تحسين مهارات التفاوض، واتخاذ القرار، والإبداع الجماعي، كما عزز لديهم القدرة على إدارة الانفعالات والتفكير من زوايا متعددة عند مواجهة المشكلات؛ مما يؤكد فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير التعاوني وحل المشكلات في السياقات التعليمية الجامعية.

وهدفت دراسة AlAli et al. (2023) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية النموذج الأمثل على مستوى المدرسة School Wide Optimum Model (SWOM) في تنمية التفكير فوق المعرفي ومهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة الموهوبين في الصف العاشر بالإمارات العربية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، واشتملت العينة على (84) طالبًا وطالبة من الموهوبين تم اختيارهم عشوائيًّا من الصف العاشر، وقُسموا إلى مجموعتين: تجريبية درست وفق استراتيجية SWOM، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS ونموذج Rasch لتقويم نتائج الطلبة بدقة. فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الموهوبين الذين تعلموا باستخدام استراتيجية SWOM، ونظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية في كلٍّ من التفكير فوق المعرفي ومهارات التفكير الرياضي، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وأكدت الدراسة أن تطبيق استراتيجية SWOM يُسهم بفاعلية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة الموهوبين.

وهدفت دراسة Haas (2024) إلى استقصاء فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست (Six Thinking Hats) في تنمية سلوك حل المشكلات الإبداعي لدى طلبة الجامعة الانطوائيين المنضمين

لبرامج الشرف في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث تصميمًا تجريبيًّا كميًّا من نوع الحالة الواحدة المتعددة الخطوط الأساسية على أربع حالات فردية من طلبة برامج الشرف الجامعي. وأظهرت النتائج وجود علاقة وظيفية إيجابية بين استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست وعدد وجهات النظر المتنوعة التي أظهرها الطلبة، بينما لم تُسجل علاقة دالة مع عدد الأفكار الإبداعية، أو المشاركات المرتبطة بالموضوع، أو عدد الكلمات لكل قبعة. كما كشفت بيانات الصدق الاجتماعي من خلال التحليل الموضوعي عن ثلاثة محاور رئيسية: الوعي بعمليات ما وراء المعرفية، ومعنى التدخل التعليمي، وإمكانية تطبيقه في مواقف حل المشكلات الواقعية. وأشارت الدراسة إلى أن استراتيجية قبعات التفكير الست تُعد أداة فعّالة في تعزيز تعدد وجهات النظر وتنمية التفكير المنظم لدى الطلبة الانطوائيين الموهوبين؛ مما يدعم أهميتها في بيئات التعليم الجامعي الموجهة نحو الإبداع.

وتحققت دراسة Mohaseb (2024) من فاعلية استخدام نموذج قبعات التفكير الست (Six Thinking Hats - STH) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية، ومهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتطبيق التصميم ذي المجموعتين (تجريبية وضابطة) على عينة مكوّنة من (60) طالبة من الصف الأول الثانوي بمدرسة أحمد حسن غنيم للبنات بمحافظة الدقهلية – مصر، بواقع (30) طالبة في المجموعة التجريبية و(30) طالبة في الضابطة. وتم إعداد ثلاث أدوات لتحقيق أهداف الدراسة: اختبار قبلي– بعدي لقياس مهارات الكتابة الإبداعية، ومصفوفة تقدير لتصحيح إنتاج الطالبات الكتابي، ومقياس للتفكير الإبداعي. فدرست المجموعة التجريبية وفق برنامج قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين في كل من مهارات الكتابة الإبداعية، ومقياس التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، كما تبين أن حجم الأثر للبرنامج كان مرتفعًا؛ مما يؤكد فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الكتابة الإبداعية والتفكير الإبداعي.

هدفت دراسة Mohammed (2024) إلى تحديد فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست وأساليب التدريس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة تكريت بالعراق،

والتي شملت خمس مهارات رئيسة هي: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والتفصيل (الإسهاب). وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ضمت كل منهما (15) طالبًا وطالبة، إضافة إلى مجموعة استطلاعية من السنة الثانية بلغ عددها (30) طالبًا. وتم تطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست في التدريس لدى المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي؛ حيث ارتفع متوسط الدرجات من (70.07) إلى (112.67)؛ مما يشير إلى تحسن ملحوظ في مستوى مهارات التفكير الإبداعي بعد تطبيق الاستراتيجية. وأكدت الدراسة فاعلية قبعات التفكير الست في تعزيز التفكير المنظم والمتنوع لدى طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة Elbilgahy & Alanazi (2025) إلى تقييم فاعلية استراتيجية القبعات الست للتفكير في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة التمريض بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي وبعدي على عينة من (160) طالبًا وطالبة، وتم جمع البيانات عبر استبانة حول الاستراتيجية ومقياس التفكير النقدي. وأظهرت النتائج أن غالبية الطلبة أبدوا اتجاهات إيجابية نحو الاستراتيجية، وظهرت فروق دالة إحصائيًّا لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعليتها في تعزيز التفكير النقدي، وحل المشكلات، وتنمية الإبداع والتعاون.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تظهر الدراسات السابقة فعالية استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية جوانب التفكير لدى المتعلمين؛ حيث أشارت دراسة (Morsy & Darweesh, 2021; Mahoney et al., 2022; Elbilgahy & Alanazi, 2025) إلى أن استراتيجيات القبعات الست تسهم بفاعلية في تطوير التفكير الناقد وحل المشكلات من خلال تدريب الطلبة على تنويع أنماط تفكيرهم وتنظيم أفكارهم بصورة منهجية. كما أوضحت دراسة Elsayed & Abbas (2021) أن تطبيق قبعات التفكير الست يُعزز التفكير المنطقي الرياضي تحديدًا لدى الطلبة الموهوبين؛ إذ تمكنهم من تحليل المسائل من زوايا متعددة، واختيار الحلول الأنسب بطريقة منهجية ومنظمة.

كما أشارت دراسة (Haas, 2024; Mohaseb, 2024) إلى أن استراتيجية القبعات الست تنمي مهارات اتخاذ القرار، والكتابة الإبداعية، والتفكير المنظم، من خلال دمج الجوانب الانفعالية والمعرفية في عملية التفكير. كما أظهرت دراسة Mohammed (2024) أن دمج قبعات التفكير مع التعلم أو التدريس الإبداعي يرفع مستوى المرونة والطلاقة والتفكير فوق المعرفي.

دور الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة:

تبحث الدراسة الحالية تنمية التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية، وهي فئة لم تدرس بعمق في الدراسات السابقة على حد علم الباحث. كما يتمثل إسهام البحث في تصميم برنامج قائم على قبعات التفكير الست موجَّه خصيصًا للموهوبين، مع قياس أثره على مهارة دقيقة، وهي التفكير المنطقي الرياضي؛ مما يقدّم إضافة نوعية مقارنة بالدراسات التي تناولت الإبداع أو التفكير الناقد بصورة عامة. إضافة إلى ذلك يقدّم البحث نموذجًا تطبيقيًّا قابلًا للتعميم في برامج رعاية الموهوبين بالمرحلة المبكرة.

فروض الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط الرتب على مقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط الرتب على مقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط الرتب على مقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولًا – منهج الدراسة

يعتمد البحث الحالي على المنهج ذي التصميم التجريبي؛ لكونه يمثل تجربة تهدف إلى التعرُّف على فعالية برنامج قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست (المتغير المستقل) في تنمية التفكير المنطقي الرياضي (المتغير التابع) لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. ويُستخدم في هذه الدراسة

التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة) لغرض مقارنة نتائج القياس البعدي بينهما على المتغير التابع.

ثانيًا – مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة والطالبات الموهوبين الملتحقين بالمرحلة الإبتدائية بالمركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا بمحافظة الشرقية، صيف عام 2024.

ثالثًا – عينة الدراسة:

1- المشاركون في دراسة الخصائص السيكومترية:

2- تمت دراسة الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (مقياس التفكير المنطقي الرياضي) على عينة استطلاعية قوامها (107) طلاب من طلبة المرحلة الابتدائية بالمركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا بمحافظة الشرقية. وامتدت أعمارهم الزمنية بين (9 – 12) سنة، بمتوسط عمري قدره (10.5) سنة، وانحراف معياري قدره (1.2). وتكونت العينة من (56) من الذكور بنسبة (52.3%)، و(51) من الإناث بنسبة (47.7%).

3- المشاركون في العينة الأساسية للدراسة:

تكونت العينة الأساسية للدراسة من (20) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، الملتحقين بالمركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا بمحافظة الشرقية. وتم اختيار العينة بطريقة قصدية، نظرًا لتوفر صفة الموهبة لدى الطلبة وفق نتائج اختبارات الكشف عن الموهوبين المعتمدة من وزارة التربية والتعليم. وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، بلغ عدد أفراد كل مجموعة (10) طلاب، هما كالآتي:

المجموعة التجريبية: تكونت من (6) ذكور بنسبة (60%)، و(4) إناث بنسبة (40%). تراوحت أعمارهم الزمنية بين (9 – 12) سنة، بمتوسط عمري قدره (10.7) سنة، وانحراف معياري قدره (1.28). خضعت هذه المجموعة لتطبيق البرنامج القائم على استراتيجية قبعات التفكير الست.

المجموعة الضابطة: تكونت من (5) ذكور بنسبة (50%)، و(5) إناث بنسبة (50%). تراوحت أعمارهم الزمنية بين (9 – 12) سنة، بمتوسط عمري قدره (10.5) سنة، وانحراف معياري قدره (1.36). درست هذه المجموعة بالطريقة الاعتيادية.

رابعًا – إجراءات اختيار العينة الأساسية:

- تم تحديد مجتمع الدراسة ليشمل الطلبة الموهوبين الملتحقين بالمركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا بمحافظة الشرقية بعد التنسيق مع إدارة المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا بمحافظة الشرقية، وتم حصر الطلبة الملتحقين بمركز الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. وقد بلغ عدد الطلبة الذين تنطبق عليهم معايير القيد في هذا الفصل (مما يعني استيفاء معيار الموهبة) (30) طالبًا وطالبة.
- طُبقت أدوات الدراسة (مقياس التفكير المنطقي الرياضي) على المشاركين الـ (30)، الذين تنطبق عليهم معايير الاختيار الأولية. وبناءً على نتائجها تم البدء في إجراءات تصفية العينة. وتم استبعاد (5) طلاب ممن أظهروا مستوى مرتفعًا جدًّا ممن امتدت درجاتهم (136– 200) في التفكير المنطقي الرياضي؛ لعدم حاجتهم الواضحة للبرنامج التدريبي. كما تم استبعاد (3) طلاب لعدم إكمالهم الإجابة على جميع فقرات مقياس التفكير المنطقي الرياضي في مرحلة القياس القبلي، مما يؤثر على دقة حساب درجاتهم النهائية.
- كما تم استبعاد (2) من الطلبة لثبوت وجود صعوبات تعلم مصاحبة تتعارض مع معايير شمول العينة، وتؤثر على قدرة الطالب على الاستجابة لمتغيرات البرنامج التدريبي.
- بذلك، تبقى (20) طالبًا وطالبة فقط ممن استوفوا جميع الشروط الأساسية: القيد الرسمي ضمن طلبة المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا بالمرحلة الابتدائية، والقصور الواضح والمحدد في الأداء على مقياس التفكير المنطقي الرياضي (مما يبرر التدخل)، والالتزام بمتطلبات البرنامج التدريبي.
- قُسِّمت العينة النهائية المكونة من (20) طالبًا وطالبة عشوائيًا إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين: المجموعة التجريبية وتضم (10) طلاب، وسيتم تطبيق برنامج استراتيجية قبعات

التفكير الست لتنمية التفكير المنطقي الرياضي عليهم. والمجموعة الضابطة: وتضم (10) طلاب، ولن يتم تطبيق البرنامج عليهم، وسيتم جمع بياناتهم بشكل طبيعي للمقارنة.

- لضمان التكافؤ بين المجموعتين قبل البدء بالبرنامج التدريبي، تم التحقق من تكافؤ الطلبة في المتغيرات الديموغرافية الأساسية (كالعمر الزمني الذي يتراوح بين 9 و12 سنة)، وكذلك في مستواهم القبلي على مقياس التفكير المنطقي الرياضي؛ لضمان أن الفروق البعدية (إن وجدت) تعود إلى أثر البرنامج فقط.

خامسًا – التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة:

قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، وذلك باستخدام اختبار مان–ويتني (Mann–Whitney Test) للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من: العمر الزمني، ودرجات مقياس التفكير المنطقي الرياضي (القياس القبلي). ويهدف هذا الإجراء لضمان أن أي فروق تظهر في القياس البعدي تعود بشكل أساسي إلى أثر البرنامج التدريبي وليس لاختلافات أولية بين المجموعتين. ويوضح جدول (1) دلالة الفروق بين متوسطي رتب الدرجات بين الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، ودرجات مقياس التفكير المنطقي الرياضي (القياس القبلي).

جدول (1): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات العمر الزمني ومقياس التفكير المنطقي الرياضي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة (القياس القبلي).

البُعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
العمر	تجريبية	10.70	0.82	12.25	122.50	32.50	1.401	0.161
	ضابطة	10.20	0.92	8.75	87.50			
الاستقراء	تجريبية	13.10	2.23	11.65	116.50	38.50	0.882	0.378
	ضابطة	12.30	2.41	9.35	93.50			
الاستنباط	تجريبية	16.40	2.07	8.75	87.50	32.50	1.352	0.176
	ضابطة	17.70	1.70	12.25	122.50			

البُعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التعبير بالرموز	تجريبية	14.90	1.60	8.80	88.00	33.00	1.317	0.188
	ضابطة	15.80	1.23	12.20	122.00			
إدراك العلاقات	تجريبية	15.80	3.26	10.10	101.00	46.00	0.306	0.760
	ضابطة	15.90	2.33	10.90	109.00			
التعميم	تجريبية	14.70	2.71	10.00	100.00	45.00	0.382	0.702
	ضابطة	15.20	2.39	11.00	110.00			
الدرجة الكلية	تجريبية	74.90	5.92	8.85	88.50	33.50	1.252	0.211
	ضابطة	76.90	4.31	12.15	121.50			

يتضح من جدول (1) أن قيم (Z) لجميع أبعاد مقياس التفكير المنطقي الرياضي والدرجة الكلية، وكذلك العمر الزمني، جاءت أقل من القيمة الحرجة (±1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، كما أن جميع قيم مستوى الدلالة كانت أكبر من (0.05). وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ويضمن أن أي فروق لاحقة في القياس البعدي تعود إلى أثر البرنامج وليس لاختلافات أولية بين المجموعتين.

أدوات الدراسة:

1) مقياس التفكير المنطقي الرياضي (للطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية):

مبررات إعداد المقياس:

يأتي إعداد مقياس التفكير المنطقي الرياضي (قائمة تقدير ذاتي) لسد الحاجة إلى أداة تقييم موضوعية وشاملة للمكونات الأساسية لهذا النوع من التفكير (الاستقراء، الاستنباط، التعبير بالرموز، إدراك العلاقات، التعميم) لدى فئة الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية. ويهدف المقياس إلى توفير قياس قبلي وبعدي دقيق لمتغير الدراسة التابع (التفكير المنطقي الرياضي)، وهو ما يضمن رصد التغيرات النوعية والكمية التي يُحدثها البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية قبعات التفكير الست.

وتصميم هذه الأداة خصيصًا لهذه الفئة العمرية والمرحلة التعليمية يضمن ملاءمة العبارات لخصائصهم المعرفية؛ مما يعزز من دقة قياس الفاعلية العملية للبرنامج التدريبي

وصف المقياس وهدفه:

يهدف مقياس التفكير المنطقي الرياضي إلى تقييم مستوى المهارات المنطقية الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية. وقد تم بناء المقياس بالاستناد إلى الإطار النظري والدراسات السابقة في مجال الموهبة والرياضيات، مثل دراسة (AlAli et al., 2023; Yefang et al., 2024; Haas, 2024; Mohammed, 2024).

ويتألف المقياس من (40) عبارة موزعة بالتساوي على خمسة أبعاد رئيسية، بحيث يحتوي كل بُعد على (8) عبارات. وتشمل هذه الأبعاد: الاستقراء، الاستنباط، التعبير بالرموز، إدراك العلاقات، والتعميم. جميع العبارات إيجابية ولا توجد عبارات تُصحح عكسيًّا. ويتم تسجيل استجابة الطالب على كل عبارة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، حيث تُمنح الدرجة (5) للاستجابة "دائمًا"، و(1) للاستجابة "أبدًا". كما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التفكير المنطقي الرياضي لدى الطالب. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (40) كحد أدنى و(200) كحد أقصى، بينما تتراوح درجة كل بُعد فرعي بين (8) و(40). وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس كما هو موضح في قسم الخصائص السيكومترية.

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير المنطقي الرياضي

أولا – صدق المقياس:

الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس التفكير المنطقي الرياضي، بالاعتماد على التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة فاريماكس. وأظهرت النتائج ملاءمة البيانات بشكل كبير لإجراء هذا التحليل؛ حيث بلغت قيمة معامل كفاية العينة (0.848)، وهي قيمة مرتفعة جدًّا تزيد عن الحد المقبول (0.60) وتؤكد كفاية العينة ومناسبتها لاستخلاص العوامل الكامنة. كما جاءت نتائج اختبار كروية بارتليت دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)؛ حيث سجلت قيمة كاي تربيع مرتفعة بلغت (7215.401) بدرجات حرية

(780). وهذه المؤشرات القوية تشير إلى وجود ارتباطات جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مفردات المقياس، وتؤكد ملاءمة البيانات إحصائيًّا للتحليل العاملي. وكشف التحليل العاملي عن استخلاص خمسة عوامل رئيسية بجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح تفسر ما نسبته (78.267%) من التباين الكلي في المقياس، وهو ما يتسق تمامًا مع البناء النظري المفترض للمقياس المكون من خمسة أبعاد. ويوضح الجدول التالي تشبعات المفردات على العوامل الخمسة بعد تدوير المحاور:

جدول (2): مصفوفة العوامل الدالّة إحصائيًّا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور لمقياس التفكير المنطقي الرياضي (ن=107)

رقم المفردة	التعميم	إدراك العلاقات	الاستقراء	التعبير بالرموز	الاستنباط	الشيوع
1			0.877			0.782
2			0.897			0.815
3			0.896			0.818
4			0.888			0.795
5			0.890			0.796
6			0.839			0.725
7			0.851			0.741
8			0.877			0.777
9					0.865	0.757
10					0.852	0.737
11					0.878	0.775
12					0.863	0.760
13					0.872	0.794
14					0.851	0.752
15					0.895	0.811
16					0.877	0.777
17				0.861		0.753
18				0.863		0.753
19				0.867		0.765
20				0.884		0.787
21				0.864		0.804

0.765		0.865				22
0.775		0.866				23
0.786		0.880				24
0.822				0.901		25
0.840				0.908		26
0.754				0.866		27
0.724				0.849		28
0.784				0.875		29
0.818				0.898		30
0.739				0.856		31
0.830				0.909		32
0.792					0.885	33
0.830					0.900	34
0.843					0.913	35
0.824					0.892	36
0.764					0.872	37
0.724					0.848	38
0.804					0.882	39
0.815					0.888	40
	6.150	6.152	6.212	6.390	6.403	الجذر الكامن
	%15.376	%15.379	%15.530	%15.974	%16.008	نسبة التباين
	%78.267	%62.892	%47.512	%31.982	%16.008	نسبة التباين التراكمية

يتضح من جدول (2) أن التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التفكير المنطقي الرياضي كشف عن خمسة عوامل رئيسية تتسق بشكل دقيق مع البناء النظري المفترض للمقياس وأبعاده (الاستقراء، الاستنباط، التعبير بالرموز، إدراك العلاقات، التعميم). وقد أظهرت المفردات تشبّعات مرتفعة جدًّا على عواملها؛ حيث تراوحت معظم التشبّعات بين (0.839) و (0.913)؛ مما

يعكس وضوح البنية العاملية ويدعم الصدق العاملي للمقياس. كما تشير قيم الشيوع إلى أن نسبة كبيرة من تباين كل مفردة تفسّرها العوامل المستخلصة؛ حيث تراوحت بين (0.724) و (0.843). وبلغت نسبة التباين الكلي المفسَّر بعد تدوير المحاور (78.267%)، وهي نسبة مرتفعة جدًّا تدل على كفاية النموذج العاملي وتماسكه، وتعزز من موثوقية المقياس في قياس التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. وأصبحت الصورة النهائية للمقياس تتكون من (40) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، بواقع (8) عبارات لكل بُعد. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (40) كحد أدنى و(200) كحد أقصى.

ثانيًا – ثبات مقياس التفكير المنطقي الرياضي:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ لتقدير معاملات الثبات، بالإضافة إلى معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان–براون؛ وذلك لضمان موثوقية المقياس في قياس التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية.

جدول (3): قيم معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
الاستقراء	0.850	0.845
الاستنباط	0.810	0.805
التعبير بالرموز	0.875	0.870
إدراك العلاقات	0.790	0.785
التعميم	0.830	0.825
الدرجة الكلية لمقياس التفكير المنطقي الرياضي	0.915	0.910

يتضح من جدول (3) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفكير المنطقي الرياضي جاءت مرتفعة ومقبولة إحصائيًّا؛ حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين (0.790) و(0.875) للأبعاد الفرعية، بينما بلغت للدرجة الكلية للمقياس (0.915). أما معاملات التجزئة النصفية فقد تراوحت بين (0.785) و(0.870) للأبعاد، وبلغت (0.910) للدرجة الكلية. تشير هذه

النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية جدًا من الثبات، مما يجعله مناسبًا للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثالثا – الاتساق الداخلي:

1. الاتساق الداخلي (المفردات مع الدرجة الكلية للبعد):

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد تصحيحها (بحذف درجة المفردة من مجموع البعد). ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون المصححة بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن=107)

م	الاستقراء (r)	م	الاستنباط (r)	م	التعبير بالرموز (r)	م	إدراك العلاقات (r)	م	التعميم (r)
1	**0.840	9	**0.790	17	**0.815	25	**0.785	33	**0.800
2	**0.780	10	**0.760	18	**0.790	26	**0.755	29	**0.775
3	**0.820	11	**0.730	19	**0.765	27	**0.805	35	**0.750
4	**0.795	12	**0.720	20	**0.745	28	**0.730	36	**0.730
5	**0.765	13	**0.770	21	**0.785	29	**0.775	37	**0.780
6	**0.810	14	**0.800	22	**0.810	30	**0.700	38	**0.810
7	**0.770	15	**0.740	23	**0.755	31	**0.755	39	**0.760
8	**0.800	16	**0.690	24	**0.780	32	**0.810	40	**0.790

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الارتباط المصححة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تتراوح بين (0.690) و(0.840)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). وهذه القيم المرتفعة تشير إلى وجود اتساق داخلي قوي ومقبول بين مفردات كل بعد؛ مما يعزز الثقة في قدرة هذه الأبعاد على قياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي.

2. الاتساق الداخلي (الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس):

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير المنطقي الرياضي، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (5): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=107)

الأبعاد	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
الاستقراء	0.820**	0.01
الاستنباط	0.785**	0.01
التعبير بالرموز	0.840**	0.01
إدراك العلاقات	0.775**	0.01
التعميم	0.805**	0.01

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، حيث تتراوح بين (0.775) و(0.840). وهذه النتائج تدل على وجود اتساق داخلي ممتاز بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية؛ مما يعزز من صدق البناء الداخلي للمقياس كأداة بحثية.

2) البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية قبعات التفكير الست لتنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي:

هدف البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، وبالتحديد المهارات الرئيسية التي تخدم هذا التفكير، وهي: الاستدلال، وحل المشكلات غير الروتينية، والتحليل النقدي للمعلومات الرياضية، والقدرة على البرهنة المنطقية.

مبررات تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية قبعات التفكير الست:

تستند مبررات تطبيق هذا البرنامج إلى مجموعة من الأسس التربوية والمعرفية التي تؤكد العلاقة بين التنظيم المنهجي للتفكير (قبعات التفكير) وتنمية قدرات الموهوبين في التفكير المنطقي الرياضي، ومن أبرزها:

- توفر استراتيجية قبعات التفكير الست إطارًا منظمًا وواضحًا، وهو أمر بالغ الأهمية لطلبة المرحلة الابتدائية الموهوبين لمساعدتهم في إدارة التعقيد اللوجستي للمشكلات الرياضية وتحليلها بشكل منهجي.
- يركز البرنامج بشكل مكثف على استخدام القبعة البيضاء لجمع الحقائق والأرقام الرياضية المجردة، والقبعة الزرقاء لإدارة تسلسل خطوات الحل؛ مما يدعم بشكل مباشر مهارات الاستدلال والتحليل المنطقي.
- تحث القبعات المختلفة الطلبة على تبني أدوار فكرية متنوعة (كالناقد، والمتفائل، والمبدع) تجاه المشكلة الرياضية؛ مما يعزز من مرونتهم في رؤية المشكلات من زوايا مختلفة، وتوليد مسارات حلول غير تقليدية (خاصةً القبعة الخضراء).
- يزود البرنامج الطلبة بأداة منهجية (القبعة السوداء) لتقييم المخاطر، وتوقع الأخطاء، والتحقق من صحة الفروض والنتائج، وهي مهارة أساسية في البرهنة الرياضية السليمة.
- تتميز هذه الاستراتيجية بأنها حسية وممتعة (بصريًا وحركيًا)؛ مما يجعلها أسلوبًا تعليميًا فعالًا ومحفزًا لطلبة المرحلة الابتدائية الموهوبين.
- يسعى البرنامج لسد الفجوة بين الإمكانات الرياضية العالية للموهوبين والحاجة إلى أساليب تدريبية متخصصة تُعلمهم "كيف يفكرون" في المسائل الرياضية المعقدة، وليس فقط "ماذا يفكرون."

الأهداف الإجرائية المقترحة للبرنامج:

يسعى البرنامج إلى تحقيق الأهداف الإجرائية التالية لتنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي باستخدام القبعات:

- أن يتمكن الطلبة من تطبيق القبعة البيضاء؛ لتحديد جميع المعطيات والمتطلبات في المسائل الرياضية (جمع الحقائق).
- أن يتدرب الطلبة على استخدام القبعة السوداء؛ لتوقع الأخطاء والمزالق المنطقية في الحلول الرياضية المقترحة (التحليل النقدي).
- أن يستخدم الطلبة القبعة الخضراء؛ لابتكار ثلاث طرق مختلفة على الأقل لحل المسألة الرياضية الواحدة (حل المشكلات غير الروتينية).
- أن يتمكَّن الطلبة من توظيف القبعة الزرقاء؛ لتخطيط وإدارة تسلسل خطوات الحل المنطقي الرياضي بشكل فعال (الاستدلال المنظم).
- أن يتمكَّن الطلبة من تطبيق القبعة الصفراء؛ لتحديد الفوائد المحتملة والطرق الأكثر كفاءة للحلول الرياضية (التفكير الإيجابي القيمي).
- أن يتمكَّن الطلبة من توظيف القبعة الحمراء؛ للتعبير عن الشعور الحدسي تجاه الحلول المقترحة دون الحاجة إلى تبرير منطقي (الحدس المنظم).
- أن يكتسب الطلبة القدرة على دمج ثلاث قبعات أو أكثر في جلسة واحدة؛ لنمذجة حل شامل لمشكلة رياضية معقدة.

الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

اعتمد البرنامج على مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات التدريبية المعاصرة التي وظفت بفعالية لدمج استراتيجية قبعات التفكير الست مع تنمية أبعاد التفكير المنطقي الرياضي. ومن أبرز هذه الفنيات:

- استراتيجية قبعات التفكير الست (الأسلوب الرئيسي): تم تدريب الطلبة على ارتداء كل قبعة (بشكل رمزي أو فعلي) واستخدامها كفلتر لفرض نوع محدد من التفكير.
- تحليل الأخطاء (القبعة السوداء): وظف الباحث هذه الفنية لتقديم براهين أو حلول رياضية خاطئة عمدًا، ومطالبة الطلبة بارتداء القبعة السوداء لتحديد موضع الخطأ المنطقي وتصحيحه.

- لعبة "ماذا لو؟" (القبعة الخضراء): شجع الباحث الطلبة على توليد سيناريوهات رياضية بديلة غير مألوفة أو فرض تغيير في شروط المسألة مثل: (ماذا لو كان مجموع زوايا المثلث 200 درجة؟) لتنمية الحلول المبتكرة.
- الخرائط الذهنية البيضاء والزرقاء: استخدم الباحث الخرائط الذهنية لتسجيل الحقائق والأرقام بشكل منظم (أبيض)، ولتخطيط مسار العمل وتحديد الأهداف (أزرق)؛ مما يعزز مهارات التنظيم الرياضي.
- مسرحة الحلول (القبعة الحمراء): تم توظيف الدراما ولعب الأدوار البسيط لمساعدة طلبة المرحلة الابتدائية على التعبير عن مشاعرهم أو حدسهم حول مدى صعوبة أو سهولة مسألة معينة قبل محاولة حلها منطقيًّا.
- التغذية الراجعة الموجّهة بالقبعة: حرص الباحث على تقديم تغذية راجعة تركز على قيمة التفكير المنهجي مثل: ("فكرتك ممتازة يا صاحب القبعة الصفراء، هل راجعتها باستخدام القبعة السوداء؟").

محتوى البرنامج والخطة الزمنية:

يتكون البرنامج من (20) جلسة تدريبية، بواقع (3) جلسات أسبوعيًّا، وتتراوح مدة كل جلسة بين (60–75) دقيقة. ويتم تقسيم الجلسات إلى مراحل تتدرج في الصعوبة، وتبدأ ببناء القاعدة النظرية للقبعات، وتنتهي بتطبيق القبعات بشكل مركب على مشكلات رياضية معقدة.

جدول (6): خطة جلسات البرنامج التدريبي القائم على قبعات التفكير الست لتنمية التفكير المنطقي الرياضي (20 جلسة)

م	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية (المصاغة إجرائيًا)	القبعة المستهدفة	الزمن
1	تعارف ومقدمة: كيف نفكر في الرياضيات؟	أن يتعرف الطالب على زملائه ومحاور البرنامج. أن يحدد الطالب مفهوم التفكير المنطقي الرياضي وأهميته. أن يشارك الطالب في نشاط جماعي لكسر الجمود.	الزرقاء (للتنظيم)	60–75 دقيقة

2	القبعة البيضاء (White Hat): حقائق وأرقام	أن يميز الطالب بين المعلومات الواقعية والآراء الشخصية في المسألة الرياضية. أن يطبق الطالب القبعة البيضاء لتحديد جميع المعطيات الرياضية في مسألة إحصائية.	البيضاء	75-60 دقيقة
3	القبعة الحمراء (Red Hat): مشاعر وحدس	أن يستخدم الطالب القبعة الحمراء للتعبير عن مشاعره الأولية تجاه مدى صعوبة أو سهولة مسألة هندسية. أن يفرق الطالب بين الحدس الرياضي والتخمين العشوائي.	الحمراء	75-60 دقيقة
4	القبعة السوداء (Black Hat): النقد والتحذير	أن يطبق الطالب القبعة السوداء لتحديد المزالق والأخطاء المنطقية المحتملة في حل رياضي خاطئ. أن يحدد الطالب القيود والشروط التي تحد من صحة القانون الرياضي.	السوداء	75-60 دقيقة
5	القبعة الصفراء (Yellow Hat): التفاؤل والفعالية	أن يطبق الطالب القبعة الصفراء لتحديد الفوائد والقيمة المضافة للحل الرياضي. أن يقترح الطالب تعديلات لجعل الحل أكثر كفاءة وسرعة (Optimization).	الصفراء	75-60 دقيقة
6	القبعة الخضراء (Green Hat): الإبداع والبدائل	أن يستخدم الطالب القبعة الخضراء لتوليد ثلاث طرق مختلفة لحل مسألة قياس واحدة. أن يبتكر الطالب أسئلة رياضية غير تقليدية مرتبطة بموضوع الدرس.	الخضراء	75-60 دقيقة
7	القبعة الزرقاء (Blue Hat): الإدارة والتحكم	أن يطبق الطالب القبعة الزرقاء لترتيب خطوات حل المسألة بشكل منطقي متسلسل. أن يقود الطالب زملاءه في استخدام تسلسل محدد من القبعات لحل مشكلة جماعية.	الزرقاء	75-60 دقيقة

8	تطبيق مزدوج: التفكير الموضوعي والحدسي	أن يستخدم الطالب التسلسل (أبيض – أحمر) لجمع الحقائق ثم اتخاذ قرار حدسي حول اتجاه الحل.	البيضاء، الحمراء	75-60 دقيقة
9	تطبيق مزدوج: النقد والإبداع	أن يستخدم الطالب التسلسل (أسود – أخضر) لنقد حل تقليدي ثم توليد حلول بديلة ومبتكرة.	السوداء، الخضراء	75-60 دقيقة
10	تطبيق ثلاثي: اتخاذ القرار الرياضي	أن يستخدم الطالب التسلسل (أبيض – أسود – أصفر) لجمع الحقائق، تقييم المخاطر، ثم تحديد أفضل مسار عمل رياضي.	البيضاء، السوداء، الصفراء	75-60 دقيقة
11	تحدي الاستدلال: اكتشاف الأنماط	أن يطبق الطالب القبعات الخمس لتحديد قاعدة منطقية تحكم سلسلة من الأعداد أو الأشكال (الاستدلال).	جميع القبعات	75-60 دقيقة
12	تحدي الاستدلال: كشف المغالطات	أن يستخدم الطالب القبعة السوداء لتحليل مغالطة منطقية بسيطة في سياق رياضي (مثل القسمة على صفر).	السوداء، البيضاء	75-60 دقيقة
13	تحدي حل المشكلات: الميزانية الشخصية	أن يطبق الطالب القبعات لحل مشكلة تتعلق بتوزيع الميزانية (تطبيق رياضي عملي).	جميع القبعات	75-60 دقيقة
14	تحدي حل المشكلات: تصميم خوارزمية	أن يستخدم الطالب القبعة الخضراء لتوليد خوارزمية بسيطة لحل مشكلة متكررة (مثل إيجاد المضاعف المشترك).	الخضراء، الزرقاء	75-60 دقيقة
15	تحدي البرهنة: إثبات صحة قانون	أن يطبق الطالب القبعة البيضاء لتحديد مسلمات القانون، ثم القبعة السوداء للبحث عن استثناءات أو نقائض (البرهنة).	البيضاء، السوداء	75-60 دقيقة
16	تحدي البرهنة: صياغة الحجج	أن يستخدم الطالب القبعة الزرقاء لتنظيم خطوات برهان هندسي بوضوح وتسلسل. أن يصوغ الطالب حججه الرياضية بشكل مقنع ومترابط.	الزرقاء، البيضاء	75-60 دقيقة

17	ورشة عمل: الخروج عن الصندوق الرياضي	أن يطبق الطالب القبعة الخضراء لتوليد استخدامات غير رياضية للأدوات الهندسية (مثل المسطرة والفرجار).	الخضراء	75-60 دقيقة
18	التغذية الراجعة والتقييم المتبادل	أن يقدم الطالب تغذية راجعة على حلول زملائه باستخدام القبعة السوداء (نقد) والقبعة الصفراء (تفاؤل).	السوداء، الصفراء، الزرقاء	75-60 دقيقة
19	المشروع النهائي: تحدي المنطق المركب	أن يطبق الطالب جميع مهارات التفكير المنطقي الرياضي وباستخدام جميع القبعات لحل مشكلة تحدي معقدة مفتوحة النهاية.	جميع القبعات	75-60 دقيقة
20	الختام والتعميم: استدامة التفكير المنظم	أن يعرض الطالب الحل النهائي لمشروعه بأسلوب مقنع. أن يوضح الطالب كيف يمكن تطبيق القبعات في المواد الدراسية الأخرى والمواقف الحياتية.	الزرقاء، الشخصية	75-60 دقيقة

الخطوات الميدانية للدراسة:

في سياق الجانب التطبيقي من الدراسة الحالية، اتبع الباحث الخطوات الميدانية الآتية:

- تم تطبيق مقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي للتأكد من صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام أساليب مثل الصدق الظاهري، والصدق البنائي، والثبات.
- تم إعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست لتنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي، مستندًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، ومراعيًا لخصائص الطلبة الموهوبين والمرحلة الابتدائية.
- تم اختيار مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) وفق معايير مثل العمر الزمني، والمستوى التحصيلي، ومستوى التفكير المنطقي الرياضي الأولي، وذلك باستخدام التوزيع العشوائي.
- تم تطبيق أدوات القياس (مقاييس التفكير المنطقي الرياضي) على المجموعتين (التجريبية والضابطة) للتعرف على مستوى المهارات قبل تطبيق البرنامج.

- تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية بواقع (20) جلسة، مدة كل جلسة (60-75) دقيقة، بمعدل (3) جلسات أسبوعيًّا، بشكل جماعي. وتضمنت كل جلسة أهدافًا وأنشطة محددة لتعزيز مهارات الاستدلال والتحليل والبرهنة، مع توظيف مكثف لأساليب قبعات التفكير الست.
- تم تطبيق أدوات القياس بعد انتهاء البرنامج على المجموعتين لمقارنة مستوى التنمية في مهارات التفكير المنطقي الرياضي.
- تم تطبيق القياس على المجموعة التجريبية بعد مرور فترة زمنية (شهر) من انتهاء البرنامج لمتابعة استمرارية أثر البرنامج في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي.
- تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مع الإشارة إلى المحددات والعوامل المؤثرة في النتائج.

الأساليب الإحصائية:

سعيًا للوصول إلى النتائج التي تحقق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات، استُخدِمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المتنوعة، وذلك عن طريق استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS27)، بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب. وقد شملت هذه الأساليب معامل الارتباط (بيرسون) لفحص الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، ومعامل الثبات (ألفا كرونباخ)، وطريقة التجزئة النصفية المصححة بمعادلة (سبيرمان– براون). وللتحقق من فروض الدراسة حول تأثير البرنامج، ونظرًا لاستخدام المنهجية اللابارامترية طُبِّق اختبار مان ويتني لكشف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، كما طُبِّق اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة لكشف الفروق بين القياسات المرتبطة للمجموعة التجريبية (القبلي والبعدي، والبعدي والتتبعي)، بالإضافة إلى استخدام معامل حجم الأثر لتقدير الفعالية الإكلينيكية للبرنامج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط الرتب على مقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي بين أفراد المجموعة التجريبية**

والضابطة في القياس البعدي. وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار مان–ويتني، وتم حساب حجم الأثر باستخدام نسبة إيتا المربعة المعدلة بالاعتماد على قيمة Z^2 كناتج لمربع الإحصاء المحسوب، ثم مقارنتها بمجموع Z^2 مضافًا إليه درجات الحرية. وتفسر قيمة حجم الأثر وفق المعايير المتعارف عليها، حيث تشير القيمة الأقل من 0.01 إلى تأثير صغير، والقيم بين 0.01 و0.06 إلى تأثير متوسط، والقيم التي تبلغ 0.14 فأعلى تدل على تأثير كبير.

جدول (7): دلالة الفروق بين متوسطي رتب الدرجات في القياس البعدي وحجم الأثر لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

البُعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاستقراء	تجريبية	32.90	2.99	15.50	155.00	صفر	3.804	0.01	0.644
	ضابطة	13.90	2.23	5.50	55.00				
الاستنباط	تجريبية	35.90	2.56	15.50	155.00	صفر	3.808	0.01	0.644
	ضابطة	17.20	1.69	5.50	55.00				
التعبير بالرموز	تجريبية	31.80	2.10	15.50	155.00	صفر	3.798	0.01	0.643
	ضابطة	14.50	1.08	5.50	55.00				
إدراك العلاقات	تجريبية	32.50	3.78	15.50	155.00	صفر	3.791	0.01	0.642
	ضابطة	16.50	2.99	5.50	55.00				
التعميم	تجريبية	34.10	3.21	15.50	155.00	صفر	3.795	0.01	0.643
	ضابطة	15.10	1.60	5.50	55.00				
الدرجة الكلية	تجريبية	167.20	7.13	15.50	155.00	صفر	3.791	0.01	0.642
	ضابطة	77.20	4.85	5.50	55.00				

يتضح من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي وأبعاده الفرعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وتُظهر النتائج تفوقًا كبيرًا للمجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج القائم على استراتيجية قبعات التفكير الست؛ حيث تراوحت قيم (Z) المحسوبة بين (3.791) و(3.808)، وكانت جميعها دالة عند مستوى (0.01). والأهم من

ذلك جاءت جميع قيم حجم الأثر مرتفعة جدًا؛ إذ تراوحت بين (0.642) و(0.644)، وهي أعلى بكثير من عتبة التأثير الكبير (0.14)؛ مما يشير إلى أن البرنامج كان ذا تأثير قوي وملموس في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية.

يفسر الباحث هذه النتائج القوية كدليل مباشر على أن البرنامج القائم على استراتيجية قبعات التفكير الست قد وفر بيئة تعليمية محفزة ومتنوعة أتاحت للطلبة ممارسة أنماط التفكير المختلفة بشكل منظم؛ مما عزز قدرتهم على التحليل والاستدلال والتعميم.

وقد أسهمت الأنشطة الموجهة مثل مناقشات القبعات في حل المشكلات الرياضية من زوايا متعددة، واستخدام التفكير النقدي والإبداعي، وتمثيل المواقف، فأسهمت في تنمية مهارات الاستقراء والاستنباط والتعبير الرمزي وإدراك العلاقات. كما ساعد التدرج في تقديم الأنشطة من البسيط إلى المعقد، وتوظيف العمل الجماعي والفردي في بناء الثقة وتجنب الإحباط، وهو ما يفسر الفعالية الكبيرة للبرنامج في تحسين التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين. وهذه النتائج تؤكد أن البرنامج يمثل تدخلًا تربويًا فعالًا وله أهمية عملية كبيرة في مجال رعاية الموهوبين وتطوير قدراتهم العقلية.

وتتفق نتائج دراسة الباحث مع نتائج دراسة (Morsy & Darweesh (2021; Elsayed & Abbas, 2021; AlAli et al. (2023 التي أوضحت أن توظيف استراتيجية القبعات الست في التعليم يساعد المتعلمين على تنمية التفكير المنظم والتحليل المنطقي من خلال الانتقال بين أنماط التفكير المختلفة التي تمثلها القبعات؛ مما يؤدي إلى تحسين القدرة على حل المشكلات المعقدة والتفكير الرياضي بشكل منهجي. كما بينت هذه الدراسات أن الأنشطة القائمة على قبعات التفكير تتيح للطلبة الموهوبين فرصًا أوسع للتعبير عن أفكارهم بطرق متنوعة وتحفيز قدراتهم التحليلية والرياضية.

كما أشارت دراسات (Haas, 2024; Mohaseb, 2024) إلى أن استراتيجية قبعات التفكير الست تسهم في تحسين مهارات اتخاذ القرار والتفكير الإبداعي والمنطقي عبر تشجيع الأفراد على الجمع بين التحليل الموضوعي والإبداع الذهني والانفعالي؛ مما يعزز الوعي بعملية التفكير. كما أن هذه الجوانب التكاملية في التعلم تساعد المتعلمين على الوصول إلى حلول أكثر دقة ومنطقية

للمشكلات الرياضية، وتعزز ثقتهم في قدراتهم الذهنية، وهو ما ينعكس إيجابًا على نتائجهم الأكاديمية.

كما تشير نتائج دراسة (Mahoney et al., 2022; Yefang et al., 2024, Elbilgahy & Alanazi, 2025) إلى أن تطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست في العملية التعليمية يُعزز من تنمية مهارات التفكير العليا مثل التفكير النقدي وحل المشكلات، من خلال تدريب الطلبة على التفكير من وجهات نظر متعددة وتفعيل مهارات التحليل والمقارنة والاستنتاج. وهذا التفاعل المعرفي العميق الذي تولده الاستراتيجية يُسهم في تطوير التفكير الرياضي المنطقي؛ حيث يتعلم الطالب تنظيم خطوات التفكير، والتعامل مع المواقف المعرفية المعقدة بطريقة أكثر انضباطًا وتخطيطًا، وهو ما يفسر تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

في حين أشارت دراسة (Mohammed (2024; Yefang et al., 2024; Elbilgahy & Alanazi, 2025) إلى أن تطبيق استراتيجيات التفكير التفاعلي، مثل قبعات التفكير الست يُكسب المتعلمين مرونة ذهنية وقدرة على التحليل متعدد الأبعاد؛ مما يؤدي إلى تحسين التفكير المنطقي الرياضي. كما أوضحت هذه الدراسات أن الطلبة الذين يتعلمون وفق هذه الاستراتيجية يظهرون قدرًا أكبر من التنظيم الذهني والانتباه والتفكير المنهجي مقارنةً بأقرانهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط الرتب على مقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي**. ولاختبار الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية. ولحساب حجم تأثير البرنامج تم حساب حجم الأثر باستخدام المعادلة r : Z ÷ √N = التي تُستخدم في الاختبارات غير المعلمية.

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين القبلي والبعدي وحجم الأثر لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاستقراء	قبلي	13.100	2.230	سلبة	0	0.000	0.000	2.82	0.005	0.892
	بعدي	32.900	2.990	موجبة	10	5.500	55.000			
الاستنباط	قبلي	16.400	2.070	سلبة	0	0.000	0.000	2.805	0.005	0.887
	بعدي	35.900	2.560	موجبة	10	5.500	55.000			
التعبير بالرموز	قبلي	14.900	1.600	سلبة	0	0.000	0.000	2.809	0.005	0.888
	بعدي	31.800	2.100	موجبة	10	5.500	55.000			
إدراك العلاقات	قبلي	15.800	3.260	سلبة	0	0.000	0.000	2.810	0.005	0.889
	بعدي	32.500	3.780	موجبة	10	5.500	55.000			
التعميم	قبلي	14.700	2.710	سلبة	0	0.000	0.000	2.805	0.005	0.887
	بعدي	34.100	3.210	موجبة	10	5.500	55.000			
الدرجة الكلية	قبلي	74.900	5.920	سلبة	0	0.000	0.000	2.803	0.005	0.887
	بعدي	167.200	7.130	موجبة	10	5.500	55.000			

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي وأبعاده الفرعية، وذلك لصالح القياس البعدي. وتُظهر النتائج أن جميع قيم اختبار ويلكوكسون (Z) تراوحت بين (2.803) و(2.82)، وكانت جميعها دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يؤكد التحسن الكبير في أداء الطلبة بعد تطبيق البرنامج. والأهم من ذلك جاءت جميع قيم حجم الأثر (r) مرتفعة جدًّا؛ إذ تراوحت بين (0.887) و(0.892)، وهي أعلى بكثير من عتبة التأثير الكبير (0.50)؛ مما يشير إلى أن تأثير البرنامج لم يكن فعالًا إحصائيًّا فحسب، بل كان ذا أثر عملي قوي جدًّا في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين.

يفسر الباحث هذه النتائج القوية بأنها دليل مباشر على فعالية البرنامج القائم على استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين؛ فقد اعتمد البرنامج على بيئة تعليمية منظمة ومتنوعة، أتاحت للطلبة ممارسة أنماط التفكير المختلفة من خلال أنشطة موجهة، مثل مناقشات القبعات، وتحليل المواقف الرياضية، وحل المشكلات من زوايا

متعددة، وتمثيل الأدوار؛ مما ساعد على تعزيز الاستقراء والاستنباط والتعميم والتعبير الرمزي. كما اعتمد البرنامج على التدرج في تقديم المهام من البسيط إلى المعقد، وتوفير مساحة للاختيار الذاتي؛ مما عزز الثقة والدافعية الداخلية لدى الطلبة، وأدى إلى تحسين واضح في جميع أبعاد التفكير المنطقي الرياضي.

وتعكس هذه النتائج أن البرنامج لم يقتصر على تحقيق فروق إحصائية؛ بل أحدث أثرًا عمليًّا كبيرًا في تطوير مهارات التفكير المنطقي الرياضي، وهو ما يؤكد أهمية توظيف استراتيجيات قائمة على قبعات التفكير الست في برامج رعاية الموهوبين، لما لها من قدرة على تفعيل إمكاناتهم العقلية بصورة منهجية ومستدامة.

فقد بينت نتائج دراسات (Morsy & Darweesh (2021; Elsayed & Abbas (2021; AlAli et al., 2023) أن تطبيق هذه الاستراتيجية يسهم في تحسين التفكير التحليلي والقدرة على تنظيم الأفكار، من خلال تدريب المتعلمين على الانتقال المنهجي بين أنماط التفكير المختلفة، وهو ما يؤدي إلى تنمية عمليات التفكير الرياضي القائم على التحليل، والاستنتاج، واتخاذ القرار المنطقي. ومن ثَمَّ فإن التحسن الملحوظ في الأداء البعدي للمجموعة التجريبية يمكن تفسيره كنتيجة مباشرة للممارسات التفاعلية والتدريبات القائمة على هذه الاستراتيجية.

وتؤكد دراسات (Mohaseb, 2024; Haas, 2024) أن هذه الاستراتيجية تعمل على توسيع نطاق التفكير، وتنمية المرونة الذهنية من خلال دمج التفكير العاطفي والإبداعي بالتحليل المنطقي؛ مما يُمكّن المتعلمين من التعامل مع المسائل الرياضية بأساليب أكثر تنوعًا وابتكارًا. كما أوضحت نتائجهم أن الممارسة المتكررة لقبعات التفكير الست تُكسب المتعلم مهارة في استخدام التفكير المقارن والاستدلالي، وهو ما يفسر ارتفاع متوسط الدرجات في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية بعد التعرض لتجارب تعلم قائمة على هذه المنهجية المنظمة.

كما أوضحت دراسات (Mahoney et al., 2022; Yefang et al., 2024; Elbilgahy & Alanazi, 2025) أن التعلم القائم على قبعات التفكير الست يخلق بيئة تعليمية محفزة للنشاط العقلي، تُنمّي التفكير النقدي وفوق المعرفي لدى المتعلمين، وتدعم قدراتهم على تحليل المشكلات الرياضية من زوايا مختلفة؛ مما يسهم في رفع كفاءتهم في تنظيم خطوات الحل واستنتاج العلاقات

الرياضية الدقيقة. وهذا الارتفاع في الوعي المعرفي خلال فترة التطبيق أدى إلى تحسن الأداء البعدي للمجموعة التجريبية مقارنة بأدائها القبلي؛ مما يعكس فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التفكير المنطقي الرياضي بصورة تراكمية.

وفي الاتجاه ذاته أظهرت دراسات (Mohammed, 2024; Yefang et al., 2024; Elbilgahy & Alanazi, 2025) أن استخدام استراتيجيات التفكير التفاعلي مثل قبعات التفكير الست يؤدي إلى زيادة الوعي بالعمليات العقلية، وتنمية المرونة والتفكير المنظم لدى المتعلمينP فالطلبة الذين شاركوا في برامج قائمة على هذه الاستراتيجية أظهروا تحسنًا في دقة التحليل، والربط المنطقي بين المفاهيم، إلى جانب ارتفاع في القدرة على التبرير الرياضي واتخاذ القرار الصائب؛ لذلك فإن الفروق الدالة إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي في هذه الدراسة تُعزى إلى الأثر البنائي التدريجي لاستراتيجية قبعات التفكير الست في تطوير التفكير المنطقي الرياضي، عبر تدريب الطلبة الموهوبين على تنظيم تفكيرهم، وتوسيع منظورهم المعرفي، وتحسين قدرتهم على معالجة المسائل الرياضية بأسلوب علمي ومنهجي.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط الرتب على مقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.** ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية.

جدول (9): دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

البُعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الاستقراء	بعدي	32.9	2.99	سالبة	6	4.67	28	0.05-	0.959
	تتبعي	33.1	3.21	موجبة	4	6.75	27		

				0	التساوي				
				10	الإجمالي				
الاستنباط	بعدي	35.9	2.56	5	سالبة	5.3	26.5	1.193	0.233
	تتبعي	34.4	2.84	3	موجبة	3.17	9.5		
				2	التساوي				
				10	الإجمالي				
التعبير بالرموز	بعدي	31.8	2.1	5	سالبة	4.9	24.5	0.239	0.811
	تتبعي	31.7	2	4	موجبة	5.13	20.5		
				1	التساوي				
				10	الإجمالي				
إدراك العلاقات	بعدي	32.5	3.78	3	سالبة	6.17	18.5	0.07	0.944
	تتبعي	32.3	3.2	5	موجبة	3.5	17.5		
				2	التساوي				
				10	الإجمالي				
التعميم	بعدي	34.1	3.21	4	سالبة	4.5	18	صفر	1.0
	تتبعي	33.8	2.7	4	موجبة	4.5	18		
				8	التساوي				
				10	الإجمالي				
الدرجة الكلية	بعدي	167.2	7.13	5	سالبة	6.7	33.5	0.612	0.54
	تتبعي	165.3	5.95	5	موجبة	4.3	21.5		

				0	التساوي				
				10	الإجمالي				

يتضح من جدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي على الدرجة الكلية وجميع الأبعاد الفرعية؛ حيث جاءت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05). فعلى سبيل المثال بلغت قيمة الدلالة للدرجة الكلية (0.540)؛ مما يؤكد عدم وجود فروق جوهرية بين الأداء بعد انتهاء البرنامج والأداء في فترة التتبع.

يشير عدم وجود فروق دالة بين القياسين إلى استمرارية وثبات أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة الموهوبين؛ فالتحسن الكبير الذي تحقق فور انتهاء البرنامج (كما أكد الفرض الثاني) لم يتراجع بمرور الوقت؛ بل تم الحفاظ عليه؛ مما يدل على أن البرنامج أحدث تغييرات معرفية وإدراكية عميقة ودائمة. ويمكن تفسير هذا الثبات بتركيز البرنامج على بناء مهارات التفكير المنطقي بشكل منهجي من خلال أنشطة متنوعة تستهدف الاستقراء والاستنباط والتعميم والتعبير الرمزي، إضافة إلى توظيف استراتيجيات قبعات التفكير الست التي عززت التفكير التحليلي والنقدي والإبداعي في مواقف تعليمية متعددة. كما ساعدت المناقشات المنظمة، وحل المشكلات من زوايا مختلفة، والعمل التعاوني في ترسيخ المهارات وتعميمها في مواقف الحياة اليومية. وتُعد هذه النتيجة مؤشرًا عمليًّا على نجاح البرنامج في تحقيق أثر طويل الأمد في رعاية الموهوبين، وتنمية قدراتهم العقلية.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Morsy & Darweesh (2021; Elsayed & Abbas, 2021; Mahoney et al., 2022) التي أشارت إلى أن استراتيجيات التفكير القائمة على التدريب المستمر والتفاعل بين أنماط التفكير المختلفة تُحدث تغييرًا مستدامًا؛ إذ تُمكّن المتعلمين من ترسيخ أساليب التفكير المنطقي والتحليلي في بنائهم العقلي؛ مما يجعل أثر التعلم طويل المدى وليس مؤقتًا. ومن ثَمَّ فإن ثبات الأداء في القياس التتبعي يدل على رسوخ المهارات المكتسبة، واستمرار فاعلية البرنامج بعد انتهاء تطبيقه.

وتشير نتائج دراسة (Haas, 2024; Mohaseb, 2024) إلى أن برامج قبعات التفكير الست تُعزز الدافعية الداخلية والتفكير المنظم طويل المدى؛ مما يفسر بقاء الأثر التعليمي بعد مرور فترة زمنية من التطبيق؛ إذ يتعلم الطلبة من خلالها كيفية التفكير المنهجي المتوازن بين التحليل والإبداع، وهو ما يرسخ لديهم أنماط التفكير المنطقي الرياضي بشكل دائم.

كما أظهرت دراسات (Yefang et al., 2024; Mohammed, 2024; Elbilgahy & Alanazi, 2025) أن تطبيق قبعات التفكير الست يُسهم في تطوير مهارات التفكير العليا عبر ممارسات متكررة تُنمّي ما وراء المعرفة والقدرة على تنظيم الذات أثناء التعلم؛ مما يجعل المتعلم قادرًا على استخدام مهاراته التحليلية والمنطقية بصورة مستقلة بعد انتهاء التدريب. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي تُظهر استقرارًا في مستوى التفكير المنطقي الرياضي لدى الطلبة في القياس التتبعي، بما يدل على أن التعلم الذي تحقق لم يكن آنيًا، بل قابلًا للاستمرار والتطبيق في مواقف جديدة.

توصيات الدراسة:

1. تطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست بصفة منتظمة في مناهج الرياضيات للطلبة الموهوبين، لما أثبتته من فاعلية في تنمية مهارات التفكير المنطقي والتحليل الرياضي المنظم.
2. تدريب المعلمين على كيفية توظيف استراتيجية قبعات التفكير الست داخل الصفوف الدراسية.
3. دمج استراتيجية قبعات التفكير الست مع استراتيجيات أخرى مثل التعلم القائم على المشكلات، أو التعلم التعاوني لتعزيز مهارات التفكير العليا، وتحقيق تكامل بين التفكير المنطقي والإبداعي.

البحوث المقترحة:

- إجراء دراسات تستخدم استراتيجية قبعات التفكير الست لتنمية مهارات تفكير أخرى لدى الطلبة الموهوبين مثل التفكير الناقد، أو التفكير الإبداعي، أو حل المشكلات الإبداعية.
- إجراء دراسات تتناول فعالية برنامج قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية التفكير المنطقي الرياضي لدى مراحل عمرية أخرى، مثل المرحلة المتوسطة، أو الثانوية للمقارنة بين المراحل العمرية المختلفة.

- تطبيق برامج قائمة على استراتيجية قبعات التفكير الست مع عينات أخرى غير الموهوبين، مثل طلبة صعوبات التعلم، أو الطلبة العاديين، ودراسة الفروق في الاستجابة لهذه الاستراتيجية.
- دراسة أثر دمج استراتيجية قبعات التفكير الست مع استراتيجيات تدريس حديثة أخرى، مثل التعلم التعاوني، أو التعلم القائم على المشروعات في تنمية التفكير المنطقي الرياضي.
- إجراء دراسات طولية تتبع أثر البرامج القائمة على قبعات التفكير الست في تنمية التفكير المنطقي الرياضي لدى الموهوبين على مدى فترات زمنية أطول للتأكد من استمرارية الأثر.
- بناء أدلة إرشادية أو حقائب تدريبية لمعلمي الرياضيات ومعلمي الموهوبين حول كيفية توظيف استراتيجية قبعات التفكير الست داخل الصف، ودراسة فاعليتها في تحسين ممارسات التدريس.
- دراسة العلاقة بين التفكير المنطقي الرياضي وبعض المتغيرات الأخرى لدى الموهوبين، مثل الدافعية للتعلم، أو قلق الرياضيات، أو مفهوم الذات الرياضي في ضوء تطبيق استراتيجية قبعات التفكير الست.
- مقارنة فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية التفكير المنطقي الرياضي بالتعلم القائم على حل المشكلات وخرائط المفاهيم.
- إجراء دراسات كمية وكيفية مشتركة تجمع بين الاختبارات والمقابلات أو مذكرات الطلبة بهدف فهم الكيفية التي تسهم بها قبعات التفكير الست في تغيير طريقة تفكير الطلبة الموهوبين في المسائل الرياضية.
- تطوير مقاييس أو أدوات جديدة لقياس مهارات التفكير المنطقي الرياضي في ضوء قبعات التفكير الست، والتحقق من خصائصها السيكومترية في بيئات تربوية مختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي. (2005). *التفكير من منظور تربوي، تعريفه – طبيعته – مهاراته – تنميته – أنماطه*. عالم الكتب.

أبـو زينـة، فريـد. (2010). *منـاهج تـدريس الرياضـيات للصـفوف الأولى*. دار للنشر والتوزيع.

إدوارد دي بونو. (2013). *قبعات التفكير الست (ترجمة: شريف محسن)*. دار نهضة مصر.

التميمي، محسن محمد علي. (2017). فاعلية استعمال استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن الرياضي نحو مادة الرياضيات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *1*(85)، 225-246.

حامد، نهي إمام. (2022). الذكاء البصري وعلاقته بالذكاء المنطقي الرياضي لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة*، *1*(41)، 311-340.

الدوسري، مشاعل صالح، المطيري، خالد خليفة. (٢٠٢٣). برنامج تدريبي قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست لتنمية مهارات المعلمين في إكساب مهارات التحدث لتلاميذ الصفوف الأولية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *6*(61)، 113-143.

دياب، هالة محمد عيسى. (2015). استراتيجية قبعات التفكير الست كمدخل لتعليم مفاهيم التعبير والتواصل لأطفال المؤسسات الإيوائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *1*(16)، 393-412.

الراشدي، حامد هاشم، السعيدي، أحلام جميل. (2017). مصفوفة تحديد احتياجات الطلبة الموهوبين. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الثاني عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين في الفترة من 11-13 نوفمبر 2017*، 1-22.

سعادة، جودت أحمد. (2009). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين*. دار الشرق.

الشريف، منال بنت عمار. (2015). برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول بمنظور تربوي. *المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين*، 377-403.

عبد السميع، مصطفى. (2007). *نحو استراتيجية عربية لتنمية الإبداع ورعاية الموهوبين*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عبد الغني، فاطمة عبد المجيد. (2023). فاعلية استخدام استراتيجية القبعات الست للتفكير في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، *38*(1)، 393-430.

العنزي، عبد الله قريطان. (2024). تطوير مقاييس الذكاء (اللفظي اللغوي، والمنطقي الرياضي، والبصري المكاني) المرتبطة بحل المشكلات اللفظية لدى طلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية والعمانية. *المجلة السعودية للعلوم النفسية*، *1*(8)، 41- 63.

عودة، هديل. (2016). *مهارات التفكير الرياضي وعلاقتها بالمعتقدات نحو الرياضيات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية من التخصصين: الرياضيات وأساليب تدريس الرياضيات*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية في نابلس.

مصطفى، فهيم. (2007). *تعليم التفكير الإبداعي من الطفولة إلى المراهقة: منهج تطبيقي شامل لتنمية التفكير في مراحل التعليم العام*. دار الفكر العربي.

النجيلي، عبد القادر محمود، سعادة، جودت أحمد. (٢٠٢٤). فعالية استخدام استراتيجية القبعات الست في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأردني في مادة التربية الإسلامية. *مجلة إبداعات تربوية* *1*(28)، 47-70.

ترجمة المراجع العربية:

Abd al-Ghanī, Fāṭimah ʻAbd al-Majīd. (2023). fāʻilīyat istikhdām istirātījīyah alqbʻāt al-sitt lil-tafkīr fī tadrīs al-Dirāsāt al-ijtimāʻīyah fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid ladá talāmīdh al-ṣaff al-thālith alāʻdādy. Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, 38 (1), 393-430.

Abd al-Samīʻ, Muṣṭafá. (2007). Naḥwa istirātījīyah ʻArabīyah li-Tanmiyat al-ibdāʻ wa-Riʻāyat al-Mawhūbīn. al-Markaz al-Qawmī li-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-tanmiyah.

Abw zynh, fryd. (2010). mnāhj tdrys alryāḍyāt llṣfwf al-ūlá. Dār lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

al-ʻAnzī, ʻAbd Allāh qryṭān. (2024). taṭwīr Maqāyīs al-dhakā' (al-lafẓī al-lughawī, wālmnṭqy al-riyāḍī, wa-al-Baṣrī al-makānī) al-murtabiṭah bi-ḥall al-mushkilāt al-lafẓīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah fī al-bī'ah al-Saʻūdīyah wālʻmānyh. al-Majallah al-Saʻūdīyah lil-ʻUlūm al-nafsīyah, 1 (8), 41-63.

al-Dawsarī, Mashāʻil Ṣāliḥ, al-Muṭayrī, Khālid Khalīfah. (2023). Barnāmaj tadrībī qā'im ʻalá istirātījīyah qbʻāt al-tafkīr al-sitt li-Tanmiyat mahārāt al-Muʻallimīn fī Iksāb mahārāt al-taḥadduth li-talāmīdh al-ṣufūf al-awwalīyah. al-Majallah al-ʻArabīyah lil-Nashr al-ʻIlmī, 6 (61), 113-143.

Alnjyly, ʻAbd al-Qādir Maḥmūd, Saʻādah, Jawdat Aḥmad. (2024). faʻālīyat istikhdām istirātījīyah alqbʻāt al-sitt fī al-taḥṣīl wa-al-tafkīr alt'mly ladá ṭalabat al-ṣaff al-Awwal al-thānawī al-Urdunī fī māddat al-Tarbiyah al-Islāmīyah. Majallat Ibdāʻāt tarbawīyah 1 (28), 47-70.

al-Rāshidī, Ḥāmid Hāshim, al-Saʻīdī, Aḥlām Jamīl. (2017). Maṣfūfat taḥdīd iḥtiyājāt al-ṭalabah al-Mawhūbīn. Waraqah ʻamal muqaddimah lil-Mu'tamar al-ʻArabī al-Thānī ʻashar li-Riʻāyat al-Mawhūbīn wa-al-Mutafawwiqīn fī al-fatrah min 11-13 Nūfimbir 2017, 1-22.

al-Sharīf, Manāl bint ʻAmmār. (2015). Barnāmaj Riʻāyat al-Mawhūbīn bi-madāris al-Taʻlīm al-ʻāmm fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah bayna al-wāqiʻ wa-al-maʼmūl bi-manẓūr tarbawī. al-Mu'tamar al-dawlī al-Thānī lil-Mawhūbīn wa-al-Mutafawwiqīn taḥta shiʻār Naḥwa istirātījīyah waṭanīyah li-Riʻāyat almbtkryn, 377-403.

al-Tamīmī, Muḥsin Muḥammad ʻAlī. (2017). fāʻilīyat istiʻmāl istirātījīyah (fikr-zāwj-shāraka) fī taḥṣīl ṭālibāt al-ṣaff al-Thānī al-Mutawassiṭ wtfkyrhn al-riyāḍī Naḥwa māddat al-riyāḍīyāt. Dirāsāt ʻArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, 1 (85), 225-246

Awdah, hdyl. (2016). mhārāt altfkyr alryāḍy wa-ʻalāqatuhā bālmʻtqdāt nḥw alryāḍyāt ldá ṭlbh jāmʻh alnjāḥ alwṭnyh mn altkhṣṣyn: Alryāḍyāt wʼsālyb tdrys alryāḍyāt. (rsālh mājstyr ghyr mnshwrh). jāmʻh alnjāḥ alwṭnyh fy nābls.

Diyāb, Hālah Muḥammad ʻĪsá. (2015). istirātījīyah qbʻāt al-tafkīr al-sitt ka-madkhal li-taʻlīm Mafāhīm al-taʻbīr wa-al-Tawāṣul li-aṭfāl al-muʼassasāt alʼywāʼyh. Majallat al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Tarbiyah, 1 (16), 393-412.

Ḥāmid, Nuhá Imām. (2022). al-dhakāʼ al-Baṣrī wa-ʻalāqatuhu bāldhkāʼ al-manṭiqī al-riyāḍī ladá ṭifl al-Rawḍah. Majallat al-ṭufūlah, 1 (41), 311-340.

Ibrāhīm, Majdī. (2005). al-tafkīr min manẓūr tarbawī, taʻrīfuh – ṭabīʻatuhu – mhārāth – tanmiyatih – anmāṭuh. ʻĀlam al-Kutub.

Idwārd Dī bwnw. (2013). qbʻāt al-tafkīr al-sitt (tarjamat : Sharīf Muḥsin). Dār Nahḍat Miṣr.

Muṣṭafá, Fahīm. (2007). Taʻlīm al-tafkīr al-ibdāʻī min al-ṭufūlah ilá al-Murāhaqah : Manhaj taṭbīqī shāmil li-Tanmiyat al-tafkīr fī Marāḥil al-Taʻlīm al-ʻāmm. Dār al-Fikr al-ʻArabī.

Saʻādah, Jawdat Aḥmad. (2009). al-manhaj al-Mudarrisī lil-Mawhūbīn wālmtmyzyn. Dār al-Sharq.

المراجع الأجنبية:

AlAli, R., Wardat, Y., & Al-Qahtani, M. (2023). SWOM strategy and influence of its using on developing mathematical thinking skills and on metacognitive thinking among gifted tenth-grade students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *19*(3), em2238.

Elbilgahy, A. A., & Alanazi, F. J. (2025). Effect of applying six thinking hats teaching method for development through life span course on students opinion and critical thinking skills. *BMC Medical Education*, *25*(1), 884.

Elsayed, A., & Abbas, R. (2021). The effectiveness of De Bono's six thinking hats technique in the development of critical thinking and numerical sense in mathematics education in Oman. *Elementary Education Online*, *20*(1), 1451-1460.

Farajallah, A. K. M., & Saidam, S. M. (2018). *The Impact of Employing the 'Six Thinking Hats' Strategy on the Development of Creative Thinking Skills and Trends Towards Mathematics Among Sixth Grade High-Achieving Students in Mathematics*. *06*(02), 107–117.

Haas, B. S. (2024). *Effects of the Six Thinking Hats Method on Creative Problem Solving Shared by Undergraduate Honors Students* (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Charlotte).

Karmakar, P., & Chattopadhyay, K. N. (2024). Six Thinking Hats: A Educational Technique to Enhance Cognitive Abilities in Education. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *3*(22), 123-231.

Mahoney, J., Patterson, L., & Hall, C. (2022). De Bono's six hats thinking strategy for all content areas. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*, *9*(1), 4.

Mohammed, A. J. (2024). The effectiveness of the six thinking hats strategy for teaching the curriculum and teaching methods course in developing creative thinking skills and achievement among students of the Faculty of Education at the University of Tikrit. *Middle East Journal of Educational and Psychological Science*, *4*(3), 53-45.

Mohaseb, M. A. (2024). The Effectiveness of a program based on the Six thinking hats model in enhancing EFL Creative writing skills of secondary stage students and their creative thinking. *Mansoura Faculty of Education Journal*, *125*(5), 227-250.

Morsy, A. A. I., & Darweesh, H. A. M. (2021). Effect of Six Hats thinking technique on development of critical thinking disposition and problem-solving skills of nursing students. *Am J Nurs Res*, *9*(1), 8-14.

Prastika, V. Y. A. (2021). Mathematical reasoning ability of junior high school viewed from logical mathematical intelligence. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1918, No. 4, p. 042067). IOP Publishing.

Shirawia, N., Alali, R., Wardat, Y., Tashtoush, M., Saleh, S., & Helali, M. (2023). Logical mathematical intelligence and its impact on the academic achievement for pre-service math teachers. *Journal of Educational and Social Research*, *13*(6), 242-257.

Syafri, H. (2023). Elementary school students' mathematical creative thinking ability. *Indonesian Journal of Primary Education*, *7*(1), 39–44. https://doi.org/10.17509/ijpe.v7i1.57727

Yefang, W., Sereerat, B. O., Songsiengchai, S., & Thongkumsuk, P. (2024). The Development of an Instructional Model Based on Experiential Learning Theory and Six Thinking Hats to Improve the Critical Thinking Ability of Undergraduate Students. *World Journal of Education*, *14*(1), 66-78.

فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي (VR) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة

The Effectiveness of Immersive Learning Using Virtual Reality (VR) Technology in Developing Reading Comprehension Skills among 3rd Grade Intermediate Female Students in Jeddah

إعداد

د. عبير جابر عكيري

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة الطائف

Dr. Abeer Jaber Akiry

Assistant Professor of Educational Technology

Department of Curriculum and Instruction & Educational Technology – College of Education – Taif University

Email: abeer.akiry@tu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-015

تاريخ التقديم: 2026/01/04 م تاريخ القبول: 2026/02/01 م

المستخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من (66) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة، وُزِّعن عشوائيًّا إلى مجموعتين: تجريبية وتتكون من (34) طالبة، دُرّسن باستخدام بيئة تعلم غامرة تعتمد على الواقع الافتراضي، وضابطة وتتكون من (32) طالبة، دُرّسن بالطريقة التقليدية. وقد طُبِّق مقياس مهارات الفهم القرائي على التطبيق البعدي لتقييم الأداء في مختلف مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي). فأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق البعدي، وكانت جميع الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي في تنمية مهارات الفهم القرائي المختلفة، وقد فسرت هذه النتائج بدورها العملي في تعزيز الانغماس المعرفي والعاطفي، وتحفيز التفاعل البنائي مع النصوص، وربط المفاهيم المجردة بالخبرات الحسية في بيئة تعليمية ثلاثية الأبعاد، وأوصت الدراسة بضرورة إدماج التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي في مناهج اللغة العربية، مع توفير برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات تُمكّنهم من توظيف هذه التقنية بفاعلية، ودعم البنية التحتية التقنية في المدارس، بالإضافة إلى تشجيع الدراسات المستقبلية على استكشاف دمج الواقع الافتراضي مع تقنيات تعليمية حديثة أخرى لتعزيز التعلم التفاعلي والشخصي.

الكلمات المفتاحية: التعلم الغامر، الواقع الافتراضي، الفهم القرائي، المرحلة المتوسطة

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of immersive learning using VR technology in developing reading comprehension skills among third-grade intermediate female students. The study adopted a quasi-experimental design, with a sample consisting of 66 students from the 3rd intermediate grade in Jeddah City. The participants were randomly assigned to two groups: an experimental group (n = 34) taught through an immersive VR-based learning environment, and a control group (n = 32) taught through traditional methods. A Reading Comprehension Skills Test was administered post-intervention to assess performance across various levels of comprehension (literal, inferential, critical, appreciative, and creative). The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the two groups in favor of the experimental group, indicating the effectiveness of immersive learning using VR in enhancing multiple dimensions of reading comprehension. These findings were interpreted in light of VR's practical role in promoting cognitive and emotional immersion, stimulating constructive interaction with texts, and connecting abstract concepts with sensory experiences in a three-dimensional educational environment. The study recommended integrating immersive learning through VR into Arabic language curricula, providing professional development programs for teachers to effectively utilize this technology, supporting technical infrastructure in schools, and encouraging future research to explore the integration of VR with other modern educational technologies to enhance interactive and personalized learning.

Keywords: Immersive Learning, Virtual Reality, Reading Comprehension, Intermediate Stage.

المقدمة

تُعدُّ اللغة العربية من الركائز الأساسية في حياة الفرد والمجتمع، فهي الوعاء الذي تُخزَّن فيه المعارف، والأداة الرئيسة التي يستخدمها الإنسان للتعبير عن أفكاره ومشاعره، وللتواصل والتفاعل مع الآخرين، كما تمثل محورًا جوهريًّا في عمليات التعليم والتعلُّم؛ إذ تُسهم في نقل المعرفة، وتبادل الخبرات، وحفظ التراث الثقافي ونقله عبر الأجيال، مما يمنحها دورًا حيويًّا في تقدّم المجتمعات وازدهارها.

وتُعدّ القراءة من أهم مهارات اللغة العربية، لما لها من دور محوري في بناء المعرفة وتنمية القدرات العقلية؛ إذ تمكّن المتعلم من الاطلاع على الخبرات الإنسانية، وفهم النصوص بمختلف أنواعها، والتفاعل معها، كما تُسهم في توسيع المدارك الفكرية، وتعزيز التفكير التحليلي والنقدي، وتُعدّ أساسًا لاكتساب باقي المهارات اللغوية، مما يجعلها ركيزة أساسية في العملية التعليمية (العويضي والأحمدي، 2021).

ويكتسب الفهم القرائي أهمية خاصة باعتباره من المهارات الأساسية التي تمثل صلب التعلم في اللغة العربية، فهو يرتبط بالقدرة على إدراك المعاني الصريحة والضمنية، وتحليل النصوص وتقييمها، والتفاعل الوجداني والجمالي معها، وصولًا إلى توليد أفكار مبتكرة وممارسات نقدية، وأظهرت الدراسات (البنداري، 2020؛ الرشيدي وحاجي، 2021؛ Al Roomy, 2022؛ Dagostino et al., 2013; Duke et al., 2021; Rholetter, 2024) أن تطوير مهارات الفهم القرائي يتطلب بيئات تعلم محفزة، واستراتيجيات تعليمية مبتكرة تتجاوز التلقين التقليدي، وتعتمد على التفاعل النشط للطالب مع النصوص.

وفي ضوء التحولات الرقمية المعاصرة، برزت تقنيات التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي (Virtual Reality: VR) كأداة تعليمية مبتكرة تتيح للطلبة الانغماس الكامل في بيئات تعليمية ثلاثية الأبعاد تحاكي الواقع، مما يعزز فهم النصوص، والانغماس المعرفي والعاطفي، وتحفيز الانتباه، وتسهيل استيعاب الأفكار والمفاهيم. وأكدت الدراسات أن التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي يُسهم بشكل فعَّال في العملية التعليمية وتدريس الموضوعات اللغوية، من خلال تعزيز التفاعل المباشر مع النصوص اللغوية، وربط المفاهيم المجردة بالخبرات الحسية، وتحفيز التفكير الناقد والإبداعي

لدى الطلبة (de Mooij et al., 2021; Hu & Wang, 2025; Makransky & Petersen, 2021; Radianti et al., 2020; Wu et al., 2020).

وتأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على فاعلية التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مما يعزز من انغماسهن المعرفي، وقدرتهن على التحليل، والاستنتاج، والتفاعل الوجداني مع النصوص، كما تهدف إلى سد الفجوة البحثية في الميدان التربوي العربي والمحلي، الذي ما زال يفتقر إلى دراسات ميدانية تطبيقية توضح أثر الواقع الافتراضي على الفهم القرائي في التعليم العام.

وتسعى الدراسة إلى تقديم نتائج علمية يمكن من خلالها تطوير الممارسات التعليمية في اللغة العربية، وتوظيف الواقع الافتراضي كأداة تعليمية معاصرة؛ لتعزيز التعلم النشط والتفاعلي، وتمكين الطالبات من تحقيق فهم عميق ومتعدد الأبعاد للنصوص، مما يسهم في تحسين جودة التعليم، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وبناء تجربة تعليمية متكاملة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات.

مشكلة الدراسة

في ظل التطورات التقنية المتسارعة والتحول نحو التعلم الرقمي، برزت دلائل تفيد بأن نماذج بيئات التعلم التقليدية تواجه صعوبات في إثارة دافعية الطلبة وتحقيق الفهم القرائي ومهاراته، لا سيما في المرحلة المتوسطة، حيث تظهر مؤشرات دولية وعربية ضعف مهارات الفهم القرائي بأنواعها المختلفة لدى الطلبة، فقد أشارت نتائج برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD) إلى تدنّي متوسط أداء الطلبة في مهارات القراءة، مع انخفاض نسبة القادرين على الوصول إلى المستويات العليا من الفهم القرائي التي تتطلب التحليل والتفسير والنقد. وعلى الصعيد المحلي، أوضحت نتائج الدراسة الدولية لقياس التقدم في مهارات القراءة (PIRLS) وتقارير وزارات التعليم في عدد من الدول العربية وجود ضعف ملحوظ في امتلاك الطلبة لمهارات القراءة الأساسية والمتقدمة، الأمر الذي ينعكس سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي وقدرتهم على توظيف القراءة بفاعلية في مواقف التعلم والحياة اليومية (القطنة، 2022؛ Snow, 2002; OECD, 2019). وفي المقابل، تُشير دراسات ومراجعات منهجية حديثة إلى أن تقنيات التعلم الغامر مثل (الواقع الافتراضي) قد ترفع مستوى

الانخراط والدافعية المعرفية لدى الطلبة، مما يجعلها خيارًا واعدًا للاختبار كبديل أو مكمل لاستراتيجيات التعليم التقليدية في محاولات تحسين الفهم القرائي (Lin, 2024; Radianti et al., 2020)، حيث أظهرت دراسات حديثة مثل: (Alharbi, 2021; Li et al., 2022) أنّ توظيف تقنيات الواقع الافتراضي (VR) في التعلم يُسهم في رفع مستوى التفاعل والانغماس المعرفي لدى الطلبة، مما ينعكس إيجابًا على الفهم القرائي ومهارات التفكير العليا، كما أكدت دراسة الزهراني (2017) أنّ فاعلية النماذج التفاعلية في التعليم تسهم في تنمية مستويات الفهم القرائي المختلفة لدى الطلبة.

إلا أن الدراسات العربية التي تناولت فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي (VR) في مجال تعليم اللغة العربية، وبخاصة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة – على حد علم الباحثة–ما تزال محدودة، مما يستدعي إجراء دراسة تجريبية للتحقق من فاعلية هذا النمط من التعلم في البيئة السعودية، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة البحثية والإسهام في رفع مهارات الفهم القرائي من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟"

وانبثقت الأسئلة الفرعية التالية من السؤال الرئيس:

1. ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارة الفهم الحرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟
2. ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟
3. ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارة الفهم الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟
4. ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارة الفهم التذوقي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟"

5. ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارة الفهم والإبداعي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟"

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة.

أهمية الدراسة

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية في:

أولاً: الأهمية النظرية

1. مسايرتها للتوجهات الحديثة والمعاصرة في تعليم اللغة العربية، من خلال توظيف تقنيات التعلم الغامر والواقع الافتراضي لتطوير مهارات الفهم القرائي.

2. تقديم إطار مفاهيمي وتجريبي حول فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي، يمكن للباحثين وطلاب الدراسات العليا الاستفادة منه في الدراسات المستقبلية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. تقديم نموذج تطبيقي لبيئة تعلم غامرة باستخدام تقنية الواقع الافتراضي، يمكن استخدامه كمرجع عملي لتطوير مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

2. تطوير أدوات قياس مخصصة مثل (بطاقة تحليل مهارات الفهم القرائي والاستبانة)، يمكن الاستفادة منها في الدراسات البحثية المستقبلية ذات الصلة.

3. فتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات حول توظيف تقنيات التعلم الغامر والواقع الافتراضي في تعليم اللغة العربية، مما يسهم في تحسين مخرجات التعلم وتطوير أساليب التدريس الحديثة.

4. لفت انتباه صانعي المناهج والمشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية نحو دمج بيئات التعلم الغامرة في العملية التعليمية، كوسيلة لتعزيز المهارات اللغوية.

حدود الدراسة

تمت إجراءات الدراسة الحالية وفقًا للحدود التالية:

حدود موضوعية: ركزت الدراسة على فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، دون دراسة مهارات لغوية أخرى.

حدود مكانية: أجريت الدراسة في مدرسة متوسطة تابعة لإدارة التعليم في مدينة جدة.

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط.

حدود زمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ، امتدت فترة التَّطبيق لمدة أربعة أسابيع.

مصطلحات الدِّراسة

تضمنت الدراسة المصطلحات التالية:

التعلم الغامر: أسلوب تعليمي يعتمد على إنشاء بيئات تعليمية تفاعلية تتيح للطالب التفاعل بشكل كامل مع المحتوى التعليمي، مما يعزز من تجربته التعليمية ويزيد من فعالية التعلم، ويُعتبر مجموعة من التجارب النشطة التي تعتمد على الحضور، ويمكن تنفيذه باستخدام وسائل مادية ورقمية، مثل الواقع الافتراضي، والواقع المعزز (Fernandes et al., 2022).

ويُقصد إجرائيًّا بالتعلم الغامر في هذه الدراسة الأسلوب التعليمي الذي تُستخدم فيه تقنية الواقع الافتراضي (VR) لتمكين طالبات الصف الثالث المتوسط من التفاعل داخل بيئة تعليمية ثلاثية الأبعاد تحاكي مواقف قرائية حقيقية، بحيث يتم عرض النصوص ومواقف القراءة بصورة مرئية وسمعية تفاعلية، بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي).

تقنية الواقع الافتراضي (VR): نظام رقمي يعتمد على الحاسوب لتوليد بيئة ثلاثية الأبعاد تحاكي الواقع الحقيقي أو تبتكر واقعًا جديدًا، تُمكِّن الطالب من التفاعل معها تفاعلًا مباشرًا باستخدام أدوات إدخال وخروج، مثل (النظارات، أو القفازات، أو أجهزة التتبع)، مما يُحدث شعورًا بالوجود والانغماس في البيئة التعليمية. وتهدف هذه التقنية إلى تعزيز الخبرة التعليمية من خلال

الدمج بين المحاكاة البصرية والتفاعل الحسي والمعرفي، مما يجعل الطالب جزءًا من الموقف التعليمي وليس مجرد متلقٍ سلبي (Atal & Kızılışıkoğlu, 2022; Kaplan-Rakowski et al., 2024).

وتعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بالنظام التعليمي التفاعلي الذي يُستخدم لتقديم محتوى لغوي في بيئة ثلاثية الأبعاد غامرة، تُعرض من خلال نظارات الواقع الافتراضي، بحيث تُمكِّن طالبات الصف الثالث المتوسط من التفاعل مع النصوص والمواقف التعليمية كما لو كنَّ في بيئة حقيقية، بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي.

الفهم القرائي: عملية معرفية بنائية يقوم بها القارئ بهدف استيعاب مضمون النص وتحديد معانيه الكامنة، من خلال تفاعلٍ ذهني مع محتواه يسهم في توليد الفهم وتكوين الدلالة (البنداري، 2020)، ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه مجموعة العمليات الذهنية التي تمارسها طالبة الصف الثالث المتوسط أثناء قراءتها لنصوص مادة لغتي الخالدة، مما يمكّنها من استيعاب الأفكار الواردة في النص واستخلاص معانيها.

أما مهارات الفهم القرائي، فهي تمثل أنماطًا متدرجة من النشاط العقلي الذي تبديه الطالبة أثناء تفاعلها مع النصوص المقروءة، وتشمل خمس مهارات رئيسة: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم التذوقي، والفهم الإبداعي. وقد جرى قياس هذه المهارات من خلال المقياس المعد خصيصًا لهذه الغاية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التعلم الغامر

يُعرَّف التعلم الغامر بأنه نهج تعليمي تفاعلي وديناميكي مُصمَّم لإشراك الطلبة بعمق. يُتيح للطلبة فرصًا تعليمية تجريبية وعملية لتبسيط المفاهيم أو اكتساب معارف عملية، يستخدم تقنيات ناشئة لمحاكاة سيناريوهات وبيئات واقعية، مما يمنحهم نهجًا آمنًا وخاليًا من المخاطر وأكثر استكشافًا لبناء المهارات والمعرفة (De Freitas et al., 2010; Khamis et al., 2025)، وعرفته دراسة راديااناتي وآخرون (Radianti et al., 2020) بأنه استخدام واقع افتراضي كامل يشمل عرضًا بصريًّا حوليًّا 360 درجة ومؤثرات سمعية، مع قدرة على التفاعل عبر الأجهزة، مثل نظارات الرأس، إلى جانب إضعاف الوعي بالعالم الحقيقي المحيط بالطالب، مما يعزز شعورًا قويًّا بالوجود. أما في دراسة معتز

وآخرون (Muzata et al., 2024) فقد فُسِّر التعلم الغامر على أنه بيئة تفاعلية تحاكي الواقع لا فقط بصريًّا وسمعيًّا، بل تُتيح للتعلّم استخدام الأدوات المادية أو المحاكاة الدقيقة، مع فرص تكرار التجربة في سياق آمن من الناحية التجريبية، مما يسهّل فهمًا أعمق للمفاهيم المعقدة، وتطوير التصور المكاني والمهارات التطبيقية. كما يُعرف التعلم الغامر بأنه الحالة التي يُنشئ فيها النظام التعليمي محاكاة تتيح للطالب أن يكون هناك فعليًّا، بحيث يستخدم الواقع الافتراضي لتجربة متعددة الحواس، تشمل مثلاً التفاعل الحركي والاستجابات اللحظية، مما يزيد من تركيز الطالب ويرفع من انخراطه العاطفي والتجربة الانفعالية (Craig & Kay, 2023; Hamilton et al., 2021).

وبهذا يمكن القول بأن التعلّم الغامر يمثل تحولًا نوعيًّا في بيئات التعليم الرقمية، إذ يتيح للطالب الاندماج الفعلي في تجربة متعددة الحواس تُحاكي الواقع، فيتعلم من خلال المعايشة والتجريب المباشر بدلًا من التلقّي السلبي، وتؤكد الباحثة أن قيمة هذا النمط تكمن في قدرته على تعزيز الفهم العميق والدافعية والانخراط النشط، لما يوفره من تفاعل معرفي وانفعالي يسهم في ترسيخ التعلم طويل المدى، شريطة أن يُوظَّف ضمن تصميم تربوي موجّه يربط بين التقنيات الحديثة وأهداف التعلم الحقيقية.

أسس التعلم الغامر

يقوم التعلم الغامر على أسس نظرية مثل التعلم التجريبي، الذي يرى أن المعرفة تُكتسب من التفاعل المباشر مع البيئة والخبرة العملية (Kastanis & Slater, 2012). ووفقًا لنظرية كولب (1984)، يمر الطالب بأربع مراحل: التجربة الملموسة، الملاحظة التأملية، التكوين المجرد، والاختبار النشط، مما يعمّق التعلم. وقد أظهرت الدراسات أن دمج التعلم التجريبي مع بيئات الواقع الافتراضي يمكّن الطلاب من استكشاف المفاهيم المعقدة بطريقة آمنة وواقعية، ويعزز الفهم، والاحتفاظ المعرفي، والإبداع، والانخراط في التعلم (Liu et al., 2025; Radianti et al., 2020).

كما يقوم التعلم الغامر على التفاعل الحسي المتعدد، حيث يُستخدم الدمج بين الحواس المختلفة مثل البصر والسمع، وأحيانًا اللمس، لتقديم تجربة تعليمية متكاملة (البحري وآخرون، 2023). هذا التفاعل الحسي لا يزيد فقط من شعور الطالب بالوجود داخل البيئة الافتراضية، بل يُعزز التركيز والانخراط في التعلم، ويزيد من قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها لاحقًا (Asoodar, 2024)، إضافة إلى ذلك، يُعتبر التواجد عنصرًا أساسيًّا في فعالية التعلم الغامر؛

إذ يشير إلى شعور الطالب بأنه حاضر فعليًّا داخل البيئة التعليمية، وهو ما يُسهم في رفع مستوى الانخراط والتحفيز الذاتي، كما أظهرت الدراسات أن درجة الإحساس بالوجود ترتبط بشكل مباشر بمستوى التعلم والتحصيل (Bak et al., 2025; Lin et al., 2023).

من الأسس المهمة في التعلم الغامر التمثيل والتصوّر المكاني، الذي يمكّن الطلاب من فهم العلاقات بين عناصر البيئة التعليمية بصريًّا ومكانيًّا (Perez & Keleş, 2025). وقد أظهرت الدراسات أن التفاعل مع العناصر الافتراضية ثلاثية الأبعاد يحسن معالجة المعلومات المكانية ويعزز فهم المفاهيم العلمية والهندسية. فقد بين اهماواتي وآخرون (Rahmawati et al., 2021) أن استخدام النماذج الافتراضية ثلاثية الأبعاد أسهم في تطوير التصور العقلي والتدوير الذهني لدى الطلاب، بينما أظهرت دراسة غوميز تون وآخرون (Gómez-Tone et al., 2021) تحسن مهارات التصور المكاني وإدراك العلاقات في البيئات ثلاثية الأبعاد باستخدام الواقع الافتراضي.

ومن خلال مراجعة هذه الأسس ترى الباحثة أن التعلم الغامر ليس مجرد استخدام للتقنيات الحديثة، بل هو إطار تربوي متكامل يعتمد على التفاعل المباشر والخبرة العملية والانخراط الحسي والانفعالي للطالب. لذلك، عند تصميم التجربة التعليمية باستخدام الواقع الافتراضي، يجب أن تُراعى هذه الأسس لضمان فعالية التعلم، مع ضرورة الانتباه إلى تحديات مثل الحمل المعرفي الزائد والإرهاق الحسي الذي قد ينتج عن تصميم بيئة افتراضية غير متوازنة، كما ينبغي تحديد مستوى الغمر والتفاعل المطلوب بدقة، مما يضمن تحقيق أهداف التعلم دون التسبب في إجهاد الطلبة أو تشتيت انتباههم.

خصائص التعلم الغامر

يُعدّ التعلم الغامر من الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم التي تُحدث تحولًا جذريًّا في طبيعة التفاعل بين الطالب والمحتوى؛ إذ يتميّز بعدد من الخصائص التي تجعله تجربة تعليمية فريدة تتجاوز حدود التعلم التقليدي، فقد أشارت دراسة راديااناتي وآخرون (Radianti et al., 2020) إلى أن أهم خصائص التعلم الغامر تكمن في الإحساس بالحضور، أي شعور الطالب بأنه جزء فعلي من البيئة الافتراضية، مما يزيد من اندماجه وتفاعله مع المحتوى. كما أوضحت الدراسة أن هذه الخاصية تُعد

حجر الأساس في تحقيق الفاعلية التعليمية؛ لأنها تُحدث تفاعلًا حسيًّا ومعرفيًّا متكاملًا يقرّب الطالب من الواقع التعليمي.

وأوضحت دراسة ديموغ وآخرون (de Mooij et al., 2021) أن التعلم الغامر يتميّز أيضًا بخصيصة التفاعل العميق؛ حيث لا يقتصر الطالب على تلقي المعلومات، بل يصبح فاعلًا في بيئة ثلاثية الأبعاد تُمكّنه من الاستكشاف واتخاذ القرارات وحل المشكلات، مما يُسهم في بناء معرفة ذاتية وتطبيق المفاهيم في مواقف تعليمية واقعية، وتضيف الدراسة أن هذا النوع من التفاعل يُنمّي مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال التجربة الحسية المباشرة.

كما بيّنت دراسات (Radianti et al., 2020; Slater & Sanchez-Vives, 2016) أن من خصائص التعلم الغامر كذلك التعدد الحسي؛ حيث توظّف بيئات الواقع الافتراضي مزيجًا من المؤثرات البصرية والسمعية والحركية لتوفير تجربة تعلم غنية تُحفّز أكثر من حاسة واحدة، ما يعزّز الانتباه والدافعية للتعلم. ومن الخصائص الأخرى التحكم الذاتي الذي يمنح الطالب حرية اختيار المسار التعليمي، مما يزيد من شعوره بالمسؤولية والاستقلالية في التعلم (Kastanis & Slater, 2012).

وترى الباحثة أن هذه الخصائص مجتمعة تجعل التعلم الغامر تجربة تعليمية متكاملة تتوافق مع مبادئ التعلم النشط والبنائي والتجريبي؛ إذ تمكّن الطالبة من خوض تجربة تعليمية حقيقية قائمة على التفاعل والملاحظة والممارسة، مما يسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أهمية التعلم الغامر

يُظهر التعلم الغامر مجموعة واسعة من المميزات والفوائد التربوية التي أكدتها العديد من الدراسات الحديثة في مجال تقنيات التعليم؛ إذ يجمع بين الواقعية الافتراضية والتفاعل النشط لتحقيق تعلم عميق وفعّال. فقد أشارت دراسة ماكرانسكي وبيرسون (Makransky & Petersen, 2021) إلى أن من أبرز مميزات التعلم الغامر قدرته على تعزيز الدافعية الداخلية والانغماس العاطفي للطلبة، حيث تخلق البيئات الافتراضية إحساسًا قويًّا بالوجود والمشاركة الفعلية في الموقف التعليمي، مما يزيد من التفاعل مع المحتوى والاهتمام بالمهمة التعليمية. وأكدت الدراسة أن هذا الانخراط الحسي والمعرفي يؤدي إلى تحسين الاحتفاظ بالمعلومة والفهم المفاهيمي على المدى الطويل.

كما توصلت دراسة وو وآخرون (Wu et al., 2020) إلى أن التعلم الغامر يسهم بفاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات من خلال بيئات تفاعلية تحاكي مواقف الحياة الواقعية، مما يمكّن الطلبة من تطبيق المعرفة النظرية في سياقات عملية واقعية، وأن هذا النوع من التعلم يدعم التعلم القائم على الخبرة ويعزز المرونة المعرفية لدى الطلبة، كما أكدت دراسة ديموغ وآخرون (de Mooij et al., 2021) أن التعلم الغامر يوفّر تجربة تعليمية متعددة الحواس تمكّن الطالب من إدراك المعلومات عبر قنوات بصرية وسمعية وحركية متكاملة، مما يعزز من عمق الفهم ويقلل من التشتت المعرفي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الواقع الافتراضي في التعليم يؤدي إلى زيادة الكفاءة الإدراكية والاستيعاب المفاهيمي مقارنة بطرق العرض ثنائية الأبعاد.

وأشارت دراسة راديناتي وآخرون (Radianti et al., 2020) في مراجعتهم المنهجية إلى أن التعلم الغامر يسهم أيضًا في تنمية مهارات التعاون والتعلم الذاتي؛ إذ تتيح البيئات الافتراضية للطلبة العمل الجماعي داخل فضاء رقمي مشترك، وممارسة مهام تعاونية تحفز التواصل والتفاوض واتخاذ القرار. وتؤكد الباحثة أن هذه الفوائد تجعل من التعلم الغامر أحد أهم الاتجاهات الداعمة للتحول من التعليم التلقيني إلى التعليم النشط البنائي القائم على التجريب والممارسة الذاتية، مما يهيّئ الطالبات لاكتساب المهارات المختلفة بفاعلية.

وبهذا يمكن القول بأن مميزات التعلم الغامر وأهميته تمثل تحولًا نوعيًّا في مفهوم التعلم من كونه عملية نقل للمعلومة إلى كونه تجربة معرفية وجدانية متكاملة، تتفاعل فيها الحواس والعقل والمشاعر لبناء معرفة أعمق وأكثر رسوخًا، كما تؤمن بأن توظيف التعلم الغامر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط قد يسهم في تحويل القراءة من نشاط إدراكي جامد إلى تجربة تفاعلية حية تُثير الفضول، وتُنمّي القدرة على التحليل والتأويل، مما يرفع من مستوى الفهم القرائي والدافعية نحو التعلم.

كما تشير الدراسات إلى أن التعلم الغامر يعزز الأداء الأكاديمي، وينمي الفهم، ويحفّز المشاركة النشطة لدى الطلاب. فقد تبين أن استخدام الرحلات الميدانية الافتراضية حسَّن التحصيل الأكاديمي، وخفّض الحمل المعرفي، وزاد الشعور بالحضور داخل البيئة التعليمية مقارنة بالتعليم التقليدي (Alazmi & Alemtairy, 2024). كما وجدت دراسة الفريسية وآخرون (2024) فاعلية الواقع الافتراضي الغامر في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف الحادي عشر. كما أن التعلم

الغامر المعزز بالواقع الافتراضي رفع الأداء المعرفي والعاطفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة (Liu et al., 2025)، وقد بيّنت دراسة هيو ووانغ (Hu & Wang., 2025) أن دمج بيئات التعلم الغامر في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية زاد من التحصيل الأكاديمي وتحفيز الطلاب. وتؤكد هذه النتائج أن التعلم الغامر يطور الأداء الأكاديمي ويعزز التفاعل والمشاركة داخل البيئة التعليمية.

الواقع الافتراضي

يُعدّ الواقع الافتراضي أبرز التقنيات التفاعلية الحديثة التي أحدثت نقلة نوعية في أساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم؛ إذ تتيح للطلبة الانغماس في بيئات رقمية ثلاثية الأبعاد تحاكي الواقع وتمنحهم فرصة التفاعل المباشر مع العناصر والمواقف التعليمية كما لو كانت حقيقية. ويُعرَّف الواقع الافتراضي بأنه بيئة رقمية تفاعلية تتيح للمستخدمين الإحساس بالوجود داخل فضاء محاكى يمكنهم من التفاعل مع مكوناته عبر أجهزة إدخال، مثل النظارات، والخوذ، والملمسات الحسية (Slater & Sanchez-Vives, 2016). أما فيريان وأووت (Freina & Ott, 2015) فيعرفه بأنه نظام يعتمد على الحاسب الآلي يهدف إلى توليد تجربة حسية غامرة تمكّن المستخدم من الاندماج في عالم افتراضي والاستجابة له كما لو كان واقعًا فعليًّا، ويعرف بأنه وسيط تعليمي يعتمد على المحاكاة والتفاعل متعدد الحواس بهدف تعزيز التعلم النشط والتطبيقي (Radianti et al., 2020).

ويمكن القول أن الواقع الافتراضي يمثل بيئة تعلم متكاملة تسمح للطلبة بخوض تجارب واقعية دون قيود المكان أو الزمان، وتجمع بين المشاهدة والتفاعل والممارسة، مما يجعله أداة تعليمية فعّالة في تنمية الفهم العميق والتعلم التجريبي، فالطالب في بيئة الواقع الافتراضي لا يكتفي بمشاهدة الموقف التعليمي، بل يعيشه ويشعر به، مما يرسخ المفاهيم في الذاكرة طويلة المدى ويعزز الدافعية الذاتية نحو التعلم.

وقد تناولت دراسات متعددة دور هذه التقنية في تطوير التعليم؛ فالمحاكاة الافتراضية أظهرت درجات أعلى بشكل ملحوظ في الإحساس بالحضور والدافع والعواطف الإيجابية، وأن مستوى الاندماج أثَّر على المتغيرات العاطفية والمعرفية التي ترتبط بالتعلّم المدرك، لذلك يمكن الاستشهاد بها لدعم العبارة حول زيادة الحضور والاندماج المعرفي/العاطفي عند استخدام الواقع الافتراضي في التدريس (Makransky & Lilleholt, 2018)؛ كما أوضحت دراسة وو وآخرون (Wu et al.,

2023) أن الواقع الافتراضي يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وتنمية المهارات المعرفية العليا، مثل التحليل وحل المشكلات، نظرًا لطبيعته التفاعلية والبيئات المحاكية التي يوفرها. وأكدت دراسة ديموغ وآخرون (de Mooij et al., 2021) أن هذه التقنية تساعد في بناء فهم أعمق للمفاهيم المجردة؛ لأنها تتيح للطلبة التجريب الفعلي والتفاعل مع النماذج التعليمية في فضاء ثلاثي الأبعاد، مما يجعل التعلم أكثر واقعية واستمرارية.

وترى الباحثة أن تقنية الواقع الافتراضي ليست مجرد وسيلة عرض، بل منظومة تعلم موجهة نحو الخبرة تمكّن الطالبات من المشاركة النشطة في عملية التعلم من خلال المحاكاة الحسية والتفاعل المعرفي، وهو ما قد يجعلها مناسبة لتطوير مهارات الفهم القرائي عبر مواقف تفاعلية تُدمج فيها النصوص بالمشاهد والصور والصوت، لتتحول القراءة إلى تجربة غامرة متكاملة تُحفّز التفكير والفهم والتحليل.

أنواع الواقع الافتراضي

تباينت أنواع الواقع الافتراضي وفقًا لدرجة الانغماس وطبيعة التفاعل التي تتيحها البيئة التعليمية، حيث يأتي الواقع الافتراضي الغامر الكامل في مقدمة هذه الأنواع من حيث العمق والتفاعل؛ إذ يستخدم أجهزة الرأس المزودة بشاشات عرض بانورامية ذات مجسات تتبع للحركة؛ ليمنح الطالب شعورًا حقيقيًّا بالوجود داخل بيئة ثلاثية الأبعاد (نوفل، 2010). وقد أكدت دراسات متعددة أن هذا النوع يسهم في رفع مستوى الانتباه والتركيز وتحسين نتائج التعلم عبر تنشيط التفاعل المعرفي والانفعالي (Radianti et al., 2020; Santos Garduño et al., 2021)، كما بينت نتائج دراسة ماكرانسكي وبيرسون (Makransky & Petersen, 2021) أن الطلاب الذين تعلموا ضمن بيئات واقع افتراضي أظهروا مستويات أعلى في الفهم المفاهيمي، وتذكر المعلومات، والقدرة على نقل المعرفة مقارنة بزملائهم الذين استخدموا الوسائط التقليدية.

أما الواقع الافتراضي شبه الكامل والمكتبي فيتميز بتوفير بيئات ثلاثية الأبعاد تفاعلية، لكنها تُعرض عبر الحاسوب أو الشاشات دون استخدام نظارات رأس متخصصة، ويسمح هذا النوع بدرجة معتدلة من الانغماس مع كلفة تقنية أقل، مما يجعله خيارًا عمليًّا في المؤسسات التعليمية. وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن هذا النمط من الواقع الافتراضي يُسهم في تحسين اتجاهات الطلبة

نحو التعلم الذاتي، وتنمية مهارات الفهم والتصور الذهني، خصوصًا عند دمجه مع التعلم القائم على المشروعات أو الاستكشاف (Merchant et al., 2019; Wu et al., 2020)، وأظهرت نتائج دراسة أخرى أن التفاعل مع النماذج الافتراضية عبر الحاسوب يعزز قدرات الطلبة المكانية ويزيد من وضوح البنى المفاهيمية لديهم في المواد العلمية والهندسية (Lee et al., 2014).

أما الواقع المعزّز، فهو يُعدّ نمطًا وسيطًا بين العالمين الواقعي والافتراضي؛ إذ يُضيف عناصر رقمية إلى البيئة الحقيقية دون أن يستبدلها بالكامل. ويسمح هذا الدمج بخلق تجارب تعليمية ثرية تحفز الإدراك البصري والمكاني، وتدعم التفكير المفاهيمي من خلال التفاعل مع النماذج ثلاثية الأبعاد المضافة إلى الواقع. وقد بينت مراجعات منهجية أن استخدام الواقع المعزّز في التعليم يُسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي ودافعية التعلم والاحتفاظ بالمعلومة (Akçayır & Akçayır, 2017; Zhang et al., 2022). كما أوضحت نتائج التحليل البعدي الذي أجراه آيبانزي وآخرون (Ibáñez et al., 2018) أن التأثير العام لتطبيقات الواقع المعزّز في التعليم يُعد متوسطًا إلى كبير، لا سيما في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

وأخيرًا، برز مؤخرًا الواقع المختلط الذي يدمج بين عناصر العالم الحقيقي والمحتوى الافتراضي في تجربة واحدة تسمح للطلبة بالتفاعل المباشر مع كائنات رقمية في فضاء واقعي (Lee et al., 2024)، وقد أظهرت دراسات متعددة أن هذا النوع يُعزز الفهم المفاهيمي ويزيد من مهارات التطبيق العملي في المواد التجريبية، نظرًا لما يوفره من فرص للتعلم بالمحاكاة والتجريب الآمن (Hamilton et al., 2021; Parong et al., 2020).

وبهذا يمكن القول أن كل نوع من بيئات الواقع الافتراضي والمعزز والمختلط تمتاز بتأثير محدد على التعلم؛ فالواقع الافتراضي الغامر يعزز الانتباه والفهم المفاهيمي، والواقع شبه الكامل يدعم التعلم الذاتي، والواقع المعزز يثري الخبرة التعليمية ويعزز التحصيل والدافعية، بينما الواقع المختلط يوفر فرصًا للتفاعل العملي الآمن وتطبيق المعرفة. وتوضح هذه النتائج أن توظيف هذه التقنيات في بيئات تعليمية مدروسة يمكن أن يحسن الأداء الأكاديمي وينمي مهارات التفكير والتطبيق لدى الطلبة.

متطلبات توظيف الواقع الافتراضي في بيئات التعلم

يتطلب توظيف تقنية الواقع الافتراضي (VR) في البيئات التعليمية مراعاة مجموعة من الأسس والمعايير التي تضمن فاعليته في تحقيق الأهداف التعليمية، ويمكن إيجازها مما يلي (Khamis et al., 2025; Radianti et al., 2020; Stracke et al., 2025):

– تحديد الأهداف التعليمية بدقة يمثل خطوة أساسية لضمان توجيه استخدام التقنية نحو تحقيق نواتج تعلم واضحة وقابلة للقياس؛ إذ أكدت مراجعة منهجية حديثة أن فعالية الواقع الافتراضي تزداد عندما تُربط الأنشطة التعليمية بأهداف محددة ومتصلة بالمحتوى.

– توافر البنية التحتية التقنية المناسبة مثل النظارات الغامرة، وأجهزة الإدخال والاستجابة، لتوفير تجربة تعلم واقعية وغامرة.

– تدريب المعلمين والطلبة على توظيف الواقع الافتراضي تربويًّا وليس تقنيًّا فقط.

– تصميم المحتوى الافتراضي مما يتناسب مع قدرات الطلبة المعرفية واللغوية.

– توظيف أدوات قياس صالحة وموثوقة لتقييم الأثر التعليمي للواقع الافتراضي.

– إتاحة فترات كافية للتأقلم والتفاعل مع بيئة الواقع الافتراضي تُسهم في رفع مستوى الوجود والانغماس لدى الطلبة.

وبهذا يمكن القول بأن المتطلبات الأساسية لتوظيف تقنية الواقع الافتراضي في بيئات التعلم تمثل إطارًا مرجعيًّا لضمان فاعلية استخدام التقنية في تحقيق الأهداف التعليمية، وأن نجاح توظيف الواقع الافتراضي لا يعتمد فقط على توافر البنية التحتية التقنية، بل يتطلب كذلك إعدادًا تربويًّا متكاملًا للمعلمين يمكنهم من توظيف هذه التقنية مما يتسق مع مبادئ التصميم التعليمي ومداخل التعلم النشط، وأن ملاءمة المحتوى الافتراضي لخصائص الطلبة ومستوياتهم المعرفية واللغوية تُعدّ شرطًا أساسيًّا لتحقيق الفاعلية التعليمية المنشودة، لما لها من دور في تعزيز الانغماس والوجود المعرفي والعاطفي لدى الطلبة، وبالتالي رفع جودة التعلم ومخرجاته.

وقد أظهرت دراسات مثل: (Kaplan-Rakowski, 2024; Şimşek & Koparan, 2025) أن بيئات الواقع الافتراضي والمعزز تُحسّن من فاعلية تعلم القراءة والتحصيل الأكاديمي عندما تُصمَّم بوضوح حول أهداف تعليمية مناسبة وتراعي مستوى الطالب؛ حيث أظهرت أن استخدام رحلات

افتراضية غامرة عزّز تحصيل الطلبة في مادة الدراسات الاجتماعية وزاد شعورهم بالحضور مع انخفاض الحمل المعرفي مقارنةً بأساليب التعليم التقليدية، كما أظهرت أن تجارب القراءة داخل بيئات الواقع الافتراضي حسّنت استدعاء القصة وأداء إعادة السرد لدى الطلبة المراهقين، كما أظهرت دراسة الحجية وآخرون (Alhajya et al., 2018) أن الرحلات الافتراضية أظهرت تأثيرًا إيجابيًّا على مهارات اللغة العربية الشفوية لدى الصفوف الأساسية، وبينت دراسة آل سعود (2019) فاعلية توظيف الواقع الافتراضي في مستوى دافع الإنجاز والاتجاه الإيجابي نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى طلاب المرحلة الابتدائية في السعودية، كما بينت دراسة عقل وآخرون (2020) فاعلية توظيف تقنية الواقع الافتراضي VR في تنمية حب التعلم لدى الطالبات في فلسطين. أما دراسة اليعقوبية (2022) فقد بينت أن برمجية الواقع الافتراضي (Mozaik 3D) لها فاعلية إيجابية في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات التحدث والتفكير البصري لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في سلطنة عمان، وتبين أن التدريس المتكامل بالواقع الافتراضي حسن من نتائج تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلبة (Xie et al., 2022)، وقد بينت دراسة محمد وآخرون (2023) أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وبينت دراسة المندلاوي (2024) وجود أثر إيجابي لاستخدام الواقع الافتراضي المدمج في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية على التحصيل اللغوي والدافع الأكاديمي لدى الطلبة غير الناطقين بها.

الفهم القرائي

يُنظر إلى الفهم القرائي على أنه عملية نشاط تفاعلي تنطوي على بناء تمثيل ذهني متماسك للمضمون المكتوب، ناتجة عن تفاعل نشط بين القارئ والنص وسياق القراءة المعرفي والاجتماعي، وفي هذا التمثيل، لا يقتصر الفهم على فك شفرة الكلمات أو تتبّع المعنى الظاهر، بل يشمل تفعيل المعرفة المسبقة وتنشيطها، وربط الأفكار، واستخلاص العلاقات الضمنية، والتحقق المستمر من الفهم. وتفترض النماذج الحديثة، مثل نموذج القراءة التفاعلية، أن جودة الأداء القرائي تتوقف على الاستخدام المتقن لاستراتيجيات إدراكية ولغوية مثل التنبؤ، والتلخيص، والتحقق من الفهم، والاستدلال، إلى جانب الدمج النشط بين القارئ والنص في سياقٍ ديناميكي (Duke et al., 2021; Rholetter, 2024).

ويرى بيرفتي وستافورا (Perfetti & Stafura., 2013) أنَّ فهم النصوص المقروءة يُعدّ نشاطًا معرفيًّا معقّدًا يتجاوز حدود تفسير المفردات إلى بناء معنى متكامل للنص من خلال تفاعل القارئ مع اللغة والمضمون في سياق اجتماعي وثقافي ومعرفي. ويؤكد الباحثون أن عملية الفهم ليست خطية أو أحادية البعد، بل تتضمن مستويات متداخلة تبدأ من إدراك المعنى الحرفي للكلمات والعبارات، مرورًا ببناء شبكة من العلاقات الدلالية والمنطقية بين الجمل، وانتهاءً بتكامل النص مع المعرفة السابقة لدى القارئ لتكوين فهم كليّ شامل للمعنى المقروء.

وخلال الفهم القرائي يتم تفاعل القارئ مع النص باستخدام مجموعة من العمليات المعرفية العليا والدنيا التي تعمل بشكل متزامن ومتكامل. وتشمل هذه العمليات الترميز لفهم المفردات، والاسترجاع للمعلومات السابقة ذات الصلة، والاستدلال لاستكمال المعاني الضمنية غير المصرّح بها صراحة في النص، والمراقبة الذاتية للفهم لمتابعة مدى إدراك القارئ لما يقرأه وتصحيح مسار الفهم عند الحاجة (Cartwright, 2023; Snow, 2002). كما تؤكد النماذج المعرفية الحديثة أن الفهم القرائي يعتمد على تكوين نموذج ذهني للنص يدمج بين المعطيات النصية والمعرفة السابقة في الذاكرة طويلة المدى، مما يُسهم في بناء دلالات متماسكة للنصوص المختلفة (Van Duke et al., 2021). وأشارت دراسة بيرفتي وستافورا (Perfetti & Stafura, 2014) إلى أن العمليات المعرفية تشمل تفعيل مناطق متعددة في الدماغ، منها: القشرة الجبهية المسؤولة عن التنظيم التنفيذي، والفص الصدغي المتعلق بفهم اللغة، مما يُبرز الطبيعة التكاملية للفهم القرائي كعملية لغوية–معرفية–عصبية. كما أن الفهم القرائي لا يتحقق إلا من خلال تفعيل استراتيجيات عقلية، مثل التنبؤ، وتحديد الأفكار الرئيسة، والاستنتاج، والتقويم؛ إذ تُسهم هذه العمليات في نقل الطالب من مستوى الفهم الحرفي إلى المستويات الاستنتاجية والناقدة والإبداعية. ومن ثَمَّ، يُنظر إلى الفهم القرائي بوصفه نتاجًا لتفاعلٍ ديناميٍّ بين العمليات العقلية والمعرفة اللغوية والخبرات السابقة، وليس مجرد مهارة لغوية منفصلة (صبح وآخرون، 2022).

وتُعد مهارات الفهم القرائي من الركائز الأساسية في العملية التعليمية؛ حيث تُمكّن الطلبة من استيعاب وتحليل وتقييم النصوص بفعالية، وتتعدد مهارات الفهم القرائي، حيث تُظهر الدراسات تنوعًا في تصنيفها، ويمكن تناول أشهرها كما يلي:

الفهم الحرفي

يشير الفهم الحرفي إلى القدرة على استرجاع المعلومات والحقائق الصريحة من النصوص، وتُعتبر هذه المهارة أساسية لفهم النصوص الأكثر تعقيدًا (البنداري، 2020). وتشير دراسة أجراها أبو الحمص (2012) إلى أن الأسئلة المتعلقة بالفهم الحرفي تشكل حوالي 60% من أسئلة الفهم القرائي في منهاج الصف الثاني عشر في فلسطين، مما يعكس التركيز على هذه المهارة في المناهج التعليمية.

الفهم الاستنتاجي

يتطلب الفهم الاستنتاجي قدرة القارئ على استخلاص المعاني الضمنية، والتوصل إلى استنتاجات بناءً على المعلومات المتاحة في النص (الرشيدي وحاجي، 2021). ويشمل الفهم الاستنتاجي ما يعنيه النص، ويتطلب من الطلاب التفكير فيما وراء الكلمات والتوصل إلى استنتاجات غير مذكورة صراحة (DaCosta & Gutierrez, 2020).

الفهم الناقد

يرتبط الفهم الناقد بقدرة القارئ على تحليل وتقييم النصوص بناءً على معايير معينة (الأنصاري، 2022)، كما أن مهارات القراءة النقدية يمكن أن تعزز من فهم الطلاب للقراءة أثناء العمل الجماعي، مما يشير إلى أهمية هذه المهارة في تطوير التفكير النقدي لدى الطلاب (Al Roomy, 2022).

الفهم التذوقي

يتعلق الفهم التذوقي بتقدير الجماليات والأسلوب الأدبي للنصوص (الظفيري، 2018). كما تُظهر دراسة أجراها داجوستينو (Dagostino et al., 2013) أن الفهم التذوقي يشمل تقدير الجماليات والأسلوب الأدبي للنصوص؛ مما يعزز من تجربة القراءة لدى الطلاب.

الفهم الإبداعي

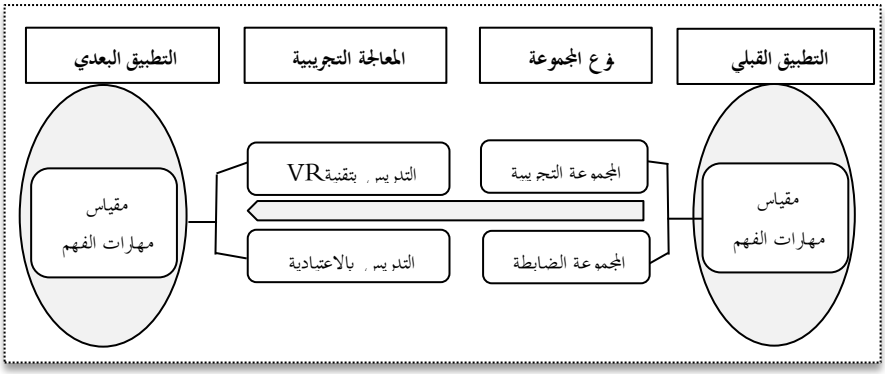
يرتبط الفهم الإبداعي بقدرة القارئ على استخدام خياله وأفكاره الخاصة لتفسير النصوص بطرق جديدة (آل عمير، 2018). وتسهم البرامج التعليمية المستندة إلى علوم الأعصاب المعرفية في تطوير مهارات الفهم القرائي، مما يشير إلى أهمية الفهم الإبداعي في تعزيز تجربة القراءة (Sulieman et al., 2024).

وبهذا، يمكن القول أن مهارات الفهم القرائي تشكل أساسًا مهمًا لتحسين تحصيل الطلبة، فهي لا تقتصر على استرجاع المعلومات، بل تمتد إلى تحليل النصوص وتقييمها. وتتدرج هذه المهارات من الفهم الحرفي الذي يسهّل استيعاب المعلومات، إلى الفهم الاستنتاجي الذي يعزز التفكير العميق، ثم الفهم الناقد الذي يُمكِّن الطالب من تحليل النصوص وُفْق معايير علمية. كما يُسهم الفهم التذوقي في تنمية تقدير الأسلوب والجماليات، بينما يتيح الفهم الإبداعي توظيف الخيال في تفسير النصوص. وبناءً على ذلك، تؤكد الباحثة ضرورة دمج هذه المهارات كافة ضمن العملية التعليمية باستخدام استراتيجيات متنوعة تلائم احتياجات الطلبة، مما يضمن تطوير فهم متكامل ومهارات معرفية وإبداعية راسخة.

منهج الدِّراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي (قبلي وبعدي)، واختير أفراد العينة ووزعوا عشوائيًّا إلى مجموعتين. فخضعت المجموعة التجريبية لتدريس التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

ويمكن تمثيل التّصميم المستخدم في الدّراسة كما يظهر في الشّكل (1).



الشكل (1) التصميم شبه التجريبي لمجموعتي الدراسة

متغيرات الدراسة

- **المتغير المستقل**: استراتيجية التدريس، وهي: التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي مقابل الطريقة الاعتيادية.

• **المتغير التابع:** مهارات الفهم القرائي: الفهم (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة خلال العام الدراسي 1447هـ. وتم اختيار مدرسة التدريب بشكل قصدي؛ وذلك لتعاون مديرة المدرسة والمعلمة، ثم اختيار طالبات الصف الثالث المتوسط كعينة للدراسة، وبلغ عدد الطالبات (66) طالبة، تم توزيعهن عشوائيًّا إلى مجموعتين، إحداهما: ضابطة تتكون من (32) طالبة، والأخرى تجريبية تتكون من (34) طالبة.

مواد وأدوات الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة؛ تمَّ استخدام المواد والأدوات التالية:

دليل المعلمة

وذلك لتسهيل إجراءات تدريس الوحدة المختارة "حقوق وواجبات" وفق استراتيجية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي، وتم إعداد دليل المعلمة، وتصميمه وفقًا لما يلي:

• تحديد الهدف: تمثل في توضيح الإجراءات السليمة لتطبيق التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تدريس موضوعات وحدة "حقوق وواجبات"، مما يسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي المختلفة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويضمن التفاعل الفعال مع النصوص القرائية داخل بيئة تعليمية ثلاثية الأبعاد.

• تم الاطلاع على الدراسات والبحوث التي وظفت التعلم الغامر وتقنيات الواقع الافتراضي في العملية التعليمية بشكل عام، وفي تعليم اللغة العربية بشكل خاص، مثل (الزهراني، 2017؛ Alharbi, 2021; Li et al., 2022; Lin, 2024; Radianti et al., 2020)؛ وذلك لتحديد أفضل الممارسات والأنشطة التفاعلية المناسبة لتدريس محتوى الوحدة.

• تم دراسة وحدة "حقوق وواجبات" من كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط؛ نظرًا لاحتوائها على نصوص قرائية غنية بمواقف حياتية واقعية، وأنشطة لغوية متنوعة، مما يجعلها مناسبة لتطبيق التعلم الغامر، مما يعزز مهارات الفهم القرائي المختلفة.

• وضع الهيكل التنظيمي للدليل وأجزائه: وتضمن الدليل ما يلي:

1. مقدمة توضح للمعلمة أهداف الدليل، وأهمية توظيف التعلم الغامر.

2. لمحة مختصرة عن التعلم الغامر، وتقنية الواقع الافتراضي، وخطوات استخدامها في تدريس الوحدة.

3. توزيع الحصص على الدروس داخل الوحدة، مع تحديد الزمن لكل مرحلة من مراحل الدرس داخل البيئة الافتراضية.

4. الوسائل والأنشطة التعليمية التفاعلية.

5. تعليمات توجيهية خاصة بالمعلمة؛ لكيفية إدارة البيئة الغامرة والتفاعل مع الطالبات.

6. الخطط الدراسية لجميع دروس الوحدة مصممة وفق بيئة التعلم الغامر.

7. أسئلة تقويمية بعد كل درس ونهاية الوحدة؛ لقياس مهارات الفهم القرائي.

8. قائمة بالمراجع والمصادر التي تم الرجوع إليها في إعداد الدليل.

• عرض الدليل للتحكيم: تم عرض الدليل بصورته الأولية على (8) محكِّمين من المتخصصين في تقنيات التعليم ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأنه.

• إخراج الدليل في شكله النهائي: تم اعتماد الصياغة النهائية بعد مراجعة الملاحظات وتضمين جميع التعديلات المطلوبة.

• تنفيذ التدريس وفق الدليل: تم تنفيذ الدروس خلال فترة زمنية امتدت لأربعة أسابيع، بواقع أربع حصص أسبوعيًّا لكل مجموعة، مع مراعاة التوزيع الزمني داخل الحصة التعليمية حسب مراحل التعلم الغامر:

– مرحلة التهيئة والانطلاق: بدأت الحصة بتهيئة الطالبات معرفيًّا ووجدانيًّا من خلال إثارة تساؤلات مرتبطة بموضوع الدرس، أو عرض موقف تعليمي/مثير بصري أو قصير تفاعلي يربط الخبرات السابقة بالخبرة الجديدة، مع توضيح أهداف النشاط الغامر المتوقع تنفيذه. وقد استغرقت هذه المرحلة ما بين (5–10) دقائق.

– مرحلة التفاعل: تنتقل المعلمة إلى تنفيذ الأنشطة الرئيسة وفق مبادئ التعلم الغامر؛ حيث شاركت الطالبات في أنشطة تفاعلية قائمة على الاستكشاف، والمحاكاة، والعمل التعاوني، واستخدام الأدوات التعليمية المحددة في الدليل. وقامت المعلمة بدور الميسر والموجّه، وقدمت الدعم الفوري والتغذية الراجعة أثناء التفاعل. وقد استغرقت هذه المرحلة ما يقارب (20–25) دقيقة.

– مرحلة ما بعد التجربة والمناقشة: تختم الحصة بمناقشة ما تم التوصل إليه خلال المرحلة السابقة، حيث تعرض نتائج الطالبات، ويتم تبادل الآراء، وربط الخبرات الغامرة بالمفاهيم العلمية المستهدفة، مع تصحيح المفاهيم الخاطئة وتعزيز الفهم العميق. كما يتم توظيف أسئلة تأملية وتقويمية قصيرة. وقد استغرقت هذه المرحلة نحو (10–15) دقيقة.

– تم ترك هامش مرن للمعلمة لتكييف الزمن وفق ظروف الصف، واستجابة الطالبات أثناء الأنشطة التفاعلية.

مقياس مهارات الفهم القرائي

قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس امتلاك طالبات عينة الدراسة لمهارات الفهم القرائي المختلفة، وفقًا للخطوات التالية:

1. تحديد هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس درجة امتلاك طالبات الصف الثالث المتوسط لمهارات الفهم القرائي المستهدفة، والتي يسعى توظيف التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي إلى تنميتها.

2. تحديد مهارات الفهم القرائي: يمكن تحديد مهارات الفهم القرائي التي سيقيسها المقياس تبعا للخطوات العلمية التالية:

أ. الهدف: تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الثالث المتوسط، تمهيدًا لاستخدامها في إعداد المقياس.

ب. الاطلاع على عدد من الدراسات المتخصصة في الفهم القرائي وتنمية مهاراته، مثل (البنداري، 2020؛ الرشيدي وحاجي، 2021؛ Al Roomy, 2022; Dagostino et al., 2013; Duke et al., 2021; Rholetter, 2024)، وقد ساعدت هذه الدراسات في التعرف على المهارات المختلفة للفهم القرائي، وأسسها النظرية والمعرفية، والممارسات التعليمية المرتبطة بها.

ج. استنادًا إلى الدراسات السابقة وخصائص طالبات الصف الثالث المتوسط ومحتوى كتاب لغتي الخالدة، حددت خمس مهارات رئيسة للفهم القرائي، وهي: الفهم (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي).

- **الفهم الحرفي:** قدرة الطالبة على إدراك المعاني والمعلومات الواردة صراحة في النص المقروء، واسترجاع الحقائق والأفكار الرئيسة والفرعية كما وردت.
- **الفهم الاستنتاجي:** قدرة الطالبة على استنتاج المعاني أو العلاقات أو النتائج التي لم تُذكر صراحة في النص اعتمادًا على الأدلة السياقية.
- **الفهم الناقد:** قدرة الطالبة على تحليل النص وتقييمه من حيث صدق المعلومات، أو منطقية العرض، أو موقف الكاتبة، أو الشخصيات.
- **الفهم التذوقي:** قدرة الطالبة على التفاعل الوجداني والجمالي مع النص، واستشعار الجمال في الأسلوب والصور التعبيرية والمعاني.
- **الفهم الإبداعي:** قدرة الطالبة على توليد أفكار جديدة أو حلول مبتكرة أو عناوين بديلة للنص، تعكس قدرتها على التوسع والتخيل.

د. تم وضع مؤشرات سلوكية محددة لكل مهارة يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال المقاييس المختلفة.

هـ. تم التأكد من أن المهارات المحددة مناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة من خلال عرضها على مجموعة مكونة (8) محكمين في تخصص تقنيات التعليم والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لتحكيمها وإبداء وجهة نظرهم فيها، حيث اتفق الجميع على هذه المهارات.

3. استنادًا إلى قائمة مهارات الفهم القرائي السابقة، تم صياغة (25) سؤالًا موضوعيًّا، بحيث يخصص لكل مهارة خمسة أسئلة تغطي مستويات الفهم المختلفة.

4. عُرضت الأسئلة بصيغتها الأولية على لجنة تحكيم مكونة من (8) محكمين في تقنيات التعليم والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبناءً على ملاحظاتهم التي اقتصرت على الصياغات اللغوية لخمسة أسئلة، تم تعديل صياغة هذه الأسئلة الخمسة.

5. تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، بهدف التأكد من:

– وضوح تعليمات المقياس: تبين أن التعليمات اتسمت بدرجة عالية من الوضوح؛ إذ لم تواجه الطالبات أي صعوبة في فهمها، ولم ترد استفسارات أو تساؤلات بشأنها، وبناء على ذلك تم الاستغناء عن إدخال أي تعديلات إضافية عليها.

– حساب زمن المقياس: تم حساب الزمن الذي احتاجته كل طالبة من طالبات العينة الاستطلاعية لإنهاء المقياس، ثم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأزمان، فبلغ (25) دقيقة، وتم إضافة خمس دقائق لقراءة التعليميات، وتوجيه الطالبات، فبلغ الزمن الكلي للمقياس (30) دقيقة.

– حساب معاملات صعوبة الأسئلة: وتراوحت لجميع الأسئلة بين (0.681 – 0.751)، وهي تدل على مستوى مقبول من الصعوبة للمقياس.

– حساب معاملات التمييز للأسئلة: وتراوحت لجميع الأسئلة بين (0.582 – 0.721)، وهي تدل على أن فقرات المقياس قادرة على التمييز بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع والمنخفض في مهارات الفهم القرائي.

– حساب الاتساق الداخلي: حسبت معاملات الارتباط المتبادلة بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة، وبين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت بين (0.656 – 0.856)، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أن جميع الأسئلة تتميز بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

– حساب ثبات المقياس: حسب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لكل مهارة رئيسة وللمقياس ككل، وتراوحت قيمته بين (0.900) و(0.931) للمهارات، و(0.97) للمقياس بشكله الكلي، وهذا يبين أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ، ويمكن الوثوق مما ينتج عنه من بيانات.

6. الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (25) سؤالًا موضوعيًّا، بواقع خمسة أسئلة لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم التفسيري، والفهم الإبداعي).

التطبيق القبلي للمقياس

طبق المقياس القبلي على طالبات مجموعتي الدراسة بهدف التحقق على تكافؤ المجموعتين، والجدول (1) يظهر النتائج.

الجدول (1) نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة على التطبيق القبلي لمقياس مهارات الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	32	12.88	2.77	1.343	64	0.184
التجريبية	34	12.03	2.34			

يتضح من نتائج الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (1.343) ومرتبطة بقيمة دلالة (0.184). وهذا يؤكد التكافؤ بين المجموعتين قبل البدء بعملية التدريس لطالبات المجموعتين.

نتائج الدِّراسة

للإجابة على أسئلة الدراسة حُسبَ المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعتي الدِّراسة على التطبيق البعدي لمقياس مهارات فهم المقروء ككل، وعلى كل مهارةٍ من مهاراته، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (2).

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعتي الدِّراسة على التطبيق البعدي لمقياس مهارات الفهم القرائي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم الحرفي	الضابطة	32	3.00	0.76
	التجريبية	34	4.18	0.72
الفهم الاستنتاجي	الضابطة	32	3.03	0.69
	التجريبية	34	4.09	0.62
الفهم الناقد	الضابطة	32	2.72	0.85

	التجريبية	34	3.74	0.62
الفهم التذوقي	الضابطة	32	2.69	0.74
	التجريبية	34	3.59	0.70
الفهم الابداعي	الضابطة	32	2.56	0.76
	التجريبية	34	3.56	0.66
مهارات الفهم القرائي	الضابطة	32	14.00	2.16
	التجريبية	34	19.15	1.73

يظهر الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على التطبيق البعدي للمقياس ككل، وعلى كل مهارة من مهاراته، وتبين أن هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، ولزيادة الثقة في النتائج، وتقليل التحيز الناتج عن تطبيق المجموعة التجريبية للتطبيق القبلي للمقياس وضبط المتغيرات الدخيلة، استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA) في هذه الدراسة ويبين الجدول (3) هذه النتائج.

الجدول (3) المقارنة بين نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA) المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي للمقياس ككل وعلى كل مهارة من مهاراته

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	حجم التأثير مربع ايتا
المجموعة (طريقة التدريس) قيمة هوتلينج	الفهم الحرفي	20.11	1	20.11	50.15	0.000	0.46
	الفهم الاستنتاجي	18.86	1	18.86	50.37	0.000	0.46
	الفهم الناقد	17.26	1	17.26	41.95	0.000	0.42
	الفهم التذوقي	11.24	1	11.24	20.57	0.000	0.26

تريس: 0.745، مستوى الدلالة: 0.000، مربع ايتا: 0.745	الفهم الإبداعي	17.00	1	17.00	33.86	0.000	0.36
المتغير المصاحب (التطبيق القبلي)	الفهم الحرفي	0.026	1	0.026	0.065	0.799	
	الفهم الاستنتاجي	1.583	1	1.583	4.230	0.044	
	الفهم الناقد	0.833	1	0.833	2.026	0.160	
	الفهم التذوقي	0.733	1	0.733	1.343	0.251	
	الفهم الإبداعي	0.005	1	0.005	0.010	0.919	
الخطأ	الفهم الحرفي	23.658	59	0.401			
	الفهم الاستنتاجي	22.087	59	0.374			
	الفهم الناقد	24.270	59	0.411			
	الفهم التذوقي	32.218	59	0.546			
	الفهم الإبداعي	29.627	59	0.502			
الكلي	الفهم الحرفي	916.00	66				
	الفهم الاستنتاجي	890.00	66				
	الفهم الناقد	746.00	66				
	الفهم التذوقي	702.00	66				
	الفهم الإبداعي	673.00	66				

أظهرت نتائج الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الفهم القرائي ككل، حيث بلغت قيمة "هوتلينج تريس (0.745). ويُشير ذلك إلى أن طريقة التدريس القائمة على التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي (VR) كان لها أثر جوهري على مجمل أداء الطالبات في مهارات

الفهم القرائي، مع حجم تأثير مرتفع بلغ (مربع إيتا = 0.745)، مما يعني أن نحو 74.5% من التباين في النتائج يُعزى إلى استخدام التعلم الغامر، وهو ما يعكس فاعليته العالية في تطوير مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة.

وعند النظر في كل مهارة على حدة، تبيّن وجود فروق دالة إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية في جميع مهارات الفهم القرائي، مع اختلاف نسبي في حجم التأثير بين المهارات، على النحو الآتي:

• في مهارة الفهم الحرفي بلغت قيمة (ف 50.15) عند مستوى (0.000)، وبحجم تأثير مرتفع (0.46)، مما يدل على أن التعلم الغامر أسهم في تعزيز قدرة الطالبات على استيعاب المعاني الصريحة والمعلومات المباشرة في النصوص.

• في مهارة الفهم الاستنتاجي كانت قيمة (ف50.37) عند مستوى (0.000)، وبحجم تأثير كبير (0.46)، وهو ما يشير إلى قدرة الطالبات في المجموعة التجريبية على استخلاص المعاني الضمنية وربط الأسباب بالنتائج.

• أما في مهارة الفهم الناقد، فقد بلغت قيمة (ف 41.95) عند مستوى (0.000) وبحجم تأثير كبير (0.42)، وهذا يدل على أن الطالبات استطعن تحليل النصوص وتقييمها بموضوعية بعد تعرضهن لخبرات تعلم غامرة تشجع على المقارنة، والملاحظة الدقيقة، وإبداء الرأي المدعوم بالأدلة.

• وفي مهارة الفهم التذوقي، بلغت قيمة (ف20.57) عند مستوى (0.000)، وبحجم تأثير كبير (0.26)، ويعكس ذلك تحسّن قدرة الطالبات على تقدير الجوانب الجمالية واللغوية في النصوص الأدبية.

• أما مهارة الفهم الإبداعي، فقد أظهرت النتائج قيمة (ف33.86) عند مستوى دلالة (0.000) وحجم تأثير كبير (0.36)، مما يشير إلى أن التعلم الغامر أسهم بفاعلية في تحفيز الخيال والتفكير الابتكاري لدى الطالبات.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس وتفسيرها

نص السؤال الرئيس على "ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟"، وأظهرت النتائج

وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الفهم القرائي ككل، وقد جاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم الغامر المعتمد على تقنية الواقع الافتراضي، كما بلغ حجم الأثر لمتغير طريقة التدريس ($\eta^2 = 0.745$)، وهو ما يُعد وفق تصنيف كوهن أثرًا كبيرًا جدًا من حيث الدلالة العملية؛ إذ يعني أن نحو 74.5% من التباين في أداء الطالبات يُعزى إلى استخدام الواقع الافتراضي، وهي نسبة مرتفعة تُبرز التأثير الواقعي الكبير للتقنية على تنمية الفهم القرائي.

ويمكن تفسير هذا الأثر الكبير بأن بيئة التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي، قد أوجدت تجربة تعلم حسية عقلية متكاملة، نقلت الطالبات من التلقي السلبي إلى المعايشة المباشرة للنصوص في سياقات ثلاثية الأبعاد تُحاكي الواقع الحقيقي للنص المقروء، مما أتاح لهنّ فهم الأحداث والشخصيات والمواقف بصورة مجسدة، وهذه المحاكاة التفاعلية أسهمت في تحفيز الانتباه والانغماس العاطفي، وتعزز الترميز الذهني للمعلومات النصية في الذاكرة طويلة المدى، ما يؤدي إلى تحسين مهارات الفهم القرائي بجميع أنواعها.

كما أن الانغماس البصري والسمعي الذي توفره بيئة التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي يُحدث حالة من الحضور الإدراكي الكامل، وتُعد عاملاً معرفيًّا مهمًا في فهم النصوص وتفسيرها (Makransky & Petersen, 2021)، وقد بيّنت دراسة راديانتي وآخرون (Radianti et al., 2020) أن تطبيقات الواقع الافتراضي في التعليم تُسهم في رفع الفهم المعرفي عبر تمكين الطلبة من التفاعل المباشر مع المحتوى في بيئة غنية بالمثيرات متعددة الحواس. وأكدت دراسة ديموج وآخرون (de Mooij et al., 2021) كذلك أن الواقع الافتراضي يسهم في تعميق الفهم من خلال تعزيز الارتباط بين المفاهيم المجردة والخبرات الحسية.

وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة وو وآخرون (Wu et al., 2020) بأن الانغماس في بيئات واقع افتراضي تفاعلي يرفع مستوى الفهم القرائي بفضل تجسيد المعنى في مواقف تعليمية محسوسة؛ مما يسهّل الاستيعاب ويزيد من الدافعية، كما تتسق مع ما أظهرته دراسة هوو ووانغ (Hu & Wang, 2025) من أن الواقع الافتراضي يُحدث تحسينًا ملحوظًا في الفهم القرائي من خلال تنشيط التفكير التحليلي والربط السياقي أثناء القراءة.

ويُعزى الأثر العملي الكبير إلى أن الواقع الافتراضي لا يقتصر على العرض البصري للنصوص، بل يدمج القراءة في سياق خبرة تفاعلية متكاملة، بحيث تصبح الطالبة "داخل النص" تشاهد، وتستمع، وتفسر، وتشارك وجدانيًّا، مما يعزز بناء المعنى والتفكير التأملي. ومن ثَمَّ، فإن هذا النمط من التعلم يجعل مهارة الفهم عملية بنائية ونشاطًا إدراكيًّا نشطًا، لا مجرد استرجاع معلومات لغوية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول: إن الفروق ذات الدلالة الإحصائية المصحوبة بدلالة عملية قوية جدًّا تمثل دليلًا علميًّا على فاعلية التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي في تطوير الفهم القرائي بمهاراته المختلفة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مما يؤكد أهمية توظيفه في بيئات تعليم اللغة العربية؛ لتطوير التعلم العميق القائم على الفهم والتحليل والتفاعل الوجداني مع النصوص.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول وتفسيرها

نص سؤال الدراسة الأول على: "ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارة الفهم الحرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟"، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الفهم الحرفي، فجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم الغامر المعتمد على تقنية الواقع الافتراضي، وقد بلغ حجم الأثر لمتغير طريقة التدريس ($\eta^2 = 0.46$)، وهو ما يُعد وفق تصنيف كوهن أثرًا كبيرًا من حيث الدلالة العملية؛ إذ يعني أن نحو 46% من التباين في أداء الطالبات في هذه المهارة يُعزى إلى توظيف التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي، وهي نسبة مرتفعة تُبرز التأثير الواقعي الكبير للتقنية على استيعاب المعلومات والمعاني المباشرة في النصوص، ويمكن تفسير هذا الأثر الكبير بأن بيئة التعلم الغامر بالواقع الافتراضي أوجدت تجربة حسية ومعرفية متكاملة، نقلت الطالبات من التلقي السلبي إلى المعايشة المباشرة للنصوص؛ مما ساعد على تعزيز الانتباه والتركيز وتمكين الطالبات من ترميز المعلومات النصية بشكل أعمق في الذاكرة طويلة المدى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسات (Makransky & Petersen, 2021; Radianti et al., 2020; Wu et al., 2020)، التي أكدت أن الواقع الافتراضي يعزز الاستيعاب المباشر للنصوص من خلال الانغماس في بيئة تفاعلية متعددة الحواس. كما أظهرت دراسة هيو ووانغ (Hu & Wang, 2025) أن الانغماس في بيئات الواقع الافتراضي يعزز القدرة على تمييز المعلومات الصحيحة،

واسترجاعها بشكل أسرع وأكثر دقة، مما يدعم فاعلية هذه التقنية في مهارات الفهم الحرفي، ومن الناحية العملية.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني وتفسيرها

نص سؤال الدراسة الثاني على: "ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارة الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟"، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم الغامر المعتمد على تقنية الواقع الافتراضي كان أداء طلبتها أفضل بمهارة الفهم الاستنتاجي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وبحجم تأثير كبير (η^2 = 0.46)، ويشير هذا الحجم إلى أن نحو 46% من التباين في أداء الطالبات في هذه المهارة يُعزى مباشرة إلى توظيف التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي، وهو أثر يُصنّف وفق كوهن كأثر كبير جدًّا من حيث الدلالة العملية، مما يبرهن على الفاعلية التعليمية العميقة لهذه التقنية في تنمية القدرة على الاستنتاج والتحليل ضمن سياق النصوص المقروءة. ويمكن تفسير ذلك بأن التعلم الغامر المعتمد على الواقع الافتراضي وفَّر بيئة غامرة ثلاثية الأبعاد، مكَّنت الطالبات من التفاعل المباشر مع أحداث النصوص، والشخصيات، والسياقات المختلفة بطريقة تحاكي الواقع الفعلي، وهو ما عزز قدرتهن على ربط المعلومات الضمنية بالمعلنة، واستخلاص المعاني التي لم تذكر صراحة، إذ إن التجارب الحسية المتكاملة التي يوفرها الواقع الافتراضي – من صور متحركة، ومؤثرات صوتية، ومحاكاة للبيئة النصية – تُسهم في تعميق الفهم الاستنتاجي، وتحفيز عمليات الاستدلال المنطقي.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ديموجي وآخرين (de Mooij et al., 2021) بأن تطبيقات الواقع الافتراضي التعليمية تُسهم في تعزيز التفكير الاستنتاجي من خلال تمكين الطلبة من ربط المفاهيم المجردة بالخبرات الحسية المباشرة، مما يجعل الفهم القرائي أكثر عمقًا ودقة. كما تدعم هذه النتيجة دراسة وو وآخرون (Wu et al., 2020) التي بينت أن الانغماس في بيئات الواقع الافتراضي التفاعلية يرفع قدرة الطلبة على استخلاص المعاني الضمنية واستنباط العلاقات السببية بين أحداث النص، ويزيد من القدرة على التفكير التحليلي والاستدلالي. بالإضافة إلى ذلك، يُعزى الأثر العملي الكبير إلى الدور التحفيزي للتعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي؛ إذ عززت التجربة الغامرة الانتباه والدافعية، وشجعت الطالبات على المشاركة النشطة والتفاعل الذهني المستمر مع النصوص. كما يبين ماكرانسكي وبيرسون (Makransky & Petersen, 2021) أن الانغماس

الإدراكي الكامل في بيئة افتراضية يزيد من التعلّم النشط، ويُعزز استيعاب المعلومات المعقدة، ويسمح بربط الأدلة والاستنتاجات بشكل متسلسل ودقيق.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث وتفسيرها

نص سؤال الدراسة الثالث على: "ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارة الفهم الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟"، فأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم الغامر المعتمد على تقنية الواقع الافتراضي كان أداء طلبتها أفضل مقارنة بالمجموعة الضابطة في مهارة الفهم الناقد، وبحجم تأثير كبير ($\eta^2 = 0.42$)، وهذا يُشير إلى أن نحو 42 % من التباين في أداء الطالبات في هذه المهارة يُعزى مباشرة إلى توظيف التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي، وهو أثر ذو دلالة عملية كبيرة يعكس فاعلية هذه التقنية في تنمية التفكير التحليلي والنقدي للنصوص.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن بيئة التعلم الغامر وفق الواقع الافتراضي أتاحت للطالبات تحليل النصوص بشكل أعمق من خلال محاكاة الأحداث والشخصيات والمواقف في فضاءات ثلاثية الأبعاد، مما عزز قدرتهن على مقارنة المعلومات، وتقييم صدقها ومنطقية الأفكار، واستنتاج المواقف والدوافع التي قد لا تكون صريحة في النص. فالتفاعل المباشر مع النصوص في بيئة غامرة يُنمّي التفكير النقدي من خلال الملاحظة الدقيقة والمقارنة بين عناصر النص، وهو ما يجعل عملية الفهم أكثر نشاطًا وبنيوية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة ماكرانسكي (Makransky & Petersen, 2021) التي أكدت أن التعلم الغامر بالواقع الافتراضي يعزز القدرة على التحليل النقدي للنصوص من خلال تعزيز الانغماس العقلي والوجداني، ورفع مستوى الانتباه والتفاعل مع التفاصيل النصية الدقيقة. كما تدعمها دراسة وو وآخرين (Wu et al., 2020) التي أظهرت أن الانغماس في بيئات واقع افتراضي تفاعلية يزيد من قدرة الطلاب على استنتاج النتائج وتحليل الأفكار بصورة أعمق، مما يسهم في تعزيز الفهم الناقد. ومن الناحية العملية، يُعزى هذا الأثر الكبير إلى أن الواقع الافتراضي لا يقتصر على عرض النصوص فقط، بل يحوّل الطالبات إلى مشاركات نشطات في سياق النص؛ حيث يمكنهن

التفاعل مع المعلومات، وتقييمها، ومناقشتها ضمن مواقف افتراضية تحاكي الواقع، مما يجعل مهارة الفهم الناقد عملية إدراكية ديناميكية بدلًا من مجرد استرجاع معلومات.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع وتفسيرها

نص سؤال الدراسة الرابع على: "ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارة الفهم التذوقي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟"، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم الغامر المعتمد على تقنية الواقع الافتراضي كان أداء طلبتها أفضل مقارنة بالمجموعة الضابطة في مهارة الفهم التذوقي، وبحجم تأثير كبير (η^2 = 0.26)، ويُشير هذا إلى أن نحو 26% من التباين في أداء الطالبات في هذه المهارة يُعزى إلى توظيف التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي، وهو أثر عملي يبين قدرة هذه التقنية على تعزيز الاستجابة الوجدانية والجمالية للنصوص المقروءة.

ويمكن تفسير هذا التأثير بأن بيئة التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي توفر للطالبات تجربة حسية متكاملة تجعل النصوص أكثر حيوية وواقعية، مما يتيح للطالبات التفاعل مع الأسلوب الأدبي والصور التعبيرية والمشاهد النصية بطريقة مباشرة؛ حيث حفز الانغماس في بيئات ثلاثية الأبعاد الانتباه، وعزز المشاركة العاطفية، وأسهم في تقدير الجوانب الجمالية للغة والنصوص، وهو ما دعم تطوير مهارة الفهم التذوقي التي تعتمد على التجربة الوجدانية والجمالية للقراءة.

وتتوافق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة ماكرانسكي (Makransky & Petersen, 2021)، حيث بينت أن الواقع الافتراضي يعزز الاستجابة العاطفية، والفهم الجمالي عبر تمكين الطلبة من الانغماس المباشر في محتوى النصوص. كما تدعمها دراسة راديانتي وآخرين (Radianti et al., 2020) التي أظهرت أن التفاعل مع بيئات افتراضية متعددة الحواس يزيد من تقدير الطلبة للجوانب الجمالية والمعنوية للنصوص، ويحفّز التفكير الإبداعي المرتبط بالتذوق الأدبي.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس وتفسيرها

نص سؤال الدراسة الخامس على: "ما فاعلية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارة الفهم والإبداعي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة؟"، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم الغامر المعتمد على تقنية الواقع الافتراضي

كان أداء طلبتها أفضل مقارنة بالمجموعة الضابطة في مهارة الفهم الإبداعي، وبحجم تأثير كبير (η^2 = 0.36)، ويُشير هذا إلى أن نحو 36% من التباين في أداء الطالبات في هذه المهارة يُعزى إلى توظيف التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي، وهو أثر عملي يدل على قدرة هذه التقنية على تحفيز التفكير الابتكاري وتوليد الأفكار الجديدة عند الطالبات.

ويمكن تفسير هذا التأثير بأن بيئة التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي وفَّرت للطالبات سياقًا تفاعليًّا غنيًّا بالمثيرات البصرية والسمعية، كما سمح لهن باستكشاف النصوص من زوايا مختلفة، وتجريب حلول وأفكار جديدة، وإعادة تشكيل الأحداث والشخصيات وفق تصورهن الخاص، وهذا الانغماس في النصوص بطريقة ثلاثية الأبعاد قد عزز الخيال، وأتاح الفرصة للطالبات للتوسُّع في توليد بدائل إبداعية للعناوين، والنهايات، وحتى للحبكات، وهو ما يتوافق مع فلسفة التعلم البنائي الذي يشجع على الإبداع واكتشاف المعرفة.

وتدعم هذه النتائج ما ورد في الدراسات السابقة، مثل دراسة ماكرانسكي وبيرسون (Makransky & Petersen, 2021) التي أوضحت أن التعلم الغامر بالواقع الافتراضي يحفز القدرة على التفكير الإبداعي من خلال تقديم بيئات تعلم تفاعلية تتطلب استراتيجيات حل المشكلات وتوليد الأفكار. وكما أظهرت دراسة راديانتي وآخرين (Radianti et al., 2020) أن الطلبة الذين يشاركون في بيئات افتراضية تفاعلية يتمكنون من تطوير مهارات ابتكارية أعلى مقارنة بالمجموعات التقليدية؛ بسبب تعزيز الروابط بين الخبرات الحسية والمفاهيمية. وقد أشارت أيضا دراسة ديموحي وآخرين (de Mooij et al., 2021) إلى أن الواقع الافتراضي يسهم في تعميق الفهم وتحفيز الإبداع عن طريق محاكاة المواقف الواقعية، مما يتيح استكشاف حلول جديدة والتفكير خارج الإطار التقليدي.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة، يمكن صياغة التوصيات والمقترحات التالية:

- توجيه معلمي ومعلمات اللغة العربية لتوظيف استراتيجية التعلم الغامر باستخدام تقنية الواقع الافتراضي في تدريس مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

- تطوير خطط تدريسية تربط التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي بمهارات التفكير العليا، بحيث تكون التجربة التعليمية بنائية وتمكّن الطلبة من استكشاف الأفكار وتوليد الحلول الإبداعية.
- عقد ورش تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لتأهيلهم على أساليب توظيف الواقع الافتراضي في التعليم، مما يعزز الانغماس المعرفي والعاطفي للطالبات ويطور قدرتهن على الاستيعاب والتحليل والتفاعل مع النصوص.
- تشجيع الطالبات على الاستخدام الذاتي للواقع الافتراضي في ممارسة القراءة التفاعلية والتوسع في النصوص الأدبية، لتعزيز التعلم المستقل وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

المقترحات

كما يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

- فاعلية دمج تقنيات الواقع الافتراضي مع الذكاء الاصطناعي في بيئات التعلم التفاعلية لتطوير مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

مقارنة بين فاعلية التعلم الغامر باستخدام الواقع الافتراضي مقابل الألعاب التعليمية التفاعلية (Gamification) في تعزيز مهارات الفهم القرائي المختلفة (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، والإبداعي) لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الحمص، عمر (2012). تحليل تقييمي لمستوى صعوبة أسئلة الاستيعاب: دراسة لكتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر في المنهاج الفلسطيني. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، 26*(3)، 767-788.

آل سعود، الجوهرة (2019). فاعلية توظيف الواقع الافتراضي في مستوى دافع الإنجاز والاتجاه الإيجابي نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 38*(184)، 265-329.

آل عمير، خليل (2018). مدى تمكُّن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة خميس مشيط من مهارات فهم المقروء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2*(15)، 54-74.

الأنصاري، سلطان (2022). درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 30*، 303- 346.

البحري، خالصة وشحات، محمد وأمبو سعيدي، عبدالله والحاج، عبد الرحمن (2023). دور بيئة مختبر الفيزياء الافتراضية الغامرة *IVRL* في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية 23*(3)، 355-382.

البنداري، هدى (2020). تقويم محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض مستويات الفهم القرائي. *مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد، 30*، 262- 280.

الرشيدي، ميعاد وحاجي، خديجة. (2021). مستوى تمكُّن تلميذات المرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، *5*(48)، 52-86.

صبح، نجلاء ومحمود، عبد الرزاق وعلي، رقية (2022). مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية غير الناطقين بها. *مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي، 5*(1)، 114-147.

الظفيري، محمد (2018). مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية. *مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة، 26*(3)، 154-185.

عقل، مجدي وأبو عودة، عبد الرحمن والعالم، تسنيم والعمراني، منى (2020). فاعلية توظيف تقنية الواقع الافتراضي *VR* في المواد الاجتماعية في تنمية حب التعلم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(7)، 201-214.

العويضي، وفاء والأحمدي، ساره (2021). تحديد استراتيجيات مهارة القراءة المستخدمة في تعليم مقررات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(26)، 105-126.

الفريسية، سجاء والسالمي، محسن والعياصرة، محمد وأبو شندي، يوسف (2024). فاعلية تقنية الواقع الافتراضي الغامرة في تنمية التفكير التخيُّلي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحو التقنية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 13*(6)، 1041-1053.

القطنة، عبيدة (2022). تقديرات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية لدرجة امتلاك طلبة الصف الرابع الأساسي لمهارات الفهم القرائي في ضوء الدراسة الدولية بيرلز "*PIRLS*". *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30*(6)، 137-157.

محمد، رودينا وشحاته، حسن ويوسف، عطية وحنفي، راضي (2023). أثر استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية ونفسية جامعة الزقازيق، 38*(128)، 251-303.

المندلاوي، علاء (2024). أثر الواقع الافتراضي المدمج في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية على التحصيل اللغوي والدافع الأكاديمي لدى الطلبة غير الناطقين بها. *مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية، 3*، 1-37.

نوفل، حسان (2010). *تكنولوجيا الواقع الافتراضي واستخداماتها التعليمية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

اليعقوبية، نوال (2022). *فاعلية برمجية الواقع الافتراضي (Mozaik 3D) في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات التحدث والتفكير البصري لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Al-Hummus, O. (2012). An evaluative analysis of the difficulty level of comprehension questions: A study of the twelfth-grade English textbook in the Palestinian curriculum. *An-Najah University Journal for Research – Humanities*, *26*(3), 767–788.

Al Saud, A. (2019). The effectiveness of employing virtual reality in enhancing achievement motivation and positive attitudes toward the use of technology in education among primary school pupils. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, *38*(184), 265–329.

Al Umair, K. (2018). The extent to which third-grade students in Khamis Mushait Governorate master reading comprehension skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *2*(15), 54–74.

Al-Ansari, S. (2022). The degree to which reading comprehension skills are included in the third-grade "My Language" textbook. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, *30*, 303–346.

Al-Bahri, K., Shehata, M., Ambusaidi, A., & Al-Hajj, A. (2023). The role of the immersive virtual physics laboratory environment (IVRL) in developing scientific inquiry skills among ninth-grade female students in Oman. *Journal of Educational Sciences*, *23*(3), 355–382.

Al-Bandari, H. (2020). Evaluation of reading topics in the fourth-grade curriculum in light of selected levels of reading comprehension. *Journal of the Faculty of Education, Port Said University*, *30*, 262–280.

Al-Dhafiri, M. (2018). The level of reading comprehension and awareness of its skills among students of the Security Sciences Academy. *Journal of Educational Sciences, Cairo University*, *26*(3), 154–185.

Al-Freisiah, S., Al-Salmi, M., Al-Ayasrah, M., & Abu Shindi, Y. (2024). The effectiveness of immersive virtual reality technology in developing imaginative thinking among eleventh-grade female students in Islamic education and their attitudes toward the technology. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, *13*(6), 1041–1053.

Al-Mandalawi, A. (2024). The effect of integrated virtual reality in teaching Arabic as a foreign language on linguistic achievement and academic motivation among non-native learners. *Al-Iraqah Foundation for Culture and Development*, *3*, 1–37.

Al-Rashidi, M., & Haji, K. (2021). The level of mastery of reading comprehension skills among primary school female students from the perspective of their teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *5*(48), 52–86.

Al-Yaqoubiya, N. (2022). The effectiveness of the Mozaik 3D virtual reality software in teaching Arabic in developing speaking and visual thinking skills among fourth-grade students (Unpublished doctoral dissertation). Sultan Qaboos University.

Aql, M., Abu Ouda, A., Al-Alam, T., & Al-Omrani, M. (2020). The effectiveness of employing virtual reality (VR) technology in social studies to enhance learning motivation among eighth-grade female students in Gaza. *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, *28*(7), 201–214.

Mohamed, R., Shehata, H., Youssef, A., & Hanafy, R. (2023). The effect of using augmented reality applications on developing electronic reading skills in Arabic among secondary school female students. *Educational and Psychological Studies, Zagazig University*, *38*(128), 251–303.

Nofal, H. (2010). *Virtual reality technology and its educational applications*. Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.

Sobeh, N., Mahmoud, A., & Ali, R. (2022). Reading comprehension skills in Arabic and their availability among intermediate-stage learners who are non-native speakers. *Journal of Educational Sciences, South Valley University*, *5*(1), 114–147.

المراجع الأجنبية:

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational research review, 20*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002

Al Roomy, M. (2022). Investigating the Effects of Critical Reading Skills on Students' Reading Comprehension. *Arab World English Journal*, *13*(1), 366-381.

Alazmi, H., Alemtairy, G. (2024). The effects of immersive virtual reality field trips upon student academic achievement, cognitive load, and multimodal presence in a social studies educational context. *Education and Information Technologies, 29*, 22189–22211. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12682-3

Alhajya, N., Alzaghamim, S., & Arouri, Y. (2018). The impact of virtual trips on the development of Arabic language listening skills among third grade students in Jordan. *Journal of Technology and Science Education*, *8*(1), 72-85. https://doi.org/10.3926/jotse.331

Alharbi, F. (2021). Associations between Social Learning Environments and Students' Reading Comprehension Skills: An Analysis of PISA's Saudi Arabia Dataset. *Journal of Education and e-Learning Research*, *9*(1), 1-7. https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i1.3676

Asoodar, M., Janesarvatan, F., Yu, H. Jong, N. (2024). Theoretical foundations and implications of augmented reality, virtual reality, and mixed reality for immersive learning in health professions education. *Advances in Simulation*, *9*(36). https://doi.org/10.1186/s41077-024-00311-5

Atal, D., & Kızılışıkoğlu, G. (2022). Comparison of the anxiety levels of teacher candidates during actual and 360 video virtual reality presentations. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, *5*(4), 981-999.

Bak, S., Han, D., Jo, I., Kim, S. J., & Cho, I. (2025). Beyond the Portal: Enhancing Recognition in Virtual Reality Through Multisensory Cues. *arXiv preprint arXiv:2509.11347*.

Cartwright, K. (2023). *Executive skills and reading comprehension* (2nd ed.). Guilford Press.

Craig, C., & Kay, R. (2023). A Systematic Overview of Reviews of the Use of Immersive Virtual Reality in Higher Education. *Higher Learning Research Communications*, *13*(2), 42-60.

DaCosta, P., & Gutierrez, Y. (2020). Level of Reading Comprehension of Dominican EFL College Students. *Online Submission*.

Dagostino, L., Carifio, J., Bauer, J. D. C., & Zhao, Q. (2013). Cross-Cultural Reading Comprehension Assessment in Malay and English as it Relates to the Dagostino-Carifio Model of Reading Comprehension. *Current Issues in Education*, *16*(1). Retrieved from https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1063

De Freitas, S., Rebolledo-Mendez, G., Liarokapis, F., Magoulas, G., & Poulovassilis, A. (2010). Learning as immersive experiences: Using the four-dimensional framework for designing and evaluating immersive learning experiences in a virtual world. *British journal of educational technology*, *41*(1), 69-85. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01024.x

de Mooij, S., Raijmakers, M., Dumontheil, I., Kirkham, N., & van der Maas, H. (2021). Error detection through mouse movement in an online adaptive learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, *37*(1), 242-252. https://doi.org/10.1111/jcal.12483

Duke, N., Ward, A., & Pearson, P. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, *74*(6), 663-672. https://doi.org/10.1002/trtr.1993

Fernandes, F., Rodrigues, C., Teixeira, E., & Werner, C. (2023). Immersive learning frameworks: A systematic literature review. IEEE Transactions on Learning Technologies, 16(5), 736-747. https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3242553

Freina, L. & Ott, M. (2015, April). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. In *The international scientific conference eLearning and software for education, 1*(133), 1-8.

Gómez-Tone, H. C., Martin-Gutierrez, J., Bustamante-Escapa, J., & Bustamante-Escapa, P. (2021). Spatial Skills and Perceptions of Space: Representing 2D Drawings as 3D Drawings inside Immersive Virtual Reality. *Applied Sciences, 11*(4), 1475. https://doi.org/10.3390/app11041475

Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E. & Wilson, C. (2021). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education, 8*, 1–32. https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2

Hu, X. & Wang, S. (2025). The Effects of VR Integration in Teaching English as a Foreign Language: Academic Achievement, Motivation, and Engagement among Middle School Learners. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 9*(08), 1833-1841. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.908000153

Ibáñez, M. & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, *123*, 109-123. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002

Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, A. (2024). An experimental study on reading in high-immersion virtual reality. *British Journal of Educational Technology*, *55*(2), 541-559. https://doi.org/10.1111/bjet.13392

Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, A. (2024). An experimental study on reading in high-immersion virtual reality. *British Journal of Educational Technology*, *55*(2), 541-

Kastanis, I., & Slater, M. (2012). Reinforcement learning utilizes proxemics: an avatar learns to manipulate the position of people in immersive virtual reality. *ACM Transactions on Applied Perception, 9*(3). https://doi.org/10.1145/2134203.213420

Khamis, H., Jantan, A., Roslan, N., & Abdullah, L. (2025). Immersive Learning Factors Using Virtual Reality In Higher Education: A systematic literature review(SLR). *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, *10*(SI32), 53–62. https://doi.org/10.21834/e-bpj.v10iSI32.7053

Lee, E., & Wong, K. (2014). Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected. *Computers & Education*, *79*, 49-58. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.010

Lee, H., Huh, Y., Kim, S., Baek, J., Lee, H., Park, S., & Kim, J. (2024). Educational effects of and satisfaction with mixed-reality-based major trauma care simulator: A preliminary evaluation. *Medicine*, *103*(1), e36816.

Li, Y., Ying, S., Chen, Q., & Guan, J. (2022). An Experiential Learning-Based Virtual Reality Approach to Foster Students' Vocabulary Acquisition and Learning Engagement in English for Geography. *Sustainability*, *14*(22), 15359. \https://doi.org/10.3390/su142215359

Lin, W., Chen, L., Xiong, W., Ran, K., & Fan, A. (2023). Measuring the sense of presence and learning efficacy in immersive virtual assembly training. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 03064190241308659.

Lin, X., Li, B., Yao, Z., Yang, Z. & Zhang, M. (2024). The impact of virtual reality on student engagement in the classroom–a critical review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360574

Liu, Y., Huang, X., & Lei, J. (2025). The effect of immersive virtual reality-enhanced experiential learning on middle school students' knowledge retention, creativity, and perceptions. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE), 18*(2), 173-195. https://doi.org/10.18785/jetde.1802.09

Makransky, G., Lilleholt, L. (2018). Structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, *66*, 1141–1164. https://doi.org/10.1007/s11423-018-9581-2

Makransky, G., Petersen, G. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educational Psychology Review,33*, 937–958 . https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2

Merchant, Z., Goetz, E., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & education*, *70*, 29-40. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033

Muzata, A., Singh, G., Stepanov, M. S., & Musonda, I. (2024). Immersive Learning: A Systematic Literature Review on Transforming Engineering Education Through Virtual Reality. *Virtual Worlds*, *3*(4), 480-505. https://doi.org/10.3390/virtualworlds3040026

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Saudi Arabia: Country Note – PISA 2018 Results (Volumes I–III)*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018_CN_SAU.pdf

Parong, J., & Mayer, R. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology, 110*(6), 785–797. https://doi.org/10.1037/edu0000241

Perez, R. P., & Keleş, Ö. (2025). Immersive Virtual Reality Environments for Embodied Learning of Engineering Students. *arXiv preprint arXiv, 2503*.16519.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2013). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687

Radianti, J., Majchrzak, T., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & education*, *147*, 103778. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

Rahmawati, Y., Dianhar, H., & Arifin, F. (2021). Analysing Students' Spatial Abilities in Chemistry Learning Using 3D Virtual Representation. *Education Sciences*, *11*(4), 185. https://doi.org/10.3390/educsci11040185

Rholetter, W. (2024). *Reading comprehension*. *EBSCO Research Starters*. Retrieved from https://www.ebsco.com/research-starters/education/reading-comprehension

Santos Garduño, H., Esparza Martínez, M., & Portuguez Castro, M. (2021). Impact of Virtual Reality on Student Motivation in a High School Science Course. *Applied Sciences*, *11*(20), 9516. https://doi.org/10.3390/app11209516

Şimşek, B., & Koparan, B. (2025). The effects of virtual reality and augmented reality technologies on students' story retelling performance. *PloS one*, *20*(5), e0323445. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0323445

Slater, M. & Sanchez-Vives, M. (2016). Enhancing Our Lives with Immersive Virtual Reality. *Frontiers in Robotics and AI*, *3*(74). https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension* (MR-1465-OERI). RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Stracke, C., Bothe, P., Adler, S. Heller, E., Deuchler, J., Pomino, j. & Wölfel, M. (2025). Immersive virtual reality in higher education: a systematic review of the scientific literature. *Virtual Reality*, *29*(64). https://doi.org/10.1007/s10055-025-01136-x

Sulieman, H., Alamoush, I., & Al Shdaifat, K. (2024). The impact of a cognitive neuroscience-based educational program on developing reading comprehension skills among intermediate stage students. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST), 12*(3), 575-589. Https://Doi.Org/10.46328/Ijemst.4051

Wu, B., Yu, X., & Gu, X. (2020). Effectiveness of immersive virtual reality using head-mounted displays on learning performance: A meta-analysis. *British journal of educational technology*, *51*(6), 1991-2005.

Xie, Y., Liu, Y., Zhang, F., & Zhou, P. (2022). Virtual Reality-Integrated Immersion-Based Teaching to English Language Learning Outcome. *Frontiers in psychology*, *12*, 767363. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767363

Zhang, J., Li, G., Huang, Q., Feng, Q., & Luo, H. (2022). Augmented Reality in K–12 Education: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Literature from 2000 to 2020. *Sustainability*, *14*(15), 9725. https://doi.org/10.3390/su14159725

إدارة رأس المال البشري وعلاقته بالابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة

Human Capital Management and Its Relationship to Organizational Innovation in Public Schools in Jeddah

إعداد

د. سعود بن عبد الجبار هويدي الحارثي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك

قسم الدراسات المدنية – كلية الملك عبد الله للدفاع الجوي

Dr. Saud bin Abdul Jabbar Huwaidi AlHarthi

Associate Professor of Educational Administration and Planning

King Abdullah College of Air Defense – Department of Civil Studies

Email: dr.salharthi1@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-027-016

تاريخ التقديم: 2026/01/04 م تاريخ القبول: 2026/03/08 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه (المسحي الارتباطي) وأداة الاستبانة والتي طبقت على عينة من (126) مديرا من مديري المدارس الحكومية بمدينة جدة، وقد توصلت الدراسة إلى أن موافقة مديري المدارس على توفر أبعاد إدارة رأس المال البشري جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.6)، كما جاء مستوى تحقيق الابتكار التنظيمي مرتفعا بمتوسط حسابي (3.98)، وأظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين إدارة رأس المال البشري بكافة أبعاده وتحقيق الابتكار التنظيمي بكافة أبعاده أيضا. وأظهرت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد إدارة رأس المال البشري والابتكار التنظيمي تعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسية وإلى اختلاف سنوات الخبرة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مقياس إدارة رأس المال البشري وفي الابتكار التنظيمي تعزى إلى اختلاف للمؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بتطوير عمليات الاستقطاب والاختيار، وتحسين التدريب والتطوير المقدم للمديرين، وربط المكافآت بالابتكار من خلال تطوير نظام حوافز ومكافآت مادية ومعنوية، وإسناد مهام قيادية أو إشرافية لحملة المؤهلات العليا من خلال تكليفهم بقيادة فرق العمل المعنية بتطوير المبادرات الابتكارية.

الكلمات المفتاحية: رأس المال البشري – الابتكار التنظيمي.

Abstract

This study aimed to examine the relationship between human capital management and the achievement of organizational innovation in public schools in Jeddah. The researcher employed a descriptive approach using survey and correlational designs. A questionnaire was administered to a sample of 126 public school principals in Jeddah. The findings indicated that principals reported a high level of availability of human capital management dimensions, with a mean score of 3.60, while the level of organizational innovation achievement was also high, with a mean score of 3.98. The results further revealed a positive and statistically significant correlation between human capital management, across all its dimensions, and organizational innovation, across all its dimensions. In addition, statistically significant differences were found in most dimensions of human capital management and organizational innovation attributable to differences in educational stage and years of experience, whereas no statistically significant differences were found attributable to academic qualification. The study recommended enhancing recruitment and selection processes, improving training and professional development provided to principals, linking rewards to innovation through the development of material and non-material incentive systems, and assigning leadership or supervisory roles to holders of higher academic qualifications by entrusting them with leading teams responsible for developing innovative initiatives.

Keywords: Human Capital; Organizational Innovation

المقدمة

تشهد المؤسسات التعليمية في الوقت الراهن تحولات متسارعة فرضتها ثورة معرفية وتقنية هائلة، جعلت هذه المؤسسات مطالبة بتطوير قدراتها التنظيمية وتحسين جودة مخرجاتها بصورة مستمرة، ولم تعد هذه المؤسسات تعتمد على الموارد المادية أو البنى التحتية بوصفها أهم عناصر التفوق، بل أصبح رأس المال البشري – بما يحمله من مهارات ومعارف وخبرات وقدرات عقلية وابتكارية – يمثل العامل الاستراتيجي الأكثر تأثيرا في بناء مؤسسة قادرة على التطور والاستجابة لمتطلبات المستقبل، فالعنصر البشري هو من يحول الخطط إلى نتائج، ويبتكر حلولا للمشكلات، ويعيد تصميم العمليات، ويقود عمليات التغيير داخل هذه المؤسسات.

ويشكل رأس المال البشري أحد المرتكزات الأساسية لنجاح المؤسسات على اختلاف طبيعتها، وفي مقدمتها المؤسسات التعليمية التي تعتمد بصورة جوهرية على جودة الكفاءات البشرية التي تقود عملياتها التشغيلية والتطويرية. وقد شهدت العقود الأخيرة اهتماما متزايدا بمفهوم رأس المال البشري Human Capital، بوصفه أحد أهم عناصر القوة التنظيمية، وكونه موردا استراتيجيا قادرا على توليد القيمة وتحقيق ميزة تنافسية مستدامة (Becker, 2020).

وتعتبر المؤسسات المورد البشري بمثابة رأس المال الحقيقي لها، والمحرك الأساسي لباقي العناصر الإنتاجية، كما ينظر إليه كاستثمار طويل المدى في المؤسسات، على اختلاف أعمالها سواء أكانت صناعية تقدم سلعا أم خدمية (خريسات، 2020، ص 13).

ورأس المال البشري كما عرفه Bananuka et al (2023) هو "مجموعة الخبرات والمعارف والمهارات التي تتراكم لدى الأفراد والتي يمكن استغلالها لتحقيق قيمة اقتصادية أو علمية أو اجتماعية للأفراد والمنظمات والمجتمع ويمكن اكتسابها عن طريق التعليم والتدريب والخبرة الميدانية." (p.497)، لذلك أصبح الاستثمار في رأس المال البشري من أهم عناصر الاقتصاد القائم على المعرفة الذي يتطلب مستويات عالية من التعليم والتدريب والتأهيل.

وبما أن التعليم هو حجر الأساس في تقدم أي مجتمع وتطوره فإن الاهتمام برأس المال البشري فيه يعتبر من أهم أولوياته الأساسية حيث ترتكز عليه كل مبادرات التنمية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهو ما عززه برنامج تنمية القدرات البشرية السعودي؛ أحد برامج تحقيق رؤية

المملكة العربية السعودية 2030، والذي يعد استراتيجية وطنية شاملة تهدف إلى تطوير القدرات البشرية للمواطنين السعوديين، وتجهيزهم للمنافسة محليا وعالميا في سوق العمل الحالي والمستقبلي.

ويعد مدير المدرسة محورا أساسيا في إدارة رأس المال البشري داخل مدرسته وذلك من خلال دعمه المباشر للمبادرات الإبداعية للمعلمين، وتحفيزهم للعمل الجماعي، وتبني الأفكار التطويرية التي يمكن أن تسهم في تطوير الأداء.

وبما أن الابتكار هو المجال الأكثر أهمية في تعزيز علاقتي التفاعل بين المنظمة وبيئتها وهو الذي يعمل على إيجاد الحلول للمشكلات الداخلية والخارجية للمنظمة، كما أنه أصبح من متطلبات المنظمات التي تبحث عن التميز في الأداء (Birkinshaw et al. 2008). والابتكار التنظيمي هو "عملية ديناميكية تتجسد في تبني أفكار أو منتجات أو أساليب إدارية أو تقنيات أو خدمات أو استراتيجيات جديدة، تسهم في إحداث تميز حقيقي للمؤسسة مقارنة بغيرها" (Demircioglu, 2016, p.3).

ونظرا لمكانة المدارس في المجتمع وارتباطها بخطط التنمية باعتبارها همزة الوصل بين النشء وسوق العمل جاء التوجه بضرورة اهتمامها بالابتكار التنظيمي ليكون حاضرا في كل المهام والعمليات التي تهم العملية التعليمية (أبو سنيمة، 2020).

وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت إدارة رأس المال البشري والابتكار التنظيمي في المؤسسات التعليمية بشكل منفرد، إلا أن هناك نقصا واضحا في الأبحاث التي تدرس العلاقة بين ممارسات إدارة رأس المال البشري والابتكار التنظيمي داخل المدارس الحكومية بمدينة جدة على وجه الخصوص، ولاسيما أن هناك ترابطا مفاهيميا كبيرا بين ممارسات إدارة رأس المال البشري والابتكار التنظيمي.

مشكلة الدراسة:

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم وما يفرضه التقدم التقني والمعرفي من تحديات أصبحت إدارة رأس المال البشري تمثل المورد الاستراتيجي الأهم الذي تعتمد عليه المنظمات في تعزيز قدرتها على المنافسة والتكيف مع التغيرات، حيث يبرز دور الابتكار التنظيمي كأحد المرتكزات الأساسية لتطوير المنظمات وتحسين فاعليتها، نظرا لدوره الكبير في تطوير العمليات

الإدارية، وتحسين جودة الخدمات المقدمة، فضلا عن تعزيز المرونة التنظيمية والاستجابة لمتطلبات البيئة الداخلية والخارجية.

ويعتمد الابتكار التنظيمي بدرجة كبيرة على ما تمتلكه المنظمة من موارد بشرية قادرة على التفكير الإبداعي، وتوليد الأفكار الجديدة، وتطبيقها بفاعلية داخل بيئة تنظيمية داعمة.

وقد أظهرت نتائج دراسة الفحيلة (2023) أن واقع تطبيق إدارة رأس المال البشري في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية كان بدرجة متوسطة، وأوصت بضرورة تطوير عملياته بشكل مستمر، كما أظهرت دراسة الحربي والحراحشة (2021)، ودراسة الخزاعلة والمقدادي (2021) أن تطبيق الابتكار التنظيمي في مدارس التعليم العام كان بدرجة متوسطة ويحتاج إلى دعم أكبر لمديري المدارس لتبني الأساليب الإدارية الحديثة الداعمة للابتكار.

وأظهر المسح الذي أجراه الباحث أنه لا توجد دراسات عربية درست العلاقة بين إدارة رأس المال البشري والابتكار التنظيمي في مدارس التعليم العام؛ لذلك جاءت هذه الدراسة التي تتمحور مشكلتها في الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مدى توفر أبعاد إدارة رأس المال البشري في المدارس الحكومية بمدينة جدة؟
2- ما مدى تحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة؟
3- هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين توفر إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول العلاقة بين إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة يمكن أن تعزى لمتغيرات الدراسة (المرحلة – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة، وذلك من خلال:

1- التعرف على مدى توفر أبعاد إدارة رأس المال البشري في المدارس الحكومية بمدينة جدة.

2- التعرف على مدى تحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة.

3- التعرف على العلاقة الارتباطية بين إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة.

4- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول العلاقة بين إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة يمكن أن تعزى لمتغيرات الدراسة (المرحلة – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

1- تركيزها على إدارة رأس المال البشري بوصفها مدخلا استراتيجيا لتعزيز الابتكار التنظيمي لدى مديري المدارس، في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها القطاع التعليمي. إذ يعد مدير المدرسة عنصرا محوريا في استثمار القدرات البشرية للمعلمين والعاملين، وتهيئة بيئة تنظيمية داعمة للإبداع والتجديد في الممارسات الإدارية والتعليمية.

2- كما تتمثل الأهمية العلمية للدراسة في إسهامها في سد فجوة معرفية في الأدبيات التربوية العربية، من خلال تحليل العلاقة بين إدارة رأس المال البشري والابتكار التنظيمي في السياق المدرسي، بما يسهم في تطوير الفهم النظري لآليات الابتكار في الإدارة المدرسية.

3- أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتأتي من اتساقها مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ولا سيما محور تنمية رأس المال البشري وتحسين جودة التعليم، حيث يمكن أن تسهم نتائجها في دعم القيادات التعليمية وصناع القرار في تبني

ممارسات إدارية مبتكرة تعزز كفاءة الأداء المدرسي واستدامته؛ وتفعيل تطبيق مشروع التحول المدرسي والذي ينقل مدير المدرسة من دور.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية للدراسة: وتقتصر على دراسة العلاقة بين إدارة رأس المال البشري والابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة.

2- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس التي تقع في داخل مدينة جدة.

3- الحدود الزمانية للدراسة: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 1447هـ.

مصطلحات الدراسة:

رأس المال البشري: يعرفه عقون (2020) بأنه "يشمل المعارف والمهارات والخبرات والابتكارات والمعلومات والاتجاهات التي يمتلكها الأفراد، والتي تمكن المؤسسة من أداء مهامها بكفاءة وتميز، بما يسهم في تعزيز الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف الاستراتيجية" (ص. 87).

ويمكن تعريفه إجرائيا: بأنه مجموعة المعارف والمهارات والخبرات التي يمتلكها أفراد المدرسة وتسهم في تحقيق أهدافها بكفاءة عالية تحقق لها التميز وتضمن لها التنافسية.

إدارة رأس المال البشري: عرفه (Chiappori, 2015) بأنه مجموعة السياسات والممارسات والإجراءات التي تهدف إلى تعزيز الخدمات العامة من خلال الاستثمار في الموارد البشرية، عبر تنمية مهارات الأفراد ومعارفهم وقدراتهم على مستويات متعددة، مثل التعليم والتدريب الرسمي، والتنمية الشخصية والعقلية والبدنية، وتحسين الصحة، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية والاجتماعية.

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه: مجموعة الممارسات الإدارية والقيادية التي ينفذها مدير المدرسة لاستقطاب وتنمية وتوظيف وتحفيز الكوادر التعليمية والإدارية، واستثمار معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم بكفاءة وفاعلية، لتحسين الأداء المؤسسي للمدرسة في إطار السياسات والأنظمة المعتمدة من وزارة التعليم.

الابتكار التنظيمي: كما عرفه (Demircioglu, 2016, p.3) "هو عملية ديناميكية تتجسد في تبني أفكار أو منتجات أو أساليب إدارية أو تقنيات أو خدمات أو استراتيجيات جديدة، تسهم في إحداث تميز حقيقي للمؤسسة مقارنة بغيرها".

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه: قدرة مدير المدرسة على تبني وتوليد الأفكار والأساليب الإدارية المبتكرة لتحسين الأداء المدرسي ورفع مستواه بما ينسجم مع توجهات وزارة التعليم ومتطلبات التحول المدرسي.

الإطار النظري

أولا: إدارة رأس المال البشري:

في ظل التحولات السريعة والتقدم العلمي والتقني، والتغيرات العالمية المتلاحقة، أصبح اهتمام الدول منصبا على تنمية الطاقات الذهنية والسعي نحو تنمية رأس المال البشري والذي يعد القيمة السوقية الحقيقية وعاملا حاسما وركيزة أساسية؛ لتحقيق التنمية في كافة المجالات وتحسين الحاضر والإعداد للتغيرات المتوقعة في المستقبل، ويمثل رأس المال البشري الثروة الحقيقية لكافة الأمم، لذلك وفرت المجتمعات المتقدمة كافة الإمكانيات لإعداد الكفاءات البشرية والقيادات المؤهلة والخبيرة القادرة على تقديم كل جديد يدعم بشكل مباشر التنافسية المحلية والعالمية للمؤسسات القائمة على الإبداع والابتكار (أرناؤوط، 2017).

ومما لا شك فيه أن رأس المال البشري يشكل عنصرا جوهريا لتحقيق التنمية والتميز والابتكار داخل أي مؤسسة، الأمر الذي جعل الاهتمام بتفعيله استراتيجية محورية لكل المؤسسات في كافة المجالات، ويتجسد ذلك في تهيئة كافة الإمكانات اللازمة للنهوض بقدرات العنصر البشري، وتمكينه من اكتساب المهارات والقدرات الإبداعية، وتعزيز ثقافة الابتكار والانفتاح، بما يمثل استثمارا فعالا في العقول البشرية وتحفيزها على الابتكار والإبداع (شبيلي، 2022).

مفهوم رأس المال البشري:

يشير ميا (2019) إلى أن رأس المال البشري يمثل تراكما من الخبرات والمعارف والمهارات والقدرات التي يكتسبها الفرد من خلال الممارسة العملية وإتقان مهامه الوظيفية، مما يشكل قاعدة

معرفية متينة لتطوير رأس المال القائم على المعرفة والمعلومات، ويحول المورد البشري إلى ثروة قابلة للاستثمار عبر برامج التدريب المستمر وتحفيز العاملين (ص. 306).

من جهته يوضح عقون (2020) أن رأس المال البشري "يشمل المعارف والمهارات والخبرات والابتكارات والمعلومات والاتجاهات التي يمتلكها الأفراد، والتي تمكن المؤسسة من أداء مهامها بكفاءة وتميز، بما يسهم في تعزيز الأداء المؤسسي وتحقيق الأهداف الاستراتيجية" (ص. 87).

كما يعرف رأس المال البشري بأنه مجموع القدرات والمعارف والمهارات التي يمتلكها الأفراد وتسهم في تحقيق القيمة للمؤسسات والمجتمع، ويشمل الخصائص والملكات والإمكانات العقلية والجسمانية التي تحددها العوامل الوراثية، ويعد الأقل تأثيرا في رأس المال البشري؛ والجزء المكتسب، وهو الأكثر أهمية، وكذلك الكفاءات والمؤهلات والمهارات التي يكتسبها الأفراد من خلال التعليم والدراسة والتدريب واكتساب المهارات اللازمة لسوق العمل، ويعد هذا الجزء محور الاستثمار الفعال في رأس المال البشري (علي، 2021، ص. 36).

ويمكن القول إن رأس المال البشري يشير إلى مجموعة القدرات والمعارف والمهارات والكفاءات التي يمتلكها العاملون في المدارس، والتي يمكن للقيادة المدرسية تطويرها من خلال توفير برامج التعليم والتدريب المستمر، والتجارب العملية، والأنشطة المهنية والشخصية، بما يعزز قدرة العاملين على الابتكار واتخاذ القرارات الفعالة.

مفهوم إدارة رأس المال البشري:

تشير إدارة رأس المال البشري إلى مجموعة النظم والسياسات والإجراءات والممارسات المرتبطة بإدارة العنصر البشري داخل المؤسسات العامة، سواء كانت أنظمة جدارة أو غير جدارة أو خدمات مدنية أو غير مدنية، ويمكن اعتبار هذا المدخل الإداري أساسا يمكن تبنيه في مؤسسات التعليم لصياغة استراتيجية مناسبة تهدف إلى إدارة الموارد البشرية بطريقة فعالة وإيجابية، من خلال مجموعة متكاملة من العمليات والأنشطة والجهود، بحيث تحقق مصلحة العاملين، وتخدم المجتمع، وتسهم في توجيه الموارد البشرية نحو تلبية متطلبات التنمية (أرناؤوط، 2017، ص. 353).

كما تشير إدارة رأس المال البشري إلى مجموعة السياسات والممارسات والإجراءات التي تهدف إلى تعزيز الخدمات العامة من خلال الاستثمار في الموارد البشرية، عبر تنمية مهارات الأفراد ومعارفهم

وقدراتهم على مستويات متعددة، مثل التعليم والتدريب الرسمي، والتنمية الشخصية والعقلية والبدنية، وتحسين الصحة، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية والاجتماعية (Chiappori, 2015).

كما تعبر إدارة رأس المال البشري عن العملية التي يتم من خلالها تحديد المواهب والحلول التنظيمية، وترتيب أولوياتها والعمل المستمر على تحسينها، بهدف تحقيق أكبر تأثير على نتائج العمل، علاوة على تكوين تجربة الموظف المطلوبة بناء على المرحلة التي تعمل فيها الجهة في الوقت الراهن (العوار، 2021، ص. 7).

كما يقصد بها أيضا تلك الممارسات المستخدمة في بناء رأس المال البشري، حتى يتمكن الأفراد من اكتساب مهارات ومعارف وقدرات جديدة تؤهلهم للمنافسة في سوق العمل، وتحسين رفاهيتهم الشخصية ونوعية حياتهم، والإسهام بشكل إيجابي في التنمية المجتمعية. ويشير النموذج التنموي الجديد إلى أن هذه الجهود تتكامل مع تحسين جودة التعليم والصحة باعتبارهما ركيزتين أساسيتين للإصلاحات التنموية (مكاوي، 2024).

ويمكن القول إن إدارة رأس المال البشري تشير إلى المجموعة الواسعة من الممارسات والتطبيقات المستخدمة لتوظيف رأس المال البشري للمؤسسة وإدارته وتطويره من خلال مجموعة من النظم والحلول المستخدمة لإنجاز مهام المؤسسة وتحسينها ودعم الأهداف التنظيمية التي تسعى المؤسسة لتحقيقها.

أهمية إدارة رأس المال البشري داخل المؤسسات:

يشير (Omotosho, 2020) إلى الدور الحيوي لرأس المال البشري في تطوير المؤسسات، حيث يسهم في تعزيز القدرة على الابتكار والإبداع داخل بيئة العمل، وبالنسبة للمؤسسات التعليمية فإن الاهتمام بإدارة رأس المال البشري يعد ضرورة استراتيجية، حيث يمكن مديري المدارس من توفير مخرجات تعليمية عالية الكفاءة، تتمتع بالقدرة على الابتكار والمنافسة، بما ينعكس بشكل إيجابي على الأداء المؤسسي والميزة التنافسية للمؤسسة التعليمية ككل، وبناء على ذلك يصبح الاستثمار في تنمية قدرات العاملين في المدارس وإكسابهم المهارات الإبداعية جزءا أساسيا من استراتيجية إدارة رأس المال البشري لتعزيز الابتكار التنظيمي.

كما تسهم إدارة رأس المال البشري في تحقيق الجودة والتميز في المؤسسات التعليمية؛ حيث تعتبر الموارد البشرية من معلمين وإداريين هم الركيزة الأساسية التي تبنى عليها عملية التعليم والتعلم، والتنمية المؤسسية. فتفعيل إدارة رأس المال البشري يتيح للمؤسسات التعليمية تطوير مهارات ومعارف العاملين باستمرار، وتعزيز قدراتهم الابتكارية والإشرافية من خلال برامج تدريب وتنمية مهنية، مما يرفع من كفاءة الأداء ويضمن استمرارية التطوير (الجراح، 2019).

كما تساعد إدارة الموارد البشرية في تطوير وتعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على مواجهة التحديات والتغيرات المستمرة في البيئة المحيطة، بما يسهم في ضمان استدامة الأداء وتحقيق أهداف المؤسسة الاستراتيجية، ومن أبرز وظائف إدارة الموارد البشرية أيضا تحديد القدرات المؤسسية المستهدفة، والتي تمثل مجموعة المهارات والمعارف والخبرات اللازمة لتسيير الأعمال بكفاءة وتحقيق مستويات عالية من الإنتاجية والجودة (شبيلي، 2020).

كذلك تتضح أهمية إدارة رأس المال البشري في استشراف التحديات المستقبلية والمتغيرات المحتملة التي قد تؤثر على العمليات التنظيمية، وبناء مرونة مؤسسية قادرة على التكيف مع مختلف الأزمات والاضطرابات المستمرة، كما أن إدارة الموارد البشرية تهتم بتحديد قطاعات المواهب المستهدفة، أي الفئات الحيوية من العاملين الذين يمتلكون الكفاءات اللازمة لدعم القدرات التنظيمية الأساسية والاستراتيجية، مثل الموظفين ذوي الخبرة المباشرة مع المتعاملين أو العاملين في القطاعات الإنتاجية، فضلا عن الكوادر المسؤولة عن الدراسة والتطوير (العوار، 2021).

من جهة أخرى تسهم إدارة رأس المال البشري في بناء بيئة مؤسسية مستدامة حيث يصبح بإمكان المؤسسة أن تعتمد على رأس مال بشري قادر على الابتكار والتجديد، والتكيف مع المتغيرات التعليمية والتربوية، فتبني ممارسات إدارة رأس المال البشري بمعايير التميز من حيث القيادة، التخطيط، التدريب، التوظيف، التقييم يعد مدخلا استراتيجيا لتحسين الأداء الإداري والتعليمي (الفحيلة، 2023).

تفعيل إدارة رأس المال البشري داخل المؤسسات التعليمية:

إن إدارة رأس المال البشري ليست مجرد وظيفة إدارية تقليدية، بل هي إطار شامل يهدف إلى تعزيز القدرات المؤسسية عبر خمسة محركات رئيسية يمكن من خلالها تفعيل إدارة رأس المال البشري داخل المؤسسات التعليمية وهذه المحركات يمكن تناولها فيما يأتي (Jamal, 2011):

1. ممارسات القيادة: حيث تؤكد إدارة رأس المال البشري على دور القادة والمديرين في توصيل الرؤية، وتقديم التغذية الراجعة، وامتلاك مهارات إشرافية، وغرس قيم المؤسسة، مما يعزز الثقة لدى الموظفين ويحفزهم على الأداء المتميز.
2. تحسين أداء القوى البشرية: حيث يتم التركيز على قدرة المؤسسة على تحسين أداء موظفيها من خلال تنظيم العمليات، توفير بيئة عمل مناسبة، وضمان المساءلة واختيار الكفاءات المناسبة.
3. إتاحة المعرفة: حيث تعكس إدارة الموارد البشرية مدى قدرة المؤسسة على نشر المعرفة والأفكار بين الموظفين، وتعزيز التعاون والعمل الجماعي ومشاركة المعلومات، بما يرفع من كفاءة التعلم المؤسسي.
4. قدرة التعلم: حيث تقيس إدارة الموارد البشرية مدى قدرة المؤسسة على التعلم المستمر، الابتكار، التطوير، وتقديم الدعم والموارد اللازمة لتحسين الأداء والتجديد المستمر.
5. مشاركة الموظفين: فتشير إدارة الموارد البشرية إلى قدرة المؤسسة على جذب الموظفين، الاحتفاظ بهم، وتعظيم قيمتهم من خلال تصميم الوظائف، إدارة الوقت، وإظهار الالتزام تجاههم.

ضمانات نجاح تطبيق إدارة رأس المال البشري في مؤسسات التعليم:

يعد تطبيق إدارة رأس المال البشري في مؤسسات التعليم عامة أحد أعقد العمليات التي تتطلب توافر مجموعة من الضمانات الأساسية التي تكفل فاعلية التطبيق وتحقيق أهدافه المنشودة، ويمكن الإشارة إلى أهم هذه الضمانات على النحو الآتي (أرناؤوط، 2017):

١ ـ تشجيع الابتكار الإداري في مؤسسات التعليم: حيث يمثل الإبداع والابتكار الإداري أحد المداخل المعاصرة المحورية في تطوير إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، ولاسيما المدارس؛ حيث يسهم في رفع كفاءة الأداء الوظيفي، وتعزيز القدرة على مواجهة المشكلات بأساليب غير تقليدية (أبو شرخ، 2024).

٢ــالفعالية التنظيمية: وتعتبر الفعالية التنظيمية من أهم الضمانات لنجاح إدارة رأس المال البشري داخل المؤسسات التعليمية؛ حيث تعكس مدى قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها بفعالية، من خلال زيادة الإنتاجية، وتنمية الموارد البشرية، وتحقيق رضا العاملين وتحسين أداء المؤسسة بشكل عام، وتعزى الفعالية التنظيمية إلى عدة عناصر تنظيمية وإدارية، من أبرزها: وضوح التخصص وتقسيم العمل داخل المؤسسة، واستخدام أساليب تكنولوجية مناسبة، والالتزام بالإجراءات واللوائح التنظيمية، مع وجود تنسيق رأسي وأفقي بين وحدات المؤسسة، ووضوح سلطات اتخاذ القرار وعدم تعدد مراكزه، تفويض السلطة عند الحاجة، التوازن بين المركزية واللامركزية حسب طبيعة العمل والبيئة التنظيمية، ووجود فلسفة مؤسسية واضحة تجاه البيئة الخارجية، قدرة على التعامل مع التغييرات البيئية، أنظمة متابعة ورقابة فعالة، وكفاءة شبكات الاتصال لتدفق المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار (المطيري، 2025).

ويمكن القول بأن معايير الفعالية التنظيمية تمكن مديري المدارس من إدارة رأس المال البشري بكفاءة وفعالية من خلال اتخاذ قرارات تصحيحية، وتحسين الهيكل التنظيمي، وتوزيع الأدوار، وتفعيل نظم الرقابة والتواصل داخل المؤسسة لتحقيق التناغم المؤسسي والكفاءة الإدارية.

٣ــإدارة المعرفة: حيث يتوقف نجاح إدارة المعرفة في المنظمات المعاصرة على مدى كفاءتها في إدارة العنصر البشري بوجه عام، والعقول المتميزة بوجه خاص، بوصفها أصلا استراتيجيا بالغ الأهمية. ويتطلب ذلك وجود استراتيجية واضحة لاستثمار هذا الأصل، مدعومة بقيادة إدارية واعية بقيمته وتأثيره في تقدم المؤسسة (Marzo, 2016).

وتلعب إدارة المعرفة دورا جوهريا في تعزيز فعالية إدارة الموارد البشرية داخل مؤسسات التعليم، حيث تجعل من المعرفة باعتبارها أصلا استراتيجيا أساسا لتطوير قدرات العاملين، وتحفيزهم على الابتكار والتجديد، وتفعيل دورهم كعناصر فاعلة في العملية التعليمية والإدارية (القفل، 2021).

ويسهم إدخال إدارة المعرفة في مجال التعليم وبالأخص – إدارة الموارد البشرية – بدرجة كبيرة في تحسين أداء العاملين، ودعم العمليات الإدارية، وتطوير بيئة العمل، من خلال تبني أنظمة تدريب وتطوير مهني، وتوظيف للمعرفة في التخطيط والتوظيف والتقييم (الخثلان، 2019).

ويمكن القول بأن إدارة المعرفة تعد مدخلا استراتيجيا يدعم إدارة رأس المال البشري في مؤسسات التعليم من خلال تنمية المهارات، نقل المعرفة الضمنية والصريحة، تشجيع التعلم المستمر، وتحفيز التعاون بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، مما ينعكس إيجابيا على جودة الأداء المؤسسي، القدرة على الابتكار، وكفاءة التعامل مع التحديات والمتغيرات البيئية.

٤ــ الروح المعنوية في مؤسسات التعليم: حيث تعد الروح المعنوية للعاملين في مؤسسات التعليم أحد العوامل الجوهرية التي تؤثر بشكل مباشر في فعالية إدارة رأس المال البشري. فعندما توفر إدارة الموارد البشرية بيئة تنظيمية تحترم كرامة العامل وتحقق له الاستقرار الوظيفي، وتجهز محفزات مهنية ومعنوية، فإن ذلك يرفع مستوى الروح المعنوية، ويعزز شعور الانتماء والولاء للمؤسسة، مما يدفع الأفراد إلى الأداء بمستوى أعلى والبقاء في المؤسسة لفترة أطول (صدقة، 2022).

ويمكن القول بأن إدارة رأس المال البشري في مؤسسات التعليم لا تقتصر على التوظيف أو التعيينات أو التكاليف المادية، بل تشمل أيضا بناء ثقافة تنظيمية تدعم الروح المعنوية، وتضمن استقرار العاملين وتحفيزهم.

٥ــ القيادة المرنة: وتتوقف فعالية إدارة رأس المال البشري في المؤسسات التعليمية بدرجة كبيرة على طبيعة القيادة وأساليب الإدارة، حيث يتطلب استثمار الكوادر البشرية المرونة في القيادة والتنظيم، بحيث تمكن المؤسسة من مواجهة التحديات بطرق مبتكرة وغير تقليدية، وتوجيه جهود العاملين نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة (رشيد، 2024).

والقيادة المرنة تعتبر إحدى أهم الضمانات لإدارة رأس المال البشري بفعالية، لأنها تسهم في صناعة بيئة عمل ديناميكية، تحفز الإبداع، وتدعم مشاركة العاملين في اتخاذ القرار، وتسهل الاستجابة للتغيرات.

ثانيا: الابتكار التنظيمي

للقيادة التربوية دور كبير في حشد الموارد وتوجيه الجهود نحو تقديم مجموعة متكاملة من الخدمات للمستفيدين وتحقيق الابتكار داخل المؤسسة التعليمية، ولتحقيق ذلك يجب وضع استراتيجية عملية وواقعية تحفز التفكير الإبداعي وتشجع على الابتكار لدعم تطوير العملية التعليمية، كذلك التأكيد على أهمية الثقافة المؤسسية القائمة على الموارد المتاحة، والتي تعمل أيضا

على تعزيز تطوير وتنفيذ ممارسات التميز المؤسسي داخل المؤسسة التعليمية (المنير، شحاتة، الإخناوي، 2024).

وقد أضحت المؤسسات التعليمية في العصر الحديث مراكز فاعلة لإنتاج الابتكار ومحركات أساسية للتنمية المستدامة، لما تضطلع به من أدوار جوهرية في اكتشاف الطاقات البشرية وتنمية القدرات الإبداعية، واحتضان الأفكار الجديدة التي تسهم في إيجاد حلول غير تقليدية للتحديات المجتمعية، بما يعزز النمو الاقتصادي ويرفع مستوى التنافسية (الزامل، 2022).

ويتوقف تطبيق الابتكار التنظيمي في مؤسسات التعليم على دور القيادات في توجيه الموارد والقدرات نحو تحقيق أهداف المؤسسة بشكل مبتكر، مع التركيز على الجوانب الإدارية والقيادية ذات الصلة بالتحفيز والتخطيط واتخاذ القرار، فالقيادة الابتكارية تتأثر بالتحليلات المختلفة والمتغيرات التي تواجه المؤسسات، كما تتوقف على طبيعة المؤسسة والنتائج المرجوة من الابتكار (مطرية، الحراحشة، 2024).

مفهوم الابتكار التنظيمي:

يعبر الابتكار التنظيمي عن القدرة على تطوير وتحسين الأداء المؤسسي من خلال قيادة واعية ومؤثرة تمكن المؤسسة من حشد الموارد واستثمارها بفعالية، مع التركيز على تقديم خدمات مبتكرة للمستفيدين، وتنمية ثقافة مؤسسية داعمة للتميز. ويفهم الابتكار التنظيمي على أنه سلسلة من التحولات التي تطرأ على الهياكل التنظيمية والعمليات الإدارية والأنظمة المعمول بها، فضلا عن أنماط المعرفة والمهارات المستخدمة في الأداء الإداري، بما يضمن الاستغلال الأمثل للموارد وتحقيق الكفاءة المؤسسية (Alves, 2018, p.5).

ويعرف كذلك التنظيم الابتكاري بأنه: النزعة المؤسسية نحو تبني الأفكار والاكتشافات المستحدثة التي تقود إلى تطوير المنتجات والخدمات والاستراتيجيات والإجراءات وأساليب العمل (عباس، 2022، ص. 567). كما يعرف الابتكار التنظيمي بأنه إدخال أساليب جديدة مستحدثة في العمل بغرض تحسين خدمات المؤسسة وتطويرها تماشيا مع التغيرات المحيطة والتقنيات الحديثة المبتكرة للوصول إلى الميزة التنافسية (العقرباوي، العضايلة، 2023، ص. 12).

ويشير محمد وعيسى (2024) إلى أن الابتكار التنظيمي هو قدرة المؤسسة على الاستفادة من طاقات العاملين الإبداعية، وتوليد وتبني أفكار جديدة مبتكرة وتطبيقها بشكل مناسب، وذلك بتغيير الهيكل التنظيمي للمؤسسة وكذلك الإجراءات والأنظمة المستخدمة من خلال أبعاد الابتكار التنظيمي والمتمثلة في الابتكار الإداري والابتكار التقني والابتكار في الأداء (ص. 73). كما يمثل نطاقا واسعا لتطبيق ونقل معارف العلوم السلوكية لتطوير وتحسين وتعزيز الاستراتيجيات والهياكل والعمليات للوصول إلى الفعالية والاستمرارية من أجل حل المشكلات داخل المؤسسات والمنظمات المتنوعة (المنير، وآخرون، 2024، ص. 1656).

متطلبات الابتكار التنظيمي:

يرتبط نجاح الابتكار التنظيمي داخل المؤسسات التعليمية بتوافر جملة من المقومات الأساسية؛ حيث يشير محمد وعيسى (2024) إلى أن من أهم متطلبات الابتكار التنظيمي وجود قيادة ابتكارية تمتلك رؤية استراتيجية واضحة، وتعزز مشاركة المعلومات، وتدعم المبادرات الإبداعية، وتتبنى ثقافة التجديد المستمر، وتقدر جهود المبدعين وتحفزهم على الابتكار.

وحدد (Mohamed, 2023, p. 52) عدة متطلبات أساسية للابتكار التنظيمي، يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. توفر بيئة الابتكار: حيث تعمل المؤسسة على خلق بيئة محفزة تدعم التجربة والإبداع، وتشجع الأفراد على تقديم أفكار جديدة وتجربتها دون الخوف من الفشل.
2. توفير الموارد: ويشمل ذلك توفير الإمكانات المادية والبشرية والتقنية اللازمة لدعم الأنشطة الابتكارية وتمكين الموظفين من تنفيذ الأفكار المبتكرة بفعالية.
3. الأساليب الإدارية: وهي السياسات والإجراءات التي تعتمدها المؤسسة لتشجيع الابتكار، بما في ذلك التنظيم المرن للعمليات، وتحفيز المبادرات الفردية والجماعية، وتسهيل تبادل المعرفة والخبرات بين الموظفين.
4. المناخ التنظيمي: ويشير إلى الثقافة الداخلية للمؤسسة التي تدعم التجريب والمبادرة، وتعزز التواصل المفتوح، وتكافئ الأداء المبتكر، بما يسهم في دمج الابتكار في الأنشطة اليومية ويعزز قدرة المؤسسة على التجدد المستمر.

كما يعد نشر ثقافة الابتكار داخل المؤسسة عاملا محوريا لتحويل الابتكار إلى ممارسة مؤسسية راسخة، ومن المتطلبات الجوهرية كذلك مرونة الهياكل التنظيمية، بما يسمح بتخفيف حدة المركزية، وتوسيع نطاق الصلاحيات، وتيسير تدفق الأفكار الجديدة، وتسريع آليات اتخاذ القرار. إلى جانب ذلك، يمثل تأهيل رأس المال البشري ركيزة أساسية في دفع عجلة الابتكار (محمد وعيسى، 2024).

ويضيف (المنير وآخرون، 2024) عددا من متطلبات الابتكار التنظيمي منها:

1. المتطلبات البشرية: وتشمل توفير قيادة فاعلة تستطيع توفير اتصال متناغم بين كل العاملين بالمدرسة، وكذلك دعم الأفكار الإبداعية وتنمية المثابرة لدى الهيئة الإدارية.
2. المتطلبات المادية: وتتمثل في توفير نظام متكامل للحوافز، والقاعات الدراسية التي تحقق الإبداع، والمختبرات.
3. المتطلبات المهارية: التصرف بأخلاق دائما، وتقييم الإنجاز، ومساعدة الآخرين على التطور.
4. المتطلبات التكنولوجية: وتشمل تحفيز العاملين، وتوفير التعلم الذي يعتمد على الاتصال عن بعد، وتوفير الكوادر المختلفة من المبرمجين المؤهلين للتعامل مع البرمجيات التكنولوجية التي قد تحتاجها المدرسة.

أبعاد الابتكار التنظيمي:

تمثل الابتكارات التنظيمية المحطات الأساسية في تطور الفكر الإداري، حيث أسهمت المفاهيم الإدارية الحديثة في تعزيز الكفاءة الإنتاجية وتحسين الأداء المؤسسي. ومن منظور الابتكار التنظيمي، فإن هذه التحولات تمثل الأساس الذي تبنى عليه أبعاد الابتكار التنظيمي داخل المؤسسات، سواء في الهيكل التنظيمي، أو العمليات والإجراءات، أو الأساليب الإدارية، أو الأداء العام؛ حيث توضح كيفية تأثير هذه الابتكارات على قدرة المؤسسة على التكيف مع التغيرات البيئية وتحفيز العاملين على تقديم حلول جديدة ومبتكرة (مطرية، الحراحشة، 2024).

ويشير العقرباوي والعضايلة (2023) إلى أن أبعاد الابتكار تتمثل فيما يلي:

1. ابتكار الخدمات والمنتجات: ويقصد بذلك أي تغيير يحدث في المنتجات أو الخدمات التي تقدمها المؤسسة، أو أي تغيير في طريق إنشائها وتقديمها وتسليمها للمستفيدين، كذلك إدخال تحسينات جديدة من شأنها كسب رضا العملاء وتعزيز العلاقة معهم.
2. الابتكار الإداري: ويقصد به ابتكار سياسات وتنظيمات وطرق وأساليب إدارية من شأنها تطوير العمل وتجويده وتحسين الأداء وتحسين الهياكل والعمليات والممارسات التنظيمية.
3. الابتكار التسويقي: ويقصد به ابتكار أفكار وممارسات غير تقليدية في مجال التسويق والترويج للمنتج أو الخدمة التي تقدمها المؤسسة.

في حين أشار محمد وعيسى (2024) إلى أن الابتكار التنظيمي في الجامعات يتشكل عبر ثلاثة أبعاد مترابطة، هي: (الابتكار الإداري، والابتكار في الأداء، والابتكار التقني). حيث يتضمن الابتكار الإداري إدخال تغييرات على الهياكل التنظيمية والعمليات الإدارية والاستراتيجيات المتبعة. أما الابتكار في الأداء فيرتبط بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والعاملين في مجالات التدريس والدراسة وخدمة المجتمع. بينما يتمثل الابتكار التقني في توفير بنية تحتية تكنولوجية متقدمة تسهم في تسهيل الأداء الإداري والتعليمي.

وتتبنى الدراسة الحالية ثلاثة أبعاد للابتكار التنظيمي هي: (الابتكار الإداري، والابتكار التقني، والابتكار في الخدمات والعمليات).

ثالثا: الدراسات السابقة

أ- دراسات متعلقة بإدارة رأس المال البشري:

دراسة إبراهيم (2020): هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير إدارة رأس المال البشري لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، لتحقيق القدرة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانتين إحداهما لإدارة رأس المال البشري والأخرى للقدرة التنافسية وطبقت على (113) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين إدارة رأس المال البشري والقدرة التنافسية بالجامعة.

1. دراسة Kozhushko (2020): هدفت إلى تحسين نظام إدارة رأس المال البشري في مؤسسات التعليم العالي، ولا سيما في الجامعات الوطنية ذات الطابع التقني في أوكرانيا، واعتمدت الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي باستخدام التحليل المقارن، وتحليل السيناريوهات، وتحليل البيانات التجريبية، واقترحت الدراسة نموذجا ثلاثي المستويات لإدارة رأس المال البشري في الجامعات التقنية، بهدف رفع كفاءة تكوين رأس المال البشري، وتعزيز تنافسيتها، وتحسين صورتها المؤسسية، وأظهرت النتائج أن تطبيق هذا النموذج يسهم بفاعلية في رفع كفاءة إدارة رأس المال البشري وتحسين الأداء المؤسسي.

2. دراسة المشاقبة والزعبي (2021): هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق المشرفين التربويين لاستراتيجية إدارة رأس المال البشري في لواء قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (513) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة التطبيق جاءت بدرجة تقدير متوسط، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي، بينما لم تظهر فروق تعزى لأثر سنوات الخبرة.
3. دراسة Kiran (2022): هدفت إلى فحص العلاقة بين إدارة رأس المال البشري (HCM)، وتحليلات الموارد البشرية (HR Analytics)، والأداء التنظيمي، مع التركيز على الدور الوسيط لتحليلات الموارد البشرية، واعتمدت الدراسة على مراجعة منهجية واسعة للأدبيات السابقة، وكان من أبرز نتائج الدراسة صحة النموذج المفاهيمي للدراسة، كما أظهرت أن تحليلات الموارد البشرية تلعب دورا مهما في تمكين المؤسسات من متابعة إدارة رأس المال البشري مما يؤدي إلى تحسين الأداء.
4. دراسة الفحيلة (2023): هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير إدارة رأس المال البشري بوزارة التعليم بالمملكة في ضوء معايير التميز المؤسسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (509) من القيادات التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع إدارة رأس المال البشري جاء بدرجة (متوسطة)، كما أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على عبارات محور متطلبات التطوير.
5. دراسة مزازرة والشيخ (2024): هدفت إلى اقتراح نموذج مبتكر للعملية التعليمية قائم على دمج التقنيات الحديثة، بما يسهم في تحقيق الاستغلال الأمثل لرأس المال البشري، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز التقنيات الداعمة لنظام تعليمي مبتكر تتمثل في الحوسبة السحابية،

والبلوكشين، والذكاء الاصطناعي، وكما كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين النية نحو استخدام التعليم الإلكتروني والاستخدام الفعلي له.

ب–دراسات سابقة متعلقة بالابتكار التنظيمي:

دراسة الحربي والحراحشة (2021): هدفت إلى الكشف عن مستوى الإدراك التنظيمي وعلاقته بالابتكار التنظيمي لدى مديري مدارس دولة الكويت، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي ذي البعد الارتباطي، وأسفرت النتائج عن أن مستوى الإدراك التنظيمي جاء بدرجة متوسطة، كما أن مستوى الابتكار التنظيمي جاء بدرجة متوسطة أيضا، وأكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين.

1. دراسة الخزاعلة والمقدادي (2021): هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس قصبة المفرق لأسلوب الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بمستوى الابتكار التنظيمي، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الإدارة بالاستثناء جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج أن مستوى الابتكار التنظيمي جاء بدرجة متوسطة أيضا، مع وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
2. دراسة Rad (2021): هدفت إلى تحديد أثر القيادة التحويلية على الابتكار التنظيمي في المدارس مع الدور الوسيط لإدارة المعرفة، وأظهرت النتائج أن جميع مكونات القيادة التحويلية تؤثر بشكل إيجابي وذي دلالة إحصائية على الابتكار التنظيمي، وأن إدارة المعرفة تعمل كوسيط يعزز هذا الأثر.
3. دراسة عباس (2022): هدفت إلى اختبار تأثير ممارسات تنمية الموارد البشرية (التنموية، والبنائية، والتعاونية) على عوامل الابتكار التنظيمي في الجامعات المصرية، وأظهرت النتائج وجود تأثير معنوي إيجابي لهذه الممارسات على الابتكار التنظيمي، وكذلك تميز الجامعات الخاصة على الجامعات الحكومية في فعالية الابتكار.
4. دراسة Dimayuga (2024): هدفت إلى التعرف على مستوى البنية التحتية لإدارة المعرفة والابتكار التنظيمي، وأظهرت النتائج أن قادة المؤسسات يعترفون بالإيجابية بمحاولات الابتكار

حتى عند الفشل، كما تبين أن الابتكار وإدارة المعرفة لهما تأثير إيجابي على الأداء المؤسسي.مع بعض الاستثناءات في تأثير الهيكل التنظيمي والعمليات الداخلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة اهتماما كبيرا بإدارة رأس المال البشري، والابتكار التنظيمي؛ وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في تحديد أبعاد الدراسة الحالية وبناء الإطار النظري لها. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجال التطبيق، وهو ميدان التربية والتعليم وتحديدا "التعليم العام"، كما اتفقت في منهجها وهو المنهج الوصفي، وفي استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، إلا أنها اختلفت مع جميع الدراسات في أنها الدراسة العربية الأولى –حسب وجهة نظر الباحث– التي درست العلاقة الارتباطية بين إدارة رأس المال البشري والابتكار التنظيمي، وهو ما يميزها عن بقية الدراسات ويفتح المجال للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في ميدان التعليم الجامعي وميدان إدارة الأعمال.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة وأداتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه (المسحي الارتباطي) وأداة الاستبانة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع مديري المدارس الحكومية بمراحلها الثلاث (الابتدائي– المتوسط– الثانوي) الواقعة داخل مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، والتي يبلغ عددها (418) مدرسة للبنين، حسب احصائيات وزارة التعليم بمدينة جدة لعام 1447هـ.

وصف العينة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (126) مديرا من مديري المدارس الحكومية (للبنين) بمدينة جدة، يشكلون ما نسبته 30% من مجتمع الدراسة؛ حيث بلغت نسبة مديري المدارس الثانوية 64.3%، والمدارس المتوسطة 7.1%، بينما بلغت نسبة مديري المدارس الابتدائية 28.6%. وشكل ذوو الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) النسبة الأكبر بـ 78.6%، ثم فئة

(من 5 إلى 10 سنوات) بنسبة 14.3%، وفئة (أقل من 5 سنوات) بنسبة 7.1%. كما بلغت نسبة الحاصلين على شهادة البكالوريوس 85.7%، والحاصلين على الماجستير 14.3 % فأعلى؛ كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1): توزيع العينة حسب الخصائص الشخصية

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	ابتدائي	36	28.6
	متوسط	9	7.1
	ثانوي	81	64.3
سنوات الخبرة في الإدارة	أقل من 5 سنوات	9	7.1
	من 5 إلى 10 سنوات	18	14.3
	أكثر من 10 سنوات	99	78.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس	108	85.7
	ماجستير	18	14.3

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، استخدم معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة في المقاييس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له الفقرة، وكذلك بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس. وتبين من خلال النتائج المبينة في الجدولين (2) و(3) وجود اتساق داخلي؛ حيث كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، مما يؤكد اتساق الفقرات مع مجالاتها واتساق المجالات مع مقاييسها

الجدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرات ودرجة المجال الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
الاستقطاب والاختيار		التدريب والتطوير		التحفيز والمكافآت		تقييم الأداء	
1	.831**	4	.946**	7	.949**	10	.902**
2	.934**	5	.910**	8	.868**	11	.784**
3	.762**	6	.962**	9	.885**	12	.693**
الابتكار الإداري		الابتكار التقني		الابتكار في الخدمات والعمليات			
1	.898**	4	.897**	7	.964**		
2	.714**	5	.927**	8	.920**		
3	.882**	6	.969**	9	.971**		

الفقرة	معامل الارتباط
الاحتفاظ بالكفاءات	
13	.888**
14	.831**
15	.905**

الجدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين درجة المجال ودرجة المقياس الذي ينتمي إليه ذلك المجال

مقياس إدارة رأس المال		مقياس الابتكار التنظيمي	
المجال	معامل الارتباط	المجال	معامل الارتباط
الاستقطاب والاختيار	.792**	الابتكار الإداري	.757**
التدريب والتطوير	.937**	الابتكار التقني	.959**
التحفيز والمكافآت	.818**	الابتكار في الخدمات والعمليات	.966**
تقييم الأداء	.578**		
الاحتفاظ بالكفاءات	.951**		

** الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 1%.

الثبات:

تم التحقق من ثبات المقاييس عبر أسلوب (ألفا كرونباخ) -الجدول (4)- الذي يقيس مدى ثبات المقياس عند إعادة تطبيقه؛ ودلت النتائج على تحقق الثبات على المستوى الكلي لمقياس إدارة رأس المال (0.930) ومقياس الابتكار التنظيمي (0.935). وتراوحت قيم المعامل للمجالات الفرعية بين (0.712) و(0.934)، وهي قيم مقبولة إحصائيا تؤكد موثوقية النتائج.

الجدول (4): نتائج معامل ألفا كرونباخ للمقاييس (إدارة رأس المال والابتكار التنظيمي)

المجال	ألفا كرونباخ	الفقرات
الاستقطاب والاختيار	.764	3
التدريب والتطوير	.925	3
التحفيز والمكافآت	.869	3
تقييم الأداء	.712	3
الاحتفاظ بالكفاءات	.796	3
مقياس إدارة رأس المال	.930	15
الابتكار الإداري	.782	3
الابتكار التقني	.916	3
الابتكار في الخدمات والعمليات	.934	3
مقياس الابتكار التنظيمي	.935	9

نتائج الدراسة وتحليلها

بعد جمع البيانات، خضعت للفحص والتنقيح ثم التحليل باستخدام برنامج (SPSS)؛ حيث استخدم الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية) للإجابة عن أسئلة الدراسة. كما استخدم معامل ارتباط بيرسون، واختبار (مان ويتني) للعينات المستقلة، واختبار (كروسكال واليس) للكشف عن دلالة الفروق، واختبار (بونفيروني) للمقارنات البعدية. واعتبرت القيمة الاحتمالية ($P < 0.05$) ذات دلالة إحصائية، وقد اعتمدت الدراسة معيار الحكم على النتائج:

من 1.0 إلى أقل من 1.80 منخفض جدا.

من 1.81 إلى أقل من 2.60 منخفض.

من 2.60 إلى أقل من 3.40 متوسط.

من 3.40 إلى أقل من 4.20 مرتفع.

من 4.20 إلى 5.0 مرتفع جدا.

السؤال الأول: ما مدى توفر أبعاد إدارة رأس المال البشري في المدارس الحكومية بمدينة جدة؟

أظهرت نتائج الإحصاء الوصفي في الجدول (5) أن مدى توفر إدارة رأس المال البشري جاء بمستوى موافقة (مرتفع)، بمتوسط حسابي بلغ (3.6)؛ حيث تراوحت المتوسطات بين المتوسط والمرتفع. وتصدر مجال "تقييم الأداء" كأكثر المجالات توفرا بمتوسط (4.14) وبمستوى (مرتفع)، يليه مجال "الاحتفاظ بالكفاءات" بمتوسط (3.69)، ثم مجال "التحفيز والمكافآت" بمتوسط (3.52) وكلاهما بمستوى (مرتفع)، جاء بعدهما مجال "التدريب والتطوير" بمتوسط (3.36) عند مستوى توافر (متوسط)، وأخيرا جاء مجال "الاستقطاب والاختيار" بمتوسط حسابي (3.29) عند مستوى توافر (متوسط).

وتدل هذه النتيجة على تبني مديري المدارس لممارسات إدارية داعمة لإدارة رأس المال البشري بوصفه مدخلا استراتيجيا لتحسين جودة الأداء التعليمي وتعزيز الابتكار التنظيمي، وخصوصا ما يرتبط بتقييم الأداء، والاحتفاظ بالكفاءات، والتحفيز والمكافآت، وهو ما يتفق مع ما جاء في الأدب النظري كما ذكر (الجراح، 2019) في أن مديري المدارس يدركون أن تفعيل إدارة رأس المال البشري يتيح لهم تطوير مهارات العاملين ومعارفهم باستمرار، وتعزيز قدراتهم الابتكارية والإشرافية، وتتفق نتائج هذه الدراسة في مجالي (التدريب والتطوير و الاستقطاب والاختيار) مع نتائج دراسة (المشاقبة والزعبي، 2021) ودراسة (الفحيلة، 2023).

الجدول (5): الإحصاء الوصفي لاستجابات العينة حول مقياس إدارة رأس المال البشري

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى*
الاستقطاب والاختيار	3.29	1.186	6	متوسط

التدريب والتطوير	3.36	1.008	5	متوسط
التحفيز والمكافآت	3.52	0.745	4	مرتفع
تقييم الأداء	4.14	0.589	1	مرتفع
الاحتفاظ بالكفاءات	3.69	0.784	2	مرتفع
مقياس إدارة رأس المال البشري	3.60	0.706	3	مرتفع

السؤال الثاني: ما مدى تحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة؟

أفادت عينة الدراسة أن مستوى تحقيق الابتكار التنظيمي كان (مرتفعا) بمتوسط حسابي (3.98). وجاء مجال (الابتكار التقني) في المرتبة الأولى بمتوسط (4.05)، يليه (الابتكار الإداري) بمتوسط (4.00)، وأخيرا (الابتكار في الخدمات والعمليات) بمتوسط (3.90)؛ وجميعها ضمن المستوى (المرتفع).

وتدل هٰذه النتائج على أن مديري المدارس يدركون أهمية الابتكار التنظيمي بوصفه أداة فاعلة من أدوات التطوير في مدارسهم، وأن الاهتمام به لم يعد خيارا تكميليا، بل أصبح ضرورة استراتيجية لمواجهة التحولات العالمية المتسارعة. وهو ما يتفق مع ما جاء في الأدب النظري عند (فيروز، 2022) والتي تشير إلى أن إدراك مديري المدارس لأهمية بناء القدرات الابتكارية داخل المدارس، يستوجب العناية بالعنصر البشري وتأهيله مهنيا ومعرفيا؛ ليكون أكثر قدرة على قيادة عمليات التطوير الشامل بمختلف أشكالها، وتختلف نتائج هٰذه الدراسة عن النتائج التي توصلت إليها دراسة عباس (2022)، ودراسة الخزاعلة والمقدادي (2021)، ودراسة الحربي والحراحشة (2021)، حيث جاءت ممارسات الابتكار التنظيمي لديهم بمستوى متوسط، في حين ظهرت في هٰذه الدراسة بمستوى مرتفع، مما يدل على أن إدراك المديرين لأهمية الابتكار التنظيمي قد تطور، وأصبح يمثل أحد الممارسات الإدارية المهمة لديهم، انظر الجدول (6).

الجدول (6): الإحصاء الوصفي لاستجابات العينة حول مقياس الابتكار التنظيمي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى*
الابتكار الإداري	4.00	0.566	2	مرتفع
الابتكار التقني	4.05	0.691	1	مرتفع

الابتكار في الخدمات والعمليات	3.90	0.662	4	مرتفع
الابتكار التنظيمي	3.98	0.526	3	مرتفع

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين توفر إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي؟

لمعرفة ما إذا كانت التغيرات في إدارة رأس المال البشري مرتبطة بالتغيرات في الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة. استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (r Pearson's).

جدول (7) نتائج الارتباط بين إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة

المجال	الابتكار الإداري	الابتكار التقني	الابتكار في الخدمات والعمليات	الابتكار التنظيمي
الاستقطاب والاختيار	-0.083	0.052	.442**	.178*
التدريب والتطوير	0.042	.354**	.555**	.403**
التحفيز والمكافآت	.323**	.743**	.653**	.715**
تقييم الأداء	.408**	.474**	.670**	.635**
الاحتفاظ بالكفاءات	.180*	.426**	.651**	.524**
إدارة رأس المال	0.160	.449**	.701**	.548**

**الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 1%.

*الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 5%.

يعرض الجدول (7) نتائج تحليل الارتباط بين إدارة رأس المال البشري ومجالاته من جهة والابتكار التنظيمي ومجالاته من جهة أخرى. حيث جاء الارتباط بين إدارة رأس المال البشري ومجالاته من جهة والابتكار التنظيمي ومجالاته من جهة أخرى موجبا دالا إحصائيا ($P<0.05$) باستثناء العلاقة بين الاستقطاب والاختيار من جهة وكل من الابتكار الإداري والابتكار التقني من جهة أخرى، وكذلك العلاقة بين التدريب والتطوير والابتكار الإداري.

وتدل هذه النتيجة على وعي مديري المدارس بأهمية استثمار قدرات الأفراد ومعارفهم ومهاراتهم بما يسهم في توليد أفكار جديدة وتحويلها إلى ممارسات تنظيمية مبتكرة، فكلما كانت ممارسات إدارة رأس المال البشري أكثر كفاءة ومرونة، زادت قدرة المنظمة على تحقيق مستويات أعلى من الابتكار التنظيمي، بما ينعكس إيجابا على الأداء المؤسسي والاستدامة، ولا سيما في المؤسسات التعليمية والمدرسية التي تعتمد بشكل أساسي على المورد البشري في تحقيق التطوير والتميز، أما فيما يخص الابتكار الإداري وعدم وجود علاقة تربطه بكل من الاستقطاب والاختيار والتدريب والتطوير فربما يعود ذلك إلى إحساس المديرين بأن هناك عوامل أخرى تتحكم بالعلاقة يأتي أهمها الخبرة، وتتفق هذه النتائج مع ما جاء في نتائج دراسة Kiran(2022).

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول العلاقة بين إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة يمكن أن تعزى لمتغيرات الدراسة (المرحلة – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي)؟

قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney مع المتغيرات ذات التصنيفين (المؤهل العلمي)، واختبار تحليل التباين اللامعلمي كروسكال واليس Kruskal Walis مع المتغيرات التي لها أكثر من تصنيفين (المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة). تم اختيار هذه الأساليب اللامعلمية بسبب عدم توافر شرط التوزيع الطبيعي وهو الشرط الأساسي لاستخدام الأساليب المعلمية وذلك من خلال اختبار كولمجروف سميرونوف Kolmogorov-Smirnov (P<0.05).

الجدول (8) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا للمرحلة الدراسية

المجال	المرحلة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس H	df	مستوى الدلالة P
إدارة رأس المال	ابتدائي	36	61.25	23.061	2	0.000
	متوسط	9	9.50			
	ثانوي	81	70.50			

الاستقطاب والاختيار	ابتدائي	36	69.13	22.016	2	0.000
	متوسط	9	9.50			
	ثانوي	81	67.00			
التدريب والتطوير	ابتدائي	36	60.13	6.592	2	0.037
	متوسط	9	36.50			
	ثانوي	81	68.00			
التحفيز والمكافآت	ابتدائي	36	54.50	18.298	2	0.000
	متوسط	9	23.00			
	ثانوي	81	72.00			
تقييم الأداء	ابتدائي	36	45.50	37.870	2	0.000
	متوسط	9	14.00			
	ثانوي	81	77.00			
الاحتفاظ بالكفاءات	ابتدائي	36	52.25	35.988	2	0.000
	متوسط	9	5.00			
	ثانوي	81	75.00			
الابتكار التنظيمي	ابتدائي	36	45.50	29.850	2	0.000
	متوسط	9	23.00			
	ثانوي	81	76.00			
الابتكار الإداري	ابتدائي	36	64.63	5.569	2	0.062
	متوسط	9	36.50			
	ثانوي	81	66.00			
الابتكار التقني	ابتدائي	36	38.75	28.989	2	0.000
	متوسط	9	50.00			
	ثانوي	81	76.00			
	ابتدائي	36	39.88	45.973	2	0.000
	متوسط	9	18.50			

الابتكار في الخدمات والعمليات	ثانوي	81	79.00			

يعرض الجدول (8) نتائج تحليل اختبار كروسكال واليس للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لاستجابات عينة الدراسة حول مدى توافر إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة الذي يمكن أن يسببه اختلاف المرحلة الدراسية. فيما يلي تحليل وتفسير مفصل للفروق الدالة إحصائيا في هذا الجدول:

إدارة رأس المال البشري: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات العينة حول إدارة رأس المال بسبب اختلاف المرحلة الدراسية. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين المتوسط (9.5) والابتدائي (61.25)، وبين المتوسط (9.5) والثانوي (70.5)، وربما تعود هذه الاختلافات إلى اختلاف البيئات المدرسية بين المراحل الثلاث، وكذلك اختلاف شخصيات المديرين الذين يمارسون إدارة رأس المال البشري في إدراك أهميتها.

الاستقطاب والاختيار: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات العينة حول الاستقطاب والاختيار بسبب اختلاف المرحلة الدراسية. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين المتوسط (9.5) والابتدائي (69.13)، وبين المتوسط (9.5) والثانوي (67.0).

التدريب والتطوير: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات العينة حول التدريب والتطوير بسبب اختلاف المرحلة الدراسية. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين المتوسط (36.5) والثانوي (68.0).

التحفيز والمكافآت: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات العينة حول التحفيز والمكافآت بسبب اختلاف المرحلة الدراسية. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين المتوسط (23.0) والثانوي (72.0)، وبين الابتدائي (54.5) والثانوي (72.0).

تقييم الأداء: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات العينة حول تقييم الأداء بسبب اختلاف المرحلة الدراسية. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين المتوسط (14.0) والثانوي (77.0)، وبين الابتدائي (45.5) والثانوي (77.0).

الاحتفاظ بالكفاءات: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات العينة حول الاحتفاظ بالكفاءات بسبب اختلاف المرحلة الدراسية. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين المتوسط (5.0) والثانوي (75.0)، وبين الابتدائي (52.25) والثانوي (75.0)، وكذلك بين المتوسط (5.0) والابتدائي (52.25).

الابتكار التنظيمي: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات العينة حول الابتكار التنظيمي بسبب اختلاف المرحلة الدراسية. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين المتوسط (23.0) والثانوي (76.0). الابتدائي (45.5) والثانوي (76.0)، وربما تعود هذه الاختلافات إلى أن المراحل الدراسية الثلاث تختلف بيئاتها وبالتالي اختلفت نتائج الممارسة فيها، كما أن إدراك المديرين لأهمية الابتكار التنظيمي في المراحل الثلاث قد يختلف بسبب طبيعة المرحلة.

الابتكار التقني: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات العينة حول الابتكار التقني بسبب اختلاف المرحلة الدراسية. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين الابتدائي (38.75) والثانوي (76.0).

الابتكار في الخدمات والعمليات: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في استجابات العينة حول الابتكار في الخدمات والعمليات بسبب اختلاف المرحلة الدراسية. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين المتوسط (18.5) والثانوي (79.0)، وبين الابتدائي (39.88) والثانوي (79.0).

الجدول (9) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لسنوات الخبرة.

المجال	المرحلة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال واليس H	df	مستوى الدلالة P
إدارة رأس المال	أقل من 5 سنوات	9	81.50	6.838	2	0.033
	من 5 إلى 10 سنوات	18	45.50			
	أكثر من 10 سنوات	99	65.14			
الاستقطاب والاختيار	أقل من 5 سنوات	9	81.50	19.726	2	0.000
	من 5 إلى 10 سنوات	18	29.75			
	أكثر من 10 سنوات	99	68.00			
التدريب والتطوير	أقل من 5 سنوات	9	90.50	12.201	2	0.002
	من 5 إلى 10 سنوات	18	41.00			
	أكثر من 10 سنوات	99	65.14			
التحفيز والمكافآت	أقل من 5 سنوات	9	95.00	7.479	2	0.024
	من 5 إلى 10 سنوات	18	61.25			
	أكثر من 10 سنوات	99	61.05			
تقييم الأداء	أقل من 5 سنوات	9	72.50	35.308	2	0.000
	من 5 إلى 10 سنوات	18	108.50			
	أكثر من 10 سنوات	99	54.50			
	أقل من 5 سنوات	9	81.50	2.932	2	0.231

الاحتفاظ بالكفاءات	من 5 إلى 10 سنوات	18	56.75			
	أكثر من 10 سنوات	99	63.09			
الابتكار التنظيمي	أقل من 5 سنوات	9	77.00	1.525	2	0.467
	من 5 إلى 10 سنوات	18	65.75			
	أكثر من 10 سنوات	99	61.86			
الابتكار الإداري	أقل من 5 سنوات	9	95.00	8.328	2	0.016
	من 5 إلى 10 سنوات	18	68.00			
	أكثر من 10 سنوات	99	59.82			
الابتكار التقني	أقل من 5 سنوات	9	50.00	3.118	2	0.210
	من 5 إلى 10 سنوات	18	54.50			
	أكثر من 10 سنوات	99	66.36			
الابتكار في الخدمات والعمليات	أقل من 5 سنوات	9	68.00	0.554	2	0.758
	من 5 إلى 10 سنوات	18	68.00			
	أكثر من 10 سنوات	99	62.27			

يعرض الجدول (9) نتائج تحليل اختبار كروسكال واليس للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لاستجابات عينة الدراسة حول توافر إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة الذي يمكن أن يسببه اختلاف سنوات الخبرة. فيما يلي تحليل وتفسير مفصل للفروقات الدالة إحصائيا في هذا الجدول:

إدارة رأس المال البشري: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات العينة حول إدارة رأس المال بسبب اختلاف سنوات الخبرة. أظهرت المقارنات

البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين (أقل من 5 سنوات) (81.5) و(من 5 إلى 10 سنوات) (45.5)، وربما تعود هذه الاختلافات إلى أن المديرين ذوي الخبرات الأقل يدركون أهمية تطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة ومنها إدارة رأس المال البشري والابتكار التنظيمي، بينما يعتقد ذوو الخبرات الأعلى أنهم قد اكتسبوا من الخبرات ما يمكنهم من إدارة مدارسهم بدونها.

الاستقطاب والاختيار: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات العينة حول الاستقطاب والاختيار بسبب اختلاف سنوات الخبرة. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين (أقل من 5 سنوات) (81.5) و(من 5 إلى 10 سنوات) (29.75)، وبين (أكثر من 10 سنوات) (68.0) و(من 5 إلى 10 سنوات) (29.75).

التدريب والتطوير: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات العينة حول التدريب والتطوير بسبب اختلاف سنوات الخبرة. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين (أقل من 5 سنوات) (90.5) و(من 5 إلى 10 سنوات) (41.00)، وبين (أكثر من 10 سنوات) (65.14) و(من 5 إلى 10 سنوات) (41.00).

التحفيز والمكافآت: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات العينة حول التحفيز والمكافآت بسبب اختلاف سنوات الخبرة. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين (أقل من 5 سنوات) (95.0) و(أكثر من 10 سنوات) (61.05).

تقييم الأداء: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات العينة حول تقييم الأداء بسبب اختلاف سنوات الخبرة. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين (أقل من 5 سنوات) (72.5) و(من 5 إلى 10 سنوات) (108.5)، وبين (أكثر من 10 سنوات) (54.5) و(من 5 إلى 10 سنوات) (108.55).

الابتكار الإداري: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات العينة حول الابتكار الإداري بسبب اختلاف سنوات الخبرة. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين (أقل من 5 سنوات) (95.00) و(أكثر من 10 سنوات) (59.82).

الابتكار في الخدمات والعمليات: كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات العينة حول الابتكار في الخدمات والعمليات بسبب اختلاف سنوات الخبرة. أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار بونفيروني وجود فرق كبير في درجات العينة بين المتوسط (18.5) والثانوي (79.0)، وبين الابتدائي (39.88) والثانوي (79.0).

الجدول (10) نتائج اختبار مان ويتني للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لاختلاف المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	*Z	مستوى الدلالة P
إدارة رأس المال	بكالوريوس	108	63.88	-0.284	0.776
	ماجستير	18	61.25		
الاستقطاب والاختيار	بكالوريوس	108	65.38	-1.436	0.151
	ماجستير	18	52.25		
التدريب والتطوير	بكالوريوس	108	68.38	-3.709	0.000
	ماجستير	18	34.25		
التحفيز والمكافآت	بكالوريوس	108	60.13	-2.588	0.010
	ماجستير	18	83.75		
تقييم الأداء	بكالوريوس	108	67.25	-2.882	0.004
	ماجستير	18	41.00		
الاحتفاظ بالكفاءات	بكالوريوس	108	61.63	-1.441	0.150
	ماجستير	18	74.75		

الابتكار التنظيمي	بكالوريوس	108	59.75	-2.850	0.004
	ماجستير	18	86.00		
الابتكار الإداري	بكالوريوس	108	63.13	-0.289	0.773
	ماجستير	18	65.75		
الابتكار التقني	بكالوريوس	108	57.13	-4.950	0.000
	ماجستير	18	101.75		
الابتكار في الخدمات والعمليات	بكالوريوس	108	60.13	-2.618	0.009
	ماجستير	18	83.75		

*قيمة Z المرافقة لاختبار مان ويتني

يعرض الجدول (10) نتائج تحليل اختبار مان ويتني للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لاستجابات عينة الدراسة حول توافر إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي في المدارس الحكومية بمدينة جدة الذي يمكن أن يسببه اختلاف المؤهل العلمي. فيما يلي تحليل وتفسير مفصل لأهم الفروقات الدالة إحصائيا في هذا الجدول:

1. التدريب والتطوير: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين من يحملون البكالوريوس (68.38) والماجستير (34.25) ولصالح البكالوريوس بالنسبة لاستجاباتهم حول التدريب والتطوير، وهذا يدل على أن حاملي البكالوريوس يرون أنهم ما زالوا في حاجة لمزيد من التدريب والتطوير على عكس حاملي الماجستير فأعلى.
2. التحفيز والمكافآت: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين استجابات من يحملون البكالوريوس (60.13) والماجستير (83.75) ولصالح الماجستير حول التحفيز والمكافآت، وربما يعود ذلك لرغبتهم في التقدير نظرا لمؤهلاتهم العليا.
3. تقييم الأداء: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين استجابات من يحملون البكالوريوس (67.25) والماجستير (41.00) ولصالح البكالوريوس حول تقييم الأداء، وربما يعود إلى رغبة حاملي البكالوريوس إلى تطبيق معايير مختلفة عن معايير من يحملون الماجستير فأعلى.

4. الابتكار التنظيمي: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين استجابات من يحملون البكالوريوس (59.75) والماجستير (86.00) ولصالح الماجستير حول الابتكار التنظيمي، وتدل هذه النتيجة على أن حاملي الماجستير فأعلى يدركون أهمية الابتكار التنظيمي في المدارس بناء على ما يمتلكون من معارف علمية.
5. الابتكار التقني: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين استجابات من يحملون البكالوريوس (57.13) والماجستير (101.75) ولصالح الماجستير حول الابتكار التقني.
6. الابتكار في الخدمات والعمليات: كشفت نتائج اختبار مان ويتني عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين استجابات من يحملون البكالوريوس (60.13) والماجستير (83.75) ولصالح الماجستير حول الابتكار في الخدمات والعمليات.

نتائج الدراسة

فيما يلي تلخيص لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. جاءت درجة موافقة مديري المدارس الحكومية بمدينة جدة على توفر أبعاد إدارة رأس المال البشري عند مستوى مرتفع بمتوسط حسابي (3.6)، حيث جاء مجال تقييم الأداء هو المجال الأكثر موافقة على توافره (4.14) عند مستوى مرتفع، كما جاء مجالا الاستقطاب والاختيار (3.29) والتدريب والتطوير (3.36) الأقل توافرا وجاءا عند مستوى توافر متوسط.
2. كان مستوى تحقيق الابتكار التنظيمي لدى مديري المدارس مرتفعا بمتوسط حسابي (3.98)، حيث جاءت جميع مجالات الابتكار التنظيمي الفرعية عند مستوى تحقيق مرتفع، وكان الابتكار التقني هو المجال الأكثر تحقيقا (4.05) يليه الابتكار الإداري (4.00)، وأخيرا الابتكار في الخدمات والعمليات (3.90).
3. توجد علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين إدارة رأس المال البشري ككل وتحقيق الابتكار التنظيمي ككل ($r=0.548, P<0.01$)، وأقوى علاقة ارتباط كانت بين مجال التحفيز والمكافآت والابتكار التنظيمي ($r=0.715, P<0.01$)، وبين إدارة رأس المال البشري والابتكار في الخدمات والعمليات ($r=0.701, P<0.01$).

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد إدارة رأس المال البشري والابتكار التنظيمي تعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، باستثناء الابتكار الإداري الذي لم تظهر فيه فروق دالة،كما أظهرت المقارنات البعدية أن استجابات مديري المدارس الثانوية كانت أعلى في تقييم توافر إدارة رأس المال البشري وتحقيق الابتكار التنظيمي مقارنة بالمدارس الابتدائية والمتوسطة في معظم الأبعاد التي ظهرت فيها فروق دالة، وتوجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة رأس المال البشري ككل وبعض أبعاده الفرعية (الاستقطاب والاختيار، التدريب والتطوير، التحفيز والمكافآت، تقييم الأداء) تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، كما توجد فروق دالة إحصائية في مجال الابتكار الإداري تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة.

5. لا توجد فروق دالة إحصائيا في مقياس إدارة رأس المال البشري ككل أو في مجال الاستقطاب والاختيار والاحتفاظ بالكفاءات أو في مجال الابتكار الإداري تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس أو ماجستير). كانت استجابات حملة الماجستير أعلى (لصالحهم) في كل من (التحفيز والمكافآت، الابتكار التنظيمي ككل، الابتكار التقني، الابتكار في الخدمات والعمليات). وكانت استجابات حملة البكالوريوس أعلى (لصالحهم) في كل من (التدريب والتطوير، تقييم الأداء).

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. تطوير آليات الاستقطاب والاختيار من خلال مراجعة وتطوير معايير وعمليات الاستقطاب والاختيار لمديري المدارس لضمان جذب الكفاءات القادرة على دعم التوجه نحو الابتكار وإدارة رأس المال البشري في المدارس بطريقة حديثة ومبتكرة تحقق أهدافها.
2. تحسين التدريب والتطوير من خلال رفع الميزانيات المخصصة لبرامج التدريب والتطوير لمديري المدارس، مع التركيز على المهارات التي تدعم الابتكار (التقني، والإداري، وابتكار الخدمات)، لا سيما وأن هذا البعد جاء في مستوى متوسط.

3. ربط المكافآت بالابتكار من خلال تطوير نظام حوافز ومكافآت مادية ومعنوية معلن وشفاف يربط مباشرة بين مستويات الأداء المتميز ومبادرات الابتكار التنظيمي المحققة.
4. الاستفادة من الميول الإيجابية لمديري المدارس من حملة الماجستير تجاه التحفيز والمكافآت، من خلال إشراكهم في تطوير سياسات التحفيز والتقدير، وإسناد مهام قيادية أو إشرافية لهم.
5. يجب توجيه الدعم والموارد الإضافية بشكل خاص لمديري المدارس في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لرفع مستوى وعيهم وتطبيقهم لإدارة رأس المال البشري ولتحقيق الابتكار التنظيمي، للوصول إلى مستوى يماثل المرحلة الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، إبراهيم أحمد السيد. (2020). تصور مقترح لتطوير إدارة رأس المال البشري لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق القدرة التنافسية بجامعة الأزهر. *العلوم التربوية*، 28(1)، 1-50.

أبو شرخ، مجدولين مازن. (2024). واقع الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في مدينة الخليل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 15(44)، 104-119.

أبو سنيمة، أسعد سليمان.(2020). الابتكار التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة وعلاقته بالسعادة الوظيفية لدى المعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأقصى.

أرناؤوط، أحمد إبراهيم سلمي. (2017). تصور مقترح لخطوات تحسين إدارة رأس المال البشري في مؤسسات التعليم العالي بشمال سيناء في ضوء متطلبات تنميتها. *مجلة الإدارة التربوية*، (15)، 335-471.

الجراح، أضواء كمال حسين. (2019). الاستثمار في رأس المال البشري مدخل لتحقيق الأداء المتميز: دراسة استطلاعية لآراء عينة من التدريسيين في عدد من كليات جامعة الموصل. *مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 9(1)، 10-22.

الحربي، منى مليحان رمضان، والحراحشة، محمد عبود موسى. (2021). مستوى الإدراك التنظيمي وعلاقته بالابتكار التنظيمي لدى مديري مدارس دولة الكويت. [*ماجستير غير منشورة*]، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الخثلان، منصور بن زيد. (2019). توظيف مدخل إدارة المعرفة في تطوير إدارة الموارد البشرية بالجامعات السعودية (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز أنموذجا. *مجلة التربية الأزهر*، 38(181)، 107-135.

الخزاعلة، دعاء يوسف سالم، المقدادي، محمود حامد حسين. (2021). درجة ممارسة مديري مدارس قصبة المفرق لأسلوب الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بالابتكار التنظيمي. [*ماجستير غير منشور*]، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

خريسات، آمنة محمد إبراهيم. (2020 م). دور الابتكار في تطوير أداء العاملين في جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة رماح للبحوث والدراسات: مركز الدراسة وتطوير الموارد البشرية –رماح،) 41 (ص، ٤٥ – ٦٥)

رشيد، عبديش، وغربوج أسامة. (2024). مرونة إدارة الموارد البشرية ودورها في تبني اساسيات الإدارة الرشيقة. [*ماجستير غير منشور*]، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة، الجزائر.

الزامل، أروى عبد الله. (2022). متطلبات إدارة الابتكار في الجامعات السعودية، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (85)، 112-135.

شبيلي، بلقاسم؛ قنيفة، نورة. (2020). رأس المال البشري مدخل لبناء التنمية قراءة سوسيولوجية، *مجلة العلوم الإنسانية*، 7(1)، 238-255.

صدقة، عبادة ناظم عبد الرحمن. (2022). واقع إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بالروح المعنوية وتأثير ذلك في أداء العاملين. [*رسالة ماجستير منشورة*]، جامعة القدس، فلسطين.

عباس، عبير عباس عبد الحميد. (2022). ممارسة تنمية الموارد البشرية وتأثيرها على الابتكار التنظيمي بالجامعات المصرية خلال تفشي وباء كورونا المستجد، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، 3، 541-601.

العقرباوي، ديما حسن صالح، والعضايلة، علي بن محمد عمر. (2023). أثر ريادة الأعمال الرقمية على الابتكار التنظيمي: دراسة حالة مجموعة طلال أبو غزالة العالمية. [*ماجستير غير منشور*]، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عقون، شراف. (2020). جودة الحياة الوظيفية ودورها في استدامة رأس المال البشري: نظرة عامة. *مجلة الآفاق للدراسات الاقتصادية*، *5*(2)، 78-94.

علي، إيمان محمد إبراهيم. (2021). دور رأس المال البشري في تحقيق النمو الاقتصادي: دراسة حالة بعض الدول العربية. *مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة*، *22*(1)، 34-62.

العور، عبد الرحمن. (2021). الاستراتيجية المرنة لإدارة رأس المال البشري. *صدى، الإمارات، الهيئة الاتحادية للموارد البشرية*، 1-19.

الفحيلة، إبراهيم بن زايد حمد. (2023). تطوير إدارة رأس المال البشري في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز المؤسسي تصور مقترح. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس*، 47(2)، 17-70.

فيروز، نعمان أحمد علي عبد الله (2022). متطلبات الاستثمار الرشيد في التعليم العالي اليمني لبناء اقتصاد وطني قائم على المعرفة. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية*، (57)، 196-245.

القفل، يسمينة. (2021). إدارة المعرفة ودورها في إدارة الموارد البشرية بالمنظمة. *مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية*، 8(1)، 262-282.

محمد، محمد ماهر أبو النصر؛ عيسى، أحمد متولي سعد. (2024). تصور مقترح لتفعيل الابتكار التنظيمي بكليات جامعة الأزهر في ضوء مدخل التشارك المعرفي، *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، (201)2، 65-155.

مزازرة، أمينة، الشيخ، الداوي. (2024).الابتكار من خلال الاستثمار في رأس المال البشري دراسة حالة على جامعة قسنطينة2 عبد الحميد مهري حسب نموذج *TAM*. [*دكتوراه غير منشورة*]، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم ا لتسيير، جامعة الجزائر3، الجزائر.

المشاقبة، رويده أحمد عيد، و الزعبي، ميسون طلاع محمود .(2021). *درجة تطبيق المشرفين التربويين لاستراتيجية إدارة رأس المال البشري في لواء قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين*.[رسالة ماجستير ،جامعة آل البيت]. مسترجع من *http://search.mandumah.com/Record/1250511*

مطرية، خليل عبد المجيد محمد، والحراحشة، محمد عبود موسى. (2024). درجة ممارسة مهارات الريادة القيادية وعلاقتها بالابتكار التنظيمي لدى القادة في جامعة آل البيت. *المجلة التربوية الأردنية*، 9، 228-255.

المطيري، سعد محمد عوض فلاح. (2025). الذكاء الإداري كمدخل لتحسين الفاعلية التنظيمية بإدارة المدارس الثانوية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 40(189)، 516-564.

مكاوي, كريم. (2024). إدارة رأس المال البشري في القطاعات العمومية في إطار النموذج التنموي المغربي الجديد. *المجلة العربية للإدارة*، 44(3)، 349-364

المنير، نواف علي فهاد، وشحاته، حامد احمد، والإخناوي، محمد السيد. (2024). متطلبات تحقيق الابتكار التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية بالكويت. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 127(4)، 1653-1671.

ميا، علي يونس، ماء البارد، نور واسبر، لمى فيصل. (2019). دور رأس المال البشري في تطوير الأداء الاستراتيجي: دراسة ميدانية على شركات الصناعة التحويلية العامة في سورية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية*، *43*(3)، 299-322.

ترجمة المراجع العربية:

‘Abbās, ‘Abīr ‘Abbās ‘Abd al-Ḥamīd. (2022). mumārasat Tanmiyat al-mawārid al-basharīyah wa-ta’thīruhā ‘alá al-ibtikār al-tanẓīmī bi-al-jāmi‘āt al-Miṣrīyah khilāl tfshy wabā’ kwrwnā almstjd, al-Majallah al-‘Ilmīyah lil-Iqtiṣād wa-al-tijārah, 3, 541-601.

Abū snymh, As‘ad Sulaymān. (2020). al-ibtikār al-tanẓīmī ladá mudīrī al-Madāris al-ḥukūmīyah bmḥāfẓāt Ghazzah wa-‘alāqatuhu bāls‘ādh al-waẓīfīyah ladá al-Mu‘allimīn min wijhat naẓarihim. Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmi‘at al-Aqṣá.

Abwshrkh, Majdūlīn Māzin. (2024). wāqi‘ al-ibdā‘ al-idārī ladá mudīrī al-Madāris al-ḥukūmīyah fī Madīnat al-Khalīl. Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 15 (44), 104-119.

al-‘Aqrabāwī, Dīmā Ḥasan Ṣāliḥ, wāl‘dāylh, ‘Alī ibn Muḥammad ‘Umar. (2023). Athar riyādah al-A‘māl al-raqmīyah ‘alá al-ibtikār al-tanẓīmī : dirāsah ḥālat majmū‘ah Ṭalāl Abū Ghazālah al-‘Ālamīyah. [mājistīr ghayr manshūr], Jāmi‘at al-Sharq al-Awsaṭ, al-Urdun.

Alfḥylh, Ibrāhīm ibn Zāyid Ḥamad. (2023). taṭwīr Idārat Ra’s al-māl al-Bishrī fī Wizārat al-Ta‘līm bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah fī ḍaw’ ma‘āyīr al-Tamyīz al-mu’assasī Taṣawwur muqtaraḥ. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, Jāmi‘at ‘Ayn Shams, 47 (2), 17-70.

al-Ḥarbī, Muná Mulayḥān Ramaḍān, wālḥrāḥshh, Muḥammad ‘Abbūd Mūsá. (2021). mustawá al-idrāk al-tanẓīmī wa-‘alāqatuhu bālābtkār al-tanẓīmī ladá mudīrī Madāris Dawlat al-Kuwayt. [mājistīr ghayr manshūr], Kullīyat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, Jāmi‘at Āl al-Bayt, al-Urdun.

‘Alī, Īmān Muḥammad Ibrāhīm. (2021). Dawr Ra’s al-māl al-Bishrī fī taḥqīq al-numūw al-iqtiṣādī : dirāsah ḥālat ba‘ḍ al-Duwal al-‘Arabīyah. Majallat Kullīyat al-iqtiṣād wa-al-‘Ulūm al-siyāsīyah Jāmi‘at al-Qāhirah, 22 (1), 34-62.

al-Jarrāḥ, Aḍwā’ Kamāl Ḥusayn. (2019). al-istithmār fī Ra’s al-māl al-Bishrī madkhal li-taḥqīq al-adā’ al-Mutamayyiz : dirāsah istiṭlā‘īyah li-ārā’ ‘ayyinah min altdrysyyn fī ‘adad min Kullīyāt Jāmi‘at al-Mawṣil. Majallat Jāmi‘at Karkūk lil-‘Ulūm al-Idārīyah wa-al-iqtiṣādīyah, 9 (1), 10-22.

al-Khathlān, Manṣūr ibn Zayd. (2019). Tawẓīf madkhal Idārat al-Ma‘rifah fī taṭwīr Idārat al-mawārid al-basharīyah bi-al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah (Jāmi‘at al-Amīr Saṭṭām ibn ‘Abd al-‘Azīz unmūdhajan. Majallat al-Tarbiyah al-Azhar, 38 (181), 107-135.

al-Khazā‘ilah, Du‘ā’ Yūsuf Sālim, al-Miqdādī, Maḥmūd Ḥāmid Ḥusayn. (2021). darajat mumārasat mudīrī Madāris Qaṣabat al-Mafraq li-uslūb al-Idārah bālāstthnā’ wa-‘alāqatuhā bālābtkār al-tanẓīmī. [mājistīr ghayr manshūr], klyw al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, Jāmi‘at Āl al-Bayt, al-Urdun.

al-Munīr, Nawwāf ‘Alī Fahhād, wshḥāth, Ḥāmid Aḥmad, wāl’khnāwy, Muḥammad al-Sayyid. (2024). Mutaṭallabāt taḥqīq al-ibtikār al-tanẓīmī ladá mudīrī al-Madāris al-thānawīyah bi-al-Kuwayt. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 127 (4), 1653-1671.

al-Muṭayrī, Sa‘d Muḥammad ‘Awaḍ Falāḥ. (2025). al-dhakā’ al-idārī ka-madkhal li-taḥsīn al-fā‘ilīyah al-tanẓīmīyah bi-idārat al-Madāris al-thānawīyah fī Dawlat al-Kuwayt. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Azhar, 40 (189), 516-564.

al-Mashāqibah, rwydh Aḥmad ‘Īd, wa al-Zu‘bī, Maysūn ṭlā‘ Maḥmūd. (2021). darajat taṭbīq almshrfyn al-Tarbawīyīn l’strātyjyh Idārat Ra’s al-māl al-Bishrī fī Liwā’ Qaṣabat al-Mafraq min wijhat naẓar al-Mu‘allimīn. [Risālat mājistīr, Jāmi‘at Āl al-Bayt]. mstrj‘ min http : / / search. mandumah. com / Record / 1250511.

Alqfl, Yasmīnah. (2021). Idārat al-Ma‘rifah wa-dawruhā fī Idārat al-mawārid al-basharīyah bālmnẓmh. Majallat al-tanmiyah wa-idārat al-mawārid al-basharīyah, 8 (1), 262-282.

Al‘wr, ‘Abd al-Raḥmān. (2021). al-Istirātījīyah almrnh li-idārat Ra’s al-māl al-Bishrī. Ṣadá, al-Imārāt, al-Hay’ah al-ittiḥādīyah lil-mawārid al-basharīyah, 1-19.

al-Zāmil, Arwá ‘Abd Allāh. (2022). Mutaṭallabāt Idārat al-ibtikār fī al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah, Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-‘ulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimā‘, (85), 112-135.

‘Aqūn, Sharāf. (2020). Jawdah al-ḥayāh al-waẓīfīyah wa-dawruhā fī astdāmh Ra’s al-māl al-Bishrī : naẓrah ‘āmmah. Majallat al-Āfāq lil-Dirāsāt al-iqtiṣādīyah, 5 (2), 78-94.

Arnā’ūṭ, Aḥmad Ibrāhīm Sulamī. (2017). Taṣawwur muqtaraḥ lkhṭwāt Taḥsīn Idārat Ra’s al-māl al-Bishrī fī Mu’assasāt al-Ta‘līm al-‘Ālī bi-shamāl Sīnā’ fī ḍaw’ Mutaṭallabāt tanmiyatihā. Majallat al-Idārah al-Tarbawīyah, (15), 335-471.

Fayrūz, Nu‘mān Aḥmad ‘Alī ‘Abd Allāh (2022). Mutaṭallabāt al-istithmār al-Rashīd fī al-Ta‘līm al-‘Ālī al-Yamanī li-binā’ iqtiṣād waṭanī qā’im ‘alá al-Ma‘rifah. Majallat al-Andalus lil-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah, Jāmi‘at al-Andalus lil-‘Ulūm wa-al-Tiqnīyah, (57), 196-245.

Ibrāhīm, Ibrāhīm Aḥmad al-Sayyid. (2020). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr Idārat Ra’s al-māl al-Bishrī li-a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs li-taḥqīq al-qudrah al-tanāfusīyah bi-Jāmi‘at al-Azhar. al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 28 (1), 1-50.

Khuraysāt, Āminah Muḥammad Ibrāhīm. (2020 M). Dawr al-ibtikār fī taṭwīr adā’ al-‘āmilīn fī Jāmi‘at al-Balqā’ al-taṭbīqīyah. Majallat Rimāḥ lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt : Markaz al-Baḥth wa-taṭwīr al-mawārid al-basharīyah-rmāḥ,) 41 (Ṣ, 45 – 56)

Makkāwī, Karīm. (2024). Idārat Ra’s al-māl al-Bishrī fī al-qiṭā‘āt al-‘Umūmīyah fī iṭār al-namūdhaj al-tanmawī al-Maghribī al-jadīd. al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Idārah, 44 (3), 349-364

Mayā, ‘Alī Yūnus, Mā’ al-bārid, Nūr wāsbr, Lamá Fayṣal. (2019). Dawr Ra’s al-māl al-Bishrī fī taṭwīr al-adā’ al-istirātījī : dirāsah maydānīyah ‘alá sharikāt al-ṣinā‘ah al-taḥwīlīyah al-‘Āmmah fī Sūrīyah. Majallat Jāmi‘at Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-‘Ilmīyah-slslh al-‘Ulūm al-iqtiṣādīyah wa-al-qānūnīyah, 43 (3), 299-322.

Mṭryh, Khalīl ‘Abd al-Majīd Muḥammad, wālḥrāḥshh, Muḥammad ‘Abbūd Mūsá. (2024). darajat mumārasat mahārāt al-riyādah al-qiyādīyah wa-‘alāqatuhā bālābtkār al-tanẓīmī ladá al-qādah fī Jāmi‘at Āl al-Bayt. al-Majallah al-Tarbawīyah al-Urdunīyah, 9, 228-255.

Muḥammad, Muḥammad Māhir Abū al-Naṣr ; ‘Īsá, Aḥmad Mutawallī Sa‘d. (2024). Taṣawwur muqtaraḥ li-taf‘īl al-ibtikār al-tanẓīmī bi-Kullīyāt Jāmi‘at al-Azhar fī ḍaw’ madkhal altshārk al-ma‘rifī, Majallat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Azhar, (201) 2, 65-155.

Mzāzrh, Amīnah, al-Shaykh, aldāwy. (2024). al-ibtikār min khilāl al-istithmār fī Ra’s al-māl al-Bishrī dirāsah ḥālat ‘alá Jāmi‘at qsntynt2 ‘Abd al-Ḥamīd Mahrī Ḥasab namūdhaj TAM. [duktūrāh ghayr manshūrah], Kullīyat al-‘Ulūm al-iqtiṣādīyah wa-al-‘Ulūm al-Tijārīyah wa-‘ulūm A li-tasyīr, Jāmi‘at aljzā’r3, al-Jazā’ir.

Rashīd, ‘bdysh, wghrbwj Usāmah. (2024). murūnat Idārat al-mawārid al-basharīyah wa-dawruhā fī tabannī asāsīyāt al-Idārah alrshyqh. [mājistīr ghayr manshūr], al-Markaz al-Jāmi‘ī ‘Abd al-Ḥafīẓ bwālṣwf Mīlah, al-Jazā’ir.

Ṣadaqah, ‘Ubādah Nāẓim ‘Abd al-Raḥmān. (2022). wāqi‘ Idārat al-mawārid al-basharīyah wa-‘alāqatuhā bālrwḥ al-ma‘nawīyah wa-ta’thīr dhālika fī adā’ al-‘āmilīn. [Risālat mājistīr manshūrah], Jāmi‘at al-Quds, Filasṭīn.

Shubaylī, Balqāsim ; qnyfh, Nūrah. (2020). Ra’s al-māl al-Bishrī madkhal li-binā’ al-tanmiyah qirā’ah sūsiyūlūjīyah, Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah, 7 (1), 238-255.

المراجع الأجنبية:

Alves, M. F. R.; Galina, S. V. R., & Dobelin, S.. (2018). Literature on organizational innovation: past and future. Innovation & Management Review, 15(1), 2-19.

Becker, B. (2020). The evolving role of human capital in organizational innovation. Human Resource Development Review, 19(3), 227–246.

Bananuka, J., Tauringana, V., & Tumwebaze, Z. (2023). Intellectual capital and sustainability reporting practices in Uganda. Journal of Intellectual Capital, 24(2), 487-508.

Birkinshaw, Julian , Hamet , Gary &Mol ,Michael J.(2008)." Management Innovation". Academy of management review. VOL 33. NO4. P:2

Chiappori, P. A., Iyigun, M., & Weiss, Y. (2015). The becker–coase theorem reconsidered. Journal of Demographic Economics, 81(2), 157-177.

Demircioglu., M. A. (2016). Organizational Innovation, Global encyclopedia of public administration, public policy and governance, 1-5.

Dimayuga, M. M. (2024). Knowledge management infrastructure, organization innovation and performance among basic educational institutions. International Journal of Open-Access, Interdisciplinary, 3(1), 15-27.

Jamal, W., & Saif, M. I. (2011). Impact of human capital management on organizational performance. European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, 5(34), 13309-13315.

Kiran, V. S., Shanmugam, V., Raju, R. K., & Kanagasabapathy, J. R. (2022). Impact of human capital management on organizational performance with the mediation effect of human resource analytics. International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev., 7(3), 9.

Kozhushko, R. (2020). Human capital management in higher education institutions. Менеджмент

Marzo, G., & Scarpino, E. (2016). Exploring intellectual capital management in SMEs: an in-depth Italian case study. Journal of Intellectual capital, 17(1), 27-51.

Mohamed, H. R. A. (2023). The Impact of Talent Management on Promoting Organizational Innovation in the Central Agency for Organization and Administration in Egypt. Scientific Journal for Economic & Commerce, Faculty of Commerce, Ain Shams University, 53(2), 31-78.

Omotosho, T. D ،(2020). Impact of Government Investment in Education and Entereprenurship on Nigeria's Innovation Performance, Sapientia Global Journal of Arts, Humanities and Development Studies (SGOJAHDS),4(3) , 229 – 239.

Rad, H. F., Shahi, S., & Fazeli, A. (2021). The role of transformational leadership and knowledge management in organizational innovation of schools. Образование и саморазвитие, 16(1), 40-53.

فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلم التحويلي في تنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية

The Effectiveness of an Educational Program Based on the Integration of Alternate History and Transformative Learning in Developing Historical Intellectual Flexibility and Enhancing Awareness of National and Global Issues among Female Secondary School Students

إعداد

د. رانيه بنت ناصر حامد الردادي

أستاذ مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك

قسم المناهج وطرق تدريس وتقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة طيبة بالمدينة المنورة

Dr. Rania Naser Hamed Al-Raddadi

Associate Professor of Social Science Curricula and Teaching Methods

Department of Social Sciences Curricula and Teaching Methods - College of Education - Taibah University

Email: rraddadi@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-017

تاريخ التقديم: 2026/01/09 م تاريخ القبول: 2026/01/26 م

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ للمغاير والتعلم التحويلي في تنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. اعتمد البحث على المنهج المزجي الذي يجمع بين البحث الكمي والبحث النوعي؛ حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة لقياس فاعلية البرنامج التعليمي، والمنهج النوعي باستخدام أسلوب دراسة الحالة. تم تطبيق أدوات البحث قبليًّا (اختبار مهارات المرونة الفكرية التاريخية، ومقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية) على عينة من الطالبات عددها (40) طالبة بالصف الثاني الثانوي المسار العام، ثم تدريس البرنامج التعليمي للطالبات مجموعة البحث، ثم تطبيق أدوات البحث بعديًّا بالإضافة إلى تطبيق المقابلة على عينة عددها (7) طالبات. توصلت نتائج البحث إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على التكامل بين التاريخ للمغاير والتعلم التحويلي في تنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأوصى البحث في ضوء النتائج بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التاريخ للمغاير، التعلم التحويلي، المرونة الفكرية التاريخية، الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية.

Abstract

The research aimed to examine the effectiveness of an educational program based on the integration of alternate history and transformative learning in developing historical intellectual flexibility and enhancing awareness of national and global issues among female secondary school students. The research adopted a mixed-methods approach that integrates both quantitative and qualitative research. The quasi-experimental method with a one-group design was employed to measure the effectiveness of the educational program, while the qualitative method was utilized through the case study approach. The research instruments were administered prior to the intervention (the Historical Intellectual Flexibility Skills Test and the Awareness of National and Global Issues Scale) to a sample of (40) female students in the second year of secondary school, general track. The educational program was then delivered to the research group, followed by the post-application of the research instruments in addition to conducting interviews with a subsample of (7) students. The results indicated that the educational program grounded in the integration of alternate history and transformative learning was effective in developing historical intellectual flexibility and promoting greater awareness of national and global issues among secondary school students. In light of these findings, the study proposes a set of recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Alternate history, Transformative learning, Historical intellectual flexibility, Awareness of national and global issues.

المقدمة

يتسم العصر الحالي بالتقدم العلمي والتطور السريع في وسائل العلم والمعرفة، والتغيرات المستمرة والمتلاحقة في كافة المجالات مما يوجب على الأنظمة التربوية ملاحظة هذه التطورات عن طريق الاهتمام بالمتعلمين، من خلال إكسابهم قدرًا أساسيًّا من المعرفة العلمية وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، والتأكيد على تعليم المتعلم كيف يتعلم، بمعنى أن يعرف المتعلم الكيفية التي يمكن أن يتعلم من خلالها بشكل أفضل.

وتعد تنمية مهارات المرونة الفكرية التاريخية من الأهداف الرئيسة لتدريس مقرر التاريخ؛ حيث تعد من الأساليب التي تسهم في نجاح الطالب في حياته العلمية والعملية في العصر الحالي. وتُعد المرونة الفكرية أحد أهم الأهداف التي تسعى دراسة التاريخ إلى تحقيقها، إذ تسهم في تشكيل شخصية متفتحة وقادرة على التفكير النقدي والتحليل وإصدار الأحكام السليمة، وتفسير الأحداث في ضوء السياق الزمني لها (Barton, & Levstik, 2004). وهناك دراسات عديدة تناولت المشكلات التي تواجه الطلاب في تدريس مقرر التاريخ وكان من أهم هذه المشكلات ضعف المرونة الفكرية التاريخية لديهم ومن هذه الدراسات دراسة (Esen–aygun, 2018; Al-Khikani, & Al-Hamzawi, 2023) التي أكدت على أهمية المرونة الفكرية التاريخية وضرورة تنميتها لدى الطلاب لأنها تساعد على تحديد العلاقة بين الأحداث التاريخية والاستفادة منها في مواقف جديدة.

ولذا تعد تنمية مهارات المرونة الفكرية التاريخية نهجًا تربويًّا من المهم أن تركز عليه المؤسسات التعليمية من خلال المناهج الدراسية بمختلف المراحل التعليمية.

ومن ثم، وفي ظل ما يشهده العالم المعاصر من تحولات سياسية واقتصادية وثقافية متسارعة، أصبح من الضروري إعادة النظر في طرائق تدريس التاريخ، بحيث لا يقتصر دوره على سرد الأحداث، بل يرتقي ليصبح مجالًا لتكوين الوعي وتحليل القضايا وإدراك العلاقات بين الماضي والحاضر واستشراف المستقبل (Campillo-Ferrer,et al., 2023) حتى يمكن الاستفادة من دراسة التاريخ في التعامل مع التحولات السياسية والاقتصادية والثقافية المتسارعة، وذلك باستحضار التجارب التاريخية المفيدة في ذلك والعمل على توظيفها في الواقع المعاصر.

ولم تكن نظم التعليم في المملكة العربية السعودية بعيدة عن هذا التوجه التربوي العالمي نحو تعزيز القيم المرتبطة بالقضايا الوطنية؛ حيث تعد من أهم أهداف التربية، وهي تنشئة المواطن الصالح المخلص في خدمة وطنه وأمته الإسلامية التي ينتمي إليها. وهذا ما بات يطلق عليه اسم "التربية للمواطنة"، وتنشئة الطلاب للوعي بالقضايا الوطنية (آل رفعة، 2019). كما اهتمت وزارة التعليم السعودية بتعزيز وعي الطلاب بالقضايا العالمية ومنها الاستدامة البيئية؛ فقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بهذه الاستدامة، كما أكدت على أهمية التحول إليها، سواء في خططها التنموية أم في رؤيتها 2030 (السيد، 2021).

كما أشارت بعض الدراسات لضرورة تنمية وعي الطلاب بالقضايا الوطنية والعالمية ومنها التنمية المستدامة (السامرائي وآخرون، ٢٠١٧)، ودراسة الثبيتي (2021) والتي أكدت أهمية تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية لاسيما الدراسات الاجتماعية لدورها الفعّال في إعداد الأجيال القادمة. ودراسة الغامدي (2021) والتي أكدت أهمية تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية على المواطنة كأحد القضايا الاجتماعية. ودراسة السماني (2020) التي أوصى فيها بضرورة الاهتمام بالتنمية المستدامة، وأوصى فيها على أهمية تضمين القضايا الاجتماعية في منهج الدراسات الاجتماعية.

ولإكساب الطلاب هذه المهارات لابد من الاعتماد على مداخل تدريسية غير تقليدية؛ ويأتي التاريخ المغاير كأحد المداخل التي تعزز الدور المحوري للمتعلمين، وتساعدهم على العمل النشط القائم على فهم وتحليل الأحداث التاريخية، وتصور البدائل والأحداث التاريخية الموازية لها، وتوفر لهم طرق جديدة للتعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم المتعددة في الأحداث التاريخية (Zaid, et al., 2018). وأكدت دراسات (رضوان، 2019؛ كمال، ٢٠٢٠)، على الأثر الفعال لاستخدام مدخل التاريخ المغاير في العملية التعليمية والمجالات المختلفة وتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب بشكل عام. وأكدت دراسة (Latif, 2019) أن التاريخ المغاير يؤدى إلى زيادة الوعي بالقضايا الاجتماعية من خلال البحث في جذورها التاريخية لتقديم تقييم مناسب لها.

وفي مقابل الاهتمام بالتاريخ المغاير كأحد المداخل التي تعزز الدور الإيجابي للمتعلم، فقد أشار الحكمي وآخرون (٢٠٢٠) إلى أن التعلم التحويلي ينادي بأهمية مواكبة رؤية التعليم وتعزيز مبدأ التفكير والفهم عند المتعلم، وتعزيز فرص التغيير ومعالجة وتفسير المعلومات التي يتلقاها المتعلم،

والانفتاح على وجهات النظر المتعددة. وتأكيدًا لذلك فقد أوصت دراسة (سعيد، 2021؛ وعبد العظيم، ٢٠٢٢) بضرورة استخدام التعلم التحويلي في التدريس في مراحل التدريس المختلفة. كما أوصت دراسة (Esnati, & Mukeredzi, 2023) بالاهتمام باستخدام التعلم التحويلي لأهميته في التعليم.

ومن ثم تتبدى أهمية استخدام مدخل التاريخ المغاير وكذلك التعلم التحويلي وآثارهما الإيجابية في غيرهما من المتغيرات، ونظرًا لحاجة الواقع للتنمية والمرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى الطلاب فلابد من تبنى طرق ومداخل تدريسية فعالة تركز على الجانب المعرفي والمهاري والوجداني (Campillo-Ferrer, et al., 2023)، الأمر الذي يستدعي ضرورة البحث عن طرق ومداخل تدريسية حديثة تنبع من احتياجات المتعلمين.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الحاجة لتنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية وذلك بالاستعانة باستخدام مدخلي التاريخ المغاير والتعلم التحويلي، وهو ما دعمته نتائج وتوصيات البحوث والدراسات في مجال التاريخ المغاير وفاعليته في العملية التعليمية ومنها (رضوان، 2019؛ كمال، ٢٠٢٠؛ Latif, 2019)، وكذلك نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة في التعلم التحويلي وفاعليته والاستفادة منها لتحسين العملية التعليمية بصفة خاصة، ومن هذه الدراسات: (آل ملوذ، 2019؛ سعيد، 2021؛ عبد العظيم، 2022؛ Esnati, & Mukeredzi, 2023)، بجانب توصيات الدراسات والبحوث بضرورة تنمية المرونة الفكرية التاريخية لدى الطلاب، ومن هذه الدراسات (Esen–aygun, 2018; Al-Khikani, & Al-Hamzawi, 2023)، إضافة لتوصيات البحوث والدراسات التي أكدت على أهمية تنمية الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى الطلاب، ومن هذه الدراسات (السامرائي وآخرون، ٢٠١٧؛ السماني، 2020؛ الغامدي، 2021).

ويدعم ما سبق خبرة الباحثة الميدانية: حيث قامت الباحثة بزيارة عدد من المدارس الثانوية ولاحظت ضعف مهارات المرونة الفكرية التاريخية لدى الطالبات، كذلك ضعف وعيهن بالقضايا الوطنية والعالمية وذلك من خلال إجراء دراسة استطلاعية طبقت فيها بطاقة مقياس لمهارات المرونة

الفكرية التاريخية، ومقياس للوعي بالقضايا الوطنية والعالمية على عينة بلغت (20) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف مهارات المرونة الفكرية التاريخية، وضعف الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى الطالبات.

مما سبق يمكن القول إنه على الرغم من الاهتمام العالمي والمحلي بتطوير تدريس التاريخ وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب، إلا أن الأدبيات التربوية تشير إلى محدودية الدراسات العربية – والسعودية بصفة خاصة – التي دمجت بين مدخل التاريخ المغاير ومدخل التعلم التحويلي في سياق متكامل لتنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز وعي الطلاب بالقضايا الوطنية والعالمية. كما تفتقر الدراسات الحالية إلى نماذج تعليمية قائمة على التكامل بين المدخلين، على الرغم من أهميته في ظل المتغيرات المتسارعة ورؤية المملكة 2030. إضافة إلى ذلك، تُظهر الممارسات الصفية الحالية الاعتماد على الطرق التقليدية في تدريس التاريخ. في ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما ملامح البرنامج التعليمي المقترح القائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي لتنمية المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

2- ما مهارات المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية؟

3- ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تنمية المرونة الفكرية التاريخية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

4- ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

5- ما حجم تأثير برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

6- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح؟

7- ما التجارب التعلمية والتحولات الفكرية التي تكشف عنها روايات طالبات المرحلة الثانوية أثناء مشاركتهن في البرنامج التعليمي القائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلم التحويلي؟

فروض البحث:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المرونة الفكرية التاريخية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

3- لا يوجد أثر فعالٌ ودالٌّ إحصائيًّا لاستخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

4- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين مهارات المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي لتنمية المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

2- تحديد مهارات المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية.

3- التعرف على فاعلية برنامج قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تنمية المرونة الفكرية التاريخية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

4- الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلم التحويلي في تنمية الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

5- تحديد حجم تأثير برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

6- استكشاف طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح.

7- استخلاص التجارب التعلمية والتحولات الفكرية التي تكشف عنها روايات طالبات المرحلة الثانوية أثناء مشاركتهن في البرنامج التعليمي القائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي.

أهمية البحث:

يمكن أن يفيد البحث الفئات التالية:

- يثري هذا البحث الأدبيات العلمية المتعلقة بالتاريخ المغاير والتعلّم التحويلي؛ من خلال تقديم نموذج تكاملي جديد يربط بينهما.
- يقدّم البحث مقياسًا وأداة مقننة لقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية يمكن الإفادة منها في الدراسات المستقبلية.
- يُقدّم برنامجًا تعليميًّا قابلًا للتطبيق في الميدان التربوي السعودي، ويمكن للمدارس الثانوية تبني محتواه وأنشطته واستراتيجياته لرفع كفاءة تدريس التاريخ.

- يمكن أن يدعم صنّاع القرار التربوي في تطوير المناهج الدراسية –خاصة مناهج التاريخ– من خلال تضمين أنشطة تنمّي المرونة الفكرية التاريخية والوعي الوطني والعالمي لدى المتعلمين.
- يمكن أن يفيد الباحثين؛ حيث يفتح مجالًا بحثيًّا في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية لإجراء مزيدٍ من الدراسات لتنمية مهارات المرونة الفكرية التاريخية، والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية:

تنمية مهارات المرونة الفكرية التاريخية المتمثلة في (إعادة تفسير الأحداث التاريخية، ومهارة تقبل وجهات النظر ومهارة التفكير النقدي التاريخي ومهارة الربط بين الماضي والحاضر). والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية من خلال أبعاده (المعرفية/ الوجدانية/ السلوكية) باستخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي وبيان مدى فاعليته في ذلك.

- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1447هـ – 2025م).

مصطلحات البحث:

- **التاريخ المغاير:**

منهج تعليمي يسمح بإعادة تصوير الماضي بطرق غير تقليدية، وتحفيز التفكير المتعدد الأبعاد لدى المتعلمين من خلال محاكاة سياقات تاريخية افتراضية (Zaid, et al., 2018).

ويعرف إجرائيًّا بأنه: منهج تعليمي يقدم أحداثًا تاريخية مختارة من زوايا متعددة غير تقليدية، ويعرض للطالبات روايات بديلة وسياقات متنوعة، وذلك من خلال تحليل وثائق ومصادر متنوعة، ومقارنة التفسيرات التاريخية المختلفة، بهدف إعادة بناء الفهم التاريخي وتوليد تفسيرات جديدة للأحداث.

- **التعلّم التحويلي:**

عرف جاك ميزيرو Mezirow مؤسس التعلّم التحويلي أنه عملية استكشافية لإعادة هيكلة أطر الإشارة والمعاني والقيم والمعتقدات والمواقف، ويركز على تحليل عملية التعلّم ومساعدة الأفراد على تحويل معتقداتهم السابقة لتكون أكثر توافقًا مع المعرفة والتجارب الجديدة (Mezirow, 2015).

ويعرف إجرائيًّا بأنه: مجموعة من الخبرات التعليمية المنظَّمة التي يتعرّض لها طالبات المرحلة الثانوية خلال البرنامج التعليمي، وتهدف إلى إحداث تغيّر عميق في أنماط التفكير التاريخي لديهن، من خلال تشجيعهن على تحليل خبراتهن السابقة، وتفسير الأحداث التاريخية من منظورات جديدة، وإعادة بناء فهمهن للقضايا الوطنية والعالمية، وذلك عبر أنشطة تأمُّليّة، ومناقشات ناقدة.

- **المرونة الفكرية التاريخية:**

تعرف إجرائيًّا بأنها: قدرة الطالبة على معالجة الأحداث التاريخية من خلال إعادة تفسيرها وتقبل وجهات النظر المختلفة ومهارة التفكير النقدي التاريخي ومهارة الربط بين الماضي والحاضر في تحليل المصادر التاريخية. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار المرونة الفكرية التاريخية.

- **الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية:**

يعرف الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية بأنه: القدرة المعرفية التي يمتلكها الفرد على إدراك وفهم القضايا والمشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي تؤثر على مجتمعه المحلي والدولي (Carmona, 2024).

ويعرف إجرائيًّا بأنه: مستوى ما تمتلكه الطالبات معرفيًّا وسلوكيًّا ووجدانيًّا عن المفاهيم والقضايا الوطنية السعودية والقضايا العالمية المعاصرة، وإدراكها لطبيعتها وأسبابها وآثارها ومظاهر ارتباطها بالسياق التاريخي والمحلي والعالمي. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية.

- **البرنامج التعليمي المقترح:**

يعرف إجرائيًّا بأنه: مخطط تعليمي معدّ وفق خطوات منهجية مصمَّمة وفق التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في مقرر التاريخ، والتي تتضمن مواقف تعليمية تتيح للطالبات إعادة فحص التصورات التاريخية التقليدية من خلال طرح روايات بديلة وتحليل مصادر متنوعة. وينفذ البرنامج

من خلال جلسات تعليمية مخططة. ويتم قياس فاعلية البرنامج من خلال مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، إضافة إلى تحليل البيانات الكيفية المستخلصة من مقابلات دراسة الحالة لاستكشاف تجارب الطالبات أثناء المشاركة في البرنامج.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التاريخ المغاير

- **مفهوم التاريخ المغاير:**

أسفر البحث عن مفهوم التاريخ المغاير من خلال استقراء الأدبيات والدراسات التربوية التي تناولته عن التعريفات التالية:

- أحد أشكال السرد التاريخي الذي يعيد بناء الماضي من خلال افتراض تغيّر حدثٍ محوري أو نقطة انعطاف تاريخية، وما يمكن أن يترتب على ذلك من مسارات بديلة للأحداث (Niefanger, 2019).
- مجموعة الإجراءات والأنشطة والاستراتيجيات والأساليب التي تستخدم في تدريس التاريخ والتي تعتمد بالدرجة الأولى على صياغة أسئلة مغايرة ومناقضة للواقع مثل أسئلة: ماذا يحدث إذا...؟ ماذا تفعل إذا كنت مكان... ؟، ماذا لو...؟، ماذا تقول إذا قابلت ...؟ (كمال، 2020).
- تجارب فكرية تقوم على تصور ما ستكون عليه الأحداث التاريخية لو حدثت بشكل مختلف أو مغاير عما حدثت به في الواقع، وذلك من خلال أخذ نقطة انطلاق من حدث تاريخي قائمٍ يتم تغييره لاستكشاف عالم سيناريوهات (ماذا لو؟)، ويتطلب ذلك أن يكون المتعلم على دراية بالخبرات السابقة لتلك الأحداث التاريخية، مما يؤدى إلى توفير وعي معزّز لما كان عليه الماضي وعلاقتنا به بالإضافة إلى تاريخنا الحالي (عبد العزيز، 2024).

من خلال ما سبق تضيف الباحثة بأن التاريخ المغاير منهج تعليمي يقدم أحداثًا تاريخية مختارة من زوايا متعددة غير تقليدية، ويعرض للطالبات روايات بديلة وسياقات متنوعة، وذلك من خلال

تحليل وثائق ومصادر متنوعة، ومقارنة التفسيرات التاريخية المختلفة، بهدف إعادة بناء الفهم التاريخي وتوليد تفسيرات جديدة للأحداث. وهذا ما تم اعتماده في تصميم البرنامج الحالي.

- **أهمية استخدام التاريخ المغاير في تعليم وتعلّم التاريخ:**

أشارت بعض الدراسات إلى أن استخدام مدخل التاريخ المغاير في تدريس التاريخ يساعد على (Niefanger, 2019; الشال، 2022):

- يثير اهتمام وانتباه التلاميذ.
- يحدد مدى فهم التلاميذ للمفاهيم والمعلومات والحقائق التاريخية وتحديد مدى استعدادهم للانتقال إلى نقطة أكثر عمقا.
- يؤدى إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات في الموضوعات والأحداث التاريخية الجدلية.
- يشجع التلاميذ على إيجاد أكبر عدد من الأفكار الجديدة وإطلاق العنان لتفكيرهم، كما يشجع التلاميذ على طرح الآراء وتقبلها دون الخوف من فشل أو سخافة الفكرة.
- يدرب التلاميذ على اكتساب مهارات الاستماع والتواصل.
- يساعد على الخيال والمرونة والقدرة على إدراك التفاصيل وتكوين رؤًى جديدةً والتنبؤ بالأحداث التاريخية من خلال استخدام أسئلة ماذا لو؟ ماذا يحدث إذا؟، ماذا تفعل إذا كنت مكان؟
- تكوين الرأي وطرح الأفكار دون الخوف من فشل الفكرة إلى جانب تشجيع الطلاب على إيجاد أكبر عدد من أفكار جديدة وإطلاق العنان لتفكيرهم.

ولأهمية استخدام مدخل التاريخ المغاير في تدريس التاريخ فقد تناولته الدراسات والبحوث لمعرفة أثره على متغيرات مختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة كمال (2020) التي أشارت إلى فاعلية استخدام مدخل التاريخ المغاير في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات الفهم التاريخي والتفكير المتشعب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة Campillo-Ferrer, et al (2023) التي أكدت أهمية تطوير التفكير التاريخي لدى الطلاب من خلال المهمات التفاعلية التي تمنح حرية أكثر

واستقلالية، مثل تحليل الصور التاريخية والوثائق القانونية والرسائل والقوانين، وذلك بطريقة نقدية وتحليلية، ودراسة Latif (2019) والتي أوصت بضرورة استخدام مواد التاريخ البديل في الفصول الدراسية لتشجيع الطلاب على الاعتراف بالتعددية والاختلاف بالروايات المختلفة المتعلقة بالأحداث التاريخية، ودراسة Zaid, et al., (2018) حيث توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية التاريخ المغاير لتنمية مهارات التفكير التاريخي، وأوصت الدراسة بضرورة تبني معلمي التاريخ لاستراتيجية التاريخ المغاير.

- **استراتيجيات وأساليب التدريس باستخدام مدخل التاريخ المغاير:**

حدد (عطية، ٢٠١٩؛ والشال، 2022؛ Tokdemir, 2017) استراتيجيات لاستخدام مدخل التاريخ المغاير في التدريس وهي:

- استراتيجية ابحث – حل أبدع – شارك؛ وتمر هذه الاستراتيجية بأربعة مراحل رئيسية تتطلب البحث والحل والإبداع والمشاركة لتوصل الطالب إلى نتائج يتم مناقشتها.
- استراتيجية تحليل وجهة النظر تعتمد على تحليل الطالب لوجهة نظره وذلك لتعميق التفكير فيها، والتأمل في صحتها ومناسبتها للموقف أو لحل مشكلة معينة ومن أمثلة الأسئلة المحققة لهذه الاستراتيجية: كيف ستتصرف لو كنت مكان هذه الشخصية؟ ما رأيك تجاه موقف معين أو شخصية معينة؟
- عمل مخططات ورسوم وأشكال توضيحية لمساعدة التلاميذ على زيادة فهمهم التاريخي من خلال عمل رسم أو شكل توضيحي يعرض الاختلافات والتشابهات بين الحدث المغاير وما وقع فعليًّا واستخدام ما لديه من معرفة تاريخية.
- استراتيجية العصف الذهني من خلال طرح الحلول والبدائل والمقترحات والإجابات حول موضوع معين، والتوصل إلى أفضل الإجابات.
- استراتيجية التعلّم التعاوني: استراتيجية يتم فيها تقسيم الفصل على شكل مجموعات صغيرة يعمل فيها التلاميذ في تفاعل إيجابي متبادل يشعر فيه كل فرد أنه مسؤول عن تعلّمه وتعلّم الآخرين.

- استراتيجية الأنظمة الرمزية المختلفة: وتعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام الأنظمة الرمزية المختلفة بشكل مخالف في مواقف التعلّم كرسم خرائط أو خطوط أو صياغة معادلة توضح العلاقة بين المواقف والأحداث.

يتضح من الاستراتيجيات السابقة أن مدخل التاريخ المغاير يساعد في تنمية التفكير التاريخي، ومراعاة الفروق الفردية، ونقل المتعلمين من مستوى التذكر إلى مستوى التحليل والتفسير. وترى الباحثة ضرورة تطوير هذه الاستراتيجيات من خلال ربطها بتحولات العالم المعاصر، مثل قضايا الاستدامة والتحولات السياسية والاقتصادية العالمية، بحيث يصبح التاريخ المغاير أداة لبناء وعي نقدي بالقضايا الوطنية والعالمية معًا.

المحور الثاني: التعلّم التحويلي

- **مفهوم التعلّم التحويلي:**

ذكر كلٌّ من Hoggan, & Browning, (2019) أن التعلّم التحويلي عملية تغير سلوكي وعاطفي عميق يدعم لدى الطلاب التنقل بنجاح في التعليم ما بعد الثانوي واختيار وظائفهم المهنية في ضوء مهاراتهم الذاتية.

وأضاف Coetzer, et al., (2023) بأنه: عملية تعليمية تهدف إلى إحداث تغيير عميق في المواقف والقيم والمعرفة لدى المتعلمين، بحيث يصبحوا قادرين على إعادة تفسير المعنى بهدف توجيه الأعمال في تحسين أمنهم الإنساني من خلال استغلال العلم والتكنولوجيا والابتكار.

وذكرت سعيد (2021) بأن التعلّم التحويلي نوع من التعلّم يزيد من وعي المتعلمين بوجهات نظرهم ووجهات نظر الآخرين ويقلل من مقاومة الطرق الجديدة في رؤية الأشياء وفعلها مما يساعد المتعلم على فهم ذاته والتوجه نحو تفكيره المستقبلي واستشراف المستقبل.

ويُعرف التعلّم التحويلي بأنه: عملية يمرّ فيها المتعلمون بتحوّلات إدراكية وشخصية عميقة ناتجة عن إعادة فحص معتقداتهم وافتراضاتهم السابقة، والتفكير النقدي في خبراتهم، مما يؤدي إلى تبنّي منظور جديد أكثر نضجًا واتساعًا تجاه الذات والمجتمع والمهنة (Esnati, & Mukeredzi, 2023).

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أن التعلّم التحويلي يهدف بالأساس إلى إنتاج المعرفة بشكل جديد وضرورة تنمية قدرات المتعلمين بما يسهم في توجيه أعمالهم المستقبلية من خلال اتخاذ القرار وحل المشكلات والاستقلالية وإعادة التفكير في معتقداتهم وافتراضاتهم.

- **أسس ومبادئ نظرية التعلّم التحويلي:**

يقوم التعلّم التحويلي على مبدأ مهم أشار إليه Mezirow في كتاباته وهو أن الأفراد "الأفضل" سيبنون عالمًا أفضل، مما يؤكد على أهمية التعلّم التحويلي في تحسين منظور الأفراد وتنمية مهارات متعددة التفكير الناقد والمستقبلي (Fleming, 2022). وأشار Svejdarová, (2023) إلى وجود عشر مراحل للتعلّم التحويلي، وهي: إظهار المعضلات المربكة والفحص الذاتي، والتقييم الذاتي، وعدم الارتياح، واستكشاف الخيارات، وبناء الكفاءة والثقة بالذات والتخطيط واكتساب المعرفة، وأداء أدوار جديدة، وإعادة الاندماج في المجتمع؛ وهي في مجملها تهدف إلى تعزيز التأمل الشخصي والناقد في الخبرات التي يمتلكها الفرد، وأنها في مجملها تمثل دورة الخبرة التعليمية التحويلية المسئولة عن عملية تحول وجهة النظر. وتبدأ هذه المراحل بخبرة وجود معضلة محبطة، وتنتهي بمرحلة إعادة تكامل حياة الفرد على أساس الشروط التي تمليها وجهات نظر الفرد الجديدة، وبداخل الكل يتشكل التفكير والخبرة.

ومن وجهة نظر Mezirow فإن التعلّم التحويلي يعتمد على مبادئ وأسس لإحداث تغيير جوهري في إطار المرجعية الذي يفسّر به الفرد خبراته، وذلك من خلال مواجهة موقف مربك يغير افتراضاته السابقة ويدفعه إلى التأمل النقدي في معتقداته وقيمه وأنماط تفكيره. ويتحقق هذا التحوّل عبر الاندماج في خطاب عقلاني يتيح فحص الافتراضات واختبار صدقيتها في سياق تفاعلي اجتماعي، مما يؤدي إلى إعادة بناء المعنى وتبني فهم جديد أكثر مرونة وانفتاحًا. ثم التحوّل إلى ترجمة هذا الفهم الجديد إلى سلوك وممارسات عملية (Mezirow, 2015).

- **أهمية التعلّم التحويلي:**

يمثل التعلّم التحويلي أحد المداخل الحديثة، التي تقوم على تعزيز التغيير في الرؤى، ووجهات النظر الخاصة بالتعليم والتعلّم داخل المواقف التعليمية المتباينة من جانب التلاميذ، فعندما يمارس

التلاميذ عمليات التأمل الناقد، ينخرطون في حوار عقلاني داخل بيئة دراسية آمنة ومشجعة وتشاركية (عبد الرحمن، 2024).

ولأهمية التعلّم التحويلي فقد تناولته بعض الدراسات التي اهتمت باستخدام التعلّم التحويلي في المراحل والمواد الدراسية المختلفة، ومنها دراسة آل ملوذ (٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلّم التحويلي لتنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي. ودراسة نويجي (2023) التي استهدفت بناء برنامج في التغيرات المناخية قائم على التعلّم التحويلي ودراسة فاعليته في تنمية كفاءات التنمية المستدامة لدى الطلاب المعلمين شعبة الفيزياء وتوصلت نتائجها لوجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الكسب الفعلي للطلاب المعلمين لاختبار كفاءات تحقيق التنمية المستدامة لصالح ذوي مركز الضبط الداخلي، ودراسة Esnati, & Mukeredzi, (2023) حيث سعت لفهم تجارب التعلّم التحويلية للمعلم قبل الخدمة، واستخدمت الدراسة نهجًا متعدد الوسائط تضمن مناقشات جماعية، وتشير النتائج أن المعلمين المهتمين وغير المهتمين مهنيًّا قبل الخدمة، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين الدعم المهني في الأنشطة لتحقيق مساراتهم التحويلية عن قصد.

كما أكدت بعض الدراسات والأبحاث التربوية على أهمية توظيف التعلّم التحويلي في التدريس كدراسة عبد العظيم (٢٠٢٢) التي أوصت بضرورة استخدام التعلّم التحويلي في التدريس في مراحل التدريس المختلفة؛ وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول هذه النظرية، وذلك بسبب ندرة الدراسات في المكتبة العربية التي تناولته. ودراسة حلمي (٢٠٢١) التي أكدت فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلّم التحويلي في تحقيق النتائج التي صممت من أجله، ويوصي البحث بعدة توصيات من بينها ضرورة التأكيد على أهمية توظيف التعلّم التحويلي في مراحل دراسية مختلفة.

وهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أهمية نظرية التعلّم التحويلي مثل دراسة صاحب ومحمد (٢٠٢٣) حيث أسفرت النتائج عن فاعلية التصميم التعليمي القائم على نظرية التعلّم التحويلي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. وتوصلت دراسة روجرز Rogers (2019) إلى أن خبرات التَّعلُّم التحويلي التكاملي تُسهم في تنمية متكاملة للمهارات لدى الطلاب.

المحور الثالث: المرونة الفكرية التاريخية Historical Intellectual flexibility

- **مفهوم المرونة الفكرية التاريخية:**

من خلال استقراء الباحثة للأدبيات التي تناولت المرونة الفكرية بشكل عام والمرونة الفكرية التاريخية فقد توصلت إلى وجود عدد من التعريفات كما يلي:

- قدرة التلاميذ على إنتاج أفكار جديدة ومتنوعة تعبر عن أنفسهم ومشاعرهم وعواطفهم بمعان تتميز بأكبر قدر ممكن من المرونة الفكرية استجابة لموقف ما (محمد، 2015).
- قدرة الطالب على تغيير تفكيره أو حالته النفسية أو العقلية إلى اتجاهات أخرى، وسهولة تحويله للمعلومات المخزونة في ذاكرته (شحاته، 2018).
- القدرة على تغيير الزاوية الذهنية التي ينظر من خلالها الفرد إلى الأشياء والمواقف المتعددة، بحيث يستطيع الفرد أن يتحرر من القصور العقلي الذاتي، ويتحرك إلى الفئات المختلفة للأفكار دون الانحصار في فئة واحدة منها، ويعد الانتقال بين الفئات المختلفة تعبيرًا عن المرونة والسهولة في تغيير موقف الفرد العقلي (عبد الرحمن، 2020).

وتعرف المرونة الفكرية التاريخية بأنها:

- هي القدرة على وضع الأحداث التاريخية في سياقها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وفهم الدوافع والقرارات التاريخية ضمن ظروفها الزمانية والمكانية (Campbell, 2018).

نستخلص من التعريفات السابقة أن هناك تكاملًا وظيفيًّا بين المرونة الفكرية والمرونة الفكرية التاريخية؛ فالأولى تعد الأساس الذي تُبنى عليه المرونة التاريخية، فلا يمكن للطالب أن يفهم تعددية التفسيرات التاريخية دون امتلاك المرونة العقلية التي تمكنه من تبنّي وجهات نظر متعددة. والمرونة الفكرية التاريخية ليست مجرد مهارة دراسية، بل مهارة فكرية مهمة لتعامل الطالب مع التراث التاريخي بشكل نقدي، يحميه من التفسيرات الأحادية التي تستخلص الأحداث من سياقها.

- **أبعاد المرونة الفكرية التاريخية:**

أشار عبد الوهاب (2011)؛ Knab, et al., (2021) إلى أبعاد المرونة الفكرية كما يلي:

1. المرونة التكيفية: تشير المرونة التكيفية إلى قدرة الشخص على إعادة تشكيل أساليب تفكيره عندما يواجه تحديات أو مواقف تتطلب اتخاذ قرارات مناسبة.
2. المرونة التلقائية: تعبر المرونة التلقائية عن قدرة الفرد على توليد أفكار عديدة بصورة عفوية ودون أيّ ضغط أو توجيهات خارجية، وقدرته على الانتقال بين الأفكار بسلاسة والقدرة على استنباط أفكار جديدة.
3. المرونة الإدراكية: تعتبر المرونة الإدراكية من الصفات الحيوية للأفراد، حيث تعكس قدرتهم على تحليل وفهم المعاني المختلفة للاستجابات المناسبة في سياقات متعددة.

بالإضافة إلى أن المرونة الفكرية التاريخية تعد مفهومًا متعدد الأبعاد يرتكز على قدرة الفرد على معالجة السرديات التاريخية المعقدة والتحول في فهمه وإدراكه لها. يمكن تحليل هذا المفهوم بثلاثة أبعاد رئيسية متكاملة هي :البعد الإدراكي المعرفي، والبعد النقدي المنهجي، والبعد الوجداني السياقي (Al-Khikani, & Al-Hamzawi, 2023).

- البعد المعرفي: يشير البعد الإدراكي المعرفي إلى استعداد الفرد لتبني التعددية السردية وعدم الاكتفاء برواية واحدة للماضي. يتضمن هذا البعد الإقرار بأن الحقيقة التاريخية قد تكون ذاتية أو جزئية، وتتأثر بموقع الراوي ومصالحه (Freel, & Bilali, 2022).
- البعد النقدي: يركز على التفكير النقدي والمراجعة الإبستمولوجية للمصادر التاريخية. ويتجلى هذا البعد في قدرة الفرد على التساؤل والتشكيك في مدى صحة وموضوعية الروايات المعروضة. كما يمثل عملية منهجية يقوم فيها المفكر التاريخي بتحليل المصادر، وتقييم دوافع الكاتب، واتخاذ الأحكام بناءً على تحليل متعدد الأبعاد (Burgos-Videla, et al., 2025).
- البعد السياقي: يتمثل في التعاطف التاريخي؛ ويتطلب هذا البعد من المتعلم وضع الأحداث والقرارات التاريخية ضمن سياقها الزماني والمكاني والاجتماعي، وفهم الدوافع الكامنة وراء تصرفات الفاعلين التاريخيين (Karn, 2023).

يتضح مما سبق أن مفهوم المرونة الفكرية التاريخية يمثل إطارًا مركبًا يجمع بين مهارات معرفية ونقدية ووجدانية تسهم في تمكين المتعلمين من التعامل مع السرديات التاريخية بعمق، فالأبعاد الثلاثة

السابقة ترتكز على قدرة المتعلم على إعادة تشكيل أنماط التفكير وتوليد الأفكار المتنوعة وفهم المواقف من زوايا متعددة.

- **أهمية المرونة الفكرية التاريخية:**

تعد المرونة الفكرية التاريخية إحدى المهارات الفكرية الأساسية التي تمكّن الأفراد من التعامل مع الأحداث التاريخية وفهمها بعمق ومنظور متعدد الأبعاد (Vaupotič, 2024). وهذه المرونة كما يوضح Campbell (2018) تتحول من مجرد مهارة أكاديمية إلى أداة تحليلية تمكن الطالب من تفكيك النصوص التاريخية وإعادة تركيبها في سياقاتها الزمانية والمكانية، مما يثري عملية الاستقصاء التاريخي من خلال إدراك تعدد السرديات وتباين وجهات النظر.

كما تكمن الأهمية التربوية للمرونة الفكرية التاريخية في تدريب الطلاب على تجاوز "القصور العقلي الذاتي" – وفقًا لعبد الرحمن (2020) – وتحريرهم من الانحصار في رواية واحدة، مما ينمي لديهم القدرة على تقييم المصادر التاريخية وتقدير الظروف السياقية التي أحاطت باتخاذ القرارات التاريخية.

ولأهمية المرونة الفكرية التاريخية فقد تناولتها بعض الدراسات الأجنبية التي أكدت على أهميتها لدى الطلاب حيث أكدت دراسة (Al-Khikani, Z. A., & Al-Hamzawi, 2023) والتي تناولت العلاقة بين التنوير التاريخي والمرونة المعرفية، وتوصلت إلى أن الطلاب الذين لديهم فهم تاريخي أعمق يميلون إلى مرونة معرفية أكبر في التفكير بما في ذلك تقدير وجهات النظر المختلفة وتفسير الأحداث. وأكدت دراسة (López-García, 2023) على أن المرونة الفكرية التاريخية تنمّي قدرة الطلاب على التفكير كمؤرخين، وتحليل الأحداث والمصادر. وأشارت دراسة (Wilke, et al., 2023) إلى أن المرونة الفكرية التاريخية تسهم في دعم قدرة الطلاب على تفسير الماضي وربطه بالحاضر بشكل نقدي.

المحور الرابع: الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية

- **المفهوم الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية:**

يعرف Huang (2023) الوعي بالتقنيات التكنولوجية كأحد القضايا العالمية بأنها: قدرة المتعلمين على التمييز بين الاستخدام الأخلاقي وغير الأخلاقي للتقنيات، وتقييم المخاطر المحتملة،

واتخاذ مواقف نقدية ومسؤولة تجاه كيفية جمع بياناتهم التعليمية وإدارتها، وقدرتهم على إدراك التحديات الأخلاقية المرتبطة بالتحديات التقنية خصوصًا ما يتعلق بخصوصية البيانات.

كما يعرف الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية بأنه: القدرة المعرفية التي يمتلكها الفرد على إدراك وفهم القضايا والمشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي تؤثر على مجتمعه المحلي والدولي (Carmona, 2024).

كما ذكر Njoku, et al., (2025) بأن الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية هو قدرة المتعلّم على استيعاب المعلومات المتعلقة بالتحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على المستويين المحلي والدولي، وتحليلها بأسلوب نقدي وبناء.

يتبين من التعريفات السابقة أن الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية ليس مجرد معرفة سطحية بالظواهر، بل هو قدرة مركبة متعددة الأبعاد تجمع بين الإدراك المعرفي والتحليل النقدي والموقف المسؤول.

- **أهم القضايا الوطنية والعالمية:**

تمثل القضايا الوطنية والعالمية إحدى الركائز المعرفية والتربوية الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم. فعلى المستوى الوطني، برزت عدة قضايا محورية، مثل: مشروعات التنمية المستدامة، والمحافظة على الهوية الوطنية، وتعزيز قيم المواطنة الرقمية، وحماية البيئة والموارد الطبيعية. وتمثل هذه القضايا إطارًا معرفيًّا وتربويًّا مهمًّا لتكوين وعي الطلاب بمجريات الواقع المحلي.

ومن أهم القضايا الوطنية التحول نحو الاستدامة البيئية نتيجة تزايد الاهتمام العالمي بهذه القضية، ونظرًا لأهمية التنمية المستدامة فإن تعزيز وعي الطلاب بأبعاد التنمية المستدامة ضرورة تربوية، إذ يسهم في تكوين إدراكهم لمسؤولياتهم تجاه مجتمعهم وبيئتهم، بما يعزز وعي الطلاب وقدرتهم على الإسهام الفعّال في مستقبل وطنهم والعالم (العتيبي، ٢٠٢٤).

كما أدت التغيرات التي شهدها العالم العربي، وما يشهده العالم أجمع من توترات وصراعات إلى زيادة الاهتمام بترسيخ الوحدة الوطنية، وضرورة تنميتها لدى الطلاب في المملكة العربية

السعودية. ويتضمن هذا الوعي فهم الطلاب لمعاني المواطنة الصالحة، واحترام الأنظمة والتعليمات، وتقدير الجهود التنموية والمؤسسات الوطنية (المغذوي، 2020).

أما على المستوى العالمي، فتأتي القضايا التي تشغل الساحة الدولية وتعبر عن مجموعة التحديات العابرة للحدود التي تؤثر في استقرار وأمن الأفراد والمجتمعات عالميًّا، وتشمل قضايا مثل الأمن الإنساني وعدم المساواة والهجرة والتغير المناخي والفجوات التكنولوجية والصراعات الجيوسياسية. ويتطلب التعامل مع هذه القضايا توظيف العلوم والتكنولوجيا والابتكار في إصلاح الأنظمة التعليمية، باعتبار التعليم محورًا رئيسًا في تعزيز الأمن الإنساني وتحقيق التنمية المستدامة على المستوى الدولي (Coetzer, et al., 2023).

كما تشمل القضايا العالمية التطورات التكنولوجية السريعة وما يرتبط بها من تحديات تتعلق بالخصوصية والأمان الرقمي وسوء استخدام الذكاء الاصطناعي، مما يستدعي تأهيل الأجيال لفهم أخلاقيات التكنولوجيا والتعامل الواعي معها (Huang, 2023) كما تشكل العولمة وتداعياتها الثقافية أحد القضايا الجوهرية التي تفرض على النظم التعليمية إعداد الطلاب للانفتاح على العالم مع الحفاظ على الهوية الوطنية (Zalli, 2024). وفي ظل تزايد النزاعات الدولية وتهديد الأمن والسلم الدوليين، يصبح فهم الطلاب لهذه القضايا ضرورة ملحّة لتنمية وعيهم بدورهم كأفراد فاعلين في عالم متغير (Coetzer, et al., 2023). ومن هنا تبرز أهمية تنمية وعي الطلاب بهذه القضايا، بما يتيح لهم القدرة على تحليل الظواهر العالمية وتعزيز مشاركتهم الواعية في مواجهة تحديات المستقبل.

- **أهمية الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية:**

يُعتبر تطوير الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية هدفًا أساسيًّا في التعليم؛ حيث يسعى إلى تخريج مواطنين قادرين على المواطنة المسؤولة محليًّا وعالميًّا، من خلال دمج الماضي بالحاضر والمستقبل (Yanniris, 2021).

ولأهمية الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية فقد اهتمت العديد من الدراسات بوعي الطلاب بالقضايا الوطنية والعالمية؛ حيث هدفت دراسة العنزي وآخرون (2019) إلى التحقق من دور المنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس السعودية، وأوصت بضرورة تنمية وعي الطالبات بأهمية توظيف المنصات الإلكترونية لتنمية قيم المواطنة لديهن. وهدفت

دراسة الحربي (٢٠١٩) إلى إجراء تحليل شامل لدور السياسة التعليمية في الوطن العربي في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، كما هو موضح في رؤية التعليم ٢٠٣٠. وهدفت دراسة Altuntaş, & Turan, (2018) إلى التعرف على مستوى وعي طلاب المدارس الثانوية بمصادر الطاقة المتجددة. كما أكدت دراسة معاري والعسالي (2021) أن الهدف المنشود من مناهج الدراسات الاجتماعية يتمثل في مساعدة الطلبة على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات والتحديات التي تواجههم، حيث تعد من المناهج المرتبطة إلى حد كبير بالمجتمع المحلي، وزيادة وعي الطلاب بأهم هذه القضايا.

كما أكدت دراسة البازوري (2011) على ضرورة تزويد الطلاب بالمعارف والمعلومات والمهارات والقيم التي تلقي الضوء على القضايا الوطنية والعالمية، وبعض المعلومات الأساسية التي يحتاجها الطالب ليكون عنصرًا فعّالا في وطنه الذي يعيش فيه، ودراسة الحجوج (2019) التي تتناول تضمين الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في مناهج الدراسات الاجتماعية وربطها بالحياة الواقعية المحيطة بالطلاب. أما دراسة عبد الخالق (2018)، ودراسة السماني (2020)، ودراسة الغامدي (2021) فقد اتفقت على ضرورة إعادة النظر في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بما يواكب التغييرات والتحولات الحالية والمستقبلية والتي تسهم بفرضها القضايا المحلية والدولية، في مواجهة التحديات التي أوجدتها القضايا الاجتماعية المعاصرة.

وتؤكد دراسة العنزي (2019)؛ الأسمري (2020) على أن تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لمختلف المراحل التعليمية وخصوصًا المرحلة الثانوية ومجاراتها لأهم القضايا والتحولات الاجتماعية المعاصرة يسهم في الخروج بأفراد لديهم القدرة والإمكانات على فهم وإدراك ما يدور حولهم من قضايا داخل بيئتهم المحلية وتعريفهم بأهم القضايا الاجتماعية التي تحدث في العالم، وبالتالي تتوسع مداركهم ويكونوا أكثر وعيًا وإدراكًا بالواقع الاجتماعي المحيط بهم.

يتضح مما سبق أن الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية يعد من المهارات الفكرية والاجتماعية الأساسية التي تمكن الطلاب من فهم السياق الذي يعيشون فيه، سواء على المستوى المحلي أو الدولي؛ فهو يتيح للمتعلمين إدراك تأثير السياسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية على مجتمعاتهم، وفهم دورهم كمواطنين فاعلين في مواجهة التحديات المحلية والعالمية. كما يسهم الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية في تعزيز الانتماء الوطني والمسؤولية الاجتماعية.

- **أبعاد الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية:**

أشارت بعض الدراسات إلى أبعاد رئيسية متكاملة تصف الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية كما يلي (Radzi, et al., 2022; Hossain, 2023; Chen, & Khoso, 2025; البازوري، 2011):

1- البعد المعرفي:

هو امتلاك قاعدة معرفية واسعة ومحدّثة حول طبيعة القضايا وأبعادها وجذورها التاريخية وتأثيراتها المتوقعة بما في ذلك الأحداث السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، والثقافية مثل قضايا التنمية المستدامة والهوية الوطنية والصراعات الدولية والتغير المناخي، ويتضمن هذا البعد القدرة على جمع المعلومات وتحليلها وتقييم مصداقيتها.

2- البعد الوجداني:

يتعلق بالمشاعر والمواقف والقيم التي يتبناها الفرد تجاه هذه القضايا. كما يتعلق بتنمية قيم الانتماء الوطني والعدالة والتسامح، والاحترام المتبادل والمسؤولية تجاه القضايا العالمية مثل حقوق الإنسان والبيئة والتنمية المستدامة، ويساعد هذا البعد على توجيه المواقف والقرارات بشكل أخلاقي واعٍ يعكس احترام التنوع والتفاعل الإيجابي مع التحديات العالمية.

3- البعد السلوكي:

يعني القدرة على ترجمة الوعي إلى أفعال عملية، مثل المشاركة المجتمعية والسياسية، والإسهام في المبادرات الوطنية، والتفاعل البناء مع القضايا العالمية من خلال الحوار والمشاركة في النشاطات التعليمية والاجتماعية. ويشمل أيضًا الالتزام بالمواطنة الفاعلة والسلوك المسؤول تجاه المجتمع والدولة والعالم، والتعبير عن الرأي بشكل مسؤول، والإسهام في المبادرات الوطنية أو العالمية، مما يعكس تحولًا في الأداء الفعلي للطالب تجاه القضايا.

مما سبق يمكن القول بأن الأبعاد الثلاثة السابقة تشكل منظومة متكاملة للوعي وتسهم في إعداد متعلم يملك القدرة على التفكير وإبداء الرأي في القضايا الوطنية والعالمية بصورة نقدية. كما تؤكد هذه الأبعاد على أهمية تنمية المواطنة عالمية كأحد أهداف التعليم الحديث الذي يدمج بين المعرفة والاتجاه والسلوك. ومن ثم فإن هذه الأبعاد توفر إطارًا نظريًّا لتصميم البرامج التعليمية التي

تهدف إلى تنمية الوعي لدى المتعلمين، وهذه الأبعاد التي اعتمدت عليها الباحثة في البحث الحالي لبناء أداة قياس الوعي الوطني والعالمي لدى الطالبات.

منهجية البحث وإجراءاته

يوضح هذا الجزء منهج البحث، والعينة وطريقة اختيارها، وبناء أدوات البحث والتحقق من صدقها وثباتها، وخطوات جمع البيانات، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في تحليل البيانات.

منهجية البحث:

اعتمد البحث على المنهج المزجي المختلط Mixed Methods من خلال الجمع بين المنهج شبه التجريبي وهو منهج كمي، وبين المنهج النوعي القائم على دراسة الظاهرة وهو منهج كيفي، من خلال استخدام ما يلي:

- المنهج الكمي من خلال التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، حيث تم تطبيق الأدوات قبليًا، ثم تدريس البرنامج التعليمي والتطبيق البعدي لأدوات البحث بهدف التعرف على فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- المنهج الكيفي باستخدام أسلوب دراسة الحالة واتباع التصميم التفسيري لفهم الخبرات والتجارب الإدراكية والفكرية للطالبات خلال البرنامج.

مجتمع البحث وعينته: اشتمل مجتمع البحث على جميع طالبات المسار العام بالمرحلة الثانوية في المدارس الثانوية للبنات في المدينة المنورة للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1447هـ – 2025م). كما تم اختيار عينة عشوائية متيسرة من طالبات الصف الثاني الثانوي .

1. عينة الجانب الكمي:

تم تطبيق أداتي البحث المتمثلة في الاختبار والمقياس على عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني بالمرحلة الثانوية مسار عام في المدينة المنورة بمدرسة الرابعة والعشرون الحكومية للبنات التابعة لمنطقة المدينة المنورة، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (40) طالبة.

2. عينة الجانب النوعي:

تم اختيار (7) طالبات بالصف الثاني الثانوي بالمرحلة الثانوية مسار عام في المدينة المنورة بمدرسة مدرسة الرابعة والعشرون الحكومية للبنات التابعة لمنطقة المدينة المنورة، لتطبيق أسلوب دراسة الحالة من خلال المقابلة شبه المقننة.

أدوات البحث:

أولًا: إعداد قائمة بمهارات المرونة الفكرية التاريخية اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال:

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** وهو تحديد مهارات المرونة الفكرية التاريخية التي ينبغي تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ب- **مصادر اشتقاق القائمة:** استعانت الباحثة بمراجعة البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي، والتي اهتمت بمهارات المرونة الفكرية التاريخية ومنها: (عبد الوهاب، 2011)؛ (Knab, et al., (2021؛ Esen–aygun, 2018; Al-Khikani, & Al-Hamzawi, 2023)

ج- **إعداد القائمة المبدئية:** تم إعداد قائمة مبدئية اشتملت على أربع مهارات رئيسة تضمنت تسع وعشرين مهارة فرعية.

د- **ضبط القائمة النهائية:** تم عرض القائمة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التاريخ بكليات التربية، لمعرفة آرائهم حول أهمية كل مهارة رئيسة وارتباطها بالمهارات الفرعية، والصحة العلمية واللغوية للمقياس، وإضافة وحذف ما يلزم من مهارات، وقد تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة فرعية؛ وبناءً على الأوزان النسبية تم حذف المهارة التي حصلت على أقل من 80%، ليصبح عدد مهارات القائمة أربع

مهارات رئيسة متضمنة أربع وعشرين مهارة فرعية، وهي: إعادة تفسير الأحداث التاريخية، وتضمنت (5) مهارات فرعية، ومهارة تقبل وجهات النظر وتضمنت (5) مهارات فرعية، ومهارة التفكير النقدي التاريخي وتضمنت (6) مهارات فرعية، ومهارة الربط بين الماضي والحاضر وتضمنت (6) مهارات فرعية، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية.

ثانيًا: إعداد قائمة بأبعاد الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية، وذلك من خلال:

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** وهو تحديد أبعاد الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية التي ينبغي تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ب- **مصادر اشتقاق القائمة:** استعانت الباحثة بمراجعة البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي، والتي اهتمت بالوعي بالقضايا الوطنية والعالمية ومنها: (البازوري، 2011؛ Altuntaş, & Turan, 2018؛ العنزي وآخرون، 2019).

ج- **إعداد القائمة المبدئية:** تم إعداد قائمة مبدئية بأبعاد الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية اشتملت على أبعاد الوعي تضمنت ستًّا وعشرين عبارة فرعية.

د- **ضبط القائمة النهائية:** تم عرض القائمة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التاريخ بكليات التربية، لمعرفة آرائهم حول أهمية الأبعاد الرئيسة وارتباطها بالعبارات الفرعية، والصحة العلمية واللغوية للمقياس، وإضافة وحذف ما يلزم من عبارات، وقد تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة فرعية؛ وبناءً على الأوزان النسبية تم حذف العبارة التي حصلت على أقل من 80%، ليصبح عدد عبارات القائمة ثلاثة أبعاد متضمنة عشرين عبارة فرعية، وهي: الوعي المعرفي، وتضمن (9) عبارات فرعية، والوعي الوجداني وتضمن (8) عبارات فرعية، والوعي السلوكي وتضمن (9) عبارات فرعية، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية.

ثالثًا: إعداد البرنامج التعليمي المقترح، ويتضمن ما يلي:

1. فلسفة البرنامج التعليمي المقترح: يرتكز البرنامج التعليمي المقترح على رؤية تربوية معاصرة تنظر إلى التعليم بوصفه عملية تغيير معرفي وقيمي وسلوكي، تتجاوز نقل المعلومات إلى إعادة بناء المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية.
2. الأسس العامة التي يستند إليها البرنامج التعليمي المقترح: يرتكز البرنامج التعليمي القائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي على مجموعة من الأسس العامة التي توجه بناءه، وتنظيم أنشطته، وآليات تنفيذه، بما يضمن تحقيق أهدافه في تنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وتتضمن هذه الأسس ما يأتي:

- المنظور البنائي للمعرفة: يقوم البرنامج على أن المعرفة تُبنى من خلال تفاعل الطالبات مع الخبرات التعليمية، لا من خلال تلقّيها بصورة مباشرة، وهو ما يتسق مع طبيعة التاريخ المغاير الذي يستدعي إعادة تفسير الأحداث وتوليد المعرفة.
- فلسفة التعلّم التحويلي: يستند البرنامج إلى فكرة أن التعلّم الحقيقي يحدث عندما تُراجع الطالبات افتراضاتهنّ السابقة، ويعيدون بناء رؤيتها تجاه الأحداث والقضايا، من خلال الحوار والتأمل والمشكلات الحقيقية.
- الانفتاح الفكري وتعدد وجهات النظر: ينطلق البرنامج من الإيمان بأن دراسة التاريخ من زوايا متعددة يعزز القدرة على تقبّل آراء مختلفة، ويُنمّي مهارات التحليل النقدي، وهو ما يعد من أهم أسس تنمية المرونة الفكرية التاريخية.
- التكامل بين المعرفة والقيم والسلوك: لا يقتصر البرنامج على بناء معرفة تاريخية، بل يربطها بالقيم الوطنية والإنسانية والسلوكيات الواعية تجاه القضايا الوطنية والعالمية.

3. الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج التعليمي المقترح، القائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي إلى تنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

4. محتوى البرنامج التعليمي المقترح: تم بناء محتوى البرنامج التعليمي المقترح القائم على التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية. حيث تكوّن البرنامج من (12) موضوعا، تم توزيعها إلى (6) وحدات تعليمية على النحو الآتي: الوحدة الأولى تشكّل الدولة السعودية في منظور تاريخ مغاير، بينما تضمنت الوحدة الثانية الطاقة والنفط بين السعودية والعالم عبر مسارات بديلة، واحتوت الوحدة الثالثة: الحرمين الشريفين والدور الديني للملكة العربية السعودية، في حين تناولت الوحدة الرابعة: العلاقات الدولية والتحولات العالمية وأثرها على السعودية، واحتوت الوحدة الخامسة: الجغرافيا والطرق التجارية بين السعودية والعالم. وأخيرا الوحدة التعليمية السادسة: التنمية والتحول الوطني في المملكة عبر رؤًى مغايرة

5. طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة: تنوعت طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تنسجم مع فلسفة التاريخ المغاير ومبادئ التعلّم التحويلي، وتتمثل في: التعلم القائم على المشكلات والمناقشة والحوار وتحليل المصادر التاريخية المتعددة والتعلّم القائم على المشروعات ودراسات الحالة التاريخية ومحاكاة ولعب الأدوار.

6. الوسائل والأنشطة المستخدمة في البرنامج: تعددت الوسائل والأنشطة المستخدمة في البرنامج ومنها: المصادر التاريخية المتعددة والمتنوعة، عروض تقديمية، لعب الأدوار التاريخية، استراتيجية "أنا أوافق/لا أوافق لأن..."، مناقشات المجموعات الصغيرة، وأنشطة المقارنة بين الروايات التاريخية.

7. القراءات الخارجية: اشتملت على الكتب المتخصصة، والدراسات والمقالات التاريخية والمدونات عبر الويب ذات العلاقة، والمعتمدة كمصادر رسمية موثوقة.

8. أدوات التقويم: سعت عملية التقويم إلى تحقيق أهداف البرنامج التعليمي المقترح، لذلك تنوعت أنماط التقويم، حيث تم تطبيق أدوات البحث، واستخدام أساليب التقويم البديل كالملاحظة واختبار الورقة والقلم وغيرها.

9. إعداد الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التعليمي: تم إعداد الخطة الزمنية للبرنامج التعليمي حيث استغرق تطبيقه (6) أسابيع بواقع حصتين أسبوعيًّا، مدة كل حصة (45) دقيقة،

وبذلك تكون مدة البرنامج التعليمي (9) ساعات؛ وتضمنت الجلسات: عنوان الجلسة والأهداف والمحتوى التعليمي للطالبات والأنشطة والاستراتيجيات.

10. ضبط البرنامج: بعد الانتهاء من البرنامج في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين، وفي ضوء آرائهم تم إجراء التعديلات المطلوبة، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية للبرنامج التعليمي.

خامسًا: اختبار مهارات المرونة الفكرية التاريخية:

تم إعداد الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

1. **تحديد الهدف من الاختبار**: هدف الاختبار إلى قياس مهارات المرونة الفكرية التاريخية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بعد دراسة البرنامج التعليمي المقترح.
2. **أبعاد الاختبار**: بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع المرونة الفكرية التاريخية لمعرفة المهارات التي تناسب طالبات المرحلة الثانوية، تم تحديد المهارات اللازمة لقياس مدى اكتسابها وهي: إعادة تفسير الأحداث التاريخية – تقبل وجهات النظر – التفكير النقدي التاريخي – الربط بين الماضي والحاضر.
3. **صياغة مفردات الاختبار**: تم صياغة مفردات الاختبار من نوع المشكلات التي تتطلب إجابة قصيرة.
4. **وضع تعليمات الاختبار**: تم صياغة مجموعة من التعليمات للطالبات، والتي توضح بعض الشروط الواجب اتباعها عند الإجابة عن الاختبار؛ والتي تتضمن قراءة كل سؤال بدقة، وعدم البدء في الإجابة قبل التأكد من المطلوب منه، والالتزام بالإجابة في المكان المحدد، والالتزام بالزمن المخصص للاختبار.
5. **صدق الاختبار**: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (5) أساتذة محكمين في مجال الدراسات الاجتماعية للتأكد من مدى مناسبته لمستوى الطالبات، ومدى الصحة العلمية واللغوية للمفردات ووضوح العبارات ومدى انتمائها للمحاور، بالإضافة إلى التعديل والإضافة والحذف. وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات التي قامت الباحثة بإجرائها للوصول بالاختبار إلى صورته النهائية.

6. **التجربة الاستطلاعية للاختبار**: بعد التحقق من صدق الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (25) طالبة بالصف الثاني الثانوي: المسار العام، وذلك لتحديد:

- استخدمت الباحثة صدق الاتساق الداخلي للتحقق من صدق الاختبار عن طريق معامل ارتباط بيرسون بين درجات مفردات الاختبار والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجات مفردات الاختبار والدرجة الكلية

المهارات	معاملات الارتباط
إعادة تفسير الأحداث التاريخية	0.89
تقبل وجهات النظر	0.88
التفكير النقدي التاريخي	0.84
الربط بين الماضي والحاضر	0.80

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط مهارات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

- **ثبات الاختبار**: تم حساب ثبات الاختبار من خلال حساب ثبات كل بعد من الأبعاد الأربعة على حدة، ثم حساب الثبات الكلي للاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات للأبعاد الأربعة والاختبار ككل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2): معامل الثبات لأبعاد الاختبار والاختبار ككل بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا
إعادة تفسير الأحداث التاريخية	0.85
تقبل وجهات النظر	0.84
التفكير النقدي التاريخي	0.87
الربط بين الماضي والحاضر	0.88

الاختبار ككل	0.86

- **حساب زمن الاختبار**: تم حساب زمن الاختبار بتسجيل المدة الزمنية التي استغرقتها كل طالبة في الإجابة عن الاختبار ككل، حيث تم تطبيقه في جلسة واحدة تعادل حصة دراسية، ثم حساب متوسط زمن الإجابة وتوصلت إلى أن الزمن المخصَّص للاختبار هو 45 دقيقة.
- **الصورة النهائية للاختبار**: بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته، تم التوصل لشكل الاختبار في صورته النهائية؛ حيث بلغ عدد مفرداته بعد إجراء التعديلات المطلوبة (16) سؤالًا. والجدول التالي يوضح توزيع عدد المفردات على أبعاد مهارات المرونة الفكرية التاريخية:

جدول (3): توزيع مفردات اختبار المرونة الفكرية التاريخية على أبعاده

أبعاد المرونة الفكرية التاريخية	عدد الأسئلة
إعادة تفسير الأحداث التاريخية	4
تقبل وجهات النظر	4
التفكير النقدي التاريخي	4
الربط بين الماضي والحاضر	4
الاختبار ككل	**16**

سادسًا: مقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية:

تم إعداد المقياس وفقًا للخطوات التالية:

1. **تحديد الهدف من المقياس**: هدف المقياس إلى قياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
2. **تحديد محاور المقياس**: تم الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية والاستعانة بها لتحديد محاور المقياس وعبارات كل محور، وقد تم اعتماد المحاور التالية: الوعي المعرفي، والوعي الوجداني، والوعي السلوكي.

3. **تصميم المقياس في صورته الأولية:** تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي Likert Scale، حيث تضمنت كل عبارة خمس اختيارات (غير موافق بشدة – غير موافق – محايد – موافق – موافق بشدة)؛ بحيث تختار الطالبة استجابة واحدة لكل عبارة، وقد كانت العبارات متنوعة، وخالية من التلميحات التي توحي بالإجابة، وأن تكون العبارات مختصرة وواضحة وتتضمن هدف واحد فقط.

4. **طريقة تصحيح المقياس:** تم تصحيح المقياس كما بالجدول التالي:

جدول (4): جدول توزيع درجات مفردات مقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية حسب نوع العبارة

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

5. **تعليمات المقياس:** تم تضمين المقياس بعض التعليمات التوضيحية الموجهة للطالبة، تتمثل في: تحري الدقة في قراءة عباراته وأن تعبر عن رأيها الخاص، وتوضيح كيفية الإجابة عن فقراته من خلال عرض مثال.

6. **صدق المقياس:** تم عرض المقياس على (5) أساتذة محكمين للتأكد من مناسبة المحاور والعبارات، والسلامة اللغوية للعبارات ووضوح العبارات ومدى انتمائها للمحاور، بالإضافة إلى التعديل والإضافة والحذف.

7. **التجريب الاستطلاعي للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 25 طالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بالمسار العام في المدينة المنورة بمدرسة الرابعة والعشرون الحكومية للبنات في الفصل الدراسي الأول لعام 1447هـ / 2025م من أجل تحديد ما يلي:

8. **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس من خلال حساب ثبات كل محور من المحاور الثلاثة على حدة، ثم حساب الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات للمحاور وللمقياس ككل كما موضح بالجدول التالي:

جدول (5): معاملات الثبات لكل محور من محاور المقياس وللمقياس ككل

المحور	معامل ألفا
الوعي المعرفي	0.90
الوعي الوجداني	0.89
الوعي السلوكي	0.92
المقياس ككل	0.91

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات دالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على ثبات مقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية، ويمكن الاعتماد على نتائجه.

9. **زمن المقياس:** تم تسجيل الزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة عن المقياس، حيث تم تطبيقه في جلسة واحدة تعادل حصة دراسية، ثم حساب متوسط زمن الإجابة وتوصلت إلى أن الزمن المخصص للمقياس هو 30 دقيقة.

10. **الصورة النهائية للمقياس:** يعد إجراء التعديلات على عبارات المقياس في ضوء آراء المحكمين، أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق، حيث تضمن ثلاثة محاور، والجدول التالي يوضح عدد العبارات في كل محور، وبذلك فإن العدد الكلي لعبارات المقياس 26 عبارة.

جدول (6): توزيع عبارات مقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية على المحاور

محاور الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية	عدد العبارات
الوعي المعرفي	9
الوعي الوجداني	8
الوعي السلوكي	9
المقياس ككل	26

سابعًا: المقابلة شبه المقنَّنة:

اعتمد البحث في الجانب الكيفي على المقابلة شبه المقنَّنة كونها إحدى الأدوات الملائمة للتصميم التفسيري، حيث تتيح فهمًا معمّقًا للتجارب التعلمية والتحولات الفكرية التي تكشف عنها روايات طالبات المرحلة الثانوية أثناء مشاركتهن في البرنامج التعليمي القائم على التكامل بين

التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي، وتُعد المقابلة شبه المقنَّنة مناسبة لهذا النوع من الدراسات؛ لأنها تجمع بين المرونة في طرح الأسئلة، وإتاحة المجال للمشارِكات للتعبير بحرية عن أفكارهن وتجاربهن.

واتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات المنهجية لإعداد المقابلة بما يضمن مناسبتها لأهداف الدراسة وصدقها وثباتها، من خلال تحديد الهدف من المقابلة وتحديد نوعها وصياغة أسئلة المقابلة، وعرض المقابلة على المحكمين: حيث تم عرض أسئلة المقابلة على (5) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بهدف التحقق من ملاءمة الأسئلة لأهداف الدراسة، ووضوح الصياغة، وشمولها لأبعاد الخبرات المراد استكشافها. وبناءً على ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة. ثم التجريب المبدئي للمقابلة: حيث أُجريت مقابلة تجريبية مع عينة من الطالبات غير العينة الأساسية بهدف الكشف عن أية صعوبات في الفهم أو الصياغة، وتقدير الزمن اللازم لإجراء المقابلة، وتم تعديل بعض الأسئلة بناءً على نتائج التجريب.

إعداد المقابلة في صورتها النهائية: تم إعداد المقابلة في صورتها النهائية بعد التحكيم والتجريب متضمنة مقدمة توضح الهدف من المقابلة، وتعليمات للطالبات، وأسئلة المقابلة، وقد تضمَّنت المقابلة في صورتها النهائية (5) أسئلة، ثم إجراء المقابلات وتسجيلها: حيث تم إجراء المقابلات فرديًّا على عينة عددها (7) طالبات، وتسجيلها بعد موافقة الطالبات وذلك لضمان الدقة في نقل البيانات، وإمكانية تحليل المعلومات نصيًّا لاحقًا، وعدم فقد أي تفاصيل يمكن أن تفيد في تفسير التجربة. ثم تم تفريغ المقابلات نصيًّا وتحليل بيانات المقابلة، ثم عرض النتائج وتفسير البيانات في ضوء الربط بين النتائج ونظريات البحث وإطاره المفاهيمي، وأهداف البرنامج التعليمي.

- **أساليب التحليل الإحصائي المستخدَمة في تحليل النتائج:**

- الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي.
- اختبار "ت" T test لمجموعتين مرتبطتين وحساب مربع إيتا وقياس حجم التأثير لإيجاد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المرونة الفكرية التاريخية وتعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

نتائج البحث ومناقشتها

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول

للإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض التالي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المرونة الفكرية التاريخية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمقارنة نتائج طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المرونة الفكرية التاريخية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (7): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المرونة الفكرية التاريخية

التطبيق	ن	م	ع	ح	قيمة (ت)	الدلالة
قبلي	40	37.17	4.12	39	6.45	0.00
بعدي		26.14	3.50			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية (39)، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بوجود فروق دالة إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى 0.01 بين درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المرونة الفكرية التاريخية، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج التعليمي المقترح تم فيه مراعاة مهارات المرونة الفكرية والأساليب المناسبة لتنميتها لدى الطالبات، بجانب اتباع مدخل التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي، على اعتبار أن لهما آثارًا إيجابية في تنمية بعض المتغيرات ومنها متغير مهارات المرونة الفكرية.

ويدعم ما سبق ما أشارت إليه بعض الدراسات من أنه لإكساب الطلاب هذه المهارات لابد من الاعتماد على مداخل تدريسية غير تقليدية؛ ويأتي التاريخ المغاير كأحد المداخل التي تعزز الدور المحوري للمتعلمين، وتساعدهم على العمل النشط القائم على فهم وتحليل الأحداث التاريخية، وتصور البدائل والأحداث التاريخية الموازية لها، ويوفر لهم طرقًا جديدة للتعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم

المتعددة في الأحداث التاريخية (Zaid, et al., 2018). وأكدت دراسات (رضوان، 2019؛ كمال، ٢٠٢٠)، على الأثر الفعال لاستخدام مدخل التاريخ المغاير في العملية التعليمية والمجالات المختلفة وتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب بشكل عام. وأكدت دراسة (Latif, 2019) أن التاريخ المغاير يؤدى إلى زيادة الوعي بالقضايا الاجتماعية من خلال البحث في جذورها التاريخية لتقديم تقييم مناسب لها.

وفي مقابل الاهتمام بالتاريخ المغاير كأحد المداخل التي تعزز الدور الإيجابي للمتعلم، فقد أشار الحكمي وآخرون (٢٠٢٠) إلى أن التعلّم التحويلي ينادي إلى أهمية مواكبة رؤية التعليم وتعزيز مبدأ التفكير والفهم عند المتعلم، وتعزيز فرص التغيير ومعالجة وتفسير المعلومات التي يتلقاها المتعلم، والانفتاح على وجهات النظر المتعددة. وتأكيدًا لذلك فقد أوصت دراسة (سعيد، 2021؛ وعبد العظيم، ٢٠٢٢) بضرورة استخدام التعلّم التحويلي في التدريس في مراحل التدريس المختلفة. كما أوصت دراسة (Esnati, & Mukeredzi, 2023) بالاهتمام باستخدام التعلّم التحويلي لأهميته في التعليم.

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن البرنامج التعليمي المقترح قد أسهم في تنمية مهارات المرونة الفكرية التاريخية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمسار العام، ويمكن تفسير ذلك في ضوء اعتماد البرنامج على التاريخ المغاير الذي يُقدِّم روايات متعددة للأحداث التاريخية، الأمر الذي أتاح للطالبات مقارنة وجهات النظر وتحليل الأدلة التاريخية، مما فعّل من مهارات التفكير النقدي والانفتاح على تفسيرات غير تقليدية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسات (عبد الوهاب، 2011؛ Al-Khikani & Al-Hamzawi, 2023؛ Burgos-Videla et al., 2025).

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني تم صياغة الفرض التالي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمقارنة نتائج طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية

التطبيق	ن	م	ع	ح	قيمة (ت)	الدلالة
قبلي	40	15.63	4.61	39	7.68	0.00
بعدي		21.56	3.81			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية (39)، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بوجود فروق دالة إحصائيًّا بين التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى 0.01 بين درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج التعليمي المقترح اعتمد على مداخل تدريسية إيجابية تمثلت في مدخل التاريخ المغاير والمدخل التحويلي، خاصة وأن دراسة (Latif, 2019) قد أكدت على أن التاريخ المغاير يؤدى إلى زيادة الوعي بالقضايا الاجتماعية من خلال البحث في جذورها التاريخية لتقديم تقييم مناسب لها، بجانب توصية دراسة (سعيد، 2021؛ وعبد العظيم، ٢٠٢٢) بضرورة استخدام التعلّم التحويلي في التدريس في مراحل التدريس المختلفة. كما أوصت دراسة (Esnati, & Mukeredzi, 2023) بالاهتمام باستخدام التعلّم التحويلي لأهميته في التعليم.

كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أن البرنامج التعليمي المقترح كان فعالًا في تعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية بمستوياته الثلاثة: المعرفي والوجداني والسلوكي، من خلال توظيف مزيج من التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي الذي وفر بيئة ثرية لإعادة بناء المعرفة وتغيير أنماط التفكير وتوجيه السلوك في ضوء فهم أعمق وأكثر نضجًا لتلك القضايا. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات (Mezirow, 2015؛ Hoggan & Browning, 2019؛ Freel & Bilali, 2022).

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث تم صياغة الفرض التالي: لا يوجد أثر فعال ودالّ إحصائيًّا لاستخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثّر للبرنامج التعليمي المقترح باستخدام مربع ايتا $\eta 2$ واختبار حجم الأثر (d)، ويهدف اختبار مربع ايتا $\eta 2$ إلى تحديد نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل:

جدول (9): نتائج مربع إيتا وحجم الأثر

المتغير	(ت)	درجة الحرية	مربع ايتا $\eta 2$	حجم الأثر (d)	الفعالية والأثر
اختبار مهارات المرونة الفكرية التاريخية	6.45	39	0.84	0.8	فاعلية مرتفعة وأثر كبير
مقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية	7.68		0.91	0.7	فاعلية مرتفعة وأثر كبير

يوضح الجدول السابق أن قيمة اختبار مربع ايتا $\eta 2$ لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المرونة الفكرية التاريخية (0.84) مما يعني أن 84% من التباين بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين يرجع إلى أثر البرنامج التعليمي، كما يتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر = 0.8 مما يدل على أن حجم الأثر كبير جدًّا؛ وهناك حجم أثر كبير لاستخدام البرنامج التعليمي في تنمية مهارات المرونة الفكرية التاريخية. بالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل بوجود أثر فعّال ودالّ إحصائيًّا لاستخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي في تعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار مربع ايتا $\eta 2$ لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي مقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية (0.91) مما يعني أن 91% من التباين بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين يرجع إلى أثر البرنامج التعليمي، كما يتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر = 0.7 مما يدل على أن حجم الأثر كبير جدًّا؛ وهناك حجم أثر كبير لاستخدام البرنامج التعليمي في تعزيز الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج التعليمي القائم على التكامل بين التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي قد وفَّر بيئة تعليمية ثرية ومحفزة ساعدت الطالبات على إعادة بناء معارفهن التاريخية، والنظر إلى الأحداث من زوايا متعددة، والانخراط في ممارسات تعلم عميقة عززت قدراتهن

المعرفية والوجدانية والسلوكية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Hoggan, & Browning, 2019 VanSledright, 2014؛ Chen, & Khoso, 2025؛ Knab, et al., 2021).

رابعًا: الإجابة عن السؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع تم صياغة الفرض التالي: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين مهارات المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح.

ولاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين درجات مجموعة البحث في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات المرونة الفكرية التاريخية ومقياس الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (10): معامل ارتباط بيرسون بين المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية

القضايا الوطنية والعالمية / المرونة الفكرية التاريخية	الوعي المعرفي	الوعي الوجداني	الوعي السلوكي	الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية ككل
إعادة تفسير الأحداث التاريخية	.883**	.811**	.778**	.794**
تقبل وجهات النظر	.716**	.756**	.712**	.813**
التفكير النقدي التاريخي	.682**	.726**	.746**	.854**
الربط بين الماضي والحاضر	.704**	.732**	.689**	.763**
مهارات المرونة الفكرية التاريخية	.783**	.764**	.771**	.834**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين مهارات المرونة الفكرية التاريخية والوعي بالقضايا الوطنية والعالمية حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (0.834)، وهي قيمة موجبة، أي أنه كلما زاد وعي الطالبات بالقضايا الوطنية والعالمية زادت مهارات المرونة الفكرية التاريخية لديهن. ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية موجبة

بين المتغيرين في ضوء اعتماد مهارات المرونة الفكرية التاريخية مثل إعادة تفسير الأحداث والربط بين الماضي والحاضر على قدرة الطالبات على فهم السياقات الزمنية وتتبّع تطور الظواهر.

خامسًا: إجابة السؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس قامت الباحثة بتطبيق أسئلة المقابلة كما يلي:

1. **كيف تصفين تجربتكِ في المشاركة في البرنامج التعليمي القائم على التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي؟ وما أكثر الجوانب التي أثرت في طريقة فهمكِ للأحداث التاريخية؟**

وصفت معظم الطالبات تجربتهن في البرنامج التعليمي بأنها مهمة ونقطة تحول في فهم التاريخ، كما ذكرت الطالبات أن البرنامج لم يقتصر على تزويدهن بالمعلومات، بل تعدّاه إلى تغيير طريقة التفكير نفسها في التعامل مع السرديات التاريخية؛ حيث ذكرت بعض الطالبات بأن *"البرنامج غيّر الطريقة التي ننظر بها للأحداث"* ومن أكثر الجوانب التي أثرت في طريقة فهمهن للأحداث التاريخية منهجية التاريخ المغاير؛ حيث تمكّنّ من رؤية الأحداث من منظور مختلف، وبذلك شكّلت التجربة نقطة تحول في فهم الطالبات للأحداث التاريخية في إطارها الشامل.

2. **ما التغيّرات التي حدثت في طريقة تفكيركِ التاريخي، خصوصًا فيما يتعلق بإعادة تفسير الأحداث أو تقبّل تعدد وجهات النظر؟**

أوضحت الطالبات أن من أهم التغيّرات الرئيسية التي حدثت "إعادة تفسير الأحداث"؛ وأن تفكيرهن أصبح أكثر نقدية تجاه أي مصدر تاريخي، فقد أشارت الطالبات إلى أنهن أصبحن أكثر قدرة على تحليل السرديات التاريخية والبحث في جميع جوانبها؛ حيث ذكرت بعض الطالبات *"أصبحت لا أقبل أي معلومة تاريخية كما هي، بل أسأل دائمًا: من كتبها؟ ولماذا"*؛ مما يعكس تطورًا واضحًا في التفكير النقدي لديهن.

3. **كيف أسهمت أنشطة البرنامج في دفعكِ للتأمل أو إعادة النظر في أفكاركِ السابقة؟**

ساعدت جلسات النقاش الطالبات على طرح الأسئلة والتي كانت هي المحفز الأقوى؛ حيث ساعد ذلك على الدفاع عن أفكارهنّ ومراجعتها في الوقت نفسه. ومما يؤكد ذلك ما أشارت إليه الطالبات بأنه ساعدهن على التأمل وإعادة التفكير في أفكارهن السابقة، فمن خلال جلسات النقاش تم تنمية القدرة على طرح الأسئلة؛ لأنها أتاحت لهن التعبير عن الرأي واختبار الأفكار

المناسبة. وذكرت بعض الطالبات *"كنت أعتقد أن فهمي للأحداث ثابت، لكن من خلال النقاش أصبحت أعيد التفكير فيما أعتقد من أفكار"*. مما يؤكد أن الأنشطة المضمَّنة في البرنامج لم تقتصر على تعزيز المعرفة الموجودة لديهن فقط، بل أسهمت بشكل كبير في تنمية مهارات إعادة التفسير والتفكير الناقد وتقبل وجهات النظر والربط بين الماضي والحاضر، وهو ما يُعد جوهر التعلّم التحويلي.

4. كيف ساعدكِ البرنامج في فهم القضايا الوطنية السعودية والقضايا العالمية المعاصرة؟ وهل لاحظتِ تطورًا في وعيكِ المعرفي أو الوجداني أو السلوكي تجاه هذه القضايا؟

أكدت الطالبات أن ربط القضايا المعاصرة بجذورها التاريخية عزَّز فهم أبعاد المشكلات الوطنية السعودية والعالمية، وزاد من قدرتهن على تحليل القضايا المختلفة. كما أشارت بعض الطالبات إلى أنه "*من خلال ربط الأحداث الحالية بماضيها أصبحت أفهم أن كل قضية لها جذورها وليست مجرد حدث منفصل*"، وهو ما يعكس تطورًا معرفيًّا لدى الطالبات. أما على المستوى الوجداني، فقد ذكرت معظم الطالبات أن البرنامج عزَّز شعورهن بالمسؤولية والانتماء الوطني، خاصة بعد إدراك حجم التحديات التي واجهتها المملكة في مراحل مختلفة. وقالت إحدى الطالبات "*بعد دراسة السياقات التاريخية حسّيت فعلًا قد إيه مسؤوليتنا تجاه الوطن*". وعلى الجانب السلوكي، لاحظت الطالبات تطورًا في الممارسة والاتجاه، خاصة فيما يتعلق بالبحث عن المعلومات من مصادر موثوقة والمشاركة المجتمعية. كما أضافت إحدى الطالبات "*أصبحت لا أتخذ موقف تجاه أي حدث أو قضية إلا بعد ما أرجع لمصدر موثوق وأتأكد بنفسي*"، ما يؤكد أن الوعي السلوكي لديهن أصبح أكثر نضجًا.

5. هل شعرتِ بحدوث تحولات فكرية خلال مشاركتكِ في البرنامج؟

أفادت جميع الطالبات بحدوث تحولات فكرية بعد تطبيق البرنامج؛ حيث أسهم في إحداث تحوّل فكري في طريقة فهم الأحداث التاريخية وتحليلها. وقد أشارت معظم الطالبات إلى أن البرنامج مكّنهنَّ من إعادة بناء الإطار المرجعي الذي يستند إليه التفكير التاريخي، مما ساعدهن على التفكير الناقد. وفي هذا السياق ذكرت إحدى الطالبات "*شعرت أن طريقة تفكيري تغيّرت بشكل كبير؛ فلم أعد أتقبل المعلومة دون تحليل، بل أصبحت أسأل دائمًا: ما الدليل؟ ومن أي وجهة نظر تم تقديمها؟*." كما أكدت الطالبات أن أبرز مظاهر التحول كان الانتقال من دور المتلقي السلبي إلى

دور المتعلم المشارك الذي يهدف إلى اكتشاف الحقيقة. وأوضحت طالبة أخرى قائلة "*قبل البرنامج كنت أقرأ الحدث أو القضية التاريخية كما هي، لكن الآن أصبحت أبحث عن خلفية وسياق الحدث وأهم العوامل المؤثرة فيه*". وأضافت طالبة ثالثة عن هذا التحوّل حيث قالت "*تعلمت أن الحقيقة ليست ثابتة وواحدة، وأن اختلاف السرديات يساعدني على فهم أكبر للقضية*". وبناءً على ذلك تعكس إجابات الطالبات حدوث تحوّل فكري يتمثل في تبنّي التفكير الناقد وتعدد وجهات النظر وإعادة تفسير الأحداث ضمن السياق المتعدد والمختلف، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه التحويلية.

التوصيات:

بناء على نتائج البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية للمسئولين عن تدريس التاريخ وإعداد وتطوير مناهجه:

1- الإفادة من البرنامج التعليمي المقترح القائم على التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي لمقرر التاريخ في البحث الحالي في الخطط التطويرية للبرامج التعليمية والمناهج الدراسية من خلال إدراج مهارات المرونة الفكرية التاريخية في مناهج التاريخ.

2- تضمين مداخل التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي كاستراتيجيات تعليمية أساسية في مقررات الدراسات الاجتماعية.

3- توجيه اهتمام الباحثين لتنمية المرونة الفكرية التاريخية في مقررات الدراسات الاجتماعية.

4- تشجيع المعلمين على الاهتمام بمهارات المرونة الفكرية التاريخية وأبعاد الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية، وكيفية تنميتها لدى الطلاب.

المقترحات:

يقدم البحث عددًا من المقترحات البحثية للباحثين المهتمين بمجال البحث الحالي، أبرزها:

1. قياس أثر استخدام التاريخ المغاير والتعلّم التحويلي على تنمية المرونة الفكرية التاريخية وأبعاد الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية في مراحل تعليمية مختلفة ضمن الدراسات الاجتماعية.

2. تحليل محتوى كتب التاريخ في المرحلة الثانوية للكشف عن مدى تضمينها لقضايا وطنية وعالمية معاصرة.
3. إجراء دراسة نوعية معمّقة حول تصورات المعلمين حول استخدام التاريخ المغاير، والمعوقات التي تواجههم في تطبيقه داخل الفصول الدراسية.
4. بحث أثر استخدام التعلّم القائم على المحاكاة أو الواقع الافتراضي في تنمية الوعي بالقضايا الوطنية والعالمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

الأسمري، فايز علي. (2020). تصوُّر مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الأمن الفكري والثقافي في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 4، 127- 197.

آل رفعة، مسفر جبران. (2019). دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة: جامعة جازان نموذجًا. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، 8(2)، 146-165.

آل ملوذ، حصة محمد. (2019). أثر التعليم التحويلي في تنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، 27(2)، 99- 121.

البازوري، محمد. (2011). تقويم محتوى منهاج القضايا المعاصرة للمرحلة الثانوية في ضوء التوجهات المعرفية الحديثة ومدى اكتساب الطلبة لها. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية بغزة.

الثبيتي، نايف سعد. (2021). أثر تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لطلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في تعزيز الوعي بمفهوم الهوية الوطنية السعودية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، 13(1)، 55- 101.

الحربي، سعود هلال. (2019). السياسة التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. رؤية تحليلية. *المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، عدد خاص، 1- 72.

الحكمي، نوف محسن والدعجاني، نجلاء غازي والشعبيني، عبد الرحمن عبد العزيز. (2020). نظرية التعلم التحويلي في برامج تعليم الكبار. *مجلة عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 71(2)، 130- 154.

رضوان، حمدي محروس. (2019). أثر استخدام مدخل التاريخ البديل في التدريس لتنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة المنوفية.

السامرائي، أفراج ياسين. (2017). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وفقًا لأبعاد التنمية المستدامة. *ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المناهج وتنميتها بالوطن العربي*، جامعة 6 أكتوبر، مصر.

سعيد، هبة الله حلمي. (2021). فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على التعلم التحويلي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 45(1)، 457- 497.

السماني، محمد الطيب. (2020). مدى تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 44(2)، 299-320.

السيد، محمد عبد الرؤف. (2021). استراتيجية مقترحة لتعزيز مسؤولية الجامعات السعودية نحو الاستدامة البيئية. *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، 39(3)، 199- 242.

الشال، إيمان السيد. (2022). استخدام مُدخل التاريخ المغاير لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 143(1)، 375- 430.

شحاته، رحاب فتحي. (2018). أثر استخدام استراتيجية عباءة الخبير لتدريس الجغرافيا في تنمية المرونة الفكرية وبعض المهارات الحياتية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، 98، 23-60.

صاحب، ابتسام ومحمد، آلاء. (2023). فاعلية تصميم تعليمي قائم على نظرية التعلم التحويلي في تحصيل طلبة كليات التربية. *المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والأمريكية*، 4(2)، 1- 37.

عبد الرحمن، صفاء عبد المجيد. (2020). أثر المرونة الفكرية على مواجهة ضغوط العمل: دراسة ميدانية بالتطبيق على شركات الأدوية المصرية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، كلية التجارة، جامعة قناة السويس، 11(1)، 85- 109.

عبد الرحمن، مريم عبد العظيم. (2024). نموذج تدريسي مقترح لتدريس الرياضيات قائم على نظرية التعلم التحويلي لتنمية الدافعية العقلية والتفكير المنتج لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، (119)، 935- 1010.

عبد العزيز، زينب عماد. (2024). فاعلية تدريس وحدة قائمة على التاريخ المغاير لتنمية مهارات التنور التاريخي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 21(144)، 477- 512.

عبد العظيم، صباح عبد الله. (2022). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير التأملي والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 25(10)، 173- 223.

عبد الوهاب، صلاح شريف. (2011). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *مجلة البحوث العربية في التربية النوعية*، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، 20، 21-75.

العتيبي، دلال تركي. (2024). درجة ملاءمة بيئة التعلم في ضوء أبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، رابطة التربويين العرب، 33، 13-50.

عطية، هالة الشحات. (2009). برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة بنها، 114، 241- 298.

العنزي، سعود فرحان. (2019). تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول ثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 21، 15- 62.

العنزي، شيمة سالم والكراسنة، سميح محمود والطوالبة، هادي محمد. (2019). أثر المنصات الإلكترونية المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية السعودية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، جامعة القدس المفتوحة، 7(13)، 20- 36.

الغامدي، نورة محمد. (2021). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 136، 425-445.

كمال، أحمد بدوي. (2020). استخدام مدخل التاريخ المغاير في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات الفهم التاريخي والتفكير المتشعب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، 77، 37-111.

محمد، راشد محمد. (2015). برنامج مقترح في العلوم قائم على نظرية تريز لتنمية المرونة الفكرية واتخاذ القرار الصحي وعزائمه لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، 4(6)، 55- 75.

معاري، ضحى والعسالي، علياء. (2021). تحليل محتوى كتاب التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية للمواطنة. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة بغداد، 60(1)، 287- 304.

المغذوي، عادل عايض. (2020). دور المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية: دراسة تحليلية في ضوء وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 2، 195-272.

نويجي، إيمان عبد الكريم. (2023). فاعلية برنامج مقترح في التغيرات المناخية قائم على التعلم التحويلي في تنمية كفاءات تحقيق التنمية المستدامة لدى الطلاب المعلمين شعبة الفيزياء ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة الفيوم، 15(17)، 1- 78.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel-Azim, S. A. (2022). The effectiveness of a proposed program based on transformative learning in teaching mathematics on developing reflective thinking and self-efficacy among secondary school students. *Journal of Mathematics Education*, 25(10), 173–223.

Abdelaziz, Z. I. (2024). The effectiveness of teaching a unit based on alternate history in developing historical literacy skills and decision-making among second-cycle basic education students. *Educational Association Journal for Social Studies*, 21(144), 477–512.

Abdelrahman, M. A. (2024). A proposed instructional model for teaching mathematics based on transformative learning theory to develop mental motivation and productive thinking among preparatory stage students. *Educational Journal*, Sohag University, (119), 935–1010.

Abdelrahman, S. A. (2020). The effect of intellectual flexibility on coping with work stress: A field study applied to Egyptian pharmaceutical companies. *Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies*, Faculty of Commerce, Suez Canal University, 11(1), 85–109.

Abdelwahab, S. Sh. (2011). Mental flexibility and its relationship with both future time perspective and achievement goals among university faculty members. *Arab Research Journal in Qualitative Education*, Faculty of Qualitative Education, Mansoura University, 20, 21–75.

Al-Asmari, F. A. (2020). A proposed vision for secondary school social studies curricula in light of the dimensions of intellectual and cultural security in the Kingdom of Saudi Arabia. *Islamic University Journal for Educational and Social Sciences*, Islamic University of Madinah, 4, 127–197.

Al-Bazouri, M. (2011). Evaluating the content of the contemporary issues curriculum for the secondary stage in light of modern cognitive orientations and the extent to which students acquire them. *Unpublished Master's Thesis*, Islamic University of Gaza.

Al-Enzi, S. F. (2019). Evaluation of the social and national studies textbook for first-year secondary grade from teachers' viewpoints in Hafar Al-Batin Governorate. *Journal of Educational Sciences*, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, 21, 15–62.

Al-Enzi, Sh. S.; Al-Karasneh, S. M.; & Al-Tawalbeh, H. M. (2019). The effect of school electronic platforms on enhancing citizenship values among Saudi secondary school female students. *Palestinian Journal of Open Education and E-Learning*, Al-Quds Open University, 7(13), 20–36.

Al-Ghamdi, N. M. (2021). Content analysis of the social studies textbook for the third intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia in light of digital citizenship dimensions. *Arab Studies in Education and Psychology*, 136, 425–445.

Al-Hakami, N. M.; Al-Dajani, N. Gh.; & Al-Shaibini, A. A. (2020). Transformative learning theory in adult education programs. *Educational World Journal*, Arab Institution for Scientific Consultation and Human Resource Development, 71(2), 130–154.

Al-Harbi, S. H. (2019). Educational policy and its role in achieving the fourth goal of the Sustainable Development Goals: An analytical vision. *Arab Organization for Education, Culture and Science*, Special Issue, 1–72.

Al-Maghthawi, A. A. (2020). The role of secondary school curricula in promoting the concept of national unity: An analytical study in light of the Educational Policy Document in the Kingdom of Saudi Arabia. *Islamic University Journal for Educational and Social Sciences*, Islamic University of Madinah, 2, 195–272.

Al-Malouth, H. M. (2019). The effect of transformative learning on developing cognitive mental processing skills and autonomy among female students of the College of Education at King Khalid University. *Islamic University Journal for Educational and Psychological Sciences*, Islamic University of Gaza, 27(2), 99–121.

Al-Otaibi, D. T. (2024). The suitability of the learning environment in light of the dimensions of sustainable development from the perspective of primary-grade female teachers. *Arab Research in Qualitative Education*, Arab Educators Association, 33, 13–50.

Al-Rafe'ah, M. J. (2019). The role of university student activities in enhancing citizenship values among students: Jazan University as a model. *Jazan University Journal for Humanities*, 8(2), 146–165.

Al-Samani, M. A. (2020). The extent to which sustainable development concepts are included in the social studies textbook for the third intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research*, College of Education, United Arab Emirates University, 44(2), 299–320.

Al-Samarrai, A. Y. (2017). Content analysis of the fourth-grade science textbook in accordance with the dimensions of sustainable development. Paper presented at the Third International Conference: The Future of Curriculum Design and Development in the Arab World, 6 October University, Egypt.

Al-Sayed, M. A. (2021). A proposed strategy to enhance the environmental sustainability responsibility of Saudi universities. *Journal of Education*, Faculty of Education, Al-Azhar University, 39(3), 199–242.

Al-Shal, E. E. (2022). Using the alternate history approach to develop inferential thinking skills in history among secondary school students. *Arab Studies in Education and Psychology*, 143(1), 375–430.

Al-Thubaiti, N. S. (2021). The effect of developing social studies curricula for middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia on enhancing awareness of the concept of Saudi national identity. *Journal of Educational and Human Studies*, 13(1), 55–101.

Attia, H. E. (2009). A program based on divergent thinking strategies in teaching history to develop deep understanding and academic self-concept among preparatory stage students. *Arab Studies in Education and Psychology*, Faculty of Education, Benha University, 114, 241–298.

Kamal, A. B. (2020). Using the alternate history approach in teaching social studies to develop historical understanding and divergent thinking skills among preparatory stage students. *Educational Journal*, Faculty of Education, Sohag University, 77, 37–111.

Ma'ari, D., & Al-Asali, A. (2021). Content analysis of the seventh-grade national education textbook in light of global citizenship standards. *Al-Ustath Journal for Human and Social Sciences*, University of Baghdad, 60(1), 287–304.

Mohammed, R. M. (2015). A proposed science program based on TRIZ theory to develop intellectual flexibility, healthy decision-making, and persistence among second-grade preparatory students. *International Specialized Educational Journal*, Simat Institute for Studies and Research, 4(6), 55–75.

Nwaiji, E. A. (2023). The effectiveness of a proposed climate-change program based on transformative learning in developing sustainable development competencies among physics student teachers with internal and external locus of control. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, Faculty of Education, 15(17), 1–78.

Radwan, H. M. (2019). The effect of using the alternative history approach in teaching to develop some creative thinking skills among preparatory stage students. *Unpublished Master's Thesis*, Faculty of Education, Menoufia University.

Saeed, H. H. (2021). The effectiveness of a proposed history program based on transformative learning in developing future thinking skills among secondary school students. *Faculty of Education Journal in Educational Sciences*, 45(1), 457–497.

Saheb, I., & Mohammed, A. (2023). The effectiveness of an instructional design based on transformative learning theory in the achievement of students in Colleges of Education. *American International Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(2), 1–37.

Shehata, R. F. (2018). The effect of using the mantle of the expert strategy in teaching geography on developing intellectual flexibility and some life skills among second-grade preparatory female students. *Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educators Association, 98, 23–60.

المراجع الأجنبية:

Al-Khikani, Z. A. A., & Al-Hamzawi, W. A. O. (2023). " Historical Enlightenment and its Relationship to Cognitive Flexibility among Middle School Students". *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *14*(1).

Altuntaş, E. Ç., & Turan, S. L. (2018). Awareness of secondary school students about renewable energy sources. *Renewable Energy*, *116*, 741-748.

Barton, K., & Levstik, L. S. (2004). Teacher education and the purposes of history. *Teaching history for the common good*, 244-265.

Burgos-Videla, C., Parada-Ulloa, M., & Martínez-Díaz, J. (2025). Critical thinking in the classroom: the historical method and historical discourse as tools for teaching social studies. *Frontiers in Sociology*, *10*, 1526437.

Campbell, C. J. (2018). Space, place and scale: Human geography and spatial history in past and present. *Past and Present*, *239*(1), e23-e45.

Campillo-Ferrer, J. M., Miralles-Martínez, P., & Sánchez, R. (2023, December). Linking past, present and future: the development of historical thinking and historical competencies across different levels of education. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1338308). Frontiers Media SA.

Carmona, M., Sharma, M., & Singh, N. C. (2024). Global citizenship identity mediates the relationship of knowledge, cognitive, and socio-emotional skills with engagement towards global issues. *Scientific Reports*, *14*(1), 22209.

Chen, Q., & Khoso, A. R. (2025). Evaluating the Effects of Ideological and Political Education on Civic Engagement and Social Behavior among University Students: A Case Study of Sindh Agriculture University Tandojam, Pakistan. *Sage Open*, *15*(4), 21582440251365400.

Coetzer, J. H., Morales, L., Flynn, P., Pop, L., Barkoczi, N., Munteanu, S., ... & Rajmil, D. (2023). Enhancing human security by transforming education through science, technology, and innovations. *Politics*, *21*(1), 100-116.

Esen–aygun, H. (2018). The relationship between pre–service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, *18*(77), 105-128.

Esnati, M., & Mukeredzi, T. G. (2023). Transformative learning experiences of the vocationally interested and vocationally disinterested pre-service teachers in teacher training colleges in Zimbabwe. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *48*(4), 38-55.

Fleming, T. (2022). Mezirow's theory of transformative learning and Freire's pedagogy: Theories in dialogue. *Adult Education Critical Issues*, *2*(2), 7-19.

Freel, S. H., & Bilali, R. (2022). Putting the past into action: How historical narratives shape participation in collective action. *European Journal of Social Psychology*, *52*(1), 204-222.

Hoggan, C., & Browning, B. (2019). *Transformational learning in community colleges: Charting a course for academic and personal success*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Hossain, K. A. (2023). Evaluation of ethical values to develop global human resource. *Journal of Liberal Arts and Humanities*, *4*(4), 1-29.

Huang, L. (2023). Ethics of artificial intelligence in education: Student privacy and data protection. *Science Insights Education Frontiers*, *16*(2), 2577-2587.

Karn, S. (2023). Historical empathy: A cognitive-affective theory for history education in Canada. *Canadian Journal of Education*, *46*(1), 80-110.

Knab, N., Winter, K., & Steffens, M. C. (2021). Flexing the extremes: Increasing cognitive flexibility with a paradoxical leading questions intervention. *Social cognition*, *39*(2), 225-242.

Latif, A. P. (2019). *Multiperspectivity through Alternative History in the Classroom*. University of Massachusetts Boston.

López-García, A. (2023, May). Effectiveness of a teaching methodology based on the theory of historical thinking through active methods and digital resources in Spanish adolescents. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1175123). Frontiers Media SA.

Mezirow, J. (2015). Transformative learning. *Challenging Educational Theories*, 319.

Niefanger, D. (2019). Alternate history. In *Critical Terms in Futures Studies* (pp. 13-17). Cham: Springer International Publishing.

Njoku, P. N., Busayo, A., & Anyanwu, K. C. (2025). Contemporary issues as global concern and the teaching of social studies education in Nigeria. *African Journal of Social and Behavioural Sciences*, *15*(1).

Radzi, S. N. F., Osman, K., & Mohd Said, M. N. (2022). Progressing towards global citizenship and a sustainable nation: Pillars of climate change education and actions. *Sustainability*, *14*(9), 5163.

Rogers, C. (2019). Transforming students through integrative and transformative learning in a field-based experience. *Journal of Transformative Learning*, *6*(1), 39.

Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being (Norton series on interpersonal neurobiology)*. WW Norton & Company.

Tokdemir, M. A. (2017). Divergent Activities in History Teaching: History Teachers' Perceptions and an Initiative for Evaluation as Preparing Rating Scale. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(7), 1268-1277.

VanSledright, B. A. (2013). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.

Vaupotič, N., Kienhues, D., & Jucks, R. (2024). Complexity appreciated: How the communication of complexity impacts topic-specific intellectual humility and epistemic trustworthiness. *Public Understanding of Science*, *33*(6), 740-756.

Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2023). Fostering secondary students' historical thinking: A design study in Flemish history education. *Journal of Formative Design in Learning*, *7*(1), 61-81.

Yanniris, C. (2021). Education for sustainability, peace, and global citizenship: An integrative approach. *Education Sciences*, *11*(8), 430.

Zaid, K., Eyadat, Y., & Hailat, S. (2018). The effect of using a virtual history strategy on the development of historical thinking skills for undergraduate classroom teachers. *The New Educational Review*, *51*, 115-124.

Zalli, E. (2024). Globalization and education: exploring the exchange of ideas, values, and traditions in promoting cultural understanding and global citizenship. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*, *11*(1 S1), 55-55.

الضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية

Educational guidelines for the Use of Artificial Intelligence Applications from the Perspective of Islamic Education Experts

إعداد

د. سلطان رجاء الله السلمي

أستاذ القيادة والسياسات التربوية المشارك

قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية – جامعة جدة

Dr. Sultan Raja Allah Al-Sulami

Department of Educational Leadership and Policy - College of Education - University of Jeddah

Email: sralsulami@uj.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-018

تاريخ التقديم: 2026/01/04 م تاريخ القبول: 2026/01/28 م

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية، وذلك في ضوء ما يعيشه العالم من تطورات متسارعة في المجال التكنولوجي، وما يترتب على ذلك من انعكاسات معرفية وتربوية مختلفة، ومن خلال المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والتحليلي قام الباحث بتحليل الأدبيات التربوية ذات الصلة والاطلاع على آراء خبراء التربية الإسلامية مستخدمًا الاستبيان كأداة للدراسة؛ بهدف الوصول إلى الضوابط التربوية الواجب مراعاتها عند استخدام الذكاء الاصطناعي. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: وجود موافقة كبيرة جدًّا من عينة الدراسة على الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي بمتوسط يبلغ (4.74)، مع موافقة كبيرة جدًّا بمتوسط (4.78) على الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي، إلى جانب موافقة كبيرة جدًّا على محور الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي بمتوسط بلغ (4.86)، علمًا أن الدراسة خرجت بتوصيات مهمَّة أبرزها اعتماد الضوابط التربوية الأخلاقية المستمدة في مقررات الذكاء الاصطناعي بالجامعات المختلفة، مع تعزيز التعاون بين هيئة الإعلام والمؤسسات المختلفة للكشف المبكر عن المحتوى الخطير الناتج عن الذكاء الاصطناعي، وإدراج معايير واضحة في المدارس والجامعات السعودية تضمن التحقُّق من مصادر المعلومات عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الضوابط التربوية، استخدامات، الذكاء الاصطناعي، خبراء التربية الإسلامية.

Abstract

This study aimed to identify the educational guidelines governing the use of artificial intelligence applications from the perspective of experts in Islamic education, in light of the rapid technological developments witnessed globally and the resulting cognitive and educational implications. Adopting a descriptive methodology with both survey and analytical approaches, the researcher analysed relevant educational literature and examined the views of Islamic education experts, using a questionnaire as the primary research instrument, with the objective of identifying the educational guidelines that should be considered when utilizing artificial intelligence. The study yielded several significant findings, most notably a very high level of agreement among the study sample regarding the ethical educational guidelines for the use of artificial intelligence, with a mean score of (4.74). Similarly, there was a very high level of agreement concerning the social educational guidelines, with a mean score of (4.78), in addition to a very high level of agreement on the scientific educational guidelines, which recorded the highest mean score of (4.86). The study concluded with several important recommendations, most prominently the adoption of ethically derived educational guidelines within artificial intelligence curricula across universities, strengthening cooperation between media authorities and various institutions to enable early detection of harmful content generated by artificial intelligence, and the inclusion of clear standards in Saudi schools and universities to ensure the verification of information sources when using different artificial intelligence tools.

Keywords: Educational guidelines, uses, artificial intelligence, experts in Islamic education

المقدمة

يشهد العصر الحديث تحوُّلًا تقنيًّا متسارعًا، برز بصورة واضحة عبر التفاعل الذي يشهده العالم خلال الوقت الراهن بين العقل البشري والذكاء الاصطناعي، في خطوة تهدف إلى مواكبة التطور العلمي والاقتصادي والتكنولوجي؛ ليصبح استخدام هذا النوع من التكنولوجيا الحديثة أمرًا لا يمكن تجاهله في الحياة اليومية لدى الأفراد.

وعليه بات الاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي ممكنًا في عدة مجالات مختلفة، لعل من أبرز هذه المجالات استخدامه كوسيط تربوي، يساعد في تعزيز قدرات المرء سواء على الصعيد المعرفي أو حتى الروحي، وبما يضمن رفع مستويات التعلُّم الذاتي المسؤول، وصولًا إلى الاستفادة منه في الإدارة التربوية، وأغراض التقويم، ودعم ذوي الاحتياجات الخاصة، وجعلهم أكثر قدرة على الوصول إلى المعرفة، وبما يضمن تحقيق مبادئ التكافل والعدل التربوي (السيد، 2024: ص22)، علمًا أن الذكاء الاصطناعي تم تقديمه عبر ثلاثة نماذج، بوصفه تصميمًا يمكنه التكيف مع الفروق الفردية في النموذج الأول، مع جعله أداة معرفية تضع تجارب المتعلمين في سياقات حقيقية دون تصحيح الأخطاء في النموذج الثاني، علمًا أن النموذج الثالث يجمع التعلُّم المعرفي والتعليم البنائي والأدوات المعرفية مع النمذجة الطلابية القائمة على الحاسوب، وهو ما يخدم الجوانب التربوية بصورة كبيرة (العزيزي، 2024: ص372).

وقد أثبتت الدراسات أن الذكاء الاصطناعي قام بصورة مباشرة بإحداث تغييرات جوهرية داخل المنظومة التربوية عبر مختلف الدول العالمية، لينتج عن ذلك ظهور تحديات جديدة جاء البعض منها في مجال التربية الإسلامية، حتى أضحت معظم المجالات التخصصية لا تخلو من توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة (عبد الله، 2025: ص66)، علمًا أن عملية الاستخدام المفرط وغير المدروس لتقنيات الذكاء الاصطناعي، باتت في كثير من الأحيان تؤثر على القدرات العلمية والتربوية والاجتماعية للأفراد، بعد تحولهم إلى عاجزين عن الإبداع أمام هذه التكنولوجيا الحديثة (عجوري، 2024: ص98) وهو ما يؤكده حافظ وآخرون (2024) أن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الحديثة يؤثر بصورة سلبية على القيم الأخلاقية والنفسية والاجتماعية والسلوكية والصحية لدى الأفراد (ص154)، وأصبح هناك تأثيرًا ملموسًا على الجهود التربوية الإسلامية القائمة على العدالة والمساواة وغرس القيم ودفع الأفراد نحو بذل جهود واضحة وملموسة من أجل النهوض

بقدراتهم المختلفة، ويستوجب وضع الضوابط التي تنظم الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي، ومن أجل ذلك تأتي هذه الدراسة في محاولة للوصول إلى آراء خبراء التربية الإسلامية حول أبرز الضوابط التربوية الواجب الاعتماد عليها في استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

مشكلة الدراسة

ذكرت دراسة ربيع وعبد الفتاح (2024) أن مجموعة من السلبيات يمكن الوصول إليها عند الاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي كأدوات أساسية في التربية، والتي تؤثر بصورة أو بأخرى على تراجع القيم وفقدان المسؤولية مع إمكانية انتهاك خصوصية الآخرين، وهو ما ينسجم مع تلك النتائج التي أوردتها دراسة عجوري (2024) حول مجموعة من الانعكاسات السلبية في المجال التربوي، والناتجة عن الإفراط المبالغ في عملية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي المختلفة، خاصة في ظل تراجع مستويات الاعتماد على مبادئ وضوابط أخلاقيات الذكاء الاصطناعي التي وضعتها الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي "سدايا" عام 2022، وتتضمن النزاهة والإنصاف، الخصوصية والأمن، الإنسانية، المنافع الاجتماعية والبيئية، الموثوقية والسلامة، الشفافية والقابلية للتفسير، إلى جانب المساءلة والمسؤولية، بفعل افتقاد العديد من الدول والمؤسسات للإرشادات المتخصصة في الاستخدام الأخلاقي لأدوات الذكاء الاصطناعي (Ghimire & Edwards, 2024). وفي ظل الحاجة الماسة وفق ما ورد في دراسة أبو عليو (2025)، إلى سن التشريعات التي تضبط استخدام الذكاء الاصطناعي بما يضمن احترام العقائد والخصوصية، إلى جانب حقوق الإنسان الأساسية، مع ضرورة الوصول إلى الضوابط التربوية التي يمكن التركيز عليها عند الاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بأشكالها المختلفة، وتحديدها وتحليلها وفق أسس التربية الإسلامية. تأتي هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما الضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية؟**

ومن هذا السؤال تتكون الأسئلة الفرعية للدراسة الحالية، وهي كما يلي:

أسئلة الدراسة:

1. ما الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية؟

2. ما الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية؟
3. ما الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الوصول للضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية، وذلك من خلال الكشف عما يلي:

1. تحديد الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية.
2. التعرف على الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية.
3. الوصول إلى الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية.
4. الكشف عن درجة اتفاق خبراء التربية الإسلامية حول الضوابط التربوية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة

ألقى الانتشار الواسع للذكاء الاصطناعي في المجال التربوي، والاستخدام المفرط لتقنياته دون حدود، بظلاله السلبية على مستقبل البعض من الأفراد، الأمر الذي يستوجب تعزيز درجة وعي عناصر العملية التربوية والتعليمية كافة بالضوابط التربوية لهذه التقنيات. من هنا تبرز أهمية دراسة الضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية، وذلك في النقاط التالية:

1. **الأهمية العلمية:** تولي المملكة العربية السعودية أهمية خاصة بالذكاء الاصطناعي بعد أن أقرت مبلغًا يصل إلى 20 مليار دولار للاستثمار في هذا المجال حتى عام 2030 (سلامة،

2023: ص41)، وعليه تكمن الأهمية العلمية لهذه الدراسة في إثراء البحوث ذات العلاقة بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي والتربية الإسلامية، وذلك من خلال تسليط الضوء على الضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية، مع تقديم نتائج علمية موثوقة تساعد الباحثين في المستقبل.

2. **الأهمية التطبيقية:** تتضح الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من الأهمية التي تحظى بها الضوابط التربوية في حياة الفرد المسلم، باعتبارها أسس لا يمكن تجاهلها في عملية تنشئة الأفراد داخل المؤسسات التربوية المختلفة "الأسرة والمدرسة والمسجد"، إلى جانب ما تتمتع به التقنيات الحديثة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي من أهمية خاصة ضمن رؤية المملكة العربية السعودية 2030، علمًا أن مصطلح التقنيات ورد في صفحات رؤية المملكة 2030 عبر 12 موضعًا مختلفًا، الأمر الذي يمنح هذه الدراسة أهمية تطبيقية خاصة عبر استخدام نتائجها ضمن برامج تعمل على تعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي، وبما يتوافق مع الأسس الإسلامية المتفق عليها.

حدود الدراسة

تلتزم الدراسة بالحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعية:** الضوابط التربوية (الأخلاقية–الاجتماعية–العلمية) لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية
2. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 1447–1448 هـ.

مصطلحات الدراسة

1. **الضوابط التربوية:** هي تلك الأسس والقواعد التي توجه العلاقة داخل تخصص أو مجال ما، عبر استهداف جوانبه المهنية والإنسانية المختلفة (عبد الرازق، 2021: ص7)

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها مجموعة القواعد التي توجه وتحكم عملية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في حياة الفرد المسلم بما يضمن الاستفادة منها بصورة إيجابية تتماشى مع التعاليم الإسلامية، وتضمن عدم استغلالها فيما هو سلبي للفرد والمجتمع.

2. **التطبيقات:** برامج مخصصة للعمل على الهواتف النقالة والحواسيب واللوحات الإلكترونية تقدم للاستفادة منها وتعطي خدمات معينة بهدف تحسين الأداء أو السمعة بما يعود بالنفع على الفئة المستهدفة من عمل المؤسسات (حامد وبدر الدين وأيمن، 2022، ص8).

ومن الناحية الإجرائية يعرفها الباحث بأنها: مجموعة البرامج الحديثة التي يمكن توظيفها في التعليم، مع شريطة خضوعها للتقييم من حيث التوافق مع القيم الإسلامية، الأهداف التربوية، وضوابط الاستخدام الأخلاقي والاجتماعي والعلمي.

3. **الذكاء الاصطناعي:** أحد علوم الحاسب الفرعية التي تهتم بإنشاء برمجيات ومكونات مادية قادرة على محاكاة السلوك البشري، من خلال قدرة الحاسب على محاكاة بعض قدرات العقل البشري مثل: إجراء العمليات الحسابية، ومعالجة الأرقام والحروف (البلادي، 2025، ص13).

ويعرفه الباحث إجرائيًّا: مجموعة من الأنظمة الرقمية الحديثة التي يمكن استخدامها في السياق التعليمي بأشكاله المختلفة، مع خضوعه للتقويم في ضوء الضوابط المستمدة من التربية الإسلامية.

4. **خبراء التربية الإسلامية:** هم الأفراد المتخصصون في مجال التربية الإسلامية والتعليم، ويتميزون بمعرفتهم العميقة بأسس ومبادئ التربية الإسلامية، وعمليات التعلم والتعليم، ولديهم القدرة على تطبيق هذه المعرفة في تحسين العملية التربوية وتطويرها (البلادي، 2025، ص14).

ومن الناحية الإجرائية يمكن تعريفهم بأنهم: مجموعة من المختصين في التربية الإسلامية، والذين يعملون في مختلف الجامعات المنتشرة في المملكة العربية السعودية، مع امتلاكهم خبرة كافية في تحديد الضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أدبيات الدراسة

الإطار المفاهيمي:

ينقسم الإطار المفاهيمي إلى 3 أقسام هي:

القسم الأول: الذكاء الاصطناعي.. المفهوم والتطور

أولًا: مفهوم الذكاء الاصطناعي وظهوره

الذكاء في اللغة: "مصدر ذكي، ويأتي بمعاني عدة وفقًا للسياق الذي قيل فيه، فقد يأتي بمعنى لهب النار، وكذلك الجمرة الملتهبة، وأيضًا يأتي بمعنى القدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار، وعلى التكيف إزاء المواقف المختلفة (مجمع اللغة العربية، 2004، ص271)، أما كلمة الاصطناعي فتأتي في اللغة بمعنى يصنع أو يصطنع، وتطلق هذه الكلمة على كافة الأمور التي تنشأ نتيجة النشاط أو الفعل الذي يتم من خلال الصناعة وتشكيل الأشياء، تمييزًا عن الأمور الموجدة بالفعل بصورة طبيعية دون تدخل الإنسان (جعواني والكعبي، 2024: ص789).

وعليه يُعرف الذكاء الاصطناعي اصطلاحًا بأنه المجال الذي يسعى إلى فهم طبيعة الذكاء البشري عن طريق تكوين برامج الحواسيب التي تقلد الأفعال، أو الأعمال، أو التصرفات الذكية، كما يعرف أيضًا بأنه جزء من علم الحاسبات الذي يهتم بأنظمة الحاسوب الذكية، وهي الأنظمة التي تمتلك الخصائص المرتبطة بالذكاء، واتخاذ القرار، والمشابهة لدرجة ما للسلوك البشري في هذا المجال، خاصة حينما يتعلق الأمر باللغات، التعلم، والتفكير (البلادي، 2025، ص15). فالذكاء الاصطناعي أحد العلوم الحديثة الناجمة عن التقاء الثورة التكنولوجية التي يشهدها العصر الراهن في مجال علم النظم والحاسوب والتحكم الآلي، مع علم المنطق والبرمجيات واللغات وعلم النفس من جهة أخرى، كل ذلك قاد الآلة الإلكترونية للتعامل مع المجالات المختلفة بطريقة تشبه إلى حدٍ كبير للغاية تفكير الإنسان.

مصطلح الذكاء الاصطناعي لا يعتبر من المفاهيم الحديثة في تاريخ البشرية، فالحقيقة تؤكد ظهور فكرة الذكاء الاصطناعي للمرة الأولى على يد الباحث جون ماكارثي عام 1956، والذي كان يتطلع إلى كيفية منح الآلة صفة الذكاء البشرية، فيما تعود أول محاولة لبناء آلة ذكية يمكنها تحاكي العقل البشري للباحث فرانك روزنبلات عام 1957، بعد قيامه بوضع نموذج مبسط للشبكة العصبية تشبه إلى حد كبير للغاية ما تظهر عليه الخلايا العصبية في الدماغ البشري، وهو أمر تكرر مع البروفيسور كيفن وارويك عام 1998 الذي قام بدراسة مدى التفاعل بين الحاسب الآلي من

جهة والجهاز العصبي من جهة أخرى، عبر شريحة إلكترونية زرعت في ذراعه، كل ذلك من أجل الوصول إلى إشارات الدماغ وتحويلها إلى حركة عبر جهاز الحاسوب. (مجدي، 2020: ص5)

ويرى الباحث أن أبحاث الذكاء الاصطناعي شهدت تطورًا كبيرًا في منتصف القرن العشرين، حتى أضحى يستخدم على نطاق واسع في مختلف المجالات، سواء الطبية، الاقتصادية، وحتى في عمليات جمع البيانات، قبل أن يظهر الذكاء الاصطناعي بقوة في المجال التعليمي، ويستخدم من قبل الأفراد وليس محصورًا على الجهات والمنظمات، مما أدى إلى انعكاسات ملحوظة على الجوانب التربوية والأخلاقية المرتبطة بأسس ومبادئ التربية الإسلامية، سواء على مستوى الأفراد أو المجتمعات.

ثانيًا: خصائص ومميزات الذكاء الاصطناعي

تتميز تقنيات الذكاء الاصطناعي بمجموعة من الخصائص، التي قادت إلى منح هذه الثورة التكنولوجية المثيرة، فرصة الانتشار بصورة كبيرة بين صفوف المستخدمين، بحيث جاءت هذه الخصائص على النحو الآتي: (Kramko, 2024, P12)

1. **التعلم الذاتي:** واحدة من أبرز الخصائص التي يتمتع بها الذكاء الاصطناعي التي تتيح قدرة الأنظمة على التعلم من البيانات والتجارب السابقة دون الحاجة إلى التدخل البشري، كل ذلك وفق ما يعرف بأنظمة وخوارزميات التعلم الذاتي.
2. **تحليل البيانات واتخاذ القرار:** بالنظر إلى مجموعة البيانات الضخمة التي يعمل عليها الذكاء الاصطناعي، تحظى هذه التقنية بخصائص قوية تقوم على تحليل هذه البيانات، واستخلاص النتائج التي تساعد على اتخاذ القرارات بطريقة تشبه ما يقوم عليه العقل البشري.
3. **التعامل مع اللغات المختلفة:** يتميز الذكاء الاصطناعي بقدرة كبيرة على التعامل مع مختلف البشر من كافة أنحاء العالم، حيث تملك هذه التقنيات مميزات وخصائص تتعلق بالتفاعل مع كافة الأفراد وبمختلف اللغات العالمية، وهو ما يمكن الاستدلال عليه عبر "شات جي بي تي".

4. **الكفاءة:** تم تصميم أنظمة وتقنيات الذكاء الاصطناعي المختلفة بطريقة تضمن أداء المهام التي توكل إليها بكفاءة عالية، كل ذلك يقود إلى تقليل الوقت وتقليص النفقات، مما يعني تبسيط العمل والحصول على نتائج مميزة، مع التأسيس لحالة اقتصادية رائعة.
5. **القدرة على التكيف:** تتميز أنظمة الذكاء الاصطناعي بقدرة خاصة على الاستفادة المستمرة من البيانات التي تتعرض كلها، مما يقود إلى تحسين أدائها مع مرور الوقت، وهو أمر يتطابق بصورة كبيرة مع الطبيعة البشرية القائمة على التطوير والتعلُّم المستمر.

ويتفق هذا الأمر مع خصائص أخرى يتمتع بها الذكاء الاصطناعي تطرق إليها الباحثون والتي جاءت على النحو الآتي: حل المشكلات المختلفة، التفكير والإدراك، اكتساب المعرفة وتطبيقها، استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في تجارب جديدة، التعلُّم والفهم، التعامل مع الحالات الصعبة، الاستجابة السريعة، الإبداع في المواقف الغامضة، التصور والإبداع وفهم الأمور بدقة، مع تقديم النصائح والتوصيات حال وجود أخطاء (عبد الله، 2025: ص76)

ويرى الباحث أن سرعة انتشار الذكاء الاصطناعي تأتي بفعل تمتعه بمزايا وخصائص تقترب من تلك التي يحظى بها العقل البشري، مثل التفاعل والعمل دون توقف وتقديم المقترحات والتوصيات، إلى جانب السرعة والتجاوب اللحظي؛ كلها جوانب ومميزات جعلت من الذكاء الاصطناعي ظاهرة العصر في الوقت الراهن.

ثالثًا: أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي

يشهد العصر الراهن انتشارًا ملحوظًا للعديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي البارزة، التي باتت تشكل جزءًا لا يمكن تجاهله في حياة الفرد اليومية، سواء على صعيد استخدامها في الأمور التعليمية، أو عبر الاعتماد عليها في الجوانب المهنية بالمجالات المختلفة، ولعل من أبرز هذه التطبيقات: (نيازي وآخرون، 2025: ص125)

1- **شات جي بي تي:** أحد أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي إن لم يكن أبرزها على الإطلاق، تم إطلاقه على يد شركة "Open Ai" بوصفه روبوت الدردشة الشهير، الذي يعمل على مساعدة المستخدمين وتلبية احتياجاتهم في مختلف المهام التي تطرح عليه ويقوم بالإجابة عنها.

2- **جوجل:** يُنظر إلى جوجل بوصفه أحد أبرز تطبيقات المجال، عبر عدسته التي تدمج بين الذكاء الاصطناعي والرؤية الحاسوبية، وتقوم بتحليل الصور مع تقديم معلومات مهمَّة عنها، الأمر الذي يجعل منها أداة مثالية للراغبين في التعلم البصري.

3- **غرامارلي:** ينظر إلى هذا التطبيق بوصفه مساعد الكتابة المحترف الذي يقوم على الذكاء الاصطناعي من أجل تحسين مستويات الكتابة وتصحيح القواعد الإملائية واللغوية للراغبين، إلى جانب تقديم خيارات وبدائل أفضل على صعيد الكتابة والمصطلحات المستخدمة، مما يجعل "Grammarly" مثاليًّا للطلاب والصحفيين الباحثين عن محتوى يخلو من الأخطاء.

4- **دولينغو:** أحد أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي المتخصصة في تعليم اللغات، كل ذلك عبر تقديم دروس تتناسب مع أعمار المستخدمين، وبما يصل إلى تعليم 40 لغة مختلفة، والمساعدة في وضع خطط تعزّز التقدم في فترة التعلُّم، مما يجعل "Duolingo" مثاليًّا للطلاب والمهتمين باللغات والمسافرين إلى دول أخرى.

5- **كانفا:** تطبيق متخصص في العاملين بمجال التصميم والجرافيك، الأمر الذي يساعد في تصميم صور عالية الجودة، مستفيدًا من آلاف النماذج المعروضة أمام المستخدمين، ليجعل "Canva" حياة المصممين أكثر سهولة في الوقت الراهن.

6- **ريبليكا:** روبوت الذكاء الاصطناعي الذي يساعد المستخدمين على تحسين صحتهم النفسية، عبر تقديم الدعم النفسي والعاطفي، والتحول في "Replika" إلى رفيق خاص في حياتهم الراهنة، والبوح بالأسرار التي تثقل كاهل الجميع سواء على الصعيد الاجتماعي أو المهني.

القسم الثاني: انعكاسات الذكاء الاصطناعي على المجال التربوي والتعليمي

أولًا: أوجه الاستفادة من الذكاء الاصطناعي

ظهرت أول محاولات الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية فى السبعينيات من القرن الماضي، حينما سعى بعض الباحثين إلى استبدال التدريس الفردي البشري بالتقنيات الإلكترونية، لتتوالى محاولات الاستعانة بالذكاء الاصطناعي من أجل تخصيص التعلُّم وجعله أكثر

انسجامًا مع كل متعلّم بشكل منفصل (الفتيخة، 2022: ص144). كما بدأت العلاقة تنشأ بين الذكاء الاصطناعي والتعليم بحثًا عن توفير أدوات وأساليب حديثة تساهم في مواكبة التطورات العالمية في المجالات الأخرى، ليساعد الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعليم الذاتي لدى الطلاب، والمشاركة الفاعلة في العملية التعليمية، ودعم عمليات الابتكار والإبداع، كل ذلك بفضل الدقة والمرونة اللتان تتميز بهما تقنيات الذكاء الاصطناعي (عبد الكريم، 2025: ص400)، وعليه فإن عملية الاستعانة بتقنيات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي، يمكن أن تتحقق عبر عدة أوجه مختلفة، وهي التي جاءت على النحو الآتي: (السيد، 2024: ص22)

1. **الذكاء الاصطناعي كمادة تعليمية:** عندما يتعلق الأمر بتدريس الذكاء الاصطناعي في الجامعات والمدارس المختلفة، تتحول تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى مادة تعليمية بحد ذاتها، بحيث يمكن في هذه الحالة تعلم مفاهيم الذكاء الاصطناعي، مجالاته، لغاته، وأبرز التطبيقات التي يشهدها العالم الراهن.
2. **الذكاء الاصطناعي كأداة تعليم وتعلّم:** في هذه الحالة يتم الاعتماد على إمكانية وقدرات الذكاء الاصطناعي وبرامجه المختلفة من أجل القيام ببعض الوظائف التعليمية والتدريبية، حيث يرتكز عليه الطلاب من أجل المساعدة في خطوات التفكير العميق وإيجاد الحلول للمشكلات المختلفة، علمًا أن أبرز النماذج المتعلقة في هذا الجانب هي التي تعرف باسم نظم التشريع الذكية ITS.
3. **الذكاء الاصطناعي والتقويم:** يساعد الذكاء الاصطناعي في عملية نقل الاختبارات من شكلها التقليدي إلى أنظمة تركّز على الإجابات الإبداعية والنموذجية، من خلال اختبارات نوعية تقوم على الإبداع والابتكار وإظهار القدرات الخاصة للطلاب، كل ذلك يساهم في تحديد الفروقات الفردية بين الطلاب بصورة أكبر، مع تحرير المعلمين من النمط التقليدي للتعليم.

وعلى الرغم من الفوائد الكبيرة التي يمكن تحقيقها من تقنيات الذكاء الاصطناعي، وانعكاساته المثيرة في مجالات مختلفة، إلا أن بعض الصعوبات تقف في طريق استخدام الذكاء الاصطناعي لدى عدة دول، وهي التي جاءت على النحو الآتي: (جعواني والكعبي، 2024: ص794).

1. إن عملية الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي يتطلب إنفاق الكثير من الأموال، وهو أمر يصعب تحققه في الدول التي تواجه تراجعًا في الحالة الاقتصادية لها، مما يعني أن حق التعليم وفق ما نصت على القوانين الدولية لم يعد متاحًا بشكله الحديث أمام كافة الأطفال.
2. تواجه العديد من الدول نقصًا واضحًا في القدرات البشرية والكوادر المتخصصة التي تتمتع بمهارات الاستفادة المثلى من تقنيات الذكاء الاصطناعي المختلفة.
3. ضعف البنية التحتية التي تؤهل الدول لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم مثل الافتقار إلى أجهزة الحاسوب، المعامل، البرامج المتخصصة.
4. غياب الثقافة المتعلقة بأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي، وسيطرة الخوف على بعض الأفراد إزاء فقدان وظائفهم مستقبلًا حال استمرار ظهور التقنيات الالكترونية.

ويرى الباحث أن واحدة من أبرز العقبات التي تواجه فرص استفادة الدول العربية من تقنيات الذكاء الاصطناعي، تلك المتعلقة بضعف شبكة الإنترنت، حيث أظهرت الأرقام الصادرة عن موقع "speedtest" للعام 2025، 7 من أصل 22 دولة عربية لا يمكن الوصول إلى سرعة الإنترنت لديها في العام 2025 بسبب قدراته المحدودة، في الوقت الذي تحتل فيه المملكة العربية السعودية المركز الخامس عربيًّا بسرعة انترنت تصل إلى 197.21 ميغا بايت في الثانية.

ثانيًا: انعكاسات الذكاء الاصطناعي السلبية

إن الاعتماد المبالغ على تقنيات الذكاء الاصطناعي في المجالات المختلفة، يقود إلى مجموعة من المخاطر التي تنتهك بشكل أو بآخر الضوابط التربوية المعمول بها، وهي المخاطر التي يمكن تحديدها على النحو الآتي: (عجوري، 2024: ص98)

1. يقود الذكاء الاصطناعي إلى إخفاء الجوانب الروحانية حال الإفراط في استخدامه دون طرق ضوابط واضحة، خاصة أن القيم والأخلاق الواجب اتباعها عند تعلّم أمر ما، هي خصائص بشرية محضة، لا يمكن توفرها في التقنيات الإلكترونية مهما كانت متقدمة.

2. إن الاستخدام غير الآمن للذكاء الاصطناعي، قد يقود البعض لانتهاك حقوق الآخرين، سرقة الجهود الأكاديمية، تزوير بعض المعلومات، وبما ينتهي بالإضرار للآخرين، وإضعاف مستويات الأمانة العلمية المطلوبة.
3. يؤثر الإفراط الكبير في استخدام الذكاء الاصطناعي على مستويات الذكاء والقدرة على الاستيعاب، كما يقود إلى اختفاء بعض المهارات المهمَّة مثل التحليل النقدي، البحث عن الحلول للمشكلات المختلفة، وصولًا إلى ضعف القدرة على البحث عن المعلومات المختلفة، وتفضيل اختصار الوقت بالحصول عليها من تقنيات التكنولوجيا الحديثة.
4. تقود تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى مزيد من العزلة، مع تراجع ملحوظ في عملية التفاعل بين الفرد من جهة، والمحيط العام من جهة أخرى، مما يقود إلى انتشار أمراض عصرية على غرار التوحد والإدمان التكنولوجي.
5. إن الاعتماد على الذكاء الاصطناعي يستوجب إنفاق استثمارات مالية ضخمة، وهو ما يحرم الدول الفقيرة من فرصة الاستفادة المثلى من تقنيات التكنولوجيا الفائقة ومميزاتها المختلفة.
6. صعوبة استفادة البعض من الذكاء الاصطناعي بالنظر إلى فقدان المهارات اللازمة لذلك، مع تخوف آخرين من فقدان وظائفهم بالمستقبل حال زيادة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في الأعمال المختلفة.

ويرى الباحث أن الاستخدامات السلبية لتقنيات الذكاء الاصطناعي، أثرت بصورة ملحوظة على مستويات التربية الإسلامية لدى الأجيال الحديثة في العصر الراهن، وهو ما يتضح جليًّا من خلال إضعاف الارتباط بالقيم الدينية الأصيلة، وتشتيت الاهتمام بمصادر التعلُّم الموثوقة، وانتشار محتويات رقمية تُقدّم مفاهيم خاطئة أو مشوَّهة عن المبادئ الإسلامية المختلفة، وفي ذات الوقت تكون متأثرة بالثقافات المختلفة التي تتعارض مع المبادئ الإسلامية.

ثالثًا: أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي

إن عملية تطوير أنظمة الذكاء الاصطناعي تصطدم بمجموعة من التحديات الواجب الالتفات إليها، بما يضمن الاعتماد على هذه التقنيات التكنولوجية الحديثة بشكل آمن وأخلاقي، وعليه بات التطرق إلى أخلاقيات الذكاء الاصطناعي باعتبارها أساسًا لا يمكن تجاهله ضمن أولويات الحوكمة

في مختلف الدول الساعية إلى التقدم، حيث تعرف أخلاقيات الذكاء الاصطناعي بوصفها مجموعة القيم والمبادئ والأساليب التي تعمل على توجيه السلوك الأخلاقي في تطوير تقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها، ولعل من أبرز الأخلاقيات الواجب الالتفات إليها عند استخدام الذكاء الاصطناعي تلك التي جاءت على النحو الآتي: (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2024، ص12)

1. **الشفافية:** واحدة من أهم المبادئ الواجب اتباعها حينما يتعلق الأمر بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، بحيث تركز على عملية الإفصاح عن البيانات المستخدمة في عمليات التطوير، والأهداف المرجوة من الاستعانة بها.
2. **العدالة:** يقصد بالعدالة هنا الإنصاف والوقاية من التحيز، كل ذلك يتحقق من خلال استخدام بيانات دقيقة وشاملة، وعدم محاباة فرد على حساب آخر، مع التأكد من مدى انسجام هذه البيانات المستخدمة مع الأهداف المرجوة من عملية الاستعانة بالذكاء الاصطناعي.
3. **عدم الإساءة:** من المهم أن يحرص الأفراد عند الاستعانة بتقنيات الذكاء الاصطناعي على عدم الإساءة للآخرين، أو التسبب لهم بأضرار مقصودة أو غير مقصودة، حيث بات من الممكن الاستعانة بهذه التقنيات في الهجمات السيبرانية، وانتهاك خصوصيات الآخرين.
4. **المسؤولية:** إن مستخدمي تقنيات الذكاء الاصطناعي مطالبين بالتحلي بقدر كبير من النزاهة والمسؤولية، مع إدراك المسؤولية القانونية التي تقع عليهم في هذا المجال، وصولًا إلى الإبلاغ عن المخالفات أو الأضرار حال حدوثها.
5. **الخصوصية:** حق أصيل يجب العمل على حمايته والحفاظ عليه، سواء عند التعامل مع البيانات الشخصية للأفراد، أو عند التعاطي مع ممتلكاتهم الإلكترونية الخاصة مثل حساباتهم في منصات التواصل الاجتماعي، مع ملاحظة أن انتهاك خصوصية الآخرين عبر شبكة الإنترنت باتت جرائم يحاسب عليها القانون.

كما أن مجموعة من التحديات الأخلاقية بدأت تظهر عند عملية استخدام الذكاء الاصطناعي، والتي يبرز من خلالها ضرورة التمييز بين الآثار المباشرة للذكاء الاصطناعي على المجتمعات المختلفة، والعواقب التي يمكن الشعور بها، إلى جانب التداعيات التي ستظهر على المدى الطويل، خاصة أن القدرة على اتخاذ القرارات الأخلاقية تعتبر تحديًا في الذكاء الاصطناعي، بالنظر إلى أن هذه التكنولوجيا لا تمتلك الوعي والقيم الأخلاقية البشرية، مما يستوجب تجنب الاستخدام المفرط للذكاء الاصطناعي، حماية البيانات الشخصية، الأمر الذي يستوجب تطوير النصوص القانونية حول الجريمة الإلكترونية في دول مختلفة (بوغالم، 2024: ص24).

وعليه، فهناك مجموعة من الضوابط التي تحكم عملية استخدام الذكاء الاصطناعي والتي تم استنباطها من القرآن الكريم والأحاديث النبوية أهمها: تجنب كل ما يمكن أن يسيء أو يضر بالآخرين، التزام غض البصر عما حرم الله، شكر الله على نعمة التكنولوجيا، التقوى واستشعار رقابة الله في السر والعلن، والصدق والتثبت في نقل ما يمكن الاستفادة منه في عالم الذكاء الاصطناعي، حفظ العقل وتنزيهه عن التصديق بالأوهام التي قد يقدمها الذكاء الاصطناعي، تجنب التعصب الفكري، مراعاة خصوصيات الآخرين وأسرارهم، واستثمار الوقت فيما هو مفيد (الزبون، 2019: ص439).

يرى الباحث أن أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي يجب أن تنبع من جانبين، الأول ذاتي ويعود من مخافة الفرد لله سبحانه وتعالى، مع التحلي بدرجة عالية من المسؤولية تجاه وطنه وزملائه، الأمر الذي يقوده إلى عدم استخدام الذكاء الاصطناعي في جوانب مضرة، أما الأمر الثاني فيجب أن يرتبط بقوانين تنظم عملية استخدام الذكاء الاصطناعي، وتزيد من درجة الوعي، وطرق الاستفادة المثلى من تطبيقاته، مع وضع عقوبات واضحة وصارمة تهدف إلى ملاحقة المتجاوزين.

الدراسات السابقة:

- دراسة عبد الله (2025): عملت الدراسة على التعرف على أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتحديات التي تواجه استخدامه من وجهة نظر عينتين مختلفتين من طلاب كلية التربية في جامعة عين شمس، بحيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، عبر عينة مكونة من 329 طالبًا وطالبة، وقد خلصت الدراسة إلى عدة

نتائج أبرزهما: أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع عدم وجود فروق بين الطلاب تعزى للمستوى الدراسي في كلٍ من الأهمية والتحديات.

- دراسة رضوان (2024): هدفت الدراسة إلى الاستفادة من التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي باعتبارها مدخلًا لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمات رياض الأطفال، حيث استعانت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة الموجهة إلى عينة مكونة من 130 معلمة من رياض الأطفال في بعض مراكز محافظة الشرقية، وتوصلت الدراسة إلى ضعف وعي معلمات رياض الأطفال في محافظة الشرقية بجمهورية مصر العربية، رغم إسهام الذكاء الاصطناعي في تحقيق التنمية المستدامة للمعلمات.
- دراسة العزيزي (2024): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأبرز الجوانب التعليمية التي يمكن الاستفادة منها عبر هذا التقدم التكنولوجي، بحيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مستعينة بمصادر البحث الثانوية كأداة لجمع بيانات البحث، وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحسن من مخرجات التعليم، بالنظر إلى مدى توافقها مع اهتمامات الجيل الحالي من المتعلمين.
- دراسة الهمامي (2024). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي والتي تقود إلى تحسين العملية التعليمية، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مع التركيز على مصادر البحوث الثانوية كأداة للدراسة، وقد خلصت إلى مجموعة من النتائج أبرزها أن آفاقًا جديدة ساعد الذكاء الاصطناعي في تقديمها على صعيد المناهج الدراسية وتقنيات التعليم، مما دفع التربويين نحو اغتنام هذه الخدمات واستخدامها بشكلٍ جيد في البرامج التعليمية المختلفة.
- دراسة الذهلي وقطب (2024). عملت هذه الدراسة على التعرف على أهمية توافر التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في منهج العلوم في الصف الثامن من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عمان، مع الوصول للمعيقات التي يمكن مواجهتها في المجال، بحيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة التي استهدفت 272 معلمًا في

سلطنة عمان، وقد خلصت إلى عدة نتائج أهمها وجوب الاستفادة من التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي كأحد متطلبات الثورة الاصطناعية الرابعة.

- دراسة Bandara & Senanayaka (2024): عملت هذه الدراسة على تحديد الاهتمام الكبير الذي حظي به الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي خلال السنوات الأخيرة، خاصة على صعيد أنشطة التعلُّم، التدريس، التقييم، والإجراءات الإدارية، والضوابط المتبعة في كل جانب، وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها وجود تفاعل ديناميكي مثير يجمع الذكاء الاصطناعي والتعليمي في العصر الراهن.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهج البحث المستخدم، والأداة التي تم الاستعانة بها، كما أنها اتفقت في التطرق للجوانب السلبية من عملية استخدام الذكاء الاصطناعي، والانعكاسات التربوية لذلك على الفرد والمجتمع. **كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة** في أنها كشفت عن الضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية في الجامعات السعودية، مع التركيز على الضوابط الأخلاقية والاجتماعية والعلمية، وذلك وفق مبادئ التربية الإسلامية، والقوانين التي تنص عليها قوانين المملكة، وبما ينسجم مع تطلعات رؤية 2030.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والتحليلي، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو تعبيرًا كميًّا. (عمر، 1994)

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع خبراء التربية الإسلامية في الجامعات السعودية القادرين على تقديم آرائهم حول الضوابط التربوية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة

استجاب على الاستبانة (30) خبيرًا وخبيرة في التربية الإسلامية من حملة درجة الأستاذ الدكتور والأستاذ المشارك والأستاذ المساعد، وتم الوصول إليهم وفق عينة عشوائية، تشترط تمتعهم

بالخبرة في تخصص التربية الإسلامية بإطاريها النظري والتطبيقي، إلى جانب معرفتهم الكافية بالضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أداة الدراسة

صمم الباحث، استنادًا إلى ما استخلصه من الأدبيات التربوية المرتبطة بالموضوع، استبانة أولية بصيغة الأسئلة المفتوحة استهدفت بطريقة قصدية 10 خبراء في التربية الإسلامية، من أجل تحديد الضوابط التربوية المختلفة، وبعد ذلك تم تدوين هذه الضوابط وتصنيفها في المجالات (الأخلاقية، الاجتماعية، العلمية)، وصياغتها في استبانة مغلقة بصيغة إلكترونية تعتمد في أسئلتها على مقياس "ليكرت" الخماسي، لمعرفة درجة الموافقة على هذه الضوابط لعدد أكبر من الخبراء الذين تم استهدافهم بطريقة عشوائية، وعددهم 30 خبيرا، وذلك من خلال ثلاثة محاور تضمنت الآتي:

- **المحور الأول**: الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية (ويندرج تحته 13 عبارة).
- **المحور الثاني**: الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية (ويندرج تحته 15 عبارة).
- **المحور الثالث**: الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية (ويندرج تحته 14 عبارة).

وقد تراوحت استجابات خبراء التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة الحالية، عن كل سؤال بين خمس اختيارات، وفقًا لمقياس "ليكرت" خماسي الأبعاد، والذي يتضمن "موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة".

ولحساب صدق الاستبانة، تم عرضها أولًا على 5 محكمين من خبراء التربية الإسلامية للتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم التحقق من صدق المحتوى عبر حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليها المحاور. وقد أوضح حساب معامل ارتباط بيرسون دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (0.01) سواء بين درجة كل فقرة ومحورها، أو بين كل

محور ومحور، أو بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وتشير تلك النتائج لصدق درجات الاستبانة بشكل كافٍ لاستخدامها. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرات ومحاور الاستبانة

محاور الاستبانة					
فقرات المحور الأول		فقرات المحور الثاني		فقرات المحور الثالث	
1	.665**	14	.450**	29	.781**
2	.780**	15	.810**	30	.628**
3	.741**	16	.248**	31	.607**
4	.682**	17	.642**	32	.630**
5	.628**	18	.641**	33	.600**
6	.441**	19	.460**	34	.651**
7	.657**	20	.819**	35	.593**
8	.594**	21	.790**	36	.443**
9	.601**	22	.822**	37	.600**
10	.607**	23	.465**	38	.502**
11	.500**	24	.450**	39	.819**
12	.627**	25	.626**	40	.625**
13	.565**	26	.820**	41	.703**
		27	.464**	42	.242**
		28	.458**		

وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من (5) خبراء من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد أوضح حساب معامل ثبات الاستبانة تراوح قيم ألفا كرونباخ بين (0.622) للمحور الأول، و(0.597) للمحور الثاني، و(0.601) للمحور الثالث، بحيث لم تقل درجة ثبات الاستبانة اجمالًا عن (0.606)، الأمر

الذي يدل على صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، مع إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، ويكون مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (2): ثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
المحور الأول: الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية.	13	0.622
المحور الثاني: الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية.	15	0.597
المحور الثالث: الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية.	14	0.601
الاستبانة	42	0.606

وبعد تقنين استبانة الدراسة، تم توزيعها في صورتها النهائية في شهر نوفمبر/ 2025م، على عينة من خبراء التربية الإسلامية من أعضاء هيئة التدريس، وقد استجاب للاستبانة (30) خبيرًا، بحيث يبين الجدول الآتي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة:

جدول (3): توزيع أفراد العينة بحسب السمات الشخصية لعينة الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	20	%66.7
	أنثى	10	%33.3
العمر	أقل من 30 عام	0	0
	من 30 إلى أقل من 40 عام	6	%20
	من 40 إلى أقل من 50 عام	8	%26.7
	50 عام فأكثر	16	%53.3
الدرجة العلمية	أستاذ دكتور	16	%53.3
	أستاذ مشارك	12	%40

	أستاذ مساعد	2	%6.7

وبعد تطبيق الاستبانة، اعتمد الباحث في تحليله للبيانات على المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، اختبار "ت" (T-test)، واختبار تحليل التباين "ف" (One Way ANOVA)، وذلك من خلال برنامج SPSS الإصدار 21. ولحساب درجات المستجيبين، تم حساب مستوى ومدى درجات الموافقة على كل استجابة من استجابات الاستبانة وفق ما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (4): مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة

مستوى الاستجابة	المدى
موافق بشدة	من 4.20 إلى أقل من 5.00
موافق	من 3.40 إلى أقل من 4.20
محايد	من 2.60 إلى أقل من 3.40
معارض	من 1.80 إلى أقل من 2.60
معارض بشدة	من 1.00 إلى أقل من 1.80

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية وفقًا للترتيب الآتي:

تعرض الدراسة لنتائجها حسب ترتيب محاور وعبارات الاستبانة إجمالًا وتفصيلًا، يلي ذلك عرض لملخص النتائج وتفسيرها، وفي الآتي تفصيل ذلك:

1. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة مجملة على الاستبانة ومحاورها ككل

أوضحت نتائج الاستجابات أن إجمالي المتوسط الحسابي على استبانة الضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية، بلغ (4.79)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (5): استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة

المحور	المتوسط	الانحراف
المحور الأول: الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية.	4.74	0.437

المحور الثاني: الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية.	4.78	0.565
المحور الثالث: الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية.	4.86	0.436
الاستبانة	4.79	0.479

يتضح من الجدول السابق أن خبراء التربية الإسلامية ينظرون بأهمية كبرى إلى الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي، حيث بلغت درجة متوسط استجاباتهم على هذا المحور (4.74)، وهو أمر تكرر بدرجة كبيرة جدًّا مع الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي بمتوسط بلغ (4.78)، أما متوسط الاستجابات في محور الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية فبلغ (4.86).

تتفق هذه النتائج، مع تلك التي توصلت إليها دراسة عبد الله (2025)، ودراسة رضوان (2024)، والتي أظهرت أهمية خاصة يشغلها الذكاء الاصطناعي على الصعيد التربوي، لكن هذه النتيجة اختلفت مع دراسة الهمامي (2024) التي ركزت في نتائجها على فوائد الذكاء الاصطناعي دون التطرق إلى المشكلات التي يتسبب بها الاستخدام المفرط لهذه التقنيات، والضوابط الواجب الاعتماد عليها في هذا السياق.



شكل (1): استجابات أفراد العينة على محاور استبانة الضوابط التربوية لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية

2. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة

أوضحت نتائج استجابات خبراء التربية الإسلامية موافقتهم على المحور الأول من الاستبانة والخاص بـ "الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية

الإسلامية" بدرجة كبيرة جدًّا، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور "4.74"، ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (6): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة

عبارات المحور الأول: الضوابط التربوية الأخلاقية	المتوسط	الانحراف
1. الحد من المحتوى الديني المضلل أو غير المنضبط شرعيًّا الذي تنتجه الأنظمة الذكية.	4.67	0.788
2. ضبط الذكاء الاصطناعي بما يضمن حماية الهوية الأخلاقية الدينية من المفاهيم المتعارضة مع ثوابت الشريعة الإسلامية.	4.87	0.340
3. توجيه الأنظمة الذكية لترسيخ قيم الوسطية والاعتدال ونبذ التطرف.	4.73	0.442
4. تأهيل المستخدم المسلم بما يضمن الالتزام بالضوابط الشرعية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.87	0.340
5. الالتزام بقيم الصدق والبعد عن التزييف للحقائق والمعلومات.	5.00	0.000
6. عدم انتهاك خصوصيات الآخرين.	5.00	0.000
7. العدالة وعدم الانحياز لفئة أو جنس أو معتقد.	4.60	0.801
8. توجيه خوارزميات الذكاء الاصطناعي بحيث تراعي المساواة وتكافؤ الفرص في التعليم والعمل.	4.60	1.022
9. تعزيز وعي الطلاب والمربين بواجبهم في ضبط استخدام الذكاء الاصطناعي بما يتوافق مع القيم الإسلامية.	5.00	0.000
10. غرس مفهوم المسؤولية الأخلاقية في التعامل مع هذه التطبيقات.	4.60	1.022
11. ضمان خصوصية المستخدم وحرمة جسده ونفسه.	5.00	0.000
12. تطبيق مبدأ المسؤولية على مطوري أنظمة الذكاء الاصطناعي عند وقوع الضرر.	4.40	1.200

13. حماية الأطفال من خوارزميات الاستغلال والمحتوى غير المناسب.	4.38	0.750
المجموع	**4.74**	**0.437**

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لانطباعات خبراء التربية عن الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي تتراوح بين (4.38) للعبارة رقم (13)، وبين (5.00) للعبارات رقم (5) و(6) و(9) و(11)، أي أن خبراء التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية يوافقون بدرجة كبيرة جدًّا على عبارات هذا المحور. أما أكثر عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة جدًّا، فكانت:

- العبارة رقم (5): الالتزام بقيم الصدق والبعد عن التزييف للحقائق والمعلومات (5.00).
- العبارة رقم (6): عدم انتهاك خصوصيات الآخرين (5.00).
- العبارة رقم (9): تعزيز وعي الطلاب والمربين بواجبهم في ضبط استخدام الذكاء الاصطناعي بما يتوافق مع القيم الإسلامية. (5.00).
- العبارة رقم (11): ضمان خصوصية المستخدم وحرمة جسده ونفسه (5.00).

يمكن تفسير حصول هذه العبارات على أعلى درجات الموافقة، بالنظر إلى ما تشهده تقنيات الذكاء الاصطناعي خلال العصر الراهن من تجاوزات كبيرة على صعيد انتهاك حرمة وخصوصيات الأفراد، مع ظهور تطبيقات حديثة مثل deepfake تقوم في أساسها على تزييف الحقائق (Westerlund, 2019, P7)، الأمر الذي يقود إلى اتهام الكثيرين بقضايا لم يرتكبوها، وإقحامهم في فضائح مصطنعة، الأمر الذي يتعارض بصورة كبيرة مع تعليمات الدين الإسلامي خاصة على صعيد حرمة الجسد، وهي تجاوزات يمكن ارتفاعها لضعف الوعي لدى الكثيرين من الأجيال الحديثة حول خطورة الذكاء الاصطناعي، والأساليب الصحيحة للتعامل مع هذه التقنيات الحديثة، حيث تتفق هذه النتائج مع دراسة الشيخ (2025) التي تؤكد على أهمية دمج جوانب القيم والأخلاق الإسلامية في تصميم وتطوير أنظمة الذكاء الاصطناعي؛ لضمان توافقها مع المبادئ الأساسية للشريعة الإسلامية، ومع دراسة (رضوان، 2024) التي حذرت من خطورة ضعف وعي الأفراد، والذي يسبب استخدامات سيئة لتقنيات الذكاء الاصطناعي، وهو ذات الأمر الذي يتوافق مع دراسة

(عجوري، 2024) التي تتحدث عن الانعكاسات السلبية على الصعيد الأخلاقي من عملية الاستخدام المفرط وغير الآمن لتقنيات الذكاء الاصطناعي المختلفة.

أما أقل عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة، فكانت:

- العبارة رقم (13): حماية الأطفال من خوارزميات الاستغلال والمحتوى غير المناسب (4.38).
- العبارة رقم (12): تطبيق مبدأ المسؤولية على مطوري أنظمة الذكاء الاصطناعي عند وقوع الضرر (4.40).

ويمكن تفسير حصول هذه العبارات على أقل استجابة وموافقة ممكنة من عينة الدراسة، بالنظر إلى التقدم الكبير في مساعي المملكة العربية السعودية التي تعمل على ضبط محتوى الإنترنت، وما تقدمه تقنيات الذكاء الاصطناعي من أجل حماية الأطفال عبر مبادرات وطنية نصت عليها رؤية المملكة 2030، إلى جانب وجود تشريعات دقيقة تعمل على تطبيق مبدأ المسؤولية في مجال التكنولوجيا الحديثة والذكاء الاصطناعي من الجهات المختصة، مما يضع كافة العاملين في هذا المجال أمام واجباتهم تجاه المجتمع وبقية أفراده الآخرين.

3. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة

كشفت نتائج استجابات خبراء التربية الإسلامية موافقتهم على المحور الثاني من الاستبانة والخاص بـ "الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية" بدرجة كبيرة جدًّا، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور "7.78"، ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (7): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة

عبارات المحور الثاني: الضوابط التربوية الاجتماعية	المتوسط	الانحراف
1. الالتزام بضوابط الذكاء الاصطناعي في حماية الأفراد من الجرائم الإلكترونية كالاحتيال والابتزاز.	4.60	1.020
2. ضبط المحتوى الرقمي بما يضمن حماية المجتمع من العنف والتطرف والانتحار.	5.00	0.000

3. ضمان خصوصية الأفراد عبر الحد من جمع البيانات التي تهدد حياتهم أو مكانتهم الاجتماعية.	4.80	0.750
4. حماية الإنسان من سيطرة التكنولوجيا على قراراته وسلوكياته الاجتماعية.	4.60	1.020
5. تطبيق مبدأ المساءلة على مطوّري تقنيات الذكاء الاصطناعي عند وقوع ضرر اجتماعي.	4.73	0.772
6. منع استخدام الأنظمة الذكية لإنتاج هويات أو وجوه أو أصوات مزيفة قد تُستغل في الاحتيال الاجتماعي.	5.00	0.000
7. المحافظة على الخصوصية الأسرية والحد من قدرة الأنظمة الذكية على تتبع الحياة العائلية.	4.80	0.748
8. التأكد من أن استخدام الذكاء الاصطناعي لا يؤدي إلى العزلة الاجتماعية أو الإدمان.	4.80	0.748
9. منع التطبيقات الذكية التي تروّج لمفاهيم تُضعف مؤسسة الزواج أو تعزز العنف الأسري.	4.40	1.200
10. عدم استخدام الذكاء الاصطناعي في تعريض حياة البشر للخطر دون رقابة (مثل الروبوتات القتالية أو التشخيص الخاطئ).	5.00	0.000
11. تحقيق العدالة في سوق العمل عبر إعادة تأهيل المتضررين من الأتمتة.	5.00	0.000
12. توجيه تطبيقات الذكاء الاصطناعي نحو خدمة العمل الجماعي والتكامل الإنساني، لا نحو العزلة الفردية أو التنافس السلبي.	5.00	0.000
13. منع استخدام الذكاء الاصطناعي في إثارة الفتن أو نشر الشائعات التي تزعزع استقرار المجتمع.	4.40	1.200
14. الحفاظ على العلاقات الاجتماعية الحقيقية وعدم استبدالها بالعلاقات الافتراضية المفرطة.	5.00	0.000
15. التعايش وفق اختلاف الثقافات والابتعاد عن الصدامات غير المبررة واحترام التنوع الثقافي في المجتمع الواحد.	4.60	1.020
المجموع	**4.78**	**0.565**

يظهر الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لانطباعات خبراء التربية الإسلامية حول أبرز الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي تتراوح بين (4.40) للعبارتين رقم (9)، و(13)، وبين (5) للعبارات رقم (2)، و(6) و(10) و(11) و(12) و(14)، أي أن خبراء التربية الإسلامية يوافقون بدرجة كبيرة جدًّا على عبارات هذا المحور. أما أكثر عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة جدًّا، فكانت:

- العبارة رقم (2): ضبط المحتوى الرقمي بما يضمن حماية المجتمع من العنف والتطرف والانتحار (5.00).
- العبارة رقم (6): منع استخدام الأنظمة الذكية لإنتاج هويات أو وجوه مزيفة قد تُستغل في الاحتيال الاجتماعي (5.00).
- العبارة رقم (10): عدم استخدام الذكاء الاصطناعي في تعريض حياة البشر للخطر دون رقابة (5.00).
- العبارة رقم (11): تحقيق العدالة في سوق العمل عبر إعادة تأهيل المتضررين من الأتمتة (5.00).
- العبارة رقم (12): توجيه تطبيقات الذكاء الاصطناعي نحو خدمة العمل الجماعي والتكامل الإنساني، لا نحو العزلة الفردية أو التنافس السلبي (5.00).
- العبارة رقم (14): الحفاظ على العلاقات الاجتماعية الحقيقية وعدم استبدالها بالعلاقات الافتراضية المفرطة (5.00).

يمكن تفسير حصول هذه العبارات على أعلى درجات الموافقة، بالنظر إلى المخاوف الكبيرة التي بدأت تظهرها استخدامات الذكاء الاصطناعي المفرطة في العصر الحديث، سواء على صعيد إفساد أفكار الأجيال الجديدة، ودفعها نحو العنف والتطرف والانتحار، وصولًا إلى استغلال هذه التقنيات في التزوير والإضرار بالآخرين، الأمر الذي يقود إلى تعريض حياة الآخرين لأضرار كبيرة وخطر واضح على حياتهم، مما يستوجب توجيه هذه التطبيقات في خدمة الأعمال الإنسانية والابتعاد عن العزلة، عبر التأكيد على عدم استبدال العلاقات الاجتماعية الحقيقية بعلاقات افتراضية عبر شبكة الإنترنت. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الهمامي (2024)، ورضوان (2024) التي تطرقت

إلى أهمية الاستفادة القصوى من الذكاء الاصطناعي في الجوانب الإيجابية بعيدًا عن الأضرار التي قد يسببها للعلاقات الاجتماعية.

أما أقل عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة، فكانت:

- العبارة رقم (9): منع التطبيقات الذكية التي تروّج لمفاهيم تُضعف مؤسسة الزواج أو تعزز العنف الأسري (4.40).
- العبارة رقم (13): منع استخدام الذكاء الاصطناعي في إثارة الفتن أو نشر الشائعات التي تزعزع استقرار المجتمع. (4.40).

ويمكن تفسير حصول هذه العبارات على أقل استجابة وموافقة ممكنة، بالنظر إلى أن المجتمع السعودي ما زال يوصف بالمجتمع المحافظ والمتمسك بمؤسسة الزواج باعتبارها الطريق الأمثل نحو بناء مجتمع صالح قادر على المضي قدمًا نحو الأفضل، إلى جانب الاستقرار الذي يعيشه المجتمع في الوقت الراهن والذي لم يتأثر سلبًا بتقنيات الذكاء الاصطناعي، وسط انجازات كبيرة تحققها المملكة في السنوات الأخيرة، لتصبح وجهة مثالية للعالم أجمع في جميع المجالات، وتتفق هذه النتائج مع بوغالم (2024)، والذهلي وقطب (2024)، وجميعها تطرقت في نتائجها إلى انعكاسات خطيرة على المجال الاجتماعي قد تبرز من الاستخدام المفرط للذكاء الاصطناعي مثل التزييف وانتشار الفتن، وظهور العنف بصورة واضحة بين الأجيال الشابة.

4. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة

كشفت نتائج استجابات خبراء التربية الإسلامية موافقتهم على المحور الثالث من الاستبانة والخاص بـ "الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية" بدرجة كبيرة جدًّا، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور "4.86"، ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (8): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة

عبارات المحور الأول: الضوابط التربوية العلمية	المتوسط	الانحراف
1. ضرورة التأكد من مصداقية المعلومات التي يقدمها الذكاء الاصطناعي.	4.80	0.748
2. مكافحة المحتوى المضلل للعقول مثل الشائعات والأخبار الزائفة.	4.60	0.800

3. تعزيز مهارات البحث والتفكير النقدي في الحد من التبعية المطلقة للذكاء الاصطناعي.	5.00	0.000
4. حماية العقل من تأثيرات الإدمان التقني مثل ضعف الذاكرة وتشتت الانتباه.	5.00	0.000
5. الإفصاح عن المحتوى المنتج آليًّا لتجنب خداع المتلقين.	5.00	0.000
6. حماية الملكية الفكرية ومنع أنظمة الذكاء الاصطناعي من نسخ محتوى الآخرين دون إذن.	5.00	0.000
7. الاستخدام العلمي الرشيد للذكاء الاصطناعي يتطلب التحقق من مصادر البيانات لمنع التضليل والانحراف الفكري.	4.80	0.748
8. المسؤولية والنزاهة في جمع البيانات وتحليلها.	4.82	0.750
9. ضرورة التحقق من السلامة الشرعية للمحتوى الديني المنتج عبر تقنيات الذكاء الاصطناعي.	4.82	0.750
10. حظر إصدار الفتاوى آليًّا دون إشراف شرعي بشري مؤهل.	5.00	0.000
11. التزام البرمجيات الدينية القائمة على الذكاء الاصطناعي بقيم الصدق والأمانة العلمية.	4.67	0.788
12. توجيه الأنظمة التعليمية عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز الوسطية والاعتدال؛ لا لبث الأفكار المتطرفة.	4.73	0.772
13. التحقق من مصدر البيانات لضمان أنها لا تفسد المعرفة أو تروج للانحراف الفكري ولضمان الدقة والموثوقية.	5.00	0.000
14. تدريب المتعلمين على استخدام الأدوات الذكية بكفاءة عالية وتحت إشراف تربوي متخصص	4.80	0.748
المجموع	**4.86**	**0.436**

يكشف الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجة انطباعات خبراء التربية الإسلامية حول الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي تتراوح بين (4.60) للعبارة رقم (2)، وبين (5.00) للعبارات رقم (3) و(4) و(5) و(6) و(10) و(13)، أي أن خبراء التربية

الإسلامية في المملكة العربية السعودية يوافقون بدرجة كبيرة جدًّا على عبارات هذا المحور. أما أكثر عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة جدًّا، فكانت:

- العبارة رقم (3): تعزيز مهارات البحث والتفكير النقدي في الحد من التبعية المطلقة للذكاء الاصطناعي (5.00).
- العبارة رقم (4): حماية العقل من تأثيرات الإدمان التقني مثل ضعف الذاكرة وتشتت الانتباه (5.00).
- العبارة رقم (5): الإفصاح عن المحتوى المنتج آليًّا لتجنب خداع المتلقين (5.00).
- العبارة رقم (6): حماية الملكية الفكرية ومنع أنظمة الذكاء الاصطناعي من نسخ محتوى الآخرين دون إذن (5.00).
- العبارة رقم (10): حظر إصدار الفتاوى آليًّا دون إشراف شرعي بشري مؤهل (5.00).
- العبارة رقم (13): التحقق من مصدر البيانات لضمان أنها لا تفسد المعرفة أو تروج للانحراف الفكري ولضمان الدقة والموثوقية (5.00).

يمكن تبرير حصول هذه العبارات على أعلى درجات الموافقة، بالنظر إلى الوعي الديني لدى المجتمع السعودي على محاربة ظاهرة الاعتماد على تقنيات الذكاء الإصطناعي في الحصول على الفتاوى دون إشراف من علماء مؤهلين، الأمر الذي يستوجب التحقق من مصادر المعلومات الواردة عبر شبكة الإنترنت خاصة تلك التي تروج للانحراف الفكري، وتتفق هذه النتائج مع دراسة رضوان (2024) التي تطرقت إلى صعوبة الاستفادة من الذكاء الاصطناعي أو استخدامه بشكل سيئ حال غياب الوعي لدى المستفيدين، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة صبري (2025) التي تؤكد على أن الذكاء الاصطناعي رغم تقدمه تكنولوجيًّا لا يمكن أن يحل محل العالم الشرعي في التعامل مع القضايا المعقدة التي تتطلب فهمًا عميقًا للنصوص الشرعية، وتقديرًا للحالات الفردية.

أما أقل عبارات هذا المحور التي وافقت عليها عينة الدراسة بدرجة كبيرة، فكانت:

- العبارة رقم (2): مكافحة المحتوى المضلل للعقول مثل الشائعات والأخبار الزائفة. (4.60).

- العبارة رقم (11): التزام البرمجيات الدينية القائمة على الذكاء الاصطناعي بقيم الصدق والأمانة العلمية. (4.67).

ويمكن تفسير حصول هذه العبارات على أقل استجابة وموافقة ممكنة من عينة الدراسة، بالنظر إلى التقدم الكبير الذي تعيشه المملكة العربية السعودية خلال الوقت الراهن على صعيد تنظيم عمل الذكاء الاصطناعي ومكافحة المحتوى المضلل، مع زيادة وعي مستخدمي هذه التقنيات ورفع مستويات الصدق والأمانة لديهم من خلال ورش العمل واللقاءات التوعوية المستمرة، بحيث تتفق نتائج هذا الجانب، مع تلك التي توصلت إليها دراسات العزيزي (2024) والهمامي (2024)، والتي كشفت عن أهمية خاصة تتعلق بالذكاء الاصطناعي في خدمة الباحثين، دون الإفراط في الاعتماد عليه مما يؤثر بصورة سلبية على العقلية البشرية وطرق التفكير لديها.

نتائج الدراسة

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، جاءت أبرزها على النحو الآتي:

1. كشفت عينة الدراسة عن موافقة بدرجة كبيرة جدًّا نحو الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي، خاصة على صعيد الالتزام بقيم الصدق والبعد عن التزييف للحقائق والمعلومات، عدم انتهاك خصوصيات الآخرين، تعزيز وعي الطلاب والمربين بواجبهم في ضبط استخدام الذكاء الاصطناعي بما يتوافق مع القيم الإسلامية، وضمان خصوصية المستخدم وحرمة جسده ونفسه.
2. أظهرت عينة الدراسة موافقة بدرجة كبيرة جدًّا تجاه الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي، خاصة على صعيد ضبط المحتوى الرقمي بما يضمن حماية المجتمع من العنف والتطرف والانتحار، منع استخدام الأنظمة الذكية لإنتاج هويات أو وجوه مزيفة قد تُستغل في الاحتيال الاجتماعي، عدم استخدام الذكاء الاصطناعي في تعريض حياة البشر للخطر دون رقابة، تحقيق العدالة في سوق العمل عبر إعادة تأهيل المتضررين من الأتمتة، توجيه تطبيقات الذكاء الاصطناعي نحو خدمة العمل الجماعي والتكامل الإنساني، لا نحو العزلة الفردية أو التنافس السلبي، والحفاظ على العلاقات الاجتماعية الحقيقية وعدم استبدالها بالعلاقات الافتراضية المفرطة.

3. أبدت عينة الدراسة موافقة بدرجة كبيرة جدًّا تجاه الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي، خاصة على صعيد تعزيز مهارات البحث والتفكير النقدي في الحد من التبعية المطلقة للذكاء الاصطناعي، حماية العقل من تأثيرات الإدمان التقني مثل ضعف الذاكرة وتشتت الانتباه، الإفصاح عن المحتوى المنتج آليًّا لتجنب خداع المتلقين، حماية الملكية الفكرية ومنع أنظمة الذكاء الاصطناعي من نسخ محتوى الآخرين دون إذن، حظر إصدار الفتاوى آليًّا دون إشراف شرعي بشري مؤهل، والتحقق من مصدر البيانات لضمان أنها لا تفسد المعرفة أو تروج للانحراف الفكري ولضمان الدقة والموثوقية.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

1. في ضوء النتيجة رقم "1" التي كشفت عن موافقة بدرجة كبيرة جدًّا على الضوابط التربوية الأخلاقية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية، توصي الدراسة بضرورة اعتماد الضوابط التربوية الأخلاقية المستمدة من مبادئ التربية الإسلامية في مقررات الذكاء الاصطناعي بمختلف البيئات التربوية في المملكة، مع زيادة البرامج الداعمة لترسيخ القيم الإسلامية وتعزيز المسؤولية لدى الأجيال الحديثة عند استخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة.
2. في ضوء النتيجة رقم "2" التي كشفت عن موافقة بدرجة كبيرة جدًّا على الضوابط التربوية الاجتماعية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة خبراء التربية الإسلامية، تؤكد الدراسة على ضرورة تعزيز التعاون بين هيئة الإعلام المرئي والمسموع والمؤسسات المختلفة للكشف المبكر عن المحتوى الخطير الناتج عن الذكاء الاصطناعي، مع إدراج برامج توعية حول مخاطر الخوارزميات التي تروّج للعنف أو الانتحار، وسياسات تربوية للحد من هذه الآثار، وصولًا إلى توفير خطوط دعم نفسي مدعومة من المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية.
3. في ضوء النتيجة رقم "3" التي أظهرت موافقة بدرجة كبيرة جدًّا على الضوابط التربوية العلمية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي من وجهة خبراء التربية الإسلامية، توصي

الدراسة بضرورة إدراج معايير واضحة في المدارس والجامعات السعودية تضمن التحقق من مصادر المعلومات عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، تماشيًا مع توجهات وزارة التعليم في تنمية مهارات التفكير الناقد، إلى جانب تطوير برامج توعوية في المنصات التعليمية السعودية الحكومية مثل منصة مدرستي تشرح مخاطر المحتوى المزيف ودور الطالب في كشفه.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

1. تصور مقترح لتأليف منهج دراسي يهدف إلى تعزيز الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في ضوء القيم الإسلامية في المملكة العربية السعودية.
2. مستوى الوعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية تجاه مخاطر الذكاء الاصطناعي وأساليب الاستخدام المنضبط.
3. دور معلمي المرحلة المتوسطة في ترسيخ الضوابط الأخلاقية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة.

المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم

أبو عليو، أحمد عبدالعليم. (2025) الذكاء الاصطناعي: نشأته، مجالات استخدامه، ضوابطه الشرعية. *مؤتمر الذكاء الاصطناعي أحكامه وضوابطه وأخلاقياته*. الدوحة. 545-577.

البلادي، منى بنت سعد. (2025). إمكانية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر خبراء التربية الإسلامية. *مجلة كلية التربية في جامعة كفر الشيخ*. 119(6)، 1-44.

بوغالم، جمال. (2024). الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته. *مجلة التواصل*. 30(1)، 17-25.

حافظ، دنيا طارق. وآخرون. (2024). استحواذ التكنولوجيا على العقول وتأثيرها على القيم الأخلاقية. *مجلة البحوث التطبيقية في العلوم والإنسانيات*. 1(1)، 154-199.

حامد، مدور. وبدر الدين، بهلول. وأيمن، خطاطبة. (*2022*). دور التطبيقات الإلكترونية في تحسين سمعة المؤسسة (دراسة على عينة من مستخدمي تطبيق بريدي موب)، رسالة ماجستير غير منشورة، *جامعة 08 ماي 1945 قالمة*، 1-110.

جعواني، عفاف. والكعبي، سليمان. (2024). أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 13(4)، 787-796.

الذهلي، حمدان بن سعيد. وقطب، إيمان محمد. (2024). أهمية توافر التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في المناهج المدرسية. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية*. 15(1)، 1-25.

عبد الرازق، حمدي حسن. (2021). الضوابط التربوية الإسلامية للعلاقة بين الأقران (الزملاء) من المعلمين ومدى التزام المعلمين المصريين بها. *مجلة التربية في جامعة الأزهر*. 40(192)، 1-75.

عبد الكريم، سري حميد. (2025). دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم طلبة كليات التربية. *مجلة كلية التربية في الجامعة المستنصرية*. 59(2)، 393-410.

عبد الله، أمينة عبد الفتاح. (2025). أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتحديات التي تواجه استخدامه من وجهة نظر عينتين مختلفتين من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس. *مجلة الإرشاد النفسي*. 81(1)، 65-122.

عجوري، جواد. (2024). توظيف الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التربية الإسلامية بالمدرسة المغربية . بين الواقع وآفاق التطوير. *مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم*. 3(3)، 88-110.

العزيزي، محسن خماش. (2024). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم*. 5(4)، 368-387.

عمر، أحمد. (1994). البحث العلمي: مفهومه واجراءاته ومناهجه. *الطبعة الأولى*. جامعة قار يونس.

الفتيخة، عبد الكريم علي. (2022). مدى فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظر معلمي الدراسات الإسلامية. *جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. 16(3)، 140-152.

سلامة، معتز. (2023). الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية. *آفاق عربية وإقليمية*. 14(8)، 41-73.

السيد، محمد فرج. (2024). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. *مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات*. 3(2)، 17-32.

الشيخ، أحمد هلال. (2025) بعض القضايا المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة. *مؤتمر الذكاء الاصطناعي أحكامه وضوابطه وأخلاقياته*. الدوحة. 505-545.

صبري، إروان محمد. (2025) مجالات استخدامات الذكاء الاصطناعي المعاصرة مع بيان الحكم الشرعي لكل مجال. *مؤتمر الذكاء الاصطناعي أحكامه وضوابطه وأخلاقياته*. الدوحة. 87-123.

ربيع، إيمان حامد. وعبد الفتاح، لمياء إبراهيم. (2024). إيجابيات وسلبيات الذكاء الاصطناعي في التعليم النوعي: دراسة تحليلية. *المجلة العلمية بحوث في العلوم والفنون النوعية*. 11(12)، 1-16.

رضوان، أميرة أحمد محمد. (2024). التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي مدخل لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمات رياض الأطفال. *مجلة التربية وثقافة الطفل في كلية التربية للطفولة المبكرة*. 30(2)، 157-220.

الزبون، أحمد محمد. (2019). ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في ضوء التربية الأخلاقية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية. *مجلة العلوم التربوية*. 1(21)، 385-452.

مجدي، نرمين. (2020). *الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة*. صندوق النقد العربي.

نيازي، آلاء. أنديجاني، حنان. أنديجاني، دلال. (2025). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التفكير والتصميم الإبداعي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. 1(125)، 118-141.

الهمامي، عبد الله. (2024). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير وتحسين العملية التعليمية. *مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية*. 3(13)، 367-375.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2023). مبادئ أخلاقيات الذكاء الاصطناعي. *الإصدار الأول*.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel-Razek, Hamdi Hassan. (2021). Islamic educational guidelines for peer-to-peer (colleague) teacher relationships and the extent to which Egyptian teachers adhere to them. *Journal of Education at Al-Azhar University*. 40(192), 1-75.

Abdullah, Amina Abdul Fattah. (2025). The Importance of Using Artificial Intelligence Applications in Education and the Challenges Facing its Use from the Perspective of Two Different Samples of Students from the College of Education, Ain Shams University. *Journal of Psychological Counseling*. 81(1), 65-122.

Abdulkarim, Sari Hamid. (2025). The Role of Artificial Intelligence Technologies in the Learning of Students in Colleges of Education. *Journal of the College of Education at Al-Mustansir Iya University*. 59(2), 393-410.

Ajouri, Jawad. (2024). The Use of Artificial Intelligence in Teaching Islamic Education in Moroccan Schools: Between Reality and Development Prospects. *Manar Al Sharq Journal of Education and Educational Technology*. 3(3), 88-110.

Al Azizi, Mohsen Khmash. (2024). Applications of Artificial Intelligence in Education. *Journal of Contemporary Curricula and Educational Technology*. 5(4), 368-387.

Al-Baladi, Mona bint Saad. (2025). The possibility of using artificial intelligence in university education from the perspective of Islamic education experts. *Journal of the Faculty of Education at Kafr El-Sheikh University.* 119(6), 1-44.

Al-Fatiha, Abdul Karim Ali. (2022). The effectiveness of using artificial intelligence applications in teaching from the perspective of Islamic studies teachers. *Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*. 16(3), 140-152.

Al-Hamami, Abdullah. (2024). Artificial Intelligence and its Educational Applications for Developing and Improving the Educational Process. *Al-Muasher Journal for Exploratory Studies*. 3(13), 367-375.

Hamed, Madour. Badr Eddine, Bahloul. Ayman, Khatatba. (2022). The role of electronic applications in improving the reputation of the institution (a study on a sample of users of the Baridi Mob application), *unpublished master's thesis*, University of 08 May 1945 Guelma, 1-110.

Jawani, Afaf, and Al-Kaabi, Suleiman. (2024). The impact of artificial intelligence applications on the development of the educational process. *International Journal of Educational and Psychological Studies*. 13(4), 787-796.

Magdi, Narmin. (2020). Artificial Intelligence and Machine Learning. *Arab Monetary Fund.*

Rabie, Iman Hamed, and Abdel Fattah, Lamia Ibrahim. (2024). Advantages and Disadvantages of Artificial Intelligence in Quality Education: An Analytical Study. *Scientific Journal of Research in Quality Sciences and Arts*. 11(12), 1-16.

Radwan, Amira Ahmed Mohamed. (2024). Educational Applications of Artificial Intelligence: An Approach to Achieving Sustainable Professional Development for Kindergarten Teachers. Journal of Education and Child Culture, Faculty of Early Childhood Education. 30(2), 157-220.

Salamah, Mu'taz. (2023). Artificial Intelligence in Saudi Arabia. *Arab and Regional Perspectives*. 14(8), 41-73.

Al Sayed, Mohamed Farag. (2024). Artificial Intelligence and the Future of Education. *Journal of Artificial Intelligence and Information Security*. 3(2), 17-32.

المراجع الأجنبية:

Bandara, W. M. H. K., & Senanayaka, S. G. M. S. D. (2024). Use of artificial intelligence in education: A systematic review. *International Research Conference on Smart Computing and Systems Engineering.* https://doi.org/10.1109/SCSE61872.2024.10550527

Ghimire, A., & Edwards, J. (2024). From guidelines to governance: A study of ai policies in education. *In International Conference on Artificial Intelligence in Education.* Cham: Springer Nature Switzerland, 299-307.

Kramko, D. A., Artamonava, V. V., & Devyaltovskaya, M. G. (2024). Questions of the usage of artificial intelligence in modern science and medicine. *Modern Perinatal Medical Technologies in Solving*

the Problem of Demographic Security, (17), 282–286.

Westerlund, M. (2019). The emergence of deepfake technology: A review. *Technology innovation management review*, 9(11), 39-52.

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية السلام النفسي لدى عينة من طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد

The Effectiveness of a Selective Counseling Program in Developing Psychological Well–Being among a Sample of Female Medical Students at King Khalid University

إعداد

د. عبير صالح الشهري

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة الملك خالد

Dr. Abeer Saleh Al-Shehri

Associate Professor of Psychology

Department of Psychology - College of Education - King Khalid University

Email: asaalshehri@kku.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-019

تاريخ التقديم: 2026/01/05 م تاريخ القبول: 2026/03/05 م

المستخلص

هدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية السلام النفسي لدى عينة من طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد. تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية من (100) طالبة من طالبات التخصصات الطبية ممن تتراوح أعمارهن ما بين (19- 20) سنة، والعينة الأساسية بلغ عددها (34) طالبة من طالبات التخصصات الطبية، مقسَّمات إلى (17) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، و(17) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة، طبق عليهن مقياس السلام النفسي، وبرنامج إرشادي انتقائي من إعداد الباحثة، واختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية، إعداد (جابر عبد الحميد، محمود عمر، 2007) ، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلام النفسي وفي كل بُعدٍ من أبعاده لصالح القياس البعدي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلام النفسي وفي كل بُعدٍ من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق غير دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس السلام النفسي والدرجة الكلية، وخلص البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي انتقائي- السلام النفسي- طالبات التخصصات الطبية

Abstract

The aim of the research was to identify the effectiveness of a selective counseling program in developing psychological peace among a sample of female medical students at King Khalid University. The study sample was selected in two stages: The first stage: represented the exploratory study, and its number reached (100) female students of medical specialties whose ages ranged between (19-20) years, and the second stage: The basic sample consisted of (34) female students from medical specialties, divided into (17) female students representing the experimental group, , and (17) female students representing the control group,. The psychological peace scale was applied to them, along with a guidance program prepared by the researcher, and a verbal intelligence test for the secondary and university stages prepared by (Jaber Abdel Hamid, Mahmoud Omar, 2007, and the results of the research showed the presence of statistically significant differences at the level (0.01) between the average ranks of the scores of the pre- and post-measurements of the experimental group on the psychological peace scale and in each of its dimensions in favor of the post-measurement, and there were also statistically significant differences at the level (0.01) There were statistically insignificant differences between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in the post-test on the psychological peace scale and in each of its dimensions in favor of the experimental group. There were also statistically insignificant differences between the average ranks of the scores of the post-test and follow-up tests for the experimental group on the dimensions of the psychological peace scale and the total score. The research concluded with a set of recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Selective Counseling program, psychological well-being, female medical students

المقدمة

إن تحقيق السلام النفسي يضمن للإنسان أن يعيش حياة بدون ضغوط حياتية؛ لذا ينبغي على الجامعات العمل على إكساب الطالب الجامعي مهارات جديدة تتميز بالحداثة؛ لتكون عاملًا مساعدًا في تحقيق النجاح وبناء شخصية متوازنة، وهنا يأتي دور الإرشاد النفسي لمساعدة الطالب الجامعي على التكيف مع الحياة الجامعية متأثرا ومؤثرا في بيئته يعيش بفعالية وتوافق مع معايير المجتمع.

ويعد مارتين سيلجمان (Martin Seligman) أول من بدأ تدشين علم النفس الإيجابي سنة 1998 م أثناء توليه منصب رئاسة الجمعية الأمريكية لعلم النفس، ومنذ هذا الوقت أصبح علم النفس الإيجابي مجالًا بحثيًا معترفًا به؛ بوصفه يزود مجال علم النفس الاجتماعي، علم النفس الإكلينيكي، وعلم النفس العام بمدخل دراسة وتحليل (Seligman, 2000).

وقد عُقدت أول قمة لعلم النفس الإيجابي عام 1999، كما عُقد أول مؤتمر دولي لعلم النفس الإيجابي عام 2002. وفي يونيو 2009، عُقد أول مؤتمر عالمي لعلم النفس الإيجابي يسعى إلى فهم المشاعر الإيجابية، كالفرح والتفاؤل والرضا، ويهتم بالحالة التي تُمكّن الأفراد والجماعات والمنظمات من الازدهار، ويدرس نقاط القوة والفضائل (Airekar, 2013). وقد تطور علم النفس الإيجابي وتطورت نظرياته، حيث طوّرها علماء النفس مؤخرًا من خلال دراسات أجراها علماء النفس الإيجابي .

وقد ظهر علم نفس السلام كتخصصٍ فرعيٍّ ومجالٍ للبحث والممارسة في علم النفس، باعتباره علمًا يهتم بدراسة الصراع والعنف والسلام من منظورٍ نفسي، بالإضافة إلى التطبيق العملي للنظريات النفسية لمعالجة الصراع وتعزيز السلام، يتسم بالتطور المستمر، مما يُمكّنه من الإسهام في مجال علم النفس واستلهام الأفكار منه (Tipping & Law, 2012) .

ولعل للمؤسسات التعليمية كالمدارس والجامعات دورًا في تعزيز تعليم السلام النفسي من خلال علم النفس الإيجابي؛ حيث ترتبط ركائز التعليم بتعلّم العيش والوجود بسلام معًا، لذلك فمن الضروري دمج المواقف والقيم والمهارات السلمية في عملية التعليم والتعلّم في العملية التعليمية وجعلها جزءًا من المنهج الدراسي الشامل (Airekar, 2013).

ويؤكد Edmondson & Lei (2014) على أنه في عصر العولمة وظهور الثورة الصناعية الرابعة، فقد أدى ذلك إلى تزايد دور مسؤولي التوجيه والإرشاد في تخريج طلاب متميزين ومثقفين، لكن مسؤولي التوجيه والإرشاد في حاجة إلى إعداد أنفسهم باستراتيجيات موجَّهة لتنمية الصحة النفسية، وتطوير الخدمات المقدمة لتحقيق السلامة النفسية.

بدأ علماء النفس باستكشاف مفهوم السلام النفسي في ستينيات القرن الماضي، وشهد المفهوم نهضة بدأت في التسعينيات واستمرت حتى يومنا هذا، وقد أكدت البحوث والدراسات على أن السلام النفسي عامل مهم في فهم العمل والتعلّم الجماعي، والتعلّم التنظيمي، وفهم طبيعة السلامة النفسية، وتحديد العوامل المساهمة فيها، ودراسة آثارها على الأفراد والمؤسسات والمجتمعات (Edmondson & Lei, 2014).

ومما سبق فإن السلام النفسي يرتبط بشكل وثيق بالصحة النفسية والإرشاد النفسي، لأنه يعزز الشعور بالراحة والرضا الداخلي، عندما يتصالح الإنسان مع ذاته، فإنه يتخلص من الصراعات الداخلية، ويحقِق حالةً من الطُمَأنينة التي تمكنه من التعامل بشكل أفضل مع مشكلات الحياة وضغوطها، ومن هنا ظهرت مشكلة البحث الحالي.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تعد الدراسة في القطاع الصحي ذات طبيعة خاصة، كما تعد الطالبات في القطاع الطبي جزءًا من العملية التعليمية، كما أن طبيعة دراستهن تختلف عن طبيعة الدراسات النظرية؛ لصعوبة الدراسة في كليات الطب وما يتعرضن له من توتر وقلق وحالة من الإنهاك والاحتراق النفسي وبعض الانفعالات السلبية؛ بسبب متطلبات وطبيعة دراستهن في التخصصات الطبية، وهذا ما أكدته دراسة علي(٢٠٢٠)، حيث أكدت على ارتباط الأداء الأكاديمي لطلاب وطالبات كلية الطب ببعض الانفعالات التي يمرون بها أثناء تحصيلهم كالأمل، والاستمتاع، والغضب، والملل، والقلق، وقد يؤدي الشعور بالقلق إلى أداء أكاديمي أقل وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة بيك (Beck, 2011).

ولعل طبيعة الدراسة في التخصصات الطبية وما تمثله من صعوبة لدى الطالبات قد يسبب ضغوطًا ومشكلات؛ ربما تكون سببًا في ضعف المشاركة في الفعاليات الوطنية والجامعية، وربما يكون نوع الدراسة سببًا في ضعف ثقة الطالبة في نفسها، الأمر الذي قد يترتب عليه ضعف الثقة في

الآخرين، وعدم العيش بسلام، ومن هنا يأتي دور الإرشاد النفسي والحاجة إليه في الجامعات، وهذا ما أكدته دراسة الشهري (2022) عن السلامة النفسية وعلاقتها بدور المرشد الطلابي، ودراسة Kumar(2023) عن دور نشر قيم السلام بين الطلاب، ودراسة Hanshaw (2023) عن تأثير السلامة النفسية على أداء الطلاب، ودراسة Zoepprit (2016) عن دور التعليم من أجل السلام النفسي، ودراسة Fu (2021)عن أهمية وجود استراتيجيات لبناء السلام النفسي وتطوير العلاقات الشخصية بين المعلم والطالب، ودراسة Christie (1991) عن البنية النفسية ودورها في التربية على السلام، وكذلك دراسة شرف الدين والرفاعي (2023) التي أكدت على فاعلية البرنامج الإرشادي وأثره على السلامة النفسية، ودراسة موسى (2023) عن فعالية برنامج لتعزيز السلامة النفسية للبيئة التعليمية، ودراسة Al Mushaqiri وآخرين (2020) عن فعالية برنامج التربية على السلام في تحسين السلوك الاجتماعي والعاطفي، ودراسة Ilfiandra وآخرين (2023) عن فعالية نموذج تعليم السلام في بناء مناخ صفي سلمي، وقد تبلورت مشكلة البحث منذ عمل الباحثة مسؤولة عن مركز الارشاد الطلابي بجامعة الملك خالد؛ إذ لاحظت على طالبات التخصصات الطبية الانهماك في الدراسة الطبية، والانشغال الزائد؛ الأمر الذي قد يسبب حدة في التعامل في بعض المواقف، وظهور علامات لنقص التسامح في المواقف المرتبطة بالمهارات الجامعية أو الحياتية، إلى جانب خوفهن الزائد من الدراسة بهذا المجال؛ الأمر الذي قد يسبب لبعض الطالبات شيئًا من ضعف الثقة بالنفس؛ ومن خلال تردد بعض الطالبات على مركز الإرشاد الطلابي لطلب الاستشارة النفسية نتيجة لشعورهن بتقص القدرة على التوافق مع الآخرين ومع نظام الدراسة بالتخصص الطبي، ومن هنا رأت الباحثة ضرورة تناول متغير السلام النفسي لدى الطالبات وفعالية الإرشاد النفسي في تنميته، ومن خلال ما سبق عرضه يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي وأبعاده لدى طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي وأبعاده لدى طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي وأبعاده لدى طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد؟

أهداف البحث:

- تنمية السلام النفسي لدى طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد من خلال البرنامج الإرشادي الانتقائي.
- إعداد البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية السلام النفسي لدى طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد، بحيث يعتمد على استخدام عدد من الجلسات الإرشادية.
- التعرُّف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية السلام النفسي لدى طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد.
- التعرُّف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية السلام النفسي لدى طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد بعد انتهاء الجلسات الإرشادية وأثناء فترة المتابعة.

أهمية البحث:

أولا: أهمية نظرية:

1. إثراء المكتبة العربية عامة والمكتبة السعودية خاصة بالمعرفة حول السلام النفسي والبرامج الإرشادية.
2. يفيد هذا البحث القائمين على العملية التعليمية في الجامعات السعودية.
3. التعرُّف على سمات وخصائص شخصية طالبات التخصصات الطبية بالجامعات بالمملكة العربية السعودية.
4. يعد هذا البحث من البحوث التي تخدم الصحة النفسية والإرشاد النفسي في أقسام علم النفس والإرشاد النفسي بالجامعات السعودية.

ثانيا: أهمية تطبيقية:

يستفيد من هذا البحث كلٌّ من:

1. العاملون في الحقل التربوي من خلال الاستفادة من نتائج البحث وتطبيق أدواته من مقياس وبرنامج إرشادي لتنمية السلام النفسي لدى طالبات التخصصات الطبية.
2. المرشدين الأكاديميين بالكليات والاقسام العلمية عند التعامل مع طلاب وطالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية.
3. تساعد نتائج هذا البحث المعنيين بالعملية التعليمية في الاكتشاف والتشخيص والعلاج لمشكلات الطالب الجامعي وهو ما يسمى بالتدخل المبكر.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث الحالي في الحدود التالية:

- الحدود المكانية: جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: الفترة التي تم فيها تطبيق أدوات البحث الفصل الدراسي الثاني 1446هـ.
- الحدود الموضوعية: يتناول موضوع البحث برنامج إرشادي انتقائي لتنمية السلام النفسي لدى عينة من طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

البرنامج الإرشادي:

يعرفه عبد الخالق (2002) بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية تهدف إلى مساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السويّ في شتى مجالات حياتهم، ويتم ذلك في صورة جلسات منظمة في إطار علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد والمسترشد.

وتعرفه الباحثة بأنه:

التخطيط الواعي لجلسات إرشادية في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة لفرد واحد أو مجموعة من الأفراد بهدف مساعدتهم على تنمية مهاراتهم وتحقيق التوافق النفسي، والاجتماعي في مجالات الحياة المختلفة.

الإرشاد الانتقائي:

يعرفه Sticker (2010) بأنه منحى يسعى للحصول على طرق جديدة وأكثر فاعلية للجمع بين الأفكار والفنيات المستمدة من مدرستين أو أكثر من مدارس الإرشاد النفسي التي يعتقد أنهما منفصلتان ومتعارضتان، ومن ثم يعتبر الإرشاد النفسي التكاملي شكلًا جديدًا ومميزًا من الإرشاد النفسي(p. 350).

وتعرفه الباحثة بأنه:

نوع من أنواع الإرشاد النفسي يقوم على نظرية العلاج النفسي الانتقائي، يستخدم المبادئ والاستراتيجيات الأساسية الفعالة في التعامل مع المشكلات والاضطرابات النفسية، بحيث تكون الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية التي يتم اختيارها قد ثبتت فعاليتها في علاج المشكلات وتلائم حاجات المسترشد.

السلام النفسي:

يرى Webel & Galtung (2007) أن السلام النفسي هو تمتع الفرد، بالاستقرار، والراحة، والطمأنينة والسعادة والعدل والتحرر من الاضطرابات الخارجية كما أنه "حالة من الهدوء العام، وهو حالةٌ ذهنيةٌ روحيةٌ تتميز بالتحرر من القلق والقهر والعيش بسلامٍ داخليٍّ إيجابي.

ويقصد بالسلام النفسي: حالة نفسية تتضمن شعور الأفراد بالأمن النفسي الداخلي، مقترنة بشعورهم بالاتزان والثبات الانفعالي والصفاء النفسي، وخلو النفس من الضغائن والأحقاد، والتحرُّر من مشاعر القلق من المستقبل، مع تسليم الأمر كله لله واليقين بحكمته وتدبيره؛ مما يجعلهم في حالة من التقبُّل والرضا التام لأحداث الحياة، ووقائعها الإيجابية والسلبية والانسجام مع الآخرين ومع البيئة المحيطة (عيد وشاهين ،2023).

الإطار النظري ومفاهيم البحث

الإرشاد الانتقائي:

لعل أول من استخدم مصطلح الانتقائية هو لازاروس حيث ارتأى أن العلاج السلوكي لا ينبغي أن يقتصر على نظرية التعلم فحسب، بل عليه أن ينتقي أية فنية مشتقة من أي نسق علاجي لخدمة الموقف العلاجي" (عيد وشاهين,2023) .

ويعرف المجالي (2019) الإرشاد الانتقائي بأنه: "اختيار مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية، المستمدة من عدد من نظريات الإرشاد النفسي المعرفية والاجتماعية والعقلانية الانفعالية السلوكية، والذات، ونظرية الإرشاد بالواقع لبناء جلسات تتناسب وخصائص الفئة المستهدفة"

وتُعرّف وجهة النظر الانتقائية في الإرشاد النفسي بأنها " التطبيق العملي لأسس وتقنيات تؤخذ من مجالات المعرفة العلمية المتوافرة في المعالجات النفسية من أجل رسم استراتيجية علاجية منظمة تكون مناسبة للحالة التي وضعت لها " (ملحم ،٢٠٠٧، ص. ١٧٩).

ويشير الداهري (2005) إلى أن الانتقائية تعتبر أسلوبًا إرشاديًّا وليست نظرية، وقد أسماه (الإرشاد الخياري) ويرى أن ثورن قدَّم ما يمكن أن يعتبر أشمل أساليب الإرشاد، ويفضل الأسلوب الانتقائي، والذي يعتبره الأسلوب العلمي الوحيد نظرا لشموليته (ص.٤٣٩).

ويرى Gallant &,Zhao (2011) أن الإرشاد الانتقائي عبارة عن ممارسة إرشادية منظمة ومخططة قائمة على الأسلوب الإرشادي الانتقائي التكاملي في التعامل مع المشكلات السلوكية، بحيث تكون الممارسة الإرشادية قائمة على اختيار الفنيات والأساليب من أكثر من نظرية إرشادية، وبما يتوافق مع طبيعة الفئة المستهدفة وخصائصها ومرحلتها.

ويضيف عبد العزيز (2001) أن الانتقائية ترتكز على مبدأ رئيس ومهم؛ هو مبدأ الفروق الفردية، بمعنى أن لكل شخص فرديته الخاصة، وبالتالي يترتب على هذا المبدأ تنوع الطرق والأساليب العلاجية التي تستخدم، وعدم الاعتماد على صيغة واحدة، وقد ينظر المرشد إلى خصائص وتوقعات وحاجات المسترشدين ويختار على أساسها الطرق والفنيات التي تناسبهم.

ويعد الإرشاد الانتقائي منظومة ذات طابع متسق من الفنيات الإرشادية، والعلاجية، تنتمي كل فنية منها إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يعتمد بشكل تكاملي بحيث

تسهم كل منها في علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة المسترشد؛ لتحديد أفضل الفنيات؛ ومدى وملاءمتها للخطة العلاجية، ولطبيعة الاضطراب، أو المشكلة السلوكية (عزب، ٢٠٠٢، ص. ٥). ويهدف الإرشاد الانتقائي إلى تغيير السلوك والمشاعر والأحاسيس السلبية إلى إيجابية، وتغيير الصور العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية، وتغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية (الشناوي، ١٩٩٤).

ويضم الاتجاه الانتقائي العديد من النظريات التي تشكل في مجملها المدرسة والاتجاه الانتقائي كنظرية ثورن الاختيارية، والنظرية متعددة الوسائل، أو كما تعرف اختصارًا ID-BASIC التي ارتبطت باسم لازاروس ونظرية هارت في العلاج الانتقائي الوظيفي، وتشترك هذه النظريات وغيرها من النماذج الأخرى في مجموعة من المبادئ الرئيسة والأسس والخطوط العريضة التي تربط بينها حتى وإن اختلفت في بعض التفاصيل (معمرية،2010، 172).

المبادئ والمفاهيم الأساسية للإرشاد الانتقائي:

يرتكز الإرشاد الانتقائي على مجموعة من المبادئ الرئيسة التي يتبناها في العملية الإرشادية، فهي بمثابة الخريطة التي توجه المرشد والمسترشد كي يصلا إلى الأهداف المنشودة، وقد حدد "جلادنج" هذه المبادئ في النقاط التالية

1- ترتكز النظرية الانتقائية على التفرد الشخصي، ولكل مسترشد شخصية فريدة.
2- تتعدد وتتنوع الطرق والفنيات الإرشادية.
3- لا توجد طريقة واحدة هي الأفضل دائمًا.
4- لكل مشكلة مجموعة من الفنيات الإرشادية، وهناك فنيات يكون استخدامها أكثر ملاءمة للمسترشد ومشكلته.
5- يمكن الربط بين الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية المتنوعة ودمجها في منظومة جديدة متناسقة تكون ذات فاعلية وتناغم وتكامل.
6- يتضمن الاتجاه الانتقائي استخدام نظريتين إرشاديتين أو أكثر على أن يكون المرشد النفسي على درجة من الفاعلية والإتقان لاستخدامها (العطاس، 2010).

وتتلخص أهداف الإرشاد متعدد الوسائل في تركيزه على المرشد المستخدم لهذه الطريقة للعمل على مساعدة مسترشديه لتحقيق أهدافهم الشخصية وإنجازها، ومساعدتهم للتحرك من مستوى خبرتهم وأدائهم الحالي إلى مستوى أعلى منه، ونحو توفير المعلومات والمهارات اللازمة لهم لكي يحافظوا على هذا المستوى، ويرى أبو عباه، ونيازي(2001) أن أهداف الإرشاد الانتقائي متعدد الوسائل تتلخص في تغيير السلوك إلى سلوك إيجابي فاعل، وتغيير المشاعر إلى مشاعر إيجابية، وتغيير الأحاسيس السلبية إلى إيجابية، وتغيير الصور العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية، أيضا تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية، وتصحيح الأفكار الخاطئة، وإكساب المسترشد المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة (ص. ٩١).

السلام النفسي:

من الصعب تعريف تعليم السلام النفسي تعريفًا منهجيًّا وشاملًا، ونتيجةً لذلك، ظهرت تعريفاتٌ مختلفةٌ له، منها يُعرِّف تعليم السلام عمومًا بأنه عمليةُ تعليمٍ حول استراتيجيات السلام واللاعنف (Harris, 2008).

ويرى كاتب (2015) أنه يمكن رفع مستوى الشعور بالصحة النفسية لدى الطلاب في البيئات الجامعية، ويمكن توفُّر السلامة النفسية لدى البيئات الجامعية؛ لأن السلام النفسي من أهم المقومات الضرورية للحياة الجامعية؛ لذا على المنظمات وأصحاب القرار في مجال التعليم العالي إيجاد بيئة جامعية تتصف بخلق التفاعل الفكري، والاجتماعي والنفسي والتنموي الآمن بين الطلاب، مما يؤدي إلى تحقيق الشعور بالراحة النفسية والاستقرار العاطفي وتحقيق نشاط معرفي ناجح لدى الطلاب.

ويركز الباحثون في مجال علم النفس الإيجابي على دراسة وتحليل مكامن القوة والسمات والفضائل الإنسانية الإيجابية مثل التفاؤل، الرضا، الامتنان، والإبداع لتعظيم وتعزيز السعادة الشخصية للإنسان في ممارساته وأنشطته وشؤون حياته اليومية، لتحسين صحة وإنتاجية الأفراد، ولزيادة فعالية وقوة المؤسسات ذات العلاقة بتحسين نوعية الحياة بصفة عامة، وقد حظيت الجوانب الإيجابية في الشخصية باهتمام علم النفس الإيجابي، والذي ظهر في أواخر التسعينيات، ودعواه أن الانسان يحمل بداخله القوة والضعف، ومنهما وبهما تتحدد حياة الانسان، وأنه قد آن الأوان لعلم

النفس أن يفهم جوانب القوة والفضيلة، وأن يحدد مفهوميهما، ويصمم المقاييس التي تسعى لقياسهما (Seligman, 2000).

ومع ظهور علم نفس السلام هدف إلى فهم العوامل النفسية والاجتماعية التي تُسهم في الصراع والعنف، بالإضافة إلى العوامل التي تُعزّز وتُحافظ على المجتمعات السلمية والتعاونية، كما يسعى إلى تطوير نظريات وإلهام ممارسات تهدف إلى منع مختلف أنواع العنف والظلم، بالاعتماد على الدراسات النفسية حول التعاون البشري (Christie, 2011).

ولا يُعد تعليم السلام فعالًا في بناء مناخ سلمي، ولكنه فعال جزئيًّا في تنمية جانب الاحترام لدى الطلاب والطالبات؛ لأن السلام النفسي مفهوم معقَّد ويصعب تغييره من خلال تدخلات قصيرة المدى، لكن بناء مناخ سلمي يتطلب استراتيجية شاملة وتعاونية (Ilfiandra et al. , 2023) لأن السلام النفسي هو حالة من التحرُّر من المعاناة على الرغم من مواجهة صعوبات في الحياة (Jan, 2012) .

والسلام النفسي وتعزيز ثقافة السلام النفسي والاجتماعي داخل الفرد يُزوّد المتعلمين بالمعارف والمهارات والمواقف والقيم اللازمة لإنهاء العنف والظلم في المجتمع، كما يُعدّ تعليم السلام عنصرًا أساسيًّا في التعليم الأساسي، إذ يُعنى بمساعدة المتعلمين على تنمية وعيهم بالعملية والمهارات اللازمة لتحقيق التفاهم، والتسامح، وحسن النية (Ahmed & Iftekhar,2017) .

أنواع السلام النفسي:

يتمثل السلام النفسي في: السلام المادي – الجسدي، السلام النفسي، السلام الاجتماعي، السلام الروحي، كما أن هناك طرقًا ومسارات تؤدى للسلام النفسي: الوعي الذاتي، التفكير الإيجابي، العاطفة الإيجابية، السلوك الإيجابي، الاتجاه الإيجابي (Jan,2012).

وقد حددت الباحثة أبعاد السلام النفسي في البحث الحالي في خمسة أبعاد هي:

البعد الأول: التسامح ويقصد به تقبُّل الطالبة لاختلاف الصفات الإنسانية والخلقية والفكرية لغيرها، واحترامها للآخرين، والتزامها بآداب الحوار عند التعامل معهم سواء بالحديث أو البحث في موضوعات تخص الجانب الطبي وغيره من المواقف.

البعد الثاني: البعد عن الخلاف ويقصد به الإيمان بتعدد وجهات النظر والآراء والقدرة على التواصل مع الآخرين بنجاح والبعد عن الخلاف وتجنب الصراع مع الآخرين.

البعد الثالث: الثقة بالنفس ويقصد بها اعتزاز الطالبة بقدراتها وثقتها فيها وشعورها بالرضا عن نفسها وعن وطنها وولاة أمرها، وإحساسها باحترام الآخرين لها، ونظرتها المتوازنة لنفسها، مع إدراكها لعيوبها وتعبيرها عن مشاعرها دون خوف أو تردُّد.

البعد الرابع: الانتماء للوطن ويقصد به الشعور والرابط القوي الذي يربط الطالبة بوطنها؛ من خلال الاعتزاز بالهوية الوطنية واحترام رموزها، والالتزام بالنظم والقوانين السائدة والعمل على المحافظة على الوطن وحماية ممتلكاته مع التمسك بقيمه وعاداته والمشاركة في الاحتفالات الدينية والوطنية والأعمال التطوعية، والتضحية دفاعًا عن الوطن.

البعد الخامس: التفاعل الاجتماعي ويقصد به عملية مستمرة من التواصل بين الطالبات قائمة على الاحترام والتأثير المتبادل بين فردين أو أكثر بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به في اتصال مباشر وجهًا لوجه، أو غير مباشر بواسطة وسيلة من وسائل الاتصال الحديث مع الحرص على المشاركة في الفعاليات الوطنية والمجتمعية.

الدراسة في التخصصات الطبية:

تمثل الجامعة مصدرًا تكيفيًّا مع المواقف التعليمية، وقد يوجد ما يعيق السير الفعّال للعملية التعليمية ويؤدى إلى الشعور بالملل والضيق، لكن قد يكون السبب في الشعور بالملل والضيق في كليات الطب هو التفكير في المستقبل، وضغوط الحياة، وطموح الإنسان وسعيه المستمر إلى تحقيق ذاته، الأمر الذي قد يؤثر على السلام النفسي للطلاب.

ويمكن القول إن كل الجامعات تشترك في أن الدراسة مقسَّمة من ست إلى سبع سنوات دراسية، ولكن قد يختلف نظام الدراسة للتخصصات الطبية في الجامعات السعودية من جامعة لأخرى، لكن السنة الأولى تسمى بالسنة التحضيرية في معظم الجامعات السعودية، وتسمى السنة الأخيرة سنة الامتياز، وباقي السنوات تكون مقسَّمه إلى السنوات الأساسية، والسنوات السريرية، ونظام دراسة التخصصات الطبية في بعض الجامعات السعودية بالنظام التقليدي (Traditional)، وبعضها تكون بنظام الوحدات (Blocks)، وهذا النظام متبع من قبل أغلب الجامعات في المملكة

العربية السعودية، ونظام الدراسة في جامعة الملك خالد بنظام الوحدات Block system، وهو نظام يتيح للطالب أن يتناول كل جهاز في جسم الإنسان على حدة بجانب المقررات الموازية مثل المهارات السريرية، مثل نظام التعلّم عن طريق حل المشكلات Problem based learning (PBL)، والذي يهدف إلى التعليم الذاتي، حيث يطرح في كل أسبوع حالة إلى حالتين مرضيتين في مجموعات طلابية صغيرة ليتم مناقشتها والتوصل إلى المرض وكيفيته وعلاجه، ونظام التعلم القائم على فريق العمل Team based learning (TBL)، ويهدف للتعليم الذاتي بالإضافة للتعليم عن طريق الجماعات حيث يُطرح للطلاب حالة إلى حالتين في كل أسبوع فيقوم الطالب بحلها أولا بنفسه، ومن ثم يقوم الطلاب بحل المشكلة كمجموعات صغيرة. (مجموعة طلبة الطب بالمملكة العربية السعودية، باعتماد كلية الطب بجامعة أم القرى، ٢٠١٦) وعدد سنوات الدراسة لكلية الطب بجامعة الملك خالد هي ست سنوات دراسية بالإضافة إلى سنة الامتياز، وتنقسم إلى عدة مراحل وهي كالتالي:

١-مرحلة المسار الصحي.

٢-المرحلة الأولى (العلوم الطبية الأساسية).

٣-المرحلة الثانية (العلوم ما قبل السريرية).

٤-المرحلة الثالثة (العلوم السريرية).

٥-المرحلة الرابعة (سنة الامتياز).

بعض النظريات المفسرة لمتغيرات البحث:

النظرية الانتقائية:

بدأ هذا الاتجاه في عام 1950م على يد فريدريك ثورن ثم محاولات دولارد وميلر، وفي عام 1965م قدم لازاروس محاولة انتقائية لعلاج الإدمان، وهكذا بحلول عام 1975م أصبح حوالي 50 %من العلماء انتقائيين (Arick, 2002).

وينظر ثورن إلى طبيعة الاضطراب النفسي أن أولى حاجات الفرد هي المحافظة على أعلى المستويات الممكنة من التكامل عبر الزمن، وهذه الحاجات هي الأصل في تحقيق الفرد لذاته، كما أشار ثورن أن تنظيم الشخصية يتضمن عددًا من الدوافع التي تؤدي إلى تنظيم أعلى للإنسان، ويتضمن حاجته لتعظيم نفسه؛ أي أن يصل بنفسه إلى الحد الأقصى لإنسانيته الدافع إلى تحقيق

الثبات في التنظيم، كحفظ الذات والاتزان الفيزيائي البدني والعادات وضبط السلوك وأهداف الحياة وأغراضها والأدوار والمراكز الاجتماعية وأسلوب الحياة (عبد العزيز، 2001).

يرى ثورن أن وجهة النظر الانتقائية ترى أن الكائن الحي تعوَّد على أن يكافح من أجل المحافظة على أعلى مستوى من التكامل، وأن الفرد يتطور بثبات ويتغير ويمارس مستويات مختلفة من التكامل وهذه المستويات المختلفة من التكامل يؤثر بعضها في بعض، وتتغير مع الوقت ما دام الكائن الحي يتطوَّر، كما أن السلوك عند ثورن هو تدفق مستمر دائم التغيير وأن السلوك يتجه لأن يكون منزلة إنسانية وضعية ببيئة متغيرة ومتداخلة شخصيًّا، ويعتقد ثورن أن الشعور هو الحقيقة لعلم النفس، والخبرات الشعورية هي حقائق السلوك الأولية التي يعتبر وجودها حقيقيًّا ولا يمكن إنكارها، وهي التي تحدد الحالة العقلية بسبب سوء تنظيم الشعور (الاضطراب في السلوك)، وهكذا تصبح الذات قادرة على تنظيم كل الكائن العضوي وتدفعه لعمل أشياء قد تكون ضد غرائزه واهتماماته (سعفان،2017).

نظرية التحليل النفسيFreud

يشير فرويد في نظريته عن النمو إلى خمس مراحل رئيسة في النمو، وكل منها يتصف بمشكلات تكيفية جديدة يجابهها الفرد، وتؤكد هذه النظرية على الدور الحيوي الذي تلعبه الخبرة في النمو الإنساني، وتوضح هذه النظرية أنه ما لم تُشبع الحاجات الأساسية للطعام والحب والدفء والأمان في المراحل المبكرة من حياة الإنسان، فإن نمو الشخصية بالتالي سيتوقف (الأشول, 1999).

نظرية إريكسون Erikson في النمو النفسي الاجتماعي:

يرى إريكسون أن الأمن النفسي والحب والثقة في الآخرين يقابلها حاجات أساسية يؤدي إشباعها خاصة في السنوات المبكرة من الطفولة إلى سيادة الإحساس بالطمأنينة النفسية في المراحل اللاحقة، فالمرحلة الأولى (الثقة مقابل عدم الثقة) والمرحلة السادسة (الود مقابل الانعزال) في تصنيف إريكسون للمراحل الثماني في النمو النفسي الاجتماعي تعكس هذه الرؤية، فالطفل في السنتين الأُوليَيْن إن لم يتحقق له الحب ويشعر بالأمن فَقَدَ ثقته في العالم من حوله وطوّر مشاعرَ من عدم الثقة في الآخرين بالانعزال والابتعاد عنهم، وكذلك الحال في بداية سن العشرين، ففشل المراهق في

تطوير علاقات حميمة مع الآخرين يجعله يميل إلى الوحدة والعزلة (الرقاص والرافعي، ٢٠١٠، ص. ١٣٦).

نظرية ماسلو Maslow في الحاجات:

قدم ماسلو الحاجة إلى الأمن عندما وضع نظامًا هرميًّا للحاجات يقوم على أساس أن الحاجات تنتظم في تدرُّج من الأولوية والقوة، فبمجرد إشباع الحاجات في مستوًى ما، فإن الحاجات الموجودة في المستوى التالي تظهر مباشرة ويكون لها الأولوية في الإشباع، وتحتل الحاجة إلى الأمن المرتبة الثانية من حيث الأهمية، فالحاجات الأولى التي يجب إشباعها هي الحاجات الفسيولوجية التي تمثل قاعدة هذا الهرم، وتتبعها الحاجة للأمن، ثم الحاجة للانتماء والحب، فالحاجة لتقدير الذات، والحاجة لتحقيق الذات (Zimbardo & Weber, 1994).

وللحاجة إلى الأمن أهمية كبيرة في تحقيق النمو السليم للفرد، حيث إن توافق الفرد خلال مراحل نموه المختلفة يتوقَّف على مدى شعوره بالأمن؛ لأن الشعور بالأمن يجعل الفرد ينتمي إلى بيئته ويتقبل ذاته ويكون مفهوم موجب للذات، وعلى العكس من ذلك فإن فقدانه للشعور بالأمن يؤدي إلى سوء توافقه النفسي والاجتماعي.

ويرى بياجيه أن النمو المعرفي هو نتيجة طبيعيّة للتفاعل بين الفرد وبيئته وفق عوامل النضج والخبرة؛ لذلك من الضّروري تزويد المتعلّم ببيئة غنيّة بالمثيرات العقليّة واستخدام طرق التّدريس التي تركّز على إتاحة الفرص للمتعلّم للاكتشاف والوصول إلى المعارف والمعلومات بنفسه، وتشجيعه على ممارسة التفكير من خلال أساليب التحليل والاستنتاج، واكتشاف العلاقات (العتوم وآخرون، 2017).

ويرى برونر أن التعلّم يحدث نتيجة معالجة المتعلّم للمعلومات من خلال التّحليل وإعادة التركيب، فيتم تحويلها إلى معلومات جديدة باستخدام عمليّات الاستقراء، أو الاستنباط، أو باستخدام المشاهدة، أو أيّة طريقة أخرى، فالمتعلم يكتشف الأفكار والحلول بنفسه، ممّا يولّد لديه شعور بالرضا والرغبة في مواصلة التعلّم ويتيح له اكتشاف أفكار وحلول جديدة للمشكلات بنفسه (العتوم وآخرون، 2017).

وتفترض نظريّة فيجوتسكي أن التفاعل الاجتماعي أمر أساسي للتنمية المعرفية، بمعنى أنه يتم توجيه وبناء القدرات المعرفية اجتماعيًّا، وبذلك فإن الثقافة السّائدة في المجتمع هي بمثابة وسيط لتشكيل وتطوير قدرات محدَّدة، مثل التعلّم والذّاكرة والانتباه وحل المشكلات، كما تلعب الأدوات الخاصة بالثقافة دورًا أساسيًّا في التطوّر المعرفي والفكري، هذه الأدوات قد تشمل مختلف ما صنعه الإنسان، بدءًا من الكتب وأجهزة الكمبيوتر إلى التقاليد الثقافيّة، فهي بذلك أحدثت تغييرًا في النّظم التعليميّة، فالتعلّم من منظورها قد يحدث بمساعدة أقران أكثر مهارة، أو بالتفاعل مع الكبار أو المواقف المختلفة أو المعتقدات الثقافيّة، كل ذلك يُسهم في اكتساب المتعلّم للمعرفة والمهارات الجديدة (Doolittle, 1997).

دراسات السابقة:

تناول Christie (1991) قياس البنية النفسية في التربية على السلام على عينة من 1398 طالبة من الصف الثامن إلى الصف الثاني عشر، حيث وُضعت مقاييس للمفاهيم النفسية ثم القياس القبلي والقياس البعدي، وقد أشارت النتائج إلى ضرورة تقييم نتائج تدريس التربية من أجل السلام.

هدفت ورقة العمل التي قدمها Airekar (2013) لعرض العلاقة بين تعليم السلام وعلم النفس الإيجابي، وأظهرت النتائج أن السلام النفسي أكثر من مجرد غياب العنف (السلام السلبي)"، كما أنه من الضروري دمج المواقف والقيم والمهارات السلمية في عملية التعليم والتعلّم وجعلها جزءًا من المنهج الدراسي.

هدفت دراسة كاتب (2015) إلى إيجاد العلاقة بين مستوى توفُّر السّلامة النفسية لدى البيئة الجامعية السعودية، ومستوى الصحة النفسية لدى الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (395) طالبة وطالبة، واستخدمت مقياسي السلامة النفسية والصحة النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفُّر السلامة النفسية لدى البيئة التعليمية كانت متوسطة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى توفُّر السلامة النفسية لدى البيئة التعليمية الجامعية ومستوى الشعور بالصحة النفسية لدى الطلاب.

وتناول Zoepprit (2016) التعليم من أجل السلام من خلال التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة، وأشار إلى أننا إذا أردنا بناء مجتمع مسالم، قائم على الاحترام والمحبة، فعلينا أن نبدأ بأطفالنا، وهذا

يشمل تعزيز السلام النفسي والسلوكيات والقيم المسالمة لديهم من خلال القدوة والبيئة التي نمثلها لهم.

وتصدَّت دراسة Ahmed & Iftekhar (2017) إلى معرفة مستوى وعي طلاب البكالوريوس بأهمية تعليم السلام، حيث اختيرت عينة من 300 طالب جامعي، طبق مقياس من ثلاثة محاور: السلام النفسي (السلام مع الذات)، والسلام الاجتماعي والسلام مع الطبيعة، وأظهرت النتائج أن تعزيز ثقافة السلام النفسي والاجتماعي داخل الفرد يُسهِم في تنمية الوعي بالمهارات اللازمة لتحقيق التفاهم والتسامح.

تناول الجبوري (٢٠١٧) التعرُّف على السعادة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدي طالبات كلية التربية للبنات. تم استخدام مقياس السعادة النفسية، ومقياس للتوافق النفسي والاجتماعي، على عينة من (200) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات. تم التوصُّل إلى أن أفراد عينة البحث لديهم مستوًى عالٍ من السعادة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي، ووجود علاقة إيجابية بين السعادة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي.

تناولت دراسة Eliasa et al (2019) استكشاف واقع السلام الذي يعيشه الطلاب في المدارس الثانوية، وسبل حل النزاعات السلمية. استخدمت الدراسة 273 مشاركًا، حيث شملت 119 ذكور و154 إناث، وقد أظهرت نتائج البحث أن 65% من الطلاب يربطون السلام براحة البال، والسعادة، وخلوه من المشاكل، وعدم وجود واجبات دراسية، كما أظهرت النتائج أن السلام يتحقَّق عندما يكون جو الفصل الدراسي آمنًا ومريحًا، وخاليًا من المنافسة والعداء، وخاليًا من المشاكل، ويحافظ على الانسجام والتسامح، ويلتزم بالقواعد.

وبحثت دراسة Al Mushaqiri (2023) فعالية برنامج التربية على السلام في تحسين السلوك الاجتماعي والعاطفي لأطفال ما قبل المدرسة على عينة من (40) طفلًا في المجموعة التجريبية و(40) طفلًا في المجموعة الضابطة، وقد طبقت مقياسًا وبرنامجًا إرشاديًّا. جاءت نتائج الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وتناول Fu (2021) استكشاف استراتيجيات بناء السلام لتطوير العلاقات الشخصية بين المعلم والطالب من خلال منهجية متعدِّدة التخصصات تدعم الطلاب في بناء نقاشات أكثر عقلانية، وكذلك معرفة آثار بناء السلام على المعلمين، ومدربي المعلمين، والباحثين المستقبليين.

وتناولت الشهري (٢٠٢٢) السلامة النفسية وعلاقتها بدور المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة. أُجريت الدراسة على عينة (221) مرشدة؛ وطُبق مقياسا السلامة النفسية ودور المرشد الطلابي بمدارس التعليم العام، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين السلامة النفسية لدى مرشدات الطالبات ودورهن في المدرسة.

هدفت دراسة شرف الدين والرفاعي (2023) إلى التعرُّف على فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على تنمية تأكيد الذات لدى المعاقين بصريًّا، وتكوَّنت العينة من (30) طالبة مراهقة معاقة بصريًّا، وقد استخدمت مقياس السلامة النفسية لرايف وبرنامج إرشادي، وقد وُجِدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) بين القياسين القبلي والبعدي للسلامة النفسية لصالح القياس البعدي.

أجرى عيد وشاهين (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى تصميم مقياس للسلام الداخلي لدى عينة من الشباب، وتوصَّل الى محاور المقياس الخمسة وهي: الإيمان بالله وبالقدر، تقبُّل الذات والتسامح معها، التشبُّع بالرضا، الصفاء النفسي، الطمأنينة النفسية، وتم تطبيق المقياس على عينة تتكون من ٢٠٠ شاب وشابة، وأسفرت النتائج عن ثبات وصدق المقياس.

هدف بحث موسى (٢٠٢٣) إلى الكشف عن فعالية برنامج لتعزيز السلامة النفسية للبيئة التعليمية في تحسين المشاركة الأكاديمية. تكونت العينة من (٣٠) طالبا وطالبة، واستُخدم مقياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية، وكذا مقياس المشاركة الأكاديمية، ومقياس الالتزام المهني، وبرنامج لتعزيز السلامة النفسية للبيئة التعليمية، وأظهرت النتائج تحسن مستوى السلامة النفسية للبيئة التعليمية في القياس البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وركزت دراسة Ilfiandra et al (2023) على فعالية نموذج تعليم السلام في بناء مناخ صفي سلمي. تكوَّنت عينة الدراسة من 15 معلمًا و72 طالبة، وأظهرت النتائج أن التربية على السلام

لم تكن فعّالة بشكل عام في بناء بيئة صفية سلمية، وكانت التربية على السلام أكثر فعالية في تنمية احترام الطالبات في المدارس الثانوية المهنية مقارنةً بالطلاب والطالبات في المدارس الثانوية.

تناول Kumar (2023) غرس قيم السلام بين طلاب المدارس، وسعت الدراسة إلى تنمية قيم التسامح والرحمة، والكفاءة اللازمة للتعامل مع الأزمات بطريقة إبداعية، وأظهرت النتائج أنه لتنمية المهارات والكفاءات لدى الطلاب، يتعيَّن على مؤسسات الأسرة والمدرسة بذل جهود واعية لتعزيز المهارات المتعلقة بالسلام، وفهم سبل ووسائل دمج مشاعر السلام في جميع مراحل التعليم.

وسلطت دارسة Hanshaw (2023) الضوء على تأثير السلامة النفسية على أداء الطلاب في الدورات الدراسية عبر الإنترنت على مستوى الدراسات العليا، وأظهرت النتائج تأثير وجود الأمان النفسي على مشاعر الطلاب الفردية، حيث خفّف من شعورهم بالحزن وزاد من شعورهم بالإثارة.

استعرض Susilo et al (2024) علم نفس السلام في الأوساط الأكاديمية، وأظهرت النتائج ضرورة دعم الجهود في علم نفس السلام وتحويلها إلى ممارسات وسياسات، وكيفية تعزيز علم نفس السلام في الأوساط الأكاديمية، وتشجيع المزيد من البحث والتعاون في هذا المجال.

واستعرضت دراسة Nicolaj et al (2025) وجهات نظر طلاب السنة الأولى بالجامعة حول سلامتهم النفسية في فرق التعلّم القائم على المشروعات، وتكوَّنت العينة من 893 طالبة من مختلف برامج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والصحة. واستُخدم مقياس للسلامة النفسية، وإبداع الفريق، والرفاهية الأكاديمية. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات تتراوح بين متوسطة وقوية بين المفاهيم الثلاثة، مما يُبرز التفاعل والترابط بين السلامة النفسية، وإبداع الفريق، والرفاهية الأكاديمية في بيئات العمل الجماعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الباحثة للدراسات والبحوث السابقة تبيَّن ما يلي:

- وجود دراسات تناولت برامج إرشادية وتدريبية وفعاليتها في تعزيز السلام النفسي وتنميته لدى عينات عمرية مختلفة، كدراسة شرف الدين والرفاعي (2023) للتعرُّف على فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على تنمية تأكيد الذات لدى المعاقين بصرياً ومعرفة أثره على السلامة النفسية لديهم، ودراسة (موسى،2023) عن فعالية

برنامج لتعزيز السلامة النفسية للبيئة التعليمية في تحسين كل من المشاركة الأكاديمية والالتزام المهني لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة، ودراسة (2020) Al et al Mushaqiri عن فعالية برنامج التربية على السلام في تحسين السلوك الاجتماعي والعاطفي، ودراسة Ilfiandra et al (2023) عن فعالية نموذج تعليم السلام في بناء مناخ صفي سلمي.

- وجود دراسات تناولت العلاقة بين السلام النفسي وبعض المتغيرات الأخرى، كدراسة (كاتب ،٢٠١٥) لإيجاد العلاقة بين مستوى توفُّر السّلامة النفسية لدى البيئة الجامعية السعودية، ومستوى الصحة النفسية لدى الطلاب، ودراسة الجبوري، (كاظم،٢٠٢٧) للتعرُّف على السعادة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي، ودراسة Airekar (2013) للعلاقة بين تعليم السلام وعلم النفس الإيجابي، وتعزيز السلام من خلال علم النفس الإيجابي، ودراسة (الشهري،٢٠٢٢) عن السلامة النفسية وعلاقتها بدور المرشد الطلابي.
- وجود دراسات تناولت العملية التعليمية ودورها في غرس وتنمية قيم السلام والعلاقة بين المعلمين والطلاب وكذلك العلاقات بين المرشدين الطلابيين والطلاب ودورها في تنمية وتحقيق السلام في البيئة التعليمية، كدراسة (الشهري،٢٠٢٢) التي تناولت السلامة النفسية وعلاقتها بدور المرشد الطلابي ودراسة Kumar (2023) عن دور قيم السلام بين الطلاب، ودراسة Hanshaw (2023) عن تأثير السلامة النفسية على أداء الطلاب، ودراسة Zoeppritz (2016) عن دور التعليم من أجل السلام النفسي من خلال التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة، ودراسة Fu (2021) عن أهمية وجود استراتيجيات لبناء السلام النفسي وتطوير العلاقات الشخصية بين المعلم والطالب، ودراسة Christie (1991) عن البنية النفسية ودورها في التربية على السلام.

فروض البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي وأبعاده.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي وأبعاده.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي وأبعاده.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار (٢٥)، لتحليل البيانات وفقًا لمشكلة البحث وتساؤلاته، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من الاتساق الداخلي، وألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاختبار، واختبار مان – ويتني Mann-Whitney U لمعرفة دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، واختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Ranks Test لمعرفة مدى دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعادلة حجم التأثير لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

المنهج والتصميم التجريبي للبحث:

أ–المنهج: تم استخدام المنهج التجريبي Experimental Method، والذي تم من خلاله إعادة بناء الواقع في موقف تجريبي بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (البرنامج الإرشادي) على متغير تابع (السلام النفسي) في ظروف تسيطر الباحثة فيها على بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها في المتغير التابع عن طريق ضبط هذه المتغيرات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب–التصميم التجريبي: يتضمن التصميم التجريبي في البحث الحالي مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ويعتمد التصميم على القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

حيث تُطبَّق جلسات البرنامج الإرشادي للمجموعة التجريبية، ولا تطبَّق على المجموعة الضابطة.

إجراءات البحث:

أولا: المشاركون:

قامت الباحثة باختيار طالبات التخصصات الطبية بطريقة عشوائية (الطريقة العشوائية البسيطة)، وتم اختيار عينة البحث على مرحلتين: – المرحلة الأولى: مثلت الدراسة الاستطلاعية، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس السلام النفسي، واختبار الذكاء اللفظي، وقد بلغ عددها (100) طالبة من طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد، ممن تتراوح أعمارهن ما بين (19–20) سنة، والمرحلة الثانية: تمثل العينة الأساسية، وبلغ عددها (34) طالبة من طالبات التخصصات الطبية،(17) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية ممن تتراوح أعمارهن ما بين (19–20) سنة، و(17) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (19 – 20) سنة، والجدول التالي (1) يوضح حجم أفراد المرحلتين الاستطلاعية والأساسية لمجموعتي البحث.

جدول (1) عدد أفراد العينتين الاستطلاعية والأساسية لمجموعتي البحث

المرحلة / الفرقة	الاستطلاعية	الأساسية		الإجمالي
	عينة التقنين	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	
طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد	100	17	17	134 طالبة

يتضح من الجدول السابق أن عدد الطالبات المشاركات في الدراسة الاستطلاعية (ن= 100) طالبة بالتخصصات الطبية، والعينة الأساسية (34) طالبة مقسمات إلى مجموعتين: (17) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، و(17) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة.

ضبط المتغيرات:

حرصت الباحثة على ضبط بعض المتغيرات التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي الانتقائي) في تأثيرها على المتغير التابع (السلام النفسي)، وفيما يلي المتغيرات المتداخلة التي تم ضبطها والتي قد تؤثر في المتغير التابع:

1-العمر الزمني:

تراوح العمر الزمني لأفراد عينة البحث ما بين (19-20) سنة، وتم ضبط العمر الزمني لأفراد العينة وذلك باستبعاد الطالبات اللاتي تزيد أعمارهن عن (20) عاما، ولضمان التكافؤ في العمر الزمني بين مجموعتي البحث، تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney U لتعرف مدى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، وقد تم التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني باستخدام اختبار "مان ويتنى" كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (2) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في العمر الزمني

المتغير	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	17	18.50	314.50	127.500	0.742-	0.458 غير دالة
	الضابطة	17	16.50	280.50			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيًا بالنسبة للعمر الزمني بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت (-0.742)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، مما يعنى أن هناك تجانسًا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

2-متغير الذكاء:

نظرًا لأن الذكاء يؤثر على المتغير التابع للدراسة(السلام النفسي)، وأن الذكاء يمكن أن يكون من المتغيرات المتداخلة التي تؤثر في الدرجة الكلية للسلام النفسي، ولهذا تم ضبط هذا المتغير لدى مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من خلال تطبيق اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية (إعداد جابر عبد الحميد جابر، ومحمود عمر، 2007)، على المجموعتين التجريبية

والضابطة، وتم حساب دلالة الفروق بينهما باستخدام اختبار "مان ويتنى" والجدول التالي (3) يوضح قيمة (z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة الذكاء.

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الذكاء

المتغير	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	قيمة z	مستوى الدلالة
الذكاء اللفظي	التجريبية	17	17.26	293.50	140.500	0.139-	0.890 غير دالة
	الضابطة	17	17.74	301.50			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء بلغت (-0.139) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين، وهذا يُعد مؤشرًا على التكافؤ بينهما في متغير الذكاء.

3-القياس القبلي للسلام النفسي:

تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney U لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مقياس السلام النفسي والدرجة الكلية في القياس القبلي، وقد تم التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للسلام النفسي وأبعاده باستخدام اختبار "مان ويتنى" كما هو موضح بالجدول التالي (4).

جدول (4) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للسلام النفسي.

الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التسامح	التجريبية	17	16.59	282.00	129.00	.537-	0.591 غير دالة
	الضابطة	17	18.41	313.00			
البعد عن الخلاف	التجريبية	17	17.35	295.00	142.00	.087-	0.931 غير دالة
	الضابطة	17	17.65	300.00			
الثقة بالنفس	التجريبية	17	17.74	301.50	140.500	.139-	0.889 غير دالة
	الضابطة	17	17.26	293.50			
الانتماء للوطن	التجريبية	17	17.68	300.50	141.500	.104-	0.917 غير دالة
	الضابطة	17	17.32	294.50			
التفاعل الاجتماعي مع الاخرين	التجريبية	17	17.91	304.50	137.500	.243-	0.808 غير دالة
	الضابطة	17	17.09	290.50			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	17	17.38	295.50	142.500	.069-	0.945 غير دالة
	الضابطة	17	17.62	299.50			

يتضح من الجدول السابق(4) أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيًّا بالنسبة لكل الأبعاد (التسامح البعد عن الخلاف، الثقة بالنفس، الانتماء للوطن، التفاعل الاجتماعي مع الآخرين) والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت على التوالي (-0.537، -0.087، -0.139، -0.104، -0.243، -0.069)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

في السلام النفسي قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي الانتقائي، مما يعنى أن هناك تجانسًا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلام النفسي في القياس القبلي.

ثانيا أدوات البحث:

أولا: مقياس السلام النفسي: (إعداد الباحثة)

مر بناء مقياس السلام النفسي بعدة خطوات، أهمها الاطلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية في مجال التربية وعلم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي، ومن هذه الدراسات: دراسة شرف الدين والرفاعي (٢٠٢٣)، دراسة (عيد وشاهين،٢٠٢٣) ودراسة التي هدفت إلى تصميم مقياس للسلام الداخلي، ودراسة الشهري (٢٠٢٢)، موسى(٢٠٢٣)، ودراسة Nicolaj (2025).

تمت الاستعانة باستبانة مفتوحة تم إعدادها من قبل الباحثة، طُبقت على مجموعة من طالبات التخصصات الطبية جامعة الملك خالد؛ (40) طالبة، وكان السؤال عبارة عن: ما الصفات والسمات الواجب توافرها في الشخصية التي تتصف بأن لديها سلامًا نفسيًا أو لديها قدرات للعيش بسلام مع الآخرين داخل المجتمع؟ وتم تفريغ هذه الاستجابات بعد إجابة الطالبات عن السؤال، تمت الاستفادة من هذه الاستجابات في بناء المقياس المستخدم في البحث الحالي، وقد بلغ عدد عبارات مقياس السلام النفسي في صورته الأولية (82) عبارة.

كما اعتمدت الباحثة في بناء المقياس على الآتي:

أ- عرفت الباحثة السلام النفسي بأنه: (القدرة على العيش بخلق التسامح، وتجنب الخلاف مع الآخرين، مع ثقة الفرد في نفسه، وشعوره بالانتماء للوطن، والقدرة على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين المحيطين به في المجتمع) (كما يقاس بالمقياس المستخدَم في البحث الحالي، ويتحدد إجرائيًا بمجموع استجابات طالبات التخصصات الطبية على عبارات مقياس السلام النفسي بأبعاده الخمسة.

ب- الاسترشاد ببعض الأدوات التي استُخدمت لقياس السلام النفسي مثل دراسة كاتب، (2015) ودراسة عيد وشاهين، (2023)، ودراسة شرف الدين والرفاعي، (2023)، ودراسة الشهري، (2022) ودراسة موسى، (2023).

جـ- تحديد الأبعاد الأكثر تكرارًا ومناسبةً لعينة الدراسة الحالية والتي تضمنتها التعريفات والدراسات السابقة والأدوات الخاصة بقياس السلام النفسي، حيث أمكن للباحثة تحديد خمسة أبعاد أساسية أولية قبل التحليل العاملي هي:

البعد الأول: التسامح ويعرف بأنه "تقبُّل الطالبة لاختلاف الصفات الإنسانية والخلقية والفكرية لغيرها، واحترامها للآخرين، والتزامها بآداب الحوار عند التعامل معهم سواء بالحديث أو البحث في موضوعات تخص الجانب الطبي وغيره من المواقف".

البعد الثاني: البعد عن الخلاف: ويقصد به: "الإيمان بتعدُّد وجهات النظر والآراء والقدرة على التواصل مع الآخرين بنجاح والبعد عن الخلاف وتجنب الصراع مع الآخرين".

البعد الثالث: الثقة بالنفس: ويقصد بها "اعتزاز الطالب بقدراته وثقته فيها وشعوره بالرضا عن نفسه وعن وطنه وولاة أمره، وإحساسه باحترام الآخرين له، ونظرته المتوازنة لنفسه، مع إدراكه لعيوبه وتعبيره عن مشاعره دون خوف أو تردُّد".

البعد الرابع: الانتماء للوطن: ويقصد به "الشعور والرابط القوي الذي يربط الطالبة بوطنها؛ من خلال الاعتزاز بالهوية الوطنية واحترام رموزها، والالتزام بالنظم والقوانين السائدة والعمل على المحافظة على الوطن وحماية ممتلكاته مع التمسك بقيمه وعاداته والمشاركة في الاحتفالات الدينية والوطنية والأعمال التطوعية، والتضحية دفاعًا عن الوطن".

البعد الخامس: التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ويقصد به: "عملية مستمرة من التواصل بين الطالبات قائمة على الاحترام والتأثير المتبادل بين فردين أو أكثر بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به في اتصال مباشر وجهًا لوجه أو غير مباشر بواسطة وسيلة من وسائل الاتصال الحديث مع الحرص على المشاركة في الفعاليات الوطنية والمجتمعية".

في ضوء ما سبق تمت صياغة الصورة الأولية للمقياس (82) عبارة لقياس السلام النفسي، حيث خُصِّص لكل بُعد من الأبعاد الخمسة عددٌ من العبارات التي تقيسه حيث اشتمل البعد الأول على (16) عبارة، والبعد الثاني على (15) عبارة، والبعد الثالث على (18) عبارة، والبعد الرابع على (15) عبارة، والبعد الخامس على (18) عبارة، بعضها صِيغ في صيغة إيجابية والآخر في صورة

سالبة تشمل الأبعاد الأساسية الخمسة السابقة للسلام النفسي، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (موافق، متردِّد، غير موافق)، ولكل اختيار درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين: تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى خمسة محكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس، والإرشاد النفسي؛ لتحكيمه وأخذ آرائهم في ضوء عناصر التحكيم، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5) نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مقياس السلام النفسي (ن=5) محكمين

م	عناصر التحكيم	عدد المحكمين	نسب الاتفاق
1	صلاحية المقياس من حيث وضوح صياغة تعليماته.	4	% 80
2	مدى دقة صياغة عبارات المقياس ووضوحها.	5	% 100
3	مدى تمثيل كل مفردة للبعد الذي تقيسه	4	% 80
4	مدى تمثيل المقياس للهدف الذي وضع لقياسه.	5	% 100
5	مدى ملاءمة العبارات لمستوى طلاب الجامعة.	5	% 100

يتضح من الجدول السابق (5) أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (80% -100%) وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لقياس ما يهدف إليه. هذا وقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وفقًا لما أشار به بعض المحكمين.

ب-الصدق العاملي:

تم التأكُّد من توافر جميع شروط التحليل العاملي من خلال فحص مصفوفة الارتباط، والتأكُّد من عدم وجود مشكلة الازدواج الخطي، وكفاية عدد العينة لإجراء التحليل العاملي، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة تقنيين تتكون من (100) طالبة من طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك

خالد، وتم حساب اختبار KMO حيث بلغت قيمته (0.642) وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser ، وتم التوصل إلى ثلاثة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن قبل التدوير على التوالي هي (7.120- 6.174- 5.367، 5.194، 4.688). ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريمكس، كما تم اتباع محك Kaiser لاختيار تشبُّعات العبارات بالعوامل والذي يعتبر التشبُّعات التي تصل إلى (0.30) أو أكثر تشبُّعات دالة.

جدول (6) العوامل المستخرجة وتشبُّعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس السلام النفسي

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
1					
2			0.426		
3			0.491		
4			0.371		
5			0.501		
6			0.388		
7					
8			0.386		
9					
10			0.461		
11			0.669		
12		0.438			
13			0.488		
14	0.370				
15			0.431		

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
16		0.367			
17					0.408
18				0.373	
19					
20	0.439				
21					0.375
22					
23					0.516
24					
25					
26		0.449			
27				0.599	
28					0.495
29				0.377	
30	0.372				
31				0.421	
32					0.513
33		0.355			
34			0.546		
35	0.468				
36					
37		0.494			
38	0.371				
39			0.444		

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
40		0.433			
41	0.0.610				
42	0.540				
43	0.618				
44		0.496			
45		0.553			
46					0.609
47			0.403		
48	0.610				
49					
50			0.432		
51					0.352
52	0.469				
53				0.546	
54				0.617	
55	0.396				
56				0.563	
57		0.649			
58	0.570				
59		0.588			
60		0.682			
61					0.379
62			0.578		
63					0.603

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
64					0.442
65				0.543	
66				0.730	
67					
68				0.605	
69				0.546	
70					
71					
72					
73					
74					
75	0.508				
76	0.507				
77					
78					0.711
79		0.590			
80		0.543			
81	0.446				
82			0.546		
الجذر الكامن	6,713	5,636	5,620	5,315	5,260
التباين	%8,187	%6,873	%6,854	%6,482	%6,414

يتضح من خلال الجدول السابق (6) أن العامل الأول تشبَّع بالعبارات رقم (14-30-35-38-41-42-43-48-52-55-58-75-76-81)، وبلغ عددها (14) عبارة،

وبفحص مضامين عبارات البعد الأول وجد أنها تكشف عن (التسامح)، وأن العامل الثاني تشبَّع بالعبارات رقم (12-16-20-26-33-37-40-44-45-57-59-60-79-80)، وبلغ عددها (14) عبارة. وبفحص مضامين عبارات البعد الثاني وجد أنها تكشف عن (البعد عن الخلاف)، وأن العامل الثالث تشبَّع بالعبارات رقم (2-3-4-5-6-8-10-11-13-15-34-39-47-50-62-82)، وبلغ عددها (16) عبارة، وبفحص مضامين عبارات البعد الثالث وجد أنها تكشف عن (الثقة بالنفس)، وأن العامل الرابع تشبَّع بالعبارات رقم (18-27-29-31-53-54-56-65-66-68-69)، وبلغ عددها (11) عبارة، وبفحص مضامين عبارات البعد الرابع وجد أنها تكشف عن (الانتماء للوطن)، وأن العامل الخامس تشبَّع بالعبارات رقم (17-21-23-28-32-46-51-61-63-64-78)، وبلغ عددها (11) عبارة. وبفحص مضامين عبارات البعد الخامس وجد أنها تكشف عن (التفاعل الاجتماعي مع الآخرين"، كما يتضح أن العبارات رقم (1-7-9-19-22-24-25-36-49-67-70-71-72-73-74-77) وعددها (16) عبارة لم يكن لها أي تشبُّعات دالة إحصائيًّا، وبالتالي تم حذفها من المقياس، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (66) عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس.

ثانيا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية. والجدول التالي (7) يوضح معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=100) طالبة

التسامح		البعد عن الخلاف		الثقة بالنفس		الانتماء للوطن		التفاعل الاجتماعي مع الاخرين	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
11	0,325**	9	0,420**	1	0,502**	15	0,561**	14	0,499**
23	0,299**	13	0,242*	2	0,356**	20	0,699**	17	0,487**
28	0,311**	16	0,321**	3	0,475**	22	0,454**	18	0,547**
30	0,401**	19	0,322**	4	0,632**	24	0,555**	21	0,387**
33	0,365**	26	0,239*	5	0,325**	44	0,625**	25	0,457**
34	0,380**	29	0,233*	6	0,544**	45	0,417**	38	0,577**
35	0,399**	32	0,356**	7	0,325*	47	0,539**	42	0,601**
40	0,422**	36	0,500**	8	0,412**	56	0,481**	52	0,423**
43	0,355**	37	0,402**	10	0,500**	57	0,400**	54	0,385**
46	0,444*	48	0,365**	12	0,451**	58	0,440**	55	0,356**
49	0,289**	50	0,378**	27	0,498**	59	0,425**	62	0,448**

التسامح		البعد عن الخلاف		الثقة بالنفس		الانتماء للوطن		التفاعل الاجتماعي مع الاخرين	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
60	0,399**	51	0,458**	31	0,398**	---	---	---	----
61	0,422**	63	,366 **	39	0,345**	---	----	---	-----
65	0,522**	64	0,454**	41	0,444**	---	----	---	------
----	----	---	----	53	0,457**	---	----	---	------
----	-----	---	-----	66	0,325**	---	----	---	-----

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,233، 0,699) وأن هذه القيم مقبولة إحصائيًّا، وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (66) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الخمسة.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض، وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي (8) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (8) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي (ن=100) طالبة

م	الأبعاد	التسامح	البعد عن الخلاف	الثقة بالنفس	الانتماء للوطن	التفاعل الاجتماعي مع الاخرين	الدرجة الكلية
1	التسامح	–					
2	البعد عن الخلاف	0,605**	–				
3	الثقة بالنفس	0,622**	0,714**	–			
4	الانتماء للوطن	0,601**	0,698**		–		
5	التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	0,589**	0,608**	0,645**	0,741**	–	
الدرجة الكلية للمقياس		0,788**	0,845**	0,623**	0,899**	0,863**	–

يتضح من الجدول السابق (8) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0,589، 0,899) وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي (9) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي (ن=100) طالبة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0,340 **	2	0,399 **	3	0,272 **	4	0,286 **
5	0,239 *	6	0,263 **	7	0,422 **	8	0,205 *
9	0,701 **	10	0,345 **	11	0,236 *	12	0,357 **
13	0,572 **	14	0,374 **	15	0,542 **	16	0,206 *
17	0,600 **	18	0,278 **	19	0,597 **	20	0,323 **
21	0,319 **	22	0,300 *	23	0,451 *	24	0,401 **
25	0,355 **	26	0,332 **	27	0,421 **	28	0,352 **
29	0,431 **	30	0,439 **	31	0,351 **	32	0,455 **
33	0,245 *	34	0,569 **	35	0,395 **	36	0,399 **
37	0,483 **	38	0,463 **	39	0,489 **	40	0,243 *
41	0,374 **	42	0,311 **	43	0,315 **	44	0,336 **
45	0,472 **	46	0,387 **	47	0,459 **	48	0,484 **
49	0,601 **	50	0,479 **	51	0,383 **	52	0,478 **

53	* 0,249	54	** ,392	55	** 0,500	56	0,479 **
57	** 0,479	58	** 0,387	59	** 0,514	60	0,655 **
61	** 0,542	62	** 0,366	63	** 0,501	64	0,523 **
65	** 0,311	66	** 0,561	---	-----	---	------

يتضح من الجدول السابق (9) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,205، 0,701) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (66) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه، وبهذا تشير النتائج السابقة إلى الوثوق في صدق مقياس السلام النفسي وثباته.

ثالثا: ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس السلام النفسي، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (100) طالبة من طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد، والجدول التالي (10) يوضح معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (10) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي (ن=100) طالب

م	الأبعاد والدرجة الكلية	عدد المفردات	معامل الثبات
1	التسامح	14	0,704
2	البعد عن الخلاف	14	0,728
3	الثقة بالنفس	16	0,719
4	الانتماء للوطن	11	0,732
5	التفاعل الاجتماعي مع الاخرين	11	0,739
الدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي		66	0,745

يتضح من الجدول (10) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0,704 –0,745)، وجميعها معاملات مقبولة إحصائيًا مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية:

بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمقياس السلام النفسي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (66) عبارة تمثل أبعاد مقياس السلام النفسي، حيث اشتمل البعد الأول (التسامح) على (14) عبارة، والبعد الثاني (البعد عن الخلاف) على (14) عبارة، والبعد الثالث (الثقة بالنفس) على (16) عبارة، والبعد الرابع (الانتماء للوطن) على (11) عبارة، والبعد الخامس (التفاعل الاجتماعي مع الآخرين) على (11) عبارة، والجدول التالي رقم (11) يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس السلام النفسي.

جدول (11) توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد مقياس السلام النفسي

م	البعد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
1	التسامح	-11 -23 -28 -30 -33 -34 -35 -40 -43 -46 -49 -60 -61 65	14
2	البعد عن الخلاف	-9 -13 -16 -19 -26 -29 -32 -36 -37 -48 -50 -51 -63 64	14
3	الثقة بالنفس	-1 -2 -3 -4 -5 -6 -7 -8 -10 -12 -27 -31 -39 -41 -53 66	16
4	الانتماء للوطن	-15 -20 -22 -24 -44 -45 -47 -56 -57 -58 59	11
5	التفاعل الاجتماعي مع الاخرين	-14 -17 -18 -21 -25 -38 -42 -52 -54 -55 62	11
	المجموع		66

تصحيح المقياس: يتكون مقياس السلام النفسي في صورته النهائية من (66) عبارة، موزَّعة على خمسة أبعاد، ويصحح المقياس من خلال الاستجابة على مقياس متدرج ثلاثي: (موافق)، (متردد)، (غير موافق)، وتعطى الدرجات (3، 2، 1) لكل عبارة باستثناء العبارات المعكوسة؛ ففيها تعطى الدرجات بالعكس (1، 2، 3)، بالتالي فإن أعلي درجة للمقياس (66x 3= 198) درجة، وأقل درجة (66x 1= 66) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع السلام النفسي لدى الطالب والعكس صحيح.

ثانيا: اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية إعداد (جابر عبد الحميد، محمود عمر، 2007) ويتكون من خمسة أقسام: القسم الأول: يقيس القدرة على فهم المعاني والأفكار والجمل والحلول: **القسم الثاني:** يقيس القدرة على التصنيف اللفظي للأفكار، **القسم الثالث:** يقيس القدرة على الاستدلال اللغوي للأفكار: **القسم الرابع:** يقيس القدرة على الاستدلال الاستقرائي "العددي" للأفكار: **القسم الخامس:** يقيس القدرة على الاستدلال بالتماثل اللغوي للأفكار. **صدق الاختبار:** استخدمت طريقة المقارنة الطرفية، وتم حساب معامل الارتباط. **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار بواسطة عينات قطرية، وعينات مصرية. (جابر عبد الحميد، محمود عمر، 2007). هذا وقد قامت الباحثة الحالية بتطبيق الاختبار على عينة من طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد بلغت (100) طالبة، وذلك لحساب ثبات الاختبار من خلال معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (0.889) وهو معامل ثبات مرتفع مما يؤكد صلاحية استخدام هذا الاختبار.

ثانيا: البرنامج الارشادي الانتقائي لتنمية السلام النفسي لعينة البحث (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي انتقائي لتنمية السلام النفسي لطالبات التخصصات الطبية جامعة الملك خالد، وتضمن البرنامج عدة جلسات بلغت (14) جلسة، وتم تطبيقه على المجموعة التجريبية على مدار شهرين، بواقع جلستين إرشاديتين كل أسبوع، وقد تم استخدام فنيات إرشادية متعددة لتنمية السلام النفسي لدى طالبات التخصصات الطبية.

أهداف البرنامج الإرشادي لتنمية السلام النفسي:

1- إكساب الطالبات جوانب معرفية عن مفهوم السلام النفسي.

2- تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والبعد عن الخلاف.

3- تنمية الجوانب الاجتماعية.

4- تنمية الجوانب الأخلاقية والإيمانية.

جدول (12) يوضح جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي وعنوان كل جلسة ومحتواها وفنياتها ومدتها الزمنية

م	الجلسة	عنوان الجلسة	محتوى الجلسة ومحاورها	الفنية المستخدمة	المدة الزمنية
1	الأولى	تمهيد وتعارف	التعارف مع أعضاء المجموعة الإرشادية المشاركة في البرنامج	المحاضرة والمناقشة الجماعية – مجموعات عمل	ساعة ونصف
2	الثانية	مفهوم السلام النفسي	توضيح مفهوم السلام النفسي لأعضاء المجموعة التجريبية (للمسترشدات) وأبعاد السلام النفسي.	المحاضرة – الإسهامات المنزلية– العصف الذهني	ساعة ونصف
3	الثالثة	التعرف على السلام الداخلي	توضيح مفهوم السلام النفسي الداخلي وأثره في النمو السوي للشخصية.	المحاضرة – المناقشة الجماعية – مجموعات عمل – التنفيس الانفعالي	ساعة ونصف
4	الرابعة	التأمل الداخلي	مفهوم التأمل الداخلي لكونه أقوى وأسرع طريقة للحصول على السلام النفسي	المحاضرة – الحوار والمناقشة – التنفيس الانفعالي– لعب الدور	ساعة ونصف
5	الخامسة	تنمية الثقة بالنفس	مفهوم التأمل الداخلي للحصول على السلام النفسي	المحاضرة – التكليفات المنزلية	ساعة ونصف

6	السادسة	التأقلم مع الزميلات	تتعرف المشاركات على مفهوم التأقلم مع الزميلات وأهميته في تعزيز التفاعل الاجتماعي	المحاضرة – المناقشة – الحوارات مع النفس (المونولوج) – الواجبات المنزلية –الوعي بالذات ومراقبتها.	ساعة ونصف
7	السابعة	التعايش مع الآخرين يعزز حب الوطن	تدريب المسترشدات على أسس التعايش السلمي مع الآخرين	المحاضرة – لعب الأدوار – الواجبات المنزلية – المناقشة الجماعية – العصف الذهني – التعزيز	ساعة ونصف
8	الثامنة	تقبل أخطاء الآخرين	تدريب المسترشدات على تجنب الغضب.	التدعيم الإيجابي الواجبات المنزلية المناقشة الجماعية – العصف الذهني	ساعة ونصف
9	التاسعة	البعد عن الخلاف	تدريب المسترشدات على آداب الاختلاف.	المحاضرة – توليد البدائل واستكشاف الإمكانات المختلفة للحل– الواجبات المنزلية والخارجية.	ساعة ونصف
10	العاشرة	تنمية (خطاب التسامح)	تدريب المسترشدات على كتابة خطاب لشخص أساء للفرد يخبره بأنه يسامحه رغم إساءته إليه دون مبررات	الضبط الذاتي (ضبط النفس) – الواجبات المنزلية والخارجية	60 دقيقة
11	الحادية عشرة	(خطاب التسامح)	دارت هذه الجلسة حول تنمية مهارات التسامح	الضبط الذاتي (ضبط النفس) الواجبات المنزلية – (لعب الدور)	ساعة ونصف
12	الثانية عشر	الاستمتاع بالوقت	تدريب المسترشدات على أن تنمية الموهبة في مجال ما غير التخصصات الطبية مع	المناقشة – توليد البدائل – الواجبات المنزلية والخارجية	ساعة ونصف

		الاستمتاع بالوقت عند ممارسة موهبة ما.			
13	الثالثة عشر	تنمية مواطن القوة الذاتية	تدريب المسترشدات على الوعي بالمشكلة ثم إيجاد الحلول لها	توليد البدائل المختلفة الواجبات المنزلية والخارجية	ساعة ونصف
14	الرابعة عشر	ختام البرنامج الإرشادي	شكر جميع أعضاء المجموعة التجريبية على مشاركتهن في البرنامج الإرشادي	المحاضرة الطريقة الحوارية والنقاشية	ساعة ونصف

نتائج البحث وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيره:

وينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلام النفسي".

وللتحقق من صحة الفرض الأول استخدمت الباحثة اختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Ranks Test: والجدول التالي (13) يوضح ذلك.

جدول (13) نتائج اختبار ويلككسون لفحص الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلام النفسي

الأبعاد والدرجة الكلية	ن	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التسامح	17	السالبة	.00	.00	3.625-	0.01
		الموجبة	9.00	153.00		
البعد عن الخلاف	17	السالبة	.00	.00	3.062-	0.01
		الموجبة	6.50	78.00		
الثقة بالنفس	17	السالبة	.00	.00	3.064-	0.01

		78.00	6.50	الموجبة		
0.01	3.189-	.00	.00	السالبة	17	الانتماء للوطن
		91.00	7.00	الموجبة		
0.01	3.064-	.00	.00	السالبة	17	التفاعل الاجتماعي
		78.00	6.50	الموجبة	17	مع الآخرين
0.01	3.622-	.00	.00	السالبة	17	الدرجة الكلية
		153.00	9.00	الموجبة	17	للمقياس

يتضح من الجدول السابق(13) السابق أن قيم (z) لجميع أبعاد مقياس السلام النفسي والدرجة الكلية له بلغت على الترتيب (- 3.625، - 3.062، - 3.064، - 3.189، - 3.064، - 3.622) وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية أبعاد السلام النفسي لدى عينة البحث الحالي، وبالتالي فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الموجه بأنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلام النفسي لصالح القياس البعدي.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد السلام النفسي والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد السلام النفسي والدرجة الكلية.

م	الأبعاد والدرجة الكلية	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التسامح	25.1176	3.53345	35.8824	4.37153
2	البعد عن الخلاف	25.9412	3.56144	33.3529	6.83686
3	الثقة بالنفس	30.4706	2.85302	35.4706	4.40337
4	الانتماء للوطن	21.2941	3.45985	28.4118	2.59949

5	التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	23.0000	3.22102	27.8824	3.10005
الدرجة الكلية للمقياس		125.8235	10.79488	161.0000	12.12951

يتضح من الجدول السابق (14) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للسلام النفسي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية السلام النفسي لدى عينة الدراسة التجريبية، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة شرف الدين والرفاعي (2023)، دراسة موسى(2023)، ودراسة Al Mushaqiri et al (2020)، وكذلك دراسة Ilfiandra et al(2023).

وقد يرجع ذلك إلى أثر التدريب على تنمية أبعاد السلام النفسي وليس إلى عوامل الصدفة وذلك للأسباب الآتية:

- الالتزام بتنفيذ الجلسات الإرشادية كما هو مخطط لها.
- مراعاة استفادة المسترشدين من كل فنية تم استخدامها أثناء تنفيذ البرنامج الإرشادي.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره:

وينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي وأبعاده.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني، استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Man Whitney) لاختبار دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس السلام النفسي في القياس البعدي. ويوضح الجدول الآتي نتائج الفرض الثاني:

جدول (15) الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلام النفسي وأبعاده

المتغير	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	مستوى الدلالة
التسامح	التجريبية	17	24.85	422.50	19.500	-4.318	0.01
	الضابطة	17	10.15	172.50			
البعد عن الخلاف	التجريبية	17	21.76	370.00	72.00	-2.508	0.01
	الضابطة	17	13.24	225.00			
الثقة بالنفس	التجريبية	17	21.00	357.00	85.00	-2.059	0.05
	الضابطة	17	14.00	238.00			
الانتماء للوطن	التجريبية	17	22.18	377.00	65.00	-2.769	0.01
	الضابطة	17	12.82	218.00			
التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	التجريبية	17	20.97	356.50	85.00	-2.047	0.05
	الضابطة	17	14.03	238.50			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	17	25.15	427.50	14.500	-4.481	0.01
	الضابطة	17	9.85	167.50			

يتضح من الجدول السابق (15) أن قيمة (Z) دالة إحصائيًّا بالنسبة لجميع أبعاد السلام النفسي (التسامح، البعد عن الخلاف، الثقة بالنفس، الانتماء للوطن، التفاعل الاجتماعي مع الآخرين) والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت على التوالي(-4.318، -2.508، -2.059، -2.769، -2.047، - 4.481)، وهذا يدل على وجود فروق جوهرية، وذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلام النفسي في القياس البعدي، وعند النظر إلى متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلام النفسي نجد أن متوسط رتب المجموعة الضابطة أقل من نظيره للمجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن

درجات أبعاد السلام النفسي ارتفعت لدى المجموعة التجريبية ارتفاعا دالًّا؛ وذلك نتيجة لتعرضها لإجراءات البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي، وهذه النتائج تدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلام النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياس البعدي للسلام النفسي للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لمقياس السلام النفسي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

م	المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التسامح	35.8824	4.37153	27.2353	3.34532
2	البعد عن الخلاف	33.3529	6.83686	28.0000	3.22102
3	الثقة بالنفس	35.4706	4.40337	32.3529	4.15243
4	الانتماء للوطن	28.4118	2.59949	24.2941	4.07377
5	التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	27.8824	3.10005	25.5294	3.16460
	الدرجة الكلية للمقياس	161.0000	12.12951	137.4118	7.99264

يتضح من الجدول السابق (16) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي في تنمية أبعاد مقياس السلام النفسي والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة شرف الدين والرفاعي (2023)، ودراسة موسى (2023)، ودراسة Al Mushaqi et al (2020)، وكذلك دراسة Ilfiandra et al (2023)، وترجع الباحثة تفوُّق المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة إلى دور البرامج الإرشادية في تنمية السلام النفسي وتعزيزه لدى المسترشدات من طالبات التخصصات الطبية بجامعة

الملك خالد، وأثر البرنامج الإرشادي في تنمية السلام النفسي وأبعاده لدى عضوات المجموعة التجريبية.

حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج الإرشادي) في أبعاد مقياس السلام النفسي:

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية (البرنامج الإرشادي المقترح) في المتغير التابع (السلام النفسي)، تم حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة، فإذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة أصغر من (0.4) دلّ على حجم تأثير ضعيف، وإذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة يتراوح ما بين (0.4 – 0.7) فيدل على حجم تأثير متوسط، أما إذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة يتراوح ما بين (0.7 – 0.9) فيدل على حجم تأثير قوي، وأما إذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة أكبر من (0.9) فيدل على حجم تأثير قوى جدًّا(عزت عبد الحميد، 2016: 280).

جدول (17) قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة، ومقدار حجم التأثير في السلام النفسي

م	الأبعاد والدرجة الكلية	معامل الارتباط الثنائي	مقدار حجم التأثير
1	التسامح	6.351	قوى جدًا
2	البعد عن الخلاف	2.135	قوى جدًا
3	الثقة بالنفس	1.441	قوى جدًا
4	الانتماء للوطن	2.577	قوى جدًا
5	التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	1.416	قوى جدًا
الدرجة الكلية للمقياس		6.885	قوى جدًا

يتضح من الجدول السابق(17) أن حجم تأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح في تنمية أبعاد السلام النفسي لطالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد جاء بشكل قوي جدًّا في جميع أبعاد السلام النفسي والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي

الانتقائي في تحسين السلام النفسي لدى طالبات التخصصات الطبية بجامعة الملك خالد، ويمكن إرجاع ذلك إلى السماح لعضوات المجموعة التجريبية بالتعاون فيما بينهم، لأن ذلك يُبقي أثر البرنامج مدة أطول، كما أن الباحثة أعطت اهتمامًا بالنواحي الاجتماعية كالقدرة على الحوار وإبداء الرأي والمناقشة.

نتائج الفرض الثالث وتفسيره:

وينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلام النفسي ".

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Ranks Test ويوضح الجدول (١٨) ذلك.

جدول (18) نتائج اختبار ويلككسون لمعرفة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلام النفسي.

الأبعاد والدرجة الكلية	ن	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التسامح	17	السالبة	1.50	3.00	1.342-	0.180
		الموجبة	.00	.00		
البعد عن الخلاف	17	السالبة	2.00	6.00	0.412-	0.680
		الموجبة	4.50	9.00		
الثقة بالنفس	17	السالبة	1.00	1.00	1.069-	0.285
		الموجبة	2.50	5.00		
الانتماء للوطن	17	السالبة	5.50	38.50	1.126-	0.260
		الموجبة	5.50	16.50		
التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	17	السالبة	4.86	34.00	0.668-	0.504
	17	الموجبة	7.00	21.00		
	17	السالبة	7.39	66.50	0.370-	0.711

الدرجة الكلية للمقياس	17	الموجبة	8.92	53.50		

يتضح من الجدول (18) السابق أن قيم (z) لجميع أبعاد مقياس السلام النفسي والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (-1.342، -0.412، -1.069، -1.126، -0.668، -0.370) وهي قيم غير دالة إحصائيًّا للقياسين البعدي والتتبعي، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلام النفسي، مما يدل على استمرار أثر البرنامج الإرشادي في تنمية أبعاد السلام النفسي لدى عينة البحث الحالي، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد مهارات السلام النفسي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد السلام النفسي.

م	الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس	القياس البعدي		القياس التتبعي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التسامح	35.8824	4.37153	35.7059	4.22440
2	البعد عن الخلاف	33.3529	6.83686	34.2941	5.58754
3	الثقة بالنفس	35.4706	4.40337	36.0588	4.11507
4	الانتماء للوطن	28.4118	2.59949	27.1765	4.00367
5	التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	27.8824	3.10005	27.1176	3.47998
الدرجة الكلية للمقياس		161.0000	12.12951	160.3529	12.41945

يتضح من الجدول (19) أن المتوسط الحسابي للقياسين البعدي والتتبعي لا توجد بينهما فروق دالة إحصائيًّا في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلام النفسي، مما يشير إلى امتداد أثر البرنامج الإرشادي في تنمية السلام النفسي بأبعاده الخمسة لدى عينة الدراسة التجريبية، وهذا ما أكدته

نتائج دراسة شرف الدين والرفاعي (2023) عن فاعلية البرنامج الإرشادي على السلامة النفسية، ودراسة موسى(2023) التي أظهرت نتائجها فعالية برنامج لتعزيز السلامة النفسية في البيئة التعليمية، ودراسة Al Mushaqiri et al (2020) التي أثبتت فعالية برنامج التربية على السلام في تحسين السلوك الاجتماعي والعاطفي للطلاب، وكذلك دراسة Ilfiandra et al (2023) عن فاعلية تقديم نموذج تعليم السلام في بناء مناخ صفي سلمي، كما تتفق تلك النتيجة أيضًا مع نتائج دراسة (الشهري، ٢٠٢٢) عن السلامة النفسية وعلاقتها بدور المرشد الطلابي، ودراسة Kumar (2023) عن دور وفاعلية قيم السلام بين الطلاب، ودراسة Hanshaw (2023) عن تأثير السلامة النفسية على أداء الطلاب، ودراسة Zoeppritz (2016) عن دور التعليم من أجل السلام النفسي من خلال التنمية في مرحلة الطفولة، ودراسة Fu (2021) عن أهمية وجود استراتيجيات لبناء السلام النفسي وتطوير العلاقات الشخصية بين المعلم والطالب، وقد يرجع ذلك إلى فاعلية التدريب على فنيات البرنامج الإرشادي وليس إلى عوامل الصدفة وذلك للأسباب الآتية:

- التركيز على انتباه أعضاء المجموعة التجريبية (المسترشدين).
- الحرص على تنوع أساليب وفنيات الجلسات الإرشادية مما تسبَّب في استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي.
- توفر فرص الحوار مع الطالبات عضوات المجموعة التجريبية من المتخصصات في التخصصات الطبية، والطالبات مع بعضهن البعض.

توصيات البحث:

1- ضرورة تعزيز وتنمية السلام النفسي لدى طالبات التخصصات الطبية بالجامعات السعودية.

2- ضرورة وجود مقرر تحت مسمى مهارات حياتية أو المهارات الحياتية الطبية لطلاب التخصصات الطبية.

3- ضرورة أن يولي صانعو القرار في الجامعات اهتمامهم بتنمية السلام النفسي لدى الطلاب من بداية الالتحاق بالجامعة.

4- عقد المحاضرات وورش العمل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتبصيرهم بالطرق التي تنمي السلام النفسي لدى الطلاب بالجامعات.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

- فاعلية برنامج إرشادي في تنمية السلام النفسي لدى الطلاب من ذوي التخصصات العلمية المختلفة.
- السلام النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية وفاعلية برنامج إرشادي في تنميته لدى طلاب التخصصات الشرعية.
- السلام النفسي لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الطالب الجامعي.

المراجع

المراجع العربية:

أبو عباه، صالح بن عبد الله، & نيازي، عبد المجيد بن طاش. (2000). *الإرشاد النفسي والاجتماعي*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الأشول، عادل عز الدين. (١٩٩٩). *علم نفس النمو: من الجنين إلى الشيخوخة*. مكتبة الأنجلو المصرية.

بشير، معمريه. (٢٠١٠). *علم النفس الإيجابي: اتجاه جديد لدراسة القوى الفضائل الإنسانية*. دراسات نفسية، ١ (٢)، ٩٧- ١٥٨.

الجبوري، راضي حسن عبيد، & كاظم، بيداء جواد. (2017). *السعادة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات*. *20 (4)*، 323 -344.

الداهري، صالح حسن. (2005). *مبادئ الصحة النفسية*. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

الرقاص، خالد.، والرافعي، يحيى. (2010). الطمأنينة النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد: دراسة عاملية .*دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق*،*66(1)*، 135-173.

زهران، حامد عبد السلام. (2002). *التوجيه والإرشاد النفسي*. عالم الكتب.

سعفان، محمد. (2017). الإرشاد *النفسي الجماعي بين النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شرف الدين، إيمان فتحي عشماوي، &الرفاعي، نعيمة جمال شمس. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج إرشادي قائم على تأكيد الذات في تنمية السلامة النفسية لدى المراهقات المعاقات بصريًّا *مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية*، *38(3)*، *443-476*.

الشناوي، محمد محروس. (1994). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشهري، سعاد سفير عبد الله . *(2022). السلامة النفسية وعلاقتها بدور المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز). قاعدة شمعة. search.shamaa.org

عبد الخالق، أحمد محمد. (٢٠٠٢). *أصول الصحة النفسية*. دار المعرفة الجامعية.

عبد العزيز، مفتاح محمد. (٢٠٠١). *علم النفس العلاجي: اتجاهات حديثة* .دار قباء للنشر.

العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذياب، &الحموري، فراس أحمد. (٢٠١٧). *نظريات التعلم* .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عزب، حسام الدين. (٢٠٠٢). فاعلية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلُّب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين [بحث مقدم في مؤتمر]. *أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس،٨١—١٠٢.

العطاس، عبد الله أحمد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من الطلبة المستجدين بجامعة أم القرى [ورقة عمل مقدَّمة في مؤتمر] . المؤتمر *الإقليمي الثاني لعلم النفس*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،٥١—٨٢.

علي، عبد الرحمن عبد الوهاب. (٢٠٢٠). *الاحتراق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين*، مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين، ٣٧ (١٧٤) ،٤٧- ٨٠ .

عيد، محمد إبراهيم، & شاهين، إيمان فوزي سعيد. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس السلام النفسي لدى عينة من الشباب *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، (٧٤)، ٢٠٥—٢٣٩.

الكبيسي، عمر شاكر.(٢٠١٩). *السلام النفسي*. مجلة منار الإسلام، الهيئة العامة للشؤون الإسلامية والأوقاف، ٤٤ (٥٣١) ، ٣٤-٣٧.

كاتب، سلوى علي. (٢٠١٥). *العلاقة بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية والصحة النفسية للطلاب*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦٠(٢) ،٣٥٣-٣٨٤.

المجالي، مصلح مسلم. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تحسين مستوى أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًّا في سلطنة عمان*. مجلة جامعة المدينة العالمية المحكمة، (٣٠)، ٣٨٨ -٤٢١.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٧). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

موسى، فاطمة عبد الرحمن.(٢٠٢٣). *فاعلية برنامج لتعزيز السلامة النفسية للبيئة التعليمية في تحسين المشاركة الأكاديمية والالتزام المهني للطلاب المعلمين قبل الخدمة*. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٤ (١١) ٣٧٣-٤٢٨.

نمر، بكر فرج.(٢٠٠٨). *مدى فاعلية برنامج نفسي تكاملي في علاج الاكتئاب النفسي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة المنوفية، كلية الآداب.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Ubayah, S. bin A., & Niazi, A. bin T. (2000). *Al-irshād al-nafsī wa-al-ijtimāʿī* [Psychological and social counseling]. Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Ashwal, A. ʿA. D. (1999). *ʿIlm nafs al-numūʾ: min al-janīn ilā al-shaykhūkhah* [Developmental psychology: From prenatal life to old age]. Anglo-Egyptian Bookshop.

Bashir, M. (2010). *ʿIlm al-nafs al-ījābī: ittijāh jadīd li-dirāsat al-quwā wa-al-faḍāʾil al-insāniyyah* [Positive psychology: A new approach to the study of human strengths and virtues]. *Dirāsāt Nafsiyyah*, 1(2), 97–158.

Al-Jabouri, R. H. ʿU., & Kazim, B. J. (2017). *Al-saʿādah al-nafsiyyah wa-ʿalāqatuhā bi-al-tawāfuq al-nafsī wa-al-ijtimāʿī ladā ṭālibāt kulliyyat al-tarbiyah lil-banāt* [Psychological happiness and its relationship with psychological and social adjustment among female students of the College of Education]. *Al-Qadisiyah Journal of Humanities*, 20(4), 323–344.

Al-Daheri, S. H. (2005). *Mabādiʾ al-ṣiḥḥah al-nafsiyyah* [Principles of mental health]. Dar Wael for Printing, Publishing, and Distribution.

Al-Raqas, K., & Al-Rafaʿi, Y. (2010). *Al-ṭumaʾnīnah al-nafsiyyah fī ḍawʾ baʿḍ al-mutaghayyirāt ladā ʿayyinah min ṭullāb Jāmiʿat al-Malik Khālid (dirāsah ʿāmiliyyah)* [Psychological tranquility in light of selected variables among a sample of King Khalid University students: A factor-analytic study]. *Educational and Psychological Studies: Journal of the Faculty of Education at Zagazig University*, 66(1), 135–173.

Zahran, H. A. S. (2002). *Al-tawjīh wa-al-irshād al-nafsī* (3rd ed.) [Psychological guidance and counseling]. Alam Al-Kutub.

Saafan, M. (2017). *Al-irshād al-nafsī al-jamāʿī bayna al-naẓariyyah wa-al-taṭbīq* [Group psychological counseling: Theory and practice]. Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Sharaf Al-Din, I. F. A., & Al-Rifaʿi, N. J. S. (2023). *Faʿāliyat barnāmaj irshādī qāʾim ʿalā taʾkīd al-dhāt fī tanmiyat al-salāmah al-nafsiyyah ladā al-murāhiqāt al-muʿāqāt baṣariyyan*
[Effectiveness of an assertiveness-based counseling program in developing psychological safety among visually impaired adolescent girls]. *Journal of the Faculty of Education – Menoufia University*, 38(3), 443–476.

Al-Shennawi, M. M. (1994). *Naẓariyyāt al-irshād wa-al-ʿilāj al-nafsī* [Theories of counseling and psychotherapy]. Dar Gharib for Printing, Publishing, and Distribution.

Al-Shehri, S. S. A. (2022). *Psychological safety and its relationship to the role of the school counselor in general education schools in Makkah Al-Mukarramah* (Master's thesis, King Abdulaziz University). Shamaa Database. https://search.shamaa.org

Abdel-Khalek, A. M. (2002). *Foundations of mental health*. Dar Al-Maaref Al-Jami'ah.

Abdel-Aziz, M. M. (2001). *Clinical psychology: Contemporary trends*. Dar Qibaa for Publishing.

Al-Atoum, A. Y., Al-Jarrah, A. N. D., & Al-Hammouri, F. A. (2017). *Naẓariyyāt al-taʿallum* [Learning theories]. Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution, and Printing.

Azab, H. D. (2002). *Faʿāliyat barnāmaj ʿilājī tafāwuḍī takāmulī fī al-taghallub ʿalā sulūkiyyāt al-ʿunf ladā ʿayyinah min al-murāhiqīn*
[Effectiveness of an integrative negotiation-based therapeutic program in reducing violent behaviors among adolescents]. In *Proceedings of the Ninth Annual Conference of the Psychological Counseling Center,* Ain Shams University. (pp. 81–102).

Al-Attas, A. A. (2010). *Faʿāliyat barnāmaj irshādī intiqāʾī li-taḥsīn mustawā al-nuḍj al-mihanī ladā ʿayyinah min al-ṭalabah al-mustajiddīn bi-Jāmiʿat Umm al-Qurā* [Effectiveness of a selective counseling program for improving the level of career maturity among a sample of first-year students at Umm Al-Qura University]. In *Proceedings of the Second Regional Conference of Psychology* , Egyptian Psychologists Association. (pp. 51–82).

Ali, A. A. A. (2020). *Al-iḥtirāq al-nafsī wa-ʿalāqatuhu bi-al-ṣiḥḥah al-nafsiyyah ladā al-ṭalabah al-jāmiʿiyyīn* [Psychological burnout and its relationship to mental health among university students]. *Shuʾūn Ijtimāʿiyyah (Journal of Social Affairs)*, 37(174), 47–80.

Eid, M. I., & Shahin, I. F. S. (2023). *Al-khaṣāʾiṣ al-sīkumitriyyah li-miqyās al-salām al-nafsī ladā ʿayyinah min al-shabāb* [Psychometric properties of the psychological peace scale among a youth sample]. *Journal of Psychological Counseling*, (74), 205–239.

Al-Kubaisi, O. S. (2019). *Al-salām al-nafsī* [Psychological well-being]. *Manar Al-Islam*, 44(531), 34–37.

Katib, S. A. (2015). *Al-ʿalāqah bayna al-salāmah al-nafsiyyah lil-bīʾah al-taʿlīmiyyah wa-al-ṣihḥah al-nafsiyyah lil-ṭullāb* [The relationship between psychological safety of the educational environment and students' mental health]. *Arab Studies in Education and Psychology*, 2(60), 353–384.

Al-Majali, M. M. (2019). *Faʿāliyat barnāmaj irshādī intiqāʾī fī taḥsīn mustawā abʿād al-kafāʾah al-dhātiyyah ladā al-ṭalabah al-mutafawwiqīn dirāsiyyan fī Salṭanat ʿUmān* [Effectiveness of a selective counseling program in improving self-efficacy dimensions among academically gifted students in the Sultanate of Oman]. *Journal of Al-Madinah International University*, (30), 388–421.

Milḥim, S. M. (2007). *Mabādiʾ al-tawjīh wa-al-irshād al-nafsī* [Principles of psychological guidance and counseling]. Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Mousa, F. A. (2023). *Faʿāliyat barnāmaj li-taʿzīz al-salāmah al-nafsiyyah lil-bīʾah al-taʿlīmiyyah fī taḥsīn al-mushārakah al-akādīmiyyah wa-al-iltizām al-mihanī ladā al-ṭullāb al-muʿallimīn qabl al-khidmah* [Effectiveness of a psychological safety enhancement program within the educational environment in improving academic engagement and professional commitment among preservice teachers]. *Journal of Scientific Research in Education*, 24(11), 373–428.

Nimer, B. F. (2008). *Madā faʿāliyat barnāmaj nafsī takāmulī fī ʿilāj al-iktiʾāb al-nafsī* [Clinical efficacy of an integrative psychological intervention for the treatment of depressive disorder] (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Arts, Menoufia University.

المراجع الأجنبية:

Al Mushaqiri, M. R., Ishak, Z., & Ismail, W. M. (2020). *Effectiveness of The Peace Education Program on The Social and Emotional Behavior for Pre-School in The Sultanate of Oman*. International, Journal of Education, Psychology and Counseling, 5 (36), 211-225.

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *1*, 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305

Ahmed, A., & Iftekhar, S. (2017). The study of peace awareness among undergraduate students. *International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*, *9*(1), 8–19.

Beck, G. L. (2011) *Investigation of the relationship between achievement emotions and academic performance in medical students. [Doctoral dissertation, Capella University*]. ProQuest Dissertations.https://www.proquest.com/dissertations-theses/investigation-relationship-between-achievement/docview/894260388/se-2

Christie, D. J. (1991, August 10–14). *Psychological structures and peace education* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Psychological Association, Boston, MA, United States.

Christie, D. J. (2011). *Peace psychology: Definitions, scope, and impac*t. In D. J. Christie (Ed.), The Encyclopedia of Peace Psychology (pp. 1–7). Wiley.

Doolittle titled, P.E. (1997) *Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperation learning*. Journal on Excellence in College Teaching. *8*(1), 83–103.

Eliasa, E. I., Kartadinata, S., Ilfiandra, & Nurihsan, J. (2019). The students' perspective of peace in senior high school in Yogyakarta. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, *462*, 251–255.

Gallant, D. J., & Zhao, J. (2011). High school students' perceptions of school counseling services: Awareness, use, and satisfaction. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, *2*(1), 87–100.

Hanshaw, G. O. (2023). The effect of psychological safety on the performance of students in graduate-level online courses. *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education*, *4*(1), 1–21.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, *46*(2), 172–188. https://doi.org/10.1108/09578230810863253

Ilfiandra, N. A., Nadhirah, A., & Adiputra, S. (2023). The peace education model in developing a peaceful classroom climate: Lessons learned from Indonesia. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *13*(4), 25–35.

Jan (2012). Step Toward Inner Peace http://beooksgoogle.com. eg

Airekar, J. A. (2013). Peace education and positive psychology. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, *1*(5), 1–6.

Fu, J. (2021). Exploring peacebuilding strategies to develop teacher–student interpersonal relationships in English as a foreign language/English as a second language classrooms. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article 720574. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720574

Kumar, M. (2023). Cultivating peace values among school students. *International Journal for Multidisciplinary Research*, *5*(4).

Zoeppritz, M. (2016). *Practitioner Researcher*, *4*(4).

Clausen, N. R., Abouarabi, Y. B., Chen, J., & Hansen, S. (2025). First-year university students' perspectives on their psychological safety in PBL teams. *Education Sciences*, *15*(2), Article 236.

Mahoed, N. J. B., Ku Johari, K. S., & Mahmud, M. I. (2019). Coping strategies and psychological well-being of guidance and counselling teachers in schools. *Creative Education*, *10*(12), 2967–2979. https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012219

Seligman, M. E. P. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Stricker, G. (2010). *Psychotherapy integration*. American Psychological Association.

Tipping, S., & Law, S.-F. (2012). Australian peace psychologists at work: From theory to practice. In D. Bretherton & N. Balvin (Eds.), *Peace psychology in Australia* (pp. 243–260). Springer.

Webel, C., & Galtung, J. (2007). *Handbook of peace and conflict studies*. Routledge.

Wibisono, S., Pittaway, C., & Louis, W. R. (2024). Peace psychology in academia: Teaching, research, and social engagement. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, *30*(1), 1–5. https://doi.org/10.1037/pac0000690

Zimbardo, P. G., & Weber, A. L. (1994). *Psychology*. HarperCollins College Publishers.

أخبار مدينة جدة في القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي من خلال كتاب النُّخبة السَّنِيّة في الحوادثِ المكيَةِ لأحمد بيت المال (ت1323هـ/1905م)

News of the city of Jeddah in the thirteenth century AH/nineteenth century AD Through the book The Sunni Elite by Ahmed Beit El Mal (Died in 1905)

إعداد

د. بدر حميد منسي السّلمي

أستاذ التاريخ الحديث المشارك

قسم التاريخ – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة أم القرى

Dr. Bader Bin Hameed Mansi Alsulami

Associate Professor of Modern and Contemporary History

Department of History - Faculty of Social Sciences - Umm Al-Qura University

Email: bhsulami@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-020

د. بدر حميد منسي السلمي

تاريخ التقديم: 2025/11/16 م تاريخ القبول: 2025/12/12 م

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى مناقشة نقاط عديدة عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي والأمني في مدينة جدة في القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي من خلال ذكر عدة حوادث مهمة أوردها هذا الكتاب التاريخي القيّم والذي هو عبارة عن مذكرات يومية لمؤرخ مكة وأديبها أحمد بيت المال، والذي أورد فيه معلومات كثيرة عن مدينة جدة خلال هذه الحقبة المهمة من تاريخ الحجاز. وتكمن أهمية هذا الكتاب في كونه تناول تفاصيل حياتية دقيقة لأهالي مكة المكرمة وعموم منطقة الحجاز، ومنها مدينة جدة على وجه التحديد، وأكّد على وقائع وحوادث تاريخية مفصلية وقعتْ في الحقبة الزمنية التي غطّتها هذه المذكرات والممتدة لأربعين عامًا، أي الحقبة بين سنتي 1279-1322هـ/1862-1904م، وكانت المعلومات التي أوردها أحمد بيت المال قيّمة لا يتيسّر معرفتها بدون تلك المذكرات. وقد توصّل البحث إلى مجموعة من النتائج المهمة؛ منها أن مخالطة أحمد بيت المال لأمراء مكة الأشراف والولاة العثمانيين وبعض الموظفين الحكوميين قد وفّر له معلومات قيّمة عن بعض الأخبار ذات الطابع الرسمي، ومنها أن فتنة جدة التي وقعتْ سنة 1274هـ/1858م كان من أسبابها غير المباشرة هو تزايد نفوذ القناصل الأوروبيين السياسي والتجاري في تلك المدينة.

الكلمات المفتاحية: القرن الثالث عشر الهجري – مدينة جدة – الوضع الاجتماعي – الحالة الاقتصادية – مذكرات يومية – العثمانيون.

Abstract

This research aims to discuss several points about the social, economic, and security situation in the city of Jeddah in the thirteenth century AH/nineteenth century AD by mentioning six important incidents mentioned in this valuable historical book, which is a diary of the historian and writer of Mecca "Ahmed Bait Al-Mal" who provided a lot of information about the city of Jeddah during this important period in the history of the Hijaz. The importance of this book lies in the fact that it covers precise details of the lives of the people of the Two Holy Mosques and the entire Hijaz region, including the city of Jeddah in particular, It also emphasizes pivotal historical events and incidents that occurred during the time period covered by these memoirs, which spans forty years, that is, the period between 1862-1904, that the information provided by "Ahmad Bayt al-Mal" was valuable and could not have been known without those memoirs due to the neglect of mentioning them by contemporary historians. The research reached a number of important conclusions, including that Ahmad Bait al-Mal's association with the noble princes of Mecca, the Ottoman governors, and some government employees provided him with valuable information on official news. Another finding is that the Jeddah riots of 1858 were indirectly caused by the growing political and commercial influence of European consuls in the city.

keywords: 13th century AH - City of Jeddah - Social status - Economic situation - Daily diary - The Ottomans.

المقدمة

لقد كانت مدينة جدة محطّ أنظار المؤرخين والجغرافيين والرّحالة المسلمين والغربيّين على حدٍّ سواء منذ حقبة زمنية مبكّرة من تاريخ الإسلام، وقد اكتسبتْ أهميتها بمينائها الذي يُعدُّ من أقدم وأكبر موانئ الحجاز على ساحل البحر الأحمر على الإطلاق (ابن جبير، 1980، ص53)، حيث يعود تاريخ ظهوره كميناء تجاري إلى عهد الخليفة الراشد عثمان بن عفان رضي الله عنه، وذلك عندما استبدل أهل مكة المكرمة في تجارتهم ميناء الشِّعيبَة[1] – الذي كان نَشِطًا قبل الإسلام – بميناء جدة الذي صار المعبر الرئيس إلى مدينة مكة المكرمة والسّبب في ازدهار مدينة جدة وزيادة دخلها وانتعاش تجارتها منذ مطلع القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي على الأقلّ (الأصخري،1970،ص19؛ الفاسي،" د.ت"،ج1،ص15)، وصار – مع تعاقب الزمن – المنفذ التجاري الذي يزوّد مكة المكرمة بما تحتاجه – بل ومعظم مناطق الجزيرة العربية – من مواد غذائية وموارد اقتصادية (السليمان،1970،ص193)، يُضاف إلى ذلك دوره الرئيس كميناء لحجاج بيت الله الحرام القاصدين مكة المكرمة (الرويثي،1994،ص112).

وفي القرن الثالث عشر الهجري استمرّتْ جدة وميناؤها في الازدهار كمركز تجاري رئيس لعموم إقليم الحجاز، وارتبطتْ بعلاقات تجارية مع الموانئ العالمية وموانئ بحر العرب والخليج العربي وموانئ البحر الأحمر (مؤمنة،2001،ص1)، وأصبح هذا الميناء من أبرز موانئ الدولة العثمانية لاسيما بعد افتتاح قناة السويس الاستراتيجية سنة 1286هـ/1869م (جوستاف،ماريوس،د.ت،ص9)، فكان والي جدة يُعيّن مباشرة من طرف السلطة العليا في العاصمة إسطنبول(ochenwald,1964,p130)، وكان يُسمّى "قائم مقام"[2] ورتبته "مير الأمراء" أي أمير

(1) الشِّعيبة: تصغير شُعبة؛ وهي قرية على شاطئ البحر على طريق اليمن مقابل وادي المحرم، تقع غرب مكة وجنوب جدة، وهي مرفأ السفن على ساحل بحر الحجاز، وهي مرفأ مكة وسفنها قبل جدة. ياقوت الحموي: معجم البلدان، (351/3)؛ ابن الجوزي: عبد الرحمن بن عليّ البغدادي (ت579هـ/1183م): المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، دار صادر، بيروت، ط1، 1358هـ، (325/2).

(2) قائم مقام: وتُكتب كذلك قائمقام، وهو الشخص الذي يقوم مقام الغير في منصبه، مثل قائمقام الصدارة، وقائمقام إسطنبول، وهو أعلى منصب إداري في الأقضية. سهيل صابان: المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية، مكتبة الملك فهد، الرياض، ط1، 1421هـ/200م، ص170.

الأمراء[1]، وبفضل هذا الميناء الهام فقد طُبع الكثير من أهالي جدة بطابع التجارة التي توفر المال نقدًا والتي يغتنون منها على العموم (ديدييه، 2007، ص97).

أهمية الدراسة:

يكتسب الموضوع أهمية كبيرة؛ وذلك لأنه استخرج بعض الأخبار الاجتماعية والاقتصادية والأمنية المهمَّة عن مدينة جدة خلال القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي والتي أوردها الأديب أحمد بيت المال المكي في كتابه "النُّخبة السَّنِيّة في الحوادثِ المكيَة"، وهذا الكتاب يعد من المذكرات الشخصية وكان أحمد بيت المال شاهد عيان لتلك الحقبة الزمنية مما يكسب هذه الأخبار والحوادث المصداقية، فالكتاب أصلا يتحدث عن الأخبار والحوادث المكية مُركّزًا عليها، ولكن تطرق المؤلف خلاله إلى مدينة جدة وذكر أخبارا وحوادث تتعلق بها، وهي ذات أهمية كبيرة لقلة ورودها في مصادر تاريخية تؤرخ لتلك الحقبة الزمنية التي عاشها الأديب أحمد بيت المال.

أهداف الدراسة:

التعرُّف على أهمية كتاب النخبة السّنِية في الحوادث المكية، فقد وثّق حقبة زمنية مهمة لإقليم الحجاز.

التعرُّف على بعض من الحوادث التاريخية التي حدثت في جدة وقلما نجدها في مصادر تاريخية أخرى.

معرفة أهمية المذكرات الشخصية ومدى توثيقها للحوادث التاريخية.

المنهج المتبع:

استخدم المنهج التاريخي الوصفي التحليلي في استخراج الحوادث التاريخية التي حدثت في جدة من خلال كتاب النخبة السنية في الحوادث المكية، وتحديدها وصياغتها والتعليق عليها.

الدراسات السابقة:

على حسب علم الباحث، لاتوجد دراسات تاريخية مماثلة لهذه الدراسة.

وقد قسَّم الباحث الدراسة إلى تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة:

(1) حجاز سالنامة (سالنامة ولاية الحجاز) لعام 1303هـ، المطبعة الميرية، مكة المكرمة، ص97.

التمهيد: وفيه ترجمة مفصّلة عن الأديب أحمد بيت المال، وكذلك تم التطرُّق إلى التعريف بكتاب النخبة السنية في الحوادث المكية وأهميته.

المبحث الأول: الأخبار والحوادث الاجتماعية في جدة خلال فترة الدراسة.

المبحث الثاني: الأخبار والحوادث الاقتصادية في جدة خلال فترة الدراسة.

المبحث الثالث: الأخبار والحوادث الأمنية في جدة خلال فترة الدراسة.

التمهيد:

أولاً: ترجمة مفصّلة للشيخ الأديب أحمد بيت المال:

1- اسمه ونسبه: هو أحمد بن أمين بيت المال بن محمد سعيد بن محمد بن عبد الشكور المكي الحنفي العطّار، المعروف بابن عبد الشكور(الزركلي،1980،ج1،ص101)، فهو من آل عبد الشكور، وهي أسرة هندية الأصل هاجر جدّهم الأعلى "عبد الشكور" إلى مكة المكرمة في القرن الحادي عشر الهجري/السابع عشر الميلادي تقريبًا (الغازي،2006،ص52)، وقد ذكر أبو الخير مرداد (ت1343هـ/1924م) أن هذه الأسرة اشتهرتْ أولاً ببيت الهندية، ثم ببيت آل عبد الشكور، ثم ببيت آل العطّار، وأخيرًا ببيت آل بيت المال (أبوالخير،1986،ص103).

2- مولده ونشأته: وُلد الشيخ أحمد بيت المال بمكة المكرمة سنة 1255هـ/1839م (المرعشلي،2066،ج1،97)، ونشأ بها نشأة دينية علمية حسنة، فحفظ الكثير من المتون الشرعية، ثم اشتغل بطلب العلم (الحازمي،1999،ج1،ص271)، فتتلمذ على نخبة من علماء مكة، كان من أبرزهم وأشهرهم مفتي الشافعية الشيخ أحمد دحلان[1] الذي قرأ عليه الأصلين والنحو والمنطق والمعاني والبيان والحديث والتفسير والعروض والعربية وغيرها من العلوم المختلفة، إلى جانب

(1) هو أحمد بن زيني دحلان المكي الشافعي. ولد بمكة سنة 1231هـ/1816م وبها نشأ، فحفظ القرآن الكريم وتتلمذ على العلماء بالمسجد الحرام، فبرع في الفقه والحديث والتصوف حتى اشتهر، حيث وصفه البيطار بقوله: "من طار ذكره في الأقطار، واشتهر فضله وقدره في النواحي والأمصار، واعترف له ذوو الإجلال، بأنه قد استوى على ذروة الكمال للمزيد انظر إلى: سنوك هورخرونيه: صفحات من تاريخ مكة، ترجمة وتعليق: علي عودة الشيوخ ومحمد السرياني ومعراج مرزا، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط1، 1419هـ/1999م، (499/2)؛ عبد الرزاق البيطار: حلية البشر في تاريخ القرن الثالث عشر، تحقيق: محمد بهجت البيطار، مجمع اللغة العربية، دمشق، ط1، 1961م، (181/1)؛ الزركلي: الأعلام، مرجع سابق، (129/1).

مشايخ آخرين من علماء أهل مكة المكرمة، كان منهم مفتي مكة المكرمة الشيخ عبد الرحمن عثمان[1]، وإمام المقام الحنفي الشيخ عبد الله مرداد[2]، والشيخ محمد سعيد بشارة[3]، كما استفاد من العلماء القادمين إلى مكة للحج فتتلمذ على بعضهم، وكان من هؤلاء الشيخ أحمد منّة الله الأزهري[4] الذي سمع منه الحديث المسلسل بالأولية وأجازه بجميع مروياته (أبوالخير،1986،ص103).

3- حياته العلمية والعملية: كان الشيخ أحمد بيت المال أديبًا فاضلاً كاملاً، متواضعًا حسن المحادثة، أنيسًا محبًّا للناس والاجتماع بهم، ومحبوبًا من الناس (الحازمي،1999،ج1،ص271)، حتى أن معاصِرَهُ وبَلديَّهُ أبو الخير مرداد ذكر أنه "ما رأى شخصًا كبيرًا أو صغيرًا إلاّ ويُثني عليه"(أبوالخير،1986،ص103)، وقد عمل رحمه الله - بعد أن برع في العلم ونال الإجازة وفاق

(1) هو عبد الرحمن عثمان بن عبد الرحمن جمال بن عارف جمال المكي الحنفي. العالم الفقيه والمدرس بالمسجد الحرام. كان بارعًا في الفقه. أقرّ له قرناؤه بل أعداؤه بذلك، وكان صالحًا عظيم الهمّة، مع عفّة النفس وعدم التنازل إلى سفاسف الأمور. مكث هو المفتي الحقيقي بمكة المكرمة، وصاحب البراءة السلطانية، إلى أن توفي بالطائف في شعبان سنة 1290هـ/ 1873م. للمزيد انظر إلى أبو الخير، عبدالله مرداد: المختصر من كتاب نشر النور والزهر، مرجع سابق ص240.

(2) هو عبد الله بن محمد صالح بن سليمان مرداد المكي الحنفي. شيخ الأئمة والخطباء والمدرس بالمسجد الحرام. تولّى مشيخة خطباء الأحناف سنة 1257هـ/1841م خلفًا لوالده، وظلّ يتولاّها إلى وفاته بالوباء في ذي الحجة سنة 1271هـ/1854م. للمزيد انظر إلى أبو الخير، عبدالله مرداد: المختصر من كتاب نشر النور والزهر، مرجع سابق، ص319؛ والغازي،عبد الله محمد: إفادة الأنام بأخبار بلد الله الحرام، دراسة وتحقيق: عبد الملك عبد الله بن دهيش، مكتبة الأسدي، مكة المكرمة، ط1، 1430هـ/2009م، (362/6).

(3) هو أبو المكارم شمس الدين محمد سعيد بن أحمد الخُليدي المكي الحنفي اليمني الأصل، الشهير ببشارة. كان يدرس بالمسجد الحرام وبداره في جبل أبي قبيس، وكان إمامًا محقّقًا مفسرًا، زاهدًا تقيًّا، له من التآليف شرح على أسماء الله الحسنى، رسالة في النحو، وتاريخ في فضائل مكة. توفي بالطائف سنة 1282هـ/1865م ولم يُعقّب ذرية. للمزيد انظر إلى: أبو الخير، عبدالله مرداد: المختصر من كتاب نشر النور والزهر، مرجع سابق، ص412.

(4) هو أبو العباس أحمد بن أحمد الأزهري المالكي المصري، الشهير بمنّة الله الشباسي. وصفه مخلوف بأنه "شيخ الإسلام وهداية الأنام، علامة العصر حجة الدهر، خاتمة المتقدمين وبقية العلماء العاملين". له رسالة "العجالة في كلمة الجلالة"، ورسالة "البسملة في جميع العلوم"، وغيرها. توفي سنة 1292هـ/1875م عن 77 سنة. للمزيد انظر إلى: مخلوف،محمد بن محمد : شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط)، (د.ت)، (551/1)؛ الزركلي: الأعلام، (94/1).

الأقران (الحضراوي،1996،ج1،ص199)- في مجال التّدريس في الحرم المكي الشريف، وكانت حلقته خلف بئر زمزم (عبدالجبار،1982،ص64)، كما تولّى – إلى جانب التدريس – الإشراف الإداري على رئاسة مصلحة "الشَّرشورة"[1]، وكان ذلك في مطلع شهر جمادى الثانية سنة 1303هـ/مارس سنة 1886م[2]، وهذه الوظيفة انتقلتْ إلى الشيخ أحمد عن طريق الوراثة من والده على عادة أهل تلك الحقبة الزمنية، حيث كانت الأُسر المكية تتوارث بعض الوظائف الحكومية بموجب تقارير صادرة من أمراء مكة المكرمة، ويتولّى الوظيفة أكبر الأبناء في الأسرة ليخلفه الأخ الأكبر بعد وفاة الأخ الأول (أبوالخير،1986،ص104).

وأكثر ما امتاز به صاحب الترجمة هو أدبه وتمكّنه من ناصية الشعر وضروبه، فشعره رقيق، ونظمه فائق أنيق (الحضراوي،1996،ج1،ص199)، ومِن شعره في مدح أمير مكة المكرمة الشريف عبد الله باشا[3] يوم عيد النحر بمشعر منى حيث قال:

أتتْ تهادي في منى صحوة العيد *** خريدة فاقتْ ما سواها من الغيدِ

لها مُقْلة تُسبي الأنام بِلحْظها *** وفرعٌ كليلٌ زانهُ حُسن تجْعيدِ

وثغرٌ حكى في الحُسن دُرًّا منضّدًا *** وإن صحّ فيه ماء العَناقيدِ

(1) الشَّرشورة في العامية الحجازية هي مكان غسل الموتى من الرجال والنساء وتجهيزهم، وقد تكون الكلمة ذات أصول تركية لأنها قديمة. محمد أحمد الحساني: تعرف أحدًا في الشرشورة! مقال بجريدة عكاظ السعودية، بتاريخ الأحد الأول من ديسمبر سنة 2013م، ص12.

(2) ذكر الشيخ أحمد بيت المال هذا الحادث المهم في حياته في مذكراته فقال: "وفي غرة جمادى الثاني أنعم عليَّ سعادة سيدنا (وهو أمير مكة عون الرفيق) بوظيفة والدي وهي مشيخة الشّرشورة، ولبسني كركًا (معطف) وأرسل معي إلى البيت قواصة وبواردیه (جنود)، وما بقي أحدٌ من الأعيان إلا هنأني بذلك ودعوا لحضرة السيادة". بيت المال: أحمد بن أمين المكي (ت1323هـ/1905م): النخبة السنية في الحوادث المكية (1255-1323هـ)، تحقيق: حسام عبد العزيز مكاوي، مركز تاريخ مكة المكرمة، مكة المكرمة، ط1، 1443هـ/2022م، (745/2).

(3) هو عبد الله بن محمد بن عبد المعين بن عون الحسني الهاشمي القرشي المكي، المشهور بعبد الله باشا. أمير مكة وينبع . ولد بمكة وأقام فترة بإسطنبول فأحرز بها رتبة الوزارة (الباشوية)، ثم وُلّي إمارة مكة بعد وفاة والده سنة 1274هـ/1856م، وتوفي بالطائف في جمادى الآخرة سنة 1294هـ/1876م عن 45 سنة، وكانت مدة إمارته عشرين سنة، للمزيد انظر إلى: أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (666/2)؛ إبراهيم رفعت باشا: مرآة الحرمين، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1344هـ، (261/1)؛ الزركلي: الأعلام، (132/4).

وقدٌّ كغُصن البان إن ماس رونـقًا *** وهيهات تحكيها الغزالة في الجيدِ

(الحضراوي،1996،ج1،ص200).

ولحُبّ الشيخ أحمد بيت المال للأدب ومجالسه، فقد بنى مَرْبعَة[1] بالقرب من بيته بحيّ أجياد لأجل الاجتماع بأهل الفضل والأدب من أهل مكة المكرمة، فكان يخدمهم بنفسه فيُقدّم لهم ما طاب من الأطعمة، ويُوفّر لهم ما يُحتاج إليه في مثل تلك المجالس من كُتب الأدب المتنوعة، مع مراعاة الفقير منهم ومواساته (أبوالخير،،ص103–104). كما اشتغل الشيخ أحمد بالتّأليف، فألّف العديد من الكُتب، كان منها:

أ– كتابه الشهير "النُّخبة السَّنيَّة في الحوادث المكيّة"[2].

ب– مجموع لطيف سمّاه "الفلك المشحون" وهو في نوادر الأدب وغرائبه.

ج– نَظَم رسالة في الشّاهي (الشّاي) وشربه وكيفية اصطناعه.

د– نَظَم متنًا في علم العربية غزلاً ضمّنه مدحًا لأحد معاصريه من أمراء مكة وهو الشريف عبد الله باشا (الزركلي،1980،ج1،ص101)

هـ– ألّف شرحًا على بدء الأمالي.

و– شرح الرسالة الجامعة الشهيرة بالحنيفية في مجلد (الحازمي،1999،ج1،ص272).

4– وفاته: توفي بمكة المكرمة ليلة الأحد، الثالث والعشرين من شهر شوال سنة 1323هـ/1905م، وصُلّي عليه عند باب الكعبة ودُفن بمقبرة المعلاة، وكانت وفاته بعد مرض عُضال ألزمه الفراش، وكان له من العُمر يوم وفاته 66 سنة (الحازمي،1999،ج1،ص271؛

(1) المَرْبعَة: هي أشبه بالنادي الأدبي في عصرنا الحاضر، وهي قطعة من الأرض مربعة ومسوّرة بسور قصير وبدون سقف، تكون داخل بعض الأحياء السكنية بمكة، وكان الغرض منها الاجتماع بها كمنطقة هواء طلق مع الأصحاب والأحباب ممّن تجمعهم ثقافة واحدة وميول مشتركة، وكان الاجتماع يُخصّص في الليالي اللطيفة الجوّ للسمر والأحاديث والمناسبات الاجتماعية. سنوك هورخرونيه: صفحات من تاريخ مكة، (349/2)؛ حسام عبد العزيز مكاوي: وثائق مكية (1044–1375هـ)، مركز تاريخ مكة المكرمة، مكة، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط1، 1437هـ/2016م، (268/1).

(2) ويُعرف كذلك بـ "التُّحفة السَّنيَّة في الحوادث المكية"، وإن كان الأول أشهر، وسيأتي تفصيل الحديث عن هذا الكتاب في ثنايا هذا البحث.

الحضراوي،1996،ج1،ص200). وقد ذكر أبو الخير مرداد أن أهل مكة المكرمة أسفوا لموته وافتقدوه، لأنه قلّ أن يوجد مثله، كما أشار إلى أن المرحوم خلّف ابنًا واحدًا اسمه عبد الله تولّى جميع ما كان عليه والده من وظائف حكومية ونشاطات اجتماعية في مكة المكرمة (أبوالخير،1986،ص103-104).

ثانيًا: التعريف بكتاب "النُّخبة السَّنِيّة" وأهميته:

يُعدّ كتاب "النُّخبة السَّنِيّة في الحوادث المكية" من كُتب الحوليات التي تُسجِّل الوقائع والحوادث وفق ترتيب زمني دقيق بحسب السنوات، وتدوّن تلك الوقائع والحوادث سنويًّا دون قصد مسبق، وهو ما يُعطيها مصداقية كبيرة، لأن آلية التدوين تعتمد على ضبط الوقائع فحسب، ضاربة الصفح عن الخوض والغوص في تفسير تلك الوقائع (أبتة،2016،ص22)، فالتاريخ الحولي يبحث عادةً عن الحقائق المجردة والابتعاد عن الأهواء الشخصية (كاشف،2001،ص55)، كما أن التاريخ الحولي لا يتقيّد في أغلب الأحيان بالتفاصيل الجزئية لكل حدث أو واقعة (سالم،1995،ص10). وهذ النوع من التاريخ هو منهج ابتكره على الأرجح مؤرخو الإسلام الأوائل[1]، ولعلّ أقدم من صنّف فيه هما الهيثم بن عدي[2] ومحمد بن عمر الواقدي وفق تسلسل الحوادث على التقويم الهجري

(1) ظهور هذا المنهج من التاريخ الحولي هو بلا ريب سابق لظهور الإسلام، فقد دّلتْ الحوليات الصينية (وهي سجلات التاريخ الصيني المخطوطة والمتمثلة في الوثائق والسجلات المؤرخة لحقبة حُكم الأُسر الصينية الإمبراطورية منذ عهد الإمبراطور "ياو" الذي حكم الصين بين سنتي 2085-2004 قبل الميلاد) على أن الصينيين كانوا يؤرخون وفق المنهج الحولي أحوالهم السياسية والاجتماعية التي كانت سائدة خلال تلك الحقبة الموغلة في القِدَم، ويرى أكثر المستشرقون أن فكرة الكتابة على المنهج الحولي انتقلت على هذا النَّحو إلى مؤرخي العرب الأُول عن طريق اتصالهم بأولي العلم من السريان والمسيحيين أولاً، ثم عن طريق رجوعهم إلى المصادر الإغريقية الأصلية. للمزيد انظر إلى الصيني، بدر الدين حيْ: العلاقات بين العرب والصين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ط)، 1370هـ، ص2، 12؛ دي لاسي أوليري: مسالك الثقافة الإغريقية إلى العرب، ترجمة تمام حسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1975م، ص3.

(2) هو الهيثم بن عدي بن عبد الرحمن الطائي المنبجي الأصل الكوفي. اختص بمجالسة الخليفة العباسي المنصور ثم المهدي ثم الهادي ثم الرشيد، وكان يتعرّض لمعرفة أصول الناس ونقل أخبارهم، فأورد معايبهم وأظهرها، فكُره لذلك وطُعن في نسبه وحُبس عدة سنين. له كُتب، منها "بيوتات العرب" و"بيوتات قريش" و"نزول العرب خراسان والسواد" و"نسب طيئ" و"خطط الكوفة"، وغيرها كثير. توفي بفم الصلح بالقرب من واسط سنة 207هـ/822م عن 93 سنة، للمزيد انظر إلى: ابن خلكان: أحمد بن محمد البرمكي (ت681هـ/1282م): وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار الصادر، بيروت، (د.ت)، (106/6)؛ الزركلي: الأعلام، (104/8).

(ابن النديم،1978،ص199)، ثم رسّخ هذا المنهجَ الإمامُ محمد بن جرير الطبري في تاريخه[1] بعد أن استفاد من المادة التاريخية التي جمعها مؤرخو القرن الثاني الهجري/الثامن الميلادي، كما انتفع الطبري مما نُقل إلى اللغة العربية من اللُّغات الأجنبية (حاطم، 1964، ص271؛ أمين، 1954، ج2، ص361)، ثم تبع الطبريَ على تلك الطريقة كثيرٌ من المؤرخين في مشرق العالم الإسلامي ومغربه. وطريقة الشيخ أحمد بيت المال في نخبته هو إيراد الحوادث موثقة بالسنين والشهور والأيام[2]، وذلك بتسجيل تلك الحوادث بشكل شبه يومي بقوله: "في يوم كذا، من شهر كذا، من سنة كذا"، وغالبًا ما يكتفي بذكر السنة في بداية ذكر حوادثها ثم يكتفي بعد ذلك بذكر اليوم والشهر فقط (الصباغ،1979،ص115).

كما يُعدُّ كتاب "النُّخبة السَّنِيّة" من كُتب المذكرات الشخصية التي هي – أي المذكرات الشخصية – مصدر مهمّ من مصادر كتابة التاريخ الحديث والمعاصر، حيث يُعدُّ المؤلف فيها من شهود العيان في الغالب الأعمّ، فهو لا يخترع الحوادث التي يتناولها من ذهنه وخياله بل يستقيها من ينابيعها وواقعه (الصباغ،1979،ص115)؛ فالمذكرات الشخصية هي "كلُّ ما رُوي على لسان الشهود، سواءً كان ذلك في شكل تقارير يُرسلها السفراء والقناصل، أو شهادات رسمية أمام المحاكم وجهات التّحقيق، أو روايات تُروى في أحاديث شخصية أو عامّة، بل إن الروايات التي يرويها مراسلوا الصحف من واقع المشاهدة العيْنية تندرج تحت باب المذكرات، وهي تنفرد بخصيصة مميّزة وهي الخصوصية، أي الجانب الشخصي، وتشمل كلَّ ما رُوي أو دُوّن من وقائع بهذه الصفة، سواءٌ سُجِّل في وقته ويومه أو سُجِّل بعد أن أصبح ذكرى" (رمضان،1989،ص21-22). ويظهر الجانب الشخصي الخاص في كتابة الشيخ أحمد بيت المال لنخبته السّنية عندما يذكر أخبار خروجه

(3) وهو كتاب "تاريخ الرسل والملوك"، ويقال كذلك "تاريخ الأمم والملوك"، وقد رتّبه الطبري على السنن ووصل به إلى سنة 303هـ/915م. صديق حسن القنوجي: أبجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم، تحقيق: عبد الجبار زكار، دار الكتب العلمية، بيروت، 1978م، (370/1).

(1) إن توثيق الحوادث بالسنين والشهور والأيام انفرد به المسلمون عن اليونانين والرومان ومؤرخي أوروبا في العصور الوسطى، ولم يُعرف في أوروبا قبل سنة 1005هـ/1597م. أ.ج.سي. هرنشو: علم التاريخ عند المسلمين، ترجمة: عبد الحميد العبادي، مطبعة التأليف والترجمة، القاهرة، ط2، 1944م، ص66.

في النُّزهات الطبيعية بضواحي مكة[1]، أو أخبار توليه وظيفة رسمية[2]، أو خبر ولادة مولود لشقيقه[3]، أو خبر وفاة والدته[4]، أو خبر وفاة شقيقته[5]، وغيرها كثير من الأخبار ذات الطابع الشخصي التي تساعد في تفاصيلها على استخراج بعض الجوانب التاريخية المتعلقة بذلك العصر.

وقد أخرج الشيخ أحمد كتاب "النُّخبة السَّنِيّة" في لغة يغلبُ عليها الطابع العامي إلى حدٍّ ما بالرغم من تمكّنه من ناصية الأدب والبلاغة كما سلف ذكره، وربما يرجع ذلك إلى سرعته في الكتابة والتركيز على تدوين الخبر دون الاهتمام بتحبير اللغة، وقد رصد في الكتاب أهم الحوادث التي مرت بمكة المكرمة وعموم منطقة الحجاز في المدة الزمنية المحصورة بين سنتي 1279-1322هـ/1862-1904م، أي أكثر من أربعين عامًا، فسجّل الوقائع السياسية، والمعارك الحربية التي دارت في عصره، والأوضاع الأمنية في غرب الجزيرة العربية، كما وثّق الحياة الاجتماعية، والعادات، والزّواجات، والوفيات، والحرائق، والأوبئة التي اجتاحت مكة المكرمة، وكذلك ألقى الضوء على الحركة العلمية في عهده، والنشاطات الثقافية، ودوَّن أهم الأشعار، وأبرز الأدباء والمثقفين في تلك الحقبة، كما تناول الجوانب الاقتصادية في البلد الأمين، فوثّق ما فيها من عُملات ووضَّح أسعارها، وبيّن حالات الأسواق وما يعتريها من رواج أو كساد، وأسعار أهم البضائع، كما أشار إلى بعض الطرق والأماكن والمعالم القديمة في المنطقة، معتمدًا في كلِّ ذلك على الوصف والمشاهدة (البشر، 2022، ص12).

وهكذا نجد أن الشيخ أحمد بيت المال قد صوّر لنا في مذكراته الحياة السياسية والاجتماعية والدينية والثقافية وحتى الأمنية في الجيل الذي نشأ فيه منذ النصف الثاني من القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي إلى الربع الأول من القرن الرابع عشر الهجري/القرن العشرين، فأورد معلومات قيّمة عن مكة المكرمة وعموم الحجاز، لاسيما أنَّ أكثر ما يُدوّن في الكُتب التاريخية يهتمّ بالجانب السياسي وبعض العموميات، في حين تُهمل التفاصيل الصغيرة والدقيقة عن الجانب

(2) انظر على سبيل المثال: أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (1، 181، 201).
(3) انظر على سبيل المثال: أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (745/2).
(1) أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (163/1).
(2) وصفها رحمها الله بقوله "والدتنا الحنونة الشيخة خديجة بنت الشيخ محمد العواني". أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (835/2).
(3) قال: "توفت كريمتي آمنة بنت والدي الشيخ أمين بيت المال". أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (357/1).

الاجتماعي خاصة، فملأتْ مذكرات "النُّخبة السَّنِيّة" الفراغ الموجود في كُتب التاريخ الحجازي في العصر الحديث والمعاصر، وأسهمتْ في إعطاء صورة حيّة عن جوانب مهمة من تاريخ المنطقة، ونقلتْ صورًا داخلية عن الحياة اليومية في مدينة مكة المكرمة وكذلك في مدينة جدة، وذلك لارتباط المدينتين ببعضهما البعض منذ عهد مُبكّر من تاريخ الإسلام، فكان الشيخ أحمد بيت المال كثيرًا ما يذكر حوادث ووقائع مهمة عن جدة في معرض تأْريخه لحوادث مكة، وسنعرض في هذا البحث لبعض تلك المحطات التاريخية – الاجتماعية والاقتصادية والأمنية – الجدّاوية، ونُقارنها بما ورد عنها من مصادر ووثائق ومراجع أخرى، فيكون ذلك توثيقًا وتصحيحًا وتكميلاً لها، وتأكيدًا على صدق المعلومات التي أوردها المؤلف عنها، مع إخضاع جميعها لما يلزم من النقد التاريخي العلمي.

المبحث الأول: الأخبار والحوادث الاجتماعية في جدة من خلال كتاب النخبة السنية:

1– مسألة صنع الخمر في مدينة جدة لأجل التجارة فيه: قال الشيخ أحمد بيت المال: "في هذا اليوم[1] كفَّتوا[2] خمسة أنفار[3] عند بيت الباشا[4] بالصّفا، وربطوا في أعناقهم أوراق مكتوبة بأن هؤلاء فُسّاق وشاربين[5] الخمر، ومن جُملتهم شيخ البصَّاصة[6] "المُخ"، وسببه أن امرأة من

(1) هو اليوم السابع من شهر رجب سنة 1279هـ الموافق للثامن والعشرين من شهر ديسمبر سنة 1862م.

(2) كلمة عامية بمعنى قيّدوا.

(3) الأنفار: جمع نفر؛ وتُطلق الكلمة من الثلاثة إلى العشرة، ولا تُستعمل إلا في الرجال دون النساء. وقد أطلقتها العامة على الرجل الواحد، وهذا في الاصطلاح العثماني (التركي) الدخيل. انظر: الأحمدنكري: عبد رب النّبي بن عبد رب الرسول الهندي (ت القرن 12هـ/القرن 18م): دستور العلماء أو جامع العلوم في اصطلاحات الفنون دار الكتب العلمية، حققه وعرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ط)، 1421هـ/2000م، (287/3)؛ أحمد رضا: معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، (د.ط)، 1377هـ/1958م، (512/5).

(4) الباشا: أصل الكلمة "باش" بمعنى الرأس باللغة التركية، وشاع استعمال الكلمة كلقب من ألقاب التشريف في العهد العثماني، وتُطلق الكلمة عادة على ممثل السلطان في الولايات العثمانية. مصطفى عبد الكريم الخطيب: معجم المصطلحات والألقاب التاريخية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1416هـ/1996م، ص65.

(5) كذا في الأصل، والصحيح: شُرّاب.

(6) شيخ البصّاصة: كلمة "البصّاصة" في اللغة بمعنى العين الناظرة بتحديق وتدقيق، يقولون: فلان بصّاص أي ينظر جيدًا، وبصّ في الشيء أي نظر فيه وأخذ يدرسه. ومقصود العبارة "شيخ البصّاصة" في النص أعلاه هو رئيس المخبرين السّريين للسلطات المحلية. انظر: أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم الكتب، بيروت، (د.ط)، 2008م، (213/1)؛ أحمد رضا: معجم متن اللغة، (301/1).

المصاريا[1] جاءت من جدة ومعها حمل[2] جمل قوارير عرق[3]، ثم إنه انكسرتْ بعض القوارير فشمّه العسكر الذين في طريق جدة فمسكوا الحُرمة[4] والجمل وجاءوا بهم إلى الباشا، فحضَّر[5] الباشا الحُرمة في المجلس وسألها أهل المجلس عن هذه القوارير لمن؟ فقالت: لي، وهي بضاعة أكتسب فيها، فقالوا لها: هل معك شريك، فقالت شريكي "المُخ"، فحضَّر "المُخ" وسألوه عن الحُرمة فقال: هذه أختي في الله، ثم إنهم كبسُوا (داهموا) على بيته فوجدوا عنده جُملة قوارير، فأمر الباشا بتكسير الجميع وحبس الحُرمة، ثم في ليلة العاشر من هذا الشهر سفَّروهم جميعًا، ومُرادهم يُرسلوهم إلى اليمن"[6].

من خلال النص التاريخي السابق، يظهر لنا أن مسألة صنع الخمر وشربه وبيعه كانت معروفة في الحجاز منذ قرون طويلة سبقت ظهور الإسلام، فالقرشيون كانوا في سهرات سمرهم يتّخذون مجالس للشراب (السباعي، 1999، ج2، ص654)، وكان من عادتهم إذا أرادوا الانشراح شربوا الخمر وسمعوا القيان[7] (علي، 2001، ج9، ص242)، وقد استمرّ شُرب الخمر وتحضيره في الحجاز إلى آخر العصر العثماني، وقد ذكر الرّحالة السويسري بوركهارت Burckhardt كشاهد عيان سنة 1229هـ/1814م أن زوجات الزنوج المستقرين بمكة المكرمة كانوا يعملون شرابًا مسكرًا مصنوع

(1) أي من أهل مصر، والكلمة بالعامية المكية.

(2) الحمل: هو ما تحمله الدابة (جمل أو غيره) من مؤن، وهو يعادل ثلاثمائة رطل، أي ما يساوي 135 كيلوغرام. عبد الرحمن مديريس المديريس: المدينة المنورة في العصر المملوكي (648-923هـ/1250-1517م)؛ دراسة تاريخية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ط1، 1422هـ/2001م، ص121.

(3) العرق: شراب مسكر مخمر مقطر، يُصنع عادة في الشام من العنب، وفي مصر والعراق من البلح. أحمد عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، (1485/2)؛ أحمد الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، (596/2).

(4) أي المرأة، والكلمة بالعامية المكية.

(5) كذا في الأصل، والصحيح: أحضر.

(6) أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (78/1).

(7) القيان: جمع قيْن وقينة؛ وهما العبد والأمة، وتُطلق الكلمة كذلك على المغنّية؛ فقد قيل للمغنية قينة إذا كان الغناء لها صناعة، وذلك من عمل الإماء دون الحرائر. الأزهري: محمد بن أحمد الهروي (ت370هـ/980م): تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م، (242/9).

من الذرة يُدعى "بوزة"[1]، وهو شراب أولع به السكان الوضيعون (بوركهارت، 2007، ج2، ص98)، أي بعض أفراد الطبقة الشعبية ممّن لا يتورعون عن شرب المسكر وأنواع الخمور. وكانت بعض المقاهي المكية المنتشرة في الأحياء الشعبية تبيع الخمر خُفية كما أشار إلى ذلك بعض الرّحالة الغربيون الذين زاروا الحجاز؛ فهذا الرّحالة الفرنسي روش Rosh يذكر في حدود سنة 1257هـ/1841م أن "في سوق المسعى يوجد العديد من المقاهي، وكان بعضها يبيع مشروبات مُسْكرة" (روش، 2011، ص123)، وذكر الرّحالة البريطاني بيرتون Burton أن الخمور كانت سنة 1269هـ/1853م تُباع في مكة في المحلاّت!(بيرتون، 1995، ج3، ص93).

وأما بمدينة جدة فقد كان الخمر أكثر شيوعًا من بقية مدن لحجاز، لكونها مدينة اقتصادية يكثر فيها الغرباء والتجار وبعض أفراد الجاليات الأوروبية من غير المسلمين، فهذا أحمد بيت المال نفسه عندما ذكر احتفال الجدّاويين بعيد الفطر في سنة 1279هـ/1863م، أخبر – عمّن أخبره من أهل جدة – أن العيد بجدة في هذا العام كان خاليًا من "جميع المناكر التي كانوا يصنعونها، ومنها أن النساء والرجال يخرجون في القهاوي وفي المدارية (المراجيح) سواء (مع بعض) ويفتحون دكاكين الخمر، وغير ذلك من المفاسد"[2]. وهناك شهادات كثيرة لرحّالة غربيّين وغيرهم عن ظاهرة انتشار شرب الخمر بجدة؛ فقد ذكر الكابتن البريطاني "سادلير" Saddler الذي زار جدة سنة 1234هـ/1819م أن بهذه المدينة "عرب كثيرون من عُمان والسّاحل المحاذي لها يشربون الخمر" (ج.فورستر، 1983، ص125)، ولم يقتصر الأمر على العرب فحسب، بل إن الأتراك – وهم العثمانيون حُكّام البلاد – كانوا "بجدة يشربون الخمر بشراهة حتى الثمالة" (ديدييه، 2007، ص97).

وكان الرّحالة الألماني "هاينريش فرايهمر" Heinrich Freihammer – الذي كان متخصّصًا بدراسة حياة الشعوب الشرقية وخاصة العربية، والذي زار مدينة جدة سنة 1276هـ/1860م

(1) بوزة: وأصل الكلمة بوظة، وتُنطق بالزاي بتأثير اللهجة التركية، والبوزة شراب مسكر مثل البيرة، تشربه الطبقة المنحطّة في مصر والحجاز وغيرها. ف. عبد الرحيم: معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها، دار القلم، دمشق، ط1، 1432هـ/2011م، ص72.

(2) أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (120/1).

ومكث فيها أيام – هو أكثر الرحالة الغربيين الذين تناولوا ظاهرة شُرب الخمر وتحضيره في هذه المدينة، فقد ذكر أنه عندما وصل جدة استأجر غرفة في أحد الفنادق "السيئة السُّمعة والقذرة من حيث النظافة والذي كان ينزله مجموعة من الدراويش الأتراك"، وأشار إلى أن هذا المكان هو في حقيقته "حانة"، أي تُعاقر فيها الخمر، كما "يؤتى فيها بأفعال مسيئة للحياء" (هايرينيش،2018،ص175). وذكر عن الفئات الاجتماعية الأكثر معاقرة للخمر بجدة، فأشار إلى قبيلة من "السّواقم Sawakim" (وربما يقصد "سواكن"، أي أهل سواكن في السودان)، ووصفهم بأنهم "يشبهون الزنوج لكنهم أقل سمرة"، وذكر أن هؤلاء اشتهروا في جدة بـ "حُبّهم للمشروبات الروحية المسكرة وشُربهم لها بلا حياء في النهار وعلى الملأ" (هاينريش،2018،ص202). وأشار كذلك إلى أن "معظم الأتراك وبعض الصوفيين والعلماء يشربون المشروبات المسكرة، يتناولونها في السّر ولا يفصحون عنها، بينما لا يُخفي البعض الآخر الأمر من شدة حبه لهذه المشروبات، فكانوا يغرقون في الثمل على الملأ، حتى الباشا التركي (القائمقام) نفسه كان يثمل أحياناً أمام شعبه، وكنتُ أرى في جدة بنفسي عبيد الأتراك الأثرياء يحملون آنية بها مشروب العرق في الشارع أمام الجميع" (هاينريش،2018،ص203). وقد تعجّب "هاينريش" من شدة انتشار السُّكر في هذه المدينة التي لا تبعد إلا بضعة كيلومترات عن المدينة المقدسة، فذكر أنه رأى بنفسه "أناس كثيرون يغرقون في السُّكر أكثر مما يُمكن رؤيتهم في أمريكا أو إنجلترا – وهما بلاد الثّمل والسُّكر بامتياز – يوم الأحد" (هاينريش،2018،ص203).

وأما طبيعة الخمرة التي شاعت بجدة خلال تلك الحقبة، فذكر "هاينريش" أن البوزة هي الأكثر تداولاً بين المتعاقرين، ووصفها بأنها مشروب الفقراء الذين يلجأون إليها "لنسيان حياتهم الفقيرة البائسة لبعض لحظات" (هاينريش،2018،ص203). ووصف طبيعة مكوّناتها بأنها "مشروب مُسكر يشبه النبيذ[1] المصنوع من العنب المتخمر، ويحظى بشعبية كبيرة بسبب رخص ثمنه الذي لا مثيل له، حيث ثمن الزجاجة من أجود أنواع البوزة يكلف خمسة كرويستر[2]، وبقرش واحد يمكن للإنسان أن يصل لحالة الثمالة، وهذا الأمر لا يتكرر مع أي مشروب شعبي آخر"

(1) النبيذ: شراب مسكر يُتّخذ من عصير العنب أو التمر أو غيرهما ويُترك حتى يختمر. للمزيد انظر إلى، الزيات، أحمد وآخرون: المعجم الوسيط، (897/2).

(2) عملة قديمة كانت تستخدم في ألمانيا والنمسا وغيرهما، وكان ذلك قبل المارك الذهبي.

(هاينريش،2018،ص203). كما ذكر مشروبًا مسكرًا آخر هو المشروب التركي المعروف بـ "العرق"، وذكر أنه كان "يشربه في جدة فقط الباشا (القائمقام) وموظفوه بسبب غلاء سعره، إلى جانب شربه من طرف بعض أفراد الجيش التركي وبعض المتصوفة[1] لكي يصلوا الى نشوة الثّمالة والسُّكر" (هاينريش،2018،ص203).

ومن جهة أخرى، فإن النص التاريخي السابق لأحمد بيت المال يُخبرنا أن السلطات الحاكمة في الحجاز كانت تبذل وُسعها في مكافحة صناعة الخمور وتهريبها، وقد أُسندت هذه المُهمّة النبيلة إلى "الضّبطية العثمانية" (قوات الدرك) التي كان لها العديد من المهام، ومنها واجب منع دخول المسكرات إلى الأراضي الحجازية (إسماعيل،1999،ص34)، كما يُخبرنا النص التاريخي أن العقوبة التي كانت سائدة في تلك الحقبة ضد أرباب الجرائم أو من تختلف معهم السلطات الحاكمة (العثمانية أو الشريفية) سياسيًّا هي النفي خارج الحجاز، وكان النفي غالبًا ما يتمّ إلى نواحي اليمن، والمقصود باليمن هي المناطق الواقعة جنوب إقليم الحجاز، كناحية القنفذة وما جاورها، ومن الأمثلة على عقوبة النفي ما قام به أمير مكة الشريف عون الرفيق[2] عندما نفى مفتي المالكية الشيخ محمد عابد[3] إلى اليمن في رجب سنة 1314هـ/1896م بسبب صراحة الشيخ في الوعظ وصدعه

(1) سمّاهم "هاينريش" بالحجاج الورعين، وذكر أنهم كانوا "يشترون المشروبات المسكرة على الملأ ويأخذونها معهم إلى النُّزل ولا يخجلون من اكتشاف أمر حُبّهم لهذا المشروب المحرّم". رحلة حجي إلى مكة، ص203.

(2) هو عون الرفيق بن محمد بن عبد المعين الحسني المكي. ولد بمكة ونشأ بها ثم ناب في إمارتها عن أخيه الشريف الحسين ثم توجه إلى إسطنبول سنة 1294هـ/1876م وتولّى منصب الوزارة الفخرية، وفي أواخر ذي القعدة سنة 1299هـ/1882م تولّى إمارة مكة بعد عزل الشريف عبد المطلب عنها، فتصرّف بشؤونها تصرّف المستقل المالك، ودامت سلطته 23 سنة كاملة إلى أن توفي بالطائف في جمادى الأولى سنة 1323هـ/1905م عن 67 سنة. انظر عنه: دحلان: أحمد بن زيني المكي (ت1304هـ/1886م): خلاصة الكلام في بيان أمراء البلد الحرام من زمن سيدنا النبيّ صلى الله عليه وسلم إلى وقتنا هذا بالتمام، تحقيق: محمد حسن محمد الشافعي القاهري، مطبوعات أرض الحرمين، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ص427؛ الزركلي: الأعلام، (97/5).

(3) هو محمد عابد بن حسين بن إبراهيم المكي المالكي. وُلد ونشأ بمكة، وأخذ العلم عن علمائها، فنبغ في علوم الدين واللغة، وتولّى رئاسة إفتاء المالكية بمكة بعد وفاة أخيه، وكان يقوم بتدريس الطلاب في منزله حيث تخرج على يديه كثير من علماء مكة. توفي بمكة سنة 1341هـ/1923م عن 62 سنة. انظر عنه: عبد الله الغازي: إفادة الأنام بأخبار بلد الله الحرام، (135/4)؛ الزركلي: الأعلام، (242/3).

بالحق، ولم يرجع المفتي إلى مكة إلا بعد وفاة عون الرفيق سنة 1323هـ/1905م (جيرالد، 2010، ص319).

2– استحداث المكوس[1] لأجل استخلاص الأموال من الناس بغير حق: قال الشيخ أحمد بيت المال: "في هذه الأيام[2] حدث في جدة حادثة، وذلك أن قائم مقام جدة أمر ببناء مكتب[3]، فلما شرعوا في بنائه أمر بذرع[4] البيوت، فكُلّما وجد زيادة في الذرع يأخذ من صاحب البيت دراهم كثيرة، إلى أن ضجّتْ أهالي جدة فقال لهم قائم مقام: هذا الأمر من الدولة[5]، فكتبوا مضبطة[6] وأرسلوها إلى مجلس مكة، فصَحَّحُوا[7] عليها وطلّعُوها[8] إلى الطائف، فجاوبهم الباشا بأن هذا الأمر صدر من الدولة، فلما سمعوا[9] أهالي جدة هذا الكلام التجأوا بالقناصل[10]، فقالت

(1) المكوس: جمع مكس؛ وهو جُعل يؤخذ على البضائع الواردة من البلاد الأخرى، وقيل هو الضريبة التي يأخذها الماكِسُ وأصلها الجباية, أو التصريح الذي يعطى على براءة الذمة للحجاج من قبل الرُبان بهدف الحج. ويقابل المكس في عصرنا لفظة "الجمرك"، فأصل الكلمة "كمرك" تركية وعربيته مكس. سمير الدروبي: لفظة المكس؛ أصولها وتطورها الدلالي والتداولي في المعاجم العربية ومصادر التراث العربي، مجلة جامعة أم القرى، العدد 12، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مكة المكرمة، ربيع الآخر 1435هـ/فبراير 2014م، ص73.

(2) أي من شهر ربيع ثاني سنة 1282هـ الموافق لشهر أغسطس سنة 1865م.

(3) المكتب: أو الكُتّاب أو الكتاتيب؛ وهو موضع تعليم الصّبيان القرآن الكريم والقراءة والكتابة، وكان في الحجاز خلال العهد العثماني أنواع من الكتاتيب، منها كتاتيب خاصة بتعليم الصبيان القراءة والكتابة تكون عادةً في منازل العلماء، للمزيد انظر إلى صديث، آمال رمضان: الحياة العلمية في مكة المكرمة (1115–1334هـ/1703–1916م)، مركز تاريخ مكة المكرمة، مكة المكرمة، ط1، 1432هـ، (281/1).

(4) الذرع: من الذراع؛ وهو وحدة قياس على نوعين: ذراع اليد ويساوي 0,54سم تقريبًا، وذراع الحديد ويساوي 0,75سم تقريبًا. محمود فاخوري وصلاح الدين خوّام: موسوعة وحدات القياس العربية والإسلامية وما يعادلها بالمقادير الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2002م، ص125.

(5) أي من السلطة العثمانية العُليا في إسطنبول.

(6) المضبطة: وتُنطق في اللهجة العثمانية التركية "مزباتا"، ومعناها المحضر أو القرار الصادر من لجنة بعد تداول المذاكرات فيها ووقع عليها أعضاؤها، للمزيد انظر إلى سهيل صابان: معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، طبع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط1، 1426هـ/2005م، ص198.

(7) أي وقّعوا عليها.

(8) أي أرسلوها.

(9) كذا في الأصل، والصحيح: سمع.

(10) سيأتي الحديث عن مدى قوة نفوذ القناصل الأوروبيين في مدينة جدة.

القناصل: هذا الأمر ما يمشي[1]، وحصل بينهم وبين نوري أفندي قائم مقام جدة مخاصمات ومكاتبات يطول ذكرها إلى أن نزّلوا البنادر[2]، ثم إن الباشا عزل نوري أفندي وحطّ (وضع) مكانه نسيب بيه[3] قائم مقام، ورفع المظالم التي أحدثها نوري أفندي"[4].

يظهر لنا من النص التاريخي السابق أن السلطة العثمانية في إسطنبول كانت إذا واجهتها أزمات مالية تُرسل إلى بشوات الأقاليم أوامر بجمع الضرائب من الأهالي بغير وجه حق، وكان إقليم الحجاز مستثنى من تلك الضرائب (الصواف،1978،ص44)، ولكن منذ سنة 1248هـ/1830م بدأت السلطات العثمانية بفرض الضرائب على هذا الإقليم، وقد أشار القنصل البريطاني في جدة "جامس زوهراب Jamz Sohrab" (الذي تولّى أعمال القنصلية البريطانية بجدة بين سنتي 1295-1298هـ/1878-1881م) إلى استياء أهل الحجاز من الضرائب – وكذلك من التّجنيد – في تقريره الذي رفعه إلى دولته سنة 1296هـ/1879م (العمرو،1977،ص879)، وكان المكلّف بجمع تلك المكوس بمدينة جدة والأقضية والنواحي[5] التابعة لها هو مديرها العثماني المعروف بقائم مقام، وكان الأخير يخضع مباشرة لوالي الحجاز العثماني الذي مقرّه بمبنى الحميدية بمكة المكرمة (نصيف،1949،ص78)، وكان خضوع قائم مقام جدة لوالي الحجاز في كل الأمور، صغيرها وكبيرها، سواء في الأمور العسكرية أو المالية أو الشرعية (إسماعيل،1999،ص20)،، ويساعد قائم مقام جدة في أداء مهامه بعض الموظفين الدائمين كالنائب والمحاسب والكاتب والمفتي ومدير التّحريرات، إلى جانب بعض أعيان مدينة جدة المنتخبين[6].

ولم تقتصر تلك المكوس المستحدثة على العقارات فحسب، بل شملت الأفراد ومعظم أنشطة الحياة في مدينة جدة؛ فقد ذكر أحمد بيت المال أن الأخبار التي وصلته من مدينة جدة في ربيع

(1) أي لن يحدث.

(2) البنادر: جمع بندير؛ وهي كلمة مُعربة أصلها من إيطالي أو إسباني، ومعناها العَلَم أو الراية. ف. عبد الرحيم: معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها، ص66.

(3) لم أقف له على ترجمة في ما رجعتُ إليه من مصادر ومراجع.

(4) أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (1/219-220).

(5) كانت جدة سنجقًا (ولاية)، وكانت مدينة جدة مركزها، وكان يتبع لها قائمقامية الليث (معمورة الحميد) وناحية رابغ، إضافة إلى عدد من القرى. صابرة إسماعيل: جدة خلال الفترة 1286-1326هـ/1869-1908م، ص19.

(6) سالنامة ولاية الحجاز 1301هـ/1882م، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1995م، ص126.

الثاني سنة 1290هـ/مايو سنة 1873م أفادتْ بأن "قائم مقامها أخذ على الأنفار (الأشخاص) من أهلها، بعضهم سبعة قروش وبعضهم خمسة قروش، وأنه باع الحوت[1] الداخل إليها، وفعل أمورًا لا تُرضي، فحصل للناس كدر من ذلك"[2]. وفي سنة 1304هـ/1886م أمر والي الحجاز بجمع مبالغ مالية من الحجاج من أجل إقامة إصلاحات في ميناء جدة (وليم أوكسنولد،2001،ص195)، وفرض جُملة من الضرائب على صيادي اللؤلؤ والصدف وحتى على الجمالين الذين يحملون البضائع التجارية (المعبدي،1993،ص165). ولا ريب أن الأعباء المالية التي كانت تعاني منها السلطة العثمانية في إسطنبول كانت تدفعها إلى مثل تلك الأفعال، لاسيما إذا علمنا أن الدولة العثمانية خاضت خلال تلك الحقبة الزمنية حربًا شديدة ضد الإمبراطورية الروسية بين سنتي 1269-1272هـ/1853- 1856م[3]، وانتهت الحرب بتدخل بريطانيا وفرنسا لإجبار روسيا على وقف هجومها والانسحاب من بعض الأراضي العثمانية التي احتلتها جهة البحر الأسود (بيرتون،1995،ج2،ص94). وقد خرجتْ الدولة العثمانية من تلك الحرب مُنهكة ماليًّا ومعنويًّا.

وعلى العموم، فظاهرة المكوس المستحدثة في جدة عند الحاجة كانت معروفة لدى الرّحالة الغربيين الذين زاروا تلك المدينة ووجّهوا لها – أي (المكوس) – أشد الانتقادات؛ فهذا "شارل دييديه" يقول ساخرًا عن مكوس ميناء جدة: "من جمارك جدة غَرَف الباشا (العثماني) ما شاء الله له أن يغرف" (دييديه،2007،ص98) وقد وصف "هاينريش" مسؤولي الجمارك في ميناء جدة بأنهم "مجموعة من الأتراك الحقراء اللّحوحين الذين لا يطاقون" (هايرينيش،2018،ص160). وأخبر أنهم أجبروه على دفع مائتي قرش ظُلمًا (هايرينيش،2018،ص165). وذكر أن الفساد المالي كان مستفحلاً في مدينة جدة، وأن باشا جدة (القائمقام) كان يرفع في كل مرة سعر العُملات

(1) كلمة "الحوت" في العامية المكية يُقصد بها عموم السمك بأنواعه.
(2) أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (445/1).
(3) وهي المعروفة بحرب القرم الثانية. للمزيد انظر إلى عبد القادر بورمضان: حرب القرم الثانية 1853-1856م وأثرها على الدولة العثمانية، مجلة البحوث التاريخية، المجلد الثامن، العدد الثاني، جامعة 20 أوت 1955م، سكيكدة، الجزائر، ديسمبر 2024م، ص273-289.

النقدية قبل موعد دفع الضرائب، ثم يرفع السعر إلى أعلى بعد عدة أيام من دفع الضرائب (هايرينيش،2018،ص185).

كما يُبيّن النص السابق ظاهرة جديرة بالاهتمام خلال تلك الحقبة الزمنية، وهي قوة نفوذ قناصل[1] الدول الأجنبية – لاسيما الأوروبية – وتدخُّلهم في الشؤون الداخلية لأهالي الحجاز عامة، ولأهالي جدة – حيث مقرّ إقامتهم – على وجه الخصوص، وقد زاد عدد البعثات الدبلوماسية الأوروبية في جدة مطلع القرن الثاني عشر الهجري/الثامن عشر الميلادي على شكل وكلاء تجاريين ووكلاء قناصل، خاصة البريطانيين منهم الذين كانوا يُختارون في الغالب من المسلمين الهنود (دياب،د.ت،اص31) وكان للقناصل البريطانيين خاصة دورهم الواضح في تقصّي الحوادث التي لم تقتصر على حوادث المنطقة فحسب، بل حتى على المناطق المجاورة، ولهذا حرصت بريطانيا على انتقاء قناصلها من ذوي المؤهلات حتى يتمكنوا من رصد خفايا الحوادث في منطقة جدة وما جاورها (الأنصاري،1981،ج1،ص393). ومن أمثلة نفوذهم الواسع على السلطات الحاكمة في جدة، ما ذكره الرّحالة الألماني "هاينريش" من أن القنصليات الأوروبية في جدة – لاسيما البريطانية والفرنسية – كانت تأمر باشا جدة (القائمقام) بتفتيش بيوت بائعي الرقيق بين الفينة والأخرى، فيُنفذ الباشا الأمر ويحضر عملية التفتيش موظفين من القنصليات للتثبت من ذلك (هايرينيش،2018،ص179). ووصل أمر نفوذ هؤلاء القناصل – وكان أكثرهم تجارًا أو وكلاء لشركات تجارية كبيرة[2] – أن تمكن بعضهم من إعفاء سفنهم التجارية الداخلة إلى الموانئ الحجازية من الضرائب المقرّرة عن طريق عمليات التهريب أو الرشوة أو غيرهما (المعبدي،1993،ص168)، ولهذا لا نستغرب أن السلطات البريطانية قد اتّهمتْ أمير مكة الشريف عون الرفيق بوقوفه وراء حادثة اغتيال قنصلها بمدينة جدة "الدكتور عبد الرزاق"، وكان الأخير ينشط في المنطقة سياسيًّا وتجاريًّا بين سنوات 1299-1312هـ/1882-1895م (العبدلي،2014،ص137)، وكانت

(1) القناصل: القنصل هو من ينوب عن دولة في دولة أخرى ليرعى حقوق أفرادها وتجارتهم والدفاع عنهم، فهو بمعنى المستشار. رفعت موسى محمد: الوكالات والبيوت الإسلامية في مصر العثمانية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1993م، ص70.

(2) على سبيل المثال، فقد ذكر الرحالة الفرنسي شارل ديدييه أن القنصل البريطاني في جدة "كول M. Cole" هو في نفس الوقت – كزميله في السويس – وكيل تجاري لشركة الهند الشرقية. شارل ديدييه: رحلة إلى رحاب الشريف الأكبر، ص193-194.

علاقة الأخير متوترة مع الوالي العثماني ومع أمير مكة على حدٍ سواء، وهذا بسبب تدخله المستمرّ في الشؤون الحجازية (النامي،2019،ص1445).

المبحث الثاني: الأخبار والحوادث الاقتصادية في جدة من خلال كتاب النخبة السّنية:

1– قال الشيخ أحمد بيت المال: "في اليوم الخامس من هذا الشهر[1] جاءت كُتب جدة تُخبر بوصول مركب الشُّحومي[2]، وهذا الشيخ عليّ الشُّحومي من أهل الخير وسيرته محمودة عند كل الناس، وحيلته[3] مركبًا واحدًا، ولكن يُقسِّم في كل سنة دراهم على العلماء والخطباء والفقهاء، وله خيرات كثيرة؛ منها أنه بنى العام الماضي رباطًا[4] في الشبيكة[5] عند القبور، وسَكَّن فيه نساء ولايا[6] من أهالي مكة، وأصلح أطراف جدار قبور الشبيكة[7]، وأيضًا أن حملة[8] مركبه ما يبيعها إلا مفرّق،

(1) أي من شهر رمضان سنة 1279هـ الموافق للثالث والعشرين من فبراير سنة 1863م.

(2) كان عليّ الشحومي الجداوي من أصل ليبي، وكان تاجرًا محسنًا هدف بتجارته البحرية خدمة أهالي الحرمين الشريفين وجلب الأرزاق لهم، وكان يقول في ذلك: "لا أريد لتجارتي إلا الجلب لبلد الله الحرام"، توفي بجدة سنة 1275هـ/1860م، وقيل سنة 1279هـ/1863م، وقيل سنة 1289هـ/1672م. للمزيد انظر إلى الحضراوي: نزهة الفكر فيما مضى من الحوادث والعبر، مصدر سابق، (2/245-247)؛ أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (1/145).

(3) أي مقدوره بالعامية المكية.

(4) الرباط: جمعها أربطة؛ وأصل الكلمة يطلق على البناء المحصن الذي يقام قرب الحدود ويرابط به جماعة من المجاهدين للتصدي للأعداء ويجمعون بين حياة الجهاد والحياة الدينية، ثم صارت الكلمة تُطلق على المأوى الذي يلجأ إليه العلماء وطلاب العلم ويتخذونه أماكن للمطالعة والكتابة خاصة في مجال التصوف، للمزيد انظر إلى المهدي، عبد الجليل حسن عبد: الحركة الفكرية في ظل المسجد الأقصى في العصرين الأيوبي والمملوكي، مكتبة الأقصى، عمان، ط1، 1980م، ص75.

(5) الشبيكة: حي من أحياء مكة، يمتد من المسجد الحرام غربًا إلى ربع الحفائر، وشمالاً إلى حارة الباب، ويُعدُّ من أعرق أحياء مكة المكرمة. للمزيد انظر إلى البلادي، عاتق غيث: معجم معالم الحجاز، دار مكة، مكة، مؤسسة الريان، بيروت، ط2، 1431هـ/2010م، ص883.

(6) الولايا تعبير عامي يُقصد به النساء الضعيفات المنقطعات عن أهلهنّ.

(7) مقبرة الشبيكة: وهي مقبرة كانت قبل الإسلام، وكانت تعرف بمقبرة الأحلاف، بينما عُرفت مقبرة المعلاة (الحجون) بمقبرة المطيبين. والأحلاف هم بنو عبد الدار وبنو مخزوم وبنو سهم وبنو جمح وبنو عدي بن كعب. للمزيد انظر إلى الفاسي، تقي الدين: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، مصدر سابق، (1/278).

(8) ما يحمل مركبه من سلع وبضائع.

ما يبيعها على التجار صفقة واحدة، حتى أن أهل البلد إذا سمعوا بوصول مركب الشُّحومي يُرخِّصوا الرُّز[1] في كل سنة، وغيره من تجار جدة عنده مركبان، وثلاثة، وعشرة، وهو غير موفق"[2].

من خلال النص السابق نلاحظ أن التجارة البحرية عن طريق ميناء جدة قد ازدهرتْ بقوة منذ افتتاح قناة السويس سنة 1285هـ/1869م، وأصبح هذا الميناء من أبرز موانئ الدولة العثمانية، وبفضله طُبع كثير من أهل جدة بطابع التجارة التي توفر المال نقدًا والتي يغتنون منها على العموم (ديدييه،2007،ص17)، وقد أكّد تقرير من القنصل البريطاني المقيم في جدة رفعه إلى حكومته في لندن سنة 1298هـ/1881م أن تجارة البحر الأحمر تتركّز في مينائين هامين هما الحُديدة وجدة، ومنهما ينتشر التبادل التجاري للسلع على شكل مروحة فوق بلاد العرب والساحل الإفريقي (العقبي، 2008،ص206)، حيث اختصّ هذان الميناءان ليس في توفير احتياجات ولايتي الحجاز واليمن من السلع، بل تعدّيا إلى توفير هذه الاحتياجات لمناطق أخرى عبر تجارة العبور (الترانزيت) أو تجارة إعادة التصدير إلى ميناء السويس وغيره من موانئ البحر الأحمر (الشعفي، 2007،ص44). وكان يدخل ميناء جدة من البواخر منذ النصف الثاني من القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي ما لا يقل عن أربعمائة مركب في العام، حمولة كل مركب ما بين خمسة إلى مائة طن من البضائع (إسماعيل،1999، ص71)، وقد نشطتْ في هذا الميناء ثلاثة أنواع من السفن التجارية، فهناك السفن العربية ذوات الأشرعة المثلثة، وأخرى عربية ذوات أشرعة مربعة، وثالثة هي بواخر الدولة العثمانية والبواخر الأوروبية والمصرية والهندية وغيرها (الشعفي، 2007، ص43).

وخلال هذه الحقبة الزمنية كان بميناء جدة أكثر من 250 تاجرًا محليًّا يمارسون نشاطهم التجاري فيه (بوركهارت،2007، ج1،ص144)، كانت طبيعة تجارتهم في معظمها هي تجارة العبور أو تجارة الترانزيت أو تجارة إعادة التصدير للبضائع إلى ميناء السويس وغيره من موانئ البحر الأحمر (الشعفي، 2007،ص85)، وكانت تلك التجارة تُدرُّ على تجار جدة أموالا كبيرة (إسماعيل،1999، ص88)، وقد ذكر الرحالة الفرنسي شارل ديدييه أن أغنى تاجر جداوي من أصحاب السفن هو "فراج يوسف" الهندي الأصل، وذكر أنه يملك عشر سفن من ذوات الحمولة

(1) أي الأرز.
(2) أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (1/106-107).

الكبيرة (ديدييه، 2007،ص213)، في حين ذكر الرحالة السويسري بوركهارت أن أهم تاجرين في جدة هما الجيلاني والسكّات، وهما من أصل مغاربي (بوركهارت، 2007،ج1، ص39). وكان بعض التجار ربما اشتركوا في ملكية باخرة واحدة (مغربي، 1984م،ج1، ص139)، ولكن المؤكّد أن من يملك سفينة تجارية بخارية واحدة في جدة كان صاحبها يُعدُّ مليونيرًا كما ذكر ذلك الرحالة الألماني هاينريش (هاينريش، 2018،ص167)، ولهذا نجد أن جميع أثرياء جدة كانوا من التجار أصحاب السفن (هاينريش، 2018،ص167)، واشتهر خلال القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي من شيوخ البحر أصحاب السفن المتاجرين بالحبوب في مدينة جدة، بيت آل سلامة خاصة، وبرز من هذا البيت يونس سلامة وجميل سلامة وإسحاق سلامة وعبد الرحمن سلامة (المعبدي، 1993،ص137).

وأما بخصوص التاجر عليّ الشُّحومي فقد ذكر الشيخ أحمد بيت المال أنه كان من التجار الكبار الذين استعملوا أموالهم التي يكتسبونها من خلال التجارة البحرية في خدمة الناس ابتغاء مرضاة الله، وقد وصفه معاصره المؤرخ المكي أحمد الحضراوي (ت1327هـ/1909م) بأنه كان "موفقًا لفعل الخيرات والصدقة سرًّا وجهرًا، وكانت صدقته تعمُّ الحرمين الشريفين من علماء وخطباء وفقهاء وفقراء وغير ذلك" (الحضراوي، 1996،ج1،ص246).

وكان من أعماله الخيرية – غير التي ذكرها الشيخ أحمد بيت المال في النص السابق – إنشاء مغسلة للأموات من الرجال والنساء وتجهيزهم بالقرب من مقبرة الشبيكة وذلك سنة 1274هـ/1857م (السباعي، 2000،ج6،ص259)، وأما رباطه المذكور فقد كان مشهورًا، وأوقفه سنة 1275هـ/1858م على الحريم العزاب (النساء العازبات) والأرامل من أهل مكة المكرمة (الصباغ، 2003،ص211؛ شافعي، 2005،ص72). غير أن أهمّ ما ورد في نص أحمد بيت المال السابق هو طريقة التاجر الشُّحومي في بيع حمولة مركبه من الأرزاق – لاسيما سلعة الأرز – بسعر مناسب لجميع الفئات الاجتماعية بجدة ومكة، مع الحرص الكامل على أن يكون البيع مُفرّقًا لا جُملة، كما كان يفعل بقية زملائه من تجار جدة الذين كانوا يبيعون بضائع المركب الواحد في المزاد العلني جُملة لأجل الرّبح المضاعف السريع، وقد أكّد الحضراوي أن بضاعة مركب الشُّحومي كانت

لا تُباع إلاّ في "باطن الأسواق من أرز وغيره، ويكون بيعه للفقراء بالكيلة[1] والكيس" (الحضراوي، 1996، ج1، ص245-246). وكان فعل الشُّحومي هذا يؤدّي إلى نزول أسعار الأرز بمجرد دخول مركبه إلى ميناء جدة، وهو ما أشار إليه أحمد بيت المال بقوله: "حتى أن أهل البلد إذا سمعوا بوصول مركب الشُّحومي يُرخّصوا الرُّز في كل سنة"[2].

وقد بيّن الرحالة السويسري بوركهارت الذي دخل مدينة جدة واطّلع على أحوال التجارة البحرية في مينائها سنة 1229هـ/1814م سبب قيام التاجر الشُّحومي ببيع بضاعة مركبه من الأزراق مفرقًا على الناس والتجار وليس بصفقة واحدة، فذكر أن هذا لمنع كبار التجار من إعادة بيع تلك البضاعة – في حالة شراءها بصفقة واحدة في موانئ مصر وغيرها من موانئ البحر الأحمر في التجارة المعروفة بتجارة الترانزيت أو إعادة التصدير، وأكّد بوركهارت أنه "بهذه الطريقة يحصل هؤلاء التجار على ربح عشرة أضعاف سعر الشراء، بل بعضهم يفضل الاحتفاظ بالبضاعة لمدة أربعة أشهر أو خمسة في المخازن انتظارًا لارتفاع الأسعار" (بوركهارت، 2007، ج1، ص41-42)، وأشار في موضع آخر من كتابه أنه كان "يجري بيع حمولة سفينة كاملة في ميناء جدة خلال نصف ساعة، ويجري دفع النقود في اليوم التالي" (بوركهارت، 2007، ج1، ص44). فهذه الظاهرة التجارية التي تحمل طابع الاحتكار كانت موجودة بميناء جدة – وربما في غيره من الموانئ الحجازية – قبل الشُّحومي بسنوات طويلة، وهي تُعبّر بوضوح عن جشع التجار وحرصهم على المكسب السريع ولو على حساب الضعفاء والمحتاجين من الناس.

(1) بالكيلة: أي بالكيل، وهو الوزن. وتُطلق كلمة "الكيلة" كإسم هيئة على الكيل، وفي المثل: أحشفًا وسوء كيلة"، للمزيد انظر إلى الزيات، أحمد وآخرون: المعجم الوسيط، (808/2).

(2) أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (107/1).

2– قال الشيخ أحمد بيت المال: "وفي هذا اليوم[1]، جاء خبر من جدة بوصول البابور[2] إلى جدة، وكان غالب حمله حبّ الصّدقة وقُماش، لأن القُماش في هذه الأيام شويّة رفع رأسه[3]، وفيه أيضًا من البضائع غير ذلك"[4].

في هذا النص، نلاحظ أن معلومة مهمة ذكرها أحمد بيت المال وهي وصول الباخرة التي تحمل "حبّ الصّدقة"، وكانت تلك البواخر تصل إلى ميناء جدة تباعًا بين الفينة والأخرى[5]، وهذه الحبوب (من قمح وشعير وذرة وأرز وغيرها) هي المعروفة تاريخيًّا بـ "حَبْ الدّشيشة" أو "حَبْ الجشيشة"[6] أو "وقف الحبوب"، وكان سلاطين المماليك في مصر والشام هم أول من من خصّصوا ذلك الوقف لأهالي الحرمين الشريفين، وتحديدًا منذ عهد السلطان المملوكي الظاهر جقمق، وقد حافظ سلاطين آل عثمان على هذا الوقف بعد إسقاطهم للدولة المملوكية سنة 923هـ/1517م، بل زادوا عليه زيادات مهمة منذ عهد السلطان سليم الأول عندما أرسل سنة 924هـ/1518م من ميناء السويس إلى ميناء جدة سفن تحمل سبعة آلاف إردب من القمح، منها ألفان لأهل المدينة وخمسة آلاف لأهل مكة، ثم زاد ابنه السلطان سليمان القانوني مجموعة من الصدقات والهبات حتى وصل المخصّص لأهل مكة وحدها حوالي 18 ألف دينار ذهبي (بيومي،2006،ص119)، واستمرّ هذا الوقف في الزيادة حتى بلغ استحقاقه في القرن الحادي عشر الهجري/السابع عشر

(1) أي من شهر ربيع الثاني سنة 1279هـ/الموافق لشهر سبتمبر سنة 1862م.

(2) البابور: كلمة دخيلة معربة من كلمة "فابر"، ومعناها الباخرة. أحمد رضا: معجم متن اللغة، (234/1).

(3) عبارة "شويّة رفع رأسه تعبير عامي بمعنى سعره مرتفع قليلاً.

(4) أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (58/1).

(5) ذكر أحمد بيت المال أن باخرة أخرى لحبّ الصدقة وصلت إلى ميناء جدة في رجب سنة 1279هـ/1862م، أي بينها وبين الباخرة الأولى التي وصلت في ربيع الثاني حوالي ثلاثة أشهر. انظر: أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (75/1).

(6) الكلمة مشتقة من الجَشِيش، وهو أَن تطْحن الحنطة طحنًا جليلًا ثم توضع في القدر ويلقى عليها لحم أَو تمْر فيُطبخ حتى يصبح حساء، فهذا هو الْجَشِيشُ، ويقال لها كذلك دَشِيشة. وفي آخر العصر العثماني صارت الدّشيشة تُعرف بالشونة. ابن منظور: محمد بن مكرم الإفريقي (ت711هـ/1311م): لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1408هـ/1988م، (273/6)؛ عبد الرحمن عبد القادر فقيه: أوقاف الحرمين الشريفين، الأبحاث الصادرة عن مؤتمر الأوقاف الأول في المملكة العربية السعودية الذي نظمته جامعة أم القرى بالتعاون مع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مكة المكرمة، 1422هـ/2001م، ص272.

الميلادي نحو 33880 إردبًا[1] من تلك الحبوب (الإسحاقي،1915،ص160)، وبلغ عدد القرى الزراعية الموقوفة عليه في مصر ستين قرية (الرشيدي،1980،ص22)، وكان من أهمّ تلك الزيادات إنشاء السلطان العثماني مراد الثالث وقف "الدّشيشة الصغرى" سنة 997هـ/1588م وخَصّص له خراج 21 قرية زراعية من قرى صعيد مصر (الإسحاقي،1915،ص203)، وقد بلغ ريعه في السنة التالية من إنشائه ثلاثة آلاف إردب من القمح، ثم زاد في السنوات التالية حتى بلغ عشرة آلاف إردب (بيومي،2006،ص119).

والمعلومة المهمة الثانية التي ذكرها أحمد بيت المال في النص السابق هو غلاء سلعة القُماش، وكانت هذه السلعة ممّا يرغب في اقتنائها الأهالي والحجاج على حدٍّ سواء (الخطيب،1996،ص466)، وربما كان لكثرة الطلب عليها في موسم الحج سبب غلائها، وكان قماش "الداميسكو" (أي الدمشقي) أحد أشهر أنواع الأقمشة وأكثرها انتشارًا في الحجاز (هايرينيش،2018،ص191)، ولا شكّ أن السوريين في جدة وعموم الحجاز كانوا سادة تجارة القماش والمنسوجات عمومًا، ولاقت وارداتهم من الأقمشة والمشالح[2] الشامية رواجًا كبيرًا خلال تلك الحقبة الزمنية من أواخر عهد الدولة العثمانية (كايلي،1995،ص42)، ولكن التجار الهنود سيطروا في آخر المطاف على هذا النوع من التجارة (إسماعيل،1999،ص72)، وذلك عندما بدأوا استيراده من أوروبا عن طريق مصر، وصار القماش الأوروبي يصل إلى ميناء جدة عن طريق ميناء السويس (إسماعيل،1999،ص79).

وقد ذكرت إحدى الباحثات أنه بعد ذلك الغلاء الذي عرفته سلعة القماش أواخر القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي، بدأ استيراد القماش الرمادي الأمريكي ونوع آخر من

(1) الإردب: هو مكيال كبير لأهل مصر يساوي 24 صاعًا بصاع النّبي ﷺ، أو 64 منًّا بمنّ أهل مصر، وهو كذلك ست ويبات. الزبيدي: محمد بن محمد المرتضى الحسيني (ت1205هـ/1790م): تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مصطفى حجازي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ط1، 2001م، (493/2)؛ أحمد الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، (13/1).

(2) المشالح: أو البُشت: وهي عباءة واسعة من نسج غليظ كالصوف يلبسها الرجال، وهي معروفة في دول الجزيرة العربية. رجب عبد الجواد إبراهيم: المعجم العربي لأسماء الملابس في ضوء المعاجم والنصوص الموثقة من الجاهلية حتى العصر الحديث، تقديم: محمود فهمي حجازي، مراجعة: عبد الهادي التازي، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 1423هـ/2002م، ص65.

القماش مشابه للقماش الأمريكي كان يُجلب من مانشستر (بريطانيا)، وظل منتشرًا في الأسواق إلى سنة 1313هـ/1895م، حيث بدأت الأسعار في الانخفاض بدخول الأقمشة الإيطالية بكميات أكبر إلى أسواق جدة، وظل الأمر كذلك إلى اندلاع الحرب العثمانية الإيطالية سنة 1329هـ/1911م[1]، فتوقف وصول البضائع الإيطالية ومنها القماش، وعادت حالة الغلاء إلى سابق عهدها (إسماعيل،1999،ص79).

المبحث الثالث: الأخبار والحوادث الأمنية في جدة من خلال كتاب النخبة السنية:

1- قال الشيخ أحمد بيت المال: "في يوم السادس من هذا الشهر 1280هـ[2]، وصل الشيخ عبد الله الشّيبي[3] مكة ويخبر أن التجار الذين كانوا مُسفّرين[4] من دعوة فتنة جدة قد أطلقتهم الدولة، ومنهم القاضي[5] وقد وصل الإسكندرية، وأن إسماعيل باشا[6] والي مصر أكرمه"[7].

(1) عُرفت بالحرب العثمانية الإيطالية أو الحرب الطرابلسية، وقد اندلعتْ سنة 1329هـ/1911م باحتلال القوات الإيطالية طرابلس الليبية، وانتهت بعد ذلك بعام بتوقيع معاهدة الصلح بين الدولتين والمعروفة بمعاهدة "أوشي–لوزان"، والتي هي في جوهرها تنازل العثمانيين للإيطاليين عن ليبيا ومدنها الكبيرة. انظر: هنري حبيب: ليبيا بين الماضي والحاضر، ترجمة: شاكر إبراهيم، منشورات المنشأة الشعبية للنشر، طرابلس، 1981م، ص67؛ أبو القاسم سعد الله: شعوب وقوميات، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1985م، ص27.

(2) أي السادس من شهر جمادى الثانية سنة 1280هـ الموافق لـ 17 نوفمبر سنة 1863م.

(3) هو عبد الله بن محمد بن زين العابدين الشَّيْبِي القرشي المكي. سادن الكعبة المعظمة. كان فقيهًا شافعيًّا، ناسك وجيه، محبّ للعلماء، وله خيرات وصدقات زائدة. تولّى السدانة سنة 1271هـ/1854م، ولم تذكر مصادر ترجمته سنة وفاته. انظر عنه: الحضراوي: نزهة الفكر فيما مضى من الحوادث والعبر، (88/2).

(4) أي منفيّين من مدينة جدة وعموم إقليم الحجاز.

(5) هو قاضي جدة عبد القادر شيخ ولم أقف لهذا القاضي على ترجمة في ما رجعتُ إليه من مصادر ومراجع.

(6) هو إسماعيل باشا ابن إبراهيم باشا بن محمد عليّ باشا الألباني الأصل المصري، المعروف بالخديوي إسماعيل، وهو أول من أطلق عليه لقب الخديوية من رجال أسرته. كان والي مصر الخامس من سلالة محمد عليّ باشا، وقد تولّى حُكم مصر سنة 1279هـ/1836م ثم عزله العثمانيون سنة 1296هـ/1879م، فقضى بقية حياته في أوروبا وتركيا إلى أن توفي في إسطنبول سنة 1312هـ/1895م عن 65 سنة. انظر عنه: الزركلي: الأعلام، (308/1)؛ عمر الاسكندري وسليم حسن: تاريخ مصر من الفتح العثماني إلى قُبيل الوقت الحاضر، مراجعة: أ. ج. سفدج، مؤسسة هنداوي، القاهرة، (د.ط)، 2014م، ص229.

(7) أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (165/1–166).

في النص السابق، فائدة تاريخة مهمة تتعلق بالقضية الشهيرة التي وقعت بمدينة جدة سنة 1274هـ/1858م والمعروفة بفتنة جدة[1] أو مذبحة جدة[2]، أو فتنة الأجانب[3]، هي الحادثة التي وقعت بمدينة جدة في السادس من ذي القعدة سنة 1274هـ/1858م عندما قام التاجر صالح جوهر – وكانت له سفينة تجارية – بإنزال العلم البريطاني عن سفينته ورفع العلم العثماني، فحضر القنصل البريطاني وأنزل العلم العثماني – وقيل وداسه بقدميه – (السباعي،1999، ج2،ص526) فثار الناس بالمدينة وذهبوا إلى مقرّ إقامة البعثات الدبلوماسية فقتلوا القنصل البريطاني والقنصل الفرنسي ومساعده وبضعة أفراد (حوالي عشرون) من النصارى المقيمين بجدة، فقامت بارجة حربية بريطانية بقصف مدينة جدة (دحلان. 1887،ص417)، ولم تنطفئ الفتنة إلا بعد إعدام عدد من أعيان أهل جدة، قيل وصل عددهم إلى أربعة عشر شخص، كما تقرّر نفي عدد آخر منهم خارج إقليم الحجاز (دحلان، 1887،ص417؛راوه، 1999،ص380؛العماري،2020،ص103-154)، وكان من أبرز التجار الذين وقع عليهم النفي هو التاجر الكبير يوسف باناجة الذي نُفي إلى جزيرة قبرص فتوفي بها (أوكسنولد،1908،ص170)، وكان ابنه محمد (ت1309هـ/1891م) هو من يدير تجارات بيت باناجة خلال فترة نفي والده (الجوهي،2017،ص23).

وقد ذكر الضابط الروسي المسلم "دولتشين"Dolchin الذي زار مدينة جدة بعد أربعين سنة من وقوع هذه الحادثة، أن سببها – غير المباشر – هو فرض الحكومات الغربية على أهالي الحجاز قانون منع الرّق[4]، فقال دولتشين ما نصّه: "وفي سنة 1274هـ/1858م قتلوا في جدة جميع

(1) وصفها كذلك الشيخ أحمد بيت المال نفسه في النص أعلاه ومعظم من عاصرها من المؤرخين الحجازيين. انظر: الحضراوي: أحمد بن محمد المكي (ت1326هـ/1908م): الجواهر المعدة في فضائل جدة، تحقيق: عليّ عمر، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 2002م، ص43.

(2) سمّاها كذلك معظم من تحدث عنها من الكتاب الغربيين لاسيما البريطانيين باعتبارها مقتلة ضد المسيحيين. للمزيد انظر إلى : الجوهي، خالد حسن حادثة القناصل الأوروبيين في جدة ودور الحضارم فيها (1274هـ/1858م)، مجلة حضرموت الثقافية، السنة الأولى، العدد الثالث، رجب 1438هـ/مارس 2017م، ص23.

(3) سمّاها كذلك بعض الباحثين المعاصرين.

(4) وهو القانون الذي احتجّ عليه كبار تجار جدة من الحضارمة خاصة من أمثال يوسف باناجة وعليّ باعشن، فأرسلوا سنة 1271هـ/1855م إلى أمير مكة عبد المطلب بن غالب رسالة أشاروا فيها إلى انزعاجهم من هذا القانون باعتباره مخالف للشريعة الإسلامية ويطلبون منه التوسط لدى السلطان العثماني لإلغائه. انظر: خالد جوهي: حادثة القناصل الأوروبيين

الأوروبيين الذين كانوا يعتبرونهم – عن حق وصواب – مسؤولين عن صدور قانون منع الرق الجديد، كما قتلوا القنصل الفرنسي، وفي السنة التالية، أي سنة 1275هـ/1859م ألغي الفرمان وبقي امتلاك العبيد قائمًا على أُسسه السابقة" (ريزفان،1993،ص154). ولا ريب أن تزايد النفوذ الأوروبي عبر قناصلهم وتجارهم كان من الأسباب الأساسية لحقد أهالي جدة وعموم أهالي الحجاز عليهم، فهذا الرحالة الفرنسي شارل ديدييه يفتخر – قبل وقوع الحادثة بأربع سنوات – أن "لقوتين أوروبيتين هما فرنسا وبريطانيا وحدهما قنصليتين في جدة" (ديدييه،2007،ص193)، ثم أشار إلى مدى نفوذ القنصلين الفرنسي والبريطاني بقوله: "ولا يوجد مسيحيون في جدة باستثناء الإخوة "ساوى sawa"، وهم تجار من اليونان تحت الحماية العامة من القنصل الفرنسي، وأما القنصل البريطاني فيحمي مصالحهم الاجتماعية، وبهذا فقد حظوا برعاية أكبر قوتين بحريتين في الغرب" (ديدييه،2007،ص211).

2– قال الشيخ أحمد بيت المال: "وفي يوم السادس عشر[1] وصل خبر مسك[2] العسيري محمد بن عائض وقتله والمجيء برأسه إلى جدة ومعه مقدار أربعمائة من الأسرى من عسير، فرمت المدافع في مكة في الخمسة الأوقات[3]، وراحوا[4] برأسه للأستانة[5] العليّة"[6].

يُشير النص السابق إلى حدث تاريخي بارز وقع في إقليم تِهامة الحجاز وهو الثورة التي قام بها سنة 1287هـ/1870م أمير عسير والمخلاف السليماني محمد بن عايض ضد العثمانيين الذين كان حينها تابعًا لهم برتبة باشا، وكان الأمير محمد قد رأى في نفسه قوة ولم يجد في إمارته مخالف ولا معارض منذ تولّيه الإمارة سنة 1273هـ/1856م (اليمني،1987،ص62)، فطمحتْ نفسه

في جدة ودور الحضارم فيها، ص22.

(1) أي من شهر صفر سنة 1288هـ، وهو يوافق السادس من مايو سنة 1871م.

(2) "مسك" كلمة عربية فصيحة وتعني أخذْ الشيء والتعلق به. أحمد الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، (869/2). وهذا المعنى قريب من المعنى الذي أراده الشيخ أحمد بيت المال، أي قبضوا عليه.

(3) أي في أوقات الصلوات الخمسة.

(4) أي ذهبوا.

(5) الأستانة: هو الاسم القديم لمدينة إستانبول، وتعني الكلمة في اللغة التركية عتبة الباب، والمركز، والتكيّة الكبيرة. سهيل صابان: المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية، ص15.

(6) أحمد بيت المال: النخبة السنية في الحوادث المكية، (399/1).

إلى الاستقلال عن الدولة العثمانية، لاسيما بعد أن وصل إلى أسماع السلطة العثمانية في إسطنبول بأنه يُعارض الحُكم العثماني في الباطن ويُقدّم العون للقبائل العربية في عسير للاستقلال عن العثمانيين (الكليبي،2025،ص110)، وبدأتْ ثورة الأمير محمد بمهاجمة الحُديدة ذات الميناء الاستراتيجي بقصد اتّخاذها عاصمة له (عسيري،1987،ص358)، فأرسل العثمانيون جيوشهم للسيطرة على ميناء القُنفذة[1] والقضاء على نفوذ الأمير محمد (العرشي،1953،ص431)، وبعد قتال عنيف ومطاردة للأمير محمد في معاقله في عسير، استسلم الأخير في المحرم سنة 1288هـ/1871م (العقيلي،1982، ج1،ص547)، بعد أن توالت هزائمه أمام الجيوش العثمانية بسبب تخلي بعض القبائل العسيرية عن القتال معه (النعمي،1999،ص149)، فضلاً عن ضعف تسليحه وقوة الجيوش العثمانية التي كان يساعدها في القتال قوات كبيرة من أشراف الحجاز (عسيري،1987،ص361).

وعلى كل حال، فإن تحريك العثمانيين لجيوشهم بشكل سريع وقوي لإنهاء تمرّد أمير عسير، يرجع إلى مهاجمة الأخير لميناء الحُديدة الذي يُعدُّ من أهم الموانئ اليمنية الخاضعة للدولة العثمانية، وقد زاد من تلك الأهمية افتتاح قناة السويس التي جعلت الموانئ الحجازية واليمنية العثمانية تُدرّ على الدولة العثمانية مداخيل مالية كبيرة عن طريق الرسوم المفروضة على البضائع الواصلة إليها، وكانت تلك الأموال ممّا أنعش الميزانية العثمانية التي كانت حينها تعاني من عجز خطير منذ أواخر القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي.

الخاتمة:

بعد حديثنا المفصّل عن بعض الأخبار الاجتماعية والاقتصادية والأمنية المهمَّة عن مدينة جدة خلال القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي والتي أوردها الشيخ أحمد بين المال المكّي في كتابه "النُّخبة السَّنِيّة"، نستعرض فيما يلي أهمّ النتائج التي أمكن الوصول إليها في هذه الدراسة:

(1) القُنفذة: بلدة كبيرة وميناء تجاري على ساحل البحر الأحمر، تقع في منطقة تهامة جنوب غرب مكة المكرمة، على بُعد 344 كلم. وأول ذكرٍ تاريخي لها كان في القرن العاشر الهجري/السادس عشر الميلادي. عاتق غيث البلادي: بين مكة واليمن؛ رحلات ومشاهدات المنطقة الممتدة من مكة جنوبًا بين البحر والسّراة: قبائلها جغرافيتها تاريخها، مكة المكرمة، ط1، 1404هـ/1984م، ص113.

1- ازدهرتْ مدينة جدة في القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي بفضل مينائها الذي أصبح من أبرز موانئ الدولة العثمانية بعد افتتاح قناة السويس الاستراتيجية سنة 1286هـ/1869م.

2- كان الشيخ أحمد بيت المال مؤرخًا وأديبًا ومن أعيان مكة المكرمة البارزين، وقد ساعده ذلك على الإلمام بحوادث عصره التي كانت تجري في مكة المكرمة وعموم منطقة الحجاز.

3- كان للشيخ أحمد بيت المال مخالطة لأمراء مكة الأشراف وولاتها العثمانيين وبعض كبار أعيانها من الموظفين الحكوميين، وهو ما وفّر له الاطلاع على بعض الأخبار ذات الطابع الرسمي.

4- أسهمتْ "المَرْبعَة" التي أنشأها الشيخ أحمد بيت المال بالقرب من بيته بحيّ أجياد في استقاء الأخبار وجمعها عند اجتماعه بأهل العلم والأدب والفضل من المكيين وغيرهم.

5- حفظ الشيخ أحمد بيت المال بكتابه "النُّخبة السَّنِيّة في الحوادث المكية" الكثير من التفاصيل التاريخية عن الحياة اليومية بمكة المكرمة وعموم أرض الحجاز، وهي التفاصيل التي يغفل عن ذكرها عادة أكثر المؤرخين لتركيزهم على الحوادث السياسية في الغالب الأعم.

6- أسهمتْ الأخبار الشخصية التي أوردها الشيخ أحمد بيت المال في إعطاء فكرة جيدة عن بعض الجوانب التاريخية المكية والحجازية خلال تلك الحقبة الزمنية.

7- أشار الشيخ أحمد بيت المال إلى مسألة صنع الخمر وشربه وبيعه في جدة خاصة، وهي المسألة التي لم يتطرق لها أكثر المؤرخين العرب والمسلمين، اللهم إلا القليل من الرحالة الغربيين.

8- تطرق الشيخ أحمد بيت المال في عدة مواضع من كتابه إلى مسألة فرض المكوس (الضرائب) الباهضة على أهالي جدة وعموم المناطق الحجازية من طرف السلطات العثمانية وأعطى أمثلة حيّة عنها.

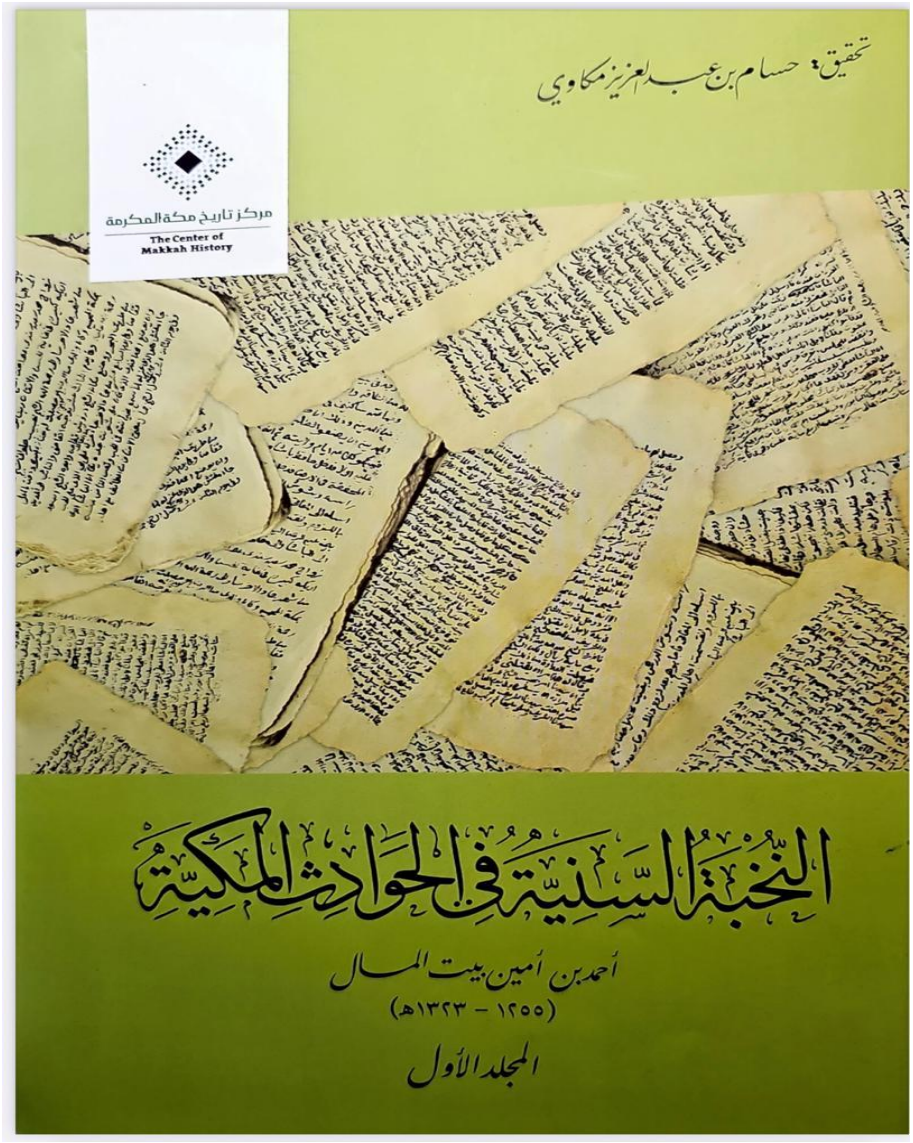
9- بيّن كتاب "النُّخبة السَّنِيّة" أن القناصل الأوروبيين كان لهم نفوذ سياسي وتجاري واسع في مدينة جدة بسبب ضعف السلطة العثمانية، وكان ذلك النفوذ من الأسباب غير المباشرة التي أدّتْ إلى وقوع ما عُرف بفتنة أو مذبحة جدة سنة 1274هـ/1858م.

10- أظهر الشيخ أحمد بيت المال اهتمامًا بذكر أخبار عموم إقليم الحجاز قدر الإمكان، ومن ذلك ذكره لحادثة أسْر وقتل أمير عسير محمد بن عايض بعد الثورة التي قام بها ضد العثمانيين سنة 1287هـ/1870م.

التوصيات

لم تلق المذكرات الشخصية في القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي الاهتمام الكافي من قبل الباحثين، رغم أهميتها الكبيرة واحتوائها على مخزون تاريخي (أخبار وحوادث) توثق تلك الحقبة الزمنية المهمة، فلذلك يوصي الباحث بالعناية الكبيرة بهذه المذكرات الشخصية من خلال اكتشافها وتحليلها واستخراج أبرز الحوادث والأخبار التاريخية فيها.

الملاحق (صور من كتاب النخبة السنية في الحوادث المكية)



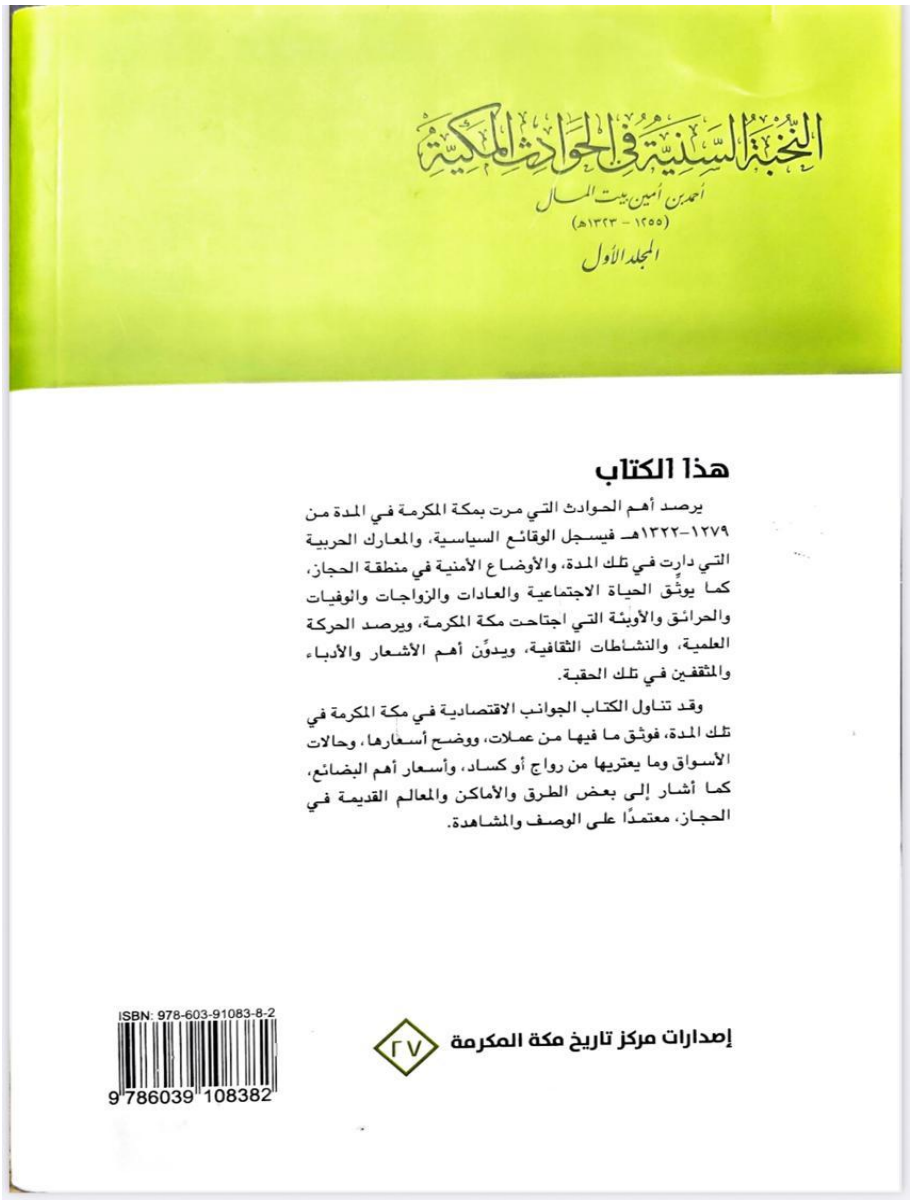
بعضهم أنها لي، وبعض الظن إثم:

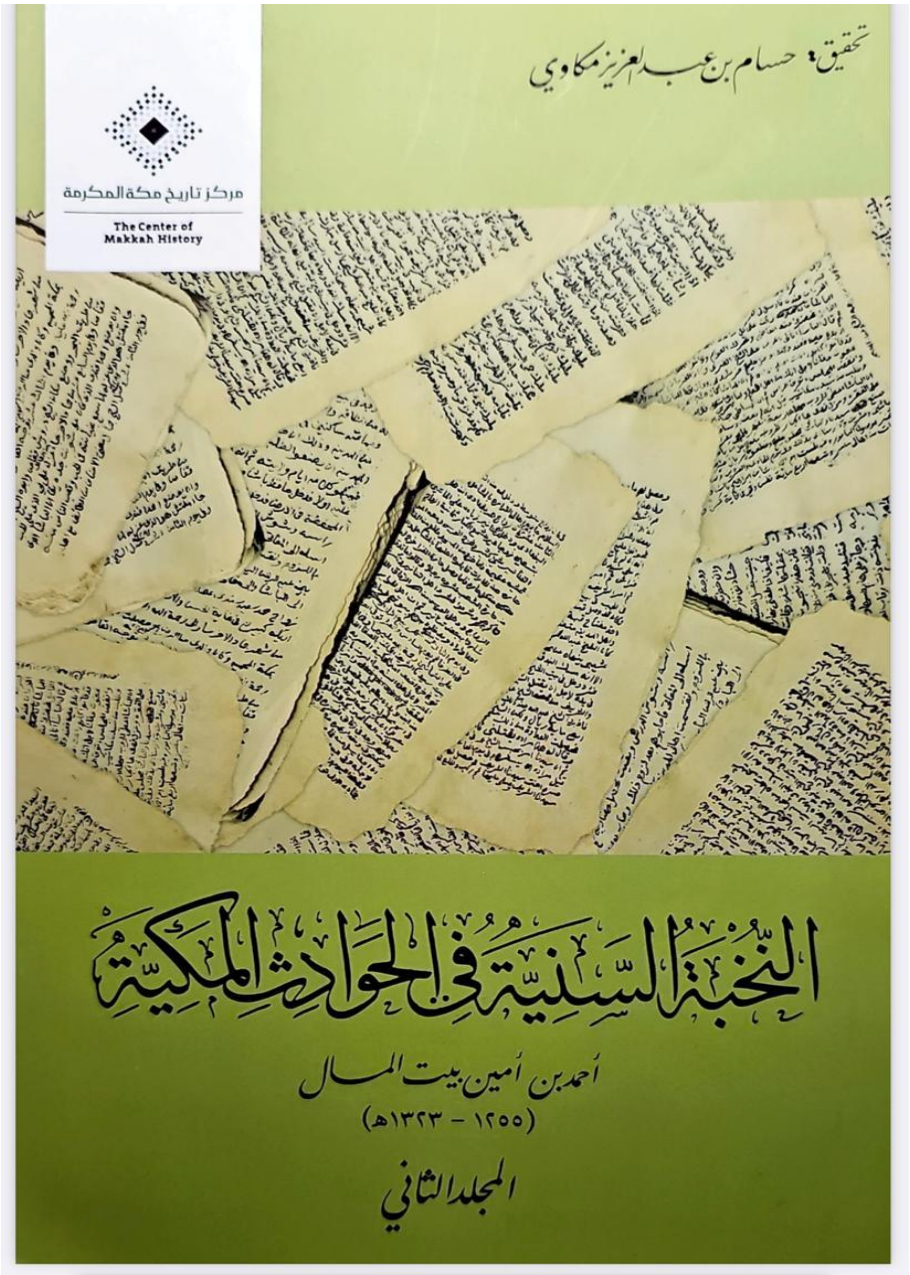
أتيت إلى دار عبدالرحيم ... وذاك لأجل القضا والقدرْ
وما رمت أكلاً ولا غيره ... وقصدي بذاك اتباع الأثرْ
فألفيت عسراً به عاقني ... ولا زال فيها ليوم المقرْ
وألفيت أيضاً أخاه بها ... ثقيلاً وأثقل منه المطرْ
فدونك عذري فإن الكريم ... يقيل وما أنت ممن أبرْ
ولا أنت خير وأين الذي ... إذا ما التمسناه عذراً عذرْ

وفي يوم الثامن وصلت قافلة المدينة المنورة التي من طريق الفرعي، وفيها المفتي مولانا الشيخ جمال، والسيد علي عطرجي، والشيخ حسن العجيمي، وغيرهم. وذلك لأن القافلة لما خرجت من المدينة نصفها جاء من الفرعي، والآخر من السلطاني.

وفي يوم التاسع من شهر شعبان وصلت القافلة التي من طريق السلطاني، وقد جلس يرد على الناس مولانا الشيخ جمال، وقد صنعت قصيدة تهنئة بزيارته، وقرأتها عليه، وهي هذه:

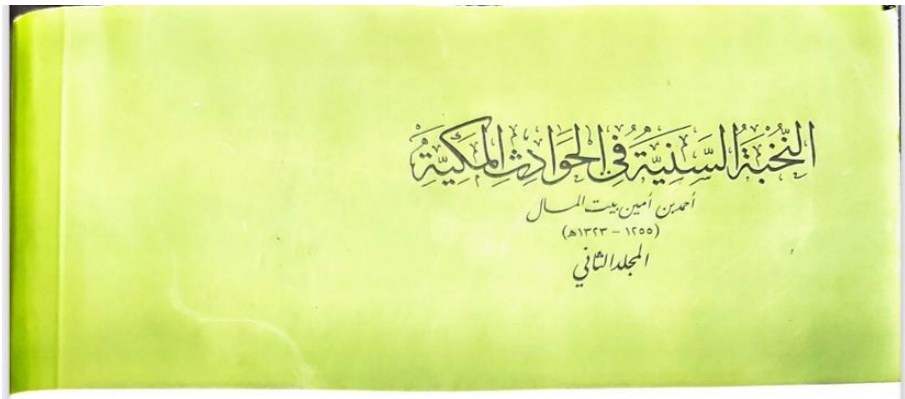
حُبُّ الجمال تشوقي وتشرعي ... فدع الملام وخلني وتولعي
لو أبصرت عيناك ما أبصرته ... لعذرتني في الحب فاقصر وارجع
أهواه بدراً بالمحاسن طالعاً ... حاز الكمال وكل معنى مبدع
فجبينه بدر وطرته دربا ... ولحاظه سهم لقلبي الموجع
وبوجنتيه الحسن أصبح مودعاً ... والخال كان لختم ذاك المودع
وبفيه من ماء الحياة بقية ... يا سعد من قد ذاقه بتجرع
وجواهر الثغر المنضد نظمت ... فلذا نثرت له لآلي أدمعي
ولقد سبا بالتيه أغصان النقا ... وكذا الرماح بقده المتشرع


النخبة السنية في الحوادث المكية
أحمد بن أمين بيت المال
(١٢٥٥ - ١٣٢٣هـ)
المجلد الأول
هذا الكتاب
يرصد أهم الحوادث التي مرت بمكة المكرمة في المدة من ١٢٧٩-١٣٢٢هـ فيسجل الوقائع السياسية، والمعارك الحربية التي دارت في تلك المدة، والأوضاع الأمنية في منطقة الحجاز، كما يوثق الحياة الاجتماعية والعادات والزواجات والوفيات والحرائق والأوبئة التي اجتاحت مكة المكرمة، ويرصد الحركة العلمية، والنشاطات الثقافية، ويدوّن أهم الأشعار والأدباء والمثقفين في تلك الحقبة.
وقد تناول الكتاب الجوانب الاقتصادية في مكة المكرمة في تلك المدة، فوثق ما فيها من عملات، ووضح أسعارها، وحالات الأسواق وما يعتريها من رواج أو كساد، وأسعار أهم البضائع، كما أشار إلى بعض الطرق والأماكن والمعالم القديمة في الحجاز، معتمدًا على الوصف والمشاهدة.
ISBN: 978-603-91083-8-2
9 786039 108382
إصدارات مركز تاريخ مكة المكرمة
٢٧


تحقيق: حسام بن عبد العزيز مكاوي
مركز تاريخ مكة المكرمة
The Center of Makkah History
النخبة السنية في الحوادث المكية
أحمد بن أمين بيت المال
(١٢٥٥ - ١٣٢٣هـ)
المجلد الثاني

أثبتهما هنا:

حبـــاك إلهـــي بالقبـــول وبالأجر ... ومن جدك المختـــار أيدت بالنصر
وأكرمك المـــولى بـــأشرف خلقه ... ملاذ المـــلا حقّـــاً وأولاك بالبشر
فـــأم القـــرى لما قدمـــت تباشرت ... لأنـــك بالإجـــلال تربيـــة الحجر
وحامي حماها مـــن أذى كل فاجر ... ومـــن كل بـــاغ بالمثقَّفة السـمر
فبشرى لنـــا دامت ســـعود مليكنا ... وســـيدنا عون الرفيق مدى الدهر
وحقّـــاً علينـــا والمحبـــين مثلنـــا ... نناج الذي أولاه بالحمد والشـكر
هو الملك الشـــهم الذي عم فضله ... وســـارت به الركبان في البر والبحر
مليك ســـما بالعلم والحلم والتقى ... وبالحـــزم والعز الشـــديد بلا نكر
مليـــك إذا اســـتمطرت نائل جوده ... وإحســـانه أغناك من لوعـــة الفقر
مليـــك إذا هـــز القنـــا في يمينـــه ... عرفت الذي ينبي ســـناه عن الفجر
مليـــك إذا ناديتـــه في مُلِمّـــة ... بـــدا الخير بالخـــيرات والشر بالشر
لياليـــه في تعدادهـــا كل ليلـــة ... تشـــابه في تفضيلهـــا ليلـــة البدر
وأيامـــه الغـــر الميامـــين لم تـــزل ... تفاخـــر أيـــام الشـــبيبة في العمر
أيا ملـــكاً فـــاق الملـــوك معارفاً ... وقد نـــال من أفعاله طيـــب الذكر
ليهنـــك ذا الأجـــر العظيـــم ثوابه ... زيارة خـــير الخلق والســـادة الغر
وإنجـــاد أهـــل الله جـــيران بيته ... وحجاجه من كل ظلـــم ومن غدر
فلا زلـــت في حفظ الإلـــه وعونه ... يديمـــك في يسر وأعـــداك في عسر
وأنـــت مليك ولَيَمُـــتْ كل جاحد ... فإنـــك فينا صاحـــب النهي والأمر
ولا زلتمـــو يـــا آل عـــون ملوكنا ... وأمركمو الســـامي بما شئتمُ يجري
مـــدى الدهر ما غنـــي الحمام بمكة ... وهبت صبا الأســـحار طَيِّبة النشر
وما قـــال بيت المال محمـــود أرخوا ... لعون الرفيق الأمر يسم مع الأجر
١٥٦ ٤٢١ ٢٧٢ ١١٠ ١١٠ ٢٣٥
= ١٣٠٤هـ



هذا الكتاب

يرصد أهم الحوادث التي مرت بمكة المكرمة في المدة من ١٢٧٩-١٣٢٢هـ فيسجل الوقائع السياسية، والمعارك الحربية التي دارت في تلك المدة، والأوضاع الأمنية في منطقة الحجاز، كما يوثق الحياة الاجتماعية والعادات والزواجات والوفيات والحرائق والأوبئة التي اجتاحت مكة المكرمة، ويرصد الحركة العلمية، والنشاطات الثقافية، ويدوّن أهم الأشعار والأدباء والمثقفين في تلك الحقبة.

وقد تناول الكتاب الجوانب الاقتصادية في مكة المكرمة في تلك المدة، فوثق ما فيها من عملات، ووضح أسعارها، وحالات الأسواق وما يعتريها من رواج أو كساد، وأسعار أهم البضائع، كما أشار إلى بعض الطرق والأماكن والمعالم القديمة في الحجاز، معتمدًا على الوصف والمشاهدة.

ISBN: 978-603-91083-9-9
9 786039 108399
إصدارات مركز تاريخ مكة المكرمة ٢٧

المراجع

المراجع العربية:

أولاً: المصادر العربية والمُعربة:

ابن الأثير: علي بن محمد الشيباني (ت630هـ/1232م): أُسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق: عادل أحمد الرفاعي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1417هـ/1996م.

الأحمدنكري: عبد رب النّبي بن عبد رب الرسول الهندي (ت القرن 12هـ/القرن 18م): دستور العلماء أو جامع العلوم في اصطلاحات الفنون دار الكتب العلمية، حققه وعرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ط)، 1421هـ/2000م.

الأزهري: محمد بن أحمد الهروي (ت370هـ/980م): تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.

الإسحاقي: محمد بن عبد المعطي (ت1060هـ/1650م): لطائف أخبار الأول في من تصرف في مصر من أرباب الدول، المطبعة العامرية العثمانية، القاهرة، (د.ط)، 1315هـ.

الإصطخري: إبراهيم بن محمد الفارسي (ت340هـ/951م): المسالك والممالك، دار صادر، بيروت، (د.ط)، 2004م.

باديا: دومنجو ليبليخ (ت1233هـ/1818م): رحالة إسباني في الجزيرة العربية "رحلة دمنجو باديا (عليّ باي العباسي) إلى مكة المكرمة" سنة 1221هـ/1807م، ترجمه ودرسه وعلّق عليه: صالح محمد السنيدي ، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، (د.ط)، 1429هـ/2008م.

البلادي: عاتق غيث:

– بين مكة واليمن؛ رحلات ومشاهدات المنطقة الممتدة من مكة جنوبًا بين البحر والسّراة: قبائلها جغرافيتها تاريخها، مكة المكرمة، ط1، 1404هـ/1984م.

– معجم معالم الحجاز، دار مكة، مكة، مؤسسة الريان، بيروت، ط2، 1431هـ/2010م.

بوركهارت: جوهان لودفيج (ت1232هـ/1817م): ترحال في الجزيرة العربية، ترجمة: صبري محمد حسن، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2007م.

بيت المال: أحمد بن أمين المكي (ت1323هـ/1905م): النُّخبة السَّنِيّة في الحوادث المكية (1255-1323هـ)، تحقيق: حسام عبد العزيز مكاوي، مركز تاريخ مكة المكرمة، مكة المكرمة، ط1، 1443هـ/2022م.

بيرتون: رتشارد فرانسيس (ت1307هـ/1890م): رحلة بيرتون إلى مصر والحجاز، ترجمة وتعليق: عبد الرحمن عبد الله الشيخ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (د.ط)، 1995م.

ابن تغري بردي: يوسف بن عبد الله المصري (ت874هـ/1469م): النجوم الزاهرة في أخبار ملوك مصر والقاهرة، تقديم: محمد حسين، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ط)، 1413هـ.

ابن جُبير: محمد بن أحمد الأندلسي (ت614هـ/1217م): التذكرة بالأخبار عن اتّفاقات الأسفار، دار صادر، بيروت، (د.ط)، 1400هـ/1980م.

ابن جحّاف: لطف الله بن أحمد اليمني (ت1243هـ/1827م): درر نحور الحور العين بسيرة الإمام المنصور عليّ وأعلام دولته الميامين، تحقيق: إبراهيم أحمد المقحفي، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط1، 1425هـ/2004م.

ابن الجوزي: عبد الرحمن بن عليّ البغدادي (ت579هـ/1183م): المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، دار صادر، بيروت، ط1، 1358هـ.

ابن حجر: أحمد بن عليّ العسقلاني (ت852هـ/1448م): الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عليّ محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1412هـ/1992م.

الحضراوي: أحمد بن محمد المكي (ت1326هـ/1908م):

– الجواهر المعدة في فضائل جدة، تحقيق: عليّ عمر، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 2002م.

– نزهة الفكر فيما مضى من الحوادث والعبر، تحقيق: محمد المصري، وزارة الثقافة، دمشق، 1996م.

ابن خلكان: أحمد بن محمد البرمكي (ت681هـ/1282م): وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار الصادر، بيروت، (د.ت).

دحلان: أحمد بن زيني المكي (ت1304هـ/1886م): خلاصة الكلام في بيان أمراء البلد الحرام من زمن سيدنا النبيّ صلى الله عليه وسلم إلى وقتنا هذا بالتمام، تحقيق: محمد حسن محمد الشافعي القاهري، مطبوعات أرض الحرمين، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

ديدييه: شارل (ت1280هـ/1864م): رحلة إلى رحاب الشريف الأكبر شريف مكة المكرمة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي 1854م، ترجمة: محمد خير البقاعي، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط2، 1427هـ/2007م.

الذهبي: محمد بن أحمد الدمشقي (ت748هـ/1374م): سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة محققين بإشراف شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1405هـ/1985م.

الرشيدي: أحمد الشيخ (ت1178هـ/1764م): حُسن الصفا والابتهاج بذكر من ولّي إمارة الحاج، تحقيق: ليلى عبد اللطيف، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1980م.

روش: ليون (ت1318هـ/1901م): اثنتان وثلاثون سنة في رحاب الإسلام (1832م–1864م)، مذكرات ليون روش عن رحلته إلى الحجاز، نقلها إلى العربية وقدّم لها وعلّق عليها: محمد خير البقاعي، جداول للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2011م.

الزبيدي: محمد بن محمد المرتضى الحسيني (ت1205هـ/1790م): تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مصطفى حجازي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ط1، 2001م.

سادلير: ج. فورستر (ت1275هـ/1859م): رحلة عبر الجزيرة العربية خلال عام 1819م، ترجمة: أنس الرفاعي، أشرف على الطبع والتحقيق والنشر: سعود بن غانم العجمي، دار الفكر، دمشق، ط1، 1403هـ/1983م.

سالنامة: حجاز:

– سالنامة ولاية الحجاز لعام 1303هـ، المطبعة الميرية، مكة المكرمة، (د.ت).

– سالنامة ولاية الحجاز لعام 1301هـ/1882م، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1995م.

السخاوي: محمد بن عبد الرحمن المصري (ت902هـ/1496م): الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، مكتبة الحياة، بيروت، (د.ط)، (د.ت).

الشوكاني: محمد بن عليّ اليمني (ت1250هـ/1834م): البدر الطالع بمحاسن ما بعد القرن السابع، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط1، 1834م.

الصباغ: محمد بن أحمد المكي (ت1321هـ/1903م): تحصيل المرام في أخبار البيت الحرام والمشاعر العظام ومكة والحرم وولاتها الفخام، تحقيق: عبد الملك بن دهيش ، ط1، 1424هـ /2003م.

الصفدي: خليل بن أيبك المصري (ت764هـ/1362م): الوافي بالوفيات، تحقيق: دوروتيا كرافولسكي، نشر: فرانز شتايز، شتوتغارت، (د.ط)، 1411هـ/1991م.

عاكش: حسن بن أحمد اليمني (ت1289هـ/1872م): الدر الثمين في ذكر المناقب والوقائع لأمير المسلمين محمد عائض، أبها، (د.ن)، (د.ط)، (د.ت).

العرشي: حسين بن أحمد اليمني (ت1329هـ/1911م): بلوغ المرام في شرح مسك الختام فيمن تولّى ملك اليمن من ملك وإمام، تحقيق: أنستاس ماري الكرملي، مطبعة البرتيري، القاهرة، (د.ط)، 1953م.

بن عيسى: إبراهيم صالح: تاريخ بعض الحوادث الواقعة في نجد ووفيات بعض الأعيان وأنسابهم وبناء البلدان، تحقيق وإشراف: حمد الجاسر، دار اليمامة، الرياض، ط1، 1386هـ/1966م.

الفاسي: محمد بن أحمد المكي (ت832هـ/1428م): شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، تحقيق: لجنة من كبار العلماء والأدباء، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ط)، (د.ت).

فرايهمر: هاينريش (فون مالتسان) (ت1290هـ/1874م): رحلة حجي إلى مكة: رحلة إلى المناطق الساحلية والداخلية لبلاد الحجاز، ترجمة: ريهام نبيل سالم، مراجعة: عبد الله أبو هشة، دار الحكمة، ط1، 2018م.

ابن فهد: عمر بن محمد المكي (ت885هـ/1481م): إتحاف الورى بأخبار أم القرى، تحقيق: عبد الكريم عليّ الباز، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة، ط1، 1408هـ/1988م.

مرداد: أبو الخير عبد الله المكي (ت1343هـ/1924م): المختصر من كتاب نشر النور والزهر في تراجم أفاضل مكة من القرن العاشر إلى القرن الرابع عشر، تحقيق: محمد العامودي وأحمد علي، عالم المعرفة، جدة، ط2، 1406هـ/1986م.

ابن المجاور: يوسف بن يعقوب الدمشقي (ت690هـ/1290م): تاريخ المستبصر، تحقيق: أوسكر لوفغرين، منشورات المدينة، بيروت، ط2، 1986م.

ابن منظور: محمد بن مكرم الإفريقي (ت711هـ/1311م): لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1408هـ/1988م.

ابن النديم: محمد بن إسحاق البغدادي (ت438هـ/1047م): كتاب الفهرست، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1398هـ/1978م.

الهمذاني: الحسن بن أحمد بن يعقوب (ت بعد سنة 344هـ/955م): صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد بن عليّ الأكوع، دار اليمامة، الرياض، ط1، 1394هـ/1974م.

ثانيًا: المراجع العربية والمُعربة:

أبتة: أحمد عالي ولد أحمد: التاريخ الحولي: نشأته ومراحل تطوره، مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية، العدد 12، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة نواكشوط، 2016م.

إبراهيم: رجب عبد الجواد المعجم العربي لأسماء الملابس في ضوء المعاجم والنصوص الموثقة من الجاهلية حتى العصر الحديث، تقديم: محمود فهمي حجازي، مراجعة: عبد الهادي التازي، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 1423هـ/2002م.

الإسكندري: عمر وسليم حسن: تاريخ مصر من الفتح العثماني إلى قُبيل الوقت الحاضر، مراجعة: أ. ج. سفدج، مؤسسة هنداوي، القاهرة، (د.ط)، 2014م.

إسماعيل: صابرة مؤمن: جدة خلال الفترة 1286-1306هـ/1869- 1908م؛ دراسة تاريخية وحضارية في المصادر المعاصرة، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط1، 1418هـ/1999م.

أمين: أحمد: ضحى الإسلام، طبع لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط2، 1352هـ/1934م.

الأنصاري: عبد القدوس: موسوعة تاريخ مدينة جدة، مطابع الروضة، جدة، ط2، 1401هـ.

أوكسنولد: وليم: الدين والمجتمع والدولة في جزيرة العرب: الحجاز تحت الحكم العثماني 1840م-1908م، ترجمة: عبد الرحمن سعد العرابي، مركز النشر العلمي، جدة، 1431هـ/2010م.

أوليري: دي لاسي: مسالك الثقافة الإغريقية إلى العرب، ترجمة تمام حسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1975م.

باسلامة: حسين عبد الله: تاريخ عمارة المسجد الحرم بما احتوى من مقام إبراهيم وبئر زمزم والمنبر وغير ذلك، دار تهامة، جدة، ط4، 1405هـ/1984م.

باشا: إبراهيم رفعت: مرآة الحرمين، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1344هـ.

بن مسفر: عبد الله عليّ: السراج المنير في سيرة أمراء عسير، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1398هـ/1978م.

البيطار: عبد الرزاق: حلية البشر في تاريخ القرن الثالث عشر، تحقيق: محمد بهجت البيطار، مجمع اللغة العربية، دمشق، ط1، 1961م.

بيومي: محمد عليّ:

- دور مصر في الحياة العلمية في الحجاز إبان العصر العثماني (923-1220هـ/1517-1805م)، دار القاهرة، القاهرة، ط1، 1426هـ/2006م.
- مخصّصات الحرمين الشريفين في مصر إبان العصر العثماني في الفترة (923-1220هـ/1517-1805م)، دار القاهرة، القاهرة، ط1، 1426هـ/2006م.
- الحضارم في الحجاز ودورهم في الحياه العلمية والتجارية 1256-1337هـ/1840-1918م؛ دراسة تاريخية، طبع مركز الملك سلمان لدراسات تاريخ الجزيرة العربية وحضارتها، الرياض، ط1، 1438هـ/2017م.

الحازمي: إبراهيم عبد الله: موسوعة القرن الرابع عشر والخامس عشر في العالم العربي والإسلامي من 1301-1417م، دار الشريف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1419هـ.

حاطوم: نور الدين وآخرون: المدخل إلى علم التاريخ، مطبعة الإنشاء، دمشق، (د.ط)، 1484هـ/1964م.

حبيب: هنري: ليبيا بين الماضي والحاضر، ترجمة: شاكر إبراهيم، منشورات المنشأة الشعبية للنشر، طرابلس، ط1، 1981م.

الخطيب: مصطفى عبد الكريم: معجم المصطلحات والألقاب التاريخية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1416هـ/1996م.

الدروبي: سمير: لفظة المكس؛ أصولها وتطورها الدلالي والتداولي في المعاجم العربية ومصادر التراث العربي، مجلة جامعة أم القرى، العدد 12، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، مكة المكرمة، ربيع الآخر 1435هـ/فبراير 2014م.

الدهلوي: عبد الستار عبد الوهاب: فيض الملك الوهاب المتعالي بأنباء أوائل القرن الثالث عشر والتوالي، تحقيق: عبد الملك بن دهيش، مكتبة الأسدي، مكة المكرمة، ط2، 1430هـ/2009م.

دياب: محمد صادق: جدة التاريخ والحياة الاجتماعية، (د.ن)، جدة، ط2، (د.ت).

دي غوري: جيرالد: حكام مكة، ترجمة: رزق الله بطرس، الوراق للنشر، بغداد، 2010م.

راوه: عبد الفتاح حسين: جداول تاريخ أمراء البلد الحرام، (د.ن)، مكة المكرمة، ط1، 1419هـ/1999م.

رضا: أحمد: معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، (د.ط)، 1377هـ/1958م.

رمضان: عبد العظيم: مذكرات الزعماء والسياسيين في مصر (1891-1981م)، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط2، 1989م.

الرويثي: محمد أحمد: التطور المكاني والتاريخي لموانئ شبة الجزيرة العربية؛ دراسة تاريخية جغرافية تحليلية، المدينة المنورة، (د.ط)، 1415هـ/1994م.

ريزفان: يفيم: الحج قبل مائة سنة؛ الصراع الدولي على الجزيرة العربية والعالم الإسلامي، الرحلة السرية للضابط الروسي عبد العزيز دولتشين إلى مكة المكرمة 1898-1899م، رواية وصفية بديعة للتاريخ والجغرافيا والسياحة والاجتماع والإدارة، دار التقريب، بيروت، ط2، 1414هـ/1993م.

الزركلي: خير الدين محمود: الأعلام؛ قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت، 1401هـ/1980م.

الزيات: أحمد وآخرون: المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، القاهرة، (د.ت)، (د.ط).

سالم: سيد أحمد ولد أحمد: تاريخ ابن طوير الجنة، منشورات معهد الدراسات الإفريقية، الرباط، 1995م.

السباعي: أحمد: تاريخ مكة؛ دراسات في السياسة والعلم والاجتماع والعمران، نادي مكة الثقافي، مكة، (د.ط)، (د.ت).

سعد الله: أبو القاسم: شعوب وقوميات، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1985م.

السليمان: عليّ الحسين: العلاقات الحجازية المصرية زمن سلاطين المماليك، جامعة القاهرة، القاهرة، (د.ط)، 1970م.

شافعي: حسين عبد العزيز: الأربطة بمكة المكرمة في العهد العثماني، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، فرع مكة المكرمة والمدينة المنورة، ط1، 1426هـ/2005م.

الشعفي: محمد سعيد: التجارة الخارجية لمدينة جدة في العهد العثماني (1840-1916م)، (د.ن)، الرياض، ط1، 2007م.

صابان: سهيل:

– مداخل إلى بعض أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، مكتبة الملك عبد العزيز، الرياض، ط1، 1425هـ/2004م.

– معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، طبع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط1، 1426هـ/2005م.

– المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية، مكتبة الملك فهد، الرياض، ط1، 1421هـ/200م.

الصباغ: ليلى: دراسة في منهجية البحث التاريخي، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق، 1979م.

صديق: آمال رمضان: الحياة العلمية في مكة المكرمة (1115-1334هـ/1703-1916م)، مركز تاريخ مكة المكرمة، مكة المكرمة، ط1، 1432هـ.

الصواف: فائق بكر: العلاقات بين الدولة العثمانية وإقليم الحجاز في الفترة ما بين (1293-1334هـ/1876-1916م)، سجل العرب، القاهرة، 1398هـ/1978م.

الصيني: بدر الدين حيْ: العلاقات بين العرب والصين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ط)، 1370هـ.

عبد الجبار: عمر: سير وتراجم بعض علمائنا في القرن الرابع عشر للهجرة، دار عكاظ، جدة، ط3، 1403هـ/1982م.

عبد الرحيم: ف. : معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها، دار القلم، دمشق، ط1، 1432هـ/2011م.

عبد المهدي: عبد الجليل حسن: الحركة الفكرية في ظل المسجد الأقصى في العصرين الأيوبي والمملوكي، مكتبة الأقصى، عمان، ط1، 1980م.

عسيري: عليّ أحمد: عسير من 1249هـ/1833م-1289هـ/1872م دراسة تاريخية، مطبوعات نادي أبها الأدبي، أبها، ط1، 1407هـ/1987م.

العقبي: أحمد حسين: التنافس الإنجليزي الفرنسي في شبه الجزيرة العربية في القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط1، 1430هـ/2008م.

العقيلي: محمد أحمد: تاريخ المخلاف السليماني، منشورات دار اليمامة، الرياض، ط1، 1402هـ/1982م.

عليّ: جواد: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقي، لندن، ط4، 1422هـ/2001م.

عمر: أحمد مختار: معجم اللغة العربية المعاصرة، دار عالم الكتب، بيروت، (د.ط)، 2008م.

الغازي: عبد الله محمد:

– إفادة الأنام بأخبار بلد الله الحرام، دراسة وتحقيق: عبد الملك عبد الله بن دهيش، مكتبة الأسدي، مكة المكرمة، ط1، 1430هـ/2009م.

– سكان مكة بعد انتشار الإسلام "عوائل مكة عبر العصور"، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، دار القاهرة، القاهرة، ط1، 1427هـ/2006م.

فاخوري: محمود وصلاح الدين خوّام: موسوعة وحدات القياس العربية والإسلامية وما يعادلها بالمقادير الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 2002م.

فقيه: عبد الرحمن عبد القادر: أوقاف الحرمين الشريفين، الأبحاث الصادرة عن مؤتمر الأوقاف الأول في المملكة العربية السعودية الذي نظمته جامعة أم القرى بالتعاون مع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مكة المكرمة، 1422هـ/2001م.

القنوجي: صديق حسن: أبجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم، تحقيق: عبد الجبار زكار، دار الكتب العلمية، بيروت، 1978م.

كابلي: وهيب الحرفيون في مدينة جدة، (د.ن)، جدة، ط2، 1415هـ/1995م.

كاشف: سيدة إسماعيل: مصادر التاريخ الإسلامي ومناهج البحث فيه، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 1421هـ/2001م.

كتبخانة: إسماعيل السيد خليل: موسوعة ثقافة المجتمع المكي خلال نحو قرن ونصف قرن (1300-1436هـ)، (د.ن)، جدة، ط1، 1436هـ/2015م.

الكردي: محمد طاهر: التاريخ القويم لمكة وبيت الله الكريم، دار خضر، بيروت، ط1، 1420هـ/2000م.

كولن: صالح سلاطين الدولة العثمانية، ترجمة: منى جمال الدين، دار النيل، القاهرة، (د.ط)، 1435هـ/2014م.

محمد: رفعت موسى: الوكالات والبيوت الإسلامية في مصر العثمانية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1993م.

مخلوف: محمد: شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط)، (د.ت).

المديريس: عبد الرحمن مديريس: المدينة المنورة في العصر المملوكي (648-923هـ/1250-1517م)؛ دراسة تاريخية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ط1، 1422هـ/2001م.

المرعشلي: يوسف: نثر الجواهر والدرر في علماء القرن الرابع عشر، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1427هـ/2006م.

مصطفى: شاكر: التاريخ العربي والمؤرخون، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1979م.

المعبدي: مبارك محمد: النشاط التجاري لميناء جدة خلال الحكم العثماني الثاني "1256-1335هـ/1840-1916م"، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1، 1413هـ/1993م.

مغربي: محمد عليّ: أعلام الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة وبعض القرون الماضية، دار العلم للطباعة والنشر، جدة، (د.ط)، 1404هـ/1984م.

مكاوي: حسام عبد العزيز: وثائق مكية (1044-1375هـ)، مركز تاريخ مكة المكرمة، مكة، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط1، 1437هـ/2016م.

نصيف: حسين محمد: ماضي الحجاز وحاضره، مكتبة ومطبعة خضير، القاهرة، ط1، 1349هـ.

النعمي: هاشم سعيد: تاريخ عسير في الماضي والحاضر، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، الرياض، 1419هـ1999م.

نيقول: جوستاف وماريوس فونتان: افتتاح قناة السويس: رحلة الملوك، ترجمة: عباس أبو غزالة، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010م.

هرنشو: أ.ج.سي.: علم التاريخ عند المسلمين، ترجمة: عبد الحميد العبادي، مطبعة التأليف والترجمة، القاهرة، ط2، 1944م.

هورخرونيه: سنوك: صفحات من تاريخ مكة، ترجمة وتعليق: علي عودة الشيوخ ومحمد السرياني ومعراج مرزا، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط1، 1419هـ/1999م.

ثالثا:الصحف والمجلات:

البشر: محمد عبد الرحمن: كتابة الحوليات الاجتماعية، جريدة الجزيرة، العدد 18147، بتاريخ 25ربيع الأول 1444هـ/22 أكتوبر 2022م.

بورمضان: عبد القادر: حرب القرم الثانية 1853-1856م وأثرها على الدولة العثمانية، مجلة البحوث التاريخية، المجلد الثامن، العدد الثاني، جامعة 20 أوت 1955م، سكيكدة، الجزائر، ديسمبر 2024م.

الجوهي: خالد حسن:

– حادثة القناصل الأوروبيين في جدة ودور الحضارم فيها (1274هـ/1858م)، مجلة حضرموت الثقافية، السنة الأولى، العدد الثالث، رجب 1438هـ/مارس 2017م.

الحساني: محمد أحمد: تعرف أحدًا في الشرشورة! مقال بجريدة عكاظ السعودية، بتاريخ الأحد الأول من ديسمبر سنة 2013م.

العبدلي: هاني زامل: تقرير نائب القنصل البريطاني في جدة الدكتور عبد الرزاق عن موسم حج سنة 1886م، دورية كان التاريخية، المجلد السابع، العدد 26، 2014م.

العماري: سماح عليّ: فتنة جدة عام 1274هـ/1858م؛ دراسة وثائقية تحليلية، مجلة مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية، مكة المكرمة، العدد الثامن، صفر 1442هـ/سبتمبر 2020م.

العمرو: صالح: تقارير القناصل البريطانيين في جدة كمصدر لتاريخ غرب الجزيرة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأوائل العشرين، مجلة المؤرخ العربي، العدد السابع، اتحاد المؤرخين العرب، القاهرة، 1977م.

الكليبي: بكيل محمد: الوعظ السياسي من خلال رسالة الخديوي إسماعيل إلى أمير عسير محمد بن عائض 14 ربيع الأول 1383هـ الموافق 30 يوليو 1865م دراسة وثائقية، دورية كان التاريخية، السنة 18، العدد 71، سبتمبر 2025م.

النامي: نورة إبراهيم: أثر النشاط التجاري على البيوت التجارية بجدة وعوامل استمرارها خلال الفترة الزمنية (1256-1335هـ/1840-1916م)، مجلة الدراسات العربية، المجلد الأربعون، العدد الثالث، جامعة المنيا، يوليو 2019م.

مؤمنة: فؤاد محمد: الأهمية التاريخية والأثرية لمدينة جدة، مجلة الدرعية، العدد 13، السنة الرابعة، الرياض، 2001م.

ترجمة المراجع العربية:

First: Arabic and Arabized Sources

1. Ibn Taghrībardī: Yūsuf ibn 'Abd Allāh al-Miṣrī (d. 874 AH/1469 CE): al-Nujūm al-Zāhirah fī Akhbār Mulūk Miṣr wa al-Qāhirah [The Dazzling Stars in the News of the Kings of Egypt and Cairo], Introduction by: Muḥammad Ḥusayn, Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, (n.e.), 1413 AH.
2. Ibn Jubayr: Muḥammad ibn Aḥmad al-Andalusī (d. 614 AH/1217 CE): al-Tadhkirah bil-Akhbār 'an Ittifāqāt al-Asfār [The Record of News about Agreements of Journeys], Dār Ṣādir, Beirut, (n.e.), 1400 AH/1980 CE.
3. Ibn Ḥajar: Aḥmad ibn 'Alī al-'Asqalānī (d. 852 AH/1448 CE): al-Iṣābah fī Tamyīz al-Sahābah [The Hit in Distinguishing the Companions], Edited by: 'Alī Muḥammad al-Bijāwī, Dār al-Jīl, Beirut, 1st ed., 1412 AH/1992 CE.
4. Ibn al-Mujāwir: Yūsuf ibn Ya'qūb al-Dimashqī (d. 690 AH/1290 CE): Tārīkh al-Mustabṣir [The History of the Observer], Edited by: Oscar Löfgren, Manshūrāt al-Madīnah, Beirut, 2nd ed., 1986 CE.
5. Ibn al-Nadīm: Muḥammad ibn Isḥāq al-Baghdādī (d. 438 AH/1047 CE): Kitāb al-Fihrist [The Book of the Index], Dār al-Ma'rifah, Beirut, 1st ed., 1398 AH/1978 CE.
6. .
7. al-Azharī: Muḥammad ibn Aḥmad al-Harawī (d. 370 AH/980 CE): Tahdhīb al-Lughah [The Refinement of Language], Edited by: Muḥammad 'Awaḍ Mur'ib, Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, Beirut, 1st ed., 2001 CE.
8. al-Iṣṭakhrī: Ibrāhīm ibn Muḥammad al-Fārisī (d. 340 AH/951 CE): al-Masālik wa al-Mamālik [Routes and Kingdoms], Dār Ṣādir, Beirut, (n.e.), 2004 CE.
9. Burckhardt: Johann Ludwig (d. 1232 AH/1817 CE): Tarḥāl fī al-Jazīrah al-'Arabīyah [Travels in Arabia], Translated by: Ṣabrī Muḥammad Ḥasan, al-Mashrū' al-Qawmī lil-Tarjamah, Cairo, 1st ed., 2007 CE.
10. Burton: Richard Francis (d. 1307 AH/1890 CE): Riḥlat Bīrtun ilá Miṣr wa al-Ḥijāz [Burton's Journey to Egypt and the Hejaz], Translated and annotated by: 'Abd al-Raḥmān 'Abd Allāh al-Shaykh, al-Hay'ah al-Miṣriyyah al-'Āmmah lil-Kitāb, Cairo, (n.e.), 1995 CE.
11. Nuzhat al-Fikr fīmā Maḍá min al-Ḥawādith wa al-'Ibar [The Excursion of Thought in Past Events and Lessons], Edited by: Muḥammad al-Miṣrī, Ministry of Culture, Damascus, 1996 CE.

12. Muṣṭafá Ḥijāzī, Mu'assasat al-Kuwayt lil-Taqaddum al-'Ilmī, Kuwait, 1st ed., 2001 CE. [Note: This entry appears to be incomplete in the source document.]
13. Supervised the printing, editing, and publishing: Sa'ūd ibn Ghānim al-'Ajmī, Dār al-Fikr, Damascus, 1st ed., 1403 AH/1983 CE. [Note: This entry appears to be a fragment, likely related to a previous citation.]
14. Sālnāmah: Hijaz: Sālnāmah Wilāyat al-Ḥijāz li-'Ām 1303 H [Yearbook of the Vilayet of Hejaz for the Year 1303 AH], al-Maṭba'ah al-Mīriyyah, Mecca, (n.d.).
15. Sālnāmah Wilāyat al-Ḥijāz li-'Ām 1301 H/1882 M [Yearbook of the Vilayet of Hejaz for the Year 1301 AH/1882 CE], King Fahd National Library, Riyadh, 1st ed., 1995 CE.
16. al-Sakhāwī: Muḥammad ibn 'Abd al-Raḥmān al-Miṣrī (d. 902 AH/1496 CE): al-Ḍaw' al-Lāmi' li-Ahl al-Qarn al-Tāsi' [The Bright Light on the People of the Ninth Century], Maktabat al-Ḥayāh, Beirut, (n.e.), (n.d.).
17. al-Ṣafadī: Khalīl ibn Aybak al-Miṣrī (d. 764 AH/1362 CE): al-Wāfī bil-Wafayāt [The Complete (Book) of Obituaries], Edited by: Dorothea Krawulsky, Published by: Franz Steiner, Stuttgart, (n.e.), 1411 AH/1991 CE.
18. ...wa al-Udabā' [...and Writers], Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, (n.e.), (n.d.). [Note: This entry is a fragment.]

Second: Arabic and Arabized References

1. Amīn: Aḥmad: Ḍuḥá al-Islām [The Forenoon of Islam], Lajnat al-Ta'līf wa al-Tarjamah wa al-Nashr, Cairo, 2nd ed., 1352 AH/1934 CE.
2. al-Anṣārī: 'Abd al-Quddūs: Mawsū'at Tārīkh Madīnat Jiddah [Encyclopedia of the History of the City of Jeddah], Maṭābi' al-Rawḍah, Jeddah, 2nd ed., 1401 AH.
3. O'Leary: De Lacy: Masālik al-Thaqāfah al-Ighrīqiyyah ilá al-'Arab [How Greek Science Passed to the Arabs], Translated by: Tammām Ḥassān, Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyyah, Cairo, 1975 CE.
4. Bāshā: Ibrāhīm Rif'at: Mir'āt al-Ḥaramayn [The Mirror of the Two Holy Sanctuaries], Dār al-Ma'rifah, Beirut, 1st ed., 1344 AH.
5. al-Bishr: Muḥammad 'Abd al-Raḥmān: "Kitābat al-Ḥawliyyāt al-Ijtimā'iyyah" [Writing Social Annals], Jarīdat al-Jazīrah [Al-Jazirah Newspaper], Issue 18147, dated 25 Rabī' al-Awwal 1444 AH/22 October 2022 CE.
6. Mu'jam Ma'ālim al-Ḥijāz [Dictionary of Hejaz Landmarks], Dār Makkah, Mecca, Mu'assasat al-Rayyān, Beirut, 2nd ed., 1431 AH/2010 CE.
7. Ibn Musfir: 'Abd Allāh 'Alī: al-Sirāj al-Munīr fī Sīrat Umarā' 'Asīr [The Luminous Lamp on the Biography of the Emirs of Asir], Mu'assasat al-Risālah, Beirut, 1st ed., 1398 AH/1978 CE.
8. al-Ḥasānī: Muḥammad Aḥmad: "Ta'rif Aḥadan fī al-Sharshūrah!" [Do You Know Anyone in al-Sharshurah!], Okaz Newspaper, Saudi Arabia, Sunday, December 1, 2013 CE.
9. al-Khaṭīb: Muṣṭafá 'Abd al-Karīm: Mu'jam al-Muṣṭalaḥāt wa al-Alqāb al-Tārīkhiyyah [Dictionary of Historical Terms and Titles], Mu'assasat al-Risālah, Beirut, 1st ed., 1416 AH/1996 CE.
10. Diyāb: Muḥammad Ṣādiq: Jiddah: al-Tārīkh wa al-Ḥayāh al-Ijtimā'iyyah [Jeddah: History and Social Life], (n.p.), Jeddah, 2nd ed., (n.d.).
11. De Gaury: Gerald: Ḥukkām Makkah [Rulers of Mecca], Translated by: Rizq Allāh Buṭrus, al-Warrāq lil-Nashr, Baghdad, 2010 CE.

12. Rāwah: 'Abd al-Fattāḥ Ḥusayn: Jadāwil Tārīkh Umarā' al-Balad al-Ḥarām [Tables of the History of the Emirs of the Sacred City], (n.p.), Mecca, 1st ed., 1419 AH/1999 CE.
13. Riḍā: Aḥmad: Mu'jam Matn al-Lughah [Dictionary of the Core Language], Dār Maktabat al-Ḥayāh, Beirut, (n.e.), 1377 AH/1958 CE.
14. Ramaḍān: 'Abd al-'Aẓīm: Mudhakkirāt al-Zu'amā' wa al-Siyāsiyyīn fī Miṣr (1891-1981 M) [Memoirs of Leaders and Politicians in Egypt (1891-1981)], Maktabat Madbūlī, Cairo, 2nd ed., 1989 CE.
15. Sayyid Aḥmad Wild Aḥmad: Tārīkh Ibn Ṭuwayr al-Jannah [History of Ibn Ṭuwayr al-Jannah], Manshūrāt Ma'had al-Dirāsāt al-Ifrīqiyyah, Rabat, 1995 CE.
16. al-Sibā'ī: Aḥmad: Tārīkh Makkah; Dirāsāt fī al-Siyāsah wa al-'Ilm wa al-Ijtimā' wa al-'Imrān [History of Mecca; Studies in Politics, Science, Society, and Urbanism], Nādī Makkah al-Thaqāfī, Mecca, (n.e.), (n.d.).
17. Kābilī: Wahīb: al-Ḥirafiyyūn fī Madīnat Jiddah [Artisans in the City of Jeddah], (n.p.), Jeddah, 2nd ed., 1415 AH/1995 CE.
18. Kāshif: Sayyidah Ismā'īl: Maṣādir al-Tārīkh al-Islāmī wa Manāhij al-Baḥth fīhi [Sources of Islamic History and its Research Methods], Maktabat al-Khānjī, Cairo, 4th ed., 1421 AH/2001 CE.
19. Muṣṭafá: Shākir: al-Tārīkh al-'Arabī wa al-Mu'arrikhūn [Arab History and Historians], Dār al-'Ilm lil-Malāyīn, Beirut, 1st ed., 1979 CE.
20. Makkāwī: Ḥusām 'Abd al-'Azīz: Wathā'iq Makkiyyah (1044-1375 H) [Meccan Documents (1044-1375 AH)], Markaz Tārīkh Makkah al-Mukarramah, Mecca, Dārat al-Malik 'Abd al-'Azīz, Riyadh, 1st ed., 1437 AH/2016 CE.
21. Naṣīf: Ḥusayn Muḥammad: Māḍī al-Ḥijāz wa Ḥāḍiruhu [The Past and Present of the Hejaz], Maktabat wa Maṭba'at Khuḍayr, Cairo, 1st ed., 1349 AH.
22. al-Ni'mī: Hāshim Sa'īd: Tārīkh 'Asīr fī al-Māḍī wa al-Ḥāḍir [History of Asir in the Past and Present], General Secretariat for the Centennial Celebration of the Founding of the KSA, Riyadh, 1419 AH/1999 CE.

Third: Western References

Ochsenwald, W: Nationalism in a Non-National State, Columbus, USA, 1964.

المراجع الأجنبية:

Ochenwald, w: Nationalism in anon- national stat, Columbus, USA, 1964.



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية







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
27	54	August / Rabi al-Awwal	2026 / 1448

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
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
27	55	ربيع الأول / سبتمبر	2026 / 1448

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

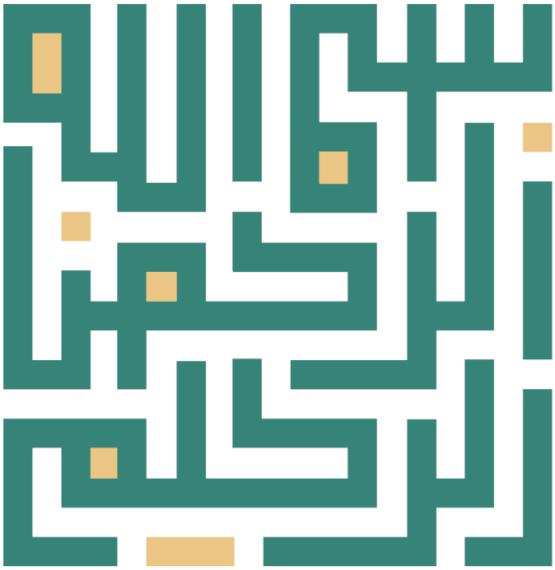
@iujournal4



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 والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- 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.
- لا يحق للباحث سحب البحث بعد قبوله للنشر.
- 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

أ.د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية 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:

أ. محمد بن سعد الشال

التنسيق العلمي:

أ. أحمد شفاق بن حامد

سكرتارية التحرير:

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبدالكريم

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني د. أحمد سعيد عبد العزيز إبراهيم صالح	12
2	برنامج تدريبي مقترح للقيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء د. حنان محمد عبدالله آل هيضه	61
3	Evaluating AI-Based UDL Interventions to Improve Accessibility and Engagement in Special Education د. أضواء بنت علي الأحمري	103
4	تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وعلاقته بتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 د. رنده أحمد محمد حريري	124
5	مدى إسهام المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض: دراسة وصفية تنبؤية د. تهاني بنت إبراهيم بن سعيد الدوسري	170
6	مستوى متعة الحياة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الإيجابية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. على بن عبدالله السويهري	219
7	Barriers to Implementing Early Intervention Programs for Children with Learning Disabilities in Saudi Arabia from the Perspective of Teachers د. بلسم عبد الله الرشيد	263
8	تصورات المعلمين حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم د. أمل بنت فالح العنزي	283
9	تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج د. ندى بنت فهد بن إبراهيم الهزاع	336
10	العرفاء وأثرهم في الضبط الاجتماعي والبناء الإداري في العصر النبوي دراسة تاريخية حضارية د. بندر بن محمد الحجي	385

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa

المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني

The impact of artificial intelligence applications on enhancing academic and social inclusion for students with disabilities in Saudi universities in light of national academic accreditation standards (NCAAA)

إعداد

د. أحمد سعيد عبد العزيز إبراهيم صالح

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة طيبة

Dr. Ahmed said Abd Elaziz Ibrahim Saleh

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - College of Education - Taibah University

Email: asibrahim@taibahu.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-021

تاريخ التقديم: 2026/01/04 م تاريخ القبول: 2026/02/01 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة طُبِّقت على عينة مكونة من (445) عضو هيئة تدريس من عدد من الجامعات السعودية. وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية جاء بمستوى متوسط بمتوسط حسابي (2.78)، وانحراف معياري (1.14)، في حين جاء أثرها في تعزيز الشمولية الأكاديمية بمستوى مرتفع بمتوسط حسابي (4.04)، وانحراف معياري (1.07)، كما جاء أثرها في تعزيز الشمولية الاجتماعية بمستوى مرتفع أيضًا بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.92)، مع وجود مستوى مرتفع من التوافق بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة ومعايير الاعتماد الأكاديمي الوطني. كما بينت النتائج وجود عدد من التحديات التي تواجه توظيف هذه التطبيقات، من أبرزها نقص الكوادر المؤهلة وغياب الأطر التنظيمية الواضحة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجامعة أو التخصص الأكاديمي. وخلصت الدراسة إلى التأكيد على أهمية تعزيز التدريب المتخصص لأعضاء هيئة التدريس، وتطوير خطط استراتيجية تدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي بفاعلية في العملية التعليمية، مع توفير الدعم المؤسسي الكافي لضمان الاستخدام المستدام والأخلاقي لهذه التطبيقات بما يخدم الطلبة ذوي الإعاقة ويعزز تكافؤ الفرص التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي– الشمولية الاكاديمية والاجتماعية– ذوو الإعاقة– معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني

Abstract

This study aimed to examine the impact of (AI) applications on enhancing the academic and social inclusion of students with disabilities in Saudi universities in light of the National Academic Accreditation and Assessment standards (NCAAA). The study adopted a descriptive survey approach, using a questionnaire administered to a sample of (445) faculty members from several Saudi universities. It found that the overall level of AI use in Saudi universities was moderate (M = 2.78, SD = 1.14). It also found that the impact of AI applications on academic inclusion was high (M = 4.04, SD = 1.07), and it also found that their impact on social inclusion was likewise high (M = 3.95, SD = 0.92). It also found that there was a high level of alignment between AI applications and national academic accreditation standards. It also found that several challenges hinder the effective implementation of AI applications, most notably the shortage of qualified personnel and the absence of clear regulatory frameworks, while it also found that no statistically significant differences were attributable to the variables of university or academic specialization. Based on these findings, the study emphasized the importance of enhancing specialized training for faculty members and developing strategic plans that effectively integrate AI applications into the educational process, along with providing sufficient institutional support to ensure the sustainable and ethical use of AI in ways that serve students with disabilities and promote equal educational opportunities.

Keywords: Artificial Intelligence - Academic and Social Inclusion - People with Disabilities - National Academic Accreditation Standards

المقدمة

يشهد العالم اليوم ثورة معرفية وتقنية متسارعة، يقودها التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي، مما أعاد تشكيل ملامح الحياة في مختلف القطاعات، وعلى رأسها قطاع التعليم، ولقد أصبح الذكاء الاصطناعي أداة استراتيجية قادرة على إحداث نقلة نوعية في طرق التدريس والتعلّم من خلال تقديم تعليم شخصي يتكيف مع قدرات واحتياجات كل طالب، وتيسير سبل الوصول إلى المعرفة، وتقديم حلول تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويوفر بيئة تعليمية أكثر تفاعلية وشمولًا (Yang, 2024).

وفي خضم هذا التحول العالمي تبرز الحاجة إلى تطوير نظم تعليمية تتجاوز الأطر التقليدية، وتسعى إلى تحقيق الشمولية التعليمية بوصفها حجر الزاوية في تحقيق العدالة الاجتماعية والتنمية المستدامة، ويُعد تعزيز الشمولية التعليمية من أبرز أهداف نظم التعليم الحديثة، حيث باتت المؤسسات التعليمية مطالبة بتوفير بيئات تعليمية داعمة تراعي التنوع البشري بكافة أشكاله بما يشمل ذوي الإعاقة، الذين لطالما عانوا من التهميش والإقصاء في النظم التقليدية، وقد أصبح مفهوم الشمولية لا يقتصر على الجوانب الأكاديمية فحسب، بل يمتد إلى الشمول الاجتماعي والوجداني، بما يضمن للطالب المشاركة الكاملة في الحياة الجامعية (Melo-López et al, 2025).

وقد أكدت الاتفاقيات الدولية وفي مقدمتها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على حقهم في التعليم الجامعي المتكافئ والدامج، داعية إلى إزالة الحواجز المادية والمعرفية والتقنية التي تحول دون اندماجهم الكامل، وفي ضوء هذه التوجهات العالمية تبنت المملكة العربية السعودية سياسات إصلاحية شاملة تهدف إلى تمكينهم وضمان دمجهم الكامل، بإزالة الحواجز البيئية والمؤسسية التي تعوق مشاركتهم الكاملة في مختلف المؤسسات، وخصوصًا الجامعات (البلوي، 2024).

وتسعى المملكة ضمن رؤيتها الطموحة (2030) إلى بناء مجتمع حيوي، يُمكّن جميع فئاته من المساهمة الفاعلة في التنمية الوطنية، وقد أدرجت التعليم الشامل ضمن أولوياتها، بما يشمل تطوير البنية التحتية للتعليم العالي، وإعادة تصميم السياسات والبرامج الأكاديمية لدعم دمج ذوي الإعاقة. كما أولت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي اهتمامًا خاصًا بمفاهيم الشمولية والعدالة ضمن معاييرها المؤسسية والبرامجية، حيث أكدت على أهمية توفير بيئات تعليمية داعمة، وخدمات دعم

أكاديمي واجتماعي تتماشى مع احتياجات جميع الطلبة (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2025).

ورغم هذا التقدم على مستوى السياسات، تشير الدراسات الميدانية إلى استمرار وجود فجوات بين الخطاب النظري والممارسة الواقعية. فقد توصلت دراسة أبو الغيث والشهراني Abu-Alghayth and Alshahrani (2024) إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية ما زالوا يواجهون تحديات تتعلق بضعف التهيئة المؤسسية، ومحدودية التسهيلات الأكاديمية، وغياب برامج الدعم النفسي والاجتماعي، وتؤكد هذه الفجوة أهمية إعادة النظر في آليات تطبيق مفاهيم الشمولية ضمن التعليم العالي.

وأظهرت بعض المؤسسات التعليمية ملامح توجه جديد نحو توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي كأداة لدعم الشمولية، فقد كشفت دراسة Alatawi (2024) أن استخدام هذه التقنيات في تصميم أنظمة تعليمية تكيفية، وتقديم محتوى تعليمي مخصص لذوي الإعاقة، أسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، كما أظهرت دراسات (Saleem & Alkhawaldeh, 2023; Alnasib, 2023) أن تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي يساعد على تيسير العملية التعليمية من خلال تقديم أدوات داعمة، مثل تحويل النص إلى صوت، وتحليل سلوك الطالب، وتقديم تغذية راجعة فورية، مما يسهم في رفع دافعية التعلم والانخراط في البيئة الأكاديمية. ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية، وذلك في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها المملكة العربية السعودية لتعزيز مفهوم الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة في التعليم الجامعي، فإن الواقع العملي يشير إلى وجود تحديات حقيقية على مستوى التطبيق، فقد بيّنت دراسة أبو الغيث والشهراني Abu-Alghayth and Alshahrani (2024) أن هناك فجوة بين السياسات النظرية وبين ما يتم تطبيقه فعليًّا في بيئات الجامعات السعودية، خاصة في ظل محدودية الخدمات المساندة وضعف الاستعداد المؤسسي.

وأشارت دراسة الرسيس Alrusaiyes (2024) إلى أن اتجاهات بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة لا تزال متحفظة، مما يعكس ضعف الوعي المهني وثقافة الدمج في بعض الجامعات.

وتوصلت دراسة صالح (2024أ) إلى أن مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل أعضاء هيئة التدريس في تكييف المناهج لذوي الإعاقة جاء بمستوى متوسط إلى منخفض، خاصة في مجالات التقييم وتعديل بيئة التعلم، وأرجعت ذلك إلى ضعف التدريب وقلة الوعي التطبيقي لهذه التطبيقات. كما أظهرت دراسة سلطان ومحمد (2024) أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التواصل المعرفي للطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي لا يزال محدودًا، نتيجة ضعف الجاهزية التقنية وغياب السياسات المؤسسية المنظمة.

وتتفاقم هذه التحديات في ظل ندرة البحوث التطبيقية التي تناول توظيف الذكاء الاصطناعي في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني. حيث يلاحظ أن معظم الدراسات ركزت على الاستخدام العام لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، دون ربطها بصورة منهجية بمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وبخاصة معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. كما أن غياب سياسات مؤسسية واضحة تُلزم الجامعات بتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وفق أطر تنظيمية ومعيارية محددة، مما أسهم في جعل الاستفادة من هذه التقنية مقتصرة في كثير من الأحيان على مبادرات فردية غير منظمة أو غير مستدامة.

وتظهر دراسات (Saleem & Alkhawaldeh 2023; Alatawi 2024) فوائد ملموسة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم وتعزيز التفاعل الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة، إلا أن هذه الدراسات لم تُعالج بصورة مباشرة مسألة تأصيل هذه التطبيقات ضمن الإطار المؤسسي والتشريعي المرتبط بمعايير الاعتماد الأكاديمي الوطني، ويُعد هذا الربط عنصرًا جوهريًا لضمان فاعلية واستدامة توظيف الذكاء الاصطناعي، بوصفه أداة استراتيجية لتعزيز الشمولية، وليس مجرد أداة تقنية تكميلية.

ومن خلال تجربة الباحث العملية بوصفة عضو هيئة تدريس بإحدى الجامعات السعودية، وعمله المباشر مع عدد من الطلبة ذوي الإعاقة، تبلورت لديه رؤية واقعية ومباشرة حول ما يواجهه

هؤلاء الطلبة من تحديات في التفاعل الأكاديمي والاجتماعي، وغياب الأدوات التقنية الداعمة لتجربتهم الجامعية، وقد لاحظ أن أغلب المحاولات لتوفير الدعم تعتمد على جهود شخصية أو مبادرات غير ممنهجة، الأمر الذي يعزز الحاجة إلى بناء منظومة مؤسسية متكاملة قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومتصلة بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي الوطني، بما يسهم في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية على نحو منظم ومستدام. وتُعد هذه الفجوة البحثية والممارساتية دافعًا رئيسًا لإجراء الدراسة الحالية، ومن هنا تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

1. ما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
2. ما أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية لطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
3. ما أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية لطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟
4. ما مدى توافق تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة بالجامعات السعودية لتعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني؟
5. ما التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في توظيف الذكاء الاصطناعي لتعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة؟
6. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فعالية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية، تبعًا لمتغيرات (الجامعة، التخصص)؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

2. تحليل تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم الشمولية الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
3. تحليل تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم الشمولية الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
4. التعرف على مدى توافق تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة بالجامعات السعودية لتعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني.
5. رصد التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في توظيف الذكاء الاصطناعي لخدمة الطلبة ذوي الإعاقة.
6. الكشف عن الفروق الإحصائية في تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فعالية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية، تبعًا لمتغيرات (الجامعة، التخصص).
7. اقتراح توصيات لتفعيل الذكاء الاصطناعي بما يخدم تحقيق الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات في ضوء متطلبات الاعتماد الوطني.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

1. الإسهام في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بالشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة بالجامعات السعودية.
2. تسليط الضوء على العلاقة بين تقنيات الذكاء الاصطناعي ومفاهيم الدمج الأكاديمي والاجتماعي لذوي الإعاقة، وهو مجال حديث نسبيًّا يحتاج إلى المزيد من البحث.
3. مواءمة الدراسة مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني، ما يجعلها مرجعًا نظريًّا يمكن الاستفادة منه في دراسات مستقبلية تربط تقنيات الذكاء الاصطناعي بالتعليم الجامعي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

1. تزويد صنّاع القرار بالجامعات السعودية برؤية واضحة حول كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة.
2. قد تساعد الدراسة الهيئات المسؤولة عن الاعتماد الوطني في تقييم مدى استثمار الجامعات للتقنيات الحديثة بما يخدم الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة.
3. تقديم توصيات عملية قابلة للتنفيذ من شأنها تطوير السياسات والبرامج الجامعية لتحقيق بيئة تعليمية أكثر شمولًا وإنصافًا.
4. دعم الممارسات الميدانية للمعلمين والأخصائيين التربويين من خلال عرض نماذج تطبيقية للذكاء الاصطناعي تسهم في تحسين تجربة الطلبة ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على عدد من الجامعات السعودية (جامعة طيبة، جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة سطام، وجامعة الملك خالد).

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني.

الحدود الزمنية: بدأ جمع البيانات يوم الأحد 1446/9/2هـ، واستمر حتى يوم الاثنين 6 /1446/12هـ.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي بالتعليم:

يشير إلى استخدام أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم، مثل نظم التعلّم التكيفي، والمساعدات الذكية، وتحليل بيانات الطلاب لتحسين الأداء (Melo-López et al, 2025).

ويعرف **اجرائيا** بالأدوات المعتمدة فعليًّا بالجامعة، ومدى استخدامها لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، مثل تطبيقات القراءة الآلية وتحويل النص إلى صوت.

الشمولية الأكاديمية: هي قدرة المؤسسات التعليمية على تكييف البيئة والممارسات الأكاديمية لتحقيق مشاركة جميع الطلبة، بمن فيهم ذوو الإعاقة، في التعليم على قدم المساواة، من خلال إزالة الحواجز وتوفير فرص متكافئة للوصول والتفاعل والتقييم (Haug, 2020)

الشمولية الاجتماعية: إدماج الأفراد بالبيئة الاجتماعية، بما يضمن لهم الاعتراف الكامل بوضعهم الأخلاقي والاجتماعي بغضّ النظر عن الجنس أو العرق أو التوجّه الجنسي أو الإعاقة أو الانتماء الديني أو السياسي. وتشير إلى تكامل الأفراد ضمن المجتمع بطريقة تُعزز مشاركتهم الفاعلة، وليس مجرد وجودهم الشكلي (Elix, 2024)

معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني: هي مجموعة من السياسات والإجراءات والممارسات المعيارية التي يضعها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي بهدف ضمان جودة التعليم العالي، وتحسين كفاءة البرامج الأكاديمية، ومواءمة مخرجات التعلم مع الإطار الوطني للمؤهلات، بما يعزز العدالة، والشمولية، وتكافؤ الفرص، والتميز المؤسسي. وتشمل هذه المعايير مجالات متعددة مثل: إدارة البرنامج، التعليم والتعلم، مصادر التعلم، الدعم الطلابي، أعضاء هيئة التدريس، والجودة والتحسين المستمر. (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2025).

ذوو الإعاقة: هم أشخاص لديهم قصور أو قيود وظيفية في التفاعل مع حواجز بيئية واجتماعية، مما يحد من مشاركتهم الكاملة والفعالة في المجتمع على قدر المساواة مع الآخرين ويشمل التعريف الأبعاد الجسدية، الحسية، العقلية، والذهنية (WHO, 2022).

ويعرفون **اجرائيا** بالطلبة ذوي الإعاقة المسجلون رسميًّا بالجامعات السعودية والذين يحملون تقارير أو شهادات معتمدة تثبت وجود إعاقة، ويتم تسجيلهم في وحدة دعم ذوي الإعاقة بالجامعة.

الإطار النظري

الذكاء الاصطناعي

يُعرَّف بأنه قدرة الأنظمة الحاسوبية على محاكاة القدرات العقلية للبشر مثل التفكير، والتعلم، واتخاذ القرار، من خلال تصميم برامج وخوارزميات قادرة على تحليل البيانات والتكيّف مع المواقف المختلفة. وفي المجال التربوي يتم توظيفه في تصميم أنظمة تعليمية ذكية قادرة على تكييف المحتوى

التعليمي وفق مستوى الطالب، وتقديم تغذية راجعة فورية، والمساهمة في تحسين جودة الخدمات التعليمية (العجمي، 2024).

ويلعب دورًا محوريًّا في دعم التعليم الشامل لذوي الإعاقة، إذ يوفّر بيئات تعلم شخصية تستجيب لاحتياجات كل طالب، ويساعد على تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، إضافة إلى رفع معدلات التحصيل الأكاديمي وتقليل نسب التسرب، ولا تقتصر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في هذا المجال على الجوانب الأكاديمية، بل تمتد لتشمل الصحة النفسية والشعور بالانتماء، مما يجعلها أداة فعّالة في تحقيق الدمج التربوي (Alatawi, 2024).

كما أثبتت فعاليتها في تحسين تعليم ذوي الإعاقة، وذلك من خلال أدوات مساعدة متنوعة مثل الترجمة الفورية، وأنظمة التعلم التكيفية، والروبوتات التعليمية، وبرمجيات التعرف على الصوت. ولا يقتصر دور هذه الأدوات على دعم الطالب فحسب، بل يساعد أيضًا المعلمين على تقييم أداء الطلبة بدقة، وتصميم استراتيجيات تعليمية متناسبة مع قدراتهم الفردية (Garg & Sharma, 2020).

ومن أبرز مزايا الذكاء الاصطناعي في التعليم قدرته على التخصيص عبر تصميم أنشطة تعليمية تناسب مستوى كل طالب، والتفاعل الفوري بتقديم ملاحظات لتحسين الأداء، والتحليل والتنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي وتحديد نقاط الضعف، ودعم المعلم في إدارة الصف وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة (العجمي،2024).

ورغم الفوائد الكبيرة فإنها تواجه عدة تحديات في العملية التعليمية، من أهمها قضايا حماية خصوصية البيانات، وضمان العدالة ومنع التحيز في الخوارزميات، بالإضافة إلى ضرورة تدريب المعلمين وتأهيلهم على الاستخدام الفعّال لهذه الأنظمة لضمان أقصى استفادة منها (Alatawi, 2024).

الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة في الجامعة

تُعد الشمولية الأكاديمية والاجتماعية امتدادًا لمفهوم الشمول الذي يُعرَّف بأنه إدراك وفهم التنوع البشري، والاعتراف بالحقوق المتساوية لكل فرد، بغض النظر عن الاختلافات (Elix, 2024) . وتسعى الشمولية إلى توفير فرص متكافئة للتعليم لجميع الطلاب، بما في ذلك ذوي الإعاقة. وقد ازدادت أعداد الطلاب من ذوي الإعاقة الملتحقين بالعديد من الكليات العملية والنظرية في

الجامعات نتيجة لتوفير التسهيلات في القبول، وفتح مجالات وتخصصات جديدة تتناسب مع احتياجاتهم (جامعة الملك عبد العزيز، 2024).

ويلعب الذكاء الاصطناعي دورًا محوريًّا في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية، من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية لدمج ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي، ويسهم في تحسين جودة الخدمات الأكاديمية والاجتماعية المقدمة للطلاب (العجمي، 2024). كما أن استخدامه له تأثير إيجابي على التعليم الشامل، ويسهم في كسر الحواجز التي تواجههم في البيئة التعليمية (Garg & Sharma, 2020).

ويواجه دمج ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي تحديات متعددة، تتطلب استراتيجيات مدروسة لضمان نجاح هذه العملية، من أبرزها عدم وجود الخبرة الكافية لدى أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع هذه التطبيقات، ونقص في البرامج التجريبية التي تهدف لتجريب هذه الأنظمة، وضعف توافر أجهزة الحاسوب التي تلبي متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما أن عدم تمثيل الفئات المهمشة بشكل كافٍ في بيانات تدريب الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى تحيز وتمييز غير عادل (البلوي، 2024).

ولتحقيق الشمولية الأكاديمية والاجتماعية، يتطلب الأمر وضع سياسات وبرامج تدعم هذا التوجه؛ منها: توفر الجامعة فرصًا متكافئة للتعليم بين الذكور والإناث، وفتح مجالات جديدة وتنويع التخصصات المتاحة لذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تقديم تسهيلات لهم في القبول، مما يزيد من أعدادهم بالكليات (جامعة الملك عبد العزيز، 2024).

معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني

الاعتماد الأكاديمي هو عملية تقييم شاملة لجودة المؤسسات والبرامج التعليمية لضمان استيفائها لمعايير محددة، وفي المملكة العربية السعودية تأسس المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي كجهة مستقلة مسؤولة عن ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، ويهدف الاعتماد إلى رفع جودة التعليم والتدريب وكفاءتهما لأعلى المستويات العالمية، بما يسهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030. وهو اعتراف بأن البرنامج الأكاديمي أو المؤسسة التعليمية قد استوفت معايير ضمان الجودة والاعتماد المطلوبة (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الاكاديمي، 2025). وتعتمد هذه المعايير على منهجية متكاملة لتقويم جودة التعليم، وتُراجع كل خمس سنوات كحد أقصى

لضمان ملاءمتها لاحتياجات الطلاب والمتطلبات الوطنية، وتهدف هذه المعايير إلى ضمان جودة البرامج الأكاديمية، وتحسين سمعة المؤسسة من خلال المقارنات المرجعية مع الجامعات الرائدة، وتشمل المعايير الرئيسة التي يركز عليها المركز عدة مجالات؛ منها: إدارة البرنامج وضمان جودته، والتعليم والتعلم، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات، كما تهدف إلى ضمان اتساق مخرجات التعلم مع الإطار الوطني للمؤهلات (المركز الوطني للتنافسية، 2025).

وتُعد عملية الاعتماد الأكاديمي أداة للتطوير المستمر، حيث تبدأ بإجراء دراسة تقويمية ذاتية للمؤسسة أو البرنامج وتركز هذه الدراسة على تقييم الأداء بناءً على مؤشرات أداء رئيسة محددة، ثم يقوم المركز بإجراء مراجعة خارجية من قبل فرق مراجعين مستقلة لتقييم مدى التزام المؤسسة بالمعايير المعتمدة، بعد ذلك يُقدم تقرير تفصيلي يسهم في التطوير المستمر ويُعد أساسًا لاتخاذ قرارات الاعتماد، ويعتمد الاعتماد على منهجية تركز على الناتج والأثر والقيمة المضافة، وتستفيد من نتائج قياس الرضا وتقييم الأداء لتقديم تغذية راجعة للتحسين المستمر (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2025). وفي ضوء ما سبق من عرض مفاهيمي لمتغيرات الدراسة، تبرز الحاجة إلى توضيح طبيعة العلاقة النظرية التي تربط بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والشمولية الأكاديمية والاجتماعية، ومعايير الاعتماد الأكاديمي الوطني، وذلك لبناء تصور متكامل يفسر آليات التأثير المتبادل بينها في السياق الجامعي.

العلاقة النظرية التكاملية بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الشمولية الأكاديمية والاجتماعية، ومعايير الاعتماد الأكاديمي الوطني:

تعد العلاقة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة علاقة تقنية ليست مباشرة، بل علاقة تكاملية تحكمها أطر تنظيمية تضمن فاعليتها واستدامتها؛ إذ تمثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخلًا تمكينيًّا يسهم في تكييف المحتوى التعليمي، وتنوع أساليب التقويم، وتعزيز فرص الوصول والمشاركة، بما يدعم الاندماج الأكاديمي والاجتماعي داخل البيئة الجامعية، على أن يتحقق هذا الأثر في إطار مؤسسي منظم قائم على معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني. حيث تؤكد دراسات (Yang, 2024; López-Melo et al., 2025). على أن دمج الذكاء الاصطناعي ضمن منظومات الجودة والاعتماد الأكاديمي يعزز أثره في تحقيق الشمولية بصورة مستدامة، ويحد من الاعتماد على مبادرات فردية أو استخدامات معزولة كما يؤكد مانير وجواندي

Manir, and Gwandu,(2025) على أن الشمولية الاجتماعية والأكاديمية تتعزز من خلال التقنيات الذكية الداعمة للتفاعل والانتماء، شريطة توافر سياسات تنظيمية ودعم مؤسسي واضح، وانطلاقًا من ذلك، تتبنى الدراسة الحالية تصورًا نظريًّا يقوم على أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمثل متغيرًا مستقلًا يؤثر في الشمولية الأكاديمية والاجتماعية بوصفهما متغيرين تابعين، في إطار تنظيمي تحكمه معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني، بوصفها متغيرًا منظمًا يضمن جودة توظيف هذه التطبيقات واستدامتها داخل الجامعات السعودية.

الدراسات السابقة:

كشفت دراسة حجازي وحسن (2025) عن واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ونظم الذكاء الاصطناعي لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي، وتحديد الأدوات المطبقة عليهم، وتقييم مدى نجاح البرامج الحالية، وتحديد العقبات التي تواجهها، بهدف الخروج بقائمة بالمتطلبات التكنولوجية والمعلوماتية التي يمكن أن تسهم في تذليل هذه الصعوبات، وتوفير فرص أفضل لنجاح الدمج التكنولوجي والمعلوماتي لهم، وقد استخدم الباحثان استمارة وُزعت على عينة شملت جميع الأقسام المطبقة للدمج في كلية التربية النوعية بجامعة عين شمس، وبلغ عدد أفراد العينة (132) شخصًا، وشملت تحليل نتائج الطلاب في الفرق المختلفة لمعرفة مدى نجاح البرامج، وتحليل (14) دراسة سابقة تناولت نماذج مشابهة، وتوصلت النتائج إلى قائمة بالمتطلبات اللازمة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية ونظم الذكاء الاصطناعي لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي، وتكونت هذه القائمة من (7) محاور رئيسة، و(98) متطلبًا فرعيًّا.

هدفت دراسة ميلولوبيز وآخرين Melo-López et al (2025) إلى تحليل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية التعليمية وتحسين إمكانية الوصول وتخصيص التعلم للطلبة ذوي الإعاقة، من خلال مراجعة منهجية للدراسات المنشورة خلال الفترة (2021–2024) وفق إرشادات PRISMA. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يسهم في توفير مواد تعليمية مكيفة، ودعم التعلم الفردي، وتقليل الأعباء الإدارية على أعضاء هيئة التدريس، بما يعزز جودة الممارسات التعليمية الشاملة. وكشفت الدراسة عن تحديات تتعلق بضعف التدريب المتخصص، وقصور البنية التحتية، والمخاوف الأخلاقية المرتبطة بالخصوصية والعدالة في إتاحة التقنية، وأكدت الدراسة ضرورة

تبني سياسات مؤسسية واضحة لضمان التوظيف الأخلاقي والمستدام للذكاء الاصطناعي، بما يتوافق مع متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي (NCAAA) ومبادئ التعليم الشامل.

وتناولت دراسة يانج Yang (2024) دور الذكاء الاصطناعي في دعم وتحقيق التعليم الشامل، خاصةً لذوي الإعاقة، من خلال مراجعة وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة، واعتمدت على منهج وصفي تحليلي قائم على تحليل الأدبيات، واستخدمت مصادر علمية وتقارير دولية لتوضيح العلاقة بين التعليم الشامل وتقنيات الذكاء الاصطناعي. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين إمكانية الوصول للطلاب ذوي الإعاقة عبر منصات تعليمية مهيأة، وتقنيات مساعدة تلبي احتياجات متنوعة، إضافة إلى قدرته على توفير التعلم المخصص الذي يحسن الأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة صالح (2024أ) إلى التعرف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تكييفات المناهج الدراسية لذوي الإعاقة بالجامعة، ومدى تحقيقها لأهداف التنمية المستدامة، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي بإجراء مقابلات مع (10) أعضاء هيئة تدريس، و(10) طلبة من ذوي الإعاقة بجامعة طيبة، وأظهرت النتائج أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تكييفات محتوى المقرر الدراسي، وفي مواءمة طرق التدريس كانت متوسطة، بينما كانت منخفضه في تعديل بيئة التعلم وفي التقييم وفي تعديل الخدمات المساندة، وأن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تكييفات المناهج الدراسية لذوي الإعاقة كان كبيرًا، وتمثل في تقديم المحتوى بصيغ متعددة وبطرق مبتكرة، وجعل المناهج أكثر قابلية للوصول، وتحسن التفاعل والاستقلالية للطلبة، وتقديم اختبارات تناسب إمكانياتهم، وتحسين التحصيل الأكاديمي، وتقليل الشعور بالعزلة والجهد والوقت، بينما تمثلت أبرز التحديات في الحاجة إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلبة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتعود على الأساليب التقليدية، وأن بعض التطبيقات قد لا تغطي جميع أنواع الإعاقات، كما أن الأجهزة المستخدمة في الجامعة غير محدثة أو غير قادرة على تشغيل التطبيقات بكفاءة، وصعوبة تصميم تطبيقات تلبي احتياجات الطلبة بشكل متكامل، وتخزين ومعالجة البيانات الشخصية للطلبة قد يثير مخاوفهم بشأن الخصوصية والأمان، وتتطلب التطبيقات تكلفة كبيرة لتطويرها وللصيانة، وقد تكون البيانات المتعلقة بذوي الإعاقة غير كافية، ومواجهة الأنظمة الإلكترونية لمشكلات فنية في الأداء، كما أظهرت أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تكييفات

المناهج لذوي الإعاقة تحقق الهدف الرابع " التعليم الجيد"، والعاشر "الحد من أوجه عدم المساواة"، والحادي عشر "مدن وبلدات مستدام"، والسابع عشر "الشراكات لتحقيق الأهداف".

وكشفت دراسة صالح (2024ب) عن دور الحوكمة الإلكترونية في الوصول الشامل للطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (10) طلبة من ذوي الإعاقة بجامعة طيبة، واعتُمدَ المنهج النوعي من خلال استخدام المقابلات المقننة، وتوصلت النتائج إلى أن الحوكمة الإلكترونية تساعد الطلبة ذوي الإعاقة في الجانب الأكاديمي والإداري في الوصول الشامل ابتداء من توفير الجامعة التسجيل الأولى للقبول بالجامعة من خلال موقع الجامعة، وظهور نتائج القبول بكل شفافية على واقع الجامعة، واستخدام المنصات التعليمية عن بعد، وإتاحة المكتبات الإلكترونية، وتوفير بريد الكتروني لكل طالب، ولكن أظهرت بعض التحديات للصم في عدم وجود فيديوهات مترجمة لشرح المطلوب على المواقع الإلكترونية، وكذلك عدم وجود معامل تتناسب مع ضعاف السمع وعدم مراعاتهم في المحاضرات عن بعد، وعدم وجود تعليمات صوتية للمكفوفين مصاحبة لموقع الجامعة.

وسعت دراسة سلطان ومحمد (2024) إلى التعرف على أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودور مكونات العملية التعليمية في تحقيق التواصل المعرفي للطلبة ذوى الإعاقة بجامعة أسيوط، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ وتم استخدام المنهج الوصفي، وطبقت أداتا البحث على (315) عضو هيئة تدريس، وتم إجراء (مقابلة) مع بعض الطلبة ذوى الإعاقة لتعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التواصل المعرفي لديهم، والتي أكدت على ضعف توافر واستخدام تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي، وتوصل البحث في نتائجه إلى أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التواصل المعرفي للطلبة ذوى الإعاقة بكليات جامعة أسيوط.

وبحثت دراسة Alatawi (2024) أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة، واستخدمت الدراسة منهجية مختلطة، حيث قامت بتحليل البيانات الكمية والنوعية من طلاب ومعلمين في مؤسسة تعليمية بتبوك، وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في الأداء الأكاديمي للطلاب، وزيادة في معدلات الاستبقاء، وتعزيز الاندماج الاجتماعي نتيجة للتدخلات القائمة على الذكاء الاصطناعي.

وحللت دراسة جارج وشارما(2020) Garg and Sharma تأثير الذكاء الاصطناعي على التعليم للطلاب ذوي الإعاقة، وكيف يمكن لهذه الأدوات أن تساعد في تعزيز التعليم الشامل، وتم عمل مقابلات مع عشرة طلاب من ذوي الإعاقة وخمسة معلمين يدرّسون لهم، ووجدت الدراسة أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تؤثر بشكل كبير على حياة الأفراد وتسهل حياتهم، كما أشارت إلى أن المؤسسات والمعلمين وأولياء الأمور يحاولون تعزيز التعليم الشامل، باستخدام التقنيات المساعدة، وكشفت المقابلات عن مشكلات تواجه الطلاب مثل صعوبات التعلم، وعدم قبولهم من قبل الطلاب الآخرين، والرفض من المعلمين، واقترحت الدراسة إطارًا تربويًّا للتعليم وأسلوبًا للتدريس لتعزيز التعليم الشامل.

تعقيب على الدراسات السابقة: تشير الدراسات السابقة مجتمعة إلى أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي كأداة محورية لتعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة، إلا أنها أبرزت فجوة واضحة بين الإمكانات النظرية لهذه التقنيات ومستوى تطبيقها الفعلي داخل الجامعات. فقد ركزت معظم الدراسات على تحليل واقع الاستخدام، وتحديد التحديات المرتبطة بالبنية التحتية، وضعف التدريب، وغياب الأطر التنظيمية، دون التطرق بعمق إلى مدى توافق هذه التطبيقات مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني .ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية في سد هذه الفجوة من خلال ربط استخدام الذكاء الاصطناعي بمتطلبات الجودة والاعتماد، وتقديم تصور أكثر شمولًا لتفعيل دوره في دعم الطلبة أكاديميًّا واجتماعيًّا داخل البيئة الجامعية السعودية.

إجراءات الدراسة:

المنهج: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته أهدافها وتساؤلاتها. ويُعرف بأنه "دراسة الواقع أو الظاهرة، كما توجد في الميدان، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو كميًّا، والتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطها وصفًا رقميًّا، يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى"(درويش، 2018، 118). وقد تم استخدامه للتعرف على تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني.

مجتمع الدراسة: يتكون من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (طيبة، الملك سعود، الإمام محمد بن سعود الإسلامية، سطام، والملك خالد). وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخمسة تقريبًا (20900) عضو هيئة تدريس حسب الاحصائيات الرسمية لعام 2025م.

عينة الدراسة: نظرًا لكِبَر حجم مجتمع الدراسة، تعذّر تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراده؛ وعليه تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة، وتحديد حجمها باستخدام معادلة ستيفن طومسون:

$$\frac{N \times Z^2 \times p \times (1-p)}{d^2 + Z^2 \times p \times (1-p) \times (N-1)} = n$$

حيث:

n =حجم العينة المطلوب

N= حجم مجتمع الدراسة

Z=القيمة الجدولية لمستوى الدلالة (عند مستوى 0.05 تكون Z=1.96).

p= نسبة توافر الخاصية في المجتمع (غالبًا تُفترض 0.5 عند عدم المعرفة).

d= هامش الخطأ المقبول (غالبًا 0.05).

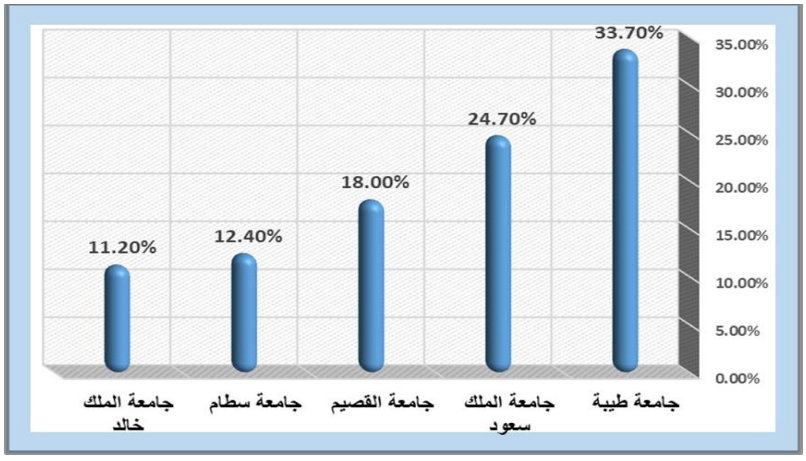
وقد اختير هذا الأسلوب لما يتمتع به من قدرة على تحقيق التمثيل الإحصائي الدقيق لمجتمع الدراسة، وضمان تكافؤ فرص الاختيار بين أفراده، وفقًا لأبي شعبان وعطوان (2019)، فضلًا عن دوره في تقليل التحيز وضبط الخطأ العيني. وبناءً على ذلك، تكوّنت العينة من (445) عضوًا في عدد من الجامعات السعودية الحكومية، هي: جامعة طيبة، وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة سطام، وجامعة الملك خالد، وقد وقع الاختيار على هذه الجامعات لما تتضمنه من أعداد الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة، وتنوع جغرافي لمناطق المملكة العربية السعودية، وكونها من الجامعات الحكومية الكبرى التي تضم كوادر أكاديمية متنوعة من حيث

التخصصات والرتب العلمية والخبرات التدريسية، الأمر الذي يعزز شمولية النتائج وإمكانية تعميمها على مجتمع الدراسة، وفيما يلي وصف لخصائص العينة.

جدول (1): الوصف الإحصائي للمشاركين

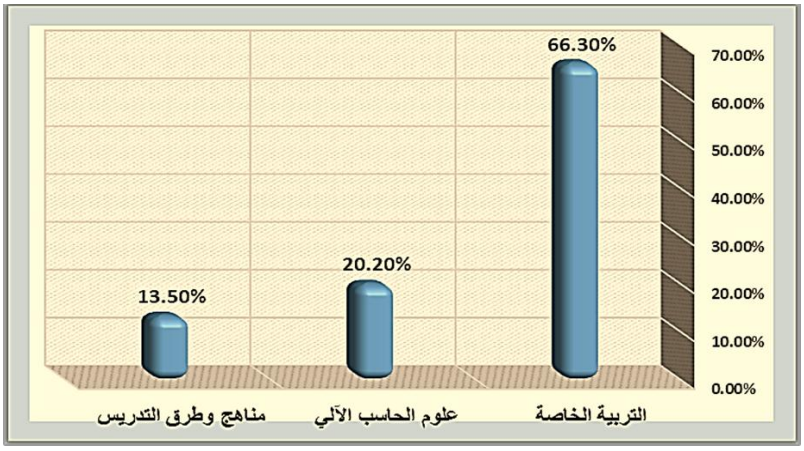
المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجامعة	طيبة	150	%33.70
	الملك سعود	110	%24.70
	القصيم	80	%18.00
	سطام	55	%12.40
	الملك خالد	50	%11.20
	المجموع	445	%100
التخصص	التربية الخاصة	295	%66.30
	مناهج وطرق التدريس	60	%13.50
	علوم الحاسب الآلي	90	%20.20
	المجموع	445	%100

يتضح من الجدول فيما يتعلق بمتغير الجامعة وجود تباين في أعداد المشاركين، حيث حلت جامعة طيبة في المرتبة الأولى بأعلى نسبة مشاركة بلغت (33.70%)، تلتها جامعة الملك سعود بنسبة (24.70%)، ثم جامعة القصيم في المرتبة الثالثة بنسبة (18.00%). وجاءت جامعة سطام في المرتبة الرابعة بنسبة (12.40%)، بينما سجلت جامعة الملك خالد النسبة الأقل بين الجامعات المشاركة بواقع (11.20%). ويعكس هذا التوزيع تمثيلًا جيدًا لآراء أعضاء هيئة التدريس في مختلف الجامعات السعودية المستهدفة، والرسم البياني التالي يوضح ذلك:



شكل (1) توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير الجامعة

فيما يخص متغير التخصص أن تخصص التربية الخاصة كان الأكثر انتشارًا بين أفراد العينة بنسبة كبيرة بلغت (66.30%)، وهو ما يشير إلى التركيز الموضوعي للدراسة في هذا المجال. وفي المرتبة الثانية جاء تخصص علوم الحاسب الآلي بنسبة بلغت (20.20%)، بينما حل تخصص مناهج وطرق التدريس في المرتبة الأخيرة بنسبة (13.50%). ويؤكد هذا التنوع في التخصصات شمولية عينة الدراسة، وقدرتها على تقديم رؤى متعددة الأبعاد، والرسم البياني التالي يوضح ذلك:



شكل (2) توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص

العينة الاستطلاعية: لتحقيق أهداف الدراسة تم حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة وطُبّق على عينة استطلاعية مكونة من (30) من أعضاء هيئة التدريس، وذلك لضمان صدق وثبات أداة الدراسة.

أداة الدراسة:

تكونت من استبانة تهدف إلى قياس تأثير استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات السعودية، واستند تصميمها إلى الإطار النظري والدراسات السابقة مثل دراسة (Yang,2024; Alatawi, 2024) واشتملت على خمسة محاور رئيسية، وهي واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة (7 عبارات)، وأثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية (7 عبارات)، وأثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية (7 عبارات)، ومدى توافق التطبيقات مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني (10 عبارات)، والتحديات التي تواجه الجامعات في توظيف الذكاء الاصطناعي (10 عبارات). كما تضمنت الاستبانة في جزئها الأول بيانات ديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس. وبعد إعداد النسخة الأولية، عُرضت على (10) من المحكمين المختصين وتم تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظاتهم لضمان صدق الأداة.

أخلاقيات البحث

التزم الباحث بجميع المعايير الأخلاقية المعتمدة في البحوث التربوية والإنسانية، حيث تم الحصول على الموافقة الأخلاقية لإجراء الدراسة من لجنة أخلاقيات البحث العلمي بكلية التربية جامعة طيبة تحت رقم الموافقة رقم (IRB-TAU-EDU-1446065) بتاريخ 16/ 8/ 1446هـ قبل الشروع في جمع البيانات، وقد تم إطلاع المشاركين على أهداف الدراسة وطبيعتها وإجراءاتها، والتأكيد على أن المشاركة طوعية بالكامل، مع ضمان حقهم في الانسحاب في أي وقت دون أي تبعات أكاديمية أو مهنية، وذلك من خلال نموذج موافقة مستنيرة كما تم التأكيد على الحفاظ على سرية البيانات وخصوصية المشاركين، واستخدام المعلومات التي تم جمعها لأغراض البحث العلمي فقط، دون تضمين أي بيانات تعريفية تكشف عن هوية المشاركين، مع حفظ البيانات في بيئة رقمية آمنة وفق سياسات حماية البيانات المعتمدة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة: تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا على أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المستهدفة، وذلك عبر نموذج إلكتروني مخصص، بهدف تسهيل الوصول للمشاركين وتسريع عملية جمع البيانات، وقد استغرقت عملية تطبيق الاستبانة ثلاثة أشهر، حيث بدأ جمع البيانات يوم الأحد 1446/9/2هـ، واستمر حتى يوم الاثنين 6 /1446/12هـ وتم خلال هذه الفترة متابعة الاستجابات، والتأكد من اكتمال البيانات، تمهيدًا لتحليلها إحصائيًا.

صدق وثبات الأداة

الاتساق الداخلي: تم استخدام معامل بيرسون لفحص قوة العلاقة بين 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=30)

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.812	8	**0.825	15	**0.798	22	**0.851	32	**0.835
2	**0.795	9	**0.799	16	**0.784	23	**0.834	33	**0.819
3	**0.771	10	**0.783	17	**0.762	24	**0.815	34	**0.802
4	**0.758	11	**0.765	18	**0.745	25	**0.799	35	**0.788
5	**0.742	12	**0.749	19	**0.731	26	**0.781	36	**0.771
6	**0.725	13	**0.732	20	**0.718	27	**0.765	37	**0.754
7	**0.714	14	**0.718	21	**0.702	28	**0.752	38	**0.739
						29	**0.738	39	**0.725
						30	**0.721	40	**0.711
						31	**0.705	41	**0.695

يتضح من الجدول 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

للمحاور الخمسة بين (0.695**) و(0.851**)، وتشير النتائج إلى وجود اتساق داخلي عالٍ لفقرات الاستبانة، مما يؤكد صدقها في قياس ما وضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة: تم التحقق باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، ويظهر جدول (3) ذلك:

جدول (3): معاملات الثبات لاستبانة (ن= 30)

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة	7	0.885	0.871
أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية	7	0.872	0.865
أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية	7	0.864	0.859
مدى توافق التطبيقات مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني	10	0.901	0.895
التحديات التي تواجه الجامعات في توظيف الذكاء الاصطناعي	10	0.893	0.887

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الثبات للمحاور كانت مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.859) و (0.901). وتشير هذه القيم إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح الاستبانة:

لتقييم المفردات 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 < 1.8)، "منخفض" (1.8 إلى < 2.6)، "متوسط" (2.6 إلى < 3.4)، "مرتفع" (3.4 إلى < 4.2)، و"مرتفع جدًا" (4.2 إلى 5).

الأساليب الإحصائية:

لحساب الخصائص السيكومترية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للثبات. كما طُبّق الإحصاء الوصفي (المتوسطات، الانحرافات

المعيارية، الأوزان النسبية، والرتب) لوصف استجابات العينة، وللتأكد من اعتدالية توزيع البيانات، استُخدم اختبار كولموجوروف–سميرنوف. أما لاختبار الفروق بين متغيرات الدراسة، فقد استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغيرات الجامعة والتخصص.

نتائج الدراسة

نتائج التساؤل الأول: وينص على "ما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟" وللإجابة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات العينة على فقرات المحور ويوضح جدول (4) ذلك:

جدول (4): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مرتبة تنازليً

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	تستخدم الجامعة تطبيقات ذكاء اصطناعي موجهة خصيصًا لدعم الطلبة ذوي الإعاقة.	2.926	1.105	%58.5	متوسطة	1
5	تشجع إدارة الجامعة على دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.	2.926	1.384	%58.5		1
6	يتم جمع ملاحظات من الطلبة ذوي الإعاقة لتطوير استخدام هذه التطبيقات.	2.888	1.279	%57.8		3
2	توجد سياسات واضحة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لخدمة ذوي الإعاقة	2.775	1.342	%55.5		4
4	يوجد تنسيق فعّال بين الأقسام الأكاديمية ووحدات الدعم التقني لتوظيف التطبيقات المناسبة.	2.697	1.265	%53.9		5

3	يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي مع الطلبة ذوي الإعاقة.	2.654	1.267	%53.1		6
7	تعتمد الجامعة على تقييمات دورية لفاعلية التطبيقات الذكية الموجهة للطلبة ذوي الإعاقة.	2.578	1.277	%51.6	منخفضة	7
	المتوسط الحسابي العام	**2.778**	**1.137**	**%55.6**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات بلغ (2.778)، وبوزن نسبي (55.6%)، مما يشير إلى أن واقع الاستخدام بشكل عام "متوسط." والعبارة (1) والعبارة (5) حققتا أعلى متوسطين (2.926)، وبوزن نسبي (58.5%)، مما يعني درجة متوسطة، والعبارة (3) حققت المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط (2.654)، وبوزن نسبي (53.1%)، مما يدل على مستوى متوسط، تليها العبارة (7) حققت أقل متوسط، بمتوسط (2.578)، وبوزن نسبي (51.6%)، مما يعني درجة منخفضة.

مناقشة نتيجة التساؤل الأول:

أظهرت النتائج أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية جاء بمستوى متوسط، بمتوسط ويشير هذا المستوى إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي لا يزال في مرحلة الانتشار الجزئي غير المنظم، حيث توجد ممارسات تطبيقية محدودة تقابلها فجوات واضحة على المستوى المؤسسي والتنظيمي، فقد حققت العبارات المرتبطة بوجود تطبيقات موجهة لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، وتشجيع الإدارة على دمجها في العملية التعليمية، أعلى المتوسطات، وهو ما يعكس تحققًا جزئيًا لمتطلبات معيار التعليم والتعلم ومعيار الطلاب في معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني(NCAAA)، لا سيما ما يتعلق بإتاحة فرص التعلم، وتوفير أدوات مساندة تراعي الفروق الفردية. ويُعد هذا مؤشرًا إيجابيًا على وجود توجه عام نحو توظيف التقنيات الحديثة في دعم الطلبة ذوي الإعاقة، وإن كان هذا التوجه لا يزال في إطار المبادرات العامة أكثر من كونه ممارسة مؤسسية منهجية.

وجاءت العبارات المتعلقة بتدريب أعضاء هيئة التدريس، والتقييم الدوري لفاعلية التطبيقات، ووجود سياسات واضحة في المراتب الأخيرة، حيث سجلت أدنى المتوسطات، لاسيما العبارة الخاصة بالتقييم الدوري التي جاءت بمستوى منخفض. ويشير ذلك بوضوح إلى عدم تحقق معايير جوهرية فيNCAAA، وعلى وجه الخصوص معيار الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس، ومعيار التقويم والتحسين المستمر، ومعيار الحوكمة وإدارة الجودة، فغياب التدريب المنظم والتقويم القائم على الأدلة يعكس أن استخدام الذكاء الاصطناعي يتم غالبًا بصورة فردية أو تجريبية، دون ربطه بمؤشرات أداء أو آليات مراجعة دورية تضمن الاستدامة والجودة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سلطان ومحمد (2024) التي أشارت إلى ضعف توافر وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، كما تتسق مع دراسة صالح (2024م) التي أوضحت أن استخدام الذكاء الاصطناعي يتركز في تكييف المحتوى وطرق التدريس، بينما يظل ضعيفًا في مجالات التقويم، والخدمات المساندة، وتعديل بيئة التعلم. ويعزز ذلك ما أشار إليه Garg and Sharma (2020)من أن فاعلية الذكاء الاصطناعي في التعليم الشامل ترتبط بوجود بنية مؤسسية داعمة، وليس بمجرد توفر التقنية.

وتتعارض النتائج جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة Alatawi (2024)التي أظهرت تحسنًا ملحوظًا في الأداء الأكاديمي والاندماج الاجتماعي عند تطبيق تدخلات قائمة على الذكاء الاصطناعي. ويرى الباحث أن هذا التباين لا يعكس ضعفًا في نتائج الدراسة الحالية، بل يمكن تفسيره في ضوء اختلاف السياقات التعليمية ومستوى الاستثمار المؤسسي، حيث ركزت دراسة Alatawi (2024) على برامج تدخل محددة ومكثفة، في حين ترصد الدراسة الحالية الواقع العام للاستخدام على مستوى الجامعات، بما يتضمنه من تفاوت في الجاهزية والتطبيق.

ويرى الباحث أن الوصول إلى مستوى متوسط في واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يعكس فجوة بين الإمكانات النظرية الكبيرة لهذه التقنيات ومتطلبات تطبيقها المؤسسي الفعّال، فالمشكلة لا تكمن في غياب التقنية ذاتها، وإنما في غياب التكامل بين التقنية والسياسات التعليمية ومعايير الجودة والاعتماد. إذ لا يمكن تحقيق الأثر المنشود للذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الشامل ما لم يُدمج ضمن خطط استراتيجية واضحة، وبرامج تدريب منهجية، وآليات تقويم مستمرة مرتبطة بتقارير المقررات والبرامج الأكاديمية وفق متطلباتNCAAA .

وعليه، تشير هذه النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية يُستخدم حاليًا بوصفه أداة داعمة جزئية، ولم يصل بعد إلى مستوى الممارسة المؤسسية المستدامة المرتبطة بمعايير الاعتماد الأكاديمي الوطني، ويؤكد ذلك الحاجة إلى الانتقال من الاستخدام التقني المحدود إلى تبني نموذج مؤسسي متكامل، يربط تطبيقات الذكاء الاصطناعي بتحقيق معايير الجودة، وتعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة بصورة قابلة للقياس والتقويم.

عرض نتائج التساؤل الثاني:

وينص على: "ما أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية لطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟" للإجابة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والرتب لاستجابات أعضاء هيئة التدريس وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
2	توفر هذه التطبيقات أساليب تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية للطلبة.	4.119	1.153	%82.4	مرتفعة	1
5	يسهم الذكاء الاصطناعي في تقويم أداء الطلبة ذوي الإعاقة بشكل أكثر دقة وموضوعية.	4.081	1.140	%81.6		2
7	يشعر الطلبة ذوو الإعاقة بمزيد من الثقة نتيجة الدعم الأكاديمي الذكي.	4.076	1.173	%81.5		3
6	يساعد الذكاء الاصطناعي في تقليل التحيز الأكاديمي ضد الطلبة ذوي الإعاقة.	4.043	1.159	%80.9		4

3	تسهم التقنيات الذكية في تسهيل الوصول إلى المقررات والموارد التعليمية.	4.038	1.159	%80.8		5
4	تتيح الأدوات الذكية الفرصة للطلبة ذوي الإعاقة للتفاعل داخل الصفوف الافتراضية والواقعية.	4.000	1.143	%80.0		6
1	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطلبة ذوي الإعاقة على تحسين أدائهم الأكاديمي.	3.928	1.411	%78.6		7
	المتوسط الحسابي العام	**4.041**	**1.067**	**%80.8**		

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات بلغ (4.041)، وبوزن نسبي (80.8%)، مما يشير إلى أن أثرها بشكل عام جاء بمستوى "مرتفع"، وأن العبارة (2) حققت أعلى متوسط، بمتوسط (4.119)، وبوزن نسبي (82.4%)، مما يعني درجة مرتفعة. تليها العبارة (5) بمتوسط (4.081)، وبوزن نسبي (81.6%)، مما يعني درجة مرتفعة أيضًا، والعبارة (4) حققت المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط (4.000)، وبوزن نسبي (80.0%)، مما يدل على مستوى مرتفع. تليها العبارة (1) حققت أقل متوسط، بمتوسط (3.928)، وبوزن نسبي (78.6%)، مما يعني درجة مرتفعة.

مناقشة نتيجة التساؤل الثاني: أظهرت النتائج أن أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية جاء بمستوى مرتفع، وهو ما يعكس إدراكًا إيجابيًّا واضحًا لدى أعضاء هيئة التدريس لدور هذه التطبيقات في دعم التعلم الجامعي الشامل. وتشير هذه النتيجة إلى أن الذكاء الاصطناعي لم يعد يُنظر إليه بوصفه أداة تقنية مساندة فحسب، بل كمدخل تربوي فاعل يسهم في تحسين فرص التعلم والوصول العادل للطلبة ذوي الإعاقة. وقد تصدرت البنود المتعلقة بمرونة الأساليب التعليمية ومراعاة الفروق الفردية أعلى المتوسطات، وهو ما يدل على تحقق متقدم لمتطلبات معيار التعليم والتعلم في معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني (NCAAA)، لا سيما فيما يتعلق بتنوع استراتيجيات التدريس، وتكييف الخبرات التعليمية وفق احتياجات المتعلمين. ويعكس ذلك وعيًا متزايدًا لدى أعضاء هيئة التدريس بقدرة

تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تصميم مسارات تعلم مخصصة، وهو ما يتسق مع ما توصلت إليه دراسة Yang (2024) التي أكدت أن التعلم المدعوم بالذكاء الاصطناعي يعزز العدالة التعليمية من خلال الاستجابة للفروق الفردية وتحسين فرص النجاح الأكاديمي.

كما جاءت البنود المرتبطة بدقة التقويم وتقليل التحيز الأكاديمي بمستويات مرتفعة، بما يشير إلى تحقق نسبي لمتطلبات معيار التقويم العادل ومخرجات التعلم ضمن إطارNCAAA، حيث يُسهم الذكاء الاصطناعي في توفير أدوات تقييم أكثر موضوعية وأقل تأثرًا بالأحكام الذاتية، ويتوافق هذا مع نتائج دراسة صالح (2024أ) التي أوضحت أن التقنيات الذكية تمثل أداة فعالة في دعم التقويم المنصف للطلبة ذوي الإعاقة، وتحسين موثوقية الحكم على أدائهم الأكاديمي. ورغم هذا المستوى المرتفع فقد جاءت العبارة المتعلقة بالتحسين المباشر للأداء الأكاديمي في المرتبة الأخيرة، وإن بقيت ضمن المستوى المرتفع، وهو ما يمثل نتيجة ذات دلالة تحليلية مهمة. ويرى الباحث أن هذا التفاوت يعكس أن الأثر الأقوى لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يتمثل حاليًا في تهيئة بيئة تعلم داعمة وميسّرة أكثر من إحداث تحسن مباشر وسريع في التحصيل الأكاديمي. ويمكن تفسير ذلك بوجود تحديات تتعلق بمدى عمق دمج هذه التطبيقات في تصميم المقررات، ومستوى تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيفها بصورة منهجية، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه سلطان ومحمد (2024) من أن ضعف التوظيف المنظم للتقنيات الذكية يحد من أثرها الفعلي على نواتج التعلم. وتتفق النتائج بشكل عام مع ما توصلت إليه دراسة Alatawi (2024)التي بينت أن أثر الذكاء الاصطناعي في التعليم الشامل يكون أكثر وضوحًا في مجالات التفاعل الأكاديمي، وتسهيل الوصول إلى المحتوى، وبناء الثقة لدى الطلبة ذوي الإعاقة، مقارنة بالأثر المباشر على التحصيل الأكاديمي. ويُفسر الباحث هذا النمط بأن التحصيل الأكاديمي يمثل نتاجًا تراكميًّا يتأثر بعوامل متعددة، من بينها جودة التدريس، واستمرارية الدعم، ومواءمة المناهج، وليس بالتقنية وحدها.

ومن منظور نقدي، تشير النتائج إلى أن تحقيق مستوى مرتفع من الشمولية الأكاديمية لا يعني بالضرورة اكتمال تحقيق جميع متطلبات NCAAA، إذ يظهر أن معيار التعليم والتعلم ومعيار الطلاب قد تحقق بدرجة أعلى مقارنة بمعايير أخرى، مثل معيار الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعيار التحسين المستمر، التي تتطلب ربط استخدام الذكاء الاصطناعي ببرامج تدريب منهجية، ومؤشرات قياس أثر واضحة ضمن تقارير المقررات والبرامج الأكاديمية. وعليه يرى الباحث أن النتائج تعكس

مرحلة انتقالية في توظيف الذكاء الاصطناعي داخل الجامعات السعودية، حيث تحقق أثرًا إيجابيًّا واضحًا في دعم الشمولية الأكاديمية، إلا أن تعظيم هذا الأثر واستدامته يستلزم الانتقال من الاستخدام الداعم إلى التوظيف المؤسسي المتكامل المرتبط بمعايير الاعتماد الأكاديمي الوطني، بما يضمن تحويل الإمكانات التقنية إلى نواتج تعلم قابلة للقياس والتقويم.

نتائج التساؤل الثالث: وينص على: "ما أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية لطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والرتب لاستجابات وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
5	تسهم هذه التطبيقات في تحسين ثقة الطلبة ذوي الإعاقة بأنفسهم داخل المجتمع الجامعي.	4.155	0.987	%83.1	مرتفعة	1
2	توفر هذه التطبيقات أدوات تساعد على التواصل الاجتماعي والتفاعلي داخل البيئة الجامعية.	4.076	0.958	%81.5		2
6	تسهل الأدوات الذكية مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة في الفرق الطلابية والمبادرات الجامعية.	4.076	0.958	%81.5		2
3	تساعد التقنيات الذكية الطلبة ذوي الإعاقة على بناء علاقات اجتماعية أكثر فعالية.	4.040	1.090	%80.8		4

4	تقلل تطبيقات الذكاء الاصطناعي من مظاهر العزلة الاجتماعية بين الطلبة.	4.038	1.055	%80.8		5
1	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز اندماج الطلبة ذوي الإعاقة في الأنشطة الطلابية.	3.845	1.169	%76.9		6
7	تدعم الجامعة الأنشطة التي توظف الذكاء الاصطناعي في دمج الطلبة اجتماعيًا.	3.384	1.273	%67.7	متوسطة	7
	المتوسط الحسابي العام	**3.945**	**0.920**	**%78.9**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات بلغ (3.945)، وبوزن نسبي (78.9%)، مما يشير إلى أن أثرها بشكل عام جاء بمستوى "مرتفع"، وأن العبارة (5) حققت أعلى متوسط (4.155)، وبوزن نسبي (83.1%)، مما يعني درجة مرتفعة. تليها العبارتان (2) و(6) اللتان حققتا متوسطًا متساويًا بلغ (4.076)، وبوزن نسبي (81.5%)، مما يعني درجة مرتفعة أيضًا، والعبارة (1) حققت المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط (3.845)، وبوزن نسبي (76.9%)، مما يدل على مستوى مرتفع. تليها العبارة (7) التي حققت أقل متوسط (3.384)، وبوزن نسبي (67.7%)، مما يعني درجة متوسطة.

مناقشة نتيجة التساؤل الثالث: أظهرت النتائج أن أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية جاء بمستوى مرتفع، وهو ما يعكس إدراكًا إيجابيًّا لدى أعضاء هيئة التدريس لدور هذه التطبيقات في تحسين اندماج الطلبة ذوي الإعاقة داخل المجتمع الجامعي وتعزيز مشاركتهم الاجتماعية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الذكاء الاصطناعي يُعد أداة واعدة في دعم البعد الاجتماعي للشمولية، إلى جانب دوره الأكاديمي. وقد حققت العبارة المتعلقة بتحسين ثقة الطلبة ذوي الإعاقة بأنفسهم داخل المجتمع الجامعي أعلى المتوسطات، وهو ما يدل على تحقق واضح لأحد أبعاد معيار الطلاب وبيئة التعلم الداعمة ضمن معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني، حيث تسهم التقنيات الذكية في تقليل الحواجز النفسية والاجتماعية، وتعزيز الشعور بالقبول والانتماء، ويتسق ذلك مع نتائج دراسة Alatawi (2024) التي

أكدت أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا تقتصر آثارها على الجوانب الأكاديمية، بل تمتد لتعزيز الثقة بالنفس والاندماج الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة.

كما جاءت البنود المرتبطة بتسهيل التواصل الاجتماعي والمشاركة في الفرق الطلابية والمبادرات الجامعية بمستويات مرتفعة، مما يشير إلى تحقق نسبي لمتطلبات معيار بيئة التعلم الداعمة، خاصة فيما يتعلق بتوفير أدوات تفاعلية تسهم في بناء العلاقات الاجتماعية داخل البيئة الجامعية. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة Yang (2024) التي أوضحت أن أدوات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تحسن التفاعل الاجتماعي من خلال بيئات تعلم وتواصل رقمية مهيأة، وكذلك ما أشار إليه Garg and Sharma (2020) من أهمية التقنيات المساندة في تعزيز العلاقات الاجتماعية والاندماج داخل التعليم الشامل، وجاءت العبارة المتعلقة بدعم الجامعة للأنشطة التي توظف الذكاء الاصطناعي في دمج الطلبة اجتماعيًا في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وهو ما يكشف عن قصور مؤسسي نسبي في تبني الذكاء الاصطناعي بوصفه مدخلًا استراتيجيًا لدعم الشمولية الاجتماعية، ويعكس هذا القصور عدم تحقق كامل لمتطلبات معيار الحوكمة وإدارة الموارد وبيئة التعلم الداعمة في NCAAA، حيث لا تزال المبادرات الاجتماعية المدعومة بالذكاء الاصطناعي تعتمد بدرجة كبيرة على جهود فردية أو ممارسات غير منظمة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سلطان ومحمد (2024) التي أشارت إلى أن ضعف البنية التحتية وقلة البرامج الموجهة تحد من الأثر الفعلي للتقنيات الحديثة في تحقيق الشمولية الاجتماعية.

ويرى الباحث أن ارتفاع مستوى الشمولية الاجتماعية المدرك لا يعني اكتمال تحقيقها مؤسسيًّا، إذ يظهر تفاوت واضح بين الأثر الفردي للتقنية على الطلبة (مثل تعزيز الثقة بالنفس والتواصل) وبين الدعم المؤسسي المنظم الذي يضمن استدامة هذا الأثر. فالشمولية الاجتماعية لا تتحقق تلقائيًا بمجرد توفر أدوات ذكية، وإنما تتطلب سياسات جامعية واضحة، وتمويلًا مخصصًا، وبرامج وأنشطة طلابية مخططة توظف الذكاء الاصطناعي بصورة منهجية. وعليه، تشير النتائج إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي أسهمت بالفعل في تعزيز الجوانب النفسية والتفاعلية للشمولية الاجتماعية، إلا أن تعظيم هذا الأثر واستدامته يستلزم دمج هذه التطبيقات ضمن الخطط الاستراتيجية للجامعات، وربطها بمبادرات وأنشطة طلابية مدعومة، وبمؤشرات قياس أثر تتماشى مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني. كما يؤكد الباحث أن الشمولية الاجتماعية تمثل بعدًا مكملًا

وشرطًا داعمًا للشمولية الأكاديمية، وأن أي تبنٍّ مؤسسي للذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي يجب أن يوازن بين البعدين لضمان تحقيق الدمج الشامل للطلبة ذوي الإعاقة.

نتائج التساؤل الرابع: وينص على: "ما مدى توافق تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة بالجامعات السعودية لتعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والرتب للاستجابات، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور مدى توافق التطبيقات مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	تُوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يتماشى مع معايير الجودة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.	3.618	1.179	%72.4	مرتفعة	1
3	تتبع الجامعة سياسات تدعم استخدام التقنية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.	3.580	1.214	%71.6		2
5	يُنظر لاستخدام الذكاء الاصطناعي كجزء من تحسين جودة البرامج الأكاديمية لذوي الإعاقة.	3.580	1.218	%71.6		2
9	تشجع إدارة الجامعة المشاريع البحثية التي تربط بين الذكاء الاصطناعي ومعايير الجودة.	3.503	1.217	%70.1		4
4	تُقيّم الجهات المختصة توافق التطبيقات الذكية لذوي الإعاقة مع معايير الاعتماد الوطني بصفة دورية.	3.463	1.153	%69.3		5

10	تلتزم الجامعة بمبدأ العدالة الرقمية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يتفق مع المعايير الوطنية.	3.427	1.150	%68.5		6
6	توثق الجامعة استخدام التطبيقات الذكية لذوي الإعاقة ضمن تقارير الاعتماد الأكاديمي.	3.391	1.305	%67.8		7
2	توجد مؤشرات أداء مرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي لذوي الإعاقة ضمن متطلبات الاعتماد الأكاديمي.	3.387	1.444	%67.7		8
7	يتم تضمين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لذوي الإعاقة في الخطط الاستراتيجية لضمان الجودة.	3.353	1.414	%67.1	متوسطة	9
8	يوجد إشراف إداري وفني للتأكد من توافق تطبيقات الذكاء الاصطناعي لذوي الإعاقة مع أهداف الاعتماد الوطني.	3.160	1.322	%63.2		10
	المتوسط الحسابي العام	**3.446**	**1.082**	**68.9**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات بلغ (3.446)، وبوزن نسبي (68.9%)، مما يشير إلى أن التوافق بشكل عام جاء بمستوى "مرتفع"، وأن العبارة (1) حققت أعلى متوسط (3.618)، وبوزن نسبي (72.4%)، مما يعني درجة مرتفعة، تليها العبارتان (3) و(5) اللتان حققتا متوسطًا متساويًا بلغ (3.580)، وبوزن نسبي (71.6%)، مما يعني درجة مرتفعة أيضًا والعبارة (7) حققت المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط (3.353)، وبوزن نسبي (67.1%)، مما يدل على مستوى متوسط، تليها العبارة (8) حققت أقل متوسط، بمتوسط (3.160)، وبوزن نسبي (63.2%)، مما يعني درجة متوسطة.

مناقشة نتيجة التساؤل الرابع: أظهرت النتائج الدراسة أن مدى توافق تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في الجامعات السعودية لتعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي

الإعاقة مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني جاء بمستوى مرتفع، ويعكس هذا المستوى وجود توجه مؤسسي عام لربط توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، إلا أن هذا التوافق لا يزال يتسم بالجزئية وعدم الاكتمال عند تحليل أبعاده التفصيلية. فقد حققت العبارة المتعلقة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يتماشى مع معايير الجودة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة أعلى المتوسطات، وهو ما يشير إلى تحقق نسبي لمتطلبات معيار التعليم والتعلم ومعيار الطلاب في إطار NCAAA، ويعكس إدراكًا أكاديميًّا متزايدًا بأهمية مواءمة استخدام التقنيات الذكية مع مبادئ الجودة التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه حجازي وحسن (2025) من أن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي ينبغي أن يتم ضمن سياسات مؤسسية واضحة تستند إلى المعايير الوطنية للجودة وتراعي خصوصية الطلبة ذوي الإعاقة. كما جاءت البنود المرتبطة بتبني سياسات داعمة لتكافؤ الفرص والنظر إلى الذكاء الاصطناعي كمدخل لتحسين جودة البرامج الأكاديمية بمستويات مرتفعة، بما يدل على تحقق جزئي لمتطلبات معيار الحوكمة وضمان الجودة في NCAAA، ويشير إلى وجود قناعة مؤسسية بدور الذكاء الاصطناعي في تعزيز العدالة التعليمية. ويتسق ذلك مع نتائج دراسة Yang (2024) التي أكدت أن الدمج المؤسسي للتقنيات الذكية ضمن الأطر التعليمية يسهم في تحقيق المساواة وتحسين جودة البرامج الأكاديمية.

وكشفت النتائج عن انخفاض نسبي في المتوسطات المرتبطة بتضمين استخدام الذكاء الاصطناعي في الخطط الاستراتيجية، ووجود مؤشرات أداء واضحة، والإشراف الإداري والفني المنتظم، حيث جاءت هذه البنود ضمن المستوى المتوسط. ويشير ذلك إلى عدم تحقق كامل لمتطلبات معيار التخطيط الاستراتيجي، ومعيار التقويم والتحسين المستمر، ومعيار إدارة الموارد في معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني. فغياب الربط الواضح بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والخطط الاستراتيجية ومؤشرات الأداء يعكس أن التوافق القائم لا يزال أقرب إلى الالتزام الشكلي بالمعايير منه إلى التكامل المؤسسي العميق. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سلطان ومحمد (2024)التي أوضحت أن ضعف الدعم المؤسسي والإشراف المنهج يحدّ من استدامة توظيف التقنيات الحديثة في دعم الطلبة ذوي الإعاقة. كما تدعمها نتائج دراسة Melo-López et al. (2025)التي بينت أن غياب التخطيط الاستراتيجي الشامل وآليات التقييم الدوري يمثل تحديًا رئيسًا أمام مواءمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع المعايير الوطنية والدولية للجودة.

ويرى الباحث أن وصف مستوى التوافق بأنه مرتفع لا يعني بالضرورة تحقيق التكامل الكامل مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني، بل يعكس مرحلة انتقالية تتوافر فيها الرغبة المؤسسية والوعي النظري، مقابل قصور في آليات التنفيذ والتقويم والمتابعة. فالتوافق الحقيقي مع معايير NCAAA لا يتحقق بمجرد توظيف التطبيقات أو الإشارة إليها في السياسات العامة، وإنما يتطلب دمجها في الخطط الاستراتيجية، وتوثيق استخدامها في تقارير الاعتماد، وربطها بمؤشرات أداء قابلة للقياس تعكس أثرها الفعلي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية. وعليه، تشير النتائج إلى أن الجامعات السعودية قد قطعت شوطًا مهمًّا في مواءمة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، إلا أن الارتقاء بهذا التوافق إلى مستوى أعلى يستلزم تطوير سياسات مؤسسية أكثر وضوحًا، وتعزيز الإشراف الإداري والفني، وتفعيل التقويم الدوري القائم على الأدلة، بما يضمن استدامة استخدام الذكاء الاصطناعي وتحويله إلى رافد أساسي لتحقيق الشمولية وجودة التجربة التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة.

عرض نتائج التساؤل الخامس وينص على: "ما التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في توظيف الذكاء الاصطناعي لتعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والرتب للاستجابات، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور التحديات التي تواجه الجامعات في توظيف الذكاء الاصطناعي مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
3	نقص الكوادر المتخصصة في تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعة بما يتناسب مع ذوي الإعاقة	4.155	0.987	%83.1	مرتفعة	1
6	غياب إطار تنظيمي واضح لتوظيف الذكاء الاصطناعي في سياق دعم الشمولية لذوي الإعاقة.	4.153	0.949	%83.1		2

2	توجد فجوة معرفية لدى أعضاء هيئة التدريس في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع الطلبة ذوي الإعاقة.	4.117	1.084	%82.3		3
10	قلة مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة أنفسهم في تقييم أو تصميم هذه التطبيقات.	4.115	0.696	%82.3		4
5	محدودية التمويل المخصص لتقنيات الذكاء الاصطناعي الداعمة للطلبة ذوي الإعاقة.	4.076	0.997	%81.5		5
7	عدم وجود معايير موحدة لقياس فعالية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحقيق الشمول لذوي الإعاقة.	4.036	1.094	%80.7		6
4	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا تتناسب مع تنوع حالات الإعاقة المختلفة.	3.998	1.003	%80.0		7
8	ضعف التعاون بين الأقسام الأكاديمية والوحدات التقنية في تطوير المبادرات الذكية لذوي الإعاقة.	3.998	0.876	%80.0		7
1	ضعف البنية التحتية التقنية يعوق التوسع في استخدام الذكاء الاصطناعي لخدمة ذوي الإعاقة.	3.849	1.098	%77.0		9
9	مقاومة بعض الكليات أو الأقسام لاعتماد تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل رسمي مع ذوي الإعاقة.	3.764	0.893	%75.3		10
	المتوسط الحسابي العام	**4.026**	**0.726**	**%80.5**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات بلغ (4.026)، وبوزن نسبي (80.5%)، مما يشير إلى أن مستوى التحديات بشكل عام جاء "مرتفعًا."، وأن العبارة (3)

حققت أعلى متوسط، بمتوسط (4.155)، وبوزن نسبي (83.1%)، مما يعني أن هذا التحدي يُعتبر مرتفعًا جدًا. تليها العبارة (6) التي حققت متوسطًا قريبًا جدًا بلغ (4.153)، وبوزن نسبي (83.1%)، مما يدل على أهمية هذا التحدي أيضًا. وأن العبارة (1) حققت المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط (3.849)، وبوزن نسبي (77.0%)، مما يدل على مستوى مرتفع. تليها العبارة (9) حققت أقل متوسط، بمتوسط (3.764)، وبوزن نسبي (75.3%)، مما يعني أنها تُعتبر أقل التحديات ارتفاعًا، ويوضح الشكل التالي ذلك:



شكل (3) المتوسطات الحسابية لمحور التحديات التي تواجه الجامعات في توظيف الذكاء الاصطناعي

مناقشة نتيجة التساؤل الخامس: أظهرت النتائج أن مستوى التحديات التي تواجه الجامعات السعودية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة جاء بمستوى مرتفع، وهو ما يشير إلى أن تبني هذه التطبيقات لا يزال يواجه معوقات جوهرية على المستويات البشرية والتنظيمية والمالية والتقنية، على الرغم من الوعي المتزايد بأهميتها ودورها في دعم التعليم الجامعي الشامل. وقد تصدر تحدي نقص الكوادر المتخصصة في تطوير وإدارة تطبيقات الذكاء الاصطناعي الموجهة لذوي الإعاقة قائمة التحديات، مما يعكس قصورًا واضحًا في متطلبات

معيار الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعيار إدارة الموارد البشرية ضمن معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني، ويؤكد هذا أن فعالية توظيف الذكاء الاصطناعي لا تعتمد على توفر التقنية بقدر ما تعتمد على توافر كفاءات بشرية مؤهلة قادرة على تصميمها وتشغيلها وتقييم أثرها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سلطان ومحمد (2024) التي أكدت أن نقص التدريب والخبرات المتخصصة يمثل أحد أبرز العوائق أمام دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي. كما جاء غياب إطار تنظيمي واضح لتوظيف الذكاء الاصطناعي في سياق دعم الشمولية لذوي الإعاقة في المرتبة الثانية، وهو ما يشير إلى قصور في متطلبات معيار الحوكمة والتخطيط الاستراتيجي وضمان الجودة في .NCAAA فغياب السياسات والأطر التنظيمية يحد من الانتقال من المبادرات الفردية إلى الممارسات المؤسسية المستدامة. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Melo-López et al. (2025) من أن غياب الأطر التنظيمية والتشريعية يمثل عائقًا رئيسًا أمام المواءمة الفعالة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومعايير الجودة الوطنية والدولية.

وأظهرت النتائج كذلك أن الفجوة المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس، وقلة مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة أنفسهم في تصميم أو تقييم التطبيقات، ومحدودية التمويل تمثل تحديات بارزة، وهو ما يعكس ضعفًا في تحقيق متطلبات معيار مشاركة المستفيدين ومعيار الموارد المالية ومعيار التحسين المستمر .وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة صالح (2024) التي بينت أن نقص التدريب وضعف الموارد المالية يؤثران سلبًا في التوظيف الفعّال للتقنيات الذكية في دعم الطلبة ذوي الإعاقة، وفيما يتعلق بالتحديات التقنية والتنظيمية، جاءت ضعف البنية التحتية التقنية ومقاومة بعض الكليات أو الأقسام لاعتماد الذكاء الاصطناعي بشكل رسمي ضمن أدنى المتوسطات، إلا أنها ظلت في المستوى المرتفع، وهو ما يدل على استمرار التحديات الثقافية والمؤسسية المرتبطة بتقبل التغيير. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Garg and Sharma (2020) من أن مقاومة التغيير وضعف الثقافة الرقمية لدى بعض المؤسسات التعليمية يحدان من تبني التقنيات الحديثة، حتى في حال توفرها تقنيًّا.

ويرى الباحث أن ارتفاع مستوى التحديات يعكس أن توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية لدعم ذوي الإعاقة لا يزال في مرحلة انتقالية، حيث تتوافر الرغبة المؤسسية والوعي بأهمية التقنية، في مقابل قصور في البنية التنظيمية والكفاءات البشرية وآليات التقويم. ويُعد نقص الكوادر المتخصصة وغياب الأطر التنظيمية أخطر هذه التحديات؛ لكونهما يؤثران بشكل

مباشر في جميع مراحل التوظيف، بدءًا من التخطيط والتصميم، وصولًا إلى التنفيذ والتقييم. وعليه، تشير النتائج إلى أن معالجة هذه التحديات تمثل شرطًا أساسيًا لتعظيم أثر الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية، وذلك من خلال تبني برامج تطوير مهني متخصصة، ووضع سياسات تنظيمية واضحة، وتوفير تمويل مستدام، وتطوير البنية التحتية التقنية، إلى جانب تعزيز ثقافة الابتكار والتغيير داخل الكليات والأقسام الأكاديمية. ويؤكد الباحث أن التغلب على هذه التحديات من شأنه تحويل الذكاء الاصطناعي من مبادرات متفرقة إلى ممارسة مؤسسية مستدامة تسهم في تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني وتحسين جودة التعليم الجامعي المقدم لذوي الإعاقة.

عرض نتائج التساؤل السادس:

وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية لطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تُعزى لمتغيرات (الجامعة، التخصص)؟" تم التحقق من اعتدالية توزيع البيانات، وأظهرت النتائج أنها تتبع التوزيع الطبيعي، مما أتاح استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية. وبناءً على ذلك، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل الفروق حسب متغيرات (الجامعة، والتخصص). كما تم حساب حجم الأثر (η^2) لتقدير الأهمية العملية للفروق بين المجموعات واعتمد في تفسيره على معايير كوهين، حيث تشير القيم القريبة من (0.01) إلى أثر ضعيف، ومن (0.06) إلى أثر متوسط، ومن (0.14 فأكثر) إلى أثر كبير.

أولًا: الجامعة

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجامعة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)	تفسير حجم الأثر
واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة	بين المجموعات	5.16	4.00	1.29	1.00	0.41	0.009	ضعيف
	داخل المجموعات	569.04	440.00	1.29				
	المجموع الكلي	574.20	444.00					
أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية	بين المجموعات	1.10	4.00	0.28	0.24	0.92	0.002	ضعيف جدًا
	داخل المجموعات	504.06	440.00	1.15				
	المجموع الكلي	505.16	444.00					
أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية	بين المجموعات	0.77	4.00	0.19	0.23	0.92	0.002	ضعيف جدًا
	داخل المجموعات	374.65	440.00	0.85				
	المجموع الكلي	375.41	444.00					
مدى توافق تطبيقات	بين المجموعات	2.99	4.00	0.75	0.64	0.64	0.006	ضعيف

الذكاء الاصطناعي مع معايير الاعتماد الأكاديمي NCAA) (A	داخل المجموعات	516.90	440.00	1.18				
	المجموع الكلي	519.89	444.00					
التحديات التي تواجه الجامعات في توظيف الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	2.83	4.00	0.71	1.35	0.25	0.012	ضعيف
	داخل المجموعات	230.94	440.00	0.53				
	المجموع الكلي	233.78	444.00					

يُظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لجميع محاور الدراسة، وفقًا لمتغير الجامعة. حيث بلغت قيم مستوى الدلالة لجميع الأبعاد أعلى من(α=0.05)، مما يشير إلى أن آراء أعضاء هيئة التدريس حول محاور الدراسة الخمسة لا تختلف بشكل معنوي باختلاف الجامعات التي يعملون بها. كما يتضح من حجم الأثر (η^2) الموضح في الجدول أن جميع الأبعاد تقع ضمن نطاق الأثر الضعيف أو الضعيف جدًا وفق معايير كوهين، مما يشير إلى أن متغير الجامعة يفسر نسبة ضئيلة جدًا من التباين في تقديرات أعضاء هيئة التدريس، وهو ما يدل على عدم وجود فروق عملية ذات دلالة بين الجامعات فيما يتعلق بآراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع وأثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية والأكاديمية.

ثانيًا: التخصص

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير التخصص.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)	تفسير حجم الأثر
واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم الطلبة ذوي الإعاقة	بين المجموعات	6.72	2.00	3.36	2.62	0.07	0.012	ضعيف
	داخل المجموعات	567.48	442.00	1.28				
	المجموع الكلي	574.20	444.00					
أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية	بين المجموعات	1.31	2.00	0.65	0.57	0.56	0.003	ضعيف جدًا
	داخل المجموعات	503.85	442.00	1.14				
	المجموع الكلي	505.16	444.00					
أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية	بين المجموعات	0.01	2.00	0.01	0.01	0.99	0.000	ضعيف جدًا
	داخل المجموعات	375.40	442.00	0.85				
	المجموع الكلي	375.41	444.00					
مدى توافق تطبيقات	بين المجموعات	1.82	2.00	0.91	0.78	0.46	0.004	ضعيف جدًا

الذكاء الاصطناعي مع معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني NCAA) (A	داخل المجموعات	518.06	442.00	1.17				
	المجموع الكلي	519.89	444.00					
التحديات التي تواجه الجامعات في توظيف الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	2.99	2.00	1.50	2.87	0.06	0.013	ضعيف
	داخل المجموعات	230.79	442.00	0.52				
	المجموع الكلي	233.78	444.00					

يُظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لجميع محاور الدراسة، وذلك وفقًا لمتغير التخصص. حيث بلغت قيم مستوى الدلالة لجميع الأبعاد أعلى من(α=0.05)، مما يشير إلى أن آراء أعضاء هيئة التدريس حول محاور الدراسة الخمسة لا تختلف بشكل معنوي باختلاف تخصصاتهم كما يتضح من حجم الأثر (η^2)، فإن جميع الأبعاد تقع ضمن نطاق الأثر الضعيف أو الضعيف جدًا، مما يشير إلى أن متغير التخصص يفسر نسبة ضئيلة جدًا من التباين في تقديرات أعضاء هيئة التدريس، وهو ما يدل على عدم وجود فروق عملية ذات دلالة بين التخصصات فيما يتعلق بآراء أعضاء الهيئة حول واقع وأثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الاجتماعية والأكاديمية.

مناقشة نتيجة التساؤل السادس

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الجامعة أو التخصص في تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأثرها في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة، ومدى توافقها مع معايير الاعتماد

الأكاديمي الوطني، إضافة إلى التحديات المرتبطة بتوظيفها. وتشير هذه النتيجة إلى وجود تجانس واضح في تصورات أعضاء هيئة التدريس عبر الجامعات والتخصصات المختلفة.

ويمكن تفسير غياب الفروق بين الجامعات في ضوء تقارب السياسات التعليمية والتنظيمية في مؤسسات التعليم العالي السعودية، واعتمادها على إطار وطني موحد للجودة والاعتماد الأكاديمي(NCAAA)، إلى جانب تشابه البنية التنظيمية لوحدات الجودة والدعم التقني، واعتماد الجامعات على منصات تعليمية رقمية متقاربة، مما يقلل من احتمالية ظهور فروق مؤسسية جوهرية، وتتسق هذه النتيجة مع دراسة سلطان ومحمد (2024) التي أشارت إلى تقارب مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي بين الكليات نتيجة تماثل السياسات والبنية المؤسسية، كما تدعمها دراسة Yang (2024) التي أوضحت أن الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي تتأثر بطبيعة التقنية وسهولة استخدامها أكثر من تأثرها بالسياق المؤسسي.

كما لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص، وهو ما قد يبدو غير متوقع نظريًا، خاصة فيما يتعلق بتخصص علوم الحاسب الآلي .إلا أن هذا التباين الظاهري يمكن تفسيره بطبيعة تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم الجامعي، والتي تُعد في معظمها تطبيقات جاهزة وسهلة الاستخدام، تركز على التوظيف التربوي والوظيفي أكثر من الجوانب البرمجية المتقدمة، ولا تتطلب خبرات تقنية تخصصية عميقة، كما أن دور عضو هيئة التدريس يقتصر غالبًا على استخدام هذه التطبيقات داخل العملية التعليمية، وليس تصميمها أو تطويرها تقنيًا، مما يقلل من أثر الخلفية التخصصية مقارنة بعوامل أخرى مثل التدريب المؤسسي، والدعم الفني، وسياسات الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة صالح (2024أ) التي بينت أن التحديات والفرص المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في دعم الطلبة ذوي الإعاقة تتشابه عبر التخصصات المختلفة، لارتباطها بعوامل تنظيمية ومؤسسية أكثر من ارتباطها بطبيعة المجال الأكاديمي. كما دعمت دراسة Garg and Sharma (2020) هذا التوجه، مؤكدة أن تكامل التطبيقات الذكية ضمن المنصات التعليمية يسهم في تقليل الفروق التخصصية في استخدامها.

ويرى الباحث أن غياب الفروق بين الجامعات والتخصصات لا يعني بالضرورة نضج توظيف الذكاء الاصطناعي، بل قد يعكس أن مستوى الاستخدام لا يزال عامًا أو متوسط العمق، ولم يصل بعد إلى مرحلة التمايز المؤسسي أو التخصصي التي تُبرز فروقًا نوعية واضحة. فلو وُجدت نماذج

تطبيقية متقدمة أو سياسات ابتكارية مميزة في بعض الجامعات أو التخصصات، لظهرت فروق ذات دلالة إحصائية. وعليه، تشير النتائج إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية يتم حاليًا ضمن إطار متجانس وموحد يتوافق مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي الوطني، إلا أن تحقيق قيمة مضافة أعلى يتطلب الانتقال من مرحلة الاستخدام العام إلى مرحلة التميز المؤسسي والتخصصي، من خلال تعميق توظيف الذكاء الاصطناعي، وربطه بمؤشرات أداء نوعية، ومبادرات تدريبية وبحثية متقدمة، بما يعزز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة بصورة أكثر فاعلية واستدامة.

توصيات الدراسة:

1. رفع مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية من خلال إقرار خطط تدريبية إلزامية لأعضاء هيئة التدريس، تُربط بساعات تطوير مهني معتمدة، وبما يتوافق مع معيار الكفاءة المهنية لهم في الاعتماد الأكاديمي الوطني.
2. دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم وتطوير المقررات والبرامج الأكاديمية الداعمة للطلبة ذوي الإعاقة، مع تحديد مخرجات تعلم واضحة وقابلة للقياس، بما يحقق متطلبات معيار تصميم وتطوير البرامج الأكاديمية في الاعتماد الوطني.
3. تطوير استراتيجيات تدريس مبتكرة قائمة على الذكاء الاصطناعي، تسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك بما ينسجم مع معيار التعليم والتعلم في معايير(NCAAA).
4. توسيع الأنشطة الطلابية المدمجة بالتقنيات الذكية داخل الجامعة، بما يعزز فرص المشاركة الاجتماعية، وينمّي مهارات التواصل والانتماء لدى الطلبة ذوي الإعاقة، وبما يتوافق مع معيار بيئة التعلم الداعمة في الاعتماد الأكاديمي الوطني.
5. تضمين مؤشرات قياس أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن تقرير المقرر السنوي وتقرير البرنامج الأكاديمي، مثل قياس أثرها في تحسين مخرجات التعلم، ومستوى رضا الطلبة ذوي الإعاقة، ودعم الشمولية الأكاديمية والاجتماعية، وذلك تحقيقًا لمتطلبات التقويم القائم على الأدلة ومعيار التحسين المستمر في(NCAAA).

6. إدماج خطط توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن الاستراتيجيات المؤسسية للجامعات، وتوفير كوادر بشرية متخصصة وأطر تنظيمية واضحة لإدارتها، وربط ذلك بـ مؤشرات أداء رئيسة (KPIs) ، بما يتوافق مع معيار إدارة الموارد والحوكمة وضمان الجودة في الاعتماد الأكاديمي الوطني.

مجالات للبحوث المستقبلية:

1. تقييم الأثر المؤسسي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني.
2. فاعلية نماذج تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية لذوي الإعاقة في الجامعات.
3. دور تقارير المقررات والبرامج الأكاديمية في قياس أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي الوطني.
4. الجاهزية المؤسسية والحوكمة الأخلاقية لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي السعودي.
5. فاعلية برامج التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس في تحسين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

توافر البيانات (Data Availability)

البيانات التي تم جمعها وتحليلها في هذه الدراسة متاحة من الباحث عند الطلب، وذلك لأغراض البحث العلمي فقط، ووفقًا للضوابط الأخلاقية المعتمدة وسياسات حماية البيانات، وبما يضمن الحفاظ على سرية المشاركين وعدم الكشف عن أي معلومات تعريفية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو شعبان، شيماء وعطوان، أسعد. (2019). *القياس والتقويم التربوي*. دار الكتب العلمية.

البلوي، فيصل. (2024). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بمنطقة تبوك: الواقع والتحديات والمقترحات. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، 90.(4)*، 350- 407.

جامعة الملك عبدالعزيز. (2024). *جاهزية جامعة الملك عبد العزيز لتطبيق نظام الجامعات*.

حجازي، أميرة وحسن، حسن. (2025). واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية ونظم الذكاء الاصطناعي لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الجامعي: دراسة حالة كلية التربية النوعية جامعة عين شمس . *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، 16*(1)، 206-330.

درويش، محمود. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

سلطان، أمل ومحمد، عبير. (2024). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تحقيق التواصل المعرفي للطلبة ذوي الهمم في جامعة أسيوط، *مجلة البحث العلمي في التربية. 25*(10)، 119-173.

صالح، أحمد. (2024أ). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تكييفات المناهج الدراسية لذوي الإعاقة بالجامعة في ضوء أهداف التنمية المستدامة، *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة جامعة طنطا، 4*(3)، 145- 187.

صالح، أحمد. (2024ب). دور الحوكمة الإلكترونية في الوصول الشامل للطلبة ذوي الإعاقة بالجامعة. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية والنفسية، 3*(3)، 218-239.

العجمي، ناصر. (2024). دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات المقدمة للطلبة في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 40*، 689- 712.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي .(2025) *الاعتماد البرامجي* .تم استرجاعها من https://ncaaa.org.sa/ar/service/accreditation/servicedocuments

المركز الوطني للتنافسية .(2025) *معايير الاعتماد الأكاديمي* .تم استرجاعها من https://istitlaa.ncc.gov.sa/ar/Education/etec/accreditation/Pages/Article_008.aspx

ترجمة المراجع العربية:

Abu Shaban, S., & Atwan, H. (2019). *Educational measurement and evaluation*. Dar Al-kutub Al-ilmiyah.

Alajmi, N. (2024). The role of artificial intelligence technologies in improving the quality of services provided to students at Kuwait University from the perspective of faculty members. *journal of educational sciences and human studies, 40*, 689–712.

Al-Balawi, F. (2024). The use of artificial intelligence applications in teaching students with disabilities in the Tabuk region: reality, challenges, and proposed solutions. *journal of the faculty of education, Tanta university*, *90*(4), 350–407.

Dervish, A. (2018). *Research methods in the human sciences*. Al-ummah Al-arabia foundation for publishing and distribution.

Hegazy, A., & Hassan, H. (2025). The reality of employing technological innovations and artificial intelligence systems to integrate students with special needs in university education: A case study of the faculty of specific education, Ain shams university. *international journal of e-learning, 16*(1), 206–330.

King Abdulaziz University. (2024). *Readiness of king abdulaziz university to implement the university system*.

National Center for Academic Accreditation and Evaluation. (2025). *Program accreditation*. https://ncaaa.org.sa/ar/service/accreditation/servicedocuments

National Competitiveness Center. (2025). *Academic accreditation standards*. https://istitlaa.ncc.gov.sa/ar/Education/etec/accreditation/Pages/Article_008.aspx

Saleh, A. (2024a). The role of artificial intelligence applications in adapting university curricula for students with disabilities in light of the sustainable development goals. *journal of advanced sciences for mental health and special education, Tanta university, 4*(3), 145–187.

Saleh, A. (2024b). The role of e-governance in achieving inclusive access for students with disabilities at universities. *journal of king abdulaziz university for educational and psychological sciences, 3*(3), 218–239.

Sultan, A., & Mohamed, A. (2024). Artificial intelligence applications and their role in achieving cognitive communication for students of determination at assiut university. *journal of scientific research in education, 25*(10), 119–173.

المراجع الأجنبية:

Abu-Alghayth, K. & Alshahrani, B. (2024). *Inclusion of students with intellectual disability in saudi universities: understanding the gap between theory and practice*. *british journal of learning disabilities*. https://doi.org/10.1111/bld.12633

Alatawi, M. (2024). Empowering minds: exploring the impact of AI in facilitating inclusive education for students with intellectual disabilities. *journal of arts, literature, humanities and social sciences*, (106), 358-380. https://doi.org/10.33193/JALHSS.106.2024.1131

Alnasib, B. (2023). Factors affecting faculty members' readiness to integrate artificial intelligence into their teaching practices: A study from the saudi higher education context. *international journal of learning, teaching and educational research*,*22*(8), 465-491. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.24

Alrusaiyes, R. (2024). *Faculty attitudes toward students with disabilities in the kingdom of Saudi Arabia: A mixed-methods study*. *SAGE Open, 14*(1). https://doi.org/10.1177/21582440231225583

Elix, C. (2024). A critique of the inclusion/exclusion dichotomy. *philosophies*, 9(2), 30. https://doi.org/10.3390/philosophies9020030

Garg, S. & Sharma, S. (2020). Impact of artificial intelligence in special need education to promote inclusive pedagogy. *international journal of information and education technology*, *10*(7), 523–527.

Haug, P. (2020). It is impossible to avoid policy comment on mel ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy. 6*(1), 17–20. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092

Manir, H., & Gwandu, F.(2025). Application of artificial intelligence (AI) in Enhancing inclusive education in Nigeria. *journal of contemporary research in educational administration & management,2*(3), 50-61. https://www.edufdns.ng/jcream/index

Melo-López, V.-A., Basantes-Andrade, A., Gudiño-Mejía, C.-B., & Hernández-Martínez, E. (2025). The impact of artificial intelligence on inclusive education: A systematic review. *education sciences, 15*(5), 539. https://doi.org/10.3390/educsci15050539

Saleem, M. & Alkhawaldeh, M. (2023). Harnessing the power of artificial intelligence for personalized assistive technology in learning disabilities. *journal of southwest jiaotong university*, 58(4). https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.58.4.60

World Health Organization. (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities*. world health organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600

Yang, S. (2024. *The role of AI in achieving inclusive education. proceedings of the 3rd international Conference on interdisciplinary humanities and communication studies, 193–197*. https://doi.org/10.54254/2753-7064/64/2024.19654

برنامج تدريبي مقترح للقيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء

A proposed training program for administrative leaders at King Khalid University to support green human resources management practices

إعداد

د. حنان محمد عبدالله آل هيضه

أستاذ الإدارة والإشراف التربوي المشارك

قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية – جامعة الملك خالد

Dr. Hanan Mohammed Abdullah Al-Haydhah

Associate Professor of Educational Administration and Supervision

Department of Educational Leadership and Policy - College of Education - King Khalid University

Email: hhithah@kku.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-022

د. حنان محمد عبدالله آل هيضه

تاريخ التقديم: 2026/01/04 م تاريخ القبول: 2026/02/01 م

المستخلص

سعت الدراسة الحالية إلى التوصُّل لبرنامج تدريبي مقترح للقيادات الإدارية بجامعة الملك خالد؛ لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء، وذلك من خلال الأبعاد التالية: (التوظيف الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، المكافآت الخضراء، تقييم الأداء الأخضر). وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (101) مفردة من القيادات الإدارية غير الأكاديمية بالوحدات والأقسام الإدارية في جامعة الملك خالد. وتوصلت الدراسة إلى: أن مستوى دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء ككلٍّ جاء بمستوى مرتفع، حيث جاء بُعْد "التوظيف الأخضر" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.83)، بينما جاء بُعْد "المكافآت الخضراء" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.33). كما توصلت الدراسة إلى وضع برنامج تدريبي مقترح؛ لدعم القيادات الإدارية غير الأكاديمية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.

الكلمات المفتاحية: القيادات الإدارية، إدارة الموارد البشرية الخضراء.

Abstract

This study aimed to develop a proposed training program for administrative leaders at King Khalid University to support green human resource management practices, focusing on the following dimensions: (green recruitment, green training and development, green rewards, and green performance evaluation). The study employed a descriptive-analytical approach and included a sample of 101 non-academic administrative leaders from various administrative units and departments at King Khalid University. The study concluded that the level of support provided by administrative leaders at King Khalid University for green human resource management practices was generally high. Green recruitment ranked first with a mean score of (3,83), while green rewards ranked last with a mean score of (3,33). The study also developed a proposed training program to support non-academic administrative leaders at King Khalid University in implementing green human resource management practices.

Keywords: Administrative leadership, green human management practices.

المقدمة

في ظل سعي الجامعات لتحقيق أهدافها الإستراتيجية ومواكبة متطلبات التنمية المستدامة؛ فإن رأس المال البشري لديها من الموظفين الإداريين يُعَدّ أحد الركائز الأساسية التي تُسهم في تحسين جودة العمل الإداري، ورفع مستوى الإنتاجية والفاعلية التنظيمية.

فالموظفون الإداريون بمؤسسات التعليم العالي يُشكِّلون العمود الفقري للوظائف الإدارية والخدمات الطلابية، كما أنَّ لهم دورًا حاسمًا في تشكيل تجارب ورضا أصحاب المصلحة في الجامعات (Nga et al., 2025, p.1). وفي المقابل؛ يسعى الموظفون غير الأكاديميين غالبًا إلى المشاركة الهادفة، والعمل الموجَّه ذاتيًّا، والعلاقات الإيجابية في مكان العمل (Ce et al., 2025, p.2).

وفي ضوء المتطلبات المعاصرة، وتماشيًا مع العصر الحديث؛ ظهرت حاجة ماسَّة إلى استبدال إدارة الموارد البشرية بشكلها وممارساتها التقليدية إلى إدارة الموارد البشرية الخضراء، والتي تُزوِّد المؤسسات بمهامها التي تُظهرها بصورةٍ إيجابيةٍ؛ حيث إن هذه المؤسسات أصبحت مُلزَمة بتحقيق المسؤولية المجتمعية واستدامة البيئة، وعدم التأثير سلبًا عليها (الصحفي والقرني، 2023، ص. 220).

وتُعَدُّ ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء أفضل إستراتيجية لمساعدة المؤسسة في صنع الموظف الأخضر، الذي يفهم ويُقدِّر الأداء البيئي لمنظمته؛ من خلال التحليل والتوصيف الوظيفي، والتوظيف الأخضر، والتدريب والتطوير الأخضر، والتعويض والتحفيز الأخضر، وتقييم أداء الموظف الأخضر (Yusoff et al., 2018).

وبما أن الجامعات السعودية مؤسسات حيوية في هذا المسار؛ كونها تُشكِّل بيئات إدارية ذات تأثير واسع في تشكيل الثقافة المؤسسية والمجتمعية؛ فإن تعزيز هذه الممارسات داخلها يُعَدُّ خطوة أساسية نحو مسار إرساء ثقافة مؤسسية مستدامة، تترجم إلى سلوك تنظيمي يواكب طموحات المملكة العربية السعودية في بناء اقتصاد أخضر ومجتمع واعٍ بيئيًّا، وتعزيز التميُّز التنظيمي لهذه الجامعات؛ من خلال تحسين الكفاءة، ورفع مستوى الالتزام، وتقوية الصورة الذهنية للجامعة كجهةٍ مسؤولةٍ بيئيًّا (المشد والعتيبي، 2025، ص. 800).

وبناءً على ما سبق؛ وفي ضوء الدور المحوري للقيادات الإدارية في تفعيل ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء داخل الجامعات، برزت الحاجة إلى الكشف عن مستوى دعم القيادات بالوحدات الإدارية في جامعة الملك خالد لهذه الممارسات، بما يُسهِم في تعزيز تطبيقها بصورةٍ منهجيةٍ، الأمر الذي استدعى تصميم برنامج تدريبي مقترح يُسهِم في تعزيز تطبيقها داخل البيئة الجامعية.

مشكلة الدراسة:

أصبح من الضروري على الجامعات السعودية السعي نحو الاستعداد لمواجهة مختلف الصعوبات التي تواجه البيئة، والعمل على تحسين مستوى الممارسات الإدارية؛ لتكون جامعات صديقة للبيئة، وذلك من خلال تبنّي ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في مجالات التوظيف والتطوير والتقييم والتحفيز، حيث إنَّها أدوات مُؤثِّرة في مواءمة الموظفين مع الإستراتيجية البيئية للجامعة (المحيميد، 2023، ص. 80). وتؤكد دراسة الزهراني (Zahrani, 2024, p.15) على أنه من أجل تطوير إستراتيجيات إدارة الموارد البشرية الخضراء على مستوى وحدات الجامعات السعودية؛ يجب على القيادات العليا في التعليم العالي والمتخصصين في هذا المجال بناءُ مفاهيم وإجراءات تنظيمية أساسية؛ منها: توظيف كوادر إدارية ملتزمة بحماية البيئة، وعقد ندوات دورية وبرامج تدريبية حول المبادرات الخضراء، باستخدام أدوات التواصُل المختلفة في العمل لنشر مبادئ وقِيَم البيئة الخضراء.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عينة عشوائية مكوَّنة من (36) موظفًا وموظفةً من الإداريين بجامعة الملك خالد، وما تمَّ ملاحظته من أن الموظفين الإداريين –ذكورًا وإناثًا– متباينين في إنتاجيتهم وأدائهم، ووجود تباين في الرضا عن إدارة الأداء، وأساليب المكافآت، وطرق التدريب في الوظائف التي يعملون بها، ولِمَا تُمثِّله الجامعة من ثِقَل بين الجامعات المحلية في المملكة العربية السعودية، فقد حرِصتْ الإدارة العامة للموارد البشرية بجامعة الملك خالد على تبنّي منهجية علمية في جميع ممارساتها، وأن تكون متوائمة مع معايير الجودة العالمية؛ لتحقق بذلك التميز في إنجازاتها، والوصول إلى عمل مؤسسي متكامل يمتاز بالسهولة والدقة، والذي ساهم في حصول الإدارة العامة للموارد البشرية على شهادة مطابقة الأيزو (ISO9001/2015) للمرة الرابعة لعام 2024م، وهو ما يتطلَّب وجوب استمرارية الأداء المتميز.

ومن هنا؛ استحدثت الدراسة الحالية تقديم برنامج تدريبي مقترح للقيادات الإدارية لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بأبعادها: (التوظيف الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، المكافآت الخضراء، تقييم الأداء الأخضر) في جامعة الملك خالد.

أسئلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما البرنامج التدريبي المقترح للقيادات الإدارية بجامعة الملك خالد؛ لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1) ما مستوى دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بأبعادها: (التوظيف الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، المكافآت الخضراء، تقييم الأداء الأخضر)؛ من وُجْهة نظر عينة الدراسة؟

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأسئلة الدراسة تُعزَى إلى: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي الإداري)؟

3) ما تفضيلات التدريب من حيث الوقت، والزمن، وآلية التدريب؛ من وُجْهة نظر عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تمثَّل الهدف الرئيس للدراسة في: التوصل إلى برنامج تدريبي مقترح للقيادات الإدارية بجامعة الملك خالد؛ لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء. وتتفرع منه الأهداف الآتية:

1) تعرُّف مستوى دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بأبعادها: (التوظيف الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، المكافآت الخضراء، تقييم الأداء الأخضر)؛ من وُجْهة نظر عينة الدراسة.

2) الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأسئلة الدراسة، والتي تُعزى إلى متغيرات: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي الإداري).

3) تحديد تفضيلات التدريب من حيث الوقت، والزمن، وآلية التدريب؛ من وُجْهة نظر عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

– تبيَّن للباحثة –في حدود علمها وما توافر لديها من دراسات– وجودُ نُدْرة كبيرة في الدراسات التي تناولت دعم القيادات الإدارية بالجامعات السعودية لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.

– تعميق الفهم بموضوع إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ من خلال توصيف وتحليل ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.

الأهمية التطبيقية:

– تساعد نتائج الدراسة القيادات العليا بجامعة الملك خالد في بناء البرامج التدريبية اللازمة لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.

مصطلحات الدراسة:

– البرنامج التدريبي:

إجرائيًّا: خطط تدريبية مُزَمَّنة وذات محتوى تدريبي مُحدَّد؛ لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء للقيادات الإدارية بجامعة الملك خالد؛ باستخدام أساليب التدريب الحديثة؛ بهدف إكسابهم الخبرات والمعارف وصقل المهارات؛ لتحقيق الأهداف المنشودة وتحسين الأداء.

– القيادات الإدارية:

يُقصَد بالقيادات الإدارية إجرائيًّا في هذه الدراسة: رؤساء ومديرو الوحدات الإدارية غير الأكاديمية بجامعة الملك خالد، وتشمل: الإدارات العامة، والوحدات، والمراكز، والعمادات المساندة، الذين يتولّون مهام تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة الأداء الإداري والخدمات المساندة في الجامعة،

ويُسهِمون من خلال أدوارهم الإدارية في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة، وتفعيل سياساتها التنفيذية بما يتوافق مع رؤيتها ورسالتها.

– إدارة الموارد البشرية الخضراء:

تُعرَّف بأنها: السياسات والإجراءات التي تُعنَى بتحويل الموظفين العاديين إلى موظفين أصدقاء للبيئة؛ لتحقيق الأهداف البيئية للمنظمة، والمساهمة بشكل كبير في الاستدامة البيئية؛ مما يحقق التوازن بين أهداف المؤسسة والفرد والمجتمع (Mahesh et al., 2024, p.265).

وعرّفها الصاوي والدباغ (2021) بأنها: الخطط والسياسات البيئية للإدارة العليا، والتي تشمل تدريب الموظفين على فهم الممارسات البيئية الجديدة، وتمكين الموظفين من الانخراط في الأنشطة البيئية، وإعطاء مكافآت يمكن أن تُحفِّز الموظفين على تحمُّل المسؤولية البيئية. وقد تبنَّت الدراسة الحالية هذا التعريف إجرائيًّا؛ لملاءمته طبيعة الدراسة، وارتباطه بالنظرة التي قامت عليها.

الإطار النظري

أولًا– إدارة الموارد البشرية الخضراء (المفهوم والأهمية):

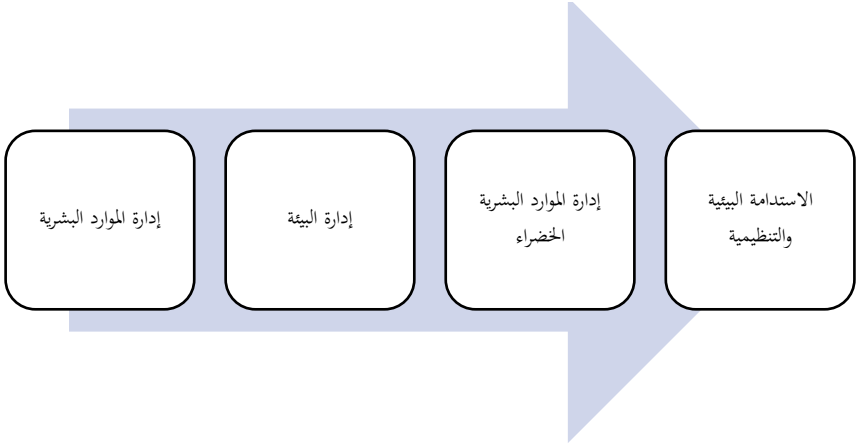
يُعَدُّ مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء (Green Human Resource Management) من المفاهيم الحديثة نسبيًّا في مجال الفكر الإداري، حيث ظهر مع العديد من المفاهيم التي حاولت ربط وظائف منظمات الأعمال بالأداء البيئي للمؤسسة؛ مثل: التسويق الأخضر، وإدارة العمليات الخضراء، وإدارة التوريد الأخضر (بلالي وسملالي، 2018، ص. 116). وقد أشارت معظم الأدبيات إلى أن مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء ظهر عام 2000م كنهجٍ جديدٍ تمامًا، وتم قبوله في جميع أنحاء العالم عام 2011م؛ باعتباره المفهوم الذي يدير البيئة داخل المؤسسات؛ من خلال تبنِّي الموارد البشرية سياسات وممارسات خضراء؛ بحيث توفر استخدامًا فعَّالًا وكفؤًا للموارد الطبيعية (ضيف، 2024، ص.15).

كما أشارت دراسة دينجرا وبادمافاتي (Dingra & Padmavathy, 2019) إلى أن مفهوم الموارد البشرية الخضراء واجه اهتمامًا عالميًّا بشكل متزايد؛ بسبب الثورة الصناعية وما نتج عنها من تلوث كبير وتهديد خطير على البيئة، مما أظهر الحاجة إلى ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ لمواءمة سلوك الموظفين مع مبادرات الاستدامة الخضراء؛ لتحقيق الأداء البيئي والميزة التنافسية المستدامة.

ويُعرِّف برنامج الأمم المتحدة للبيئة إدارة الموارد البشرية الخضراء بأنها: الإدارة التي ينتج عنها تحسُّنًا في رفاهية الإنسان والمساواة الاجتماعية، وتُقلِّل بصورة ملحوظة من المخاطر البيئية، مع حسن استخدام الموارد النادرة، ويزداد فيها استخدام الموارد، كما تستوعب جميع الفئات الاجتماعية، وتُشجِّع الاستثمار في إعادة بناء المهارات والتعليم (أصرف، 2021، ص. 150).

كما عرَّفها أوميغي (Omigie, 2022) بأنها: الخطط والسياسات البيئية للإدارة العليا، والتي تشمل تدريب الموظفين على فهم الممارسات البيئية الجديدة، وتمكين الموظفين من الانخراط في الأنشطة البيئية، وإعطاء مكافآت يمكن أن تحفز الموظفين على تحمُّل المسؤولية البيئية (p.194).

في حين تناولت دراسة عليان وآخرين (2026) مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء من منظورٍ يركز على ثلاثة عناصر؛ هي: إدارة الموارد البشرية، وإدارة البيئة، وإدارة الموارد البشرية الخضراء؛ كنهجٍ إستراتيجيٍّ وفلسفة بيئية إدارية تسعى إلى تضمين الأهداف البيئية، ودمجها في جميع ممارسات إدارة الموارد البشرية؛ لتصبح صديقة للبيئة (خضراء)؛ مما يُحقِّق ميزة تنافسية واستدامة للمؤسسات التي تنتهجها. والشكل التالي يوضح هذه العناصر، ودورها في تحقيق الاستدامة البيئية والتنظيمية:



شكل (1): العناصر الأساسية لمفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء. المصدر: (عليان وآخرون، 2025، ص. 3)

وإذا كان مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء يوضح طبيعتها ووظائفها؛ فإن الحديث عن أهميتها يكشف عن قيمتها الحقيقية في بناء رأس المال البشري، وتعزيز قدرة المؤسسة على المنافسة والنمو.

فهناك حاجة متزايدة لإدارة الموارد البشرية الإستراتيجية الخضراء؛ من خلال دمج الإدارة البيئية في إدارة الموارد البشرية بالمؤسسات، فقد أشار متخصصو الموارد البشرية إلى أن تشجيع الموظفين على أن يكونوا أكثر صداقةً للبيئة في مكان العمل؛ كان أفضل ممارسة لمؤسساتهم، كما أنه لا يمكن تنفيذ نظام الإدارة البيئية بشكل فعَّال؛ إلَّا إذا كان لدى الشركات أشخاص مناسبون لديهم المهارات والكفاءات المناسبة، فضلًا عن أنها الوسيلة التي يمكن للمؤسسات والمنظمات من خلالها التأثير على مهارات الأفراد ومواقفهم السلوكية، وتشكيلهم للقيام بعملهم، وبالتالي؛ تحقيق الأهداف التنظيمية (صلاح، 2022، ص. 444).

كما أن أهميتها لا تقتصر على المستوى التنظيمي، بل تتعدَّى ذلك إلى مستوى الفرد الذي يتمتَّع بحياة خاصة، بالإضافة إلى حياة العمل، فهي تُعَدُّ "موارد تشغيلية أو مطالب وظيفية" بالنسبة للفرد، مما يعني أن لهذه الممارسات تأثيرًا مباشرًا على رَفَاه الموظف، وعلى ما يتمتع به من موارد لإنجاز العمل، وليس فقط على الأداء التنظيمي العام (Li et al., 2023, p. 217).

ثانيًا– ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء:

يؤكد الباحثون في مجال الإدارة: أن إدارة الموارد البشرية التقليدية لها دور أساسي في تسهيل التغيير إلى النهج الأخضر؛ عن طريق اختيار الموظفين بناءً على المعايير الصحيحة، وإدخال التدريب وتطوير مهارات الموظفين في الإدارة البيئية، وتطوير تقييم الأداء بما يتناسب والنهج الأخضر، وكذا أنظمة المكافآت (حاج نعاس وزناتي، 2023، ص.99).

وفي هذا السياق؛ فقد خلصت دراسة يونغ وآخرين (Yong et al., 2019) إلى أن ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء تبدأ عند نقطة دخول الموظف، وتستمر حتى نقطة خروجه، فالإدارة المستدامة للأفراد والعمليات ليست مهمة سهلة، مما يفرض على المؤسسات تطوير بِنْية مستدامة للاستفادة من فلسفة "مشاركة العقل" والنتائج.

وقد تعدَّدت آراء الباحثين حول أبعاد ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ فاستنادًا إلى دراسة رين وآخرين (Ren et al., 2018) فإنَّ لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء ثلاثة أبعاد هي: التوظيف والاختيار، المكافآت، وتقييم الأداء. بينما ترى دراسة غارسيا وكانوي (Garcia & Canoy, 2024) أن ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء لها ستة أبعاد هي: التوظيف والاختيار، تقييم الأداء، المكافآت والتقدير، التدريب والتطوير، علاقات الموظفين، وبرنامج الصحة والسلامة (p.3). في حين أشارت دراسة المشد والعتيبي (2025) إلى أن الأبعاد الأكثر تكرارًا وأكثر شمولًا هي خمسة أبعاد: التوظيف الأخضر، التدريب الأخضر، إدارة الأداء الأخضر، المكافآت الخضراء، والمشاركة الخضراء.

وعليه؛ ركزت الباحثة على أهم أربع ممارسات خضراء لإدارة الموارد البشرية الخضراء؛ لأنها تبدو الأبرز في الأدبيات والأكثر ملاءمةً في سياق العمل الإداري بالجامعات، وتتلخَّص هذه الممارسات فيما يلي:

(1) التوظيف الأخضر:

يقصد بالتوظيف الأخضر هو: توظيف الأفراد ذوي الكفاءات والسلوكيات التي تتوافق مع المبادرات والسياسات البيئية داخل المؤسسة، بمعنى أن يكون التوظيف وفقَ معايير بيئية؛ بدءًا من الإعلان الوظيفي وفحص المتقدمين للوظيفة ومقابلتهم إلكترونيًّا، وتفضيل المرشَّحين ذوي الكفاءة والخبرة في المشاريع البيئية (Dingra & Padmavathy, 2019).

وتعتبر المؤسسات التي تمتلك ميزة التوظيف الأخضر أكثر جذبًا للموارد البشرية الخضراء من ذوي المهارات والكفاءات العالية، فضلًا عن تعزيز موقعها التنافسي بين المؤسسات المنافسة، وتحقيق أهدافها على المدى الطويل، والحصول على سمعة سوقية أفضل (الطويرقي، 2023، ص. 84).

ويمكن للمؤسسات الترويج لصورتها الخضراء وأدائها البيئي وسياستها البيئية؛ من خلال الإعلانات، والتي يمكن أن تساعد في جذب المرشحين للتقدُّم للوظائف الشاغرة المحتملة، وعلى هذا النحو؛ يجب أن يوضح وصف وظيفة معينة المهام البيئية المتعلقة بها، بالإضافة إلى المهارات والمعرفة التي سيحتاجها المرشَّحون لتنفيذ الأنشطة البيئية (Chaudhary, 2018, p.305). وبناءً على ذلك؛ خلصت دراسة حاج نعاس وزناتي (2023) إلى أن التوظيف الأخضر قائم على ثلاثة

جوانب رئيسة؛ هي على التوالي: الوعي الأخضر للمترشحين، صورة المؤسسة، المعايير الخضراء المعتمدة (ص. 101).

وعليه يمكن القول: إنَّ التوظيف الأخضر يُعَدُّ من الممارسات الجوهرية في إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ لِمَا له من دور فاعل في استقطاب الأفراد ذوي الوعي البيئي والقِيَم المستدامة، بما يُسهِم في ترسيخ ثقافة المسؤولية البيئية داخل الوحدات الإدارية بالجامعات، كما يُسهم في بناء رأس مال بشري قادر على دعم الإستراتيجيات البيئية، وتحقيق التوازن بين الكفاءة الإنتاجية والحفاظ على الموارد الطبيعية؛ مما يعزز القدرة التنافسية والاستدامة المؤسسية على المدى الطويل.

(2) التدريب والتطوير الأخضر:

يُعد التدريب الأخضر أحد أهم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ بما يضيف من مهارات خضراء للعاملين؛ فهو يساهم في زيادة وتعزيز الجهود المعرفية الخضراء والمواقف والمهارات، وتدعيم الخبرات، ومعالجة المشكلات البيئية، فضلًا عن إيجاد المناخ البيئي الأخضر؛ باعتماد مجموعةٍ من البرامج التدريبية، وتنظيم الندوات والمحاضرات والدورات التدريبية الخضراء (الطويرقي، 2023، ص. 84). كما ينبغي أن يشمل التدريب خططًا للتنمية، وبرامج تعليمية، وورش عمل، ودورات؛ لتمكين المنسوبين من تطوير واكتساب المعرفة في مجال إدارة البيئة، والمهارات الخضراء والموقف، وتدوير الوظائف الخضراء. وينبغي أيضًا أن تصبح المهام متوافقةً مع الخطط الإستراتيجية لتطوير المنسوبين (المحيميد، 2023، ص. 83).

وقد أشارت دراسة العجلوني (Al-Ajlouni, 2023) إلى أن التدريب الأخضر ضروري لتعزيز قدرة الموظفين على العمل مع المستفيدين، ويمكن إقناع الموظفين المتدربين بالالتحاق بهذه البرامج؛ من خلال تشجيعهم وارتباط ذلك بتقييم الأداء، وسهولة إدراكهم، وزيادة خبرتهم بالمشاركة (p.138).

إنَّ التدريب والتطوير الأخضر هو أحد الممارسات الأساسية في إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ إذ يسهم في رفع مستوى الوعي البيئي لدى الموظفين الإداريين، وتنمية قدراتهم في تبنِّي السلوكيات والممارسات المستدامة داخل بيئة العمل، كما يُعزِّز من قدراتهم على المشاركة الفاعلة في تحقيق الأهداف البيئية للوحدات والأقسام الإدارية بالمؤسسات الجامعية؛ بما يدعم الكفاءة التشغيلية والاستدامة التنظيمية.

(3) المكافآت الخضراء:

تعتبر المكافآت والحوافز الخضراء ممارسةً أساسيةً في إدارة الموارد البشرية، حيث يكافأ الموظفون على أدائهم الإيجابي، وتُعَدّ هذه الممارسة أقوى وسيلة تربط مصالح الموظفين بمصالح المؤسسة، وهي بالغة الأهمية في دعم أنظمة الإدارة البيئية (Al-Ajlouni, 2023). إذ تُعَدُّ الدافع الأساسي والمشجِّع الأول للموظفين على المشاركة في السلوكيات الخضراء التي تدعم أهداف المؤسسة البيئية؛ من خلال النظام المجزي لأنظمة المكافآت المالية وغير المالية، مما يؤدي إلى الاحتفاظ بالموظفين، وتحفيزهم للمساعدة في تحقيق الأهداف البيئية (Ye et al., 2022, p.4).

كما أن من أشكال المكافآت الخضراء هو مدى سماح الإدارة ومساهمتها في اندماج ومشاركة الموظفين لديها في تقديم المقترحات والآراء المختلفة؛ مما يرفع الروح المعنوية لديهم، ومشاركة الآراء، واكتساب مهارات مختلفة من رؤسائهم وزملائهم؛ من أجل الحفاظ على البيئة، والعمل في بيئة أكثر استدامةً (موسى وآخرون، 2022، ص. 202).

إلَّا أنه يجب أن تستند حزم التعويضات على مدى امتلاك العاملين للمهارات الخضراء؛ حيث يُصمَّم هذا النظام لمكافأة العاملين الذين حقَّقوا الممارسات والإنجازات البيئية، لا سيما أن المكافآت تجذب وتستبقي وتُحفِّز أفضل الموظفين، بينما تدعم تطوير معرفة وأنشطة ومقدرات جديدة لتحقيق أهداف المؤسسة (المشد والعتيبي، 2025، ص. 803).

يتضح من خلال ما سبق: أن المكافآت الخضراء تُمثِّل إحدى المحركات الجوهرية لتعزيز تبنِّي السلوكيات البيئية داخل المؤسسات، فهي أداة فاعلة تربط بين الأداء الفردي والمسؤولية البيئية الجماعية، كما يُلاحَظ أن نجاح هذه الممارسة يعتمد بدرجةٍ كبيرةٍ على مدى عدالة وفاعلية نظام المكافآت في تحفيز الأفراد على الالتزام الطوعي بالمبادرات الخضراء؛ بما يحقق توازنًا بين المردود الاقتصادي والأثر البيئي الإيجابي.

(4) تقييم الأداء الأخضر:

يُعنَى تقييم الأداء الأخضر بالفحص التحليلي لجميع البرامج والخطط والأهداف والإجراءات المتبعة بالمؤسسة، وأساليب استخدامها؛ للوصول إلى مستوى أكثر فعاليةً وكفاءةً (كمال، 2025، ص. 215). وتعمل أنظمة إدارة تقييم الأداء من جانبين؛ الأول: عن طريق ربط تقييمات الأداء

مع وصف الوظائف والأهداف والمهام الخضراء المحددة؛ مما يؤدي إلى تحسين جودة الأداء البيئي. والثاني: يتم وضع عقوبات لعدم الامتثال للأهداف البيئية (Vasa & Thatta, 2017, p.45).

حيث يساعد استخدام إجراءات إدارة وتقييم الأداء –مثل: الترقية، والتقييم، والمكافآت– في تحفيز الموظفين خاصة الجدد؛ على المشاركة في الأنشطة الخضراء؛ إذ إن دمج الأنشطة الخضراء في تقييم الأداء يشجع الموظفين بشكل فعّال على إكمال المهام الخضراء في أدوارهم، فمن المرجح أن يبدأ الموظفون بمبادرات بيئية ذات طابع تطوعي؛ نظرًا لأن هؤلاء الموظفين قد يكون لديهم المعرفة والمهارات التي تحتاجها المؤسسات، أي: التي يمكن الاستفادة منها؛ مما يُعزِّز السلوك الأخضر في المهام الوظيفية (Dumont et al., 2017, p.618).

وعليه؛ فإنَّ استخدام مثل هذه التدابير بالشكل الصحيح يُشجِّع الموظفين على أن يكونوا أكثر صداقةً للبيئة، ويعملون من أجل تحقيق أهداف الاستدامة في عملهم المستقبلي (Ercantan & Eyupoglu, 2022, p.5).

في ضوء ما سبق؛ تتجلى أهمية تقييم الأداء الأخضر؛ بوصفه أداة إستراتيجية في إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ إذ يسهم في مواءمة سلوك العاملين مع الأهداف البيئية للمؤسسة، ويعزز من كفاءتها واستدامة أدائها التنظيمي؛ من خلال ترسيخ ثقافة التحسين المستمر والمسؤولية البيئية.

وبناءً على ما تقدَّم؛ يمكن توضيح ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء كما في الشكل الآتي:



شكل (2): ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بالوحدات والأقسام الإدارية بالجامعات. المصدر: من إعداد الباحثة؛ استنادًا إلى الدراسات السابقة

ثالثًا– أهمية تطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في الوحدات الإدارية بالجامعات:

تُضفِي ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء ثقافةً تشاركيةً داخل الوحدات الإدارية بالمؤسسات؛ حيث يعبر الموظفون عن آرائهم حول القضايا البيئية المهمة، ويقترحون حلولًا لها؛ من خلال تمكينهم من تحمُّل مسؤولية القضايا البيئية، ومنحهم الفرصة للمساهمة في تحقيق الأهداف البيئية (حاج نعاس وزناتي، 2023، ص. 106).

وفي الجامعات السعودية؛ أشارت دراسة زهراني (Zahrani, 2024) إلى أن تثقيف منسوبي الجامعات –بمَن فيهم الموظفون الإداريون– حول الممارسات الخضراء أمر ضروري لمشاريع الإدارة البيئية؛ لأن هذا سيُحسِّن الأداء البيئي، ويمنح أصحاب العمل ميزة تنافسية، كما أن ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بالجامعات يزيد من دمج السلوكيات الخضراء للموظفين في إدارات مؤسسات التعليم العالي؛ من أجل تعزيز وكسب الموظفين للأداء المالي والبيئي والتنظيمي (p.3).

ومن هنا؛ تأتي أهمية تطبيق الممارسات الخضراء لإدارة الموارد البشرية في الجامعات السعودية من كونها تسهم في رفع مستوى الأداء لدى الأفراد؛ لذا لا بد من تبنِّي السلوك الصديق للبيئة في كل مجالات الحياة، وبالتالي؛ فإن ممارسة الإدارة الخضراء تعد أمرًا حيويًّا في تحقيق الميزة التنافسية، وصنع ثقافة جاذبة ومحفِّزة تساهم في استدامة الجامعات، كما تساعد في الاستدامة البيئية (المحيميد، 2023، ص. 83).

وهكذا أصبح من الضروري على الجامعات السعودية أن تدعم هذه الممارسات؛ حيث إنها أدوات مؤثرة في تحقيق أهداف "رؤية السعودية 2020": نحو جامعة مستدامة ذات أداء إداري فعّال وصديق للبيئة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي تستعرض الباحثة عددًا من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مرتَّبة ترتيبًا زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث:

– دراسة أبو رمان والصديقي (2019): هدفت إلى التعرُّف على مستوى تبنِّي ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في جامعة الطائف، وأثر هذه الممارسات بأبعادها: (التوظيف الأخضر،

التدريب والتطوير الأخضر، وتقييم الأداء الأخضر) في مدى تحسين تطبيق الإدارة البيئية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداةٍ لجمع المعلومات، وتكوَّنت العينة من (220) إداريًّا. وقد أظهرت النتائج أن مستوى تبنِّي ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بشكل عام، وكذلك مدى تحسين تطبيق الإدارة البيئية؛ كلاهما يقع ضمن المستوى المتوسط.

– دراسة المحيميد (2023): هدفت الدراسة إلى التعرُّف على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية، وتحديد الصعوبات التي تحدُّ من هذه الممارسات، وصولًا إلى تقديم المقترحات المناسبة لتحسينها. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي؛ من خلال توزيع استبانة على عينة الدراسة التي تكوَّنت من (349) عضوًا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت موافقة عينة الدراسة على واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية التالية: (أم القرى، الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الملك خالد، الملك فيصل) لجميع الأبعاد الأربعة: (التطوير والتدريب، تقييم الأداء، المكافآت والأجور، الاستقطاب والتوظيف) بدرجة "متوسطة".

– دراسة رجب ويوسليزا (Rajab & Yusliza, 2023): هدفت هذه الدراسة إلى التطبيق السليم لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات الماليزية؛ من خلال الموظفين الإداريين، وذلك في الأبعاد التالية: التسجيل الأخضر، الإعداد والتقدم الأخضر، السلوكيات الخضراء، والمشاركات الخضراء. وقد توصلت الدراسة إلى أن التطبيق السليم لهذه الممارسات سوف يعمل على تعزيز العلاقات بين إدارة الجامعة والموظفين والطلاب.

– دراسة كمال (2024): هدفت الدراسة إلى تعرُّف واقع ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء وعلاقتها بتعزيز الاستدامة التنظيمية في جامعة سوهاج. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة التي وُزِّعت على عينة مُكوَّنة من (724) عضوًا. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء والاستدامة التنظيمية جاء بدرجة "متوسطة"؛ في جميع الأبعاد التالية: (التوظيف الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، التحفيز الأخضر، والاستدامة البيئية)، مع وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين هذه الأبعاد والاستدامة التنظيمية.

– دراسة زهراني (Zahrani, 2024): سعت إلى دراسة التفاعل بين ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء واستدامة الجامعة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (273) موظفًا من موظفي جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، وبيَّنت النتائج أن الأداء البيئي للموظفين والتزامهم به هو من أسباب استدامة الجامعة، وذلك من خلال الالتزام بالممارسات الخضراء للموارد البشرية في: (التدريب والتطوير الأخضر، التوظيف والاختيار الأخضر، المكافآت الخضراء، إدارة وتقييم الأداء الأخضر).

– دراسة سوجيهارتو وأرديانسياه (Sugiharto & Ardiansyah, 2025): هدفت إلى التعرُّف على كيفية تمكُّن مؤسسات التعليم العالي بإندونيسيا من تنفيذ إدارة الموارد البشرية الخضراء بفعاليةٍ؛ لتحقيق أهداف الاستدامة في هذه المؤسسات؛ من خلال دراسة التوظيف، والتدريب، وإدارة الأداء والتعويضات. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي مستخدمةً مراجعة الأدبيات ذات الصلة؛ بتقييم وتحليل المقالات والكتب ووقائع المؤتمرات وتقارير السياسات المنشورة خلال العِقْدين الماضيين، وأظهرت الدراسة عدة نتائج؛ منها: أن إحدى أكبر العقبات التي تعترض تطبيق إدارة الموارد البشرية الخضراء في مؤسسات التعليم العالي –خاصةً في الدول النامية– تتمثَّل في المقاومة الداخلية، وضعف الوعي بمفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء وفوائدها بشكلٍ كاملٍ.

يتضح مما سبق ذِكْره من دراسات: أنها أظهرت اهتمامًا متزايدًا بتبنِّي ممارسات إدارة الموارد البشرية في مجالات: التوظيف والتدريب والمكافآت وتقييم الأداء، كما أكدت في مُجْمَلها على دور هذه الممارسات في تعزيز الاستدامة والوعي البيئي داخل المؤسسات الجامعية، وتنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها قد انفردت بتركيزها على بناء برنامج تدريبي مقترح للقيادات الإدارية بجامعة الملك خالد؛ في ضوء ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء: (التوظيف الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، المكافآت الخضراء، تقييم الأداء الأخضر)، وهذا ما يجعلها فرصةً لتقديم توصيات تساعد في التعرُّف على هذه الممارسات، ودورها في تحقيق الاستدامة البيئية، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بَلْوَرة مشكلة الدراسة، والدراسة النظرية، وإعداد أداة الدراسة، وتفسير النتائج.

الدراسة الميدانية:

أولًا– إجراءات الدراسة الميدانية:

1– منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته طبيعة المشكلة البحثية وأهدافها، حيث يتيح هذا المنهج وصف الظاهرة محل الدراسة وصفًا دقيقًا، وجمع البيانات المتعلقة بأبعادها المختلفة، ثم تحليلها، وتحويلها إلى نتائج علمية قابلة للتفسير (العساف، 2016).

2– مجتمع وعينة الدراسة: يتكوَّن مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية غير الأكاديمية (مدير عام، مدير إدارة، مدير) بالإدارات العامة، والوحدات والأقسام الإدارية بجامعة الملك خالد، والبالغ عددهم (137) فردًا، بناءً على آخر إحصائية لعام 1447هـ ما بين ذكورٍ وإناث (الإدارة العامة للموارد البشرية، 1447). وقد وُزِّعت أداة الدراسة عليهم جميعًا، وَفقَ طريقة المسح الشامل؛ وذلك ليتمَّ ضمان تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات المستردة (101) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، مثَّلت (74%) من مجتمع الدراسة، وهذا العدد يُمثِّل حجم العينة المناسب وَفقًا لمعادلة "كريجسي ومورغان".

3– أداة الدراسة: تم الاعتماد على الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وتكوَّنت من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: البيانات الأولية للمستجيب.

القسم الثاني: أبعاد الدراسة التي شملت أربعة أبعاد: (التوظيف الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، المكافآت الخضراء، تقييم الأداء الأخضر).

القسم الثالث: تفضيلات التدريب.

4– صدق وثبات الأداة:

أ) **الصدق الظاهري:** تم التأكد منه بعرضها على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص؛ حيث خرجت في صورتها النهائية مشتملةً على العبارات المتفق عليها بنسبة (85%).

ب) صدق الاتساق الداخلي للأداة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي؛ تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعْد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو مُوضَّح في الجدول التالي:

جدول (1): معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعْد الذي تنتمي إليه

التوظيف الأخضر		التدريب الأخضر		المكافآت الخضراء		تقييم الأداء الأخضر	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.859	8	**0.798	15	**0.628	22	**0.832
2	**0.902	9	**0.719	16	**0.791	23	**0.858
3	**0.653	10	**0.895	17	**0.850	24	**0.802
4	**0.825	11	**0.806	18	**0.935	25	**0.878
5	**0.841	12	**0.874	19	**0.878	26	**0.898
6	**0.815	13	**0.664	20	**0.890	27	**0.897
7	**0.579	14	**0.836	21	**0.876		

** معامل الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبُعْد الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائيًّا، مما يدل على توافر صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة. أي: إنها تقيس ما وُضِعت لقياسه.

صدق الاتساق لأبعاد الأداة:

للتحقُّق من صدق الاتساق لأبعاد الأداة؛ تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل بُعْد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هو مُوضَّح في الجدول التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكلية للاستبانة

البُعْد	معامل الارتباط
التوظيف الأخضر	0.887**
التدريب الأخضر	0.924**
المكافآت الخضراء	0.769**
تقييم الأداء الأخضر	0.846**

** معامل الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكلية للاستبانة كانت دالة إحصائيًّا، مما يعني تحقُّق صدق الاتساق لأبعاد للاستبانة.

ج) ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات الأداة؛ تم حساب معامل "ألفا-كرونباخ"، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3): معاملات ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل "ألفا-كرونباخ"

البُعْد	معامل "ألفا-كرونباخ"	عدد العبارات
التوظيف الأخضر	0.892	7
التدريب الأخضر	0.901	7
المكافآت الخضراء	0.928	7
تقييم الأداء الأخضر	0.930	6
الأداة ككلٍّ	0.958	27

يتضح من الجدول السابق: أن قِيَم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة تراوحت بين (0.892 – 0.930)، وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.958)، وهي قيمة تدل على ثبات الاستبانة.

د) مقياس الحكم:

تم استخدام تدرُّج "ليكرت" (Likert) الخماسي، وتم إعطاء قيمة لكل استجابة، ومِن ثَمَّ؛ حساب مدى كل استجابةٍ، وذلك بقسمة أكبر قيمةٍ على الفرق بين القيمتين العليا والدنيا (5/4= 0.80)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمةٍ في المقياس لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (4): توزيع الفئات ومستوياتها وفق التدرُّج المستخدم في أداة الدراسة

درجة الاستجابة	حدود الفئة	المستوى
أوافق بشدة	من 4.20 إلى 5.00	مرتفع جدًّا
أوافق	من 3.40 إلى 4.19	مرتفع
محايد	من 2.60 إلى 3.39	متوسط
لا أوافق	من 1.80 إلى 2.59	منخفض
لا أوافق بشدة	من 1.00 إلى 1.79	منخفض جدًّا

ثانيًا– نتائج الدراسة الميدانية:

إجابة السؤال الأول: ما مستوى دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بأبعادها: (التوظيف الأخضر، التدريب والتطوير الأخضر، المكافآت الخضراء، تقييم الأداء الأخضر)؛ من وُجْهة نظر عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة بشكل عام وللاستبانة ككلٍّ، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول أبعاد مقياس مستوى دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء

م	البُعْد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البُعْد	المستوى
1	التوظيف الأخضر	3.83	0.61	1	مرتفع
2	التدريب والتطوير الأخضر	3.79	0.56	2	مرتفع

3	المكافآت الخضراء	3.33	0.80	4	متوسط
4	تقييم الأداء الأخضر	3.66	0.70	3	مرتفع
المتوسط العام للأداة		3.65	0.57	مرتفع	

يتضح من الجدول (5): أن مستوى دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء ككلٍّ جاء بمستوى "مرتفع"، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات الأداة (3.65)، بانحراف معياري (0.57)؛ حيث جاء بُعْد "التوظيف الأخضر" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وانحراف معياري (0.61)، بينما جاء بُعْد "المكافآت الخضراء" في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي بلغ (3.33)، وانحراف معياري (0.80)، مما يشير إلى اتفاق عينة الدراسة على دعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بجامعة الملك خالد.

ولمزيد من التفاصيل؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات أبعاد دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء كما يلي:

البُعْد الأول– التوظيف الأخضر:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول التوظيف الأخضر

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	تقوم إدارات الجامعة بإدراج المهام المتعلقة بحماية البيئة "الواجبات والمسؤوليات" في توصيف الوظائف.	3.81	0.83	5	مرتفع
2	تدعم إدارات الجامعة تضمين معايير الاستدامة البيئية ضمن عمليات التوظيف بالأقسام والوحدات الإدارية.	3.90	0.67	3	مرتفع
3	تحرص إدارات الجامعة على الإعلان عن الوظائف بطريقة تراعي الأثر البيئي "مثل: الإعلانات الإلكترونية".	4.08	0.73	1	مرتفع

4	تؤيد إدارات الجامعة بالتعاون مع لجان المقابلات: اختيار المرشَّحين المهتمين بالقضايا البيئية.	3.74	0.77	6	مرتفع
5	توفير بيئة تنظيمية تشجع على تطبيق ممارسات التوظيف الأخضر في الوحدات الإدارية.	3.87	0.76	4	مرتفع
6	دعم استخدام تقنيات رقمية بديلة عن الورقية في عمليات التوظيف.	3.97	0.92	2	مرتفع
7	تبنِّي سياسات توظيف المرشَّحين الذين يتمتعون بالثقافة البيئية.	3.44	0.77	7	مرتفع
	المتوسط العام للبُعْد	3.83	0.61	مرتفع	

يتضح من الجدول (6) ما يلي:

جاءت العبارة: "تحرص إدارات الجامعة على الإعلان عن الوظائف بطريقة تراعي الأثر البيئي (مثل: الإعلانات الإلكترونية)" في المرتبة الأولى، بمستوى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.08)، بانحراف معياري (0.73)، وهو ما يعكس إدراك أفراد العينة لالتزام جامعة الملك خالد الواضح بتطبيق أحد أكثر ممارسات التوظيف الأخضر شيوعًا ووضوحًا، كما يُعزى ذلك إلى أن الإعلان الإلكتروني ممارسة ملموسة وسهلة الملاحظة، وتتوافق مع توجُّهات التحوُّل الرقمي الوطني، كما تسهم في الحد من الهدر الورقي، وتقليل التكلفة، مما يجعلها إحدى أكثر الممارسات حضورًا في الواقع العملي للجامعة.

في حين جاءت العبارة: "تبنِّي سياسات توظيف المرشَّحين الذين يتمتعون بالثقافة البيئية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (0.77). وقد يُعزى ذلك إلى عدم وجود سياسات معلنة في هذا المجال، وإلى أن الثقافة البيئية ليست معيارًا تقليديًّا في أنظمة التوظيف، إضافةً إلى صعوبة قياسها أثناء المقابلات الوظيفية، فضلًا عن حداثة تطبيق ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بشكل كامل داخل الجامعات، الأمر الذي يجعل هذا الجانب أقل حضورًا مقارنةً بغيره من الممارسات.

وبلغ المتوسط الحسابي لبُعْد "التوظيف الأخضر" (3.83)، بانحراف معياري (0.61)، ويقع هذا المتوسط في المستوى المرتفع، أي: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة "مرتفعة" على دعم

ممارسة بُعْد "التوظيف الأخضر" كبُعْدٍ من أبعاد إدارة الموارد البشرية الخضراء بجامعة الملك خالد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زهراني (Zahrani, 2024) التي توصلت إلى أن ممارسة بُعْد "التوظيف الأخضر" لموظفي جامعة المجمعة جاء بدرجة مرتفعة، مما يدل على وعي العينة بأهمية التوظيف الأخضر كإحدى ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.

البُعْد الثاني– التدريب والتطوير الأخضر:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول التدريب والتطوير الأخضر

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	تعمل إدارات الجامعة على تحليل وتحديد احتياجات الموظفين فيما يتعلق بالتدريب البيئي.	3.60	0.74	6	مرتفع
2	تدعم إدارات الجامعة إدراج موضوعات الاستدامة البيئية ضمن برامج التدريب والتطوير المقدَّمة للموظفين.	3.52	0.78	7	مرتفع
3	تحرص إدارات الجامعة على تدريب الموظفين لتطوير المهارات والمعارف في الحفاظ على الموارد البيئية.	3.66	0.78	5	مرتفع
4	تدعم إدارات الجامعة استخدام الوسائط الرقمية والتدريب الإلكتروني كبديلٍ صديقٍ للبيئة في تنفيذ البرامج التدريبية.	3.97	0.61	2	مرتفع
5	تتابع الإدارات نتائج برامج التدريب والتطوير للتأكُّد من انعكاسها على السلوك البيئي للموظفين.	3.68	0.66	4	مرتفع
6	تطلب إدارات الجامعة من الموظفين إيقاف الأجهزة وإطفاء الأضواء عند الخروج؛ للاستفادة من الطاقة والإضاءة الشمسية المتجددة.	4.24	0.76	1	مرتفع جدًّا

7	تعمل الوحدات الإدارية ضمن مكاتب وأبنية خضراء صديقة للبيئة.	3.84	0.61	3	مرتفع
المتوسط العام للبُعْد		3.79	0.56	مرتفع	

يتضح من الجدول (7) ما يلي:

جاءت العبارة: "تطلب إدارات الجامعة من الموظفين إيقاف الأجهزة وإطفاء الأضواء عند الخروج؛ للاستفادة من الطاقة والإضاءة الشمسية المتجددة" في المرتبة الأولى، بمستوى مرتفع جدًّا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.24)، بانحراف معياري (0.76). ويُعزى ذلك إلى كونها ممارسة يومية يسهل ملاحظتها، ومرتبطة بتوجيهات إدارية مباشرة، بالإضافة إلى انسجامها مع سياسات ترشيد الطاقة الوطنية، كما أن سهولة تطبيق هذا السلوك وانخفاض تكلفته مقارنةً بممارسات الاستدامة الأخرى يجعلانِ حضوره أكبر، وتقييمه أعلى لدى الموظفين.

وجاءت العبارة: "تدعم إدارات الجامعة إدراج موضوعات الاستدامة البيئية ضمن برامج التدريب والتطوير المقدَّمة للموظفين" في المرتبة الأخيرة، وبمستوى مرتفع أيضًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.52)، بانحراف معياري (0.78). ويُعزَى ذلك إلى أنَّ إدراج قضايا الاستدامة في التدريب يحتاج إلى تخطيط وجهود تنظيمية، وقد لا يكون بالانتشار نفسه الذي تَحظَى به الممارسات البيئية اليومية أو المباشرة، وعليه؛ فإن انخفاض الترتيب لا يعكس ضعف الممارسة، بل يعكس تفوُّق العبارات الأخرى عليها من حيث مستوى التطبيق أو الوضوح لدى أفراد العينة.

وبلغ المتوسط الحسابي لبُعْد "التدريب والتطوير الأخضر" (3.79)، بانحراف معياري (0.56)، وهذا المتوسط يقع في المستوى المرتفع، أي: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة "مرتفعة" على دعم ممارسة بُعْد "التدريب والتطوير الأخضر" كبُعْدٍ من أبعاد إدارة الموارد البشرية الخضراء. وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة زهراني (Zahrani, 2024) التي توصلت إلى أن ممارسة بُعْد التدريب والتطوير الأخضر لموظفي جامعة المجمعة جاء بدرجة مرتفعة. كما قد تتسق هذه النتيجة مع دراسة رجب ويوسليزا (Rajab & Yusliza, 2023) في الجامعات الماليزية، والتي توصلت إلى أن تعزيز العلاقة بين إدارة الجامعة وموظفيها ينطلق من التطبيق السليم لممارسات بُعْد الإعداد والتقدُّم الأخضر للموظف كإحدى ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.

البُعْد الثالث– المكافآت الخضراء:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول المكافآت الخضراء

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	دعم تكريم الموظفين الذين يسهمون في المبادرات البيئية والأنشطة المستدامة داخل الجامعة.	3.73	0.96	1	مرتفع
2	تُعتمد آليات واضحة لربط المكافآت بالإنجازات التي تسهم في تحقيق الأهداف البيئية للجامعة.	3.47	0.88	2	مرتفع
3	تُشجّع إدارات الجامعة على تقديم حوافز مادية أو معنوية للموظفين الملتزمين بتقليل استهلاك الموارد والطاقة.	3.26	0.96	4	متوسط
4	متابعة أثر نظام المكافآت على تعزيز التوجُّهات البيئية لدى الموظفين.	3.28	1.02	3	متوسط
5	توفير الدعم اللازم لتفعيل برامج تحفيزية تُشجّع على الابتكار في الممارسات الخضراء داخل الجامعة.	3.18	1.02	6	متوسط
6	تحرص إدارات الجامعة على تضمين معايير الأداء البيئي ضمن أُسُس منح الحوافز والمكافآت للموظفين.	3.13	0.92	7	متوسط
7	تُشجّع إدارات الجامعة إدراج البُعْد البيئي ضمن نظام تقييم الأداء لمنح المكافآت المستحقة للموظفين المتميزين بيئيًّا.	3.26	0.91	5	متوسط
المتوسط العام للبُعْد		3.33	0.80	متوسط	

يتضح من الجدول (8) ما يلي:

جاءت العبارة: "دعم تكريم الموظفين الذين يسهمون في المبادرات البيئية والأنشطة المستدامة داخل الجامعة" في المرتبة الأولى، بمستوى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.73)، بانحراف معياري (0.96). ويشير حصول العبارة على أعلى متوسط إلى أن أفراد العينة يشعرون بوضوحٍ أنَّ الجامعة تُقدِّر الموظفين الذين يشاركون في المبادرات البيئية، وتُقدِّم لهم نوعًا من الدعم أو الاعتراف، كما يعكس هذا التوجُّه حرص الجامعة على ترسيخ ثقافة الاستدامة بما يتوافق مع توجُّهاتها العامة و"رؤية المملكة 2030".

في حين جاءت العبارة: "تحرص إدارات الجامعة على تضمين معايير الأداء البيئي ضمن أُسُس منح الحوافز والمكافآت للموظفين" في المرتبة الأخيرة، بمستوى متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.13)، بانحراف معياري (0.92)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة لا يلمسون تطبيقًا واضحًا أو مؤسسيًّا لربط المكافآت بمعايير بيئية بالجامعة. وعليه؛ فإن انخفاض متوسط العبارة يعكس محدودية مستوى التطبيق أو الممارسة الفعلية، ولا يدل بالضرورة على رفض القناعة بأهميتها لدى أفراد عينة الدراسة.

وبلغ المتوسط الحسابي لبُعْد "المكافآت الخضراء" (3.33)، بانحراف معياري (0.80)، أي: إن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة "متوسطة" على دعم ممارسة بُعْد "المكافآت الخضراء" كبُعْدٍ من أبعاد إدارة الموارد البشرية الخضراء. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحيميد (٢٠٢٣)، التي توصلت إلى موافقة عينة الدراسة على أنَّ ممارسة بُعْد المكافآت والأجور لإدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية كانت بدرجة "متوسطة".

البُعْد الرابع– تقييم الأداء الأخضر:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول تقييم الأداء الأخضر

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	تستخدم إدارات الجامعة مؤشرات الأداء الأخضر في نظام تقييم الأداء.	3.71	0.73	2	مرتفع

2	تتوافر أنظمة إلكترونية صديقة للبيئة لتقييم أداء الموظفين؛ مثل: أنظمة إدارة الموارد البشرية الإلكترونية (e-HRM).	3.77	0.80	1	مرتفع
3	توضح إدارات الجامعة القواعد المتعلقة بتقييم أداء الموظفين في ضوء إدارة الموارد البشرية الخضراء.	3.65	0.74	4	مرتفع
4	يتوافر ميثاق أداء للموظفين يوضح أهداف تحقيق النتائج الخضراء في التقييمات السنوية.	3.67	0.85	3	مرتفع
5	توجه إدارات الجامعة التغذية العكسية للموظفين بُعْد التقييم لتحسين سلوكهم الأخضر.	3.61	0.88	5	مرتفع
6	متابعة نتائج تقييم الأداء الأخضر للتأكُّد من مساهمته في تحسين الممارسات البيئية على مستوى الجامعة.	3.55	0.90	6	مرتفع
المتوسط العام للبُعْد		3.66	0.70	مرتفع	

يتضح من الجدول (9) ما يلي:

جاءت العبارة: "تتوافر أنظمة إلكترونية صديقة للبيئة لتقييم أداء الموظفين؛ مثل: أنظمة إدارة الموارد البشرية الإلكترونية (e-HRM)" في المرتبة الأولى، بمستوى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.77)، بانحراف معياري (0.80)، وتُعزى هذه النتيجة إلى نضج البِنْية الرقمية في جامعة الملك خالد، وانسجام الممارسة مع التوجُّهات الوطنية نحو التحوُّل الرقمي والاستدامة البيئية.

في حين جاءت العبارة: "متابعة نتائج تقييم الأداء الأخضر؛ للتأكُّد من مساهمته في تحسين الممارسات البيئية على مستوى الجامعة" في المرتبة الأخيرة، بمستوى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.55)، بانحراف معياري (0.90)، ورغم وقوع العبارة في المرتبة الأخيرة فإن حصولها على درجة مرتفعة يدل على أن هذه الممارسة ما زالت في مراحلها الأولى مقارنةً بالممارسات الأخرى الأكثر نضجًا وانتشارًا، فعملية المتابعة تُعَدُّ مرحلة أكثر تعقيدًا وأقل وضوحًا من عملية التقييم نفسها.

وبلغ المتوسط الحسابي لبُعْد "تقييم الأداء الأخضر" (3.66)، بانحراف معياري (0.70)، أي: إن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة "مرتفعة" على دعم ممارسة بُعْد "تقييم الأداء الأخضر" كبُعْدٍ من أبعاد إدارة الموارد البشرية الخضراء. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زهراني (Zahrani, 2024) التي توصلت إلى أن ممارسة بُعْد تقييم الأداء الأخضر لموظفي جامعة المجمعة جاء بدرجة مرتفعة، حيث يشير ذلك إلى انسجام التوجُّهات الحديثة في الجامعات السعودية نحو التحوُّل الأخضر، وتحقيق متطلبات الاستدامة.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأسئلة الدراسة تُعزى إلى: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي الإداري)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم القيام بالإجراءات المناسبة وَفقَ متغيرات الدراسة: (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي الإداري) كما يلي:

1- متغير المؤهل العلمي:

تم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة؛ لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ وَفقًا لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

البُعْد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
التوظيف الأخضر	بين المجموعات	9.595	2	4.798	17.075	<0.001
	داخل المجموعات	27.536	98	0.281		

	الكلي	37.131	100			
التدريب الأخضر	بين المجموعات	3.290	2	1.645	5.700	0.001<
	داخل المجموعات	28.285	98	0.289		
	الكلي	31.575	100			
المكافآت الخضراء	بين المجموعات	4.490	2	2.245	3.721	0.001<
	داخل المجموعات	59.124	98	0.603		
	الكلي	63.614	100			
تقييم الأداء الأخضر	بين المجموعات	17.107	2	8.554	25.746	0.001<
	داخل المجموعات	32.558	98	0.332		
	الكلي	49.666	100			
الأداة ككلٍّ	بين المجموعات	2.572	2	1.286	4.275	0.001<
	داخل المجموعات	29.483	98	0.301		
	الكلي	32.055	100			

يتضح من الجدول (10):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزَى لمتغير المؤهل العلمي بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء، وذلك في الأداة ككلٍّ وأبعادها الأربعة، حيث إن قيم الدلالة في اختبار (ف) كانت أقل من (0.05)، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ونظرًا لوجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية؛ تم إجراء اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه تلك الفروق، ولصالح أي فئة، وجاءت النتائج كما هو مُوضَّح في الجدول التالي:

جدول (11): نتائج اختبار شيفيه للتعرُّف على اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة

البُعْد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات	
			دراسات عليا	غير ذلك
التوظيف الأخضر	بكالوريوس	3.80	*0.71989	0.23249
	دراسات عليا	4.52	-	*0.95238
	غير ذلك	3.57	-	-
التدريب الأخضر	بكالوريوس	3.82	0.32213	0.22889
	دراسات عليا	4.14	-	*0.55102
	غير ذلك	3.59	-	-
المكافآت الخضراء	بكالوريوس	3.44	*0.61401	0.06707
	دراسات عليا	2.83	-	0.54694
	غير ذلك	3.38	-	-
تقييم الأداء الأخضر	بكالوريوس	3.46	*1.18693	0.08534
	دراسات عليا	4.64	-	*1.10159
	غير ذلك	3.54	-	-
الأداة ككلٍّ	بكالوريوس	3.64	0.37473	0.11804
	دراسات عليا	4.01	-	*0.49277
	غير ذلك	3.52	-	-

* دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبيَّن من الجدول (11):

أن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي جاءت كما يلي:

- في بُعْد "التوظيف الأخضر" كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا بين فئة "الدراسات العليا" وكلٍّ من فئة "البكالوريوس" وفئة "غير ذلك"، وكانت الفروق لصالح فئة "الدراسات العليا" ذات المتوسط الحسابي الأعلى.
- في بُعْد "التدريب الأخضر" كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا بين فئة "الدراسات العليا" وفئة "غير ذلك"، وكانت الفروق لصالح فئة "الدراسات العليا".
- في بُعْد "المكافآت الخضراء" كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا بين فئة "الدراسات العليا" وفئة "البكالوريوس"، وكانت الفروق لصالح فئة "الدراسات العليا".
- في بُعْد "تقييم الأداء الأخضر" كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا بين فئة "الدراسات العليا" وكلٍّ من فئة "البكالوريوس" وفئة "غير ذلك"، وكانت الفروق لصالح فئة "الدراسات العليا" ذات المتوسط الحسابي الأعلى.
- في الأداة ككلٍّ كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا بين فئة "الدراسات العليا" وفئة "غير ذلك"، وكانت الفروق لصالح فئة "الدراسات العليا".

2- متغير عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي الإداري:

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة؛ لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ وَفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي الإداري، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء وَفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي الإداري

البُعْد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة
التوظيف الأخضر	بين المجموعات	15.689	2	7.845	35.854	<0.001

	داخل المجموعات	21.442	98	0.219		
	الكلي	37.131	100			
التدريب الأخضر	بين المجموعات	5.401	2	2.700	10.110	0.001<
	داخل المجموعات	26.175	98	0.267		
	الكلي	31.575	100			
المكافآت الخضراء	بين المجموعات	1.771	2	885.	1.403	0.107
	داخل المجموعات	61.843	98	0.631		
	الكلي	63.614	100			
تقييم الأداء الأخضر	بين المجموعات	19.055	2	9.528	30.503	0.001<
	داخل المجموعات	30.611	98	0.312		
	الكلي	49.666	100			
الأداة ككلٍّ	بين المجموعات	6.357	2	3.179	12.122	0.001<
	داخل المجموعات	25.697	98	0.262		
	الكلي	32.055	100			

يتضح من الجدول (12):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي الإداري بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء، وذلك في الأداة ككلٍّ وأبعادها: (التوظيف الأخضر، التدريب الأخضر، تقييم الأداء الأخضر)، حيث إن قيم الدلالة في اختبار (ف) كانت أقل من (0.05) وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزَى لمتغير عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي الإداري بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دعم القيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء، وذلك في بُعْد "المكافآت الخضراء"؛ حيث إن قيمة الدلالة في اختبار (ف) كانت أكبر من (0.05) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ونظرًا لوجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية؛ تم إجراء اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه تلك الفروق، ولصالح أي فئة، وجاءت النتائج كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول (13): نتائج اختبار شيفيه للتعرُّف على اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة

البُعْد	الخبرة	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطات	
			من 3 إلى أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات فأكثر
التوظيف الأخضر	من سنة إلى أقل من 3 سنوات	4.67	*1.08637	*1.01227
	من 3 إلى أقل من 5 سنوات	3.59	-	0.0741
	من 5 سنوات فأكثر	3.66	-	-
التدريب الأخضر	من سنة إلى أقل من 3 سنوات	4.29	*0.61345	*0.60173
	من 3 إلى أقل من 5 سنوات	3.67	-	0.01171
	من 5 سنوات فأكثر	3.68	-	-
تقييم الأداء الأخضر	من سنة إلى أقل من 3 سنوات	4.56	*1.33932	*1.03451
	من 3 إلى أقل من 5 سنوات	3.23	-	0.30481
	من 5 سنوات فأكثر	3.53	-	-
الأداة ككلٍّ	من سنة إلى أقل من 3 سنوات	4.17	*0.77415	*0.59708
	من 3 إلى أقل من 5 سنوات	3.40	-	0.17706
	من 5 سنوات فأكثر	3.58	-	-

* دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (13):

أن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، والتي تُعزَى لمتغير عدد سنوات الخبرة في العمل القيادي الإداري في الأداة ككلٍّ والأبعاد: (التوظيف الأخضر، التدريب الأخضر، تقييم الأداء الأخضر)؛ جاءت بين فئة "من سنة إلى أقل من 3 سنوات" وكلٍّ من فئة "من 3 إلى أقل من 5 سنوات" وفئة "من 5 سنوات فأكثر"، وكانت الفروق لصالح فئة "من سنة إلى أقل من 3 سنوات" ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

إجابة السؤال الثالث: ما تفضيلات التدريب من حيث الوقت، والزمن، وآلية التدريب؛ من وُجْهة نظر عينة الدراسة؟

جدول (14): توزيع أفراد العينة حسب وقت التدريب خلال العام

الفئة	العدد	النسبة المئوية
في نهاية الأسبوع "الأربعاء والخميس"	56	%55.4
منتصف الأسبوع "الاثنين والثلاثاء"	45	%44.6
المجموع	101	%100.0

يتضح من الجدول (14): أن أغلب أفراد العينة يفضلون التدريب في "نهاية الأسبوع الأربعاء والخميس" بنسبة 55.4% بعدد (56) فردًا، مقابل 44.6% الذين يفضلون التدريب في "منتصف الأسبوع الاثنين والثلاثاء" بعدد (45) فردًا، ولعل ذلك رغبة منهم في تجنُّب ضغط المهام بداية الأسبوع.

جدول (15): توزيع أفراد العينة حسب وقت التدريب خلال اليوم

الفئة	العدد	النسبة المئوية
منتصف الصباح من ٩ ص إلى ١١ ص	54	%53.5
بعد الظهر مباشرةً من ١ م إلى ٢ والنصف م	24	%23.8
خارج أوقات الذروة الإدارية بعد إنهاء المعاملات اليومية من ٣م إلى ٥م	23	%22.8
المجموع	101	%100.0

يتضح من الجدول (15): أن "منتصف الصباح من ٩ ص إلى ١١ ص" هو وقت التدريب المناسب لدى غالبية أفراد العينة بنسبة 53.5% وعدد (54) فردًا، وتتوزَّع النسبة المتبقية بشكل متقارب بين "بعد الظهر مباشرة" بنسبة 23.8% وعدد (24) فردًا، و"خارج أوقات الذروة الإدارية" بنسبة 22.8% وعدد (23) فردًا، ولعل ذلك يرجع إلى أن الفترة الصباحية أكثر ملاءمةً من حيث التركيز والنشاط.

جدول (16): توزيع أفراد العينة حسب آلية التدريب

الفئة	العدد	النسبة المئوية
٥٠٪ عن بُعْد	51	%50.5
٧٠٪ عن بُعْد	27	%26.7
١٠٠٪ عن بُعْد	23	%22.8
المجموع	101	%100.0

يتضح من الجدول (16): أن أغلبية أفراد العينة اختارت آلية التدريب "٥٠٪ عن بُعْد" بنسبة 50.5% وعدد (51) فردًا، ولعل ذلك يكون أفضل لدى عينة الدراسة، رغبةً منهم في الاستفادة من مزايا التعلُّم عن بُعْد دون فقدان التفاعل المباشر.

إجابة السؤال الرئيس: ما البرنامج التدريبي المقترح للقيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ سوف يتم تقديم برنامج تدريبي مقترح للقيادات الإدارية في دعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بجامعة الملك خالد، بناءً على الدراسة النظرية والدراسة الميدانية، ويتضمن ذلك البرنامج الآتي:

جدول (17): البرنامج التدريبي المقترح للقيادات الإدارية لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء

اسم البرنامج	البرنامج التدريبي للقيادات الإدارية في دعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء
الفئة المستهدفة	القيادات الإدارية للوحدات والأقسام الإدارية بجامعة الملك خالد.
عدد الساعات	٤٠ ساعة.

الهدف العام للبرنامج	تنمية كفاءة القيادات الإدارية بالجامعات السعودية في دعم وتفعيل ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء؛ بما يسهم في تعزيز ثقافة الاستدامة المؤسسية، وتحقيق أهداف "رؤية السعودية ٢٠٣٠".
الأهداف الفرعية "التفصيلية"	تنمية مهارات مديري الوحدات والأقسام الإدارية في الجامعات في تطبيق الممارسات الخضراء عبر مراحل إدارة الموارد البشرية: (التوظيف، التدريب، المكافآت، تقييم الأداء).
مكان البرنامج	عمادة التطوير والجودة بجامعة الملك خالد.
وقت البرنامج	منتصف الصباح من ٩ ص إلى ١١ ص.
آلية البرنامج	٥٠٪ عن بُعْد، و٥٠٪ حضوري.
محتوى البرنامج	
– التوظيف والاختيار الأخضر	– دمج القِيَم البيئية في معايير المفاضلة بين المتقدمين. – تصميم نماذج مقابلات واختبارات تقيس الوعي البيئي والمسؤولية الاجتماعية. – مؤشرات السلوك البيئي المرغوب في المرشَّحين. – توظيف المنصَّات الرقمية بدلًا من النماذج الورقية. – الإعلان عن الوظائف بلغةٍ تعكس التزام المؤسسة بالاستدامة. – بناء ملفات إلكترونية للمرشَّحين تُقلِّل الأثر الكربوني. – تبنِّي سياسات داخلية للتوظيف المستدام.
– التدريب والتطوير الأخضر	– تعريف وأهداف الإستراتيجية للتدريب الأخضر. – تحديد الفجوات في الوعي والممارسات البيئية لدى الموظفين. – أدوات تشخيص الاحتياجات البيئية في بيئة العمل الجامعية. – التدريب العملي في المشاريع البيئية داخل الجامعة. – أدوات تقييم الاتجاهات والسلوكيات بعد التدريب. – توظيف نتائج التقييم لتطوير برامج مستقبلية أكثر استدامةً.
– المكافآت الخضراء	– دور المكافآت في تعزيز الالتزام البيئي لدى الموظفين. – تحفيز الفِرَق الإدارية على الممارسات الصديقة للبيئة. – ربط المكافآت بمؤشرات الأداء البيئي في الوحدات الإدارية.

	– بناء ثقافة داخلية تشجع الإنجازات البيئية. – متابعة أثر برامج المكافآت على سلوك العاملين.
– تقييم الأداء الأخضر	– العلاقة بين تقييم الأداء الأخضر وإستراتيجية الجامعة في الاستدامة. – تحديد معايير الأداء البيئي: (الترشيد، الالتزام، المبادرات الخضراء). – تصميم بطاقات تقييم تتضمَّن سلوكيات بيئية قابلة للقياس. – أدوات وأساليب جمع البيانات الخاصة بالأداء البيئي. – توظيف نتائج التقييم في تطوير سلوك الموظفين.
الموارد والأدوات والتجهيزات المطلوبة	جهاز حاسب آلي متصل، وشبكة إنترنت.
أساليب التدريب وإستراتيجياته	المحاضرات التفاعلية – العروض التقديمية – العصف الذهني – ورش العمل التطبيقية – دراسة الحالة – التعليم التعاوني.
إدارة البرنامج	الجهة المشرفة: عمادة التطوير والجودة. الجهة المنفذة: وحدة التدريب والتطوير الإداري بالتعاون مع إدارة الموارد البشرية.
متطلبات نجاح البرنامج	١) توافُر مدربين مؤهلين يمتلكون خبرة في مجال إدارة الموارد البشرية الخضراء والاستدامة المؤسسية. ٢) إعداد حقائب تدريبية رقمية متكاملة تراعي الجوانب النظرية والتطبيقية لكل محور: (التوظيف، التدريب، المكافآت، التقييم). ٣) اعتماد نظام متابعة إلكتروني؛ لتوثيق الحضور، والأنشطة، وقياس التفاعل والأثر التدريبي. ٥) إتاحة موارد رقمية مفتوحة للمتدربين بعد البرنامج: (دلائل – مقاطع تعليمية – استبانات متابعة).
أساليب تقييم البرنامج	– تطبيق أدوات قياس أثر التدريب (قَبْلي – بَعْدي – تتبُّعي)؛ لقياس التحسُّن في المعرفة والسلوك. – تحليل مؤشرات الأداء البيئي المؤسسي بعد تنفيذ البرنامج؛ لمعرفة أثره في دعم الممارسات الخضراء. – إصدار تقارير دورية تتضمن توصيات للتحسين المستمر للبرنامج.

	– تحديث البرنامج سنويًّا وَفقَ المستجدات في سياسات الاستدامة و"رؤية المملكة 2030".

التوصيات:

– تبنِّي برامج تدريبية متخصصة تستهدف القيادات الإدارية؛ لتعزيز ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء.

– إدماج مفهوم الإدارة الخضراء في الخطط الإستراتيجية للجامعات ضمن مبادرات الاستدامة المؤسسية.

– تفعيل دور عمادات التطوير والجودة ومراكز التدريب في نشر ثقافة الموارد البشرية الخضراء بين العاملين.

– ضرورة قيام الجامعة بتطوير نظام حوافز يربط بين مساهمات الموظفين في المبادرات البيئية وبين حصولهم على مكافآت مادية أو معنوية؛ بما يُعزِّز دافعيتهم للمشاركة في الممارسات الخضراء.

المقترحات:

– دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تحقيق الاتجاهات الحديثة للقيادة بالجامعات السعودية.

– دراسة أثر البرامج التدريبية الخضراء على الأداء المؤسسي والتميُّز البيئي في الجامعات السعودية.

– رؤية مقترحة لممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء بالجامعات السعودية على ضوء بعض النماذج العالمية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو رمان، جمانة بشير، والصديقي، عبدالرحمن غسان. (٢٠١٩). أثر تبني ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تحسين تطبيق الإدارة البيئية في جامعة الطائف. *مجلة دراسات اقتصادية*، ١٣ (٢)، ٤٤-٧١.

أصرف، حامد جودت. (٢٠٢١). دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تحقيق البراعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة الدراسات التجارية المعاصرة*، (١٢)، ١٤٥-١٩٨.

بلالي، أحمد، وسملالي، يحضية. (٢٠١٨). ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء والميزة التنافسية. *مجلة رؤى اقتصادية*، ٨(٢)، ١١٥-١٣٣.

حاج نعاس، كوثر، وزناتي، نبيلة دحمان. (٢٠٢٣). إدارة الموارد البشرية الخضراء: توجه نحو المعاصرة. *مجلة الاقتصاد والتنمية المستدامة*، ٦ (٢)، ٩٣-١١٠.

الصاوي، محمود، والدباغ، تماضر. (٢٠٢١). دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تعزيز المسؤولية الاجتماعية في قطاع الخدمات الحكومية بإمارة عجمان. *المجلة العربية للإدارة*، ٤١ (٢)، ٧٣-٩٤.

الصحفي، رغد حامد، والقرني، محمد عبدالرحمن. (٢٠٢٣). أثر ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء على تحقيق الأداء المستدام والدور الوسيط لسلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية على موظفي فرع وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في محافظة جدة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٦ (٦١)، ٢١٩-٢٥٥.

صلاح، حفصة عمر. (٢٠٢٢). دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تحسين الأداء الوظيفي. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٤٨)، ٤٣٦-٤٥٥.

ضيف، علي عادي. (٢٠٢٤). دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في تحقيق التنمية المستدامة. *مجلة البحوث البيئية والطاقة*، جامعة المنوفية، ١٣ (٢٢)، ٣-٥١.

الطويرقي، فاطمة حميد. (٢٠٢٣). استشراف المستقبل لإدارة الموارد البشرية الخضراء في المدارس المتوسطة الحكومية بالرياض باستخدام أسلوب دلفاي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٧ (٣١)، ٧٧-١٠٠.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

عليان، مالك، والقحطاني، هنادي، وإسماعيل، سلافة. (٢٠٢٦). ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في ظل مبادرات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: دراسة نظرية. *المجلة العربية للإدارة* (تحت النشر)، ٤٦ (٣)، سبتمبر ٢٠٢٦.

كمال، رانيا. (٢٠٢٤). ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء وعلاقتها بتعزيز الاستدامة التنظيمية في جامعة سوهاج. *المجلة التربوية*، كلية التربية، *2*(١٢٩)، ١٨٣-٢٦٨.

المحيميد، باسم إبراهيم. (٢٠٢٣). واقع ممارسة إدارة الموارد البشرية الخضراء في الجامعات السعودية. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣ (٢)، ٧٦-١٠٠.

المشد، الشيماء الدسوقي، والعتيبي، هاجر مفلح. (٢٠٢٥). العلاقة بين ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء والتميز التنظيمي: دراسة تطبيقية على العاملين بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض. *مجلة راية الدولية للعلوم التجارية*، ٤ (١٤)، ٧٩٦-٨٢٨.

موسى، وفاء هنداوي، ومنسي، عبدالعاطي لاشين، والطبال، عبدالله عبدالله أحمد. (٢٠٢٢). دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في تحقيق الذكاء التنافسي: دراسة ميدانية. *مجلة البحوث الإدارية والمالية والكمية*، ٢ (٣)، ٩٣-٢٢١.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Rumman, Jumana Bashir., & Al-Siddiqi, Abdulrahman Ghassan. (2019). The impact of adopting green human resource management practices on improving the application of environmental management at Taif University. *Journal of Economic Studies*, *13*(2), 44-71.

Al-Assaf, Saleh Hamad. (2016). *Introduction to research in behavioral sciences*. Riyadh: Al-Obaikan Library.

Alian, Malek., Al-Qahtani, Hanadi., & Ismail, Sulafa. (2026). Green human resource management practices in light of the Saudi Vision 2030 initiatives: A theoretical study. *Arab Journal of Management* (forthcoming), *46*(3), September 2026.

Al-Mashad, Shaimaa Al-Desouki., & Al-Otaibi, Hajar Mufleh. (2025). The relationship between green human resource management practices and organizational excellence: An applied study on employees of private universities in Riyadh. *Raya International Journal of Business Sciences*, *4*(14), 796-828.

Al-Muhaimid, Basem Ibrahim. (2023). The reality of green human resource management practices in Saudi Universities. *Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences*, *3*(2), 76-100.

Al-Sahafi, Raghad Hamed., & Al-Qarni, Mohammed Abdulrahman. (2023). The impact of green human resource management practices on achieving sustainable performance and the mediating role of organizational citizenship behaviors: A field study on employees of the ministry of human resources and social development branch in Jeddah Governorate. *Arab Journal of Scientific Publishing*, *6*(61), 219-255.

Al-Sawi, Mahmoud., & Al-Dabbagh, Tamadher. (2021). The role of green human resource management practices in enhancing social responsibility in the government services sector in the Emirate of Ajman. *Arab Journal of Management*, *41*(2), 73-94.

Al-Tuwaijri, Fatima Hamid. (2023). Envisioning the future of green human resource management in public intermediate schools in Riyadh using the Delphi method. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *7*(31), 77-100.

Asraf, Hamed Jawdat. (2021). The role of green human resource management practices in achieving organizational agility: An applied study on employees of the Federal Authority

for Government Human Resources in the United Arab Emirates. *Journal of Contemporary Business Studies*, (12), 145-198.

Belali, Ahmed., & Smelali, Yahdhia. (2018). Green human resource management practices and competitive advantage. *Journal of Economic Visions*, *8*(2), 115-133.

Daif, Ali Adi. (2024). The role of green human resource management in achieving sustainable development. *Journal of Environmental and Energy Research*, Menoufia University, *13*(22), 3-51.

Haj Naas, Kawthar., & Waznati, Nabila Dahman. (2023). Green human resource management: A trend towards modernity. *Journal of Economics and Sustainable Development*, *6*(2), 93-110.

Kamal, Rania. (2024). Green human resource management practices and their relationship to enhancing organizational sustainability at Sohag University. *Educational Journal*, Faculty of Education, *2*(129), 183-268.

Moussa, Wafaa Hindawi., Mansi, Abdel-Aati Lashin., & Al-Tabbal, Abdullah Abdullah Ahmed. (2022). The role of green human resource management in achieving competitive intelligence: A field study. *Journal of Administrative, Financial, and Quantitative Research*, *2*(3), 93-221.

Salah, Hafsa Omar. (2022). The role of green human resource management practices in improving job performance. *Arab Journal of Scientific Publishing*, (48), 436-455.

المراجع الأجنبية:

Al-Ajlouni, M. (2023). Green human resource practices and organizational performance at Saudi Arabia. *Scientific Journal for Economic & Commerce*, *53*(2), 129-150.

Ce, Z., Ab-Rahim, R., Siali, F., & Mokhtar, N. (2025). Employee motivation and job performance of non-academic staff in Chinese universities. *Societies*, *15*(8), 227. https://doi.org/10.3390/soc15080227

Chaudhary, R. (2018). Can green human resource management attract young talent? An empirical analysis. *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, *6*, 305-319.

Dingra, R., & Padmavathy, G. (2019). Green human resource management: A leap towards sustainability. *International Journal for Advance Research and Development*, *4*(1), 50-57.

Dumont, J., Shen, J., & Deng, X. (2017). Effects of green HRM practices on employee workplace green behavior: The role of psychological green climate and employee green values: Effect of green HRM on employee workplace green behavior. *Human Resource Management*, *56*(4), 613-627.

Ercantan, O., & Eyupoglu, S. (2022). How do green human resource management practices encourage employees to engage in green behavior? Perceptions of university students as prospective employees. *Sustainability*, *14*(3), 1718. https://doi.org/10.3390/su14031718

Garcia, A. M., & Canoy, L. M. (2024). Exploring the Green Human Resource Management (GHRM) practices of Public Higher Education Institutions (HEIs) towards the development of green social responsibility program model. *Humanities Journal*, *8*(8), 4508-4531.

Li, M., Fu, N., Chadwick, C., & Harney, B.(2023). Untangling human resource management and employee wellbeing relationships: Differentiating job resource HR practices from challenge demand HR practices. *Human Resource Management Journal*, (34), 214- 235.

Mahesh, K. M., Aithal, P. S. & Sharma, K. R. S. (2024). Green HRM and teaching sustainability in higher education institutions: For promoting sustainable education and sustainable

development goals. *International Journal of Case Studies in Business, IT, and Education (IJCSBE), 8*(1), 261-271. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10810306

Nga, P. T., Shamim, A., & Salleh, R. (2025). Developing and validating a scale for non-academic staff's service competencies in higher education. *Cogent Education*, *12*(1), Article: 2450127.

Omigie, S. O. (2022). Green human resources management: Concept & practices. *UNIBEN Journal of Human Resource Management*, *1*(1), 227-189.

Rajab, M., & Yusliza, M. Y. (2023). Implementation green human resource management in universities. *Greenation International Journal of Tourism and Management*, *1*(2), 196-202. https://doi.org/10.38035/gijtm.v1i2.48

Ren, S., Tang, G., & Jackson, S. E. (2018). Green human resource management research in emergence: A review and future directions. *Asia Pacific Journal of Management*, *35*(3), 769-803.

Sugiharto, V., & Ardiansyah, M. (2025). Challenges and opportunities for implementing green HRM in management source human resources in higher education. *Journal of Educational Management Research*, *4*(3), 1268-1279. https://doi.org/10.61987/jemr.v4i3.1222

Vasa, S. R., & Thatta, S. (2017). Green work life balance & green HRM: A new replica for organisational triumph. *International Journal of Academic Research and Development*, *8*(1), 1-6.

Ye, J., Zhang, X., Zhou, L., Wang, D., Tian, F., & Tian, K. (2022). Psychological mechanism linking green human resource management to green behavior. *International Journal of Manpower*, *43*(3), 1-18.

Yong, J. Y., Yusliza, M. Y., Ramayah, T., Ramayah, T., & Fawehinmi, O. (2019). Nexus between green intellectual capital and green human resource management. *Journal of Cleaner Production*, *215*, 364–374. https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2018.12.306

Yusoff, Y. M., Nejati, M., Kee, D. M. H., & Amran, A. (2018). Linking green human resource management practices to environmental performance in hotel industry. *Global Business Review*, *21*(3), 1-18.

Zahrani, A. A. (2024). The influence of green human resource management on university sustainability in higher education: The role of mediating environmental performance and green commitment. *PeerJ*, *12*, e17966. http://doi.org/10.7717/peerj.17966

Evaluating AI–Based UDL Interventions to Improve Accessibility and Engagement in Special Education

تقييم التدخلات القائمة على الذكاء الاصطناعي وفق إطار التصميم الشامل للتعلّم في تحسين إمكانية الوصول والمشاركة في التربية الخاصة (UDL)

إعداد

Dr. Adhwaa Ali Al-Ahmari

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - Collage of Education - King Khalid University

د. أضواء بنت علي الأحمري

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك خالد

Email: adahmari@kku.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-023

تاريخ التقديم: 2026/01/04 م تاريخ القبول: 2026/01/26 م

Abstract

This study investigates the incorporation of artificial intelligence (AI) into Universal Design for Learning (UDL) structures as a means of increasing accessibility and participation in special education. The study has adopted the mixed-method of qualitative case studies, quantitative and an experimental pilot study. The study examined eight studies focusing on students with a variety of disabilities. The findings reveal that AI-driven solutions like adaptive learning platforms, generative content systems, interactive chatbots, and AI scaffolds, could accomplish the following: they can amplify individualized learning, offer numerous modalities of engagement, and facilitate the implementation of inclusive instructional practices. However, a number of issues concerning expansion, teacher skills, ethics, and provision of access to all were found alongside the promising outcomes. The study communicated the effects on research, practice, and policies which pointed out the necessity of longer-term studies, professional development, and setting up ethical standards to ensure the safe and efficient use of AI in inclusive education environments. The study recommended that educators and school administrators are encouraged to use artificial intelligence (AI) tools in coordination with Universal Design for Learning (UDL) goals to improve students' personalized learning, engagement, and accessibility.

Keywords: Artificial Intelligence, Universal Design for Learning, Special Education, Accessibility, Engagement, Adaptive Learning

المستخلص

تتناول هذه الدراسة دمج الذكاء الاصطناعي (AI) في أطر التصميم الشامل للتعلّم (UDL) بوصفه وسيلة لتعزيز إمكانية الوصول والمشاركة في مجال التربية الخاصة. وقد عرضت الدراسة أدلة مستمدة من ثماني دراسات شملت دراسات الحالة النوعية، وأبحاثًا تعتمد المنهج المتنوع، ونماذج تجريبية قبلية، ودراسات أخرى سابقة تركزت حول طلاب ذوي إعاقات متنوعة. وتُظهر النتائج أن الحلول المعتمدة على الذكاء الاصطناعي مثل منصّات التعلّم التكيفية وأنظمة توليد المحتوى وروبوتات المحادثة التفاعلية، ودعائم التعلم المدعومة بالذكاء الاصطناعي قد تحقق ما يلي: تعزيز التعلّم الفردي وتوفير طرائق متعددة للمشاركة وتسهيل التطبيق للممارسات التعليمية الدامجة. وعلى النقيض من ذلك فقد برزت إلى جانب هذه النتائج الواعدة مجموعة من التحديات المتعلقة بالتوسّع وكفايات المعلمين والجوانب الأخلاقية وضمان الوصول إلى نتائج واعدة للجميع. كما يناقش البحث الآثار المترتبة على مجالات البحث وممارسة العلم والسياسات التعليمية والتي تشير إلى الحاجة إلى دراسات طويلة الأمد، وتنمية مهنية مستمرة، ووضع معايير أخلاقية تضمن الاستخدام الآمن والفعّال للذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية الشاملة. كما أوصت الدراسة بتشجيع المعلّمين والإدارات المدرسية على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي جنبا إلى جنب مع أهداف التصميم الشامل للتعلّم من أجل تحسين التعلّم للطلاب، وزيادة تفاعلهم، وزيادة إمكانية الحصول عليه.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التصميم الشامل للتعلّم، التربية الخاصة، إمكانية الوصول، المشاركة، التعلّم التكيفي

Introduction

Artificial intelligence is changing dramatically the ways that schools support learners with diverse needs. Educators and researchers have been examining different ways AI can be combined with Universal Design for Learning to develop more accessible and less restrictive learning environments. The combination is becoming more and more popular since both AI and UDL aim to solve the issue of learner variability, remove obstacles and increase meaningful engagement. As the special education environment is undergoing changes, this integration can be seen as a new horizon of opportunities for teaching, assessment, and personalized support.

According to Sgambelluri and Placanica (2024), educational contexts that are inclusive may get further support for the development of learners and their well-being in the long run if AI is implemented for these purposes. Their research indicates that AI-powered UDL design is a tool that enables educational institutions to set up structures which not only recognize but also anticipate learner diversity.

Educators are similarly moving towards the integration of AI in their lesson plans that they execute on a daily basis. Gilbert (2024) shares some effective UDL-based lesson plans that utilize AI to provide support to diverse learners in the lower-grade classrooms. These instances serve as proof that teaching, which is amplified by the use of AI, is not confined to the revolutionary research spheres but is in the process of becoming the norm of regular teaching practice.

According to Zaugg (2024), technological innovations in the field of assistive technology that supports UDL are the actual things to be in concern for, in the light of which AI will be the one instrumental in creation of learning environments that are accessible. Zaugg (2024) argues that though AI-powered tools become more and more popular in schools, educators and policymakers still need, besides these tools, sound and reliable insights instead of scattered case studies. This paper answers their call by reviewing the existing body of research to unravel the effectiveness, constraints, and consequences of AI-facilitated UDL in special education.

Another perspective to this topic is that AI is changing the way teachers conduct their classes all over the world. Habib and Janae (2024) provide the examples of how AI in special education has been successfully implemented in the classroom to break down the barriers faced by the students of different kinds of disabilities. What they discovered suggests that content can be made more accessible with the help of AI-powered UDL means and at the same time learners can be turned into active participants in case the implementation is done properly.

The increased demand for AI-driven learning is largely due to its ability to change the instruction in the most suitable way in real-time. Technologies that use machine learning and natural language processing are capable of monitoring learners' patterns and generating appropriate supports for the strengths and challenges of the particular person. Jowallah (2025) recalls that AI is slowly but surely turning to be the core of educational design in the situations where the teaching staff need rapid feedback and personalized changes for students with disabilities. This transformation is altering the special educators' perspective on planning, differentiation, and progress monitoring.

Meanwhile, UDL continues to be a well-known and widely-accepted teaching model that supports inclusiveness. It helps teachers by giving them the idea of providing a variety of methods to the students for engaging with the material, showing their understanding and obtaining the learning resources. In case AI instruments are in line with the UDL guidelines, they probably can facilitate the provision of the options for the teachers. Lombardo Pontillo and Oliva (2025) state that this interaction results in the flexibilisation of students' learning experiences, especially those with a certain type of learning disorder, and that participation becomes their limitation due to the instructional barriers.

Conversational agents, in general, have been proven possible, and a few studies show that they can become an efficient instructional support tool for people with intellectual or cognitive disabilities. According to Carruba et al. (2025) the authors conducted an experiment with AI chatbot interaction that was based on the UDL framework. Their results indicated that such tools could promote independence and self-confidence if they are properly organized. These findings mean that the time when assistive innovations will not only cover the accessibility basics but will also become interactive, personalized companions of learners is very close.

Moreover, the homeless of the street topic has shifted towards the issue of equity in digital learning environments which has been another factor that gave the topic of children's disabilities an enormous push to come to the forefront. Children with disabilities are the most affected by systemic barriers that deprive them of access to quality instruction. Ahmed et al., (2025) and other researchers identify AI-based personalization as a primary source that can bring about a huge change in reduction of disparities by offering just, data-driven, and instructional adjustments. However, they also warn that in order to avert the reinforcement of existing gaps, these tools should be introduced carefully.

Artificial intelligence has the potential to change the face of formative assessment as well. In their article, Teles and Moreira (2025) provide examples of how AI can assist educators in collecting evidence of student learning in less time and modifying assessments to fit the needs of students in line with UDL principles. This method allows for progress to be checked without the worry that students who need extra help will be overwhelmed.

Furthermore, some of the great academic minds emphasize that the use of Artificial Intelligence (AI) in the Universal Design for Learning (UDL) has a significant impact on the learners' engagement which in turn is a crucial factor in their academic achievement. Ram et al. (2025) advocate a conceptual model elucidating the manner in which AI mediation may facilitate the elevation of motivation and perseverance in pupils suffering from dyslexia. Their research reveals that the digital advancements in the form of carefully planned instructional supports have the potential to alleviate the feeling of frustration and increase students' confidence, thereby leading them to more active interaction with academic tasks.

Nevertheless, some scholars remain skeptical about the issues of adoption and implementation. The difficulties experienced by schools when trying to provide fair access to AI tools for pupils with intellectual disabilities. Things like training,

facilities, and moral aspects are not entirely solved yet and that's the reason why educators' attitude towards AI-enhanced UDL practices is still cautious.

The emergence of generative technologies is a further reason why people have become more intrigued by this topic. The newest technologies have the ability not only to produce learning materials that are personalized to the students, but also to make the texts easier to understand or create multimodal representations of the concepts. Farhah et al. (2025) emphasize that generative AI systems are the main source of customized educational support provision to learners with different kinds of disabilities, as they are the ones who easily change content and pacing with very little teacher involvement. These capabilities have caused a lot of talk about the special education of tomorrow and how AI could potentially make teaching more approachable and efficient.

The advent of adaptive, generative, and conversational AI tools, which purport to increase user engagement and participation, constitutes the second reason for this review. Lombardo Pontillo and Oliva (2025), Farhah et al. (2025), and Carruba et al. (2025) argue that the main benefit of AI is when it is used to modify content, provide scaffolding, or support communication. Unfortunately, the bulk of such experiments are small in scale, limited to few settings, or are more focused on technical aspects than on educational results. Simultaneously, problems about fairness, teacher preparation, and ethical implementation are still being brought up in different pieces of literature (Karuppasamy, 2025). The systematic review can be of great assistance in finding out whether these instruments are consistent in enhancing accessibility and engagement or, in case, their benefits are dependent on certain settings and conditions.

Some scholars retain that revamping education design while using AI as the background is of paramount importance. Nagasubramanian & Adegbola (2025) claim that AI has the potential to facilitate equity-led content promotion by personalizing it, however, he further cautions that curriculum choices should align with the values of inclusive education. It certainly opens the very difficult questions of how to review AI-based UDL interventions.

Roy et al. (2025) report both positive and negative aspects in the area of special education technology, broadly speaking. They emphasize AI-led solutions as a revolutionary idea for education, but only if teachers are aware of the device's constraints and combine them with research-based teaching methods. Their viewpoint is in line with the very significant role of united AI innovations to the age-old UDL principles.

While research findings on this trend accumulate, significant gaps remain. Merging the results of studies about AI-powered UDL as a means to increase accessibility and engagement, that is, the two essential areas of students with disabilities, these effects is still a work in progress. Without a thorough understanding of effectiveness, teachers may wrongly decide to employ tools that do not necessarily cater to the needs of all students.

Considering the background, it is a well-timed and necessary act for an AI-based UDL intervention systematic review. The main role of this review is to harmonize the evidences of the studies, judge the quality of the current research, and indicate the

trends, the gaps and the field of application. Delving into the intersection of AI and UDL, this study aims to fuel teachers, policy-makers, and scientists with the bright understanding that tech tools might be the way to provide access and make the special education learning more engaging.

Statement of the Study:

This study addresses the growing integration of artificial intelligence (AI) with Universal Design for Learning (UDL) in special education and the need to systematically examine its effectiveness. This study aims at evaluating the quality and the impact of integrating Universal Design for Learning (UDL) based on the AI interventions to identify key trends and gaps, and provide evidence-informed insights to support educators, policymakers, and researchers in developing more inclusive and engaging learning environments for students with disabilities. Although existing research suggests that AI-driven UDL practices can enhance accessibility, engagement, personalization, and assessment for learners with disabilities, the evidence remains fragmented and raises concerns related to equity, ethical use, and implementation challenges.

Significance of the Study:

The study on artificial intelligence (AI) in special education has been the focus of interest, the rapid pace of development, but the pieces of evidence that support it are still to be found between various instruments, different groups of disabled people, and educational methods. The study points out that AI has a great potential to tailor learning and eliminate obstacles, still, few of them reveal that these devices systematically correspond with Universal Design for Learning principles. This is not the first study in this field in KSA. There are many studies such as Alsolami (2024), Baqutain (2025) and Ahmed et al., (2025). In their paper, Ahmed et al., (2025) and Jowallah (2025), separately, say that teachers need more explicit instructions regarding AI use in attaining accessibility without a higher level of complexity. Because the existing results are inconclusive, a detailed examination is required to sort out the information that has already been obtained, the gaps, and the interventions that truly facilitate learners with diverse needs. However, this study is the first study to investigate the incorporation of artificial intelligence (AI) into Universal Design for Learning (UDL) structures as a means of increasing accessibility and participation in special education.

Objectives of the Study:

This study aims at understanding the effectiveness of AI-powered interventions that are designed based on Universal Design for Learning principles and how they help in making learning more accessible and engaging for special education students. The study is much engaged with uncovering what kinds of AI tools are being used, which learner groups are being targeted, and what instructional purposes these tools are serving while also gauging the effectiveness and the intervention-agreement level of these activities in different educational settings. Another objective is to examine the quality of the research methodology in the studies so as to determine the strength of the existing evidence and point out the areas that need more research. This study, by consolidating the existing research, intends to illuminate the use of AI-powered

UDL strategies as an instrument of inclusive education and a guide for future works in the creation of fair, engaging, and accessible educational environments for students with disabilities. The objective of the study can be pinpointed as the following:

1. Examining the integration of artificial intelligence within Universal Design for Learning frameworks in special education, with a focus on accessibility and learner engagement.
2. Investigating the effectiveness of AI-powered interventions that are designed based on Universal Design for Learning principles.
3. Identifying key trends, research gaps, and implementation challenges related to AI-enhanced UDL practices.
4. Exploring evidence-based implications of AI-enhanced UDL practices for educators, researchers, and policymakers aiming to promote inclusive and equitable learning environments.

Questions of the Study:

1. How is artificial intelligence integrated within Universal Design for Learning (UDL) frameworks in special education to enhance accessibility and learner engagement?
2. To what extent are AI-powered interventions effective to UDL principles in supporting learners with disabilities?
3. What are the key trends, research gaps, and implementation challenges identified in the literature regarding AI-enhanced UDL practices?
4. What evidence-based implications do AI-enhanced UDL practices offer for educators, researchers, and policymakers seeking to promote inclusive and equitable learning environments?

Methodology:

Research Strategy

A systematic search strategy was employed to retrieve studies examining AI-enabled interventions aligned with Universal Design for Learning (UDL) principles and their effects on accessibility and engagement outcomes in special education. The study was limited to published articles within the last five years across journals, conference proceedings, and book chapters. A comprehensive literature search was carried out across multiple electronic databases, including Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed, and IEEE Xplore. The search strategy combined keywords related to artificial intelligence, Universal Design for Learning (UDL), special education, accessibility, and student engagement. Searches were limited to peer-reviewed articles published between 2015 and 2025 and written in English. Additional records were identified through reference list screening. Search terms were developed to reflect the overlap between AI, UDL, adaptive learning, and inclusive education. Some of the keywords are "artificial intelligence," "machine learning," "universal design for learning," "adaptive learning," "special education," "disability," "accessibility," and "student engagement." Also, Boolean operators like AND, OR, and NOT were used to limit search results and ensure that studies on AI-supported UDL interventions in special education contexts were retrieved. Just as an illustration, a sample search

string could be: "(artificial intelligence OR AI OR machine learning) AND (universal design for learning OR UDL) AND (special education OR disability) AND (engagement OR accessibility)."

At first, the search came up with a broad range of possible research works that were later filtered by relevance, methodology, and outcomes related to UDL and AI. The inclusion criteria targeted empirical studies, systematic reviews, and case studies that focused on the use of AI tools in the UDL environment for students with disabilities. At the same time, the exclusion criteria filtered out non-relevant articles like AI application articles that are outside educational contexts. Hence, eight studies constitute the final corpus after the screening and eligibility assessment for this review.

This study was assessed using the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT, 2018), selected to accommodate the heterogeneous designs of studies evaluating AI-based Universal Design for Learning (UDL) interventions in special education. Studies were assessed against five design-specific criteria addressing methodological rigor, intervention clarity, validity of outcome measures related to accessibility and engagement, and integration of mixed-methods components where applicable. Quality appraisal findings informed the interpretation of results in accordance with PRISMA 2020 guidelines.

The structured search strategy used in this review made it possible to cover all grounds yet remained focused on uncovering resources that demonstrate the practical, pedagogical, and technological integration of AI within UDL frameworks. Together, the selected articles represent various disability types, age groups, and AI interventions, thus, they can be used as a firm base to examine how AI-driven UDL interventions affect accessibility and student engagement in diverse educational settings.

Study Procedures:

- **Eligibility Criteria:**

The eligibility criteria for this systematic **review** were established to allow the exclusion of ten research papers which were excluded for not meeting the criteria remaining eight studies, to be included after the review, primarily dealing with AI-based interventions within the Universal Design for Learning (UDL) frameworks. This is to target the improvement of accessibility and engagement in special education. First of all, the paper's selection was limited to studies that addressed students with disabilities, used AI tools in accordance with UDL principles, and measured the impact of these interventions on educational engagement or accessibility. Furthermore, the non-inclusion criteria disqualified those pieces of research which were not concerned with UDL, AI interventions in non-educational settings, or studies without empirical or systematic evidence.

Moreover, the PICOS framework (Population, Intervention, Comparison, Outcome, Study Design) was used to help the selection process of papers. This made it possible to have a systematic and transparent approach for setting up inclusion and exclusion criteria. The framework was used consistently during the choice of papers

and allowed focused extraction and synthesis of the relevant evidence from the eight studies selected.

Table 1: Using PICOS framework for developing the inclusion and exclusion criteria of the systematic review

PICOS Framework	Criteria	Inclusion	Exclusion
Population (P)	Learners with disabilities in special education settings	Students with any type of disability (e.g., intellectual, learning, sensory)	Students without disabilities; general education populations without individualized interventions
Intervention (I)	AI-based interventions integrated with UDL principles	AI-supported adaptive learning, chatbots, generative AI tools, engagement scaffolds designed within UDL	Non-AI interventions; technology not aligned with UDL; traditional instruction without personalization
Comparison (C)	Comparator for evaluating AI-UDL impact	Standard instruction, non-AI UDL interventions, or baseline performance prior to AI-UDL implementation	Studies without comparison or baseline data
Outcome (O)	Measurable impact on learning	Improvement in accessibility, engagement, participation, retention, or learning outcomes	Studies without clear outcomes related to accessibility, engagement, or inclusion
Study Design (S)	Research methodology	Empirical studies, qualitative case studies, mixed-method studies, systematic reviews	Opinion pieces, editorials, commentaries, non-research articles

The PICOS framework was employed to the systematic picking of studies and acted as a filter that only research about AI-based UDL interventions had to be included. The selected studies formed the basis of a powerful and focused synthesis, which shed the light on what is the role of AI tools to facilitate accessibility and engagement of students with disabilities, at the same time, to make sure that the

excluded studies are those which do not present actionable or relevant insights for inclusive educational practice.

- **Study Selection:**

The selection of studies for this research involved a methodical four-phase approach which was transparent, rigorous, and relevant. Each successive stage of the process correspondingly narrowed down the pool of studies to find those that complied with the inclusion criteria set by the PICOS framework. This stage led to include eight papers dealing with AI-based interventions within the Universal Design for Learning (UDL) frameworks.

Phase 1: Identification

In the identification step, a comprehensive search was conducted across databases such as IEEE Xplore, SpringerLink, PubMed, and Google Scholar by the use of keywords related to artificial intelligence, Universal Design for Learning, adaptive learning, and special education. The primary search returned 42 records. These records were journal articles, book chapters, and conference proceedings published from 2019 to 2025.

Phase 2: Screening

At the screening stage, the reviewers looked over the titles and abstracts of the studies they had found to decide whether the content was relevant or not. If the paper did not describe AI-supported UDL interventions directly, or was about general education, or AI applications in non-educational fields, then it was discarded. After this screening, 24 records were removed due to irrelevance, leaving 18 studies for full-text review.

Phase 3: Eligibility

The eligibility stage involved going through the full texts of the studies left and deciding whether they met the inclusion and exclusion criteria that were set up by the PICOS framework. A paper would be rejected if it was only hypothetical, did not mention the directions of accessibility or engagement, or if it was not about AI-based UDL interventions. Ten research papers were excluded for not meeting the criteria which left eight studies to be included after the review.

Phase 4: Included

The final group of studies to be included was composed of eight journal articles that thoroughly explored AI-based interventions compliant with UDL principles in the special education context. These studies, in concert, offer evidence about various AI tools, adaptive learning strategies, and their impact on accessibility and student engagement.

Phase	Description	Number of Records
Identification	Comprehensive database search using keywords	42
Screening	Title and abstract review; removal of irrelevant studies	18

Eligibility	Full-text review against PICOS criteria	8
Included	Final studies meeting all inclusion criteria	8

- **Data Extraction:**

Data extraction was performed in a systematic manner in order to gather relevant information from the eight studies that were included. A structured data extraction form was the instrument used to jot down the key components of each study, and these components were:

1. Study title, authors, and year of publication
2. Population characteristics (type of disability, age group, educational setting)
3. AI intervention type and UDL alignment
4. Study methodology (qualitative, quantitative, mixed methods, or review)
5. Outcomes measured (accessibility, engagement, learning outcomes)
6. Key findings and conclusions.

The extraction phase served as a major step in confirming that all the key aspects were documented in a uniform way so that inter-study comparisons and syntheses would be possible. The extraction was done by two separate reviewers, and in cases of differences, they were resolved through a discussion to make sure that the work was accurate and reliable.

- **Quality Appraisal:**

All the eight studies included in the research underwent a quality appraisal to ascertain the credibility and reliability of the findings. The main focus of the appraisal was on the methodological rigor of the studies, the transparency of reporting, the appropriateness of the study design, and the relevance of AI-based UDL interventions in special education. Overall, each study was evaluated against criteria which involved the clarity of research goals, the description of the intervention, the conformity with UDL principles, the sample characteristics, the data collection methods, and the validity of the outcomes reported.

Quantitative and mixed-method studies were assessed based on criteria that included the sufficiency of sampling, data analysis procedures, and reliability measures, while qualitative studies were considered in terms of their credibility, triangulation, and depth of analysis. Systematic literature reviews were evaluated for their comprehensiveness, the transparency of their search strategy, and the quality of their synthesis. Any work that had significant methodological limitations or unclear reporting was pinpointed, but none were excluded due to the small number of studies in this new research area. This quality appraisal process has widened the trustworthiness of the review by not only pinpointing the robustness of the existing evidence base but also its limitations.

Data Analysis:

The researcher has conducted the analysis using a narrative thematic synthesis approach due to heterogeneity in the study designs, participant populations, and AI-based interventions. The steps of the analysis are as follows:

First, relevant data are systematically extracted from each included study, including study context, type of AI technology, disability group, educational setting, and reported outcomes. These extracted data are then coded deductively according to the three core Universal Design for Learning (UDL) principles: accessibility (multiple means of representation), engagement (multiple means of involvement), and personalization (multiple means of action and expression).

Next, studies are grouped and compared within each thematic category, allowing the researcher to examine how different AI technologies (e.g., chatbots, generative AI tools, adaptive learning systems, and AI-based scaffolds) operationalize UDL principles across diverse special education contexts. Through iterative comparison, the researcher identifies recurring patterns, such as common intervention characteristics, reported benefits for accessibility and engagement, and variations in effectiveness across disability groups.

Finally, the synthesis further integrates findings from different types of evidence, including case studies, pilot interventions, and literature reviews, to distinguish between established evidence, emerging practices, and research gaps. The researcher pays a special attention to outcomes related to student participation, individualized instructional support, multimodal content delivery, and ethical considerations surrounding AI use in special education. By systematically integrating and interpreting findings across studies, the researcher develops a comprehensive understanding of how AI-based UDL interventions function in practice and derives recommendations for educators, policymakers, and future research.

Ethical Considerations

In order to ethically consider how the data should be handled and interpreted, ethical considerations were very important in this systematic review. A comprehensive literature search was carried out across multiple electronic databases, including Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed, and IEEE Xplore via open-access and subscription-based access. In fact, despite the fact that this study synthesizes published literature and does not involve primary data collection, the authors of this study took the utmost care that their findings accurately reflect the included studies without bias and misinterpretation. In order to maintain academic integrity, APA guidelines were followed in all in-text citations and reference list entries. Furthermore, the review addressed ethical concerns such as data privacy, algorithmic bias, fair access to AI technologies, and the risk of an excessive use of AI tools by learners with disabilities that were raised by the studies included in the review. Areas of responsible reporting of AI interventions were identified as the most important ones, thus ensuring that practice and policy recommendations serve the purpose of an inclusive and ethically-guided education.

Findings:

The findings of this study are summarized in Table 2, which organizes the included studies by title, authors, methodology, sample, key findings, and study type. This provides a clear overview of the diversity of AI-based UDL interventions, populations targeted, and outcomes related to accessibility and engagement.

Sr.	Title	Authors	Methodology	Findings
1	Artificial Intelligence, Universal Design for Learning, and Adaptive Learning for Students with Specific Learning Disorders: A Possible Synergy?	Lombardo Pontillo & Oliva (2025)	Systematic Literature Review	AI, UDL, and adaptive learning can work synergistically to support students with SLDs. Deliberate design is needed to combine universality and personalization effectively.
2	A UDL-Based Approach to AI Chatbot Interaction for Young Adults with Intellectual Disabilities	Carruba, Caiazzo & Sapone (2025)	Qualitative Case Study	Co-designed AI chatbots with UDL and ICF frameworks improved accessibility, engagement, and usability of AI-based learning interactions.
3	Advancing Personalized and Inclusive Education for Students with Disability Through AI: Perspectives, Challenges, and Opportunities	Ahmed, Rahman, Kaiser & Hosen (2025)	Systematic Review of Literature & Databases	AI-driven inclusive education tools enabled personalized learning, improved engagement, and supported integration into mainstream classrooms.
4	Enhancing Adaptive Learning with Generative AI for Tailored Educational Support for Students with Disabilities	Farhah, Wadood, Alqarni, Uddin & Aldhyani (2025)	AI-driven Adaptive Learning System	Generative AI created real-time, multimodal personalized content, enhancing learning outcomes, participation, and accessibility.
5	Revolutionizing Inclusion: AI in	Habib, Jelani &	Mixed Methods	AI-driven adaptive platforms (Text-to-

	Adaptive Learning for Students with Disabilities	Najla (2022)		Speech, VR, gamification) improved engagement and academic achievement, while highlighting ethical and accessibility considerations.
6	Transforming Special Education with AI: Innovations, Challenges, and Future Directions	Raza, Alam & Alam	Systematic Literature Review	AI tools such as adaptive platforms, social robots, and VR enhanced learning outcomes, engagement, and inclusion for students with diverse disabilities.
7	Transforming 3rd-Grade Instruction: Six Practical Lesson Plans Framed Around AI and UDL to Promote Inclusive Learning Spaces	Gilbert (2024)	Literature Review / Practical Application	AI platforms integrated with UDL provided personalized materials and scaffolded learning, improving engagement and reducing the need for separate accommodations.
8	The AI Scaffold and Engagement Spectrum as a Novel UDL-Aligned System for Supporting Students with Dyslexia	Ram et al. (2025)	Mixed Methods	AI scaffold and engagement spectrum enhanced autonomy, accessibility, and academic workflow, while embedding ethical checkpoints for responsible AI use.

Table (2) illustrates firstly how artificial intelligence is integrated within Universal Design for Learning (UDL) frameworks in special education and to what extent these integrations enhance accessibility and learner engagement. The reviewed studies demonstrate that AI is operationalized through a wide range of tools, including chatbots, generative AI content systems, adaptive learning platforms, and AI-based scaffolding mechanisms. These tools are steadily designed to support UDL principles by offering various means of representation, engagement, and personalized learning pathways, thereby responding to learner variability.

Secondly, Table (2) shows largely convergent outcomes dealing with the effectiveness of AI-powered UDL interventions, findings across the studies indicate largely convergent outcomes. Regardless of differences in context or disability type, most interventions conveyed improvements in accessibility, increased learner

engagement, and enhanced personalization of instruction. This suggests that AI-aligned UDL practices can effectively support learners with disabilities when pedagogical design is intentionally aligned with UDL guidelines.

Thirdly, the diversity of research designs, however, represented in Table (2)—including qualitative case studies, systematic literature reviews, mixed-methods approaches, and pilot experimental studies—also reveals pivotal research gaps and implementation challenges. The predominance of small-scale or exploratory studies limits the generalizability of findings and underscores the need for larger, longitudinal, and methodologically robust investigations.

Fourthly, Table (2) offers clear implications for educators, researchers, and policymakers. The consistency of positive results highlights the potential of AI-enhanced UDL practices to promote inclusive and equitable learning environments, while the methodological variability and reported challenges point to the need for clearer implementation frameworks, teacher professional development, and ethical guidelines. Thus, this discussion aligns with the four questions of the study.

Strengths of the Study:

In spite of those restrictions, the review is actually quite powerful in some aspects. It is possibly one of the earliest systematic reviews that concentrate solely on AI-based UDL interventions in special education, which in turn, offers a focused synthesis of accessibility and engagement outcomes. The use of the PICOS framework was instrumental in ensuring that the selection of studies was well-organized and clearly defined, while the systematic data extraction and quality appraisal enhanced the reliability and rigor of the findings.

The integration of evidence from various AI tools, different populations with disabilities, and diverse educational settings has made the review a comprehensive resource that illuminates the current trends, challenges, and opportunities in the use of AI for inclusive education. Moreover, the thematic synthesis reveals the practical insights that educators, policymakers, and researchers can use, thus, it becomes a valuable resource for the advancement of fair and engaging learning environments.

Implications for Research and Practice:

The findings of this study hold many implications for special education in both research and the practice field. The aggregation reveals that researchers require to carry out more rigorous empirical studies of AI-based UDL interventions for different groups of disabilities and various educational settings. The evidence to date is positive but only a handful of small-scale pilots, case studies, or qualitative analyses have been mainly cited. The follow-up research should be more focused on the effects over time, the use of standardized accessibility and engagement measures, and experimental research to determine which AI tools and strategies lead to the best outcomes. Besides that, the interaction of different disciplines like educators, technologists, and policymakers cannot be less than absolutely necessary for the creation of AI systems which are not only pedagogically viable but also ethically responsible and in line with UDL principles.

This study reveals significant implications for educational practice as it reveals the potential of AI to revolutionize personalized learning, accessibility, and student

engagement in inclusive classrooms. The employment of AI tools such as chatbots, adaptive learning systems, and AI-generated multimodal content can open up practitioners to make the learning process more flexible and individualized, yet still, guided by UDL. The current study also points to the importance of teacher training and professional development in making sure that AI integration is a help to human instructional guidance and not a replacement. Educators, therefore, via the careful utilization of AI, are empowered to elevate participation levels, remove learning barriers, and create a fair learning environment for their students with disabilities.

Timeline of the Review Process

The review process was organized into phases to be comprehensive and systematic in dealing with the literature:

1. **Protocol Development (Weeks 1–2):** Setting the objectives, research questions, and defining the eligibility criteria using the PICOS framework.

2. **Literature Search (Weeks 3–4):** Locating the relevant articles through databases by using appropriate keywords and Boolean operators across the different sources.

3. **Screening (Weeks 5–6):** Looking through the titles and abstracts, and thus, discarding the studies which were not relevant and then selecting the studies for full-text assessment.

4**. Eligibility Assessment (Weeks 7–8):** Checking the full-text articles to inclusion/exclusion criteria; deciding on the studies to be included.

5. **Data Extraction & Quality Appraisal (Weeks 9–10):** Getting the data that was important from the studies, evaluating the quality of the methodology, and sorting out the differences.

6. **Data Synthesis & Analysis (Weeks 11–12):** Carrying out the thematic synthesis, recognizing the patterns, and compiling the results from the different studies.

7. Writing & Review (Weeks 13–14): Producing the review report, making the changes for clarity, and ensuring that the work fitted APA formatting.

Dissemination Plan

The results from this systematic study will be shared through various means to attract a wide range of audiences such as the community of researchers, educators, and policymakers. Firstly, the review will be pitch to a peer-reviewed journal which is a subject matter expert in inclusive education, educational technology, or special education research. Secondly, results will be communicated at conferences and workshops which are focused on AI in education, adaptive learning, and accessibility. Thirdly, school leaders, special educators, and professional networks will be given access to summaries and key recommendations to guide the implementation of practice and policy. Moreover, the review can also be converted into an open-access report or a brief to make sure that the insights gained from the research are available to the practitioners and stakeholders who carry out AI-based UDL interventions in different educational settings.

Recommendations

Recommendations for Future Research

- Researchers recommend conducting longitudinal and large-scale studies examining AI-based UDL interventions across different disability groups.
- Researchers recommend conducting studies to compare the effectiveness of specific AI tools (e.g., generative AI, adaptive systems, chatbots) in diverse educational settings.
- Researchers recommend utilizing standardized, disability-sensitive measures of accessibility, engagement, and learning outcomes.
- Researchers recommend investigating AI-UDL interventions in inclusive, special education, blended, and fully online learning environments.
- Researchers recommend to include learners with disabilities, educators, and families in co-design and participatory research models.
- Researchers recommend investigating ethical issues such as algorithmic bias, data privacy, and over-reliance on AI for vulnerable learners.

Practice Recommendations

- Researchers recommend utilizing AI-based reading scaffolds, text simplification tools, and multimodal generative AI to support learners with learning disabilities (e.g., dyslexia, dyscalculia).
- Researchers recommend implementing AI chatbots and structured adaptive platforms to support learners with intellectual disabilities through guided prompts, repetition, and functional skill development.
- Researchers recommend integrating AI-powered text-to-speech, speech-to-text, real-time captioning, and multimodal content tools for learners with visual and hearing impairments.
- Researchers recommend employing AI-driven adaptive learning systems with predictable routines and personalized pacing for learners with autism spectrum disorders.
- Researchers recommend applying AI-supported UDL strategies across K–12, higher education, and special education settings to offer multiple means of representation, engagement, and expression.

Policy Recommendations

- Researchers recommend formulating national or institutional policies that regulate the ethical and inclusive use of AI in special education aligned with Universal Design for Learning (UDL) principles.
- Researchers recommend establishing clear standards for approving AI educational tools based on accessibility, UDL alignment, pedagogical value, and evidence of effectiveness for learners with disabilities.

- Researchers recommend ensuring equitable access to AI-based learning technologies across all educational settings, including mainstream schools, special education centers, and higher education institutions.
- Researchers recommend the allotment of a sustainable funding for accessible digital infrastructure, assistive technologies, and AI-enabled learning platforms.
- Researchers recommend imposing mandatory professional development and certification programs focused on AI literacy, inclusive design, and ethical implementation for educators and school leaders.

Conclusion

This study synthesizes findings from eight studies that examined AI-based interventions designed in the Universal Design for Learning (UDL) framework to improve accessibility and engagement in special education. The results show that AI tools, such as adaptive learning systems, generative AI platforms, chatbots, and scaffolding frameworks, are extremely capable of enhancing individualized learning, meeting diverse needs of the disabled, and increasing student participation in different educational contexts. AI-driven interventions offer multiple modes of representation, engagement, and expression that align with UDL principles and provide flexible and responsive educational experiences tailored to learner variability.

So, the study conveys that the successful marriage of AI and UDL is essentially the fruit of deliberate planning and execution. The outstanding question of how to perform accessibility and engagement, including ethical concerns like data privacy, algorithmic bias, and human control, were effectively addressed in those interventions that, besides AI technologies, also utilized pedagogical frameworks such as the International Classification of Functioning (ICF) or constructive alignment. The implementation of co-design or iterative feedback mechanisms in the studies led to heightened usability and engagement levels, thus suggesting that the proactive participation of learners and educators is a prerequisite for the success of AI-based UDL strategies.

This study concedes that there have been achievements in this area; nevertheless, it also signals that the field is still fraught with unresolved problems and challenges. The first of these being that most of the studies were limited in scale, duration, or were merely exploratory in nature, therefore, the results cannot be generalized. There is a strong need for detailed empirical investigations that involve large, diverse populations using standardized outcome measures and longitudinal evaluation to ascertain the sustained impact. Furthermore, issues such as teacher training, institutional support, and equitable access to AI technologies remain significant factors that determine the implementation of the intervention.

To summarize, the combined findings of this paper shed light on the fact that AI has the potential to radically transform special education by making it feasible to create personalized, engaging, and accessible learning environments. If AI measures align with UDL principles, they will have the capacity to cater to the different needs of individual learners while also facilitating inclusion, autonomy, and participation.

This review is a stepping stone for further investigation, educational practice, and policies that advocate for the ethical and fair use of AI in special education.

Limitations of the Study:

Even though a rigorous methodology was followed, this study is limited in several aspects. To begin with, the analysis relies only on eight studies, which may affect the extent to which the results can be applied to different educational contexts and various types of disabilities. Moreover, the papers considered in the review used different research designs - qualitative, quantitative, mixed methods, and literature reviews - which made it impossible to carry out a meta-analytic synthesis and thus a narrative approach was used. In addition, the issue of short-term interventions, pilot programs, or specific AI tools was in most studies, thereby limiting knowledge of long-term effects and the potential challenges of a wider implementation. Last but not least, the review concentrates on works published in English and on those that are available in certain databases, and, therefore, some studies that have been published in other languages or in less attractive sources may have been left out.

References

Ahmad, W., Raj, R., & Shokeen, R. (2025). Reshaping special education: strategic use of artificial intelligence. In *Transforming Special Education Through Artificial Intelligence* (pp. 1-44). IGI Global. https://www.researchgate.net/publication/384898554

Ahmed, S., Rahman, M. S., Kaiser, M. S., & Hosen, A. S. (2025). Advancing personalized and inclusive education for students with disability through artificial intelligence: perspectives, challenges, and opportunities. *Digital*, *5*(2), *11* https://www.researchgate.net/publication/390254420

Carruba, M. C., Caiazzo, A., & Sapone, C. (2025). A UDL-based approach to ai chatbot interaction for young adults with intellectual disabilities. *Italian Journal of Health Education, Sport And Inclusive Didactics*, *9*(1). https://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/1469

Farhah, N. S., Wadood, A., Alqarni, A. A., Uddin, M. I., & Aldhyani, T. H. (2025). Enhancing Adaptive Learning with Generative AI for Tailored Educational Support for Students with Disabilities. *Journal of Disability Research*, *4*(3), 20250012. https://scite.ai/reports/enhancing-adaptive-learning-with-generative-n6ZnvAzn

Gilbert, A. J. (2024). Transforming 3rd-grade instruction: Six practical lesson plans framed around AI and UDL to promote inclusive learning spaces. https://scholarworks.umt.edu/etd/12396/

Habib, H., & Janae, J. (2024). Breaking barriers: How AI is transforming special education classrooms. *Journal for Multidisciplinary Research*, *1*(02), 86-108. https://www.neliti.com/publications/590960/

Habib, H., Jelani, S. A. K., & Najla, S. (2022). Revolutionizing inclusion: AI in adaptive learning for students with disabilities. *Multidisciplinary Science Journal*, *1*(01), 1-11. https://www.neliti.com/publications/590978/

Jowallah, R. J. (2025). Integrating AI in special education and instructional design. In *Effective Instructional Design Informed by AI* (pp. 203-220). IGI Global Scientific Publishing. https://www.researchgate.net/publication/388787152

Karuppasamy, M. (2025). Challenges in the adoption of AI for equity and accessibility for children with intellectual disabilities. *Conference Monograph*. https://www.researchgate.net/publication/398270850

Lombardo Pontillo, A., & Oliva, P. (2025). Artificial intelligence, universal design for learning, and adaptive learning for students with specific learning disorders: a possible synergy. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, *9*(2), 1-18. https://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/download/1302/pdf

Nagasubramanian, D., & Adegbola, I. (2025). *Inclusive curriculum design with AI: Personalizing learning while promoting equity*. https://www.researchgate.net/publication/397129237

Nayak, R., Yassin, H., Ramesh, G., & Godishala, A. (2024). Inclusive learning and assessment in the era of AI. *SN Computer Science*, *5*(8), 975. https://link.springer.com/article/10.1007/s42979-024-03346-7

Ram, A. M., Saravi, S., Yang, Y., Batmaz, F., Derakhshan, P., Nevisi, H., & Storey, G. (2025). The AI scaffold and engagement Spectrum as a novel udl-aligned system for supporting students with dyslexia. https://www.researchgate.net/publication/397046117

Raza, M. M., Alam, A., & Alam, M. F. (2025) Transforming special education with artificial intelligence: innovations, challenges, and future directions. *The Academic International*

Journal of Multidisciplinary Research 3. (4): 254-273 https://theacademic.in/wp-content/uploads/2025/05/20.pdf

Roy, B., Ghosh, S., Sarkar, S. K., Sen, A., & Choudhury, N. R. (2025). Implications of artificial intelligence for special education technology. *IGI Global*: 401-430. https://www.igi-global.com/chapter/implications-of-artificial-intelligence-for-special-education-technology/360674

Sarkar, K. (2024). *Role of artificial intelligence in the field of special education.* In M. Banerjee, S. Sinha, & P. Pandey (Eds.), *Artificial Intelligence in Education: Revolutionizing Learning and Teaching*: 32–38 https://www.scribd.com/document/837242165

Sgambelluri, R., & Placanica, F. (2024). Designing educational-inclusive contexts through artificial intelligence from the perspective of life designing. In *Book of Abstracts, 3rd CITED International Conference*. Mediterranean University of Reggio Calabria. https://hdl.handle.net/11393/341770

Teles, R. O., & Moreira, F. T. (2025). Integrating AI in formative assessment under UDL principles in diverse learning environments. *IGI Global*: 95–122. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-6170-2.ch004

Zaugg, T. (2025). *Future innovations for assistive technology and universal design for learning.* In K. K. Floyd, T. Jeffs, & K. S. Puckett (Eds.), Assistive technology and universal design for learning: Toolkits for inclusive instruction (pp. 275–318). Plural Publishing, Inc.

https://books.google.com/books/about/Assistive_Technology_and_Universal_Desig.html?id=H4EpEQAAQBAJ

تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وعلاقته بتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030

The Implementation of Digitally Enhanced Blended Learning and Its Relationship to the Development of Deep Comprehension and Critical Thinking Skills among Students of Private Universities in Jeddah in Light of the Digital Transformation of Saudi Vision 2030

إعداد

د. رنده أحمد محمد حريري

أستاذ التعليم والجودة في التعليم العالي المشارك

قسم التربية – كلية التربية والعلوم الصحية والسلوكية – جامعة دار الحكمة

Dr. Randa Ahmed Mohamed Hariri

Associate Professor-Education and Quality in Higher Education

Department of Education - School of Education, Health & Behavioral Sciences - Dar Al-Hekma University

Email: rhariri@dah.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-024

تاريخ التقديم: 2026/01/04 م تاريخ القبول: 2026/01/28 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وعلاقته بتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة، في ضوء التحول الرقمي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية طبقية قوامها (350) طالبًا. أظهرت النتائج تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.07)، بينما جاء مستوى مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب عاليًا، بمتوسطات حسابية قدرها (4.02) و(4.07) على التوالي. كما أشارت النتائج إلى أنّ تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية يمكن أن يتنبأ بما نسبته (32.3%) من التباين في مستوى مهارات الفهم العميق، و(33%) من التباين في مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج – التكنولوجيا الرقمية –الفهم العميق – التفكير الناقد – التحول الرقمي – رؤية 2030

Abstract

The study aimed to identify the degree of implementation of digitally enhanced blended learning and its relationship with the development of deep comprehension and critical thinking skills among students of private universities in Jeddah, in light of the digital transformation of Saudi Vision 2030. The study adopted the descriptive correlational method, and a stratified random sample of (350) students was selected. A questionnaire was administered to collect the data. The results revealed that the implementation of digitally enhanced blended learning in private universities in Jeddah was at a high level, with a mean score of (4.07). In addition, the levels of deep comprehension and critical thinking skills among students were high, with mean scores of (4.02) and (4.07), respectively. The findings also indicated that the implementation of digitally enhanced blended learning could predict (32.3%) of the variance in deep comprehension skills and (33%) of the variance in critical thinking skills among students.

Keywords: Blended learning, digital technology, deep understanding, critical thinking, digital transformation, Vision 2030

المقدمة

يشهد العالم المعاصر تحوّلات متسارعة في مختلف المجالات، ولا سيما المجال التعليمي، نتيجة التطور المتلاحق في تقنيات المعلومات والاتصال، الأمر الذي أسهم في إعادة تشكيل النظم التعليمية وفرض الحاجة إلى تبني نماذج تعليمية حديثة تتسم بالمرونة والكفاءة.

وقد أكدت المنظمات الدولية المعنية بالتعليم أنّ دمج التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية لم يعد خيارًا إضافيًّا، بل ضرورة ملحة لتحسين جودة التعليم، وتعزيز نواتج التعلم، وبناء قدرات المتعلمين بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (UNESCO,2021).

وفي ضوء هذه التحولات، برز التعليم المدمج بوصفه أحد النماذج التعليمية الحديثة التي تجمع بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، مستفيدًا من مزايا كل منهما في تحقيق تعلم أكثر فاعلية واستدامة، ويُعد التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية نموذجًا تكامليًّا يسهم في تحسين بيئة التعلم، ويمنح المتعلم دورًا أكثر إيجابية من خلال تنويع مصادر التعلم، واستخدام استراتيجيات تعليمية تركز على الفهم والتفكير بدلًا من الحفظ والتلقين (زروط وطيبي، 2025)، كما يسهم هذا النمط في تنويع أساليب التدريس، وزيادة التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، وتوفير بيئات تعلم داعمة للتعلم الذاتي والتعاوني، بما ينسجم مع التوجهات العالمية لتطوير التعليم العالي (Graham,2019).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أنّ التعليم الجامعي لم يعد يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح يركز على تنمية مهارات التفكير العليا التي تمكّن المتعلمين من فهم المعرفة بعمق، وتحليلها، وتوظيفها في مواقف حياتية ومهنية متنوعة. وقد أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أنّ تنمية مهارات التفكير تمثل محورًا أساسيًّا في إعداد الطلبة للمشاركة الفاعلة في مجتمعات المعرفة وسوق العمل المتغير (OECD,2019).

ويُعد الفهم العميق أحد الأهداف الرئيسة للعملية التعليمية، إذ يتمثل في قدرة المتعلم على الربط بين المفاهيم، وتفسير المعارف، وتحليلها، وتطبيقها في سياقات جديدة، بما يتجاوز التعلم السطحي القائم على الحفظ. ويؤكد ويغنز ومكتيغ أنّ التعلم الحقيقي يتحقق عندما يظهر المتعلم

قدرته على التفسير والتطبيق والنقد واتخاذ القرار الواعي، وهو ما يعكس تحقق الفهم العميق للمعرفة (Wiggins & McTighe, 2005).

كما يُعد التفكير الناقد من أبرز مهارات القرن الحادي والعشرين، لما له من دور محوري في تمكين المتعلم من تحليل الأفكار، وتقويم الحجج، والتمييز بين الرأي والحقيقة، واتخاذ قرارات قائمة على الأدلة. وقد عرّف فاشيون التفكير الناقد بأنه عملية حكم هادفة ومنظمة تعتمد على التفسير والتحليل والتقويم والاستدلال، مما يجعله مهارة أساسية في التعليم الجامعي المعاصر (Facione,2015).

وتسعى الجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية إلى تطوير برامجها الأكاديمية وأساليبها التدريسية بما يتوافق مع متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وبما ينسجم مع التوجهات الوطنية نحو التحول الرقمي. وقد شهدت هذه الجامعات توسعًا ملحوظًا في توظيف التقنيات التعليمية الحديثة ونماذج التعليم المدمج، إلا أنّ مدى فاعلية هذه التطبيقات في تنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلبة لا يزال بحاجة إلى دراسة علمية معمقة، خاصة في ضوء مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي أكدت أهمية التحول الرقمي في التعليم بوصفه ركيزة لبناء اقتصاد معرفي وتنمية رأس المال البشري (Vision 2030,2016).

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت التعليم المدمج أو مهارات التفكير كلٌّ على حدة، فإن هناك حاجة ملحّة إلى دراسات تربط بين تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد، لا سيما في سياق الجامعات الأهلية بمدينة جدة. وانطلاقًا من ذلك، تبرز أهمية هذه الدراسة في الكشف عن طبيعة هذه العلاقة، بما يسهم في تطوير الممارسات التعليمية، وتحسين تصميم المقررات الجامعية، ودعم صانعي القرار التربوي في تبني نماذج تعليمية أكثر فاعلية واستدامة.

مشكلة البحث:

في ظل التحول الرقمي الذي تشهده المملكة العربية السعودية لتحقيق مستهدفات رؤية 2030، برز التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كخيار استراتيجي يسهم في رفع جودة التعليم وتحسين مخرجاته. ويُعدّ هذا النمط من التعليم من أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي تجمع بين التعلم

الحضوري والتعلم الإلكتروني، بما يوفّر بيئات تعليمية مرنة وتفاعلية تعزز تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي، وتلبي احتياجاتهم المتنوعة. وقد أكدت دراسة برهومي (2023) والكفيري (2022) وأبو زيد (2024) أنّ التعليم المدمج يمنح المتعلمين فرصًا أوسع لإتقان المفاهيم، ويسهم في تحسين جودة العملية التعليمية.

وأظهرت الدراسات أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الأكاديمي، حيث بيّنت دراسة السلمي (2025) فاعليته في تعزيز اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو التعلم الذاتي وتحقيق الفهم العميق، كما أشارت دراسة الرحيلي والأمير (2025) إلى وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي في بيئات التعليم المدمج، مع تسجيل مستويات مرتفعة من التفكير ما وراء المعرفي، مما يشير إلى دور هذا النمط في دعم مهارات التفكير العليا.

وأكّدت دراسة الصباب (2023) أنّ مشاركة الطلاب الفعالة تمثل عنصرًا محوريًّا في نجاح التعليم المدمج، إذ يسهم في تعزيز المشاركة المعرفية والاجتماعية، وتنمية المهارات المعرفية والثقافية، وإتاحة فرص أوسع للتفاعل داخل الفصل وخارجه. كما أوضحت نتائج دراسة الفيفي (2018) والعنيزي (2022) أنّ المشاركة النشطة ترتبط بتحقيق فهم أعمق للمحتوى وتنمية مهارات التفكير العليا.

وفيما يتعلق بمهارات الفهم العميق، أشارت الدراسات إلى أنّ توظيف أساليب تعليمية مبتكرة، مثل التعلم الإتقاني أو النماذج القائمة على TPACK، يعزز قدرات التحليل والتفسير والتطبيق واتخاذ القرار (Washington, 2024؛ السنيتي وآخرون، 2024). كما بينت دراسة الشريدة (2023) وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الناجح والاندماج المعرفي والفهم العميق. أمّا مهارات التفكير الناقد، فقد أثبتت دراسة علي (2018) وفخر (2019) وعثمان (2021) والردادي (2025) أنّ التعليم المدمج يسهم بفاعلية في تنميتها من خلال الأنشطة التفاعلية والتغذية الراجعة الفورية واستخدام الأدوات الرقمية الحديثة.

وعلى الرغم من هذه النتائج الإيجابية، لا تزال هناك تحديات تعوق التطبيق الفعّال للتعليم المدمج، من أبرزها ضعف البنية التحتية الرقمية، وقلة التدريب التقني، وتفاوت مستويات مشاركة الطلاب وفهمهم للمحتوى (برهومي، 2022؛ العنيزي، 2022). كما تكشف قلة الدراسات

التطبيقية التي تربط بين التعليم المدمج والفهم العميق والتفكير الناقد في السياق الجامعي السعودي عن فجوة معرفية واضحة. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى دراسة درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة، وعلاقته بتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب، في ضوء التحول الرقمي لرؤية المملكة 2030، بوصفه محور المشكلة البحثية لهذه الدراسة.

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030؟
2. ما مستوى الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة ؟
3. ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟
4. ما العلاقة بين تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبأ بمستوى مهارات الفهم العميق ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. قياس درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030.
2. الكشف عن مستوى الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة.
3. الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة.
4. التعرف على العلاقة بين تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبأ بمستوى مهارات الفهم العميق ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

أهمية البحث:

أهميته النظرية:

1. يكتسب البحث أهميته من أهمية التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كأحد أنماط التعليم الحديثة التي أثبتت جدواها في تحسين جودة التعليم وتتناسب مع توجهات التعليم السعودي في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030.
2. يسهم البحث في إثراء الإطار النظري لمفهوم التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية، والمهارات العقلية العليا المتمثلة في الفهم العميق والتكفير الناقد.
3. يوفّر البحث قاعدة معرفية تساعد الباحثين على دراسة تأثير التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية على مهارات التفكير العليا في سياقات تعليمية مشابهة.
4. يسهم البحث في سدّ أوجه النقص في الدراسات التي عنيت بقياس تأثير التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير العميق والتفكير الناقد للطالب الجامعي.
5. يسهم البحث في تعميق الفهم النظري للعلاقة بين التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبّأ بتنمية المهارات العقلية العليا.
6. يقدم البحث توصيات عملية يمكن من خلالها تحسين تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بالجامعات الأهلية بجدة بما يسهم في تنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب.

الأهمية التطبيقية:

1. يمكن استخدام نتائج البحث كمرجع لصانعي القرار في الجامعات الأهلية لتطوير سياسات تعليمية تدعم التحول الرقمي.
2. تساعد نتائج البحث أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية على تصميم مقررات وأساليب تدريسية فعّالة تجمع بين التعليم التقليدي والتكنولوجيا الرقمية.

3. تساعد نتائج البحث في تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتحسين الأداء التدريسي في التعليم المدمج، بما يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، كالفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب.
4. يمكن الإفادة من أدوات ومقاييس البحث الحالي، وتطويرها وتكييفها، في دعم عمليات التقويم التربوي بالجامعات الأهلية، بما يسهم في تحسين جودة المخرجات التعلمية واتخاذ قرارات تطويرية مستندة إلى بيانات علمية دقيقة.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: ركّز البحث على التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وعلاقته كمتغير مؤثر في تنمية الفهم العميق ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030.
- الحدود المكانية: اقتصر البحث على الجامعات الأهلية بجدة المتمثلة في: جامعة دار الحكمة، جامعة عفت، جامعة الأعمال والتكنولوجيا.
- الحدود الزمانية: أجري البحث خلال الفصل الأول للعام الجامعي1447هـ/2025م.

مصطلحات البحث:

1) التعليم المدمج:

تعرّف السلمي (2025: 66) التعليم المدمج بأنّه: "نمط تعليمي يجمع بين أسلوب التعليم التقليدي وجهًا لوجه والتعليم الإلكتروني، بحيث يُستخدم مزيج من الأنشطة التعليمية والمحاضرات التي تقدم بطرق متزامنة وغير متزامنة، ويعتمد على استخدام تقنيات ومنصات تعليمية رقمية تمكن الطالب من التفاعل المستمر داخل بيئة تعليمية مرنة ومتنوعة".

وتعرّف الباحثة التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية إجرائيًّا بأنّه: نمط تعليمي يجمع بين التعليم الحضوري التقليدي والتعليم الإلكتروني من خلال توظيف التقنيات الرقمية والمنصات التعليمية والتطبيقات التفاعلية، بما يسهم في تنويع مصادر التعلم، وتعزيز التفاعل بين الطالب والمحتوى والأستاذ، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير العميق والناقد.

2) التكنولوجيا الرقمية:

تعرّف الباحثة التكنولوجيا الرقمية إجرائيًّا بأنها: مجموعة الأدوات والوسائط والتطبيقات الرقمية، مثل المنصات التعليمية، وأنظمة إدارة التعلم، والموارد الإلكترونية، والوسائط المتعددة، التي تُستخدم في العملية التعليمية بهدف تحسين التعلم، وتعزيز التفاعل، وتنمية المهارات المعرفية العليا.

3) مهارات الفهم العميق:

يشير (Ke & Xie, 2009) إلى أنّ الفهم العميق يتمثل في القدرة على اكتشاف المعاني المعقدة والخفية، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتفسير المعرفة وتطبيقها بصورة إبداعية في سياقات متعددة.

وتعرّف الباحثة مهارات الفهم العميق إجرائيًّا بأنها: قدرة الطالب على التعامل الواعي والمتقدم مع المحتوى التعليمي من خلال تفسير المعلومات وفهمها فهمًا منطقيًا، والربط بين المفاهيم والمعارف السابقة، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وتوليد أفكار وحلول إبداعية، وممارسة التقييم والمراجعة الذاتية للأفكار والاستنتاجات، ويُقاس مستوى هذه المهارات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات الفهم العميق الذي أعدّته الباحثة لهذا الغرض.

4) مهارات التفكير الناقد:

تعرّف الباحثة مهارات التفكير الناقد إجرائيًّا بأنها: قدرة الطالب على تفسير المعلومات، وتحليل الأفكار والحجج، وتقييم الأدلة والمعطيات، والاستدلال المنطقي، وشرح النتائج، وممارسة الضبط الذاتي في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات. ويُقاس مستوى هذه المهارات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات التفكير الناقد المعدّ لأغراض هذه الدراسة.

5) التحوّل الرقمي:

التحوّل الرقمي في التعليم: عملية استراتيجية شاملة تهدف إلى دمج التقنيات الرقمية المتقدمة في جميع عناصر المنظومة التعليمية، بما يشمل تصميم المناهج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، والإدارة التعليمية، على نحو يسهم في تحسين جودة التعلم، وزيادة فاعليته، وتعزيز التفاعل، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين، وتحقيق تعلم مرن ومستدام، مع إحداث تغيير جوهري في أدوار المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية (Reis,2018).

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية

في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، برز التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بوصفه أحد النماذج التعليمية المعاصرة التي سعت إلى تجاوز أوجه القصور التي كشفت عنها بعض تطبيقات التعليم الإلكتروني الخالص، مع الحفاظ على المزايا التربوية للتعليم الحضوري التقليدي. وقد اتجه التربويون إلى تبني نموذج يقوم على المزج المنهجي بين النمطين، بما يحقق التكامل بين المرونة التي يوفرها التعليم الإلكتروني والتفاعل الإنساني المباشر الذي يميز التعليم الوجاهي، مما أسهم في ترسيخ التعليم المدمج كحل تربوي متوازن وفعّال (الردادي، 2025).

وتعددت مسميات التعليم المدمج في الأدبيات التربوية، مثل: التعليم المزيج، والتعليم الخليط، والتعليم الهجين، والتعليم التكاملي، وهي مسميات تبرز تنوع الرؤى حول طبيعته وتطبيقاته، مع اتفاقها على فكرة الدمج المنظم بين أنماط تعليمية مختلفة (لوحيدي وآخرون، 2020). ويُعرّف التعليم المدمج بأنه نمط تعليمي يجمع بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، مع توظيف التقنيات الرقمية الحديثة لدعم التعلم داخل بيئة تعليمية مرنة وتفاعلية (أحمد وعلي، 2024). ولا يستند هذا النمط إلى نظرية تعلّم واحدة، بل يقوم على توظيف تكاملي لعدد من نظريات التعلم، كالبنائية، والمعرفية، والاجتماعية، والاتصالية، بما يسمح له بالتكيّف مع خصائص المتعلمين وتنوع الأهداف والبيئات التعليمية (Graham,2019).

ويُعد التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية نموذجًا تربويًّا مخططًا، يقوم على تصميم مدروس لبيئات تعلم مرنة، تتوافر فيها أدوات الاتصال الرقمية، وقنوات التفاعل المتنوعة، والأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة، بما يسهم في تحسين مستوى الفهم، ورفع كفاءة نواتج التعلم، وتعزيز المشاركة الفاعلة بين الطلاب والمعلمين. وهو لا يُعدّ بديلًا للتعليم التقليدي أو الإلكتروني، بل نموذجًا تكامليًّا يستثمر مزايا كل منهما (علي، 2018؛ أبو زيد، 2024).

ويتسم التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بعدد من الخصائص التي تجعله من النماذج التعليمية الفاعلة في التعليم الجامعي، من أبرزها المرونة في الزمان والمكان، حيث يتيح للمتعلمين الوصول إلى المحتوى التعليمي داخل القاعات الدراسية وخارجها، من خلال أنماط تعلم متزامنة وغير

متزامنة، بما يراعي الفروق الفردية واحتياجات المتعلمين المختلفة (Alammary et al.,2014). كما يتميز بتنوع مصادر التعلم الرقمية، مثل المنصات التعليمية، والتطبيقات الذكية، والوسائط المتعددة، مما يسهم في إثراء المحتوى التعليمي وزيادة دافعية المتعلمين (Hrastinski,2019).

ويعزّز التعليم المدمج التفاعل التربوي بمستوياته المختلفة، سواء بين الطالب والمحتوى، أو بين الطالب والمعلم، أو بين الطلاب أنفسهم، داخل البيئة الصفية أو الافتراضية، الأمر الذي يسهم في تنمية العلاقات الاجتماعية، ويحد من العزلة التي قد تصاحب التعليم الإلكتروني الخالص (الصالح والسالم، 2022). كما يسهم في خفض التكاليف التعليمية، والتقليل من ازدحام القاعات الدراسية، وزيادة الطاقة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية، بما يدعم فرص القبول في التعليم الجامعي (الكفيري، 2022). ويحقق التعليم المدمج كذلك تكاملًا في نظم التقويم، من خلال الجمع بين التقويم التكويني والختامي، وتوظيف أدوات التقويم الإلكتروني إلى جانب الأساليب التقليدية، بما يعزز دقة التقييم ويوفّر تغذية راجعة فاعلة تسهم في تحسين الأداء التعليمي (الردادي، 2025).

وتنبع أهمية تطبيق التعليم المدمج في التعليم الجامعي من قدرته على تحسين جودة العملية التعليمية، ومواكبة التحولات الرقمية المتسارعة في مؤسسات التعليم العالي. فهو يعزز دافعية الطلاب للتعلم، وينمّي مهارات التعلم الذاتي، ويستجيب لمتطلبات العصر الرقمي القائم على التغير السريع في المعرفة ووسائل اكتسابها (Alammary et al.,2014). كما يوفر بيئة تعليمية تفاعلية مستمرة تتيح التواصل الحضوري والإلكتروني، وتعزز حرية التعبير والمشاركة الفاعلة، وتبقي المتعلم على اتصال دائم بالمحتوى ومصادر المعرفة المتنوعة (أبو زيد، 2024).

ويعتمد التعليم المدمج على نهج متمحور حول المتعلم، يراعي احتياجاته وقدراته وأنماط تعلمه المختلفة، مما يسهم في تعميق الفهم ورفع مستويات التحفيز والمشاركة، وتحقيق تعلم ذي معنى بديلًا عن التعلم السطحي (زروط وطيبي، 2025). كما يسهم في تحسين فاعلية التعليم الجامعي من خلال التركيز على مخرجات التعلم، وتسهيل الوصول إلى المعلومات، وتحسين التواصل بين أطراف العملية التعليمية، وتعزيز شعور الطلاب بالإنجاز مقارنة بأساليب التعليم التقليدية الخالصة (أبو موسى والصوص، 2014).

وتؤدي التكنولوجيا الرقمية دورًا محوريًّا في دعم نجاح التعليم المدمج، إذ تمثل الركيزة الأساسية التي يتحقق من خلالها التكامل بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني. فهي تسهم في إتاحة المحتوى التعليمي التفاعلي، وتوفير منصات التعلم الإلكتروني، وأدوات التواصل الافتراضي، بما يعزز التفاعل التعليمي ويتيح تقديم تغذية راجعة فورية (Means et al.,2014). وتُعد أنظمة إدارة التعلم من أبرز التقنيات الداعمة، لما توفره من أدوات لإدارة المحتوى، والأنشطة، والتقويم، وتتبع تقدم الطلاب، ودعم اتخاذ القرار التربوي (Yeou,2016)، كما تسهم تطبيقات الفصول الافتراضية ومحتوى التعلم الرقمي التفاعلي في إثراء الخبرات التعليمية، ودعم التعلم التجريبي، وتنمية مهارات التفكير والتطبيق العملي، بما يرفع من جودة التعلم وكفاءته (Brame, 2016؛ Almusawi,2021).

ويتضح من خلال ما سبق أنّ التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية نموذجًا تعليميًّا متقدمًا يحقق التكامل الفعّال بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، ويواكب متطلبات التعليم الجامعي في العصر الرقمي، ويسهم في تعزيز التفاعل، والمرونة، وجودة نواتج التعلم.

وانطلاقًا من كون التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية لا يقتصر على توفير بيئة تعلم مرنة وتفاعلية فحسب، بل يستهدف الارتقاء بجودة نواتج التعلم، تبرز الحاجة إلى التركيز على نوعية التعلم المتحقق داخل هذه البيئة. ففاعلية هذا النموذج لا تُقاس فقط بمدى توظيف التقنيات أو تنوع أنماط التعلم، وإنما بقدرته على تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين، وتحفيزهم على ممارسة التفكير الناقد، بوصفهما من أبرز متطلبات التعلم الجامعي في العصر الرقمي، وهو ما يستدعي الانتقال للحديث عن محوري الفهم العميق والتفكير الناقد.

المحور الثاني: مهارات الفهم العميق

يُعدّ الفهم العميق من المفاهيم المركزية في التربية المعاصرة، إذ يشير إلى مستوى متقدّم من التعلّم يتجاوز الحفظ والاسترجاع، ليشمل تحليل المعرفة، وربطها بالبناء المعرفي السابق، وتطبيقها في سياقات جديدة ومتنوعة. ويتجلى الفهم العميق في قدرة المتعلم على بناء فهم مفاهيمي متكامل، وتفسير الظواهر التعليمية والعلمية، بدل الاكتفاء بتذكر الحقائق المجردة (Ke & Xie,2009). ولا يتحقق هذا النوع من الفهم تلقائيًّا، بل يُبنى من خلال التفاعل النشط مع بيئة التعلم، والتواصل الاجتماعي، وتطوير البنى المعرفية، بما يتطلب من المعلم توظيف استراتيجيات تعليمية تفاعلية، وتهيئة بيئات تعلم

تشجع التساؤل، والمناقشة، والتفسير، والتطبيق، إلى جانب استخدام أساليب تقويم داعمة للتعلم العميق القائم على الفهم والمعنى (Chin & Brown,2000).

وقد عرّفت فتح الله (2025) الفهم العميق بأنه عملية فحص ناقد للأفكار الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة، ويتجلى من خلال قدرة الطالب على طرح الأسئلة، وحل المشكلات غير المألوفة، واتخاذ القرارات المنطقية، والكشف عن التناقضات المعرفية. ويرى الأغا (2023) أنه سلسلة من العمليات الذهنية التي تمكّن الطلبة من الفهم الواعي، والتفسير، واتخاذ القرار، وطرح الأسئلة الجوهرية. كما يُنظر إلى الفهم العميق بوصفه نشاطًا ذهنيًّا يرتقي بالمتعلمين من مستويات التفكير الدنيا إلى العليا، مثل التحليل، وحل المشكلات، وتوليد الحلول المبتكرة (هذال ويوسف، 2023)، ويؤكد فيلان وآخرون (Fullan et al.,2018) أنّ الفهم العميق يتحقق عندما يكون بناء الفهم هدفًا أساسيًّا للتعلم، من خلال مهام تعليمية قائمة على الإبداع، والتحدي، والتعاون، واستكشاف المعرفة من زوايا متعددة.

وتتمثل أبرز سمات الفهم العميق في ارتباطه بالتعلم ذي المعنى، وإسهامه في بقاء أثر التعلم، وتيسيره انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة، بما يحقق التعلم المستدام، فضلًا عن تعارضه مع التعلم السطحي القائم على التلقين والحفظ. وعليه، يُعد الفهم العميق هدفًا تربويًّا تسعى النظم التعليمية الحديثة إلى تحقيقه عبر استراتيجيات تعلم نشطة وبيئات تعليمية محفزة.

وتكمن أهمية تنمية مهارات الفهم العميق لدى الطالب الجامعي في دورها الحيوي في تحسين جودة التعلم الجامعي، والانتقال بالطالب من الاستيعاب السطحي إلى التعلم القائم على الفهم والتطبيق، فالفهم العميق يمكّن الطلبة من توظيف المعرفة في سياقات جديدة، وربط المفاهيم بصورة منطقية، واتخاذ قرارات رشيدة في ظل الفيض المعرفي وتعدد مصادر المعلومات في العصر الرقمي (Leperance,2021). كما لا تقتصر أهميته على الجانب المعرفي، بل تمتد لتشمل تنمية مهارات التواصل، والعمل التعاوني، والاستعداد للحياة المهنية، من خلال فهم القضايا العلمية والمهنية وتحليلها بوعي ومسؤولية (King,2016).

كما يسهم الفهم العميق في تنظيم البنية المعرفية للطلاب، وتنمية مهارات التنبؤ والاستنتاج، وإعادة توظيف المعرفة بطرائق مبتكرة، واستثارة العمليات العقلية العليا، وإشراك المتعلمين في بناء

المعنى، بما يعزز التفكير العلمي القائم على الفهم والإبداع (هذال ويوسف، 2023)، وتنبع أهميته كذلك من دوره في إعداد خريجين قادرين على حل المشكلات المعقدة، ومواجهة التحديات العلمية والمهنية في عالم متغير قائم على المعرفة والابتكار (Entwistle & Ramsden,2015).

أمّا أبعاد ومهارات الفهم العميق فقد تنوعت تصنيفاتها في الأدبيات التربوية؛ إذ أشار (Entwistle, 2000) إلى التذكر الوظيفي، والشرح، والتأمل، بينما قدّم (Wiggins & 2011 McTighe,) ستة أبعاد هي: التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور، والتعاطف، ومعرفة الذات. وفي ضوء ذلك، تعتمد الدراسة الحالية ستة أبعاد رئيسة أكثر اتساقًا مع طبيعة التعلم الجامعي، وهي: الربط بين المفاهيم، والتفسير، والتطبيق، والتحليل، والتقييم، والتوليد الإبداعي. وتمثل هذه الأبعاد إطارًا متكاملًا يجمع بين الجوانب المعرفية والعقلية والإبداعية، ويعكس الانتقال من التعلم السطحي إلى التعلم العميق المستدام القائم على المعنى والتفكير الناقد.

ويُعد الفهم العميق أساسًا جوهريًا لبناء التعلم ذي المعنى، إذ لا يكتمل أثره التعليمي ما لم يُترجم إلى قدرة المتعلم على التحليل والتقويم وإصدار الأحكام المنطقية. ومن هنا يتكامل الفهم العميق مع التفكير الناقد، بوصفه الامتداد الطبيعي الذي يمكّن المتعلم من توظيف ما فهمه بعمق في فحص الأفكار، وتحليل القضايا، واتخاذ القرارات الواعية، مما يستدعي الانتقال للحديث عن التفكير الناقد وأبعاده.

المحور الثالث: مهارات التفكير الناقد

يُعدّ التفكير الناقد من أنماط التفكير العليا التي تقوم على التحليل المنطقي للأفكار، وتقويم الأدلة، والتمييز بين الحقائق والآراء، وصولًا إلى أحكام قائمة على أسس عقلية موضوعية (Facione,2015)، ويُنظر إليه بوصفه مهارة محورية في التعليم الجامعي المعاصر لما يسهم به في تعزيز القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات الرشيدة، ومواجهة التحديات المعرفية والسلوكية. ويُعرّف التفكير الناقد بأنّه القدرة على فحص البدائل وتقييمها في ضوء الأدلة المتاحة قبل إصدار الحكم (Hatcher,2011)، كما يُعرَّف بأنه نشاط عقلي تأملي منظم تحكمه قواعد المنطق والاستدلال، ويعتمد على تحليل الافتراضات واستخلاص النتائج بصورة واعية (القرني وآخرون،

2018)، وتُجمع هذه التعريفات على أنّ جوهر التفكير الناقد يتمثل في كونه عملية عقلية هادفة تقوم على التحليل والتقويم والاستدلال للوصول إلى أحكام صادقة وفق معايير موضوعية.

وتكمن أهمية التفكير الناقد في إسهامه المباشر في تحسين جودة التعلم الجامعي، إذ يمكّن الطالب من تحليل المعلومات وفهمها بعمق بدلًا من الاكتفاء بحفظها، مما يعزز قدرته على الربط بين المفاهيم داخل التخصص وخارجه (Facione,1990). وعلى مستوى البحث الأكاديمي، يزوّد التفكير الناقد الطالب بأدوات منهجية مثل صياغة الفرضيات، وتقييم الأدلة، وبناء الاستنتاجات، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على جودة البحوث والقرارات المعتمدة على البيانات (أحمد، 2021؛ Halpern, 1998)، كما يسهم في تنمية استعدادات ذهنية مهمة، كالموضوعية، والانفتاح على الأدلة، والتأمل الذاتي، وهي خصائص تجعل الطالب متعلمًا مدى الحياة، إضافة إلى ذلك، يُعد التفكير الناقد من المهارات الأساسية المطلوبة في سوق العمل المعاصر، لما يوفره من قدرة على حل المشكلات المعقدة، وتقييم الحجج، واتخاذ قرارات منطقية في بيئات عمل متغيرة (Paul & Elder, 2021).

وقد تعددت تصنيفات مهارات التفكير الناقد بتعدد المداخل النظرية. فقد صنّف واتسون وغلاسر(Watson & Glaser, 1994) التفكير الناقد إلى خمس مهارات رئيسة، هي: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقييم الحجج. بينما قدّم بول وإيلدر (Paul & Elder, 2021)تصنيفًا يدمج بين عناصر التفكير ومعاييره، ويركز على وضوح الغرض، وصياغة الأسئلة، وتحليل المعلومات، وتبني وجهات نظر متعددة. في حين ركّز هالبرن (Halpern, 1998) على التطبيق العملي للتفكير الناقد في الحياة الواقعية وربطه باتخاذ القرار وحل المشكلات.

وتتبنّى الدراسة الحالية تصنيف (Facione ,1990) لشموليته وشيوعه، إذ يضم ست مهارات مترابطة هي: التفسير، والتحليل، والتقويم، والاستدلال، والشرح، والضبط الذاتي. وتشكل هذه المهارات إطارًا متكاملًا لتنمية التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي، بما يمكّنه من تحليل المعلومات، وتقييمها، واتخاذ قرارات واعية، والتفكير باستقلالية ومسؤولية في المواقف العلمية والعملية.

المحور الرابع: العلاقة بين التعليم المدمج وتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد

أشارت الدراسات التربوية الحديثة إلى وجود علاقة إيجابية بين توظيف التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب، حيث يتيح هذا النمط التعليمي بيئات تعلّم تفاعلية ويعزز التعلم القائم على الاستقصاء، ويشجع الطلاب على التحليل والنقاش والتأمل في المحتوى التعليمي، بما يسهم في تطوير مهارات التفكير العليا (Means et al.,2014).

وأظهرت دراسة الردادي (2025) أنّ تطبيق التعليم المدمج باستخدام منصة مدرستي أسهم بشكل ملحوظ في رفع مستويات مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في جميع مهاراته الفرعية (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، والاستنتاج)، كما عزز اتجاهاتهم نحو هذا النمط التعليمي. وفي السياق الجامعي، كشفت دراسة علي (2018) عن فاعلية التعليم المدمج عبر شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد للطالبات، حيث تفوقت المجموعة التجريبية التي درست بالتعليم المدمج على المجموعة الضابطة في جميع مهارات التفكير الناقد، بما فيها التحليل، والتقييم، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، وبيّنت أهمية اعتماد استراتيجيات التدريس التي تشجع على التعلم القائم على المشكلات والمشاريع والاستقصاء. وأوضحت دراسات أخرى، مثل دراسة فخر (2019)، أنّ البرامج المقترحة في الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج حسّنت مهارات الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلاب الجامعات. كما أشارت دراسات عثمان (2021) وأحمد (2021) إلى أنّ استخدام تقنيات التعليم المدمج، بما فيها تذييلات الفيديو والفصل المقلوب، عزز مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المدارس والجامعات.

بناءً على ما سبق، يتضح أنّ التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية يشكل أداة فعالة لتطوير مهارات التفكير العليا، بما يشمل الفهم العميق والتفكير الناقد، وذلك من خلال تفعيل بيئات تعلم تفاعلية، وتعزيز التفكير الاستقصائي، وربط المعرفة السابقة بالجديدة، وتشجيع الطلاب على التحليل، والتفسير، والتقييم، والاستنتاج، والتطبيق في مواقف تعليمية متنوعة، بما يسهم في إعداد خريجين قادرين على مواجهة تحديات العصر ومواكبة متطلبات التحول الرقمي.

في ضوء ما عرضه الإطار النظري من أسس ومفاهيم متعلقة بالتعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية، وما تمّ تناوله من أبعاد مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد وأهميتهما في تحسين نواتج التعلم الجامعي، تبرز الحاجة إلى التحقق ميدانيًّا من مدى تجسيد هذه المرتكزات النظرية في الواقع التعليمي. وعليه، تأتي الدراسة الميدانية الحالية لتقيس طبيعة العلاقة بين التعليم المدمج المدعم بالتكنولوجيا الرقمية وتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب في الجامعات الأهلية بمدينة جدة، وذلك بهدف الوقوف على مستوى فاعلية هذا النمط التعليمي في دعم هذه المهارات، وتقديم مؤشرات علمية تسهم في تطوير الممارسات التعليمية واتخاذ القرارات التربوية المبنية على الأدلة.

الدراسات السابقة:

أجرت برهومي (2022) دراسة هدفت إلى تعرّف تصوّرات طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية فيما يتعلق بأهمية واستخدام التعلم المدمج في جامعة الشارقة، وجامعة حائل، ومعوقات استخدامها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (200) طالبًا في كل جامعة، وأظهرت النتائج أنّ هناك اتفاقًا بين طلبة الجامعتين على أهمية الاستفادة من التعلم المدمج، وأنّ استخدامه يتمّ بدرجة متوسطة، كما تبيّن وجود عقبات أمام الاستفادة من التعلم المدمج.

وأجرى العنيزي (2022) دراسة هدفت إلى تعرّف استراتيجية التعليم المدمج ومعوقات استخدامها من خلال آراء طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (244) طالبًا، وأظهرت النتائج أنّ التعليم المدمج هو أحد استراتيجيات التعلم المستحدثة لحل مشاكل التعليم أثناء جائحة كورونا، ومن الصعوبات التي واجهت استخدام هذا النوع من التعليم أنّ المقررات التكنولوجية تحتاج إعادة توصيف وتطوير لتتوافق مع أساليب التدريس الحديثة الرقمية.

وأجرت الشريدة (2023) دراسة هدفت إلى معرفة الإسهام النسبي للذكاء الناجح وعلاقته بالاندماج المعرفي والفهم العميق لدى طالبات جامعة القصيم، وفق المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (137) طالبة، وتمثلت أدواتها في مقياس الذكاء الناجح، ومقياس الاندماج المعرفي، ومقياس

الفهم العميق، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين أبعاد مقياس الذكاء الناجح وأبعاد الفهم العميق.

وقامت الصباب (2023) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية التعليم المدمج وعلاقته بالمشاركة الفعالة لدى طلبة الجامعات الحكومية في بغداد، واعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمّ تطبيق مقاييس الدراسة على عينة عشوائية قوامها (940) طالبًا ممن تطبّق عليهم نظام التعليم المدمج. أظهرت النتائج أنّ لدى الطلبة مستوى عال من التعليم المدمج. كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تطبيق التعليم المدمج والمشاركة الفعالة لدى الطلبة.

وأجرت الصالح (2023) دراسة هدفت إلى تحديد ممارسة التعليم المدمج ومستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (520) طالبة. وأظهرت النتائج ممارسة التعليم المدمج لدى الطالبات بدرجة عالية، كما أنّ المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية جاءت عالية.

وأجرى أحمد (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تذييلات الفيديو في بيئة الفصل المقلوب على تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات. واعتمدت الدراسة منهجًا بحثيًا مختلطًا، وتكوّنت العينة من (60) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص لغة عربية، وتمّ استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبيتين ذات القياس القبلي والبعدي، وكان اختبار التفكير الناقد لواطسون وجلاسر أحد أدوات الدراسة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية تذييلات الفيديو في بيئة الفصل المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وقام واشنطن (Washington, 2024) بدراسة كان الهدف منها مقارنة أسلوب التدريس التقليدي بأسلوب التعلّم الإتقاني. واستخدمت الدراسة منهجية كمية وتصميمًا مقارنًا سببيًّا لتحديد ما إذا كان للتعلّم الإتقاني تأثير على شعور الطلاب بالفهم العميق للمفاهيم المطروحة في مقرر حساب التفاضل والتكامل بالجامعة، مقارنةً بأسلوب التدريس التقليدي. أُجريت مقارنة باستخدام استبيانات نهاية الفصل الدراسي لمقارنة إجابات الطلاب على سؤال ما إذا كانوا يشعرون بأن فهمهم للأفكار المُدرَّسة في المقرر قد تعمّق بفضل أسلوب التدريس المُستخدم، وقد وجدت الدراسة فرقًا

جوهريًّا في شعور الفهم العميق بين الطلاب الذين تلقوا تعليمهم عبر أسلوب التعلّم الإتقاني والأسلوب التقليدي.

وقامت السلمي (2025) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية اتجاه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز نحو التعلم الذاتي، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي، وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (15) طالبةً طبق التعليم المدمج على جميع أفراد العينة، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للتعليم المدمج في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى الطالبات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة تنامي الاهتمام بالتعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في البيئات الجامعية العربية والدولية، مع التركيز على أبعاده التطبيقية وآثاره التعليمية المختلفة، فقد اتفقت أغلب الدراسات الوصفية (برهومي، 2022؛ العنيزي، 2022؛ الصباب، 2023؛ الصالح، 2023) على أهمية التعليم المدمج ودوره في تطوير البيئة التعليمية، مع الإشارة إلى وجود معوقات تنظيمية وتقنية تحد من فاعليته، كضعف جاهزية المقررات والبنية التقنية. كما كشفت بعض الدراسات عن علاقات ارتباطية موجبة بين التعليم المدمج ومخرجات تعلمية مهمة، مثل المشاركة الفعالة والاندماج المعرفي والفهم العميق (الصباب، 2023؛ الشريدة، 2023)، في حين أكدت الدراسات التجريبية وشبه التجريبية (أحمد، 2021؛ واشنطن، 2024؛ السلمي، 2025) فاعلية استراتيجيات تعليمية مدعومة بالتقنية في تنمية التفكير الناقد، والفهم العميق، والتعلم الذاتي.

وعلى الرغم من هذا الثراء، يلاحظ أنّ معظم الدراسات تناولت متغيرًا واحدًا أو مخرجًا تعليميًّا محددًا، أو طبقت في سياقات جامعية مختلفة عن الجامعات الأهلية. ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي في الجمع بين التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وكل من الفهم العميق ومهارات التفكير الناقد، ودراسة العلاقة بينها في سياق الجامعات الأهلية بمدينة جدة، بما يسهم في سد فجوة بحثية قائمة وإثراء الأدبيات التربوية المعاصرة.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي يدرس العلاقة بين المتغيرات ويصفها وصفًا كميًا وذلك باستخدام مقاييس كمية (أبو علام ،1998)، وذلك بهدف الكشف عن درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وعلاقته بتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها والخروج بنتائج يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة.

مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث في طلاب الجامعات الأهلية بجدة في العام الجامعي 1447هـ/2025م. وقد تمّ تحديد ثلاث جامعات أهلية لتمثل مجتمع البحث وهي: جامعة دار الحكمة، جامعة عفت، جامعة الأعمال والتكنولوجيا، ويقدر عدد طلاب المنتظمين بتلك الجامعات (8076) طالبًا وفق الإحصائيات التي تمّ الحصول عليها من مواقع الجامعات المستهدفة، بواقع (1364) طالبا بجامعة دار الحكمة، و(1934) طالبا بجامعة عفت، و(4778) طالبا بجامعة الأعمال والتكنولوجيا.

عينة البحث: بالنظر إلى تباين الجامعات الأهلية بجدة من حيث أهدافها وخصوصياتها التنظيمية وبرامجها الأكاديمية، فقد مثّلت كل جامعة أهلية من الجامعات الثلاث المشاركة طبقة مستقلة، لذا تمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من طلاب الجامعات الأهلية بما يتناسب مع حجمها، وقد بلغ العدد الإجمالي للعينة (350) طالبًا، أي بنسبة (4.3%) من مجتمع البحث.

أداة البحث: تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف البحث، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، حيث تناولت ثلاثة محاور رئيسة، يقيس المحور الأول تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بالجامعات الأهلية في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030، في جوانب أربعة متمثلة في: (تصميم المقرر والتكامل، أدوات وموارد رقمية، توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله، التقييم والتغذية الراجعة الرقمية، بيئة التعلم والدعم التقني)، ويقيس المحوران الثاني والثالث مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب. وحُدّدت المتوسطات الحسابية المرجحة لقياسها كما يأتي: أقل من 1.80 (منخفضة جدًا)، من 1.80 إلى أقل من 2.60 (منخفضة)، من 2.60

إلى أقل من 3.40 (متوسطة)، من 3.40 إلى أقل من 4.20 (عالية)، من 4.20 فأعلى (عالية جدًا).

وتمّ التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة من خلال عرضها على التحكيم، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) طالبًا من خارج عينة الدراسة الأساسية، وحساب معاملات الصدق والثبات التي أظهرت النتائج الآتية:

الاتساق الداخلي للأداة:

تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation وذلك كما يأتي:

جدول (1) معامل الارتباط بين كل عبارة بمحور تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية مع درجة البعد المنتمية له

تصميم المقرر والتكامل		أدوات وموارد رقمية		توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله		التقييم والتغذية الراجعة الرقمية		بيئة التعلم والدعم التقني	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.631**	6	.741**	10	.884**	15	.865**	21	.731**
2	.778**	7	.799**	11	.797**	16	.871**	22	.843**
3	.903**	8	.719**	12	.865**	17	.904**	23	.886**
4	.866**	9	.889**	13	.872**	18	.890**	24	.902**
5	.793**	-	-	14	.890**	19	.719**	-	-
-	-	-	-	-	-	20	.865**	-	-

يشير الجدول (1) إلى أنّ معاملات الارتباط في عبارات المحور تراوحت بين (0.904) كأعلى قيمة و(0.631) كأدنى قيمة، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (2) معامل الارتباط بين كل بعد بمحور تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية مع درجة المحور ككل

الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط
تصميم المقرر والتكامل	.886**
أدوات وموارد رقمية	.947**

توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله	.969**
التقييم والتغذية الراجعة الرقمية	.927**
بيئة التعلم والدعم التقني	.831**

يشير الجدول (2) إلى أنّ قيم الارتباط لكل بعد بمحور تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية، مع درجة المحور ككل، تراوحت بين (0.831 - 0.969)، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (3) معامل الارتباط بين كل عبارة منتمية لمهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلبة مع درجة المحور ككل

مهارات الفهم العميق				مهارات التفكير الناقد			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
25	.855**	33	.891**	40	.711**	46	.853**
26	.861**	34	.811**	41	.789**	47	.789**
27	.904**	35	.827**	42	.788**	48	.787**
28	.840**	36	.775**	43	.889**	49	.803**
29	.815**	37	.850**	44	.874**	50	.747**
30	.829**	38	.932**	45	.858**	51	.862**
31	.814**	39	.841**	-	-	-	-
32	.868**	-	-	-	-	-	-

** دالة عند مستوى 0.01

يشير الجدول (3) إلى أنّ معامل الارتباط بين كل عبارة منتمية لمحور مهارات الفهم العميق، مع درجة المحور ككل تراوحت بين(0.775 – 0.932)، وتراوحت في محور مهارات التفكير الناقد بين(0.711 – 0.889)، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتشير النتائج السابقة إلى أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي في كل محور من محاورها الفرعية.

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية بواسطة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4) معامل الثبات للاستبانة ومحاورها وأبعادها الفرعية

المحاور الرئيسة	الأبعاد الفرعية	معامل الثبات
تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية	تصميم المقرر والتكامل	0.853
	أدوات وموارد رقمية	0.791
	توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله	0.910
	التقييم والتغذية الراجعة الرقمية	0.906
	بيئة التعلم والدعم التقني	0.914
	درجة المحور الأول	0.968
مهارات الفهم العميق	درجة المحور الثاني	0.971
مهارات التفكير الناقد	درجة المحور الثالث	0.953
ثبات الأداة ككل		0.979

اتضح من الجدول (4) أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جدًا من الثبات حيث بلغ متوسط الثبات للأداة ككل (0.979)، وتراوحت في محاورها وأبعادها الفرعية بين (0.791 -0.971).

نتائج البحث ومناقشتها

إجابة السؤال الأول:

نصّ السؤال الأول على ما يأتي: ما درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل بعد بمحور تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بالجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول (5).

جدول (5) درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بالجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030

الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله	4.14	0.65	عالية	1
تصميم المقرر والتكامل	4.12	0.62	عالية	2
التقييم والتغذية الراجعة الرقمية	4.11	0.70	عالية	3
الأدوات والموارد رقمية	4.00	0.69	عالية	4
بيئة التعلم والدعم التقني	3.95	0.81	عالية	5
درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية	4.07	0.63	عالية	-

تشير نتائج الجدول (5) إلى تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بمدينة جدة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.63)، ويعزى ذلك إلى تبنّي الجامعات للتوجهات الاستراتيجية الوطنية الداعمة لدمج التقنية في التعليم العالي، وسعيها إلى تطوير نماذج تعليمية مرنة تسهم في رفع جودة المخرجات التعلمية، وجاء بُعد توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.14)، مما يؤكد الدور المحوري لعضو هيئة التدريس في إنجاح التعليم المدمج من خلال الإرشاد الأكاديمي، وتنظيم التعلم، وتحفيز الطلبة على التفاعل داخل البيئات الرقمية، ويُعزى ذلك إلى البرامج التدريبية التي عززت الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس وأسهمت في انتقالهم من دور الملقّن إلى دور الميسّر للتعلم. كما حلّ بُعد تصميم المقرر والتكامل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.12)، مشيرًا إلى نجاح الجامعات في تحقيق التكامل بين التعليم الحضوري والإلكتروني من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم، اعتمادًا على نماذج تصميم تعليمي حديثة متوافقة مع متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وجاء بُعد التقييم والتغذية الراجعة الرقمية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.11)، نتيجة تنوع أدوات التقييم الرقمية التي تدعم التعلم الذاتي والمستمر. في المقابل، جاء بُعد الأدوات والموارد الرقمية بمتوسط (4.00)، يليه بُعد بيئة التعلم والدعم التقني بمتوسط (3.95)، ورغم بقائهما ضمن الدرجة

العالية، إلا أن انخفاضهما النسبي قد يُعزى إلى تفاوت البنية التحتية التقنية أو تحديات الدعم الفني وتحديث الموارد. وتتفق هذه النتائج مع دراسات العنيزي (2022)، والصباب (2023)، والصالح (2023) التي أكدت فاعلية التعليم المدمج في تحسين البيئة الجامعية وتلبية متطلبات التعليم في العصر الرقمي..

وفيما يأتي بيان لتطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بالجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 حسب مجالات البحث، وتمّ عرضها تسلسليًّا وفق درجة تحققها:

1) توجيه الأستاذ وتدخله:

يعرض الجدول (6) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لبعد توجيه الأستاذ وتدخله، وللبعد ككل.

جدول (6) تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية المتعلقة بتوجيه الأستاذ وتدخله في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
12	يشجّع الأستاذ الطلاب على البحث الرقمي المنطقي	4.22	0.71	عالية جدًا	1
13	يقدّم الأستاذ إرشادًا مناسبًا أثناء الأنشطة التعاونية عبر المنصة.	4.22	0.62	عالية جدًا	2
11	يعطي الأستاذ تغذية راجعة رقمية بنّاءة ومحددة للمهام.	4.16	0.74	عالية	3
14	يَستخدم الأستاذ أدوات تفاعلية (اختبارات قصيرة، منصات نقاش) لتحفيز المشاركة.	4.08	0.85	عالية	4
10	يحدد الأستاذ أهداف النشاطات الرقمية بوضوح.	4.04	0.83	عالية	5
المتوسط العام لمجال توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله		4.14	0.65	عالية	-

تشير نتائج الجدول (6) إلى أنّ الجامعات الأهلية في جدة تطبّق نموذج التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية فيما يتعلق بتوجيه الأستاذ وتدخله في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.65)، وقد يعزى ذلك إلى التطور المستمر في برامج التدريب الموجهة لأعضاء هيئة التدريس، وإلى ارتفاع مستوى الوعي المهني بمتطلبات التعليم المدمج في ضوء التحول الرقمي، وهذه النتيجة تتسق مع السياسات الوطنية التي تدعو إلى تطوير دور عضو هيئة التدريس كمرشد ومصمم للتعلم، كما تتوافق مع ما أكدته الأدبيات الحديثة مثل دراسة (Baran et al.,2011) التي شددت على أهمية دور الأستاذ الإرشادي في بيئات التعلم الرقمية، وجاءت العبارة "يشجّع الأستاذ الطلاب على البحث الرقمي المنطقي" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.71)، مما يدل على أنّ الأساتذة يعززون مهارات البحث والاستقصاء الرقمي لدى الطلاب، وهو ما يبرز تحولًا نحو التعلم النشط القائم على تحليل المعلومات وليس استقبالها فقط. وقد يعزى ذلك إلى انتشار منصات رقمية توفر فرصًا بحثية منظّمة، وإلى اهتمام الجامعات الأهلية بتنمية مهارات المعلومات والبحث الرقمي. بينما جاءت عبارة "يحدد الأستاذ أهداف النشاطات الرقمية بوضوح" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.83)، وعلى الرغم من ارتفاع درجة الموافقة، إلا أن ترتيبها الأخير قد يعزى إلى تباين مستوى وضوح الأهداف بين المقررات المختلفة، أو إلى نقص اتساق صياغة مخرجات الأنشطة الرقمية في جميع المقررات. وقد اتفقت النتيجة بشكل عام مع دراسة الصالح (2023)، والصباب (2023) التي توصلت إلى ارتفاع تطبيق التعليم المدمج بالجامعة.

2) تصميم المقرر والتكامل:

يعرض الجدول (7) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لبعد تصميم المقرر والتكامل، وللبعد ككل.

جدول (7) تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية المتعلقة "بتصميم المقرر والتكامل" في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
5	يتم توضيح التوقعات والمهام الرقمية للطالب منذ بداية المقرر	4.36	0.69	عالية جدًا	1
1	يتوفر المحتوى المدمج بين الحضور والتعلّم الإلكتروني بشكل منظّم وواضح	4.08	0.78	عالية	2
2	تتوفر الأنشطة الوجاهية بشكل متكامل مع الأنشطة الرقمية لتهيئة التعلم التفاعلي والإبداعي	4.08	0.67	عالية	3
3	توجد أهداف تعلم محدّدة توضح متى نستخدم الموارد الرقمية ومتى الحضور الوجاهي	4.04	0.88	عالية	4
4	تشجّع أساليب التعليم المدمج على حل المشكلات بدلًا من الحفظ	4.02	0.87	عالية	5
المتوسط العام لمجال تصميم المقرر والتكامل		4.12	0.62	عالية	-

تشير نتائج الجدول (7) إلى أنّ الجامعات الأهلية في جدة تطبّق نموذج التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية فيما يتعلق بتصميم المقرر والتكامل وفق التحول الرقمي لرؤية 2030 من وجهة نظر الطلبة بدرجة تقدير عالية، بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.62)، وقد يعزى ذلك إلى تبني الجامعات الأهلية لسياسات منظمة لتطوير المقررات الإلكترونية، وإلى ارتفاع مستوى الوعي المؤسسي بأهمية التكامل بين عناصر المقرر في ضوء التحول الرقمي. وهذه النتيجة متسقة مع التوجهات الوطنية التي تدعو إلى تعزيز التكامل الرقمي في المناهج الجامعية، وجاءت العبارة "يتم توضيح التوقعات والمهام الرقمية للطالب منذ بداية المقرر" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.36)، وانحراف معياري (0.69)، مما يدل على أن الجامعات تُولي أهمية كبيرة لتهيئة الطلاب منذ بداية المقرر، من خلال تحديد واضح للتوقعات ومتطلبات التعلّم الرقمي. ويفسر هذا التحسن النضج المؤسسي في إدارة التعليم المدمج، حيث تسعى الجامعات إلى ضبط العملية التعليمية وتقليل

الغموض لدى الطلبة. وقد يعزى ذلك إلى التوسع في تدريب أعضاء هيئة التدريس على بناء مقررات رقمية ذات متطلبات واضحة، وإلى التزام الجامعات بمعايير الجودة الخاصة بالمقررات الإلكترونية، بينما جاءت عبارة "تشجع أساليب التعليم المدمج على حل المشكلات بدلًا من الحفظ" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة موافقة عالية رغم انخفاض ترتيبها. وقد يعزى هذا الانخفاض إلى أن بعض الممارسات التعليمية لا تزال تركز على التذكر أكثر من التطبيق، أو إلى نقص توظيف استراتيجيات تعليمية قائمة على حل المشكلات ضمن السياقات الرقمية. ويدعم هذه النتائج ما أشارت إليه دراسة (Almusawi,2021) أهمية المحتويات الرقمية ودورها في تحقيق فاعلية التعليم المدمج.

3) التقييم والتغذية الراجعة الرقمية:

يعرض الجدول (8) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لبعد التقييم والتغذية الراجعة الرقمية، وللبعد ككل.

جدول (8) تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية المتعلقة بالتقييم والتغذية الراجعة الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
18	تراعي أساليب التقويم في التعليم المدمج تنوع المهام (اختبارات، مشاريع، مناقشات).	4.22	0.79	عالية جدًا	1
19	تتضمن التقييمات الرقمية مهامًا تتطلب حل مشكلات جديدة أو تصميم حلول.	4.18	0.63	عالية	2
15	تقيس التقييمات الرقمية قدرة الطالب على ربط المفاهيم لا الحفظ فقط	4.08	0.90	عالية	3
17	تُستخدم أدوات رقمية كالمناقشات، وتحليل حالات، لتقييم مهارات التفكير النقدي	4.02	0.85	عالية	4
16	تقدم التغذية الراجعة الرقمية بشكل سريع ومركز على تحسين التفكير.	3.96	0.99	عالية	5

المتوسط العام لمجال التقييم والتغذية الراجعة الرقمية	4.11	0.70	عالية	-

تشير نتائج الجدول (8) إلى أنّ الجامعات الأهلية في جدة تطبّق نموذج التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية فيما يتعلق بالتقييم والتغذية الراجعة الرقمية وفق التحول الرقمي لرؤية 2030، من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (0.70)، وقد يعزى ذلك إلى تبني الجامعات الأهلية أساليب تقييمية مدمجة تستخدم مهام متنوعة، وأدوات رقمية حديثة، وإلى تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم أنشطة تقييمية تحقق أهداف التعلم المدمج. وجاءت العبارة "تراعي أساليب التقويم في التعليم المدمج تنوع المهام (اختبارات، مشاريع، مناقشات)" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (0.79)، ويعزى ذلك إلى تصميم المقررات بحيث تشمل مهامًا متعددة ومتنوعة، وهو ما يعزز قدرة الطلاب على التعلّم بطرق مختلفة ويزيد من تفاعلهم مع المحتوى، وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة "تقدم التغذية الراجعة الرقمية بشكل سريع ومركز على تحسين التفكير" بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.99)، وبدرجة موافقة عالية، ورغم ارتفاع المتوسط، فإن انخفاض ترتيبها قد يعزى إلى تفاوت سرعة وجودة التغذية الراجعة بين المقررات المختلفة، أو إلى محدودية الوقت المتاح للأساتذة لتقديم ملاحظات مفصلة لكل طالب، وتتوافق النتائج السابقة مع دراسة الردادي (2025)، وعثمان (2021)، وأحمد (2021) التي أكدت دور التغذية الراجعة الفورية في تعزيز فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

4) الأدوات والموارد الرقمية:

يعرض الجدول (9) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لبعد الأدوات والموارد الرقمية، وللبعد ككل.

جدول (9) تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية المتعلقة بالأدوات والموارد الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
8	تتوفر أدلة لاستخدام الموارد الرقمية داخل كل وحدة دراسية	4.10	0.74	عالية	1
9	يتم تحديث الموارد الرقمية دوريًا لتعكس المستجدات المعرفية	4.02	0.85	عالية	2
6	تستخدم الجامعة منصات رقمية (مثل LM) توفر مواد تفاعلية نافعة	3.94	0.91	عالية	3
7	توجد أدوات رقمية متنوعة (محاكاة، محاضرات مسجّلة، موارد تفاعلية) تساعد على التطبيق العميق للمفاهيم	3.92	0.99	عالية	4
المتوسط العام لمجال الأدوات والموارد الرقمية		4.00	0.69	عالية	–

تشير نتائج الجدول (9) إلى أنّ الجامعات الأهلية في جدة تطبّق نموذج التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية فيما يتعلق بالأدوات والموارد الرقمية وفق التحول الرقمي لرؤية 2030، من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.00)، وانحراف معياري (0.69)، وقد يعزى ذلك إلى استثمارات الجامعات الأهلية في البنية التحتية التقنية، وتنامي دور مراكز التعلم الإلكتروني في تطوير محتوى رقمي محدث ومتاح للطلبة، وهذه النتيجة تتسق مع التوجهات الوطنية في المملكة العربية السعودية الرامية إلى الارتقاء بجودة التعلم التقني، كما تتوافق مع دراسة (Brame,2016) التي أكدت أن جودة الموارد الرقمية وتنوعها يمثلان عنصرًا أساسيًّا في نجاح التعليم المدمج، وجاءت العبارة "تتوفر أدلة لاستخدام الموارد الرقمية داخل كل وحدة دراسية" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.74)، مما يدل على أن الجامعات الأهلية تُعطي أهمية كبيرة لتزويد الطلبة بأدلة إرشادية واضحة لاستخدام الموارد الرقمية، وهو ما يبرز اهتمامًا مؤسسيًّا بتهيئة الطلاب وتمكينهم من استخدام المنصات والأدوات الرقمية بكفاءة، وقد يعزى ذلك إلى التوسع في وحدات

الدعم التقني وتطوير أدلة الاستخدام ضمن نظم إدارة التعلم، بينما جاءت العبارة "توجد أدوات رقمية متنوعة (محاكاة، محاضرات مسجلة، موارد تفاعلية) تساعد على التطبيق العميق للمفاهيم" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.99) وبدرجة موافقة عالية، ورغم ارتفاع المتوسط إلا أن ترتيبها الأخير قد يعزى إلى أن بعض المقررات ما تزال تعتمد على نماذج تقليدية في المحتوى ولا توظف أدوات المحاكاة أو الموارد التفاعلية بشكل واسع، أو إلى تفاوت قدرات أعضاء هيئة التدريس في إنتاج محتوى رقمي تفاعلي متقدم. وقد اتفقت النتيجة بكل عام مع دراسة الصالح (2023)، والصباب (2023) التي توصلت إلى ارتفاع تطبيق التعليم المدمج بالجامعة.

5) بيئة التعلم والدعم التقني:

يعرض الجدول (10) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لبعد بيئة التعلم والدعم التقني، وللبعد ككل.

جدول (10) تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية المتعلقة ببيئة التعلم والدعم التقني في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء متطلبات التحول الرقمي لرؤية 2030 مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
20	يتم تزويد الطلاب بمعايير تقييم واضحة في الأنشطة الرقمية.	4.20	0.73	عالية جدًا	1
21	يتوفر دعم فني وتعليمي للطلاب حول كيفية استخدام أدوات التعلم الرقمي.	4.06	0.74	عالية	2
23	تشجّع بيئة الجامعة الاستقلالية الرقمية وتوفير موارد لتعلم ذاتي	3.94	0.94	عالية	3
22	تتوفر مراكز تدريب أو إرشادات إلكترونية لتطوير المهارات الرقمية لدى الطلاب.	3.92	0.83	عالية	4
24	تُتّخذ الجامعة إجراءات سريعة لحل المشاكل التقنية أثناء سير العملية التعليمية.	3.86	1.11	عالية	5
	المتوسط العام لمجال بيئة التعلم والدعم التقني	3.95	0.81	عالية	–

تشير نتائج الجدول (10) إلى أنّ الجامعات الأهلية في جدة تطبّق نموذج التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية فيما يتعلق ببيئة التعلم والدعم التقني وفق التحول الرقمي لرؤية 2030، من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.81)، ويشير ذلك إلى توفر بيئة تعليمية داعمة للطلاب تمكنهم من التفاعل مع أدوات التعلم الرقمي والاستفادة المثلى من الموارد التقنية. ويعزى ذلك إلى تطوير الجامعات الأهلية للبنية التحتية الرقمية، وتوفير وحدات دعم فني وتعليمي، وتدريب الطلاب على استخدام الموارد الرقمية بفاعلية، وجاءت العبارة "يتم تزويد الطلاب بمعايير تقييم واضحة في الأنشطة الرقمية" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.20)، وانحراف معياري (0.73)، ويعزى ذلك إلى اعتماد نماذج تقييم واضحة تسهل على الطلاب معرفة متطلبات الأداء وتحفز التفاعل الرقمي، بينما جاءت عبارة "تتّخذ الجامعة إجراءات سريعة لحل المشاكل التقنية أثناء سير العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (3.86)، وانحراف معياري (1.11)، وبدرجة موافقة عالية، ورغم ارتفاع المتوسط فإن انخفاض ترتيبها قد يعزى إلى بعض البطء في الاستجابة للمشكلات التقنية في بعض المقررات أو المواقف التعليمية، وهو ما قد يؤثر على تجربة الطلاب، وتنسجم النتائج مع دراسة أبو موسى والصوص(2014) والردادي (2025) و (Graham,2006) التي أكدت أنّ البيئة التعليمية المتكاملة التي يحققها التعليم المدمج تمثل عاملًا أساسيًّا في تعزيز جودة التعليم الجامعي.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نصّ السؤال الثاني على ما يلي: ما مستوى مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟ وللإجابة عن السؤال تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة، وللمحور ككل.

جدول (11) مستوى مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
39	أُراجع أفكاري عندما أكتشف خللًا أو خطأ في فهمي للموضوع.	4.18	0.69	عالية	1
34	أستطيع استنتاج معانٍ وأفكار جديدة من خلال دراسة النصوص أو المحاضرات	4.12	0.69	عالية	2
27	أُبين العلاقة بين المفاهيم الواردة في المحتوى الدراسي بطريقة منطقية.	4.08	0.67	عالية	3
28	أستطيع أن أفسر أسباب الظواهر أو الأحداث التي أتعلمها في المقرر بشكل منطقي	4.06	0.71	عالية	4
26	أستطيع الربط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة ذات الصلة.	4.04	0.68	عالية	5
37	أُقارن بين وجهات النظر المختلفة حول الفكرة أو الموضوع المطروح.	4.04	0.76	عالية	6
33	أُقارن بين مواقف أو أحداث مختلفة لتطبيق المفاهيم التي تعلمتها.	4.02	0.70	عالية	7
36	أجد نفسي قادرًا على إنتاج أفكار أو حلول مبتكرة استنادًا إلى المفاهيم التي تعلمتها.	4.02	0.75	عالية	8
38	أُوضح موقفي من الآراء المتباينة بعد تحليلها وتقييمها باستخدام الأدلة.	4.02	0.80	عالية	9
25	أستوعب المعلومات الجديدة في ضوء ما أملكه من معارف سابقة.	4.00	0.73	عالية	10
31	أُطبق المفاهيم النظرية على مشكلات واقعية أو حالات دراسية مشابهة.	3.98	0.80	عالية	11

30	أصنّف المعلومات وأرتبها وفق معايير محددة أستخلصها من الدرس.	3.96	0.70	عالية	12
29	أتمكن من تقديم تفسيرات متعددة لظاهرة أو مفهوم ما.	3.94	0.77	عالية	13
35	أستطيع صياغة أسئلة جديدة تعكس قدرتي على بناء مفهومي الجديد للمحتوى الدراسي	3.92	0.85	عالية	14
32	أستخدم ما تعلمته في تحليل مواقف جديدة لم تُذكر صراحة في الدرس	3.90	0.86	عالية	15
المتوسط العام لمستوى مهارات الفهم العميق لدى الطلاب		4.02	0.63	عالية	–

تشير نتائج الجدول (11) إلى أنّ مستوى مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة من وجهة نظرهم جاء عاليًا، بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.63)، ويشير ذلك إلى قدرة الطلاب على التفاعل بفعالية مع المحتوى الدراسي واستيعابه وتحليله وتطبيقه بطرق منطقية وعملية، ويعزى ذلك إلى التدريب المستمر للطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم الفعّال، وجاءت العبارة "أُراجع أفكاري عندما أكتشف خللًا أو خطأ في فهمي للموضوع" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.69)، ويعزى ذلك إلى تهيئة الجامعات الأهلية بيئة تعليمية تشجع على النقد الذاتي. بينما حازت العبارة "أستخدم ما تعلمته في تحليل مواقف جديدة لم تُذكر صراحة في الدرس" على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (0.86)، ورغم درجة الموافقة العالية فإنّ انخفاض ترتيبها قد يعزى إلى محدودية الفرص المتاحة أمام الطلاب لتطبيق المعرفة في مواقف واقعية متنوعة، أو غياب أمثلة كافية في المقررات لتمكين الطلاب من هذا النوع من التحليل. وقد اتفقت النتائج بشكل عام مع دراسة الشريدة (2023) التي أظهرت ارتفاع مستوى الفهم العميق لدى الطلاب. كما تنسجم مع ما أكده واشنطن (Washington, 2024) والسنيتي وآخرون (2024) حول أهمية التعليم النشط والموجه نحو التحليل والتطبيق والإتقان في تنمية مهارات الفهم العميق لدى الطلاب.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نصّ السؤال الثالث على ما يلي: ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟ وللإجابة عن السؤال تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة، وللمحور ككل.

جدول (12) مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
50	أُعيد صياغة الأفكار المعقدة بلغة بسيطة تساعد الآخرين على فهمها.	4.24	0.77	عالية جدًا	1
51	أصحح آرائي وأفكاري عند التأكد من عدم مناسبتها	4.24	0.74	عالية جدًا	2
46	أُفحص الأدلة والحجج للتأكد من قوتها ومنطقيتها.	4.14	0.76	عالية	3
41	أُبين الفكرة الرئيسة في الموضوع قبل مناقشة التفاصيل.	4.12	0.66	عالية	4
45	أُقيم مصداقية المعلومات قبل اعتمادها في بحثي أو تقريري.	4.10	0.76	عالية	5
47	أستخدم الملاحظات السابقة للتنبؤ بالنتائج المستقبلية.	4.10	0.74	عالية	6
42	أُحلل الحجج والأفكار لاكتشاف العلاقات بين الأسباب والنتائج.	4.08	0.70	عالية	7
49	أشرح مبررات موقفي أو قراري بأسلوب منطقي مدعوم بالأمثلة.	4.06	0.82	عالية	8
40	أُوضح المفاهيم والمصطلحات الواردة في النصوص أو المحاضرات بدقة.	4.04	0.70	عالية	9
43	أُميز بين الحقائق والآراء عند مناقشة قضية علمية أو اجتماعية.	4.02	0.87	عالية	10

48	أبرر استنتاجاتي بأدلة واضحة ومنطقية.	4.00	0.83	عالية	11
44	أُقارن بين تفسيرات متعددة لنفس الظاهرة للوصول إلى الأنسب.	3.96	0.83	عالية	12
	المتوسط العام لمستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب	4.09	0.62	عالية	-

تشير نتائج جدول (12) إلى أنّ مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة جاء عاليًا بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (0.62)، وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام الأكاديمي في الجامعات الأهلية بجدة بتطوير التفكير التحليلي وحل المشكلات ضمن المقررات الجامعية والأنشطة التعليمية، وهذه النتيجة متسقة مع التوجهات الحديثة التي تشدد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين، كما تتوافق مع ما أكدت عليه دراسة Facione (2015,) حول أهمية تنمية مهارات التحليل والتقييم والقدرة على استخلاص الاستنتاجات في التعليم العالي. وجاءت العبارة "أُعيد صياغة الأفكار المعقدة بلغة بسيطة تساعد الآخرين على فهمها" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.77)، مما يدل على أنّ الطلاب يمتلكون قدرة قوية على تبسيط المعلومات المعقدة وتوصيلها للآخرين بوضوح، ويشير ذلك إلى وعي الطلاب بأهمية توصيل الأفكار بشكل منطقي، وقد يعزى ذلك إلى تشجيع الأساليب التعليمية التفاعلية التي تعزز القدرة على التعبير والتحليل. بينما جاءت العبارة "أُقارن بين تفسيرات متعددة لنفس الظاهرة للوصول إلى الأنسب" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.83)، وبدرجة موافقة عالية، ورغم ارتفاع المتوسط فإن انخفاض ترتيبها قد يعزى إلى أن بعض الطلاب يحتاجون إلى مزيد من التدريب على تحليل التفسيرات المتعددة واستنتاج الأفضل بينها، وقد اتفقت النتائج بشكل عام مع دراسة الردادي (2025)، وأحمد (2021) وعثمان (2021) التي أظهرت تحسن مستويات التفكير الناقد لدى الطلاب.

الإجابة عن السؤال الرابع:

نصّ السؤال الرابع على ما يلي: ما العلاقة بين تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبأ بمستوى مهارات الفهم العميق ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟

وللإجابة عن السؤال تمّ إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط linear Regression والنتائج يوضحها الجدول (13).

جدول (13) قيم معامل التحديد ومعامل b وبيتا وقيمة "ت" ودلالتها لعلاقة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبأ بتنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة

المتغيرات	معامل التحديد	B	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة ت	قيمة الاحتمال
الثابت	.323	1.693	.492		3.441	.001
تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية		.571	.119	.568	4.782	.000

تشير نتائج جدول (13) إلى وجود أثر دال إحصائيًّا لتطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة، حيث بلغ معامل التحديد (R^2 =0.323)، وهو ما يعني أنّ التعليم المدمج يفسر ما نسبته 32.3% من التباين الكلي في مهارات الفهم العميق، وتُعد هذه النسبة متوسطة لكنها ذات دلالة تربوية مهمة، نظرًا لتعقّد مهارات الفهم العميق واعتمادها على تداخل عدة عوامل معرفية وتدريسية، وليس عاملًا واحدًا فقط (Biggs & Tang,2011)، وتُظهر قيمة معامل الانحدار غير المعياري (B =0.571) أن كل زيادة بمقدار وحدة واحدة في مستوى تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية تقابلها زيادة مقدارها 0.571 في مستوى مهارات الفهم العميق لدى الطلبة، مع ثبات المتغيرات الأخرى. ويشير ذلك إلى الدور الإيجابي للتكامل بين التعليم الحضوري والتعلم الرقمي في دعم بناء المعنى، وربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة، وهو ما يُعد من الركائز الأساسية للفهم العميق (Entwistle,2000)، كما تؤكد قيمة معامل الانحدار المعياري (Beta =0.568) وجود أثر متوسط إلى قوي نسبيًّا لتطبيق التعليم المدمج في تنمية الفهم العميق، مما يدل على أن هذا النمط التعليمي يُعد متغيرًا تنبؤيًا مهمًّا في تحسين مستويات الفهم التحليلي والتفسيري والتطبيقي لدى طلاب التعليم

الجامعي، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Means et al.,2014) من أنّ بيئات التعلم المدمج تعزز التعلم العميق من خلال التفاعل، والتفكير التأملي، والمشاركة النشطة للمتعلمين.

ويكشف الجدول (14) عن قيم معامل التحديد، وقيم معامل b وبيتا وقيمة "ت" ودلالتها لتطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وقدرته التنبؤية بمستوى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة من وجهة نظر عينة الدراسة الأساسية.

جدول (14) قيم معامل التحديد ومعامل b وبيتا وقيمة "ت" ودلالتها لعلاقة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبأ بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة

المتغيرات	معامل التحديد	B	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة ت	قيمة الاحتمال
الثابت	.330	1.771	.483		3.667	.001
تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية		.570	.117	.574	4.861	.000

تشير نتائج جدول (14) إلى وجود أثر دال إحصائيًا لتطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة، حيث بلغ معامل التحديد (R^2=0.330)، وهو ما يعني أنّ هذا النمط التعليمي يفسر ما نسبته 33.0% من التباين الكلي في مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة، وتُعد هذه النسبة ذات دلالة تربوية معتبرة، نظرًا لأن التفكير الناقد من المهارات المركبة التي تتأثر بعوامل متعددة مثل استراتيجيات التدريس، وطبيعة المحتوى، ومستوى التفاعل الصفي، والخبرات التعليمية السابقة (Facione,2015). وتُظهر قيمة معامل الانحدار غير المعياري (B =0.570) أن كل زيادة مقدارها وحدة واحدة في مستوى تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية تقابلها زيادة مقدارها 0.570 في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، مع ثبات المتغيرات الأخرى، ويبرز ذلك فاعلية الدمج بين التعليم الحضوري والرقمي في إتاحة مواقف تعليمية ثرية قائمة على التحليل، والمقارنة، وتقييم الأدلة، وهي عمليات جوهرية في بناء التفكير الناقد (Paul & Elder,2014)، كما تشير قيمة معامل الانحدار

المعياري (Beta =0.574) إلى وجود أثر متوسط إلى قوي نسبيًّا لتطبيق التعليم المدمج في تنمية التفكير الناقد، مما يدل على أن هذا المتغير يُعد من المتغيرات التنبؤية المهمة في تعزيز هذه المهارة لدى طلبة التعليم الجامعي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات كدراسة الردادي (2025)، وعلي(2018)، وأحمد (2021) التي أكدت أن بيئات التعلم المدمج، خاصة تلك المدعومة بالمنصات الرقمية التفاعلية، تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال التعلم القائم على المشكلات، والمناقشات الإلكترونية، والتغذية الراجعة الفورية .

ملخص النتائج والتوصيات

عرض ملخص النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بمدينة جدة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.07).
2. حاز بُعد توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.14)، يليه بُعد تصميم المقرر والتكامل، بمتوسط حسابي (4.12)، ثم بُعد التقييم والتغذية الراجعة الرقمية، بمتوسط حسابي (4.11)، يليه بُعد الأدوات والموارد الرقمية، بمتوسط حسابي (4.00)، وأخيرًا بُعد بيئة التعلم والدعم التقني في بمتوسط حسابي (3.95).
3. مستوى مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة من وجهة نظر الطلبة جاء عاليًا، بمتوسط حسابي (4.02).
4. مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة جاء عاليًا بمتوسط حسابي (4.09).
5. تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية يمكن أن يتنبأ بما نسبته 32.3% من التباين الكلي في مهارات الفهم العميق و33.0% من التباين الكلي في مستويات التفكير الناقد لدى الطلاب.

التوصيات:

توصي الدراسة في ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج بما يأتي:

- تعزيز استدامة تطبيق التعليم المدمج من خلال اعتماد سياسات مؤسسية واضحة تضمن التكامل المستمر بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، وتحديث الخطط الدراسية بما يواكب التطورات الرقمية الحديثة.
- الاستثمار في تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس عبر برامج تدريبية متخصصة تركز على أدوار الأستاذ الجامعي في التوجيه، والتحفيز، والتدخل التعليمي الفعال داخل بيئات التعلم المدمج، لما له من أثر مباشر في تعميق فهم الطلاب وتنمية تفكيرهم الناقد.
- تحسين تصميم المقررات الجامعية الرقمية بما يحقق التكامل بين الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم، مع تضمين مهام تعلم قائمة على المشكلات والمشروعات لتعزيز الفهم العميق والتفكير التحليلي.
- تطوير أنظمة التقييم والتغذية الراجعة الرقمية بحيث تكون فورية ومتنوعة، وتدعم تقويم الأداء المعرفي العميق ومهارات التفكير الناقد، وليس الاقتصار على الاختبارات التقليدية.
- توسيع وتحديث الأدوات والموارد الرقمية التعليمية مع ضمان سهولة الوصول إليها، وتوظيفها في أنشطة تفاعلية تشجع الطلاب على التحليل والنقد والاستقصاء.
- تعزيز بيئة التعلم والدعم التقني من خلال توفير بنية تحتية تقنية مستقرة، وخدمات دعم فني مستمرة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس، بما يسهم في رفع كفاءة توظيف التعليم المدمج.
- تشجيع البحوث المستقبلية التي تتناول متغيرات تعليمية أخرى مرتبطة بالتعليم المدمج، ودراسة نماذج تنبؤية أعمق تسهم في تفسير نسب أكبر من التباين في مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد.

المراجع

المراجع العربية:

أبو زيد، فاطمة محمد علي، والشمري سلطانة نايف. (2024). دراسة أثر التعليم المدمج على إستبقاء المعلومات لدى طلبة السنة التحضرية- وجهه نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التعليمية، *المجلة العربية للنشر العلمي. (69)*، 70 -94.

أبو موسى، مفيد أحمد والصوص، سمير عبد السلام . (2014). *التعليم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني*. سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

أحمد، أسماء محمد. (2021). أثر تذييلات الفيديو (الفردية والتشاركية) بيئة الفصل المقلوب على تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات. *مجلة علوم البحوث التربوية،3 (1)*، 236 - 285.

أحمد، سهام يس وعلي، سلوى حلمي. (2024). آليات تفعيل التعليم المدمج في التعليم الجامعي، *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (3)*، 529 – 558.

الأغا، ضياء الدين فريد. (2023). أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بفلسطين في مادة العلوم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 24(2)*، 219- 249.

برهومى، وفاء عمر. (2022). واقع التعليم المدمج في الجامعات العربية: دراسة حالة علي طلبة جامعة الشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة وطلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة تحليلية، *مجلة الآداب، جامعة بغداد –كلية الآداب، (14)*، 455 – 484.

الرحيلي، مريم سعد والأمير، إيمان محمد.(2025). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية, 9(10)*، 81-109 .

الردادي، فهد عايد. (2025). فاعلية التعليم المدمج باستخدام منصة مدرستي في تنمية مهارات التفكير الناقد وتنمية الاتجاه نحوه لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، *مجلة المناهج وطرق التدريس، 4(1)*، 27 -51.

زروط، علي، وطيبي، بغدادي. (2025). دور التكنولوجيا في تسهيل التعليم المدمج والتعلم الشخصي والتعلم عبر الإنترنت، *مجلة أطراس، 6(1)*، 688 -705.

السلمي، ندى مريزيق. (2025). استخدام التعليم المدمج وأثره في تنمية اتجاهات طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز نحو التعلم الذاتي، *مجلة المناهج وطرق التدريس، 4(9)*، 63-77 .

السنيتي، أحمد حمدي ومتولي، علاء الدين سعد وحسين، ابراهيم السيد، ومعوض، أسامة عبد العظيم محمد معوض. (2024). برنامج مقترح قائم على *TPACK* لتنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية، مجلة بنها للعلوم الإنسانية، 3(5)، 447-499.

الشريدة، أمل بنت صالح. (2023). الإسهام النسبي للذكاء الناجح وعلاقته بالاندماج المعرفي والفهم العميق لدى طالبات جامعة القصيم، *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس – كلية التربية، 47(4)*، 13 – 55.

الصالح، عبير كامل والسالم، وفاء بنت عبد الله. (2023) دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، *مجلة البحوث التربوية والنوعية، (17)*، 179 -209.

الصباب، أزهار محمد. (2023). التعليم المدمج وعلاقته بمشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا 2020-2021، *مجلة الآداب، 2(144)*، 157-196

عثمان، فاطمة أكرم. (2021). *أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

علي، نجلاء. (2018). فاعلية التعليم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية،2(28)*، 77 -100.

العنيزي، يوسف عبدالمجيد. (2022). استخدام استراتيجية التعليم المدمج لطلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، 3(3)*، 1 – 36.

فتح الله، أميرة زكي. (2025). استخدام الاستقصاء القائم على الجدل في تدريس العلوم المتكاملة لتنمية مهارات الفهم العميق والمرونة المعرفية لدى طلاب الصف الأول والثانوي، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،1(155)*، 193 – 248.

فخر، منى إبراهيم. (2019). *فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج لتحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلاب جامعة البحرين* [أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة عين شمس.

الفيفي، موسى بن سليمان. (2018). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود للتعليم المدمج في تعليم الراشدين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 13(1)*، 653 – 677.

القرني، علي، الخرشة، طه، والربابعة، جعفر. (2018). تحليل العلاقة بين التفكير الناقد والوعي بالأمن الوطني لدى طلاب الكلية الجامعية بأملج. *المجلة العلمية، 3 (3)*. 425-452 .

الكفيري، وداد محمد. (2022). اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (33)*، 387 – 434.

لوحيدي، فوزي وجلول، أحمد وثامر، عبد الرؤوف. (2020). التعليم المدمج ودوره في تحسين مستوى العملية التعليمية، *مجلة العلوم الإنسانية جامعة أم البواقي، 7(1)*، 288 – 298.

هذال، تغريد خضير ويوسف، حسين. (2023). مهارات الفهم العميق لدى طلبة كلية التربية الأساسية وعلاقتها بقدرتهم على حل المسألة الرياضية، *مجلة كلية التربية الأساسية، (1)*، 299 – 313.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Zaid, F. M. A., & Al-Shammari, S. N. (2024). The impact of blended learning on information retention among preparatory year students from the perspectives of students and faculty members. Arab Journal for Scientific Publishing, (69), 70–94.

Abu Musa, M. A., & Al-Saws, S. A. (2014). Blended learning between traditional education and e-learning. Series of Publications of the Arab Network for Open and Distance Education.

Ahmed, A. M. (2021). The effect of video annotations (individual and collaborative) in a flipped classroom environment on developing critical thinking among pre-service female teachers. Journal of Educational Research Sciences, 3(1), 236–285.

Ahmed, S. Y., & Ali, S. H. (2024). Mechanisms for activating blended learning in university education. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, (3), 529–558.

Al-Agha, D. A. F. (2023). The effect of the numbered heads strategy on developing deep comprehension skills among tenth-grade students in Palestine in science. Journal of Educational and Psychological Sciences, 24(2), 219–249.

Barhoumi, W. O. (2022). The reality of blended learning in Arab universities: A case study of University of Sharjah students in the UAE and University of Hail students in Saudi Arabia: A comparative analytical study. Journal of Arts, University of Baghdad, College of Arts, (14), 455–484.

Zerout, A., & Taybi, B. (2025). The role of technology in facilitating blended learning, personalized learning, and online learning. Atras Journal, 6(1), 688–705.

Al-Salami, N. M. (2025). The use of blended learning and its effect on developing self-learning attitudes among postgraduate female students at King Abdulaziz University. Journal of Curricula and Teaching Methods, 4(9), 63–77.

Al-Saniti, A. H., Metwally, A. A. S., Hussein, I. E., & Moawad, O. A. M. (2024). A proposed TPACK-based program for developing deep comprehension skills among mathematics education students in colleges of education. Benha Journal of Human Sciences, 3(5), 447–499.

Al-Saleh, A. K., & Al-Salem, W. A. (2023). The role of blended learning in increasing digital citizenship awareness among female students at Princess Nourah bint Abdulrahman University. Journal of Educational and Qualitative Research, (17), 179–209.

Al-Sabbab, A. M. (2023). Blended learning and its relationship to active student participation among university students during the COVID-19 pandemic (2020–2021). Journal of Arts, 2(144), 157–196.

Othman, F. A. (2021). The effect of blended learning on developing critical thinking skills among eighth-grade students in history (Unpublished master's thesis). Middle East University.

Al-Enezi, Y. A. (2022). Using a blended learning strategy for students of the College of Basic Education in the State of Kuwait. Journal of Educational Sciences, Cairo University, Faculty of Graduate Studies of Education, 3(3), 1–36.

Fathallah, A. Z. (2025). Using argument-based inquiry in teaching integrated science to develop deep comprehension skills and cognitive flexibility among first-year secondary students. Arab Studies in Education and Psychology Journal, 1(155), 193–248.

Al-Fifi, M. S. (2018). The degree of faculty members' use of blended learning at the College of Education, King Saud University, in adult education. Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 13(1), 653–677.

Al-Qarni, A., Al-Kharsha, T., & Al-Rabab'ah, J. (2018). Analyzing the relationship between critical thinking and national security awareness among students of the University College in Umluj. Scientific Journal, 3(3), 425–452.

Al-Kafiri, W. M. (2022). Hail University students' attitudes toward blended learning. Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, (33), 387–434.

Louhidi, F., Jaloul, A., & Thamer, A. R. (2020). Blended learning and its role in improving the quality of the educational process. Journal of Human Sciences, Oum El Bouaghi University, 7(1), 288–298.

Hathal, T. K., & Youssef, H. (2023). Deep comprehension skills among students of the College of Basic Education and their relationship to mathematical problem-solving ability. Journal of the College of Basic Education, (1), 299–313.

المراجع الأجنبية:

Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology, 30(4),* 440–.454

Almusawi, H. (2021). The use of digital learning resources in higher education: A literature review. *International Journal of Educational Management, 35(5),* 1035-1050.

Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2011). *Transforming online teaching practice: A critical analysis of the literature*. *Distance Education*, *32*(3), 421–439.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university (4th ed.).* Open University Press.

Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education, 15(4)*, es6.

Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *37*(2), 109-138.

Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts*. Paper presented at the Teaching and Learning Research Programme (TLRP) Conference**,** University of Leicester, Leicester, United Kingdom.

Entwistle, N., & Ramsden, P. (2015). *Understanding student learning.* Routledge.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).* Millbrae, CA: California Academic Press.

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Fullan, M., Quinn, J., & Mceachen, J. (2018). *Deep Learning Engage the World Change The World*. Corwin Press.

Graham, C. R. (2019). Current research in blended learning. In M. J. Spector et al. *(Eds.), Handbook of research on educational communications and technology (4).*. 173–188. Springer.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist, 53(4),* 449–.455

Hatcher Robeert H. Ennis. (2011). critical thinking: Reflection and Perspective. Part ll, in Inquiry: critical Thinking Across the Disciplines, 26(9), pp.19-5.

Hrastinski, S. (2019). *What do we mean by blended learning?* TechTrends**,** *63*(5), 564–569.

Ke, F., & Xie, K. (2009). Toward deep learning for adult students in online courses. *The Internet and Higher Education, 12*(3-4), 136-145.

King, C. (2016). Fostering deep understanding through the use of geoscience investigations, models and thought experiments: The earth science education unit and Earthlearningidea experiences. In *Geoscience education: Indoor and outdoor* (pp. 1-23). Cham: Springer International Publishing.

Leperance, R. (2021). *Skill Development, Meaningful Content, and Broad Practice as Contributors to a Deep Understanding of Science*. Columbia University.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2014). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis. *Teachers College Record, 115(3),* 1–.47

OECD. (2019). *OECD learning compass 2030.* OECD Publishing.

Paul, R., & Elder, L. (2021). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life (4th ed.).* Rowman & Littlefield.

Reis, J., Amorim, M., Melão, N., & Matos, P. (2018). *Digital transformation: A literature review and guidelines for future research*. In Á. Rocha, H. Adeli, L. P. Reis & S. Costanzo (Eds.), *Advances in Intelligent Systems and Computing* (745), pp. 411–421. Springer International Publishing.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

Vision 2030. (2016*). Saudi Vision 2030. Kingdom of Saudi Arabia*.

Washington. J.(2024). *Causal Comparative Study on the Impact of Mastery Learning on Students' Feelings of Deep Understanding in a College STEM Course*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, National University

Watson, G. & Glaser, E. M. (1994). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Form S Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Yeou, M. (2016). *An investigation of students' acceptance of Moodle in a higher education institution in Thailand*, (Unpublished doctoral dissertation). Edith Cowan University.

مدى إسهام المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض: دراسة وصفية تنبؤية

The Extent to Which Psychological Resilience Contributes to Predicting Academic Self-Motivation among Female University Students in Riyadh: A Descriptive Predictive Study

إعداد

د. تهاني بنت إبراهيم بن سعيد الدوسري

أستاذ علم النفس المساعد

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Tahani Ibrahim Saeed Al-Dossary

Assistant Professor of Psychology

Department of Psychology - College of Social Sciences - AL Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Email: tialdossary@imamu.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-025

تاريخ التقديم: 2026/01/06 م تاريخ القبول: 2026/02/10 م

المستخلص

سعت الدراسة للكشف عن مدى إسهام المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعات بمدينة الرياض. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، واستخدمت مقياس المرونة النفسية من إعداد كونور دافيسون Connor Davidson المطور من قبل Singh & Nan Yu (2010) ترجمة وتقنين صارة (2023)، ومقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي من إعداد التكريتي والعبيدي (2022). وتكونت عينة الدراسة من (384) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العينة في المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي، تعزى للمتغيرات الشخصية والديموغرافية (المعدل التراكمي، ومستوى دخل الأسرة) في اتجاه الطالبات ذوات المعدل المرتفع، والطالبات من أسر ذات دخل مرتفع، كما كشفت الدراسة عن إسهام المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية – التحفيز الذاتي الأكاديمي – طالبات الجامعة – إسهام نسبي– مدينة الرياض.

Abstract

The study sought to explore the extent to which Psychological Resilience contributes to predicting academic self-motivation among female university students in Riyadh. The study adopted the descriptive predictive approach and employed the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) developed by Singh and Nan Yu (2010) and translated and standardized by Ṣārah (2023), as well as the Academic Self-Motivation Scale developed by Al-Tikriti and Al-Ubaydi.(2022)

The study sample consisted of 384 students. The findings revealed a statistically significant correlation between psychological resilience and academic self-motivation. The results also indicated statistically significant differences in the mean scores of the sample on both psychological resilience and academic self-motivation attributable to personal and demographic variables (cumulative GPA and family income), in favor of students with higher GPAs and those from higher-income families. Furthermore, the study demonstrated that psychological resilience contributes to predicting academic self-motivation among female university students.

Keywords: Psychological resilience – Academic Self-motivation – Female university students – Relative contribution – Riyadh.

المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة اهتماما بالبحث في العوامل النفسية التي تساعد الطلبة على التكيف مع الضغوط الأكاديمية؛ وذلك أن المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطلبة؛ إذ تتشكل فيها هويتهم الشخصية وتصقل معارفهم وتحدد أهدافهم ومسارات حياتهم، وتكتسب الكثير من الخبرات في هذه المرحلة (القحطاني، 2024)، ومن أبرز هذه العوامل المرونة النفسية التي تعرف بأنها قدرة الفرد على تقبل الخبرات الداخلية الصعبة والتكيف معها دون تجنبها، مع الاستمرار في السعي نحو تحقيق القيم والأهداف المهمة (Jefford, Matthew & Laura, 2018)، وتعد هذه القدرة حجر الزاوية في الصحة النفسية والكفاية الأكاديمية التي تتطلب مستويات عالية من التنظيم الذاتي والتحفيز المستمر.

وانطلاقا من الأطر النظرية الحديثة في علم النفس الإيجابي وعلم نفس الدافعية، ينظر إلى المرونة النفسية بوصفها موردا نفسيا داخليا سابقا زمنيا للتحفيز الذاتي، إذ تمثل البنية النفسية التي تمكن الفرد من إدارة خبراته الانفعالية والفكرية الصعبة بطريقة مرنة، بما يسمح بتوجيه السلوك لاحقا نحو الأهداف ذات المعنى (Kashdan & Rottenberg, 2010; Ryan & Deci, 2020). وعليه، فإن المرونة النفسية لا تعمل فقط بوصفها متغيرا مصاحبا للتحفيز الذاتي، بل تعد من محدداته النفسية الأساسية التي تسهم في نشأته وتعزيزه واستدامته في السياق الأكاديمي.

وقد أظهر عدد من الدراسات العربية أن المرونة النفسية بوصفها متغيرا نفسيا ذا صلة بقدرة الطلبة على التنظيم الذاتي والتكيف الأكاديمي، ومنهم: (القحطاني، 2024)، و(العاسمي، 2018)، و(وهبة، 2025)، حيث أسهمت أعمالهم في إبراز الدور الإيجابي للمرونة النفسية في دعم الأداء الأكاديمي والصحة النفسية لدى طلبة الجامعة.

كما ناقشت الدراسات الأجنبية المرونة النفسية بوصفها متغيرا نفسيا يرتبط ارتباطا إيجابيا بكل من الكفاية الذاتية والتحفيز الذاتي الأكاديمي، باعتبارها موردا داخليا داعما لقدرة الفرد على التكيف والمثابرة في السياق التعليمي، وقد تناولت أعمال Jeffords, Jaimie, Bumpus, Matthew & Hill, (2018) المرونة النفسية في علاقتها بالدافعية الذاتية والكفاية الأكاديمية، في حين أشارت أعمال Archer, Lewis, Yarker, Zernerova & Flaxman (2024) إلى دور المرونة النفسية في تعزيز القدرة

على تحمل متطلبات الأداء الأكاديمي والإنجاز الشخصي، بما يدعم مكانتها كأحد الموارد النفسية الأساسية في البيئات التعليمية.

وفي المقابل، يعد التحفيز الذاتي الأكاديمي من المتغيرات المحورية في تفسير سلوك الطلبة داخل البيئة الجامعية؛ إذ يشير إلى قدرة الطالب على استثارة دافعيته الداخلية والمحافظة عليها ذاتيا دون الاعتماد على الحوافز الخارجية، بما يشمل التخطيط، والمثابرة، وضبط الجهد، ومقاومة الإحباط أثناء التعلم (Ryan & Deci, 2020)، وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن التحفيز الذاتي الأكاديمي يرتبط ارتباطا إيجابيا بالتحصيل الدراسي، والانخراط الأكاديمي، والرفاه النفسي، كما يسهم في خفض التسويف الأكاديمي والانسحاب من المهام التعليمية (Howard, Bureau, Guay, Chong, & Ntoumanis, Ryan, Fox, & Thøgersen-Ntoumani, 2021؛ Ryan, 2021)).

وبذلك يتضح أن المرونة النفسية من أهم المتغيرات التي تسهم في تعزيز قدرة الفرد على مواجهة التحديات الأكاديمية والحياتية، في حين يمثل التحفيز الذاتي القوة الدافعة التي تحافظ على استمرارية السعي نحو الأهداف. وبذلك يمثل التفاعل بين هذين المتغيرين مجالا مهما للبحث النفسي لما له من انعكاسات مباشرة على النمو الشخصي والتحصيل الأكاديمي ورفاهية الطلبة.

مشكلة الدراسة:

تواجه الطالبات الجامعيات تحديات وضغوطا متعددة، سواء في الجانب الأكاديمي أو الشخصي، الأمر الذي يستلزم توافر موارد نفسية داعمة تسهم في تعزيز القدرة على التكيف والاستمرار، وتعد المرونة النفسية من أبرز هذه الموارد؛ لما توفره من قدرة على مواجهة الضغوط والمواقف الصعبة، في حين يمثل التحفيز الذاتي المحرك الداخلي الذي يدعم المثابرة والاستمرار في الإنجاز.

وفي هذا السياق، تشير دراسات سعودية إلى أن ارتفاع مستويات الضغط لدى الطالبات يرتبط بانخفاض الاندماج الأكاديمي، مما يعكس وجود تحديات تكيفية قد تمتد آثارها إلى الدافعية والاستمرار الأكاديمي (Alkharj et al., 2024).

وعلى الرغم من إشارة الأدبيات العربية والأجنبية إلى أهمية المرونة النفسية ودورها في مواجهة الضغوط وتعزيز القدرة على التكيف والإنجاز، وارتباطها بمؤشرات إيجابية – مثل فاعلية الذات

والدافعية (Ryan & Deci, 2020; Jeffords et al., 2018; Archer, 2024)- فإن غالبية الدراسات ركزت على التفاعل بينها وبين التنظيم الذاتي أو الرفاهية النفسية (العاسمي 2018؛ القحطاني، 2024؛ Bagdžiūnienė, Dirgėlienė, Daukantaitė et al., 2025)، كما أشارت بعض الأبحاث إلى علاقتها العامة بالدافعية الأكاديمية (Abdolrezapour, Jahanbakhsh Ganjeh & Ghanbari, 2023; Chen et al., 2023).

وقد تناولت دراسات متعددة المرونة النفسية في ارتباطها بمتغيرات نفسية وأكاديمية متنوعة، إلا أن الحاجة ما تزال قائمة إلى فحص علاقتها المباشرة بالتحفيز الذاتي الأكاديمي بوصفه ناتجا دافعيا محددا، وباختبار قدرتها التنبؤية تجاهه ضمن السياق المحلي.

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية، التي تتمثل في السعي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض، والتحقق من الدور التنبؤي للمرونة النفسية في تفسير مستويات التحفيز الذاتي الأكاديمي، بعد ضبط أثر بعض المتغيرات ذات الصلة بالسياق الأكاديمي والاجتماعي للطالبات الجامعيات.

أسئلة الدراسة:

1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العينة في المرونة النفسية تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المعدل التراكمي، ومستوى دخل الأسرة)؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العينة في التحفيز الذاتي الأكاديمي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المعدل التراكمي، ومستوى دخل الأسرة)؟

4- ما مدى إسهام المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض.

2- الكشف عن الفروق التي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المعدل التراكمي، ومستوى دخل الأسرة) في متوسط درجات العينة في المرونة النفسية.

3- الكشف عن الفروق التي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المعدل التراكمي، ومستوى دخل الأسرة) في متوسط درجات العينة في التحفيز الذاتي الأكاديمي.

4- تحديد مدى إسهام المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من طبيعة المتغيرات النفسية التي تتناولها، وهي المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي، بوصفهما متغيرين نفسيين يسهمان في دعم قدرة طالبات الجامعة على التكيف مع متطلبات البيئة الجامعية، وتنظيم الجهد الأكاديمي، والاستمرار في الإنجاز.

كما تكتسب الدراسة أهميتها من إثراء المكتبة العلمية بالجانب النظري والتطبيقي، وتقديم فهم أعمق لهذه المتغيرات؛ لكونها — في حدود علم الباحثة- لم تحظ بالدراسة الكافية؛ خاصة في البيئة المحلية.

كما تنبع أهمية الدراسة من توجيه المختصين لبناء برامج الدعم النفسي الأكاديمي لتعزيز المرونة النفسية والتحفيز الذاتي في البيئة الأكاديمية.

وكذلك تسهم الدراسة في تقديم توصيات علمية توجه المسؤولين في المؤسسات التعليمية لتمكين العوامل النفسية التي تساعد الطلبة في بناء أساس نفسي يعزز من فاعلية التعلم ويحسن جودة أدائهم الأكاديمي.

المصطلحات:

1- المرونة النفسية: يعرفها صارة (2023) بأنها: "مناعة الفرد وقوته في تحمل ضغوط الحياة ومواجهتها" (ص6).

وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في المقياس المستخدم في الدراسة.

2- التحفيز الذاتي: يعرف التكريتي والعبيدي (2022) التحفيز الذاتي بأنه: "شحن المشاعر والطاقة الإيجابية للفرد وإثارتهما وتقويتهما من أجل تحقيق أهدافه والنجاح في حياته في أقصر وقت وبأقل جهد ممكن" (ص391).

3- التحفيز الذاتي الأكاديمي: تعرف الباحثة التحفيز الذاتي الأكاديمي بأنه: حالة داخلية تدفع الطالبة إلى الالتزام بالتعلم، وتنظيم السلوك الدراسي، والاستمرار في أداء المتطلبات الجامعية بكفاءة، والسعي نحو تحقيق الأهداف التعليمية بدافع داخلي من تقديرها للإنجاز والتعلم والنجاح.

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في المقياس المستخدم في الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: المرونة النفسية

برز مفهوم المرونة النفسية مع ظهور علم النفس الإيجابي الذي يهتم بدراسة القوى الشخصية والقدرات والسمات الإيجابية وتنميتها بتعزيز إدراك الفرد لنقاط قوته بدلا من التركيز على نقاط القصور لديه (العازمي، 2022).

ويتبوأ مفهوم المرونة النفسية مكانة مركزية بين المتغيرات النفسية التي تمكن الفرد من مواجهة الضغوط، مع تحويل الأزمات إلى فرص للنمو والتطور الشخصي؛ إذ يشير مفهوم المرونة النفسية إلى قدرة الفرد على التكيف مع الصعوبات، والمحافظة على التوازن النفسي، وتوظيف الخبرات والمهارات في التعايش الإيجابي مع الحياة (Al- Tammar, 2021).

ومن جهة أخرى أشارت دراسة تروي وشالكروس وجيولياني وجروس وماوس (Troy, Shallcross, Giuliani, Gross, & Mauss, 2023) إلى أهمية المرونة النفسية عند مواجهة الشدائد؛ فهي مؤشر قوي للحماية من الاضطرابات في الأداء النفسي، كما يختلف الأفراد في استجاباتهم للشدائد.

وفي السياق نفسه أشارت دراسة تشيدي وأديني وباباورن وأروجن (Chidi, Adeniyi, Okolo, Babawarun & Arowoogun, 2024) إلى أهمية المرونة للصحة النفسية للأفراد؛ إذ تعد عاملا وقائيا من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق والاحتراق النفسي.

وكذلك لا تقتصر المرونة النفسية على مجرد تحمل المواقف السلبية أو الصمود أمامها، بل تشير إلى دينامية نفسية تفاعلية تظهر كيف يمكن للفرد أن يتجاوز المعاناة بفاعلية، والقدرة على التعلم منها (قادري وزقعار، 2020).

ويستدل من الأدبيات النفسية على أن المرونة النفسية ليست سمة ثابتة في الشخصية، بل هي قابلة للتطور بالخبرة والتدريب؛ لأن الفرد قد يواجه مواقف صعبة في حياته يمكن أن تتسبب في اضطراب نفسي مؤقت، لكن مع وجود دعم داخلي وخارجي للفرد يمكن أن يستعيد توازنه النفسي، ويطور قدراته على المواجهة في المستقبل (الفيشاوي وسليم ورسلان، 2024).

وقد تعددت التصورات النظرية التي سعت إلى تفسير المرونة النفسية لطبيعتها المعقدة؛ إذ تتداخل فيها الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية والاجتماعية، وهذه النظريات مرجعية أساسية لفهم هذه الظاهرة (Owaid, 2025).

ويرى علم النفس الإيجابي – من خلال جهود "مارتن سليجمان" و"كريستوفر بيترسون"– أن المرونة النفسية قدرة إنسانية فطرية يمكن تطويرها وتعزيزها بتعزيز السمات الإيجابية في الشخصية كالتفاؤل والإصرار، ويؤكد أن مواجهة الأزمات ليست بالضرورة سلبية، بل قد تكون فرصة لإعادة اكتشاف الذات وتحقيق ما يعرف بـ "النمو ما بعد الصدمة" (عبيب، 2024).

ومن جهة أخرى ترى نظرية التكيف الديناميكي أن المرونة النفسية بوصفها استجابة وظيفية تسعى إلى الحفاظ على التوازن النفسي والسلوكي، وإلى التمكين من تعديل الأنماط والسلوك بحسب معطيات الموقف، كما تؤكد أهمية فهم السياق والزمن وخبرات الحياة (قادري وزقعار، 2020).

أما النظرية المعرفية السلوكية فترى أن المشكلات والمواقف الضاغطة التي تعرض للفرد لا تنشأ من المواقف والأحداث الخارجية، بل من الطريقة التي يدرك بها الفرد هذه المواقف، والمعتقدات المعرفية التي يتبناها في تفسير هذه الأحداث (عبيب، 2024).

وبناء على ما سبق يمكن القول: إن المرونة النفسية ركيزة أساسية من ركائز التفوق الأكاديمي؛ إذ تمكن الطالب من التوافق مع المتطلبات الأكاديمية وما يصاحبها من تحديات معرفية وانفعالية؛ فالطالب المرن نفسيا أشد قدرة على مواجهة الضغوط الجامعية؛ سواء كانت معرفية أو نفسية أو اجتماعية.

ثانيا: التحفيز الذاتي الأكاديمي

التحفيز الذاتي الأكاديمي أساس لتحقيق التعلم الفعال وتطوير الذات في البيئة التعليمية؛ إذ يعبر عن الدافع الداخلي الذي يحفز الطالب على المثابرة والإنجاز بتوجيه الإدراك إلى المسؤولية الذاتية والتعلم النشط (Ruijuan, Srikhoa, & Jantharajit, 2023).

وتشير دراسة أولاديل (Oladele, 2023) إلى أن التحفيز الذاتي من أهم العوامل المؤثرة في النجاح الأكاديمي؛ فهو يعبر عن الطاقة الداخلية التي تدفع الطلبة نحو التخطيط لتحقيق أهدافهم والسعي لتحقيقها دون الاعتماد على عوامل خارجية؛ وذلك أن الطلاب الذين يمتلكون تحفيزا ذاتيا أشد التزاما بالمثابرة، وتنظيما للوقت رغم التحديات، ويرتفع تحصيلهم الأكاديمي، ويترسخ لديهم الإحساس بالمسؤولية والاعتماد على الذات.

وفي السياق نفسه، توضح الأدبيات المعرفية الحديثة أن التحفيز الذاتي يسهم في تفسير السلوك الإنساني وتوجيهه من خلال فهم دور المعززات وتنظيم الاستجابات السلوكية، كما يساعد الأفراد على التكيف مع التغيرات المرتبطة بضبط المثيرات والتحكم في السلوك الموجه نحو الأهداف، وذلك عبر تفعيل عمليات التنظيم الذاتي وتوقعات النجاح والكفاءة الذاتية (Schunk & DiBenedetto, 2020).

وقد تعددت التصورات المعرفية التي تفسر مفهوم التحفيز الذاتي؛ فتفترض نظرية تقرير المصير أن التحفيز الذاتي ينقسم إلى نوعين من التحفيز (داخلي، وخارجي)، كما تؤكد أهمية تلبية الحاجات النفسية (الاستقلالية والكفاية والانتماء الاجتماعي)؛ كل ذلك من أجل تعزيز التحفيز الداخلي والسلوك الإيجابي، وتؤكد النظرية أن السلوك الإنساني ينتقل من التحفيز الخارجي إلى التحفيز الداخلي عبر سلسلة متصلة؛ فكلما أشبعت الحاجات النفسية زادت احتمالية ظهور التحفيز الداخلي، وتراجعت سيطرة المؤثرات الخارجية (Deci & Ryan, 2000).

أما النظرية المعرفية فترى أن التحفيز الذاتي يتأثر بسعي الفرد إلى فهم بيئته واكتشافها وحل المشكلات التي يواجهها، ويزداد عندما يكون لدى الفرد توقع إيجابي للنجاح وثقة بقدرته على الإنجاز؛ إذ تركز هذه النظرية على دور العمليات المعرفية، ولا سيما الفهم والتنظيم الذاتي والإحساس بالكفاءة الذاتية، في توجيه السلوك الموجه نحو الأهداف وتعزيزه (Schunk & DiBenedetto, 2020).

وأما النظرية المعرفية – السلوكية فتفسر التحفيز الذاتي من خلال التغذية الراجعة للنجاح، وترى الخبرات السابقة المتحصلة من النجاح تعزيزا إيجابيا يدعم استمرار السلوك التحفيزي، أما الإخفاق المتكرر وغياب التغذية الراجعة فيقللان منه (Lohbeck & Moschner, 2021).

وأما النظرية الإنسانية فترى أن الإنسان بطبيعته خير إيجابي ويسعى إلى تحقيق ذاته؛ فكل أنسان لديه قدرة داخلية فطرية تمكنه من النمو والازدهار، كما ترى أن التحفيز الحقيقي ينبع من دوافع داخلية لا من المكافآت الخارجية؛ فالسلوك الإنساني موجه نحو التعلم والنمو انطلاقا من رغبة ذاتية في تحقيق الذات لا استجابة للضغوط الخارجية (McLeod, 2014).

ويتضح مما سبق أن التحفيز الذاتي عنصر مهم في بناء الشخصية وتنمية المهارات على المستوى الأكاديمي والشخصي؛ إذ يرتبط بمسؤولية الطالب وفاعليته في مواجهة الضغوط المختلفة وتحقيق النجاح، والأدبيات السابقة تؤكد أهمية استثمار الطاقة الداخلية لتنمية الإحساس بالمسؤولية والقدرة على الإنجاز ومواجهة التحديات.

وتنطلق الدراسة من افتراض أن المرونة النفسية تمثل متغيرا نفسيا داعما للتحفيز الذاتي الأكاديمي، وتسعى إلى اختبار هذا الإسهام في سياق جامعي، مع التحكم في بعض المتغيرات الديموغرافية.

الدراسات السابقة:

1/ دراسة عبيدو وأماكو ومحمد وإدورد Abaidoo, Amoako, Mahama, Edward, (2021) بعنوان: الكشف عن مدى إسهام المرونة النفسية والمفهوم الذاتي الأكاديمي في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (327) طالبا جامعيا، وقد استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس هي: (مقياس المرونة، ومقياس المفهوم الذاتي الأكاديمي، ومقياس دافعية الإنجاز)، وأظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة ظهرت لديهم مستويات مرتفعة من المرونة النفسية والمفهوم الذاتي الأكاديمي، كما توصلت إلى أن متغيري المرونة النفسية والمفهوم الذاتي الأكاديمي كانا مؤشرين لدافعية الإنجاز.

2/ دراسة صارة (2023) بعنوان: الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت مقياس المرونة

النفسية ومقياس الكفاية الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبا وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مستوى فوق المتوسط من المرونة النفسية والكفاية الذاتية الأكاديمية، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة النفسية والكفاية الذاتية الأكاديمية.

3/ دراسة وهبة (2024): حاولت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على المرونة النفسية في فعالية الذات الأكاديمية لدى مرتفعي القلق المهني المستقبلي من طلاب شعبة علم النفس بجامعة الأزهر بالقاهرة. وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ومقياس القلق المهني المستقبلي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا مقسمين على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على تنمية المرونة النفسية في تحفيز فاعلية الذات الأكاديمية.

4/ دراسة القحطاني (2024): سعت الدراسة للكشف عن مستوى المرونة النفسية، والكفاية الانفعالية، ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات الجامعة. واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت المقاييس التالية: (مقياس المرونة النفسية، ومقياس الكفاية الانفعالية، ومقياس التنظيم الذاتي)، وطبقت على عينة مكونة من (353) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية والكفاية الانفعالية ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات الجامعة، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بمهارات التنظيم الذاتي من خلال المرونة النفسية والكفاية الانفعالية لدى طالبات الجامعة.

5/ دراسة ميلاكيو ونيغازي وتولا (Melaku, Negasi & Tolla, 2025): سعت الدراسة للكشف عن الدور الوسيط للمرونة النفسية والدافعية الأكاديمية في العلاقة بين الدعم الأكاديمي المتصور والتحصيل الأكاديمي. وقد اتبعت الدراسة المنهج الارتباطي، وتكونت العينة من (370) طالبا جامعيا، واستخدمت مقياسي المرونة النفسية والدافعية الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى أن المرونة النفسية تسهم إسهاما مباشرا وغير مباشر في رفع مستويات التحفيز الذاتي الأكاديمي الذي يؤدي إلى تحصيل دراسي أعلى.

6/ دراسة إكسيو جي وإكسيو يو (Xu, j & Xu, u 2025): سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاية الذاتية والمرونة النفسية، ومدى تأثيرهما على التحفيز الأكاديمي، وقد اتبعت الدراسة المنهج الارتباطي، وتكونت العينة من (420) طالبا جامعيا، واستخدمت مقياسي الكفاية الذاتية والمرونة النفسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاية الذاتية والمرونة النفسية، وكلاهما يسهم في تحسين التحفيز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

تعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة اهتماما بدراسة المرونة النفسية وربطها بمتغيرات مختلفة؛ منها دافعية الإنجاز في دراسة عبيدو وآخرين (Abaidoo et al., 2021)، والكفاية الذاتية الأكاديمية في دراسة صارة (2023)، ودراسة إكسيو جي وإكسيو يو (Xu, j & Xu, u 2025)، وفاعلية الذات في دراسة وهبة (2024) والتنظيم الذاتي في دراسة القحطاني (2024)، والدافعية الأكاديمية والدعم الأكاديمي المتصور في دراسة ميلاكيو وآخرين (Melaku et al., 2025)، ولم تربط الدراسات السابقة العلاقة بين المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي ربطا مباشرا كما في الدراسة الحالية، حيث تتميز الدراسة الحالية باعتمادها على نموذج تنبؤي مباشر لاختبار إسهام المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي ، كما لم تتناول الدراسات السابقة هذه المتغيرات بالدراسة في البيئة السعودية خاصة؛ لذا تسعى الدراسة الحالية للكشف عن دور المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي في سياق بيئي وثقافي مختلف، كما لم تتناول الدراسات السابقة العوامل الديموغرافية التي يمكن أن تشكل فروقا لدى أفراد العينة؛ وهي: المعدل التراكمي، ومستوى دخل الأسرة، وكذلك تسعى الدراسة لتقنين أدواتها على البيئة السعودية التي لم يسبق تقنينها وتناولها بالدراسة في المجتمع المحلي في حدود علم الباحثة.

فروض الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض.

2- توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العينة في المرونة النفسية تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المعدل التراكمي، ومستوى دخل الأسرة).

3- توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العينة في التحفيز الذاتي الأكاديمي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المعدل التراكمي، ومستوى دخل الأسرة).

4- تسهم المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التنبؤي لملاءمته لأهداف الدراسة، للكشف عن مدى إسهام المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من: عينة استطلاعية للتحقق من صدق أداتي الدراسة وثباتهما، وعينة أساسية لاختبار فروض الدراسة. وفيما يلي تعرض الباحثة بيانات العينتين الاستطلاعية والأساسية.

1/ عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (190) من طالبات الجامعة بمدينة الرياض.

2/ عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (384) من طالبات الجامعة بمدينة الرياض، اخترن بالطريقة العشوائية بناء على المتغيرات الديموغرافية التالية:

أ/ المعدل التراكمي:

- 4,50 إلى 5,00: ممتاز.
- 3,75 إلى أقل من 4,50: جيد جدا.
- أقل من 3,75: أقل من جيد جدا.

ب/ مستوى دخل الأسرة:

- أقل من 10,000: منخفض.
- من 10,000 إلى 20,000: متوسط.

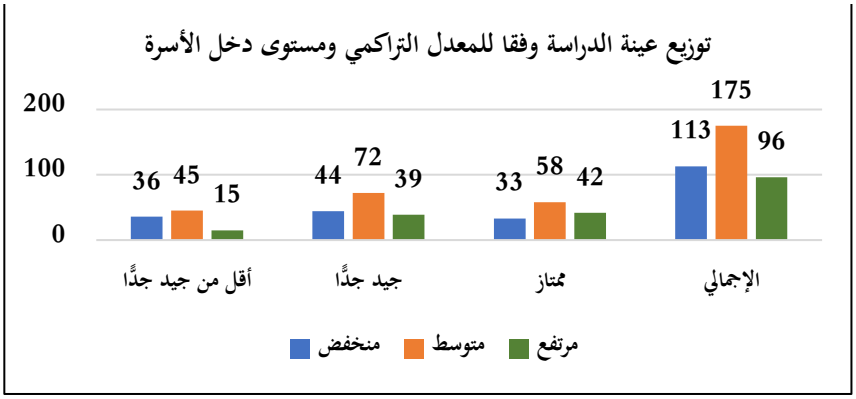
- أكثر من 20,000: مرتفع.

والجدول (1) يوضح توزيع العينة وفقا للمتغيرين السابقين:

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقا للمعدل التراكمي ومستوى دخل الأسرة

مستوى دخل الأسرة / المعدل التراكمي	أقل من 10000 ريال/ منخفض		من 10000 إلى 20000 ريال/ متوسط		أكثر من 20000 ريال/ مرتفع		الإجمالي	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أقل من 3.75 (أقل من جيد جدا)	36	%31.9	45	%25.7	15	%15.6	96	%25.0
من 3.75 إلى أقل من 4.50 (جيد جدا)	44	%38.9	72	%41.1	39	%40.6	155	%40.4
4.50 إلى 5.00 (ممتاز)	33	%29.2	58	%33.1	42	%43.8	133	%34.6
الإجمالي	113	%29.4	175	%45.6	96	%25	384	%100

يتضح من الجدول (1) أن حجم العينة الأساسية (384) طالبة وزعن توزيعا متوازنا نسبيا بين فئات المعدل التراكمي ومستوى الدخل الأسري؛ فبينما بلغت نسبة الطالبات ذوات المعدل الممتاز (34,6%)، بلغت نسبة فئة (جيد جدا) (40,4%)، وبلغت نسبة فئة الأقل من جيد جدا (25%). أما من حيث الدخل فقد مثلت الفئة المتوسطة أغلب العينة بنسبة بلغت (45,6%)، تليها الفئة المنخفضة بنسبة بلغت (29,4%)، ثم الفئة المرتفعة بنسبة بلغت (25%)، ويدل ذلك على أن العينة شملت مستويات تحصيلية واقتصادية متنوعة تتيح تحليل الفروق وفق المتغيرات الديموغرافية بدقة.



الشكل (1) توزيع عينة الدراسة وفقا للمعدل التراكمي ومستوى دخل الأسرة

أدوات الدراسة:

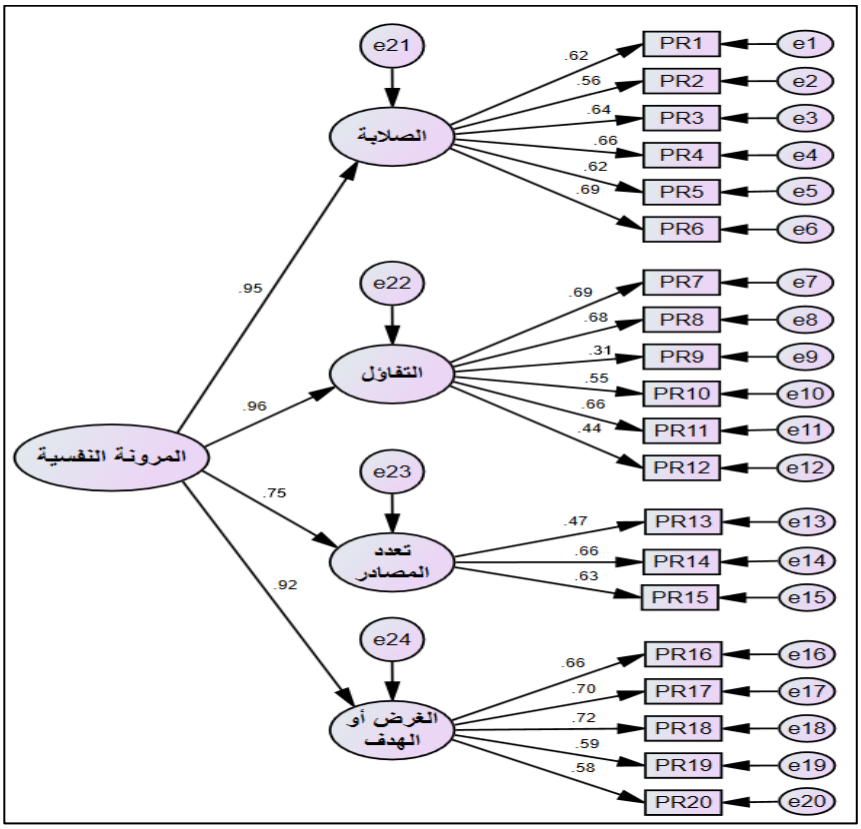
1- مقياس المرونة النفسية الذي أعده كونور دافيسون Connor Davidson وطوره Singh & Nan Yu (2010) وترجمه وقننه صارة (2023):

تكون المقياس في صورته النهائية من (20) بندا يقيس مستوى المرونة النفسية، وقد وزع على أربعة أبعاد هي: (الصلابة – التفاؤل – تعدد المصادر – الغرض أو الهدف) وخمسة بدائل للإجابة هي: (لا تنطبق أبدا – تنطبق قليلا – تنطبق أحيانا – تنطبق كثيرا – تنطبق دائما). وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق إذ ارتبطت بنوده بالدرجة الكلية ارتباطا دالا إحصائيا، كما بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0,73)، وبطريقة التجزئة النصفية (0,70) وهذا يؤكد ثبات الأداة وملاءمتها للاستخدام.

صدق مقياس المرونة النفسية وثباته في الدراسة الحالية:

أولا- الصدق البنائي (التحليل العاملي التوكيدي):

أجرت الباحثة تحليلا عامليا توكيديا من الدرجة الثانية، والشكل (2) يوضح البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:



الشكل (2) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية

يوضح الشكل (2) أن مقياس المرونة النفسية يتكون من أربعة عوامل من الدرجة الأولى تتشبع على عامل عام من الدرجة الثانية يمثل الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية، كما يتبين أن كل فقرة من فقرات مقياس المرونة النفسية قد تشبعت على العامل الذي تنتمي إليه، وكانت جميع قيم التشبعات مناسبة ($\geq 0,3$)، وكذلك تشير القيم المعيارية لتشبعات العوامل الفرعية على العامل العام إلى قوة العلاقة بينها؛ إذ بلغت (0,95، 0,96، 0,75، 0,92) على الترتيب، وهذا يؤكد صدق البنية العاملية للمقياس، والجدول (2) يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس المرونة النفسية.

الجدول (2): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الافتراضي لبنية مقياس المرونة النفسية

المؤشر	القيمة	المدى المقبول للمؤشر	مدى تحقق المؤشر
مربع كاي Chi-square ((CMIN	177,19	أن تكون قيمة (CMIN/DF) < 3	تحقق بدرجة ممتازة
درجات الحرية df	166		
مستوى الدلالة	0,064		
CMIN/DF	1,07		
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	0,019	أن تكون < 0,08	تحقق بدرجة ممتازة
جذر متوسط مربعات البواقي RMR	0,056	أن تكون < 0,10	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر جودة المطابقة GFI	0,917	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر جودة المطابقة المصحح AGFI	0,884	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة مقبولة
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0,904	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0,980	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	0,980	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر توكر لويس TLI	0,974	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج النهائي (ECVI)	1,572	أن تكون قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج النهائي أقل من قيمته للنموذج المشبع أو قريبة منها.	تحقق بدرجة ممتازة
قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (Saturated Model)	2,222		

ويلحظ من الجدول (2) وجود مطابقة جيدة لبنية مقياس المرونة النفسية مع بيانات عينة الدراسة الاستطلاعية، وكانت جميع القيم مناسبة في ضوء المدى المقبول لكل مؤشر؛ إذ:

- بلغت قيمة مربع كاي (177,19)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما بلغت النسبة بين قيمة مربع كاي ودرجات الحرية (3) < (1,07) (CMIN/DF) مبينة ملاءمة النموذج للبيانات.
- قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (0,08>) (0,019) (RMSEA)، وكذلك قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (0,10 >) (0,056) (RMR)، وهذا يبين جودة النموذج في تفسير البيانات مع الحد الأدنى من الخطأ.
- تراوحت قيم مؤشرات جودة المطابقة (GFI- AGFI- NFI- CFI- IFI- TLI) من (0,884) إلى (0,980)، وجميعها (≤ 0,90) فيما عدا مؤشر جودة المطابقة المصحح.
- بلغت قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج النهائي (1,572) (ECVI)، وكانت أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (Saturated Model) التي بلغت (2,222).
- بناء على ما سبق يتبين أن النموذج الافتراضي لبنية مقياس المرونة النفسية يتمتع بمطابقة عالية مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ثانيا– الاتساق الداخلي:

تحققت الباحثة من الاتساق الداخلي لمقياس المرونة النفسية بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، كما حسبت الباحثة معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس الأربعة ودرجته الكلية باستخدام طريقة بيرسون؛ فجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (3):

الجدول (3): الاتساق الداخلي لفقرات مقياس المرونة النفسية (ن=190)

الفقرة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بدرجة المقياس	معامل ارتباط البعد بدرجة المقياس
البعد الأول– الصلابة			
1	**0,725	**0,594	**0,884

2	**0,700	**0,574	
3	**0,693	**0,556	
4	**0,719	**0,708	
5	**0,724	**0,634	
6	**0,690	**0,708	
البعد الثاني- التفاؤل			
7	**0,582	**0,668	
8	**0,706	**0,651	
9	**0,522	**0,301	**0,829
10	**0,755	**0,588	
11	**0,751	**0,676	
12	**0,651	**0,473	
البعد الثالث- تعدد المصادر			
13	**0,680	**0,529	
14	**0,795	**0,714	**0,825
15	**0,788	**0,655	
البعد الرابع- الغرض أو الهدف			
16	**0,792	**0,703	
17	**0,785	**0,664	
18	**0,762	**0,731	**0,882
19	**0,703	**0,591	
20	**0,705	**0,605	

**دال عند مستوى (0.01)

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0,522)، (0,795)، وجميعها دالة

إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، وكذلك تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين (0,301)، (0,731)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01), كما يتبين أن جميع قيم معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس المرونة النفسية والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة إذ بلغت (0,884، 0,829، 0,825، 0,882) على الترتيب، وأنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثالثا– الثبات:

تحققت الباحثة من ثبات مقياس المرونة النفسية بحساب معامل ثبات مكدونالد أوميجا (McDonald Omega)، كما حسبت معامل ثبات التجزئة النصفية (Split-Half) المصحح بمعادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس إجمالا؛ فجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (4):

الجدول (4): ثبات مقياس المرونة النفسية باستخدام مكدونالد أوميجا والتجزئة النصفية (ن = 190)

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	طريقة حساب الثبات	
		مكدونالد أوميجا	التجزئة النصفية
الصلابة	6	0,811	0,787
التفاؤل	6	0,726	0,740
تعدد المصادر	3	0,735	0,725
الغرض أو الهدف	5	0,796	0,776
المقياس إجمالا	20	0,912	0,868

يتبين من الجدول (4) أن قيمة معامل الثبات بطريقة مكدونالد أوميجا لمقياس المرونة النفسية قد بلغت (0,912)، وتراوحت لأبعاد المقياس بين (0,726 – 0,811)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون (0,868)، وتراوحت لأبعاد المقياس بين (0,725 – 0,787)، وجميعها قيم مناسبة (0,7<)

تدل على ثبات مقياس المرونة النفسية، وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه لدى عينة الدراسة الحالية.

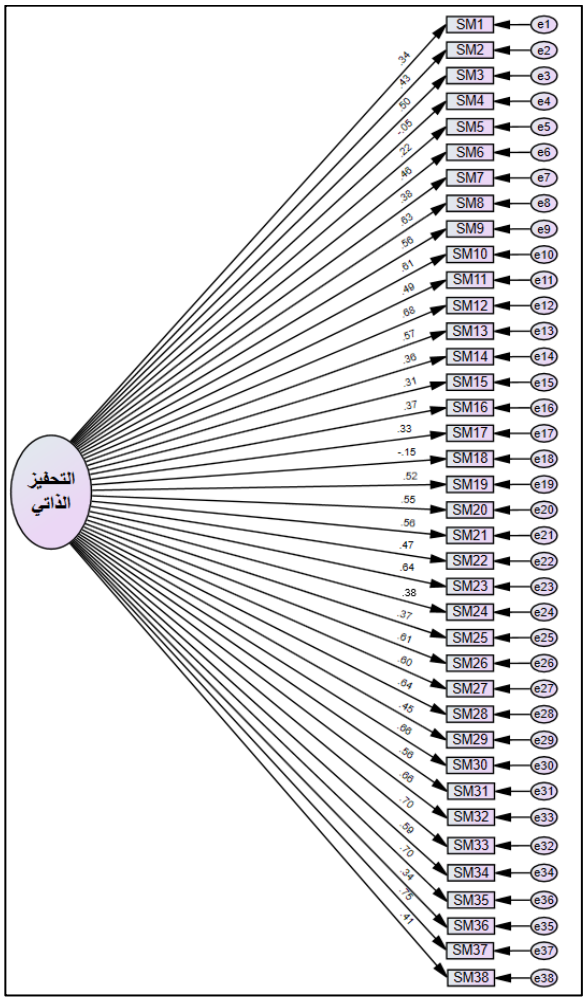
2- مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي إعداد التكريتي والعبيدي (2022)

تكون المقياس في صورته النهائية من (38) بند تقيس مستوى التحفيز الذاتي الأكاديمي موزعة على (5) بدائل للإجابة هي: (دائما- غالبا- أحيانا- نادرا- أبدا), وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق إذ ارتبطت بنوده بالدرجة الكلية ارتباطا دالا إحصائيا، كما بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0,70)، وبطريقة التجزئة النصفية (0,76)، وهذا يؤكد ثبات الأداة وملاءمتها للاستخدام.

صدق مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي وثباته في الدراسة الحالية:

أولا- الصدق البنائي (التحليل العاملي التوكيدي):

أجرت الباحثة تحليلا عامليا توكيديا من الدرجة الأولى (Frist Order Confirmatory Factor Analysis)، والشكل (3) يوضح البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.



الشكل (3) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي

يوضح الشكل (3) أن مقياس التحفيز الذاتي يتكون من عامل واحد من الدرجة الأولى تتشبع عليه جميع فقرات المقياس، وكانت جميع قيم التشبعات مناسبة ($\geq 0,3$) فيما عدا الفقرات (4، 5، 18)، وهذا يؤكد صدق البنية العاملية للمقياس، والجدول (5) يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي بعد حذف الفقرات الثلاثة.

الجدول (5): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الافتراضي لبنية مقياس التحفيز الذاتي بعد حذف الفقرات (4، 5، 18) من النموذج

المؤشر	القيمة	المدى المقبول للمؤشر	مدى تحقق المؤشر
مربع كاي Chi-square ((CMIN	1372,91	أن تكون قيمة (CMIN/DF) < 3	تحقق بدرجة ممتازة
درجات الحرية df	560		
مستوى الدلالة	0,000		
CMIN/DF	2,45		
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	0,051	أن تكون < 0,08	تحقق بدرجة ممتازة
جذر متوسط مربعات البواقي RMR	0,075	أن تكون < 0,10	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر جودة المطابقة GFI	0,920	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر جودة المطابقة المصحح AGFI	0,902	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0,912	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0,942	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	0,947	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر توكر لويس TLI	0,921	أن تكون >0,90	تحقق بدرجة ممتازة
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج النهائي (ECVI)	6,667	أن تكون قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج النهائي أقل من قيمته للنموذج المشبع أو قريبة منها.	تحقق بدرجة ممتازة
قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (Saturated Model)	8,005		

ويلحظ من الجدول (5) وجود مطابقة جيدة لبنية مقياس التحفيز الذاتي المفترضة مع بيانات عينة الدراسة الاستطلاعية؛ وكانت جميع القيم مناسبة في ضوء المدى المقبول لكل مؤشر إذ:

- بلغت قيمة مربع كاي (1372,91)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، لكن النسبة بين قيمة مربع كاي ودرجات الحرية (CMIN/DF) بلغت (2,45) < (3)، وهذا يبين ملاءمة النموذج للبيانات.
- بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب (RMSEA) (0,051) (<0,08)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR) (0,075) (< 0,10)، وهذا يبين جودة النموذج في تفسير البيانات مع الحد الأدنى من الخطأ.
- تراوحت قيم مؤشرات جودة المطابقة (GFI- AGFI- NFI- CFI- IFI- TLI) بين (0,947-0,902)، وجميعها (< 0,90).
- بلغت قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج النهائي (ECVI) (6,667)، وكانت أقل من قيمة الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع (Saturated Model) التي بلغت (8,005).

وجميع ما سبق يبين أن النموذج الافتراضي لبنية مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي يتمتع بمطابقة عالية مع بيانات العينة الاستطلاعية، ومن ثم يؤكد الصدق البنائي للمقياس.

ثانيا– الاتساق الداخلي:

تحققت الباحثة من الاتساق الداخلي لمقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس؛ فجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): يوضح الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التحفيز الذاتي (ن=190)

الفقرة	معامل الارتباط بدرجة المقياس	الفقرة	معامل الارتباط بدرجة المقياس	الفقرة	معامل الارتباط بدرجة المقياس
1	0,412**	14	0,436**	27	0,521**

2	0,469**	15	0,462**	28	0,678**
3	0,461**	16	0,466**	29	0,499**
4	0,045	17	0,440**	30	0,573**
5	0,056	18	0,074	31	0,522**
6	0,515**	19	0,529**	32	0,669**
7	0,408**	20	0,576**	33	0,652**
8	0,638**	21	0,548**	34	0,592**
9	0,431**	22	0,525**	35	0,658**
10	0,657**	23	0,618**	36	0,408**
11	0,587**	24	0,261**	37	0,630**
12	0,650**	25	0,500**	38	0,505**
13	0,641**	26	0,596**		

دال عند مستوى (0,01)

يتبين من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0,045)، (0,678)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، فيما عد الفقرات (4، 5، 18)؛ لذلك حذفت قبل تطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية.

ثالثا– الثبات:

تحققت الباحثة من ثبات مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، كما حسبت معامل ثبات التجزئة النصفية (Split-Half) المصحح بمعادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)؛ فجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (7):

الجدول (7): ثبات مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن= 190)

المقياس	عدد الفقرات	طريقة حساب الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التحفيز الذاتي (38 فقرة)	38	0,908	0,833
التحفيز الذاتي (35 فقرة بعد حذف الفقرات 4، 5، 18)	35	0,919	0,852

يتبين من الجدول (7) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي قد بلغت (0,908)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون (0,833)، وقد ارتفعت قيم معامل الثبات بعد حذف الفقرات (4، 5، 18) لتصبح (0,919) لمعامل ألفا كرونباخ، و(0,852) للتجزئة النصفية، وهما قيمتان مرتفعتان (0,7<) تدلان على ثبات مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي؛ خاصة بعد حذف الفقرات المشار إليها، وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه لدى عينة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

حللت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار الثامن والعشرين (Statistical Package for Social Sciences - Version 28) باستخدام الأساليب الإحصائية التالية لاختبار صحة فروض الدراسة:

1- معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): لاختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

2- تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA): لاختبار صحة الفرضين الثاني والثالث من فروض الدراسة بعد التحقق من اعتدالية توزيع البيانات، باستخدام اختبار كولمجروف سميرنوف، وتجانس التباين باستخدام اختبار ليفين.

3- اختبار شيفيه (Scheffe Test): للمقارنات البعدية لاختبار صحة الفرضين الثاني والثالث من فروض الدراسة.

4- تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) بالطريقة القياسية (Enter): لاختبار صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) فجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (8):

الجدول (8): نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين التحفيز الذاتي الأكاديمي والمرونة النفسية لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض (ن = 384)

المرونة النفسية		التحفيز الذاتي
الصلابة	معامل ارتباط بيرسون	0,453**
	مستوى الدلالة	0,001>
التفاؤل	معامل ارتباط بيرسون	0,507**
	مستوى الدلالة	0,001>
تعدد المصادر	معامل ارتباط بيرسون	0,518**
	مستوى الدلالة	0,001>
الغرض أو الهدف	معامل ارتباط بيرسون	0,577**
	مستوى الدلالة	0,001>
الدرجة الكلية للمقياس	معامل ارتباط بيرسون	0,595**
	مستوى الدلالة	0,001>

أوضحت النتائج المبينة في الجدول (8) وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) بين التحفيز الذاتي وأبعاد المرونة النفسية (الصلابة، والتفاؤل، وتعدد المصادر، والغرض أو الهدف) وبين درجتها الكلية لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض؛ إذ كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون مع بعد الصلابة (0,453)، ومع بعد التفاؤل (0,507)، ومع بعد تعدد المصادر (0,518)، ومع بعد الغرض أو الهدف (0,577)، ومع الدرجة الكلية للمقياس (0,595)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (< 0,01)، وهذا يدل على تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة وفق تصور نظرية تقرير المصير Self-Determinaion Theory التي تؤكد أن المرونة النفسية تمكن الأفراد من مواجهة الصعوبات والتكيف مع الضغوط بمرونة تعزز الإحساس بالتحكم مشكلة أحد المكونات الأساسية التي تدعم التحفيز الذاتي للإنجاز (Liu & Huang,2021)؛ فإنه كلما زادت المرونة النفسية زادت قدرة الطالبات على تعديل إستراتيجيات مواجهة الضغوط وتحويلها إلى فرص للتعلم والنمو؛ وهكذا تتولد لديهن رغبة ذاتية للتفوق حتى في الظروف الصعبة.

وتدعم هذه النتيجة دراسة القحطاني (2024) التي توصلت إلى أن المرونة النفسية تتنبأ بمهارات التنظيم الذاتي الأكاديمي لدى الطالبات، وهذا يعني أن الطالبات اللاتي يتمتعن بالمرونة النفسية أشد قدرة على التحفيز الذاتي والتنظيم وتحقيق الأهداف الأكاديمية.

كما أشارت دراسة جيفوردز وزملائه (Jeffords et al., 2018) إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بالمرونة النفسية يحققون مستويات أعلى من الكفاية والثقة في تحفيز أنفسهم لإنجاز المهام الجامعية.

ومن هنا يتضح أن المرونة النفسية عنصر مهم لتعزيز التحفيز الذاتي الأكاديمي لما توفره من دعم داخلي يحفز إلى الإصرار والمثابرة.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العينة في المرونة النفسية تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المعدل التراكمي، ومستوى دخل الأسرة)".

ولمعرفة مدى صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)؛ بعد التحقق من افتراضاته، فجاءت النتائج على النحو التالي:

أولا– الفروق التي تعزى لاختلاف المعدل التراكمي في المرونة النفسية:

الجدول (9): الإحصاءات الوصفية لأفراد العينة على مقياس المرونة النفسية وفقا للمعدل التراكمي

مقياس المرونة النفسية	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الصلابة	أقل من 3,75 (أقل من جيد جدا)	96	18,97	5,42
	من 3,75 إلى أقل من 4,50 (جيد جدا)	155	20,37	4,45
	4,50 إلى 5,00 (ممتاز)	133	21,86	4,41
التفاؤل	أقل من 3,75 (أقل من جيد جدا)	96	14,95	3,97
	من 3,75 إلى أقل من 4,50 (جيد جدا)	155	16,19	3,81
	4,50 إلى 5,00 (ممتاز)	133	17,22	3,67
تعدد المصادر	أقل من 3,75 (أقل من جيد جدا)	96	10,82	2,32
	من 3,75 إلى أقل من 4,50 (جيد جدا)	155	11,12	2,48
	4,50 إلى 5,00 (ممتاز)	133	11,83	2,36
الغرض أو الهدف	أقل من 3,75 (أقل من جيد جدا)	96	17,53	4,97
	من 3,75 إلى أقل من 4,50 (جيد جدا)	155	18,20	4,15
	4,50 إلى 5,00 (ممتاز)	133	19,68	3,76
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من 3,75 (أقل من جيد جدا)	96	62,27	14,33
	من 3,75 إلى أقل من 4,50 (جيد جدا)	155	65,89	12,72
	4,50 إلى 5,00 (ممتاز)	133	70,59	12,10

أوضحت النتائج المبينة في الجدول (9) الإحصاءات الوصفية لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس المرونة النفسية والدرجة الكلية له وفقا للمعدل التراكمي، ويتبين من مقارنة المتوسطات

الحسابية أن مستوى المرونة النفسية يزداد تدريجيا بارتفاع المعدل التراكمي؛ إذ حققت الطالبات ذوات المعدل (4,50 إلى 5,00) أعلى متوسطات في جميع أبعاد المرونة النفسية وفي الدرجة الكلية للمقياس، تليهن طالبات فئة (3,75 إلى 4,50)، ثم الطالبات ذوات المعدل الأقل من (3,75). وتشير هذه النتائج إلى أن الطالبات ذوات التحصيل الأكاديمي المرتفع يتمتعن بدرجة أعلى من الصلابة والتفاؤل وتعدد المصادر والقدرة على تحديد الأهداف، وهذا يبين مستوى أفضل من التكيف والمرونة النفسية في مواجهة التحديات الأكاديمية، وسوف تتحقق الباحثة من دلالة هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين الأحادي في الجدول (10).

الجدول (10): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق التي تعزى لاختلاف المعدل التراكمي بين متوسطات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية

مقياس المرونة النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصلابة	بين المجموعات	474,6	2	237,32	10,748	0,001>
	داخل المجموعات	8412,8	381	22,08		
	الكلي	8887,4	383			
التفاؤل	بين المجموعات	287,8	2	143,91	9,948	0,001>
	داخل المجموعات	5511,6	381	14,47		
	الكلي	5799,4	383			
تعدد المصادر	بين المجموعات	63,7	2	31,83	5,532	0,004
	داخل المجموعات	2191,7	381	5,75		
	الكلي	2255,3	383			
	بين المجموعات	289,7	2	144,86	8,032	0,001>

الغرض أو الهدف	داخل المجموعات	6871,4	381	18,04		
	الكلي	7161,2	383			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	3998,8	2	1999,39	11,947	0,001>
	داخل المجموعات	63764,2	381	167,36		
	الكلي	67763,0	383			

تظهر نتائج الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الطالبات على مقياس المرونة النفسية تعزى لاختلاف المعدل التراكمي، وكان ذلك في جميع الأبعاد الأربعة للمقياس (الصلابة، والتفاؤل، وتعدد المصادر، والغرض أو الهدف) وكذلك في الدرجة الكلية؛ إذ جاءت قيم (F) جميعها دالة عند مستوى ($p<0.01$)، وللتعرف الأكثر تحديدا على اتجاه هذه الفروق بين الفئات الثلاث استخدمت المقارنات البعدية (Post Hoc) باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe Test)؛ فجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11): نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق التي تعزى لاختلاف المعدل التراكمي في المرونة النفسية

مقياس المرونة النفسية	الفروق بين المتوسطات ودلالاتها			
	المعدل التراكمي	أقل من جيد جدا	جيد جدا	ممتاز
الصلابة	أقل من جيد جدا	-	1,405-*	2,896-*
	جيد جدا		-	1,490-*
	ممتاز			-
التفاؤل	أقل من جيد جدا	-	1,246-*	2,270-*
	جيد جدا		-	1,024-*
	ممتاز			-
تعدد المصادر	أقل من جيد جدا	-	0,300-	1,004-*
	جيد جدا		-	0,704-*

	ممتاز			–
الغرض أو الهدف	أقل من جيد جدا	–	0,669-	*2,153-
	جيد جدا		–	*1,484-
	ممتاز			–
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من جيد جدا	–	*3,619-	*8,323-
	جيد جدا		–	*4,704-
	ممتاز			–

* دالة عند مستوى (0,05) فأقل.

أوضحت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المبينة في الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($p\leq0.05$) بين فئات المعدل التراكمي في الدرجة الكلية للمرونة النفسية وجميع أبعادها، باستثناء بعد "تعدد المصادر" و"الغرض أو الهدف" بين فئتي (أقل من جيد جدا) و(جيد جدا)؛ إذ لم تصل الفروق إلى مستوى الدلالة. ويتضح أن اتجاه الفروق جاء لصالح الفئة ذات المعدل (ممتاز)؛ إذ سجلت أعلى المتوسطات في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، تليها فئة (جيد جدا)، ثم الفئة (الأقل من جيد جدا).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات المتفوقات يمتلكن خصائص إيجابية تساعدهن في التفوق الأكاديمي؛ كالتنظيم الذاتي، ووضوح الهدف، والإصرار على تحقيقه، وهي سمات مرتبطة بارتفاع عامل المرونة النفسية؛ فالطالبة التي تتمتع بالقدرة على التنظيم الذاتي والتحكم في سلوكها الأكاديمي تميل عادة إلى التعامل بمرونة مع الضغوط الأكاديمية، وإعادة النظر في هذه الضغوط لتكون فرصا للتحدي والتطور والنمو.

وهذا التفسير يتسق مع تصور علم النفس الإيجابي في تركيز الانتباه على النجاحات والقدرات الذاتية بدلا من الصعوبات، وهذا يزيد من القدرة على التعامل المرن مع الضغوط الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العاسمي (2018) التي أشارت إلى إسهام التنظيم الذاتي في زيادة المرونة النفسية ومن ثم في تحسين الأداء الأكاديمي.

كما تدعم هذه النتيجة دراسة ستيل وآخرين (Steel et al., 2024) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين المرونة النفسية والتحصيل الأكاديمي المرتفع لدى طلبة الجامعة.

وأشارت دراسة صار (2023) إلى أن المرونة النفسية ترتبط إيجابيا بكفاية الذات الأكاديمية، وهذا يشير إلى أن الطالبات اللاتي يتمتعن بالمرونة النفسية أشد إحساسا بالكفاية والثقة، وهذا يؤدي إلى زيادة التفوق الأكاديمي.

وبناء على ذلك يتضح أن المرونة النفسية تؤدي دورا أساسيا في تعزيز مشاعر الكفاية الذاتية والثقة بالنفس والتحكم؛ ومن ثم تحسن تحصيل الطالبات وتزيد من تفوقهن الدراسي.

ثانيا– الفروق التي تعزى لاختلاف مستوى دخل الأسرة في المرونة النفسية:

الجدول (12): الإحصاءات الوصفية لأفراد العينة على مقياس المرونة النفسية وفقا لمستوى دخل الأسرة (ن= 384)

مقياس المرونة النفسية	مستوى دخل الأسرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الصلابة	أقل من 10000 ريال/ منخفض	113	20,93	5,03
	من 10000 إلى 20000 ريال/ متوسط	175	19,34	4,57
	أكثر من 20000 ريال/ مرتفع	96	22,27	4,43
التفاؤل	أقل من 10000 ريال/ منخفض	113	17,15	3,82
	من 10000 إلى 20000 ريال/ متوسط	175	14,94	3,65
	أكثر من 20000 ريال/ مرتفع	96	17,53	3,70
تعدد المصادر	أقل من 10000 ريال/ منخفض	113	11,34	2,19
	من 10000 إلى 20000 ريال/ متوسط	175	10,82	2,67
	أكثر من 20000 ريال/ مرتفع	96	12,09	2,00
الغرض أو الهدف	أقل من 10000 ريال/ منخفض	113	19,06	3,83
	من 10000 إلى 20000 ريال/ متوسط	175	17,31	4,55
	أكثر من 20000 ريال/ مرتفع	96	20,20	3,77

الدرجة الكلية للمقياس	أقل من 10000 ريال/ منخفض	113	68,48	12,20
	من 10000 إلى 20000 ريال/ متوسط	175	62,41	13,43
	أكثر من 20000 ريال/ مرتفع	96	72,09	11,85

أوضحت النتائج المبينة في الجدول (12) الإحصاءات الوصفية لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس المرونة النفسية والدرجة الكلية له وفقا لمستوى دخل الأسرة، ويتبين من مقارنة المتوسطات الحسابية أن مستوى المرونة النفسية يختلف باختلاف مستوى دخل الأسرة؛ إذ ارتفعت المتوسطات بوضوح لدى الفئة ذات الدخل المرتفع مقارنة بالفئتين المتوسطة والمنخفضة؛ فقد سجلت الطالبات المنتميات إلى الأسر ذات الدخل المرتفع أعلى متوسطات في جميع أبعاد المرونة النفسية، وفي الدرجة الكلية للمقياس، تليهن فئة الدخل المنخفض، ثم فئة الدخل المتوسط التي حققت أدنى المتوسطات عبر الأبعاد كافة، وسوف تتحقق الباحثة من دلالة هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين الأحادي المبينة نتائجه في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق التي تعزى لاختلاف مستوى دخل الأسرة بين متوسطات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية

مقياس المرونة النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصلابة	بين المجموعات	557,9	2	278,96	12,760	001,>
	داخل المجموعات	8329,5	381	21,86		
	الكلي	8887,4	383			
التفاؤل	بين المجموعات	550,8	2	275,39	19,990	001,>
	داخل المجموعات	5248,7	381	13,78		
	الكلي	5799,4	383			
تعدد المصادر	بين المجموعات	100,4	2	50,22	8,880	004,
	داخل المجموعات	2154,9	381	5,66		
	الكلي	2255,3	383			

الغرض أو الهدف	بين المجموعات	560,0	2	280,01	16,161	001,>
	داخل المجموعات	6601,1	381	17,33		
	الكلي	7161,2	383			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	6374,4	2	3187,21	19,781	001,>
	داخل المجموعات	61388,5	381	161,12		
	الكلي	67763,0	383			

تظهر نتائج الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لاختلاف مستوى دخل الأسرة بين متوسطات الطالبات على مقياس المرونة النفسية، وكان ذلك في جميع الأبعاد الأربعة للمقياس (الصلابة، والتفاؤل، وتعدد المصادر، والغرض أو الهدف) وكذلك في الدرجة الكلية؛ إذ جاءت قيم (F) جميعها دالة عند مستوى ($p<0.01$)، وللتعرف الأكثر تحديدا على اتجاه هذه الفروق بين الفئات الثلاث استخدمت المقارنات البعدية (Post Hoc) باستخدام اختبار شيفيه؛ فجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14): نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق التي تعزى لاختلاف مستوى دخل الأسرة في المرونة النفسية

مقياس المرونة النفسية	الفروق بين المتوسطات ودلالاتها			
	مستوى دخل الأسرة	منخفض	متوسط	مرتفع
الصلابة	منخفض	-	*1,592	*1,342-
	متوسط		-	*2,934-
	مرتفع			-
التفاؤل	منخفض	-	*2,213	0,381-
	متوسط		-	*2,594-
	مرتفع			-
تعدد المصادر	منخفض	-	0,513	*0,757-
	متوسط		-	*1,271-
	مرتفع			-

الغرض أو الهدف	منخفض	–	*1,753	*1,136-
	متوسط		–	*2,889-
	مرتفع			–
الدرجة الكلية للمقياس	منخفض	–	*6,072	*3,616-
	متوسط		–	*9,688-
	مرتفع			–

* دالة عند مستوى (0,05) فأقل.

أوضحت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المبينة في الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($p\leq0.05$) بين فئات مستوى دخل الأسرة في الدرجة الكلية للمرونة النفسية وجميع أبعادها، باستثناء بعد التفاؤل بين فئتي الدخل المنخفض والمرتفع، وبعد تعدد المصادر بين فئتي الدخل المنخفض والمتوسط؛ إذ لم تصل الفروق إلى مستوى الدلالة. وقد تبين أن اتجاه الفروق لصالح الفئة ذات الدخل المرتفع؛ إذ سجلت أعلى المتوسطات في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، تليها فئة الدخل المنخفض، تليها الفئة المتوسطة التي كانت الأدنى في جميع الأبعاد.

والنتائج السابقة تشير إلى تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال تصور علم النفس الإيجابي الذي ركز على تعزيز الموارد الإيجابية، فالطالبات المنتميات إلى الأسر ذات الدخل المرتفع قد يتمتعن بوصول أفضل لموارد الدعم الاجتماعي والمادي، وهذا يؤدي إلى الإحساس بالكفاية الذاتية ويزيد القدرة على مواجهة التحديات.

أما الطالبات ذوات الدخل المنخفض فقد يظهرن مستويات مرتفعة نسبيا من المرونة النفسية مقارنة بالطبقة المتوسطة؛ وذلك لكون ضغوط الحياة والتحديات المادية قد تؤدي إلى تطوير مهارات تكيف أقوى بمرور الوقت؛ لأن المواجهة المستمرة للصعوبات تكسب الفرد القدرة على التحمل وتعزز المرونة النفسية، وهذا ما يعرف في علم النفس بـ"المرونة التكيفية الناتجة عن الشدائد" (adversity-induced resilience)؛ وتعني أن الأفراد الذين يمرون بظروف صعبة أقدر على الصمود بمرور الوقت (Fletcher & Sarkar, 2016).

وتدعم هذه النتيجة دراسة دي أندريد (de Andrade et al., 2024) التي أكدت وجود علاقة بين العوامل الاقتصادية كانخفاض دخل الأسرة وانخفاض معدل المرونة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، كما أكدت أن زيادة الدخل تدعم الاستقرار والمرونة، أما الضغط المالي فقد ينتج نوعا من التكيف.

أما الطالبات المنتميات إلى الفئة ذات الدخل المتوسط فقد تكون مستويات المرونة لديهن أقل نسبيا لأنهن أقل عرضة للضغوط المادية القاسية كذوات الدخل المنخفض، وفي الوقت نفسه لا يتمتعن بوفرة الموارد كذوات الدخل المرتفع، الأمر الذي يجعلهن أقل مرونة من الطالبات ذوات الدخل المنخفض والطالبات ذوات الدخل المرتفع؛ إذ لا يواجهن التحديات التي تكسبهن المرونة النفسية، ولا يتمتعن بالراحة المادية التي تعزز استقرارهن النفسي.

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات العينة في التحفيز الذاتي الأكاديمي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المعدل التراكمي، ومستوى دخل الأسرة)".

أولا– الفروق التي تعزى لاختلاف المعدل التراكمي في التحفيز الذاتي:

الجدول (15): الإحصاءات الوصفية لأفراد العينة على مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي وفقا للمعدل التراكمي

مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من 3,75 (أقل من جيد جدا)	96	134,02	15,77
	من 3,75 إلى أقل من 4,50 (جيد جدا)	155	135,02	21,16
	4,50 إلى 5,00 (ممتاز)	133	141,14	19,27

أوضحت النتائج المبينة في الجدول (15) الإحصاءات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس التحفيز الذاتي وفقا للمعدل التراكمي، ويتبين من مقارنة المتوسطات الحسابية أن مستوى التحفيز الذاتي الأكاديمي يزداد تدريجيا بارتفاع المعدل التراكمي؛ إذ حققت الطالبات ذوات المعدل (4,50 إلى 5,00) أعلى متوسطات في الدرجة الكلية للمقياس، تليهن طالبات فئة (3,75 إلى

4,50)، ثم الطالبات ذوات المعدل الأقل من (3,75). وتشير هذه النتائج إلى أن الطالبات ذوات التحصيل الأكاديمي المرتفع يتمتعن بدرجة أعلى من التحفيز الذاتي الأكاديمي، وسوف تتحقق الباحثة من دلالة هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين الأحادي في الجدول (16).

الجدول (16): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق التي تعزى لاختلاف المعدل التراكمي بين متوسطات أفراد العينة على مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي

مقياس التحفيز الذاتي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	3738,2	2	1869,11	5,028	007,
	داخل المجموعات	141641,2	381	371,76		
	الكلي	145379,4	383			

تظهر نتائج الجدول (16) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الطالبات على مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي تعزى لاختلاف المعدل التراكمي؛ فقد بلغت قيمة (F=5.028) وكانت دالة عند مستوى (p<0.01)، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق بين الفئات الثلاث استخدمت المقارنات البعدية (Post Hoc) باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe Test)، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (17).

الجدول (17): نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق التي تعزى لاختلاف المعدل التراكمي في التحفيز الذاتي الأكاديمي

مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي	الفروق بين المتوسطات ودلالاتها			
	المعدل التراكمي	أقل من جيد جدا	جيد جدا	ممتاز
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من جيد جدا	-	0,999-	*7,122-
	جيد جدا		-	*6,124-

	ممتاز			–

* دالة عند مستوى (0,05) فأقل.

أوضحت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المبينة في الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($p\leq0.05$) بين فئات المعدل التراكمي في الدرجة الكلية لمقياس التحفيز الذاتي، وقد جاءت الفروق لصالح الفئة ذات المعدل (ممتاز)؛ إذ تفوقت على فئتي (جيد جدا) و(أقل من جيد جدا) بفروق دالة إحصائيا، في حين لم تظهر فروق دالة بين الفئتين (أقل من جيد جدا) و(جيد جدا).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن التحفيز الذاتي الأكاديمي دافع داخلي قوي، يساعد الطالبات في الاستمرار وبذل الجهد للوصول إلى التفوق الأكاديمي، وكذلك إلى أن الطالبات اللاتي يتميزن بالتحفيز الذاتي عادة ما يضعن أهدافا وخططا تساعدهن في النجاح والتفوق، ومن ثم تؤدي إلى التحسن المستمر في الأداء الأكاديمي.

من جهة أخرى وبناء على النظرية المعرفية السلوكية (CBT) يعمل النجاح والإنجاز المتكرر لدى الطالبات ذوات المعدل المرتفع بوصفه محفزا ذاتيا لديهن ويوفر تغذية راجعة؛ ومن ثم يزيد سلوك المثابرة والتفوق الأكاديمي.

وتعزز هذه النتيجة دراسة كونزيلز وآخرين (González-Arias et al., 2025) التي وجدت أن التحفيز الذاتي الأكاديمي له تأثير مباشر وإيجابي على الأداء الأكاديمي.

كما تدعم هذه النتيجة دراسة ميلاكيو وآخرين (Melaku et al., 2025) التي أشارت إلى أن رفع مستوى التحفيز الذاتي الأكاديمي يسهم في زيادة التحصيل الأكاديمي.

وبناء على ذلك يعد التحفيز الذاتي الأكاديمي عاملا مهما في تعزيز السمات الأكاديمية الإيجابية التي ترفع من مستوى التحصيل الدراسي كالتنظيم الذاتي والثقة والإصرار والمثابرة.

ثانيا– الفروق التي تعزى لاختلاف مستوى دخل الأسرة في التحفيز الذاتي:

الجدول (18): الإحصاءات الوصفية لأفراد العينة على مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي وفقا لمستوى دخل الأسرة (ن= 384)

مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي	مستوى دخل الأسرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من 10000 ريال/ منخفض	113	137,01	19,12
	من 10000 إلى 20000 ريال/ متوسط	175	133,00	19,12
	أكثر من 20000 ريال/ مرتفع	96	143,84	18,79

أوضحت النتائج المبينة في الجدول (18) الإحصاءات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي وفقا لمستوى دخل الأسرة، ويتبين من مقارنة المتوسطات الحسابية أن مستوى التحفيز الذاتي يختلف باختلاف مستوى دخل الأسرة؛ إذ ارتفعت المتوسطات بوضوح لدى الفئة ذات الدخل المرتفع مقارنة بالفئتين المتوسطة والمنخفضة؛ فقد سجلت الطالبات المنتميات إلى الأسر ذات الدخل المرتفع أعلى متوسط في الدرجة الكلية للمقياس، تليهن فئة الدخل المنخفض، ثم فئة الدخل المتوسط التي حققت أدنى المتوسطات، وسوف تتحقق الباحثة من دلالة هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين الأحادي في الجدول (19).

الجدول (19): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق التي تعزى لاختلاف مستوى دخل الأسرة بين متوسطات أفراد العينة على مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي

مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	7291,8	2	3645,88	10,059	001,>

الدرجة الكلية للمقياس	داخل المجموعات	138087,6	381	362,43		
	الكلي	145379,4	383			

تظهر نتائج الجدول (19) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الطالبات على مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي تعزى لاختلاف مستوى دخل الأسرة؛ إذ بلغت قيمة (F=10.059) وكانت دالة عند مستوى (p<0.001)، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق بين الفئات الثلاث استخدمت المقارنات البعدية (Post Hoc) باستخدام اختبار شيفيه؛ فجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (20).

الجدول (20): نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق التي تعزى لاختلاف مستوى دخل الأسرة في التحفيز الذاتي الأكاديمي

مقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي	الفروق بين المتوسطات ودلالاتها			
	مستوى دخل الأسرة	منخفض	متوسط	مرتفع
الدرجة الكلية للمقياس	منخفض	-	4,009	*6,835-
	متوسط		-	*10,844-
	مرتفع			-

* دالة عند مستوى (0,05) فأقل.

أوضحت نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المبينة في الجدول (20) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (p≤0.05) بين فئات مستوى دخل الأسرة في الدرجة الكلية لمقياس التحفيز الذاتي الأكاديمي؛ إذ كانت الفروق دالة بين فئتي الدخل المنخفض والمرتفع، وكذلك بين فئتي الدخل المتوسط والمرتفع، وجاءت جميعها لصالح الفئة ذات الدخل المرتفع، في حين لم تظهر فروق دالة بين فئتي الدخل المنخفض والمتوسط.

والنتائج السابقة تشير إلى تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات المنتميات إلى الأسر ذات الدخل المرتفع يتمتعن بموارد مادية ومعرفية تؤدي إلى الشعور بالكفاية الذاتية والقدرة على تحقيق الأهداف؛ وذلك أن

الطالبات اللاتي يتمتعن بالدعم المالي يمكنهن تطوير أنفسهن بالدورات التدريبية وورش العمل وغيرها من الموارد المعرفية التي تدعم شعورهن بالتحكم والتطور والإنجاز.

ومن جهة أخرى وبحسب تصور نظرية التوقع والقيمة Expectancy-Value Theory (Wigfield & Eccles, 2000) فإن الطالبات المنتميات إلى أسر ذات دخل مرتفع قد ترى في التحصيل الدراسي وسيلة للاحتفاظ بالوضع الاجتماعي، وهذا مما يرفع قيمة الهدف ومن ثم يزيد الدافع.

وبناء على نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory Deci & Ryan, 2000) فإن التحفيز الذاتي يتكون من خلال ثلاث حاجات أساسية (الكفاية، والانتماء والاستقلال) ويقويها، والطالبات المنتميات إلى الأسر ذوات الدخل المرتفع عادة ما يحظين ببيئة داعمة تشبع هذه الحاجات.

أما عدم وجود فروق بين الطالبات المنتميات إلى أسر ذات دخل متوسط، والطالبات المنتميات إلى أسر ذات دخل منخفض فقد يعزى إلى أنهن يعشن في بيئات متقاربة، من حيث الموارد التعليمية والمادية والضغوط اليومية؛ فقد يكون لديهن دافع داخلي يشعرهن بالإجهاد بسبب الضغوط المالية ومن ثم يخفض الحافز الذاتي لديهن.

وتتفق مع هذه النتيجة دراسة (Aliverniniet al., 2023) التي توصلت إلى أن الفئات ذات الدخل المنخفض تفقد قيمة الدراسة بمرور الوقت، غير أنه قد تظل هناك أشكال أخرى من التحفيز كالدافع للبقاء؛ ولذلك قد يتأثر التحفيز الذاتي بمدى توفر البيئة الداعمة لإشباع الحاجات النفسية، وهذا يؤكد أن البيئة المادية والاجتماعية تؤدي دورا مهما في تنمية التحفيز الذاتي لدى الطالبات.

نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع من فروض الدراسة على أنه: "تسهم المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) بالطريقة القياسية (Enter) للوقوف على مدى إسهام المرونة النفسية في التنبؤ

بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض، والجدول (21) يوضح نتائج التحليل الإحصائي للانحدار.

الجدول (21) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة مدى إسهام المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض (ن= 384)

المتغير المستقل	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	T	مستوى دلالة T
الثابت	78,879	4,093	-	19,271	0,001>
المرونة النفسية	0,871	0,060	0,595	14,452	0,001>
معامل الارتباط (R)	0,595				
معامل التحديد (R^2)	0,353				
F	208,869				
مستوى دلالة (F)	0,001>				
حجم الأثر (f^2)	0,546 (تأثير كبير)				

أوضحت نتائج الجدول (21) أن نموذج الانحدار الخطي البسيط دال إحصائيا عند مستوى ($p<0.001$)؛ إذ بلغت قيمة ($F=208.869$) مشيرة إلى أن المرونة النفسية تسهم إسهاما معنويا في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض. كما بلغت قيمة معامل الارتباط ($R=0.595$) ومعامل التحديد ($R^2=0.353$)، وهو ما يعني أن المرونة النفسية تفسر ما نسبته (35,3%) من التغير في التحفيز الذاتي، ويظهر أن قيمة معامل الانحدار ($B=0.871$) موجبة ودالة إحصائيا عند ($p<0.001$)، وهذا يدل على أن ارتفاع مستوى المرونة النفسية يؤدي إلى زيادة مستوى التحفيز الذاتي الأكاديمي، وكذلك يدل على تحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة.

وبناء على ذلك يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

التحفيز الذاتي = 78,879 + (0,871 × المرونة النفسية)

ولتعزيز تفسير النتائج عمليا، تم حساب حجم الأثر (Effect Size) للنموذج باستخدام مؤشر (f^2) اعتمادا على (R^2)، حيث بلغت قيمة (f^2=0.546)، وهو ما يشير إلى حجم أثر كبير وفق معايير (Cohen). كما تعد قيمة (R^2=0.353) دلالة على قوة تنبؤية معتبرة؛ إذ تفسر المرونة النفسية ما نسبته (35,3%) من التباين في التحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وهي نسبة تعد مرتفعة نسبيا في الدراسات النفسية والتربوية، وعلى المستوى التطبيقي، فإن قيمة معامل الانحدار (B=0.871) تعني أنه عند زيادة المرونة النفسية بمقدار (وحدة واحدة) يتوقع أن يرتفع التحفيز الذاتي الأكاديمي بمقدار (0.871) درجة، مع ثبات العوامل الأخرى خارج النموذج، بما يبرز الأهمية العملية لتنمية المرونة النفسية بوصفها مدخلا فاعلا لدعم التحفيز الذاتي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المرونة النفسية توفر للفرد القدرة على الصمود أمام التحديات، وعلى الاستمرار في تحقيق الأهداف حتى في الظروف الصعبة، في حين يعبر التحفيز الذاتي عن قدرة الفرد على دفع نفسه لإنجاز المهام دون الاعتماد على مكافآت خارجية؛ فالأشخاص الذين يتمتعون بالمرونة النفسية يجدون طرقا للحفاظ على دوافعهم الداخلية، وهذا التصور يتفق مع منظور علم النفس الإيجابي في تصوره عن المرونة النفسية؛ إذ يراها قوة فطرية داخلية تساعد الفرد في التحفيز الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبيدو وآخرين (Abaidoo et al., 2021) التي توصلت إلى أن المرونة مؤشر لدافعية الإنجاز. كما اتفقت مع دراسة القحطاني (2024) ودراسة ميلاكيو وآخرين (Melaku et al., 2025) في إمكانية التنبؤ بمهارات التنظيم الذاتي من خلال المرونة النفسية، ومع دراسة إكسيو جي وإكسيو يو (Xu, j & Xu, u 2025) التي توصلت إلى أن المرونة النفسية تسهم في تحسين التحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ومن النتائج السابقة يتبين أن المرونة النفسية عامل مهم في التحفيز الذاتي الأكاديمي؛ إذ تمنح الفرد القدرة على مواجهة التحديات بفاعلية دون فقدان الدافعية وعلى استمرار المثابرة للإنجاز، وهذا يبين أهمية تنمية المرونة النفسية بوصفها وسيلة لاستمرار الدوافع الداخلية وتحفيز الإنجاز الأكاديمي.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بتعزيز التحفيز الذاتي لدى الطالبات بتنمية المرونة النفسية من خلال تصميم برامج إرشادية وتدريبية تسهم في زيادة العوامل النفسية التي تحسن من جودة الأداء الأكاديمي؛ خاصة لدى فئة الطالبات ذوات المعدل الأقل من ممتاز والطالبات المنتميات إلى أسر ذات دخل متوسط ومنخفض، كما توصي الدراسة بتعزيز الوعي بأهمية الدعم النفسي والاجتماعي للطالبات لدى الأسر لدى الأسر؛ لما له من أثر إيجابي في رفع مستويات المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي.

مقترحات الدراسة:

1- إجراء دراسة مماثلة في بيئات جامعية مختلفة، أو على فئات متعددة مثل الذكور والإناث، أو على فئات عمرية مختلفة، وإجراء مقارنات بين الفئات.

2- إجراء دراسة تجريبية لاختبار أثر تدخلات برامج إرشادية أو علاجية - كالعلاج بالقبول والالتزام، أو العلاج الجدلي السلوكي- لتعزيز المرونة النفسية ودورها في تنمية التحفيز الذاتي الأكاديمي.

3- دراسة متغيرات وسيطة معدلة مثل أثر الدعم الأسري، وجودة البيئة الجامعية على العلاقة بين المرونة النفسية والتحفيز الذاتي الأكاديمي.

المراجع

المراجع العربية:

التكريتي، رغد سعدي والعبيدي، صباح مرشود. (2022). التحفيز الذاتي وعلاقته بمهارات المذاكرة الفعالة لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 29(3)، 384–413.

صارة، برايح. (2023). *المرونة النفسية وعلاقتها بكفاءة الذات الأكاديمية: دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة ابن خلدون – تيارت* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة ابن خلدون، الجزائر.

العازمي، عائشة. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس*، 46(3)، 133–173.

العاسمي، رياض. (2018) التنظيم الذاتي للأكاديميين وعلاقته بالمرونة النفسية لدى جامعة دمشق والكويت. *مجلة أكاديمية شمال أوروبا للدراسات والبحوث*.

عبيب، غنية. (2024). مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة دراسات نفسية*, 14(1), 377-390.

الفيشاوي، سومة، وسليم، بسيوني، ورسلان, نجلاء. (2024). المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى معلمات التربية الفكرية. *مجلة كلية التربية للبنات بالقاهرة- جامعة الأزهر*, 1(3), 1-56 .

قادري، إبراهيم وزقعار، فتحي. (2020). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التعليم الابتدائي. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 5(2)، 633-655.

القحطاني, نورة سلمان. (2024). المرونة النفسية والكفاءة الانفعالية كمنبئات بمهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات جامعة الملك خالد. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، 22(22), 225-286.

وهبة, زين العابدين محمد. (2025). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المرونة النفسية في فعالية الذات الأكاديمية لدي مرتفعي القلق المهني المستقبلي لطلاب شعبة علم النفس بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 48(4), 315-378.

ترجمة المراجع العربية:

Abeeb, Ghaniyah. (2024). The Level of Psychological Resilience among University Students. Journal of Psychological Studies, 14(1), 377–390.

Al-Asami, Riyadh. (2018). Self-Regulation among Academics and Its Relationship to Psychological Resilience at Damascus and Kuwait Universities. Northern Europe Academy Journal for Studies and Research.

Al-Azmi, Aisha. (2022). Psychological Resilience and Its Relationship to Positive Thinking among Adolescents. Journal of the Faculty of Education – Ain Shams University, 46(3), 133–173.

Al-Fishawi, Souma, Selim, Basyouni, & Raslan, Naglaa. (2024). Psychological Resilience and Its Relationship to Occupational Stress among Intellectual Education Teachers. Journal of the Faculty of Education for Women in Cairo – Al-Azhar University, 1(3), 1–56.

Al-Qahtani, Noura Salman. (2024). Psychological Resilience and Emotional Competence as Predictors of Self-Regulation Skills among Female Students at King Khalid University. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Faculty of Education, Sohaj University, 22(22), 225–286.

Al-Tikriti, J. & Al-Obaidi, R. S. (2022). Self-motivation and its relationship to effective memorization skills among university students. Journal of Tikrit University for Humanities, 29(3), 384–413. https://doi.org/10.25130/jtuh.29.3.2.2022.18

Qadri, Ibrahim & Zegaar, Fathi. (2020). Emotional Intelligence and Its Relationship to Occupational Adjustment among Primary School Teachers. Al-Jami‘ Journal for Psychological Studies and Educational Sciences, 5(2), 633–655.

Sarah, Brayeḥ. (2023). Psychological Resilience and Its Relationship to Academic Self-Efficacy: A Field Study among Students of the Faculty of Social Sciences at Ibn Khaldun University – Tiaret [Published Master’s Thesis]. Ibn Khaldun University, Algeria.

Wahbah, Zein Al-Abidin Muhammad. (2025). The Effectiveness of a Training Program Based on Psychological Resilience in Enhancing Academic Self-Efficacy among Students with High Levels of Future Occupational Anxiety in the Psychology Division, Faculty of Education, Cairo, Al-Azhar University. Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, 48(4), 315–378.

المراجع الأجنبية:

Abaidoo, A., Amoako, I., Mahama, I., & Edward, O. B. (2021). Resilience and Academic Self-Concept as Explanatory Variables of Achievement Motivation Among College Students. *European Scientific Journal, ESJ*, *17*(35), 246. https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n35p246

Abdolrezapour, P., Jahanbakhsh Ganjeh S. & Ghanbari, N. (2023) Self-efficacy and resilience as predictors of students’ academic motivation in online education. *PLoS ONE*, 18(5): e0285984. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285984.

Alkharj, S., Alsalamah, Y. S., Allari, R., Alharbi, M. S., Alslamah, T., Babkair, L., Labani, S., & Fawaz, M. (2024). *Stress and academic engagement among Saudi undergraduate nursing students: The mediating role of emotion regulation and emotional intelligence*. Nursing Open, 11, e2167

Al-Tammar, S. (2021). The Role of Psychological Resilience in Predicting Psychological Distress among Kuwaiti Adults during Corona Pandemic. *Journal of Social Sciences*, 49(1), 9–27.

Archer, R., Lewis, R., Yarker, J., Zernerova, L., & Flaxman, P.E. (2024). Increasing workforce psychological flexibility through organization-wide training: Influence on stress resilience, job burnout, and performance. *Journal of Contextual Behavioral Science, 33*, 100799.

Bagdžiūnienė, D., Dirgėlienė, I., Daukantaitė, D., et al. (2025). Study and personal resources of university students: Academic resilience, study engagement and well-being. *Frontiers in Psychology*, 16, 1517359.

Chen, C., et al. (2023). Social support, academic motivation, and engagement: A chain-mediating model in university students. *BMC Public Health*, 23, 17301.

Chidi, R., Adeniyi, A. O., Okolo, C. A., Babawarun, O., & Arowoogun, J. O. (2024). Psychological resilience in healthcare workers: A review of strategies and intervention. *World Journal of Biology Pharmacy and Health Sciences*, 17(2), 387-395.

de Andrade, JE; Meireles, AL; Machado, EL.; de Oliveira, HN; Sales, ADF; Cardoso, CS.; de Freitas, ED.; de Carvalho, Vidigal F.; Ferreira, LG.; Nobre, LN.; da Silva, LS.; Reis, EA.; Saunders, R.; Barbosa, BCR. & Ruas, CM. (2024). Sociodemographic, economic, and academic factors linked with resilience in university students during covid-19 pandemic: a Brazilian cross-sectional study. *BMC Psychol*. 1;12(1):615. doi: 10.1186/s40359-024-02138-1. PMID: 39482796; PMCID: PMC11529269.

Deci, Edward & Ryan, Richard. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 11. 227-268. 10.1207/S15327965PLI1104_01.

Fletcher, D. & Sarkar, M. (2016). Mental fortitude training: An evidence-based approach to developing psychological resilience for sustained success. *Journal of Sport Psychology in Action*, 7(3), 135–157.

González-Arias, M.; Dibona, P.; Soto-Flores, B.; Rojas-Puelles, A.; Amato, M.; Álvarez-Trigo, D. & Castillo, R. (2025). Academic performance, self-reported motivation, and affect in higher education: the role of basic psychological need satisfaction. *Front Psychol*. 14;16:1519454. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1519454. PMID: 40028646; PMCID: PMC11868089.

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes:Ameta-analysis from self-determination theory. *PerspectivesonPsychologicalScience, 16*(6),13001323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

Jeffords, Jaimie, Bumpus, Matthew & Hill, Laura. (2018). Investigating the Relationship Between University Students' Psychological Flexibility and College Self-Efficacy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 22.

Kashdan, T. B. & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health.Clinical *Psychology Review, 30*(7), 865–878.

Liu Y. & Huang X. (2021). Effects of Basic Psychological Needs on Resilience: A Human Agency Model. *Front Psychol*. 31;12:700035. doi: 10.3389/fpsyg.2021.700035. PMID: 34531790; PMCID: PMC8438124.

Lohbeck, Annette & Moschner, Barbara. (2021). Motivational regulation strategies, academic self-concept, and cognitive learning strategies of university students: does academic self-concept play an interactive role?. *European Journal of Psychology of Education*. 37. 10.1007/s10212-021-00583-9.

McLeod, S. (2014). *Humanism. Simply Psychology*. https://www.simplypsychology.org/humanistic.html.

Melaku, B., Negasi, R. D. & Tolla, T. T. (2025). Perceived Academic Support and Academic Achievement among Ethiopian First-year University Students: The Serial Mediating Roles of Academic Motivation and Resilience Author's information. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1605550.

Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Fox, K. R., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2021).Psychological needs and motivation in exercise and sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 43*(1), 1–15.

Owaid, F. H. (2025). Psychological resilience and its relationship to social skills among some students at Salahaddin University. *Journal of Physical Education Studies and Research*, 684-695.

Ruijuan, Li & Srikhoa, Sarit & Jantharajit, Nirat. (2023). Blending of collaborative and active learning instructional methods to improve academic performance and self-motivation of vocational students. Asian *Journal of Education and Training*. 9. 130-135. 10.20448/edu.v9i4.5211.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Santana-Monagas, E., Núñez-Regueiro, F., & Núñez, J. L. (2025). Does motivation lead to academic success, or conversely? Reciprocal relations between autonomous and controlled motivation, and mathematics achievement. *British Journal of Educational Psychology*. https://doi.org/10.1111/bjep.12736

Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832

Steel, Alexandra; Karunaratne, Nilushi; Exintaris, Betty; James, Simon; Al-Juhaishi, Abdullah; Don, Angelo; Dai, David & Lim, Angelina. (2024). The impact of resilience on academic performance with a focus on mature learners. *BMC Medical Education*. 24. 10.1186/s12909-024-06099-2

Troy, A. S., Willroth, E. C., Shallcross, A. J., Giuliani, N. R., Gross, J. J., & Mauss, I. B. (2023). Psychological resilience: An affect-regulation framework. *Annual Review of Psychology*, 74, 547-576.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Xu, J. & Xu Y. (2025). The impact of self-efficacy on psychological resilience in EFL learners: a serial mediation model. *BMC Psychol*. 3;13(1):858. doi: 10.1186/s40359-025-03236-4. PMID: 40754539; PMCID: PMC12320316.

مستوى متعة الحياة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الإيجابية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

The Level Enjoyment of Life and Its Relationship to Certain Positive Personality Traits Among Non-Native Arabic Language Students at the Islamic University of Madinah

إعداد

د. على بن عبدالله السويهري

أستاذ علم النفس المشارك

قسم التربية – كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Ali bin Abdullah Al-Swihri

Associate Professor of Psychology

Department of Psychology - College of Arabic Language and Humanities - Islamic University of Madina

Email: alswihri@iu.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-026

تاريخ التقديم: 2025/09/09 م تاريخ القبول: 2025/10/01 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى متعة الحياة وعلاقته ببعض سمات الشخصية الإيجابية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بالأسلوب الارتباطي، نظرا لملاءمته لطبيعة أهدافها. وتكمن أهمية الدراسة في إبراز دور متعة الحياة في تنمية سمات الشخصية الإيجابية، ولا سيما في السياق التربوي، بما يسهم في تمكين الطلاب من بلوغ مستوى أعلى من التمتع بالحياة، ومن ثم تعزيز فاعليتهم ونشاطهم الأكاديمي، واستخدمت الدراسة أداتين تمثلتا في مقياس متعة الحياة ومقياس سمات الشخصية الإيجابية، وقد قام الباحث بإعدادهما. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى كلا من متعة الحياة وسمات الشخصية الإيجابية لدى الطلاب، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بينهما؛ حيث تتزايد سمات الشخصية الإيجابية كلما ارتفع مستوى متعة الحياة.

الكلمات المفتاحية: متعة الحياة، الشعور بالسعادة، السمات، الشخصية الإيجابية، علم النفس الإيجابي.

Abstract

This study aimed to examine the level enjoyment of life and its relationship to certain positive personality traits among Non-Native Arabic Language students at the Institute of Teaching Arabic Language at the Islamic University in Madinah. The study adopted a descriptive, correlational design, which was considered appropriate to its objectives. Its significance lies in highlighting the role enjoyment of life in fostering positive personality traits, particularly within the educational context, thereby helping students attain a higher level of life satisfaction and, consequently, enhancing their academic engagement and vitality. The study employed two instruments: a Life Enjoyment Scale and a Positive Personality Traits Scale, both developed by the researcher. The findings indicated that the students exhibited high levels of both life enjoyment and positive personality traits. The results also revealed a statistically significant positive correlation between the two variables, suggesting that positive personality traits increase as the level enjoyment of life rises.

Keywords: Enjoyment of life, feeling happy, traits, positive personality, positive psychology.

المقدمة

يركز علم النفس الإيجابي على الطاقة الداخلية للفرد، وعلى تنمية السمات الإيجابية التي تسهم في تحقيق السعادة والصحة النفسية، وتساعده على الشعور بمتعة الحياة. كما يعمل على تمكين الفرد من عيش حياته بروح من البهجة والسرور، بما يجعله أكثر سعادة وتفاعلا وإيجابية في علاقته بالآخرين. وتمتاز الشخصية الإيجابية كذلك بالتفاؤل، والثقة، والقدرة على التكيف مع الآخرين، فضلا عن امتلاك مجموعة من السمات التي تمكن صاحبها من بناء علاقات جيدة مع المحيطين به، بما ينعكس على مستوى إيجابيته واستمتاعه بالحياة.

ومن ثم، تبرز في الوقت الراهن حاجة ملحة إلى تعزيز السمات الشخصية الإيجابية، وتأكيدها بوصفها مدخلا مهما لمساعدة الأفراد على الإحساس بمتعة الحياة؛ إذ يضفي الاستمتاع بالحياة على حياة الفرد قدرا من البهجة، والشعور بالسعادة، والإحساس بالرضا عن الحياة، كما يعزز ارتباطه بها وإدراكه لقيمتها، ويدفعه إلى تقبل ذاته والحياة التي يعيشها على نحو يعكس حالة نفسية تتسم بدرجة عالية من الإيجابية.

ويعد علم النفس الإيجابي إطارا عاما لدراسة الانفعالات الإيجابية، وسمات الشخصية الإيجابية، ومؤسسات التمكين، أي المؤسسات التي تُمكن الإنسان من توظيف طاقاته وإمكاناته وتفعيلها؛ بما يتيح له أن يعيش حياة هانئة ومنتجة.

وتسعى نتائج بحوث العلاج النفسي الإيجابي إلى الإضافة إلى ما هو معروف بالفعل عن المعاناة الإنسانية، والضعف الإنساني، والاضطرابات النفسية والسلوكية، لا إلى إلغائه أو استبداله؛ ومن ثم فإن الهدف يتمثل في الوصول إلى فهم علمي شامل ومتوازن للخبرة الإنسانية في جانبيها الإيجابي والسلبي، بما في ذلك القمة والقاع، وكل ما يقع بينهما (أبو حلاوة، 2013، ص 12).

ويُعد مفهوم الاستمتاع بالحياة من أبرز المفاهيم الحديثة المرتبطة بحركة علم النفس الإيجابي، كما أن الإسهامات السيكولوجية التي تناولته لا تزال محدودة، ولا سيما تلك التي أسس لها علماء النفس الإيجابي، وخاصة ما يتصل بهذا المفهوم (عبدالرحمن، 2017، ص 112).

كما أن تبني معنى إيجابي للحياة يعد من المتغيرات التي سعى الإنسان إلى تحقيقها، وأراد من خلالها إضفاء قيمة على وجوده؛ إلا أن الظروف التي مر بها الأفراد أدت إلى ظهور ما يعرف بفقدان

المعنى أو الفراغ الوجودي (Existential Vacuum)، وتتمثل هذه الظاهرة في مزيج من مشاعر الخواء، والفراغ، والسأم، والملل، والعجز، واللاجدوى التي قد تنتاب إنسان هذا العصر، وهي حالة تنشأ عندما يفقد الإنسان قيمته، فيعتقد أن وجوده لا معنى له ولا قيمة، فإذا فقد الفرد معنى حياته (Senselessness) فقد معه الإحساس بالهدف من الحياة؛ لأن وجود الإنسان يتحدد بمعنى وجوده (هيبة وآخرون، 2017، ص 601).

ويشير كل من "عبد العال ومظلوم" إلى أن الاستمتاع بالحياة لا يقتصر على كونه انعكاسا لمشاعر وقتية أو لحظية يعيشها الفرد نتيجة تحقيق هدف كان يسعى إليه، بل هو شعور قوي ينبع من فهم عميق لمعنى الحياة. ومن ثم، يصبح الاستمتاع بالحياة أكثر رسوخا ودواما واستمرارا، إذ يغير نظرة الفرد إلى حياته، ويجعله أكثر قدرة على الاستمتاع بها بصورة مستدامة (عبد العال ومظلوم، 2013، ص 89).

لذلك، تبرز أهمية العمل على تنمية سمات الشخصية الإيجابية، باعتبارها تسهم بدرجة كبيرة في شعور الأفراد بمتعة الحياة، وجعلهم أكثر إيجابية، وأكثر قدرة على التكيف مع الآخرين، ومن ثم تزداد فرصهم في الإحساس بمتعة الحياة.

مشكلة الدراسة:

حظيت الجوانب الإيجابية في الشخصية باهتمامٍ كبير في إطار علم النفس الإيجابي، الذي برز في أواخر تسعينيات القرن الماضي بقيادة مارتن سليجمان (Martin Seligman). وقد انطلق سليجمان من رؤية مؤداها أن الإنسان يضم في داخله عناصر القوة والضعف معا، وأن مسار حياته يتشكل في ضوء التفاعل بين هذين الجانبين. ومن هذا المنطلق، أكد أهمية أن ينصب اهتمام علم النفس على دراسة هذه الجوانب الإيجابية، وتحديد مفاهيمها بصورة دقيقة، إلى جانب تطوير أدوات قياس فعالة لها (سليجمان، 2006، ص 421).

كما تؤدي متعة الحياة دورا مهما في تحقيق الرفاهية الذاتية، وترتبط بالخصائص الشخصية للفرد، فضلا عن خصائص البيئة المادية والاجتماعية المحيطة به، بما يشمل النظم المختلفة التي تحيط به على المستويات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، محليا ودوليا. ويتحقق الاستمتاع بالحياة من

خلال ما يمارسه الفرد من أنشطة أثناء عمله داخل أي نظام، أو من خلال أوقات فراغه، بما يفضي إلى إشباع حاجاته وشعوره بالإنجاز (محمد، 2022، ص 164).

وتعد الشخصية الإيجابية هدفا مهما تسعى المؤسسات النفسية والتربوية إلى بنائه وتعزيز سماته لدى جميع أفراد المجتمع، لما يترتب عليه من آثار إنتاجية وفاعلة على مستوى المجتمع بأسره. وتمثل هذه الشخصية صورة بارزة للسواء النفسي، بما ينعكس على حياة الفرد الاجتماعية، وعلى بيئة العمل، ويدفعه إلى مزيد من العطاء والتأثير الإيجابي (عقوب والحضيري، 2023، ص 18).

وتتجلى السمات الشخصية لدى الأفراد، بوجه عام، في مجموعة من المكونات النفسية التي تشمل الخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية، والتصورات الذهنية، وقوة الشخصية، والعدل، وحسن الخلق، والفهم السليم، وهي مكونات تتأثر بعاملي الوراثة والبيئة، ويظهر أثرها بوضوح في سلوك الأفراد وتفكيرهم وتفاعلاتهم مع الآخرين في مختلف المواقف الحياتية.

وتعد الإيجابية إحدى السمات التي يعبر من خلالها الفرد عن سلوك موجه نحو مساعدة الآخرين، ويتسم بدرجة عالية من القبول للقيم الأخلاقية، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والقدرة على التعاطف الوجداني. كما ترتبط الإيجابية لدى الأفراد بقوة الأنا (Ego Strength) بوصفها شرطا أساسيا لها؛ إذ تمثل هذه القوة أساس الانطلاق نحو المستقبل بحيوية ونشاط، وهي بدونها تصبح الإيجابية منقوصة وغير مكتملة. كما تعد الإيجابية وسيلة لتحقيق الذات والإمكانات والقدرات، ولن تمضي حياة الإنسان قدما ما لم تتوافر له خصائص إيجابية في سماته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية، سواء على المستوى الشخصي أو المهني (المجالي وعبدالرشيد، 2019، ص 271).

ويرتبط مفهوم الحياة بمفاهيم أساسية أخرى مثل السعادة، والتفاؤل، والرضا عن الحياة وجودتها، والنظرة الإيجابية إلى المستقبل، والرفاهية الذاتية، التي تتضمن مكونين أساسيين يتوافقان مع مكونات مفهوم الاستمتاع بالحياة، وهما: المكون الوجداني، الذي يشير إلى توافر المشاعر الإيجابية، وهو ما أطلق عليه فينهوفن (Veenhoven,R.,1996) الشعور بالكينونة والإحساس بالرضا والإنجاز في الحياة، والمكون المعرفي، وهو التقييم الذي يصدره الفرد بشأن جودة الحياة التي يعيشها، كما يرتبط مفهوم الاستمتاع بالحياة بمزايا إيجابية متعددة، تنعكس على حياة الفرد في الحاضر والمستقبل (تازي، 2021، ص7).

وعلى هذا الأساس، يعد الاستمتاع بالحياة أحد المتغيرات الإيجابية المرتبطة برفاهية الحياة وجودتها، كما ينظر إليه بوصفه من الموارد النفسية الإيجابية التي تعكس وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية، بما يحقق له الاستمتاع بالحياة والوجود الإيجابي فيها؛ فالشعور بالأمل والسعادة يمثل أحد أوجه هذا الاستمتاع (عسيري، 2023، ص451).

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة مفصلية في حياة الفرد، إذ تمثل نقطة انطلاق نحو المستقبل وتحقيق الأهداف والطموحات المرجوة. كما ينظر إلى الطلبة الجامعيين بوصفهم شريحة مهمة تتحمل مسؤولية كبيرة في بناء المجتمع وتقدمه، فهم فئة اجتماعية واعية ومثقفة، ومن ثم ينبغي أن يمتلكوا القدرة على مواجهة مشكلات الحياة والتعامل معها وحلها، بما لديهم من مرونة عقلية تجعل علاقاتهم الاجتماعية وسلوكياتهم مقبولة لدى الآخرين، وهو ما ينعكس في شعورهم بالاستمتاع والسعادة وبلوغ الرضا عن الذات والحياة (عفانة، 2018، ص 3).

وعلى الرغم من محدودية الاهتمام بقضيتي متعة الحياة وسمات الشخصية الإيجابية بوصفهما موضوعين بحثيين، فإنه –في حدود اطلاع الباحث– لا توجد دراسة تناولت علاقة متعة الحياة ببعض سمات الشخصية الإيجابية بصورة مباشرة؛ الأمر الذي دفع الباحث إلى الاهتمام بدراسة هذا الموضوع. ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة تساؤلات الدراسة كما يأتي:

1- ما مستوى متعة الحياة لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

2- ما مستوى سمات الشخصية الإيجابية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

3- ما العلاقة الارتباطية بين متعة الحياة وبعض سمات الشخصية الإيجابية لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

يمكن صياغة أهداف الدراسة كما يأتي:

1- التعرف على مستوى متعة الحياة لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

2- التعرف على مستوى سمات الشخصية الإيجابية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

3- التعرف على العلاقة الارتباطية بين متعة الحياة وبعض سمات الشخصية الإيجابية لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من تناولها موضوعا حيويا يرتبط بالإيجابية لدى الطلاب، ونظرتهم الإيجابية إلى الحياة واستمتاعهم بها، الأمر الذي يسهم في إعداد الشخصية الإيجابية لديهم. وفي ضوء ذلك يمكن تناول أهمية الدراسة من خلال جانبين:

الأهمية النظرية:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو متعة الحياة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. كما تتعزز أهميتها النظرية من طبيعة العينة التي جرى تطبيقها عليها، والمتمثلة في فئة الشباب الجامعي من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فضلا عن أهمية المتغيرات التي تتناولها الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

تقدم الدراسة مقياسين جديدين من إعداد الباحث، هما: مقياس متعة الحياة، ومقياس سمات الشخصية الإيجابية، مما يسهم في إثراء المكتبة النفسية السعودية والعربية. كما يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تزويد الجهات ذات العلاقة بنتائج تساعدها على تصميم برامج إرشادية، وورش عمل، وندوات، ومؤتمرات موجهة للطلاب الجامعيين، حول أهمية النظر إلى الحياة بصورة إيجابية، بما يدعم اكتسابهم سمات الشخصية الإيجابية المرنة والفعالة والمتوازنة نفسيا. وقد تفيد نتائج الدراسة أيضا في التأكيد على أهمية متعة الحياة ودورها في تعزيز الشخصية الإيجابية، بما يساهم في إعداد جيل يدرك قيمة الاستمتاع بالحياة بعيدا عن الضغوط النفسية. كما قد تساعد نتائجها في توجيه صناع القرار

في الجامعة والمسؤولين عن العملية التربوية إلى الاهتمام بتمكين الطلاب من بلوغ مستوى أفضل من الاستمتاع بالحياة، بما ينعكس على زيادة فاعليتهم ونشاطهم داخل الجامعة بصفة خاصة، وفي المجتمع السعودي بصفة عامة.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: متعة الحياة:

اصطلاحاً: "نتاج ردود أفعال الفرد التقييمية تجاه حياته، بالإضافة إلى أسلوب تفكيره وذلك في ضوء الرضا عن الحياة من خلال هذا التقييم المعرفي، أو الوجداني، مما يجعله قادرا على صناعة الاستمتاع بالحياة" (محمد، 2019، ص 467).

وتُعرف أيضًا بأنها: "نوع من التقييم العام والذاتي لحياة الفرد، يعكس النظرة الإيجابية للحياة، وللذات على حد سواء، وهو حالة وليس سمة، وأنه شكل من أشكال الاستمتاع الذاتي بالحياة لدى الفرد، والذي يُعد ضمن مفهوم أعم، وأشمل وهو الرفاهية الذاتية" (الكوت، 2018، ص 220).

تعريف متعة الحياة إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على مقياس متعة الحياة المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً: سمات الشخصية الإيجابية:

اصطلاحًا: السمة "هي خاصية داخلية مستقرة، ومتسقة، ودائمة نسبيا، يتم استنتاجها من نمط السلوكيات، والاتجاهات، والمشاعر، والعادات لدى الفرد، ويمكن أن تكون دراسة السمات الشخصية مفيدة في تلخيص سلوك الفرد والتنبؤ به وشرحه". "Apa Dictionary of Psychology,2018"

اصطلاحاً: الشخصية الإيجابية "نمط سلوكي إيجابي، يمنح لصاحبها بموجب مقدمات مهمة، وتكوين أساسي متعلق بالوعي، مستخدم النظام العقلي، بما فيه من تخزين، وذاكرة ومنشطات، ومفاعلات؛ لفهم الواقع أولا كما هو، وهل يمكن أن نتجاوزه بالقدرة على توظيف ما يمكن توظيفه لهذا التغير أو للهدف المنشود على قاعدة البحث عن الأحسن" (العلى، 2013).

وتُعرف الشخصية الإيجابية بأنها "مجموعة من الخصائص النفسية الثابتة نسبيًا التي تدفع الشخص باتجاه التوجه نحو الآخرين ترحيبا بهم واقبالا عليهم رغبة في التعاون معهم ومشاركتهم تفاعلاتهم الاجتماعية مع التوكيد الإيجابي الذاتي والقدرة على الاقناع والتمتع بروح التفاؤل والاستبشار واستشعار للمسؤولية الاجتماعية، وتتكون سمات الشخصية الإيجابية من ثلاثة أبعاد هي (صورة الذات الإيجابية– الالتزام الذاتي– التوجه نحو الآخرين)" (البر، 2019، ص 255).

تعريف سمات الشخصية الإيجابية إجرائياً: هو مقدار الدرجة التي يحصل عليها الطالب في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على مقياس سمات الشخصية الإيجابية المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

أنشئ معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العام 1386/ 1387هـ، وذلك بناءً على توصية المجلس الاستشاري الأعلى للجامعة في جلسته الثانية المنعقدة يوم 1383/7/29هـ، تحت مسمى (شعبة تعليم اللغة لغير العرب)، والدراسة فيها خاصة بالطلاب غير العرب الذين لا يجيدون اللغة العربية؛ وذلك للوصول بهم إلى المستوى الذي مكنهم من متابعة الدراسة في كليات الجامعة أو المعاهد والدور التابعة لهم حسب مؤهلاتهم العلمية وفي عام 1422هـ صدر قرار مجلس التعليم العالي بتعديل مسمى الشعبة ليصبح (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2024).

رابعاً: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة:

جامعة سعودية حكومية، تقدم العلوم الشرعية والعربية والمعارف الأخرى للطلاب من دول العالم، وتعنى بالبحوث العلمية والخدمات المجتمعية، مع التوظيف الأمثل للتقنية؛ إسهامًا في نشر رسالة الإسلام (المنصة الوطنية الموحدة، 2023).

خامسًا: طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة هم طلاب غير ناطقين بالعربية يأتون من مختلف دول العالم لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية. تأسس المعهد عام 1386هـ بهدف تأهيل هؤلاء الطلاب لغوياً وثقافياً لتمكينهم من متابعة دراستهم في الكليات

المختلفة بالجامعة. يضم المعهد برامج متعددة مثل الدبلوم الإعدادي والبرامج العليا في تعليم اللغة العربية، ويقدم تدريباً مستمراً للمعلمين. يشكل الطلاب من أكثر من مئة جنسية ويتحدثون لغات متعددة (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2024).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

متعة الحياة:

يشهد العالم اليوم تغيرات متسارعة ومتعاقبة في مختلف المجالات، وقد انعكس ذلك بصورة واضحة على الصحة البدنية والعقلية للإنسان. وفي هذا السياق، يشير (Arnout) إلى أن غالبية دراسات علم النفس في العصر الحديث اتجهت نحو علم النفس الإيجابي، واهتمت بدراسة الخصائص الإيجابية لدى الإنسان، مثل متعة الحياة، والسعادة، والتفاؤل، وتنظيم الذات، والكفاءة الشخصية، والأمل؛ وذلك لأن طبيعة هذا العصر تقتضي أن يتحلى الإنسان بخصائص جسدية ونفسية وروحية تمكنه من العيش بصحة وسعادة وسلامة، بعيدا عن الضغوط النفسية اليومية، وتكمن متعة الحياة في الخبرات الشخصية التي يمر بها الفرد بصورة دائمة ومستمرة، على اعتبار أن مصدر الاستمتاع بالحياة هو الفرد ذاته، ولذلك يعد مفهوم متعة الحياة من المفاهيم التي يصعب الاتفاق على تعريف محدد لها بين الجميع (Arnout & Almoied, 2020, p18).

وعطفا على ما سبق، تعد متعة الحياة من المتغيرات المرتبطة بالشخصية الإيجابية، والتي بدأ الاهتمام بها حديثا في إطار علم النفس الإيجابي. ونظرا لحداثة هذا المفهوم في هذا المجال، فقد ظهرت درجة من القصور في مجموعة التعريفات التي تناولته، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، خاصة حين اقترن بمفهوم إيجابي آخر وثيق الصلة به، وهو مفهوم السعادة، وكلاهما يندرجان ضمن مفهوم أوسع وأكثر شمولا هو جودة الحياة (عبدالعال ومظلوم، 2013، ص 83).

ويدرج هذا المصطلح كذلك ضمن مفهوم أكثر اتساعا، هو الرفاهية الذاتية، الذي يطلق على أساليب تقييم الأفراد لذواتهم، ويتضمن عددا من المتغيرات، من بينها الاستمتاع بالحياة، والعواطف أو المشاعر الإيجابية، وانخفاض المشاعر السلبية (تازي، 2021، ص 9).

ويشير كل من "أرنوت والمويد" إلى أن متعة الحياة تعبر عن التجربة الذاتية الإيجابية للفرد، الناتجة عن تقييمه لرضاه عن مختلف جوانب الحياة، وعن توظيفه لتفكيره في أنشطته المتعددة من خلال قدرته على الإيثار والبصيرة والتسامي وأعمال الضمير. كما ترتبط بالرضا الذي يحقق للفرد حالة من التوازن بين القوى الجسدية والعقلية والروحية، بما يؤدي إلى اندماجه في الحياة وتحقيق السعادة والرفاهية الذاتية (Arnout & Almoied, 2020, p19).

ويعد الاستمتاع بالحياة شعورا فرديا نابعا من الذات، ومتصلا بقيم الفرد وتوجهاته وأفكاره الراقية، بما يجعله قادرا على صناعة الاستمتاع بالحياة بنفسه. ومن ثم، فإن الاستمتاع لا يقتصر على كونه انعكاسا لمشاعر وقتية يعيشها الفرد، بل هو شعور ناتج عن فهم عميق للحياة (حطاب، 2017)، كما يسهم في تحسين نوعية حياة الفرد، وتعزيز تقديره لذاته، ورفع مستوى أدائه للأدوار الموكلة إليه بصورة إيجابية (خريبه، 2021، ص 378).

ويذكر فينهوفن أن محددات الاستمتاع بالحياة تتمثل في الفرص المتاحة للفرد، وجودة المجتمع ذاته، والوظيفة الاجتماعية للفرد داخل المجتمع (خريبه، 2021)، إلى جانب امتلاك الخبرة والمهارة (Arnout & Almoied, 2020)، والمقومات الشخصية للفرد، ومنها التأثير (Influence)، الذي يعد بعدا أساسيا من أبعاد الشخصية الناضجة والناجحة، وهي الشخصية التي توصف بالكاريزمية، والتي يعتقد كثيرون أنها "هبة سماوية" كما يعكسه المعنى الحرفي للكلمة (حطاب، 2017)، وكذلك التقييم الذاتي للفرد أو ما يطلق عليه البعض السلام الداخلي للفرد (عبدالرحمن، 2017، ص 113).

وفي إطار الحديث عن مظاهر الاستمتاع بالحياة، تشير دراسة (Alnas et al) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بالاستمتاع بحياتهم تكون لديهم القدرة على حل مشكلاتهم، وتحقيق ذواتهم، والتعبير عن مشاعرهم تجاه الآخرين، كما يتمتعون بصحة نفسية مستمرة تساعدهم على مواجهة ما قد يواجهونه من ضغوط حياتية (Alnas et al, 2008, p 47). ومن مظاهر استمتاع الفرد بالحياة شعوره بالسعادة والبهجة والسرور والرضا والارتياح واللذة، وقدرته على التكيف السوي مع المواقف الحياتية بصورة إيجابية (الجبيلي، 2022، ص 534).

ومن ثم، فإن الاستمتاع بالحياة يعبر عن حالة من الأحداث والسلوكيات التي يعيشها الفرد في مواقف متعددة، كما يظهر في صورة سلسلة من اللحظات والمواقف التي تحدث تلقائيا وبشكل عفوي. وتتمثل أبرز مظاهره في الحياة النشطة الممتلئة بالحيوية والبهجة والثقة بالنفس، وحب التعاون مع الآخرين، والتفاؤل، والأمل (Arnout & Almoied, 2020, p 19).

كما ينظر علماء النفس إلى الاستمتاع بالحياة بوصفه سلسلة من العمليات الاجتماعية الواقعية التي يعيشها الإنسان ويشعر بالرضا عنها، ويتأقلم معها ويتعايش من خلالها متجاوزا الماضي (Al-Fatlawi &Abdel-Moneim, 2021).

ولذلك، ينظر فينهوفن إلى جودة الحياة باعتبارها مفهوما واسعا يشمل ثلاثة معان: جودة الحياة البيئية، وجودة الأداء، والاستمتاع الذاتي بالحياة. ويعد المعنيان الأولان شروطا مسبقة لحياة كريمة أو متطلبات للحياة السعيدة، أكثر من كونهما وصفا لنتائج الحياة الجيدة ذاتها من خلال "منتجات" الحياة أو "الاستمتاع" بها، إذ تتوقف جودة هذا المنتج على مدى جودة العنصرين الآخرين، وهما جودة الحياة البيئية وجودة الأداء (محمد، 2022، ص 163).

ويعد الشعور الدائم بالأمل والسعادة والمتعة جوهر الحياة وغايتها، ويمثل أساس الاستمتاع بالحياة لدى الأفراد (Al-Fatlawi & Abdel-Moneim, 2021). ومن ثم، فإن البحث عن السعادة في الحياة يعبر عن جودتها، ويعكس اتجاه الأفراد نحو التحرر من الضغوط (Alnas et al, 2008).

فالمستمتعون بالحياة يشعرون بالسعادة، وهو ما يولد لديهم أفكارا إيجابية تساعدهم على استدعاء الأحداث السعيدة، ومن ثم تسهم في إنتاجهم الإبداعي من خلال أدوارهم الحياتية، كما تمنحهم القدرة على حل مشكلاتهم ومساندة الآخرين، الأمر الذي يعزز من مشاعر الرضا عن حياتهم والاستمتاع بها (محمد، 2019، ص 471).

وتتداخل العلاقة بين هذه المفاهيم، إذ إن الاستمتاع بالحياة عملية ذاتية وعقلية يتحقق من خلالها للفرد الإحساس بالذات والقيمة، بما يفضي إلى السعادة والقدرة على التصالح الذاتي وسيادة حالة من الرضا الداخلي. ولذلك يدرك الباحثون على نطاق واسع أن السعادة والمعنى في الحياة يُعدان من المؤشرات الأساسية لرفاهية الفرد واستمتاعه بالحياة (Li et al, 2019).

كما يرى فينهوفن أن الفرق بين الاستمتاع بالحياة والسعادة فرق جوهري؛ إذ يرتبط الاستمتاع بالحياة بالعمليات العقلية، بينما يتصل مفهوم السعادة بالعمليات الوجدانية بدرجة أكبر، ولهذا يعكس مفهوم السعادة ذلك التقييم الشامل لجودة خبرات الفرد أثناء إدارته لشؤون حياته (الكوت، 2018، ص 222).

النظريات والنماذج المفسرة لمتعة الحياة:

نظرية "دعونا نستمتع فقط" لزيمرمان:

ترى هذه النظرية أن ازدياد تطلعات الأفراد ورغباتهم مقارنة بالأجيال السابقة يؤدي إلى انخفاض مستوى الاستمتاع بالحياة، وتراجع الشعور بمتعتها والسعادة فيها، فضلا عن انخفاض درجة الرضا عن ما يقدمه العالم لنا. ومن ثم، فإن مسألة التطلعات ينبغي أن ترتكز على فكرة متعة الحياة بوصفها غاية أساسية وحتمية. وتقوم هذه النظرية على مبدأين:

الأول: يدعو إلى الاستمتاع بالحياة فقط، ويؤكد حتمية هذا الاستمتاع، لأن الحياة جديرة بأن تعاش، ولأنها قائمة على البهجة والاستمتاع بما يحقق للإنسان السعادة.

والثاني: دعونا نمتع أنفسنا، ويعني ذلك أن يضع الفرد أهدافه في بؤرة اهتمامه بما يحقق له الاستمتاع بالحياة، مع إدراكه أن هذا الاستمتاع يختلف من شخص إلى آخر. كما تؤكد هذه النظرية أن الإنسان يسعى بطبيعته إلى الاستمتاع بالحياة، غير أن هذا الاستمتاع لا يدوم طويلا، إذ يمثل حالة نسبية ومتغيرة، تخضع لظروف ومقومات تختلف باختلاف الأفراد، ووفقا للحالة النفسية والاجتماعية، وتتداخل فيها متغيرات متعددة (Zimermman, 2007).

نظرية "متعة الحياة" لفينهوفن:

ترى هذه النظرية أن الاستمتاع بالحياة يتكون من أربعة أبعاد يمكن قياسه من خلالها، وهي مكونات الاستمتاع بالحياة، وتتمثل فيما يلي:

البعد الأول: المكون الجسمي: ويشير إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى قدراته الجسمية ومظهره، وإلى إحساسه بمتع الحياة ومباهجها، بما يمكنه من ممارسة أنشطته اليومية بدرجة أعلى من النشاط والحيوية. **البعد الثاني: البعد المعرفي:** وهو إدراك الفرد وتقييمه لجوانب حياته المختلفة بصورة عامة، وإقراره بالرضا عن هذه الحياة بصورة خاصة، واستمتاعه بها وتوافقه معها، مع تحمله لإحباطاتها،

ومواجهته لمشكلاتها، وتحرره الإيجابي من الصراعات، وخلوه من التناقضات. كما يندرج تحت هذا البعد مستوى إحساس الفرد بالتحسن المستمر في جوانب شخصيته المعرفية والإبداعية والثقافية والرياضية والشخصية والجسمية، والتنسيق بينها، إلى جانب تعلمه أساليب حل المشكلات والتوافق والتكيف، وتبنيه منظور التحسن المستمر في الأداء بوصفه أسلوب حياة، وتلبيته احتياجاته ورغباته بصورة متوازنة (الجبيلي، 2022، ص 534). ومن ثم، يرتبط هذا البعد بإدراك الفرد الإيجابي لما يمتلكه من قدرات معرفية وأفكار ومعتقدات، وبقدرته على الاكتشاف والتأمل والتخطيط واتخاذ القرار ومواجهة المشكلات بصورة أكثر إيجابية (محمد، 2022، وعسيري، 2023، ص 451).

البعد الثالث: البعد الوجداني: ويقصد به جملة المشاعر الإيجابية التي تحقق للفرد البهجة والمتعة، وتجعله يستمتع بالحياة وهو راضٍ عن ذاته، محقق لطموحاته، وملبي لاحتياجاته، ومحب للحياة، وراض عنها؛ فيشعر بالارتياح واعتدال المزاج. وينظر إلى الاستمتاع بالحياة وفقا للمنظور الوجداني بوصفه بناء كليا شاملا يتكون من متغيرات متنوعة تستهدف إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة (الجبيلي، 2022، ص 534). كما يرتبط بشعور الفرد بالرضا والسعادة، وقدرته على تحمل المصاعب وتجاوز المحن، وإيمانه بالقضاء والقدر، وإحساسه بالأمن والسلام الداخلي، ووجود هدف ومعنى للحياة لديه (محمد، 2022، وعسيري، 2023، ص 451).

البعد الرابع: البعد الاجتماعي السلوكي: وهو قدرة الفرد على ترجمة إحساسه الإيجابي بالاستمتاع بالحياة، وشعوره بالسعادة والتسامح تجاه ذاته والآخرين، إلى أداء فعلي يعكس دفء المشاعر، وود العلاقة، وحسن العشرة، ورقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية المقدمة لأفراد المجتمع. كما يمثل منظورا يركز على الأسرة والمجتمع، والعلاقات بين الأفراد، والمتطلبات الحضارية، وضغوط الوظيفة، والمتغيرات الاجتماعية (الجبيلي، 2022، ص 534). كما يُعرَّف بأنه التفاعل الإيجابي مع الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات طيبة تتسم بالتعاطف والتسامح والود، وخلق جو عام يتسم بالبهجة والتفاؤل (محمد، 2022، وعسيري، 2023، ص 451).

نظرية "البحث عن استراتيجية للسعادة والاستمتاع بالحياة" لدى مارتين سيلجمان:

تنسب هذه النظرية إلى مارتين سيلجمان، الذي يرى أن الأشخاص المستمتعين بحياتهم يمتلكون دائما أسسا قوية لهذا الاستمتاع، كما يستخدمون أساليب في حياتهم تختلف عن تلك التي يستخدمها غير المستمتعين بحياتهم. وقد أكد ذلك أيضا كل من ميهالي وسكيزينتمهالي (Mihaly & Csikszentmhlyi) عند حديثهما عن الإبداع ودور الحالة المزاجية في العملية الإبداعية من حين لآخر، حيث أوضح سنتمنتهالي أن الراشد المبدع يعيش فترات منظمة في حياته تعرف بـ"التدفق" (Flow). ويؤكد سيلجمان أن أفضل وسيلة لزيادة التدفق تتمثل في إدراك الفرد لمهاراته الطبيعية، أو ما يطلق عليه التوقيع على نطاق القوة. وعلى خلاف المواهب الفطرية، فإن الجمال البدني أو الفيزيقي، أو توقد الذكاء، بوصفهما نقاط قوة، يعدان من الصفات الأخلاقية ذات القيمة في جميع الثقافات، وأن كل فرد يحقق درجة ما ترتفع بدرجتين أو ثلاث في تلك الصفات، وعند التعبير عنها يكون الفرد في مرحلة من مراحل التدفق (عبدالعال ومظلوم، 2013، ص 92).

وقد زودنا سيلجمان بأدوات عقلية لتحقيق ما نطلق عليه الحياة الممتعة، ويتم ذلك من خلال دفع الناس إلى التفكير بصورة بناءة في الماضي، وتبني التفاؤل المكتسب (gain optimism) والأمل تجاه المستقبل، ونتيجة لذلك يصبح من المهم الوصول إلى قدر كبير من السعادة في الوقت الحاضر. ومن هذه الأدوات: التعامل مع الماضي، إذ يطرح سيلجمان مجموعة من التقنيات لمقاومة أو مكافحة الشعور بالحزن الذي ظهر نتيجة خبرات الماضي (Seligman, 2002, p 69). أما فيما يتعلق بالتفاؤل حول المستقبل، فعندما ينظر الفرد إلى المستقبل، يوصي سيلجمان بتبني وجهات نظر مفعمة بالأمل والتفاؤل. وفيما يخص السعادة في الحاضر، فبعد تحقيق تقدم في ضوء استخدام استراتيجيات التعامل مع الانفعالات السلبية التي حدثت في الماضي، وبناء مشاعر الأمل والتفاؤل تجاه المستقبل، يوصي سيلجمان بكسر العادات السلوكية السلبية، وتلطيف خبراتنا وجعلها أكثر إيجابية، واستعمال اليقظة الذهنية (mindfulness) كطرائق لزيادة النفس الإيجابي. ويؤكد هذا الاتجاه، ومعه زميله، أن الشخصية الإيجابية تتمثل في مدى امتلاك الأفراد للأفكار والمبادئ والمفاهيم السلوكية التي جاء بها هذا الاتجاه، وسعيهم إلى توظيفها في مختلف المجالات الحياتية (ديزن وآخرون، 2017، ص 3).

سمات الشخصية الإيجابية:

يرى بعض علماء النفس الإيجابي أن السمات التي تتصف بها الشخصية ترتبط ارتباطا وثيقا بعدد من العوامل، ولا سيما الصحة النفسية والاتساق النفسي لدى الفرد (George, 2021, p 81). وقد اتجه عدد من الباحثين إلى دراسة أبرز الخصائص والسمات الإيجابية في الشخصية الإنسانية، وعلاقتها بمستويات الصحة النفسية، ودورها في تنظيم علاقة الفرد السلوكية بالبيئة التي يعيش فيها. وقد أشار بيتر لوستر (Peter Louster, 1974)، بوصفه من أوائل المهتمين بدراسة السمات الإيجابية في الشخصية، إلى عدد منها من خلال بطارية لقياس سمات الشخصية الإيجابية، والتي اقتصرت على الأشخاص الأصحاء نفسيا وخلت تمامًا من الاضطرابات النفسية Psychological Disturbances؛ إذ يرى أن هذه السمات ضرورية لجعل حياة الأفراد أكثر اتزانا وتوافقا في مجالات حياتهم المختلفة، مثل الثقة بالنفس، والتفاؤل، والإيثار، والاستقلالية، والقدرة على تحمل الضغوط، والنجاح في بناء العلاقات الاجتماعية، والحذر، والحرص، والقدرة على التحمل (المجالي وعبدالرشيد، 2019، ص 280).

ومن ثم، فإن تمتع الشخصية ببعض السمات لا يمكن فهمه بمعزل عن السلوكيات والاستجابات التي تصدر عن الفرد تبعا لما يتعرض له من مثيرات وما يواجهه من ضغوط، فضلا عن قدرته على تجاوز ما قد يطرأ من اضطرابات نفسية تخرجه من دائرة السواء النفسي (Marzabadi et al, 2021, p 1949).

ويشير جوردن ألبورت، بوصفه أحد الباحثين المهتمين بدراسة الشخصية الإنسانية، إلى أن السمة تتمثل في النظام العصبي المركزي الخاص بالفرد، بما يساعده على إصدار مثيرات واستجابات سلوكية متعددة الوظائف، تؤدي إلى أنماط متقاربة من السلوك التكيفي والتعبيري في مختلف مجالات التعامل الإنساني، سواء الشخصية أو الأسرية أو المهنية أو التعليمية وغيرها (الحراحش، 2017، ص19).

وتعد الإيجابية إحدى السمات التي يعبّر من خلالها الفرد عن سلوكه الموجه نحو مساعدة الآخرين، بدرجة عالية من القبول للقيم الأخلاقية، وتحمل المسؤوليات الاجتماعية، والتمتع بمستوى مرتفع من التعاطف الوجداني مع الآخرين. كما أن الإيجابية لدى الأفراد تتمثل في قوة الأنا Ego

Strength في الشخصية، باعتبارها شرطا أساسيا للإيجابية والانطلاق نحو المستقبل بحيوية ونشاط (المجالي وعبدالرشيد، 2019، ص 270).

الأبعاد القياسية للشخصية الإيجابية:

تشير دراسة (Singh, Jaha) إلى أن الشخصية الإيجابية تتكون من عدد من السمات، ويمكن توزيعها إلى أربعة أبعاد يمكن من خلالها القياس السيكومتري للشخصية الإيجابية، وهي:

البعد الأول: صورة الذات الإيجابية: وتشير إلى تمثل الفرد لذاته ونظرته إليها، ويقصد بها اتجاه الشخص نحو الحفاظ على تصوره الإيجابي لذاته، بما يتضمن النظر إلى الذات والحياة بصورة إيجابية، مع التمتع بالمرونة والذكاء العاطفي والإنصاف أو العدل.

البعد الثاني: الالتزام الذاتي للشخصية: ويدل على حالة تمسك الفرد بالقيم والمعايير والثوابت، مع الحفاظ على التفاعل الاجتماعي، كما يشير إلى ميل الشخص نحو الالتزام بقيمه ومعاييره واعتقاداته الذاتية وأهدافه في الحياة، فضلا عن الالتزام الإرادي بالمسؤولية في العلاقات مع الآخرين، مع التمتع بروح المبادرة في التخطيط لحياته الشخصية، والتوجه نحو الهدف، والتحلي بالصمود والقدرة على المواجهة، والرغبة في تعلم الأشياء الجديدة (Singh & Jaha, 2010, p250).

البعد الثالث: ارتباطه بالآخر: وهو ما يطلق عليه حالة التفاعل والاندماج في الأطر الاجتماعية وما يواجهه الفرد من مثيرات قد يستجيب لها أو لا يستجيب لها، وهي حالة قياسية، كما أنها مؤشر على قياس الشخصية (Marzabadi et al, 2021, p 1950). وينظر إلى هذا البعد في سياقه الاجتماعي بوصفه حالة من الاندماج والتفاعل وظهور سمات الشخصية في هذا الإطار، كما يشير إلى مستوى الثقة التي يمنحها الشخص للآخرين، وما تتطلبه هذه الثقة من اندماج معهم، والحماس للتفاعل معهم بثقة واقتدار، وبمعامل تقدير ذات مرتفع، فضلا عن الشعور بالاقتدار في توجيه الآخرين وإرشادهم.

البعد الرابع: التوحد الثقافي والهوية: وهي حالة تعبر عن ذاتية الفرد وانتمائه للمكان الذي نشأ فيه، كما تشير إلى توجهات الشخص نحو وطنه وثقافته، وما يكنه تجاههما من حب وانتماء، وشعور بالمواطنة والتقدير والاحترام والفخر والاعتزاز بثقافته، فضلا عن تحمل الآخرين واحترامهم (Singh & Jaha, 2010, p250).

أهم سمات الشخصية الإيجابية:

احترام الذات: يشير إلى رأي الفرد أو اعتقاده حول ذاته وتقديره لها. وقد أظهرت الأبحاث أن تقدير الذات المرتفع يعزز الحزم والاستقلالية والإبداع، وغالبا ما يجد الأشخاص ذوو تقدير الذات المرتفع سهولة أكبر في إعطاء المودة وتلقيها، وتحديد أهداف أعلى للإنجازات الشخصية، وبذل الجهد لتحقيق الأهداف التي يضعونها لأنفسهم.

التفاؤل: Optimism، وهو سمة أساسية في الشخصية الإيجابية، تشكل دافعا للعمل والإنجاز وتحقيق النجاح والتقدم الوظيفي، ومواجهة الصعوبات والعراقيل والتغلب عليها (عقوب والحضيري، 2023، ص 21).

الإيثار: Unselfishness، ويتمثل في تقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية للفرد في إطار ما يمكن وصفه بالتضحية والشعور بالمسؤولية الاجتماعية والواجب (George, 2021, p 85).

الاستقلالية: Independence، وتشير إلى حالة عدم تأثر الفرد بآراء وتوجهات الآخرين، فهو ينطلق في تعاملاته وسلوكياته من قناعات شخصية لا يسعى فيها لإرضاء الآخرين (قدومي، 2016، ص 15).

الفضول وحب التعلم والانفتاح: ويعد اكتشاف المحيط ومحاولة تكوين صورة عنه من السمات الأساسية للشخصية الإيجابية، إذ يسعى صاحبها دائما إلى معرفة كيف وأين يتم الأمر (عقوب والحضيري، 2023، ص21).

الالتزام الأخلاقي: وهي حالة تحلي الفرد بالأخلاقيات الاجتماعية الحميدة مثل التعاون، والمحبة، والسلام مع الآخرين، والمبادرة، والابتعاد عن الأهواء الذاتية، والشعور بالمسؤولية في إطار العمل الاجتماعي (George, 2021, p 86).

الطموح: Ambitious، وهي حالة تشير إلى سمو الأهداف التي يسعى إليها الفرد، محاولا التغلب على ذاته وتحقيق إنجاز يجعله يشعر بقيمته، مع عدم الانتقاص من آراء الآخرين (Marzabadi et al, 2021, p 1955).

القدرة على التحمل ومواجهة الضغوط: Tolerance، وتتمثل في القدرة على تحمل ضغوط الحياة والتعامل معها بصورة إيجابية، وعدم الانزعاج من المواقف الناتجة عن اختلاف وجهات النظر مع الآخرين.

الثقة بالنفس: Self-confidence، وتتمثل في شعور الفرد بالثقة في ذاته وتأكيده لها، وعدم شعوره بالدونية أو الخوف من انطباعات الآخرين عنه بما يؤثر في طبيعة علاقاته وسلوكياته مع الآخرين (عقوب والحضيري، 2023، ص21).

النظريات والنماذج المفسرة للسمات الشخصية:

نموذج الشخصية الإيجابية لسيلجمان وستين وبارك وبيترسون:

قدم هذا النموذج عام 2005م في إطار دراسة مشتركة جمعت بين هؤلاء الرواد الأربعة في مجال علم النفس الإيجابي، وهدفت إلى التحقق تجريبيا من أهمية التدخلات الإيجابية في تعزيز الشخصية الإيجابية بوصفها مجموعة من السمات الأساسية لدى الأفراد. ويرى هذا المدخل أن الشخصية الإيجابية تعبر بقدر ما يمتلكه الفرد من هذه السمات أو بعضها أو جميعها، وتتمثل في الآتي:

1- السعادة النفسية: psychological well-being وتعد السعادة النفسية أحد المؤشرات الأساسية في فهم الشخصية الإيجابية وتحليلها وقياسها، إذ تتسم هذه الشخصية بدرجة من البهجة والاستمتاع والرضا عن الحياة. ويرى Ryff & Singer، من خلال دراساتهما في السعادة النفسية، أنها تمثل انعكاسا لدرجة الرضا عن الحياة وتكرار الممارسات السلوكية الإيجابية، من خلال عناصرها الرئيسة الأربعة: الرضا عن الحياة ومجالاته المختلفة، والشعور بالبهجة والاستمتاع، والعناء بما يتضمنه من قلق واكتئاب، والصحة العامة. ويمكن قياسها من خلال مؤشراتها المتمثلة في العوامل الستة للسعادة النفسية: الاستقلال الذاتي، والتمكين البيئي، والتطور الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والحياة الهادفة، وتقبل الذات.

2- حياة البهجة والاستمتاع: The Pleasant Life وتتمثل في الكيفية التي يتعامل من خلالها الأفراد مع الانفعالات والمشاعر والعواطف.

3- حياة الاندماج الاجتماعي: The engaged life وتعبر عن قدرة الفرد على الاندماج بصورة مثالية في العمل والأنشطة التي يقوم بها، بما يحقق له حالة من التطابق بين قدراته وإمكاناته وطبيعة المهام التي يؤديها، فيشعر بالتفاؤل والثقة والإنجاز، إلى جانب الإحساس بإنهاء المهام بنجاح وفعالية عالية، ومستوى راق من الاقتدار والتمكين.

4- التدفق: Flow State يعد هذا المفهوم، من حيث مكوناته وعناصره وأبعاده، أحد أهم الظواهر الإيجابية في حركة علم النفس الإيجابي، إذ يتمثل في التمكين السلوكي للشخصية من خلال التركيز على الجوانب الإيجابية، والاستغراق التام في المهام والأعمال التي يقوم بها الأفراد، بصورة متوازنة (Seligman et al, 2005, p 417).

الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحث على عدد من الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، جرى تقسيمها إلى محورين هما:

المحور الأول: حول متعة الحياة

دراسة وونج Wong (2019) والتي هدفت الدراسة إلى بحث مستوى الرضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة، فضلا عن التعرف على العلاقة بين الخصائص الديموغرافية وكل من رضا الحياة وجودة التمتع بها لدى كبار السن الذين تبلغ أعمارهم 65 عاما فأكثر. وتكونت عينة الدراسة من 42 مسنا، منهم 32 ذكرا و10 إناث، واعتمدت الدراسة على المسح المستعرض لفهم أعمق للرضا عن الحياة وجودة التمتع بها. كما استخدمت النسخة المختصرة من استبيان جودة التمتع بالحياة والرضا عن الحياة لدى كبار السن (Q-LES-Q-SF). وأظهرت النتائج بوجه عام أن الأفراد الذين تبلغ أعمارهم 65 عاما فأكثر يتمتعون بدرجة جيدة من الرضا عن الحياة وجودة التمتع بها، كما تبين أن العلاقات الاجتماعية، ولا سيما الدعم الأسري، تمثل العنصر الأكثر أهمية في تعزيز الرضا عن الحياة وجودة التمتع بها لدى المسنين، تليها العلاقات الأسرية، ثم المعيشة وحالة السكن، ثم أنشطة وقت الفراغ، ثم القدرة على العمل في الحياة اليومية. كما أظهرت النتائج أن بنود العمل، والدافع الجنسي، والاهتمام، والأداء كانت الأقل أهمية لدى هذه الفئة العمرية في ما يتعلق بالرضا عن الحياة وجودة التمتع بها.

فيما هدفت دراسة Al-Fatlawi & Abdel-Moneim (2021) إلى بيان العلاقة الارتباطية بين الاستمتاع بالحياة والذكاء الوجودي لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال تحقيق عدد من الأهداف البحثية. ولتحقيق ذلك، تم بناء مقياسين: الأول مقياس الاستمتاع بالحياة وفق نظرية فينهوفن (1996)، وتكون في صورته الأولية من 44 فقرة موزعة على مكونين: العنصر المعرفي والعنصر الوجداني. أما المقياس الثاني فهو مقياس الذكاء الوجودي وفق نظرية جاردنر (1999)، وتكون في صيغته الأولية من 25 مادة. طبق المقياسان على عينة عشوائية مكونة من 400 طالب وطالبة في جامعة القادسية. وبعد تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة وفق متغير الجنس (ذكر/أنثى)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب تبعا لمتغير المؤهل (علمي/أدبي)، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الذكاء الوجودي تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

في حين أن دراسة تازي (2021) هدفت إلى استقصاء مدى استمتاع الطلبة بالحياة، تمهيدا لاقتراح برنامج مستقبلي وقائي وارتقائي للطلبة. وانطلقت الدراسة من تسليط الضوء على مفهوم الاستمتاع بالحياة، ومدى انتشاره لدى فئة عمرية شابة هي فئة الطلبة. وتنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات التحليلية، وقد طبقت على 120 طالبا من الجنسين باستخدام مقياس الاستمتاع بالحياة بأبعاده الثلاثة: المعرفي، والوجداني، والسلوكي الاجتماعي. وخلصت الدراسة إلى أن الطلبة يتمتعون بدرجة عالية من الاستمتاع بالحياة، وأن الإناث أكثر استمتاعا بالحياة من الذكور، كما تبين أن البعد الاجتماعي يعد الأعلى لدى أفراد العينة مقارنة بالبعد المعرفي والبعد الانفعالي.

كما تناولت دراسة عسيري (2023) التعرف على البصيرة المعرفية وأساليب التعايش مع المشقة النفسية وعلاقتهما بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات المرحلة الجامعية. وتكونت عينة البحث من 126 طالبة من كلية التربية، تخصص علم النفس، بجامعة الملك خالد. ولتحليل النتائج، استخدمت معادلة ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، واختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة علاقة المتغير المستقل بالتابع. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين البصيرة المعرفية وأساليب التعايش مع المشقة النفسية والاستمتاع بالحياة، بينما لم توجد علاقة لأساليب التعايش مع المشقة النفسية بالاستمتاع بالحياة. كما خرجت الدراسة بجملة من التوصيات والبحوث المقترحة.

وتناولت دراسة Handa et al. (2023) استكشاف متعة الحياة لدى الشباب في مختلف أنحاء العالم، من خلال فهم وتحليل حالة الانحدار السريع للسعادة. وتنطلق الدراسة من أن فترة المراهقة والبلوغ المبكر تمثلان مرحلتين من التطور الجسدي السريع، وتتزامنان مع عمليات اجتماعية واقتصادية مهمة في دورة حياة الشباب. وقد أعدت الدراسة تقريرا عن مستوى ومحددات الرضا عن الحياة لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و24 عاما عبر المناطق الرئيسة في العالم، مع مقارنة تلك النتائج بنتائج البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و49 عاما، وذلك باستخدام استطلاع جالوب العالمي في 145 دولة خلال عامي 2014 و2015. وتوصلت الدراسة إلى أن مرحلة المراهقة والشباب هي الفئة العمرية التي ينخفض فيها الاستمتاع بالحياة والرضا عنها بسرعة أكبر من أي مرحلة أخرى، ومن ثم فإن نتائج الرضا عن الحياة لدى الشباب يمكن أن تعد مؤشرا تنبؤيا على صحتهم وعافيتهم في المستقبل، من خلال الاختيارات المتعلقة بالمدرسة والعمل ونمط الحياة واستمتاعهم بها.

المحور الثاني: حول سمات الشخصية الإيجابية

هدفت دراسة Marzabadi et al. (2021) إلى التعرف على سمات الشخصية الواعية والممتنة وعلاقتهما بجودة الحياة، من خلال إجراء دراستين منفصلتين لتقييم جودة الحياة والنتائج الصحية الإيجابية لدى الأفراد الأكثر وعيا وامتنانا مقارنة بغيرهم. وفي الدراسة الأولى، أعد مقياس لليقظة والوعي الذهني والصحة العامة والرضا عن الحياة، وطبق على عينة مكونة من 315 شخصا، ثم قسم المشاركون إلى ثلاث مجموعات: مجموعة اليقظة والامتنان ذات التصرف المرتفع، ومجموعة اليقظة والامتنان متوسطة التصرف، ومجموعة اليقظة والامتنان منخفضة التصرف. وتم تحليل البيانات باستخدام سلسلة من تحليلات التباين متعددة المتغيرات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة والرضا عن الحياة والإجهاد المتصور والصحة العقلية واليقظة والامتنان بين المجموعات الثلاث. وأشارت نتائج هذه الدراسات مجتمعة إلى أن الأفراد الأكثر وعيا وامتنانا يتمتعون بجودة حياة أعلى ورفاهية جسدية ونفسية أكبر، والعكس صحيح.

بينما سعت دراسة Eidman & Lgjesia (2021) إلى تفسير ما إذا كانت سمات نموذج الشخصية الإيجابية مستقرة عبر الزمن أم أنها تشهد تغيرات، ومدى ارتباط ذلك بعملية العلاج النفسي. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 38 شخصا. وأشارت نتائج القياسات إلى عدم

وجود فروق في القياسات المتكررة والتي تمت من خلال اختبار تحليل التباين لمقارنة المتوسطات للثلاثة قياسات في الأوقات 1 و2 و3 من فترات العلاج النفسي. وعلى العكس من ذلك، تضاءل مستوى تقدم العلاج النفسي بشكل ملحوظ مع كل تقييم، وبما أن المقياس معكوس، فإن ذلك يشير إلى زيادة في التطور الذاتي فيما يتعلق بالتقدم في العلاج النفسي. كما أن النموذج القياسي الذي كانت فيه السمات الإيجابية في الأوقات 1 و2 و3 قد تنبأ بتقدم العلاج النفسي، وقد اتضح ذلك من خلال الدلالة الإحصائية. وأظهرت النتائج أيضا أن من بين السمات الإيجابية برزت مؤشرات حيوية بوصفها مؤشرات مهمة ووحيدة، كما تم التوصل إلى أن السمات الإيجابية للشخصية تتسم بالاستقرار عبر الزمن، وأن النشاط والحيوية يبرزان مجددا بوصفهما المتنبئ الرئيس بالنتائج المرغوبة في الشخصية.

كما انطلقت دراسة Abid et al. (2021) من موضوع يتمحور حول أن القيادة الذاتية تمثل منظورا للتأثير الذاتي يرتبط بقدرة الفرد على إدارة سلوكياته الشخصية ومراقبتها، والتوصل إلى استراتيجيات تحقق الأهداف المرجوة وتوفر مزايا تنافسية مستدامة. وقد أظهرت الأبحاث السابقة ارتباطات إيجابية بين القيادة الذاتية ومجموعة متنوعة من النتائج الفردية والتنظيمية. إلا أن القليل جدا من الأبحاث تناول دور السمات الشخصية بوصفها سوابق محتملة للقيادة الذاتية. ومن ثم، هدفت الدراسة الحالية إلى توضيح العلاقة بين سمات الشخصية الإيجابية والقيادة الذاتية في المنظمات المستدامة، من خلال اختبار ما إذا كانت هذه العلاقة تمر عبر الازدهار والتقدم في العمل وتدار بواسطة الشخصية الاستباقية. وجمعت البيانات على مرحلتين متتاليتين لتجنب خطأ التغير المشترك، وشملت عينة مكونة من 245 موظفا يعملون في شركات مختلفة بالقطاعين العام والخاص، باستخدام المنهج المسحي. وخلصت الدراسة إلى أن الموظفين المتفائلين أكثر عرضة للنجاح من خلال خبرة التعلم والحيوية لديهم، وهو ما يعزز بدوره ثقة الفرد بذاته ويسمح له بتحديد أهداف متميزة تسهم في تطوير قدرات القيادة الذاتية. كما اتضح أن الارتباط الإيجابي بين الأمل والقيادة الذاتية أقوى لدى الموظفين ذوي الشخصية الاستباقية الأعلى مقارنة بالموظفين ذوي الشخصية الاستباقية الأقل.

فيما هدفت دراسة عقوب والحضيري (2023) إلى التعرف على بعض سمات الشخصية الإيجابية، وتشمل: صورة الذات الإيجابية، والالتزام الذاتي، والتوجه نحو الآخرين، والتوحد الثقافي، وانعكاسها على السلوك التنظيمي الإيجابي وأبعاده، وهي: الأداء، والرضا الوظيفي، والالتزام

التنظيمي. كما سعت إلى معرفة تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية الخاصة بالموظفين في سمات الشخصية الإيجابية من جهة، وفي السلوك التنظيمي الإيجابي من جهة أخرى، مثل: الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمركز الوظيفي. ولتحقيق هذا الغرض، اختارت الدراسة عينة من الموظفين العاملين بالجامعة الأسمرية بلغ قوامها 89 موظفا، واستخدمت مقياس سمات الشخصية الإيجابية ومقياس السلوك التنظيمي الإيجابي، كما اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج الأنسب لتحقيق أهدافها. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى سمات الشخصية الإيجابية، المتمثلة في صورة الذات والالتزام الذاتي والتوجه نحو الحياة والتوجه الثقافي، لدى عينة الموظفين كان مرتفعًا على الدرجة الكلية للمقياس، كما أن مستوى السلوك التنظيمي لدى العينة كان مرضيا بوجه عام.

وأشارت دراسة Kapur (2023) إلى إبراز أهمية تحلي الأفراد والسعي نحو بناء شخصية إيجابية، أياً كان المجتمع الذي ينتمون إليه أو الفئة الاجتماعية التي ينتسبون لها؛ إذ يُعد التحلي بالسمات الشخصية الإيجابية أحد الأهداف الأساسية في تعزيز مستوى المعيشة. ومن ثم، فعندما يلتزم الأفراد بتحقيق أهدافهم، يصبحون مطالبين ببناء شخصية إيجابية. ولذلك، فمن الضروري منذ مرحلة الطفولة المبكرة وخلال حياة الفرد أن يكون على دراية جيدة بالسمات اللازمة لبناء الشخصية الإيجابية، لأنها تسهل على الإنسان حياته وأداءه لمهامه الوظيفية والدراسية ورؤيته للحياة والاستمتاع بها، كما تجعلهم محل إعجاب وتقدير من الآخرين. إضافة إلى ذلك، فإن السعي إلى تعزيز سمات الشخصية الإيجابية يسهم لدى جميع الأفراد في رفع مستوى المعيشة، وتعزيز الصحة الجيدة لديهم جسديا ونفسيا، وهو ما ينعكس على شعورهم بمتعة الحياة. وخلصت الورقة إلى أن السعي إلى تعزيز وبناء سمات الشخصية الإيجابية أمر ضروري للشعور بمتعة الحياة، وضروري أيضا للتقدم في الحياة على مختلف المسارات.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ من الدراسات العربية والأجنبية أن هناك مفاهيم ترتبط بمتعة الحياة، مثل الرفاهية الذاتية والسعادة والسرور، كما أن هناك عوامل ومكونات تشكل تجربة الاستمتاع بالحياة لدى الفرد، وتتصل بوضوح الأهداف، والمشاركة في الحياة العامة، والتفاعل الإيجابي، وغيرها. كما لاحظ الباحث أن الدراسات المتعلقة بالشخصية الإيجابية وسماتها تركزت حول دور البيئة والوسط الاجتماعي في النمط النفسي، إلى جانب متغيرات فاعلة في تنمية السمات الإيجابية للشخصية، مثل البيئة

الاجتماعية والتقدير، وهو ما جعل الباحث يضع هذه المتغيرات والعوامل في اعتباره في دراسته الحالية. ويمكن إجمال أوجه الاتفاق والاختلاف في إطار الإفادة من الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

1- تنوعت أهداف الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة، سواء متعة الحياة أو سمات الشخصية الإيجابية؛ حيث هدفت دراسة Wong (2019) إلى دراسة مستوى الرضا عن الحياة وجودة التمتع بالحياة، وكذلك التعرف على العلاقة بين الخصائص الديموغرافية ورضا الحياة وجودة التمتع بالحياة بين كبار السن الذين تبلغ أعمارهم 65 عاما أو أكثر، وهدفت دراسة Al-Fatlawi & Abdel-Moneim (2021) إلى إظهار العلاقة الارتباطية بين الاستمتاع بالحياة والذكاء الوجودي لدى طلبة الجامعة.

2- بالنظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت متغير متعة الحياة، فقد كانت قليلة جدا –في حدود علم الباحث– مقارنة بالدراسات التي تناولت متغير سمات الشخصية الإيجابية، حيث تناولته دراسات كثيرة، منها دراسة (Marzabadi et al. 2021)، ودراسة Eidman & Lgjesia (2021) ، ودراسة Abid et al. (2021).

3- من حيث النظريات المفسرة لموضوع متعة الحياة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الإيجابية، تعتمد الدراسة في انطلاقتها على نظرية "دعونا نستمتع فقط" لزيمرمان، ونظرية "متعة الحياة" لفينهوفن، ونموذج الشخصية الإيجابية لسيلجمان وستين وبارك وبيرسون، وهو ما يتفق مع دراسة (عسيري، 2023)، ويختلف مع دراسة (تازي، 2021).

4- من حيث نوع العينة، تناولت الدراسة الحالية طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهو ما اختلف مع دراسة (عسيري، 2023).

5- من حيث الأدوات، اتفقت معظم الدراسات السابقة في استخدام مقاييس متناسبة مع عيناتها وبيئاتها، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء مقياسي الدراسة (متعة الحياة وسمات الشخصية الإيجابية)، ومن ثم أسهمت المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة في توجيه الباحث إلى اختيار المقياس المناسب لكل متغير بما يتوافق مع أهداف الدراسة.

6- من حيث نتائج الدراسات السابقة، تركزت غالبيتها على نتائج متعلقة بمستوى الاستمتاع بالحياة، سواء لدى الطلاب في سياق أساليب التعايش مع المشقة النفسية أو أساليب التفكير والذكاء الوجودي وعلاقة ذلك بالرضا عن الحياة، بينما تعلقت نتائج الدراسات الأخرى بسمات الشخصية الإيجابية بصورة منفصلة عن متعة الحياة، حيث تركزت على إثبات العلاقة الارتباطية بين سمات الشخصية الإيجابية وقدرتها على التعايش الإيجابي. ولم تتناول أي دراسة من الدراسات السابقة نتائج تثبت العلاقة الارتباطية بين متعة الحياة وبعض سمات الشخصية الإيجابية لدى الطلاب الجامعيين، ومن ثم تمثل هذه الدراسة إثراء معرفيا في مجال الدراسات النفسية.

منهجية الدراسة:

انطلاقا من طبيعة الدراسة، والمعلومات المراد الحصول عليها، والتساؤلات التي تسعى إلى الإجابة عنها، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب الارتباطي؛ لكونه الأنسب لأهداف الدراسة الحالية، إذ يتيح التعرف على العلاقة بين متعة الحياة وبعض سمات الشخصية الإيجابية. كما جرى الاعتماد في تحليل العلاقات الارتباطية على برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في الفرق الأربع، والبالغ عددهم (1985) طالبا خلال العام الدراسي (1445هـ/2024م)، وذلك بحسب إحصاءات الجامعة.

عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة (322) طالبا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وقد تم اختيارها بطريقة العينة الشاملة، نظرا لكبر حجم العينة البالغ (322) طالبا، وحرصا على تمثيل التنوع الثقافي واللغوي الواسع بين الطلاب غير الناطقين بالعربية من مختلف الجنسيات في المعهد. ويهدف هذا الإجراء إلى ضمان دقة التمثيل، وتعزيز إمكانية تعميم النتائج على مجتمع الدراسة بصورة موثوقة.

وصف عينة الدراسة:

جدول رقم (1) وصف عينة الدراسة

البند	الوصف
حجم العينة	322 طالبًا
التخصص	طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
الجامعة	الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
خلفية الطلاب	طلاب ينتمون إلى جنسيات متعددة، غير ناطقين بالعربية، يدرسون لتحسين مهاراتهم اللغوية
الغرض من الدراسة	قياس مستوى متعة الحياة وعلاقته ببعض سمات الشخصية الإيجابية لدى الطلاب
أدوات الدراسة	مقياس متعة الحياة، ومقياس سمات الشخصية الإيجابية، من إعداد الباحث
أهمية العينة	تمثل تنوعًا ثقافيًا ولغويًا يعكس بيئة دولية داخل المعهد، ما يساعد في تعميم النتائج

أدوات الدراسة:

تشتمل أدوات الدراسة على:

- مقياس متعة الحياة لعام 1445هـ. (إعداد الباحث)
- مقياس سمات الشخصية الإيجابية لعام 1445هـ. (إعداد الباحث)

ومن أجل توفير بيئة آمنة لحفظ البيانات في وعاء واحد وتكون سرية وللبحث فقط، تم استخدام التحول الرقمي؛ في تحويل كل المقاييس من صورتها الورقية، إلى مقاييس رقمية، وتخزينها في قواعد بيانات، وكذلك سهولة الوصول للطلاب واستجابتهم عليها.

- رابط مقياس متعة الحياة لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd4wqI8XvSJ9H9jgqWv9xrNJsRxGV2q8RsGtpafZ78fwUFNeQ/viewform?usp=sharing

- رابط مقياس سمات الشخصية الإيجابية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfQQTSDW5r6btZWn6cDx_37PUAHKBhN7Byui_OKpkR6ojw_0g/viewform?usp=sharing

وصف أدوات الدراسة:

- مقياس متعة الحياة لعام 1445هـ. (يتكون من 30 عبارة)
- مقياس سمات الشخصية الإيجابية لعام 1445هـ. (يتكون من 20 عبارة)
- بدأ الباحث بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمقياس متعة الحياة، مستفيدًا من دراسة الجبيلي (2022) ودراسة الكوت (2018). كما استعرض مقياس سمات الشخصية الإيجابية بالاعتماد على دراسة الجبيلي (2022) ودراسة المجالي (2019). جاءت هذه المراجعة بهدف الاستفادة من الأطر النظرية والبنيوية المستخدمة في صياغة العبارات، مما أتاح للباحث تطوير مكونات المقياس وصياغتها بشكل متكامل ومدعوم بأسس علمية دقيقة.

صدق مقياس متعة الحياة:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على عدد (6) من المتخصصين في علم النفس الإيجابي لبيان وجهة نظرهم في المقياس من حيث الغرض منه والمحتوى والصياغة اللغوية وبناءً على آرائهم تم التعديلات اللازمة وحذف وإضافة بعض العبارات وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من ثلاثة أبعاد كل بعد يتضمن (10) عبارات، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (30) عبارة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

لقد جري التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي اليه الفقرة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي spss.27 واتضح أنه جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عن مستوى أقل من 0.01 و0.05 حيث كان الحد الأدنى لمعامل الارتباط 0.379 والحد الأعلى لمعامل الارتباط 0.687 وعليه فإن جميع فقرات المقياس متسقة داخليًا مع المقياس الذي تنتمى له ومرتبطة ارتباط ذو دلالة معنوية بالدرجة الكلية للمقياس مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس مما يجعلنا نطبقها على كامل العينة.

جدول رقم (2) يوضح صدق الاتساق الداخلي لاستبيان متعة الحياة

البند	الارتباط	الدلالة	البند	الارتباط	الدلالة	البند	الارتباط	الدلالة
1	*0.431	0.017	11	**0.687	0.000	21	**0.474	0.008
2	**0.589	0.001	12	*0.453	0.012	22	**0.639	0.000
3	*0.427	0.018	13	**0.566	0.001	23	**0.532	0.002
4	*0.379	0.039	14	*0.462	0.01	24	*0.439	0.015
5	**0.687	0.000	15	**0.675	0.000	25	*0.380	0.038
6	**0.662	0.000	16	**0.502	0.005	26	**0.536	0.002
7	**0.589	0.001	17	**0.615	0.000	27	**0.532	0.002
8	**0.569	0.001	18	**0.522	0.003	28	**0.675	0.000
9	**0.615	0.000	19	**0.476	0.008	29	*0.415	0.022
10	*0.420	0.021	20	**0.675	0.000	30	*0.433	0.017

*قيم معامل الارتباط دال عند مستوى معنوية 0.05

**قيم معامل الارتباط دال عند مستوى معنوية 0.01

ويوضح الجدول السابق أن جميع فقرات الاستبيان مرتبطة ارتباط ذو دلالة معنوية بالدرجة الكلية بالاستبيان.

ثبات مقياس متعة الحياة:

جدول رقم (3) يوضح نتائج معاملات ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمحاور المقياس

م	محاور الدراسة	عدد فقرات المحاور	معامل ألفا كرونباخ
1	إجمالي الموثوقية لفقرات مقياس متعة الحياة	30	0,907

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات لمقياس متعة الحياة ككل 0.907 حيث قام الباحث بحساب الثبات بمقياس متعة الحياة بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ووجد أن

معاملات الثبات لمحاور المقياس جاءت جميعًا ذات قيم مرتفعة حيث جاءت قيمة معامل الثبات لمقياس متعة الحياة مساوية (0,907) وهي قيمة ثبات مرتفعة، وتشير هذه القيمة إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

صدق مقياس سمات الشخصية الإيجابية:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على عدد (6) من المتخصصين في علم النفس الإيجابي لبيان وجهة نظرهم في المقياس من حيث الغرض منه والمحتوى والصياغة اللغوية وبناءً على آرائهم تم التعديلات اللازمة وحذف وإضافة بعض العبارات وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (20) عبارة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

لقد جري التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي اليه الفقرة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي spss.27 واتضح أنه جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عن مستوى أقل من 0.01 و0.05 حيث كان الحد الأدنى لمعامل الارتباط 0.366 والحد الأعلى لمعامل الارتباط 0.698 وعليه فإن جميع فقرات المقياس متسقة داخليًا مع المقياس الذي تنتمى له ومرتبطة ارتباط ذو دلالة معنوية بالدرجة الكلية للمقياس مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس مما يجعلنا نطبقها على كامل العينة.

جدول رقم (4) يوضح صدق الاتساق الداخلي لاستبيان سمات الشخصية الايجابية

البند	الارتباط	الدلالة	البند	الارتباط	الدلالة	البند	الارتباط	الدلالة
1	*0.445	0.014	8	**0.787	0.000	15	**00.608	0.000
2	**0.698	0.000	9	**0.635	0.000	16	**0.632	0.000
3	**0.505	0.004	10	*0.445	0.014	17	**0.695	0.000
4	**0.542	0.002	11	**0.697	0.000	18	**0.632	0.000
5	**0.698	0.000	12	**0.642	0.000	19	*0.388	0.034
6	*0.366	0.047	13	**0.697	0.000	20	**0.642	0.000

7	**0.787	0.000	14	**0.651	0.000			

*قيم معامل الارتباط دال عند مستوى معنوية 0.05

**قيم معامل الارتباط دال عند مستوى معنوية 0.01

ويوضح الجدول السابق أن جميع فقرات الاستبيان مرتبطة ارتباط ذو دلالة معنوية بالدرجة الكلية بالاستبيان

ثبات مقياس سمات الشخصية الإيجابية:

جدول رقم (5) يوضح نتائج معاملات ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمحاور المقياس

م	محاور الدراسة	عدد فقرات المحاور	معامل ألفا كرونباخ
1	إجمالي الموثوقية لفقرات مقياس سمات الشخصية الإيجابية	20	0,909

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات لمقياس سمات الشخصية الإيجابية ككل 0.909 حيث قام الباحث بحساب الثبات بمقياس متعة الحياة بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ووجد أن معاملات الثبات لمحاور المقياس جاءت جميعًا ذات قيم مرتفعة حيث جاءت قيمة معامل الثبات لمقياس متعة الحياة مساوية (0,909) وهي قيمة ثبات مرتفعة، وتشير هذه القيمة إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

تفسير نتائج الدراسة:

1- ما مستوى متعة الحياة لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها **في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مقياس متعة الحياة.

جدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من فقرات مقياس (متعة الحياة) مرتبة ترتيباً تنازلياً.. (ن = 322)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوي حسب المتوسط	الترتيب
1	أشعر بالرضا عن حياتي واستمتع بها	2.4037	0.5339	مرتفع	27
2	أتفاءل بالمستقبل وان هناك استمتاع بالحياة بشكل افضل من الوقت الراهن	2.705	0.5265	مرتفع	10
3	أميل إلى التسامح في علاقاتي وهذا يولد عندي استمتاع بالحياة	2.6087	0.5601	مرتفع	15
4	أقوم بمراجعه معارفي وقدراتي باستمرار وهذا يشعرني بمتعه الحياة	2.2981	0.562	متوسط	29
5	أميل إلى تكوين علاقات إيجابية مع اصدقائي وهذا يجعلني اكثر استمتاعًا بالحياة	2.4441	0.5623	مرتفع	24
6	أجد متعه الحياة في العطاء والبذل للأخرين	2.6304	0.6089	مرتفع	14
7	أتحمل مسؤولية ما أقوم به من افعال وهذا يجعلني أكثر شعورًا بمتعه الحياة	2.7112	0.5358	مرتفع	9
8	أتطلع دائمًا إلى ان اكون إيجابي ومبتهج وسعيد وهذا يمثل متعه بالحياة	2.7422	0.4381	مرتفع	7
9	أميل إلى الدعابة والمرح مما يجعلني اكثر متعه بالحياة	2.4193	0.4942	مرتفع	26
10	أتجنب الصراعات والتناقضات وهذا هو متعه الحياة عندي	2.1739	0.675	متوسط	30

11	أشعر بالأمل والإيجابية في حياتي	2.472	0.5753	مرتفع	22
12	أميل إلى نشر البهجة لي ولمن اتعامل معهم	2.7857	0.411	مرتفع	5
13	أحرص على اغتنام كل فرص للسعادة والبهجة	2.6925	0.4622	مرتفع	12
14	تنتابني الفرحة والسعادة عند عمل إنجاز في حياتي	2.8758	0.3304	مرتفع	1
15	أقوم بإظهار مشاعري للآخرين وأعبر عنها	2.5963	0.6051	مرتفع	16
16	أتعامل مع الأخرين بدون كلفة أو مصلحة	2.7267	0.4463	مرتفع	8
17	أتمتع بروح عالية ومثابرة وصبر يجعلني استمتع بحياتي	2.472	0.5	مرتفع	23
18	أبتعد عن الاشخاص السلبيين في الحياة	2.3851	0.5532	مرتفع	28
19	أحب التحدي ومواجهه المواقف والمشكلات	2.5435	0.5904	مرتفع	19
20	أحب فكرة التصالح مع الذات وهذا يجعلني أكثر استمتاعًا بالحياة	2.5714	0.6237	مرتفع	17
21	أشارك في الأعمال المجتمعية التطوعية	2.5186	0.5004	مرتفع	20
22	أميل إلى التفاهم مع الأخرين وهذا يجعلني أشعر بمتعه الحياة	2.6491	0.478	مرتفع	13
23	تقوم علاقاتي مع الأخرين على أساس الود والمحبة	2.8168	0.3875	مرتفع	3
24	أبتعد عن أي مشاحنات أو صراعات في المجتمع	2.4286	0.5982	مرتفع	25

25	أسعى إلى ابراز البهجة والسرور والسهولة واللين في المعاملات	2.6957	0.4609	مرتفع	11
26	أتطلع إلى استيعاب الاخر والتفاهم معه	2.7702	0.4214	مرتفع	6
27	أميل إلى الثقة في العلاقات وهذا يجعلني أكثر استمتاعًا بحياتي	2.8261	0.3796	مرتفع	2
28	أستغل وقت الفراغ في أشياء مفيدة	2.5652	0.6244	مرتفع	18
29	تتسم سلوكياتي بالسهولة والبساطة بعيدًا عن التعقيدات	2.4969	0.5008	مرتفع	21
30	عند احتياج الاخرين لي لا أتردد في تقديم المساعدة والعون	2.7888	0.4724	مرتفع	4
	المتوسط الحسابي العام	2.59	0.513	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لمقياس متعة الحياة تراوحت بين (2.17 و2.87)، فيما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمقياس (2.59)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع. وقد جاءت العبارة رقم (14) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (2.87) وانحراف معياري (0.330)، وهو مستوى مرتفع، ونصت على: "تنتابني الفرحة والسعادة عند عمل إنجاز في حياتي". وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (10)، بمتوسط حسابي (2.17) وانحراف معياري (0.6750)، وهو مستوى متوسط، ونصت على: "أتجنب الصراعات والتناقضات وهذا هو متعة الحياة عندي".

وتدل هذه النتيجة على أن متعة الحياة مرتفعة لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Handa et al., 2023) ودراسة (تازي، 2021)، اللتين أكدتا أن الطلبة يتمتعون بدرجة عالية من الاستمتاع بالحياة، وأن مرحلة الشباب تعد من المراحل التي يزداد فيها هذا الاستمتاع. وتنسجم هذه النتيجة كذلك مع الإطار النظري، إذ ترى نظرية متعة الحياة لفينهوفن أن الاستمتاع بالحياة يتكون

من أربعة أبعاد، من بينها البعد المعرفي، الذي يرتبط بتقييم الفرد لجوانب حياته، وما يتصل بذلك من محاولات الوصول إلى الإنجاز، بما يعزز من حالة الاستمتاع بالحياة.

2- ما مستوى سمات الشخصية الإيجابية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مقياس متعة الحياة.

جدول رقم (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من فقرات محور (سمات الشخصية الإيجابية)

مرتبة ترتيباً تنازلياً.. (ن = 322)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوي حسب المتوسط	الترتيب
1	أميل إلى تكوين علاقات اجتماعيه مع الأخرين	2.5994	0.5506	مرتفع	10
2	أسعى دائمًا إلى تطوير ذاتي	2.6087	0.5656	مرتفع	9
3	أتطلع دائمًا إلى الاستقلال الذاتي	2.4317	0.6994	مرتفع	17
4	أقوم بممارسة هواياتي المفضلة دائما	1.913	0.6917	متوسط	20
5	أحب الرحلات والترفيه عن نفسي	2.4472	0.6918	مرتفع	16
6	أحب أسرتي وأجلس معهم كثيرًا	2.7081	0.4554	مرتفع	4
7	أتطلع دائمًا إلى المشاركة مع الاخرين	2.8416	0.3904	مرتفع	1
8	أحب المغامرات والتحدي ولدي ثقة في ذاتي	2.5621	0.6044	مرتفع	13
9	أميل إلى حالة الصفاء الذهني باستمرار	2.6739	0.4695	مرتفع	6
10	أشعر بالمسؤولية والواجب تجاه الأخرين	2.5435	0.5904	مرتفع	14

11	أقدم المصلحة العامة على مصلحتي الخاصة	2.8385	0.4009	مرتفع	2
12	أتصرف بشكل مستقل بعيدًا عن السعي نحو إرضاء الأخرين	2.646	0.5401	مرتفع	7
13	لدي شعور بالتميز باستمرار	1.9596	0.7288	مرتفع	19
14	أسعى دائمًا إلى القيام بإنجازات على المستوى الشخصي	2.5963	0.5841	مرتفع	12
15	أفتخر بما أقوم به من انجازات	2.2112	0.6156	متوسط	18
16	أحب التحدي وأميل إلى المثابرة	2.7422	0.4521	مرتفع	3
17	امتلك عقلية متفتحة تستوعب الأخرين مهما كانت آرائهم	2.6801	0.4672	مرتفع	5
18	أميل إلى التفاؤل باستمرار	2.5031	0.6847	مرتفع	15
19	لا أشك في الأخرين وأقدرهم بشكل كبير	2.6366	0.6024	مرتفع	8
20	لا انزعج من انتقادات الأخرين لي	2.5994	0.5506	مرتفع	11
	المتوسط الحسابي العام	2.53	0.566	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لهذا المحور، الخاص بسمات الشخصية الإيجابية، تراوحت بين (1.91 و2.84)، كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (2.53)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع. وقد جاءت العبارة رقم (7) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.84) وانحراف معياري (0.390)، وهو مستوى مرتفع، ونصت على: "أتطلع دائما إلى المشاركة مع الآخرين". وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (4) بمتوسط حسابي (1.91) وانحراف معياري (0.691)، وهو مستوى متوسط، ونصت على: "أقوم بممارسة هواياتي المفضلة دائما".

وتشير هذه النتيجة إلى أن سمات الشخصية الإيجابية مرتفعة لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Marzabadi et al, 2021) ودراسة (Eidman & Lgjesia, 2021) ودراسة (Abid et al, 2021)، إذ أكدت تلك الدراسات أن الأفراد الذين يتمتعون بسمات شخصية مرتفعة يكونون

أكثر قدرة على الاستمتاع بالحياة، وأن السمات الإيجابية للشخصية تتسم بالاستقرار في غالبية الوقت. كما تنسجم هذه النتيجة مع الإطار النظري، إذ تعد العلاقة بالآخر من الأبعاد القياسية للشخصية الإيجابية، بما يرتبط بالتطلع الدائم إلى المشاركة مع الآخرين.

3- ما العلاقة الارتباطية بين متعة الحياة وبعض سمات الشخصية الإيجابية لدى عينة الدراسة؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بعمل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين متعة الحياة وبعض سمات الشخصية الإيجابية.

جدول رقم (8) يوضح العلاقة الارتباطية بين متعة الحياة وبعض سمات الشخصية الإيجابية

المتغيرات	معامل الارتباط	**0.348
متعة الحياة – سمات الشخصية الإيجابية	مستوى الدلالة	0.001
	القرار الإحصائي	معنوي
	العينة	322

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متعة الحياة وسمات الشخصية الإيجابية، وهي علاقة موجبة طردية؛ أي إنه كلما ارتفع مستوى متعة الحياة ارتفع معه مستوى سمات الشخصية الإيجابية. ويمكن استنتاج أن زيادة استمتاع الفرد بالحياة تنعكس إيجابا على تعزيز سمات الشخصية الإيجابية لديه. وتتفق هذه النتيجة مع نظرية البحث عن استراتيجية للسعادة والاستمتاع بالحياة لدى مارتين سيلجمان، والتي ترى أن الأشخاص المستمتعين بحياتهم يمتلكون دائما أسسا قوية لهذا الاستمتاع، ويستخدمون في حياتهم فنيات وأساليب تسهم في تنمية المهارات الإيجابية، ضمن حياة جديدة تتضمن السعادة. ووفقا لذلك، فإن الحياة ذات المعنى تعد مكونا إضافيا يساعد الفرد على تعزيز ثقته بذاته، ودعم الممارسات الإيجابية، والقدرة على تجاوز الاضطرابات النفسية. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Marzabadi et al, 2021) ودراسة (Eidman & Lgjesia, 2021) ودراسة (عقوب والحضيري، 2023)، والتي أكدت أن استمتاع الفرد بالحياة يرتبط بتمتعه بسمات إيجابية ومهارات تمكنه من التواصل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

مناقشة عامة للنتائج:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى متعة الحياة لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة كان مرتفعا، وهو ما تعكسه المتوسطات الحسابية المرتفعة، التي تشير إلى تفاعل إيجابي من قبل الطلاب مع خبراتهم اليومية، ولا سيما ما يتصل بالشعور بالفرح والإنجاز. وتتسق هذه النتائج مع الأدبيات السابقة التي تربط بين مرحلة الشباب وارتفاع مستوى التجارب الإيجابية والمتعة بالحياة، كما تتوافق مع نظرية فينهوفن التي تبرز البعد المعرفي لمتعة الحياة، بوصفه مرتبطا بتقييم الأفراد لإنجازاتهم وما يترتب عليه من شعور بالرضا.

وفيما يتعلق بسمات الشخصية الإيجابية، فقد بينت النتائج أيضا أنها جاءت مرتفعة لدى الطلاب، حيث برزت لدى الغالبية رغبة واضحة في المشاركة الاجتماعية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين. وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي تؤكد أن الأفراد ذوي السمات الإيجابية يكونون أكثر قدرة على الاستمتاع بالحياة بفاعلية أكبر. كما يعكس هذا المستوى من السمات قدرا من الاستقرار النسبي، ويبرز أهميتها في دعم القدرات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب، بما يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي والاجتماعي.

أما بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين متعة الحياة وسمات الشخصية الإيجابية، فقد أوضحت الدراسة وجود ارتباط إيجابي قوي بينهما، بما يدل على أن ازدياد متعة الحياة يقترن بارتفاع سمات الشخصية الإيجابية. وتنسجم هذه النتيجة مع نظرية مارتن سليجمان، التي ترى أن الاستمتاع بالحياة هو نتاج لمهارات إيجابية راسخة يستخدمها الفرد في تعزيز سعادته ورفاهيته النفسية. ويؤكد ذلك أهمية دعم هذه السمات الإيجابية داخل البيئة التعليمية، بما يحقق تنمية متوازنة ومستدامة للطلاب على المستويين النفسي والاجتماعي.

خلاصة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية يتمتعون بمستوى مرتفع من متعة الحياة، ولا سيما عند تحقيق الإنجازات الشخصية. كما تبين أن سمات الشخصية الإيجابية لديهم مرتفعة كذلك، مع وضوح الرغبة في المشاركة الاجتماعية. وإضافة إلى ذلك، ثبت وجود ارتباط إيجابي قوي بين متعة الحياة وسمات الشخصية الإيجابية، بما يعني أن

ارتفاع مستوى الاستمتاع بالحياة يعزز ظهور الصفات الإيجابية لدى الأفراد، وهو ما يتسق مع نظريات السعادة والتنمية الشخصية.

توصيات الدراسة:

بناء على ما سبق من نتائج تتعلق بالعلاقة الارتباطية بين متعة الحياة وسمات الشخصية الإيجابية، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- إن الاستمتاع بالحياة يتطلب توافر معايير خاصة بجودة الحياة الاجتماعية؛ ومن ثم فإن العمل على وضع برامج إرشادية تساعد في تحديد معايير لجودة الحياة تستهدف زيادة الاستمتاع بالحياة يعد أمرا مهما.
- تنفيذ ورش عمل وبرامج إرشادية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تستهدف إبراز أهمية الاستمتاع بالحياة.
- إقامة أنشطة وندوات، واستضافة المختصين في الصحة النفسية، بهدف تسليط الضوء على تنمية جوانب وسمات الشخصية الإيجابية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- العمل على نشر الوعي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول أهمية الاستمتاع بالحياة، ودور ذلك في الارتقاء بسمات الشخصية الإيجابية لديهم.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حلاوة، محمد. (2013). *حالة التدفق: المفهوم والأبعاد والقياس*، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، الإصدار الثالث.

البر، أزهار. (2019). سمات الشخصية الإيجابية واستراتيجيات المواجهة وعلاقتها بقلق الامتحان والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 1 (120)، 248-288.

الجبيلي، هند. (2022). الاستمتاع بالحياة وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى المراهقات اليتيمات بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 16 (3)، 526-564.

الحراحشة، محمد. (2017). السمات الشخصية لدى مديري مدارس التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 44(3)، 47-63.

العلي، عباس. (2013). مفهوم الشخصية الإيجابية، *مقال منشور على موقع الحوار المتمدن* بتاريخ 2013/3/12م، متاح على الرابط: https://www.moh.gov.bh/Blog/Article/Details/78

الكوت، أحمد. (2018). الاستمتاع بالحياة لدى الأبناء. *المجلة العلمية لكلية رياض الاطفال بجامعة المنصورة*، 5 (2)، ٢١٧ -٢٣٨.

المجالي، مصلح وعبدالرشيد، ناصر. (2019). سمات الشخصية الإيجابية وفق مفاهيم علم النفس الإيجابي وعلاقتها بمهارات قيادة فريق العمل لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات: جامعة ظفار أنموذجاً. *مجلة العلوم التربوية*، 1 (3)، 263-316.

المنصة الوطنية الموحدة. (2023). https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/agencies/agency Details/AC035

تازي، أمينة. (2021). الاستمتاع بالحياة لدى طلبة كلية الجامعة. *مجله الرسمية*، 2 (1)، 6- 16.

جاسم، بكر ومحمود، لطيفة. (2021). الاستمتاع بالحياة عند طلبة الجامعة. *مجلة ديالي*، (87)، 28-60.

حطاب، أمينة.(2017). دعونا نفكر بإيجابية ونستمتع بالحياة. *مقال منشور بجريدة الرأي* بتاريخ 2017/1/16م، متاح على الرابط:
https://m.facebook.com/SKILDCenter/posts/508173255889695

خريبة، صفاء. (2021). الأمن العاطفي والتدفق النفسي كمنبئين بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، 5 (19)، 365-421.

ديزن، بول، توماسول، دان، كولدفتش، استيفان وفريش، سارة. (2017). *مارت سيلجمان: حياته ومفاهيمه وأعماله النظرية (السعادة، أساليب الحياة، المعنى والتدفق، الإيثارية)*. ترجمة: على عبدالرحيم، شبكة العلوم

النفسية العربية، متاح على الرابط: https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2005/10/positive-psychology-progress-empirical-validation-interventions

زيدان، ريم. (2011). السمات الشخصية لدى معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين على عملهم في المدرسة. *[أطروحة ماجستير غير منشورة]*، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

سيلجمان، مارتن. (2006). *علم النفس الإكلينيكي الإيجابي (في) اسبينوول، ليزاج وستودينجر، أورسولا م (تحرير) (2006). سيكولوجيه القوى الإنسانية.* ترجمة: صفاء الأعصر وآخرون، المجلس الاعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة.

عبدالرحمن، محمد. (2016). فاعلية برنامج إنشاء على العلاج بالمعنى لتحسين الهدف لدى مجموعة من المراهقين الصم. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 4 (168)، 399-448.

عبدالرحمن، محمد. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التعليم الذاتي وأثره على تحسين الاستمتاع بالحياة لذوى صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 1 (174)، 103-145.

عبدالعال، تحية ومظلوم، مصطفى. (2013). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية: دراسة في علم النفس الإيجابي. *مجلة كلية التربية ببنها*، 93 (2)، 79-164.

عسيري، خديجة. (2023). البصيرة المعرفية وأساليب التعايش مع المشقة النفسية وعلاقتهما بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، بجامعة دمنهور، 15 (4)، 437-470.

عفانة، محمد. (2018). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. *[رسالة ماجستير غير منشورة]*،الجامعة الإسلامية، فلسطين.

عقوب، عياده والحضيري، ربيعه. (2023). سمات الشخصية الإيجابية وانعكاسها على السلوك التنظيمي الإيجابي في بيئة العمل: دراسة ميدانية على موظفي ببعض كليات الجامعة الأسمرية الإسلامية. *Journal of Education and Psychological Sciences (JEPS), 7 (23),17-35.*

قدومي، عبد الناصر. (٢٠١٦). مؤشر الشخصية الإيجابية لدى لاعبي المستويات العليا للألعاب الجماعية في فلسطين: دراسة ميدانية في علم النفس الإيجابي. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*، 21 (1)، ١-٣٨.

محمد، صبحية. (2019). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالاستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية*، 58، 461-503.

محمد، هبة. (2022). الذكاء المنظومي كمتنبئ للاستمتاع بالحياة لدى طلاب كلية التربية بالسويس. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 33 (5)، 151-209.

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (2024). https://iu.edu.sa/colleges/Institute?utm_source=perplexity

هيبة، حسام وعدوى، طه وغنيم، محمد. (2017). برنامج للعلاج النفسي الإيجابي لتنمية الشعور بمعنى الحياة لدى عينة من المراهقين ذوى الإعاقة البصرية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 1 (50)، 599-653.

ترجمة المراجع العربية:

Abū Ḥalāwah, Muḥammad. (2013). ḥālat al-Tadaffuq : al-mafhūm wa-al-abʻād wa-al-qiyās, Iṣdārāt Shabakah al-ʻUlūm al-nafsīyah al-ʻArabīyah, al-iṣdār al-thālith.

al-Barr, Azʹhār. (2019). simāt al-shakhṣīyah al-Ījābīyah wa-istirātījīyāt al-muwājahah wa-ʻalāqatuhā bqlq al-imtiḥān wāltswyf al-Akādīmī ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bbnhā, 1 (120), 248-288.

al-Jubaylī, Hind. (2022). alāstmtāʻ bi-al-ḥayāh wa-ʻalāqatuhu bāldhkā' al-wijdānī ladá al-murāhiqāt alytymāt bi-madīnat al-Riyāḍ. Majallat Jāmiʻat al-Fayyūm lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 16 (3), 526-564.

al-Ḥarāḥishah, Muḥammad. (2017). al-simāt al-shakhṣīyah ladá mudīrī Madāris al-Tarbiyah wa-al-taʻlīm li-Liwā' Qaṣabat Muḥāfaẓat al-Mafraq fī al-Urdun wa-ʻalāqatuhā bālrwḥ al-maʻnawīyah lil-Muʻallimīn. Majallat Dirāsāt al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 44 (3), 47-63.

al-ʻAlī, ʻAbbās. (2013). Mafhūm al-shakhṣīyah al-Ījābīyah, maqāl manshūr ʻAlī Mawqiʻ al-Ḥiwār al-Mutamaddin bi-tārīkh 12/3 / 2013m, mtāḥ ʻAlī alrābṭ : https : / / www. moh. gov. bh / Blog / Article / Details / 78

al-Kūt, Aḥmad. (2018). alāstmtāʻ bi-al-ḥayāh ladá al-abnā'. al-Majallah al-ʻIlmīyah li-Kullīyat Riyāḍ al-aṭfāl bi-Jāmiʻat al-Manṣūrah, 5 (2), 217-238.

al-Majālī, Muṣliḥ wʻbdālrshyd, Nāṣir. (2019). simāt al-shakhṣīyah al-Ījābīyah wafqa Mafāhīm ʻilm al-nafs al-ījābī wa-ʻalāqatuhā bmhārāt qiyādat farīq al-ʻamal ladá al-qiyādāt al-Akādīmīyah fī al-jāmiʻāt : Jāmiʻat Ẓufār unmūdhajan. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 1 (3), 263-316.

al-Minaṣṣah al-Waṭanīyah al-muwaḥḥadah. (2023). https : / / www. my. gov. sa / wps / portal / snp / agencies / agency Details / AC035

Tāzī, Amīnah. (2021). alāstmtāʻ bi-al-ḥayāh ladá ṭalabat Kullīyat al-Jāmiʻah. mjlh al-Rasmīyah, 2 (1), 6-16.

Jāsim, Bakr wa-Maḥmūd, Laṭīfah. (2021). alāstmtāʻ bi-al-ḥayāh ʻinda ṭalabat al-Jāmiʻah. Majallat dyāly, (87), 28-60.

Ḥaṭṭāb, Amīnah. (2017). Daʻūnā nufakkiru bʾyjābyh wnstmtʻ bi-al-ḥayāh. maqāl manshūr bi-Jarīdat al-raʾy bi-tārīkh 16/1 / 2017m, mtāḥ ʻAlī alrābṭ : https : / / m. facebook. com / SKILDCenter / posts / 508173255889695 /

Khrybh, Ṣafā'. (2021). al-amn al-ʻāṭifī wāltdfq al-nafsī kmnbʾyn bālāstmtāʻ bi-al-ḥayāh ladá ṭālibāt al-Jāmiʻah bi-madīnat al-Riyāḍ. al-Majallah al-ʻArabīyah lil-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, 5 (19), 365-421.

Dyzn, Būl, twmāswl, Dan, kwldftsh, astyfān wfrysh, Sārah. (2017). Mārt syljmān : ḥayātuhu wmfāhymh wa-aʻmāluh al-naẓarīyah (al-Saʻādah, Asālīb al-ḥayāh, al-maʻná wāltdfq, alʾythāryh). tarjamat : ʻAlī ʻbdālrḥym, Shabakah al-ʻUlūm al-nafsīyah al-ʻArabīyah, mtāḥ ʻAlī alrābṭ : https : / / psykologtidsskriftet. no / fagartikkel / 2005/10 / positive-psychology-progress-empirical-validation-interventions

Zaydān, Rīm. (2011). al-simāt al-shakhṣīyah ladá Muʻallimī al-Taʻlīm almsānd wmʻlmāth fī Madāris Wakālat al-Ghawth al-Dawlīyah fī al-Ḍiffah al-Gharbīyah min wijhāt naẓar

almshrfyn ʻalá ʻmlhm fī al-Madrasah.] uṭrūḥat mājistīr ghayr manshūrah [, Jāmiʻat al-Najāḥ al-Waṭanīyah, Filasṭīn.

Syljmān, Mārtin. (2006). ʻilm al-nafs al'klynyky al-ījābī (fī) asbynwwl, lyzāj wstwdynjr, awrswlā M (taḥrīr) (2006). sykwlwjyh al-quwá al-Insānīyah. tarjamat : Ṣafā' al-Aʻṣar wa-ākharūn, al-Majlis al-Aʻlá lil-Thaqāfah, al-mashrūʻ al-Qawmī lil-Tarjamah, al-Qāhirah.

ʻAbd-al-Raḥmān, Muḥammad. (2016). fāʻilīyat Barnāmaj inshā' ʻAlī al-ʻilāj bi-al-maʻná li-taḥsīn al-Hadaf ladá majmūʻah min al-murāhiqīn al-ṣumm. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Azhar, 4 (168), 399-448.

ʻAbd-al-Raḥmān, Muḥammad. (2017). fāʻilīyat Barnāmaj irshādī li-Tanmiyat mahārāt al-Taʻlīm al-dhātī wa-atharuhu ʻAlī Taḥsīn alāstmtāʻ bi-al-ḥayāh ldhwá ṣuʻūbāt al-taʻallum. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Azhar, 1 (173), 103-145.

ʻAbd-al-ʻĀl, Taḥīyah wmẓlwm, Muṣṭafá. (2013). alāstmtāʻ bi-al-ḥayāh fī ʻalāqatihi bi-baʻḍ mutaghayyirāt al-shakhṣīyah al-Ījābīyah : dirāsah fī ʻilm al-nafs al-ījābī. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bbnhā, 93 (2), 79-164.

ʻAsīrī, Khadījah. (2023). al-baṣīrah al-maʻrifīyah wa-asālīb al-taʻāyush maʻa al-mashaqqah al-nafsīyah wa-ʻalāqatuhumā bālāstmtāʻ bi-al-ḥayāh ladá ṭālibāt al-Jāmiʻah bi-al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah, bi-Jāmiʻat Damanhūr, 15 (4), 437-470.

ʻAfānah, Muḥammad. (2018). al-tanẓīm alānfʻāly wa-ʻalāqatuhu bālrḍā ʻan al-ḥayāh ladá ṭalabat al-jāmiʻāt al-Filasṭīnīyah bmḥāfẓāt Ghazzah.] Risālat mājistīr ghayr manshūrah [, al-Jāmiʻah al-Islāmīyah, Filasṭīn.

ʻQwb, ʻyādh wālḥḍyry, rbyʻh. (2023). simāt al-shakhṣīyah al-Ījābīyah wa-inʻikāsuhā ʻalá al-sulūk al-tanẓīmī al-ījābī fī bīʼat al-ʻamal : dirāsah maydānīyah ʻalá muwaẓẓafī bi-baʻḍ Kullīyāt al-Jāmiʻah al-Asmarīyah al-Islāmīyah. Journal of Education and Psychological Sciences (JEPS), 7 (23), 17-35.

Qaddūmī, ʻAbd al-Nāṣir. (2016). Muʼashshir al-shakhṣīyah al-Ījābīyah ladá lāʻby al-mustawayāt al-ʻUlyā llʼlʻāb al-jamāʻīyah fī Filasṭīn : dirāsah maydānīyah fī ʻilm al-nafs al-ījābī. Majallat Jāmiʻat al-istiqlāl lil-Abḥāth, 21 (1), 1-38.

Muḥammad, Ṣubḥīyah. (2019). Asālīb al-tafkīr fī ḍawʼ Naẓarīyat styrnbrj wa-ʻalāqatuhā bālāstmtāʻ bi-al-ḥayāh ladá ṭālibāt al-Jāmiʻah. al-Majallah al-Tarbawīyah, 58, 461-503.

Muḥammad, Hibat. (2022). al-dhakāʼ almnẓwmy kmtnbʼ llāstmtāʻ bi-al-ḥayāh ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah bālswys. Majallat al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Tarbiyah, 33 (5), 151-209.

Maʻhad Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah (2024). https : / / iu. edu. sa / colleges / Institute

Haybah, Ḥusām wʻdwá, Ṭāhā wghnym, Muḥammad. (2017). Barnāmaj llʻlāj al-nafsī al-ījābī li-Tanmiyat al-shuʻūr bi-maʻná al-ḥayāh ladá ʻayyinah min al-murāhiqīn dhawī al-iʻāqah al-baṣarīyah. Majallat al-Irshād al-nafsī, 1 (50), 599-653.

المراجع الأجنبية:

Abid, G., Arya, B., Arshad A., Ahmed, S. and Farooqi, S. (2021). Positive personality traits and self-leadership in sustainable organization: mediating influence of thriving and moderating role of proactive personality, *Sustainable production and Consumption*, 25 (2), 299-311.

Alfathawi, A. and Abdel-Monem H. (2021). the enjoyment of life and its Relationship of existential intelligence among university students. *Palarch's Journal of archaeology of Egypt/Egyptology*, 18 (7), 2853 – 2900.

Alnas, W., Seth, S. and Reginaconti. (2008). The implication two conception of Happiness Hedonic Enjoyment and Endenomia for the understanding of intrinsic motivation. *journal of Happiness studies*, 9(11), 41-70.

Apa Dictionary of Psychology. (2018). Available https://dictionary.apa.org/ personality-trait

Arnout, B. A., and Almoied, A. A. (2020). Enjoying life and health status among young adults and elderly: A comparative study in light of the globalization effects on the human being of the 21st century. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 9(3), 18-25.

Eidman, L. and de la Iglesia, G. (2021). Positive personality traits as Predictors of psychology psychotherapy Progress. *Journal of contemporary Psychotherapy*, 51, 251-258.

George, S. M. (2021). Good personality: A way to excellence in life. *Indian Journal of Research,* 9(1), 80-85.

Handa, S., Pereira, A. and Holmqvist, G. (2023). the Rapid Decline of Happiness: Exploring life satisfaction among young people across the world. *applied Research in Quality of* life,18, 1549-1579.

Kapur, R. (2023). Traits of Building a positive personality: Essential in leading to progression, https://www.researchgate.net/publication/376990531_ Traits_of_Building_a_Positive_Personality_Essential_in_Leading_to_Progression

Li, P.F. Jonah, Wong , Y Joel and Chao, G.L. (2019). Happiness and meaning in life: unique, differential, and indirect association will mental health, counseling psychology Quarterly, on line: https://www.researchgate.net/ publication/332559736_Happiness_and_meaning_in_life_Unique_differential_and_indirect_associations_with_mental_health

Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R., and Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals Effects on goal progress, need satisfaction, and wellbeing, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5 (1), 6-15.

Marzabadi, E., Mills, P. J and Valikhani, A. (2021). Positive Personality: Relationships Among mindful and grateful personality traits with quality of Life and Health outcomes*, Current Psychology*, 40, 1448-1485.

Poursafar, Z., Rodrigues, L. and Nandineni, R. (2017). Personality assessments in architects' offices: an empirical investigation of the relationship between personality types, forms and productivity in office interior. *Modern Applied Science*, 11 (1), 235-243.

Seligman, M.E., Steen, T. A., Park, N. and Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist,* 60 (5), 410-421.

Singh, K. and Jaha, S. (2010). The Positive Personality Traits Questionnaire and Estimation of Psychometric properties. *psychological studies*, 55(3), 248-255.

Wong, F.(2019). Life Satisfaction and Quality of Life Enjoyment among Retired People Aged 65 or Older. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 119-127.

Zimmerman, M. (2007). Enjoying Life: Behold the New Lets just Retrieved of Life from enjoy: Theory. www.suite101.com/content/let-s-just-enjoyal 1111

Barriers to Implementing Early Intervention Programs for Children with Learning Disabilities in Saudi Arabia from the Perspective of Teachers

معوقات تطبيق برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات

إعداد

Dr. Balsam Abdullah Alrasheed

Assistant Professor of Educational Leadership and Policies

Department of Early Childhood - College of Education and Human Development - Princess Nourah bint Abdulrahman University

د. بلسم عبد الله الرشيد

أستاذ مساعد تخصص قيادات وسياسات تربوية

قسم طفولة مبكرة – كلية التربية والتنمية البشرية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

Email: babalrasheed@pnu.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-027

تاريخ التقديم: 2026/01/07 م تاريخ القبول: 2026/02/12 م

Abstract

This study describes the scope of obstacles to early intervention programs among children with learning disabilities in the kindergartens in Riyadh by surveying a representative group of teachers. Participants completed a questionnaire adapted from prior research that examines barriers across administrative, educational/training, technical/environmental and family/social domains. Descriptive statistics examined how teachers rated barriers in each domain and across demographic groups. Findings indicate that lack of specialist staff and unclear oversight were most frequently reported, followed by training shortfalls and family involvement issues; technical and environmental barriers appeared less often. This pattern suggests that targeted leadership engagement and standardized professional development could strengthen multiple domains of early intervention. The study's regional focus on Riyadh limits generalizability; future research should explore these findings in other regions and examine longitudinal effects of coordinated reforms on program effectiveness and child outcomes. As a whole, this work provides a contextual framework and meaningful perspective for policymakers and practitioners to prioritize interventions and to explore coordinated strategies that address interconnected barriers to early intervention delivery.

Keywords: Early Intervention Programs, Learning Disabilities, Barriers, Kindergartens.

المستخلص

تتناول الدراسة الحالية المعوقات التي تعترض برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال بمدينة الرياض، وذلك عبر إجراء مسح على مجموعة ممثلة من المعلمات، أكملت المشاركات بالدراسة استبانة تم تبنيها من الدراسات سابقة، تتناول المعوقات المتعلقة بالمجالات الإدارية، والتعليمية/التدريبية، والتقنية/البيئية، والأسرية/الاجتماعية، كما تم استُخدِم الإحصاء الوصفي لتحليل كيفية تقييم المعلمات لهذه المعوقات في كل مجال، وعبر مختلف المجموعات الديموغرافية، وتشير النتائج إلى أن "نقص الكوادر المتخصصة" و "عدم وضوح الإشراف" كانا الأكثر شيوعاً، تليهما "أوجه القصور في التدريب" و "القضايا المتعلقة بالمشاركة الأسرية"؛ بينما ظهرت المعوقات التقنية والبيئية بشكل أقل، ويشير هذا النمط إلى أن الانخراط القيادي الموجه والتطوير المهني المقنن يمكن أن يعززا مجالات متعددة للتدخل المبكر، ويُعد التركيز الإقليمي للدراسة على شمال الرياض حداً من حدود تعميم النتائج؛ لذا ينبغي أن تستكشف الأبحاث المستقبلية هذه النتائج في مناطق أخرى، وأن تدرس الآثار الطولية للإصلاحات المنسقة على فاعلية البرامج ومخرجات الأطفال، بشكل عام، يقدم هذا العمل إطاراً سياقياً ومنظوراً ذا مغزى لصانعي السياسات التعليمية والممارسين، لتحديد أولويات التدخلات، ولاستكشاف استراتيجيات فعالة تتناول المعوقات المترابطة التي تعترض تقديم خدمات التدخل المبكر.

الكلمات المفتاحية: برامج التدخل المبكر، صعوبات التعلم، المعوقات/الحواجز، رياض الأطفال.

Introduction

The early intervention services for children with disabilities in Saudi Arabia remain scarce and underutilized (Abu el-fetouh, 2014). Home-based programs provide scheduling flexibility and family engagement but suffer from unrealistic expectations and limited specialist training (Bedaiwi et al., 2025). In kindergarten settings, inclusive practice is hampered by disability severity, absent special education aides, overcrowded classrooms and inadequate teacher preparation (Aalatawi, 2018).

The phrase specifically, learning disabilities (SLD) has existed in literature and practice for many years (Pesova et al., 2014). This study primarily focuses on a specific group of pupils who experience learning difficulties but are not mentally disabled, emotionally disturbed, or educationally neglected, and who exhibit normal vision, hearing, and speech. The most plausible explanation for their learning difficulties is the presence of cognitive impairments associated with Specific Learning Disabilities (SLD) (Pesova et al., 2014). It is estimated that learning disabilities (LDs) are present in nearly 8% of children overall (Stone et al., 2023). In the sample of 30 schools in East Lombok, there were 283 students having functional learning barriers which calculates to 10% of the 2763 students overall (Yunitasari et al., 2025). Within this population, cognitive disabilities and dyslexia predominantly present as disabilities (Yunitasari et al., 2025). Moreover, children with learning and developmental difficulties exhibit a high prevalence of emotional and behavioral problems (Gore et al., 2014). For example, 30 per cent of young children aged zero to three with learning disabilities experience behavior problems (Emerson and Einfeld, 2010).

In addressing these challenges, early intervention encourages schools not to wait for problems to arise but should try to identify the "at risk" students early (Pesova et al., 2014). Early intervention (EI) programs, as stated in Part C of those with Disabilities Education Act (IDEA), can lead to improved developmental outcomes, reduced secondary behavioral issues, and increased families' confidence in caring for their child (Nordhov et al., 2012; Bailey et al., 2005). Rather than waiting for that challenge to be fully experienced, the rationale for early intervention is to reduce or prevent future distress or challenges that would predictably be experienced by individuals, families, and society (Gore et al., 2014). An effective model of early prevention and intervention is to sequence teaching into a continuum or levels, whereby it begins with effective practice that is focused on the whole class, and then meets the needs of the students who need additional support and monitoring the outcome and progress as part of the teaching process within the classroom (Pesova et al., 2014).

Regarding the special help given at the earliest levels, instruction with students in small, interactive groups is connected to higher accomplishment (Vaughn & Linan-Thompson, 2003). Direct, clear instruction is associated with higher levels of achievement (Vaughn & Linan-Thompson, 2003). Working in smaller groups provides for more time for interactions among teachers and students, as well as increased individualization of instruction, tasks, oversight by teachers, and feedback (Slavin, 1996). Specialized teaching, intervention, and supports are critical

components of high-quality inclusion as we seek to implement best practices to achieve the outcomes we want for children and their families (NPDCI, 2009). Examples of specialized instructional practices implemented in inclusive settings include naturalistic intervention approaches, such as embedded learning opportunities (Horn & Banerjee, 2009), activity-based interventions (Ozen & Ergenekon, 2011), and peer-mediated interventions (Robertson, Green, Alper, Schloss, & Kohler, 2003).

Implementation can be hindered by pressing challenges. Disruptions for teachers can be the result of a lack of teacher knowledge and training, limited school resources and facilities, teachers and school leaders having difficulty balancing the administrative responsibilities of their roles, a deficiency of care from parents and society members, and challenges associated with implementing an adaptive program (Yunitasari et al., 2025). Many schools lack adequate facilities to provide adequate instruction for students who learn differently (Yunitasari et al., 2025). Dickson & Bursuck note that time and supplies are insufficient to provide additional concentrated teaching that is often necessary for students with disabilities (Dickson & Bursuck, 1999). Systemic barriers established similar constraints in that professionals had limited or no time to optimize advocacy for children while exploring their emotional underpinnings, staff guidelines inconsistent from one institution to another or even from one institution to another, and staff confusions regarding the use of the protocol, instruments to be used or questions that arise when they are not directly involved or if a problem is not explicitly clear (Stone et al., 2023). There is still no universal access to inclusive programs for children monetarily from the birthday till age 5 with disabilities (Odom et al., 2011). Even when early intervention is the logical service approach, obtaining money, developing services and having guidance and research tends to be more of a challenge to obtain because of the funding bodies requesting products or birth to age 5 interventions not yet prevalent (Gore et al., 2014).

Regarding educators, they responded positively about being supported for inclusion, but only modestly (Lee et al., 2015). Regular classroom teachers reported feeling insufficiently prepared and inadequately trained to implement inclusive education (Equal Opportunities Commission, 2012). Yuen and Westwood (2002), as reported in Lee et al. (2015), found that many Hong Kong secondary school teachers perceived students with special educational needs as an additional burden and believed that they should not be included in their already demanding work environment. Teachers reported having difficulty in changing their teaching approaches (Yunitasari et al., 2025). Teachers informed that they were unable to modify instruction according to all student needs, particularly in terms of academic testing and assessment (Yunitasari et al., 2025). Barriers consisted of "misconceptions that may impede detection" and "time restrictions which limited professionals' opportunities to advocate for children" (Stone et al., 2023). Teachers who had received training in special education were more likely to report that they advocate for the inclusion of children with disabilities, including intellectual disabilities and impairments in vision, hearing, and speech and language (Lee et al., 2015).

Leadership engagement and professional development should strengthen an intervention-oriented culture (Shanawani, 2021) since family engagement requires expanded service centers and improved information dissemination to address low

parental awareness and access barriers (Alotaibi & Almalki, 2016). These factors indicate barriers at administrative, educational, technical and family/social levels, and this study examines teacher-reported obstacles to early intervention in Riyadh.

Administrative obstacles

Administrative obstacles examine scarce funding, staff shortages and inadequate training support. For example, in the Tabuk region, teacher surveys indicated weak program facilities as primary challenges in learning-disability programs (Al-Zoubi & Al-Nefaie, 2019). Because budget allocations rarely cover specialized staff or adaptive materials, schools must replace comprehensive services with minimal provision, thus limiting the scope of early intervention. Furthermore, when training workshops are infrequent or generic, teachers lack the practical skills needed to conduct tailored interventions, and untrained personnel struggle to meet diverse learner needs. Since administrative policies do not define clear benchmarks for staffing ratios or specialist qualifications, educators often juggle multiple roles, but without dedicated support, service quality remains inconsistent across regions and settings.

Educational obstacles

Educational obstacles provide concerns about curriculum suitability and teacher preparedness. Home-based interventions indicate limited specialist readiness (Bedaiwi et al., 2025) and kindergarten contexts reveal insufficient teacher training (Aalatawi, 2018). Similarly, when curricula are not adapted to accommodate varying disability profiles, teachers must conduct ad-hoc modifications, which can lead to uneven instructional quality. Although some programs suggest generic activity plans, educators report that these materials fail to address the nuances of dual exceptionalities, and therefore overlook gifted learners with concurrent disabilities (Al-Sumairi & Al-Jahni, 2019). Because pre-service training rarely emphasizes diagnostic techniques, teachers indicate low confidence in identifying and supporting diverse learner profiles, and this gap further impairs sustained program effectiveness.

Logistical obstacles

Technical and logistical obstacles examine resource availability and classroom infrastructure. Digital tools guided by Universal Design for Learning provide ways to mitigate these constraints (Rao et al., 2021). For example, calculators and educational games strengthen mathematical understanding among young learners (Long & Bouck, 2023), and computers and mobile devices facilitate memorization and participation (Husin, 2017). Digital pens support note-taking and formative assessment (Ok & Rao, 2017), but schools often lack reliable internet access or charging facilities, and outdated hardware must replace missing upgrades. Therefore, when classrooms do not provide secure storage or maintenance plans, even effective technologies remain underutilized. Similarly, without designated technical support staff, teachers spend valuable instructional time troubleshooting devices, and this logistical burden further constrains early intervention delivery.

Family and social obstacles

Family and social obstacles emphasize parental awareness and home-school collaboration constraints. Parents perceive limited service availability and underrecognize its importance for children with autism (Abu el-fetouh Ahmad Omar, 2014), and access barriers persist because of socioeconomic status, parental education and child age (Al-Shahri, 2018). Because families often lack clear information about program goals and procedures, they may hesitate to participate fully in intervention planning, and low engagement reinforces teachers' concerns about continuity of support. Furthermore, families suggest expanding service centers and increasing specialist staffing to improve information dissemination (Alotaibi & Almalki, 2016), but community outreach remains sporadic, and channels for feedback are undefined. Thus, without structured home-school partnerships, parental engagement remains a critical barrier to consistent early intervention outcomes.

Review of literature

The following review synthesizes international and local research concerning early intervention (EI) for learning disabilities. It organizes identified barriers into administrative, educational, technical, and social domains while contextualizing these challenges within the unique educational landscape of Saudi Arabia.

The characterization of functional learning disabilities in elementary education was explored through an action research approach involving 30 schools in Indonesia (Yunitasari et al., 2025). The objective of this study was to identify prevalent disability types and the obstacles to inclusive practice. Using questionnaires and focus group discussions with 120 teachers as the primary tools, the research revealed that approximately 10% of the 2,763 participating students presented with disabilities, most commonly dyslexia and cognitive disorders. Key results indicated that inclusion was hindered by administrative overload, rigid national curricula, and a lack of specialized facilities. The study recommended a transition toward functional-learning models and a strengthening of teacher competency through collaborative frameworks.

The systemic reasons behind the under-diagnosis of learning disabilities (LD) were investigated through a qualitative lens (Stone et al., 2023). This study aimed to identify the barriers professionals face during the screening and identification process. Data were gathered through interviews with 40 professionals, identifying two primary barrier categories: gaps in professional education and systemic hurdles. The findings highlighted significant misconceptions, such as the belief that a high IQ precludes an LD diagnosis, alongside systemic issues like time constraints and inconsistent institutional guidelines. The authors concluded that improving early identification rates requires more specific guidance and enhanced professional education for practitioners.

An update on the integration of developmental and intervention science provided a framework for modern EI practices (Guralnick, 2017). The objective was to examine how family interaction patterns serve as developmental pathways for children with delays. This review utilized the Developmental Systems Approach (DSA) as a theoretical tool to analyze child and family resources. The results emphasized that "sensitive responsiveness" during parent-child interactions is positively correlated with improved language outcomes. Recommendations focused on the necessity for

inclusive preschool settings to facilitate social competence by addressing risks at the child, family, and resource levels simultaneously.

The facilitators and barriers to inclusion were contrasted through a qualitative study of the "Step-up" program (Warren, 2017). The objective was to determine which factors contribute to a successful inclusive culture for parents and students. By comparing the experiences of 14 parents using a qualitative thematic analysis tool, the study identified five core themes. Key results suggested that exclusion from decision-making and negative beliefs about home literacy acted as barriers, while two-directional communication and shared philosophies acted as facilitators. The author recommended that schools focus on building a culture that values parents as partners to foster confidence in both the learner and the family.

Attitudes toward inclusion among 410 preschool educators in Hong Kong were examined to determine how professional training influences classroom environment (Lee et al., 2015). The objective was to measure acceptance levels across various disability types using a survey instrument. The results indicated that while teachers generally supported inclusion for students with learning difficulties, there was significant hesitation regarding children with ASD and ADHD. Notably, special education training increased acceptance for sensory and intellectual disabilities but had little impact on attitudes toward behavioral challenges. The study recommended focused, disability-specific training to address behavioral management within inclusive contexts.

The manifestation of emotional and behavioral risks in young children was the focus of an evidence-based review regarding early intervention expansion (Gore et al., 2014). The objective was to establish the necessity of support systems before "proof" of delay is fully evident. Utilizing the "caregiver system" model as a conceptual tool, the authors reported that behavioral problems often emerge as early as age three in children with learning disabilities. The findings suggested that negative behaviors are often reciprocal between child and caregiver. The researchers recommended the immediate implementation of role function-based behavioral interventions at the family level to mitigate the effects of poverty and adverse life experiences.

The lack of a universal definition for Specific Learning Disabilities (SLD) and its impact on identification was analyzed in a comparative synthesis (Pesova et al., 2014). The objective was to advocate for early identification to prevent students from being incorrectly labeled. The authors compared traditional discrepancy models with the Responsiveness-to-Intervention (RTI) framework. The results favored the RTI model for its ability to link identification directly to student outcomes. Recommendations included the use of small interactive groups and direct instruction, emphasizing that special education must be intensive and well-defined to be effective.

Barriers to the follow-through of referrals for EI services were identified through interviews with parents and service employees (Jimenez et al., 2012). The objective was to understand why families often fail to complete the evaluation process. The study found that ineffective communication was the primary barrier, as parents often misinterpreted a pediatrician's lack of urgency as a sign that no delay existed. Logistical hurdles and fears regarding the involvement of protective services were

also significant factors. The authors recommended a clearer explanation of EI logistics and purpose to families to improve evaluation completion rates.

The evolution of early childhood inclusion definitions over a 25-year period was examined to assess progress in the field (Odom et al., 2011). The objective was to analyze the shift from simple placement-based definitions to those focused on "belonging" and "participation." By synthesizing data from national research centers, the authors identified collaboration and specialized instruction as the cornerstones of high-quality inclusion. The findings suggested that both disabled and typically developing peers benefit from inclusive settings, though universal access remains elusive. The study recommended the adoption of precise quality measures and the broader application of the RTI framework in early childhood.

While the existing literature provides a robust foundation for understanding early intervention, there are significant similarities and differences between these previous studies and the current research. Like the work of Yunitasari et al. (2025) and Stone et al. (2023), this study focuses on the identification of systemic and administrative barriers that prevent the effective delivery of services. It shares the perspective found in Lee et al. (2015) that teacher training and attitudes are pivotal to the success of inclusion. Furthermore, this study aligns with the recommendations of Odom et al. (2011) and Pesova et al. (2014) regarding the necessity of moving toward functional, response-based frameworks like RTI. A primary distinction lies in the geographic and policy-driven focus of this research. While previous studies have examined these issues in Indonesia, Hong Kong, or the West, this study specifically investigates the Riyadh, Saudi Arabia context in light of Vision 2030. Unlike Guralnick (2017) or Warren (2017), who focused heavily on home settings or parental perspectives, this study prioritizes the kindergarten teacher as the primary agent of identification. There is currently a gap in empirical data regarding how Saudi teachers translate high-level policy into classroom reality; this study addresses that gap by moving beyond theoretical mandates to investigate the day-to-day administrative and technical obstacles in Riyadh's kindergarten schools.

Research Questions

The central issue addressed in this research relates to the systemic gap between the theoretical expectation of early intervention (EI) frameworks being available and the practical inability of teachers to implement these frameworks into their classroom practice. Despite evidence suggesting that early intervention is efficacious, educators in Saudi Arabia are faced with an intricate set of administrative grey areas, pedagogic gaps in teacher training, and insufficient engagement of families. Consequently, this study identifies and prioritizes the administrative, educational, technical, and social barriers that prevent the successful delivery of services to children with learning disabilities.

- RQ1: What administrative obstacles, including financial support, staffing and training, do teachers report as most critical to early intervention implementation?
- RQ2: To what extent do educational and training limitations, for example specialized curricula and teacher skills, impede program effectiveness?

- RQ3: How do technical and environmental constraints, such as classroom design and assistive tools, affect program delivery?
- RQ4: Which family and social barriers, for instance parental engagement and home support, influence early intervention outcomes?

Study Objectives

To address the scope of this research, the study aims to achieve the following three objectives:

1. Identify and prioritize the primary administrative and educational obstacles, such as funding shortages and curriculum suitability, that hinder the implementation of early intervention programs.
2. Measure and evaluate the impact of technical and environmental constraints, including classroom infrastructure and the availability of assistive tools, on program delivery.
3. Examine the influence of family and social barriers, specifically parental awareness and home-school collaboration, on early intervention outcomes.

Study Purpose

The primary purpose of this study is to identify and prioritize the obstacles hindering the implementation of early intervention programs among children with learning disabilities in Saudi kindergartens as reported by teachers. By surveying practitioners, the research seeks to provide a data-driven ranking of the severity of barriers across administrative, educational, technical, and social domains.

Study Significance

The significance of this study lies in its potential to inform and support evidence-based reforms in the Saudi early childhood education sector. By hierarchically categorizing barriers, the findings offer the Ministry of Education and school administrators a strategic roadmap for resource allocation, shifting focus from generic funding to targeted administrative and training support. Furthermore, this research empowers practitioners by validating the specific logistical and social hurdles they face, ultimately facilitating the creation of more resilient, inclusive kindergarten environments that align with the national goals of Vision 2030.

Method

This study employed a descriptive survey methodology to systematically examine obstacles in early programs of intervention for children with learning disabilities. This approach allows the researcher to describe phenomena within their contextual framework while ensuring sampled populations reflect broader communities.

Participants

The target population comprised of kindergarten teachers in northern Riyadh ($N \approx 515$) selected because of their direct role in implementing early intervention programs. Then, a sample size of 220 teachers was determined using statistical standards (95 % confidence level, 5 % margin of error, 50 % probability estimate) to ensure representativeness. Simple random sampling was applied to minimize

selection bias and enhance generalizability, although limitations persisted in accessing large populations and specific subgroups.

Actual respondents totaled 224 teachers, thus exceeding the target. Participants were predominantly female (202), held bachelor's degrees or higher (190), and represented diverse marital statuses (single: 101; married: 104) and administrative regions (Central: 121; Northern: 45).

Instrument Development & Validation

A questionnaire adapted from Al-Zoubi and Al-Nafie (2019) served as the primary instrument and measured four domains: educational/training obstacles, administrative obstacles, family interaction barriers and logistical obstacles (Al-Zoubi & Al-Nefaie, 2019). To ensure the questionnaire aligned with the objectives of the current study, several updates were made considering the opinions of specialists in the field of education. First, interrogative phrasing was converted to declarative statements, for instance, "The administration does not provide sufficient financial support", to enhance precision. Next, vague terminology was replaced with field-specific language, such as "specialized training programs." Subsequently, content scope was expanded to address sensory tools, parental communication challenges and technology barriers. Finally, four dimensions were established. Content validity was ensured via expert review by Dr. Ruba Hamam and Dr. Nawal Al-Rubaian; their feedback prompted modifications that improved conceptual clarity and thematic coverage.

To attain the internal consistency of the questionnaire, a pilot study was conducted with a random sample of 30 teachers not included in the main study group. Reliability was assessed using Cronbach's Alpha coefficient, which describes the relationship between the items within each domain. The findings elicited an overall reliability coefficient of (.89), which is above the .70 threshold that is considered as statistically acceptable and signifies high internal consistency. The Cronbach's Alpha values in the four domains of administrative, educational, technical, and family obstacles, were between (.81) and (.94). The data indicates that the instrument is reliable and provides justification for its use as a formal instrument for this study.

Ethical considerations were respected in the research process. The study commenced following formal approval from both the Institutional Review Board (IRB) and the Standing Committee for Scientific Research at Princess Nourah University. Informed consent was obtained electronically from all participants prior to data collection. The first section of the electronic survey presented the study and stated the participation's voluntary nature and the choice to withdraw at any time. To ensure privacy, the survey was anonymous, collecting no personally identifiable information such as names or specific school identifiers, and participants were informed that all data is used exclusively for scientific research purposes.

Data Collection and Analysis

Data was collected electronically via Google Forms to document responses efficiently and to cover the geographic area. Meanwhile, WhatsApp groups facilitated survey dissemination, and introductory text emphasized confidentiality. The target sample (220) was achieved within the defined collection period.

Descriptive statistical measures such as frequencies, percentages, means and standard deviations, were applied using SPSS because this method aligns with the research's aim to identify barriers rather than model predictions.

Results of the Study

This study analyzed responses from 224 kindergarten teachers in northern Riyadh concerning barriers to the implementation of early intervention programs for children with learning disabilities. Descriptive statistics, including frequencies, percentages, arithmetic means, and standard deviations, were applied to four predefined domains of obstacles, with responses measured on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree).

The participant demographics (Table 1) indicate a predominantly female sample (202, 91.4 %) compared to male teachers (19, 8.6 %). Regarding academic qualifications, 190 participants (86.0 %) held bachelor's degrees or higher, whereas 23 teachers (10.4 %) had secondary education. Marital status results show 104 married participants (47.1 %) and 101 single participants (45.7 %). Geographically, 121 teachers (54.8 %) worked in the Central Region, 45 (20.4 %) in the Northern Region, 20 (9.0 %) in the Eastern Region, 18 (8.1 %) in the Southern Region and 17 (7.7 %) in the Western Region.

Table 1

Demographic Characteristics of the Study Participants (N = 221)

Demographics		Frequency	percentage	Absolute percentage	Cumulative percentage
Gender	male	19	8.6	8.6	8.6
	Female	202	91.4	91.4	100.0
Academic qualification	uneducated	4	1.8	1.8	1.8
	secondary	23	10.4	10.4	12.2
	middle	4	1.8	1.8	14.0
	Bachelor's degree or higher	190	86.0	86.0	100.0
marital status	Single	101	45.7	45.7	45.7
	Married	104	47.1	47.1	92.8
	widow	4	1.8	1.8	94.6
	divorced	12	5.4	5.4	100.0
Administrative region	Northern Region	45	20.4	20.4	20.4

	Eastern Region	20	9.0	9.0	29.4
	Southern region	18	8.1	8.1	37.6
	Western Region	17	7.7	7.7	45.2
	Central region	121	54.8	54.8	100.0

First, administrative obstacles (Table 2) reveal strongest agreement with lack of ongoing specialized training programs (M = 4.17, SD = 0.82), shortage of trained administrative staff (M = 4.17, SD = 0.83) and inadequate classroom preparation (M = 4.13, SD = 1.04). Agreement regarding unavailable technical equipment was moderate (M = 3.84, SD = 1.15).

Table 2

Means and Standard Deviations for Administrative Obstacles to Early Intervention (N = 221)

Items of Administrative Obstacles	Mean	Standard deviation
Lack of adequate financial support from the administration to implement early intervention programs.	4.0407	0.83294
Lack of trained administrative staff in program management, which affects the quality of their implementation.	4.1674	0.82794
The administration's failure to provide ongoing and specialized training programs to support teachers in implementing early intervention programs.	4.1719	0.81872
Weak administrative guidance for teachers and the absence of professional support, which affects their ability to implement early intervention programs.	4.1448	0.82948
Lack of clarity in the communication dynamics between management and staff regarding early intervention program needs.	4.1176	0.84998
The administration's failure to respond effectively to the requirements for developing educational resources (such as updating educational tools or providing modern technologies).	4.1312	0.86127
The classrooms are not equipped, in terms of design and equipment, to meet the requirements of children with learning difficulties.	4.1312	1.03834

Lack of technical equipment and devices necessary to effectively implement early intervention programs (such as computers, smart boards, tablets).	3.8364	1.15492

Second, educational and training obstacles (Table 3) illustrate highest agreement on curriculum deficiencies such as lack of specialized curricula (M = 4.05, SD = 1.03) and shortage of educational tools (M = 4.01, SD = 1.11). Training-related items showed minimal agreement: insufficient teacher preparation (M = 3.57, SD = 1.03) and difficulty using modern technologies (M = 3.25, SD = 1.11).

Table 3

Means and Standard Deviations for Educational and Training Obstacles ($N = 221$)

Items of Educational and training obstacles	Mean	Standard deviation
The lack of specialized and appropriate educational curricula for children with learning difficulties.	4.0543	1.02989
Lack of educational tools and technologies designed to meet the requirements of children with learning disabilities	4.0136	1.10979
Insufficient training for teachers to supply them with the skills needed to effectively implement early intervention programmes.	3.5660	1.02862
The lack of continuous and renewed instruction programs in the domain of early intervention, which limits opportunities for teacher development.	3.5660	1.13526
Lack of specialized training on strategies for dealing with children with learning difficulties in the classroom.	3.7170	1.16648
Difficulty in using modern educational technologies or strategies by teachers.	3.2453	1.10776
The lack of comprehensive training programs to help teachers develop their skills in effective communication and deal with children with learning difficulties.	3.6792	1.12273

Third, technical and logistical (Table 4) obstacles demonstrate that teachers documented unsuitable work environments lacking resources and training (M = 4.06, SD = 1.02) and psychologically unsupportive classroom settings (M = 3.85, SD = 1.18).

Table 4

Means and Standard Deviations for Technical and Logistical Obstacles (N = 221)

Items of Technical and logistical obstacles	Mean	Standard deviation
Lack of a suitable work environment for teachers to implement early intervention programs (such as lack of resources, training, and increased job burdens).	4.0633	1.02050

Lack of an educational environment that provides psychological safety and behavioral support for children with learning difficulties.	3.8500	1.17829

Fourth, family and social obstacles (Table 5) report strongest concerns about parental unawareness of programs (M = 4.12, SD = 0.96), unsupportive home environments (M = 4.08, SD = 0.92) and communication challenges (M = 4.02, SD = 0.99). Parental refusal of intervention showed marginal agreement (M = 3.94, SD = 1.07).

Table 5

Means and Standard Deviations for Family and Social Obstacles (N = 221)

Items of Family and social obstacles	Mean	Standard deviation
A lack of awareness among some parents regarding the existence of early intervention programs and their importance in improving child development.	4.1182	0.95785
Some parents do not cooperate with teachers' instructions and do not want to develop their children.	3.9773	1.06176
Some parents refuse early intervention because they believe it is unnecessary, which affects the child's benefit from educational programs.	3.9409	1.07319
Poor family participation in school activities such as meetings and events, which reduces communication with specialists about the child's needs.	4.0092	0.94548
Lack of a home environment equipped with the tools and time to support early intervention program activities.	4.0829	0.92423
There are challenges in communicating between families and the school about the child's educational needs.	4.0182	0.98835
Lack of professional development opportunities for teachers, such as workshops and educational supervision, which affects the quality of implementation of early intervention programs.	4.0000	1.02034

Finally, a comparison of overall obstacle domains (Table 6) shows administrative obstacles ranked highest (M = 4.09, SD = 0.57), followed by educational/training obstacles (M = 4.03, SD = 0.89), family/social obstacles (M = 4.02, SD = 0.74) and technical/logistical obstacles (M = 3.96, SD = 0.97).

Table 6

Summary of Means and Standard Deviations Across All Obstacle Dimensions (N = 221)

All dimensions	Mean	Standard deviation
Administrative obstacles	4.0949	0.56794
Educational and training obstacles	4.0304	0.88773
Technical and logistical obstacles	3.9593	0.96797
Family and social obstacles	4.0225	0.74363

Discussion

Overall, this study indicates that administrative obstacles pose the greatest barrier to early intervention (M = 4.09, SD = 0.57), followed closely by educational/training (M = 4.03, SD = 0.89), family/social (M = 4.02, SD = 0.74) and technical/logistical challenges (M = 3.96, SD = 0.97). The narrow margin between the first three domains suggests that strengthening administrative support could yield benefits across training access and family engagement.

The high consensus on administrative barriers indicates consistent recognition of issues such as insufficient specialist staff and weak supervision. This finding corresponds with reports that kindergartens lack dedicated early intervention coordinators and clear management protocols (Abu el-fetouh Ahmad Omar, 2014). In light of this, leadership engagement and systematic oversight must extend across schools to improve program consistency and accountability (Shanawani, 2021). Within the educational/training domain, teachers most strongly agreed that ongoing specialist training is absent (M = 4.17, SD = 0.82). The variability in responses (SD = 0.89) implies uneven access to professional development across schools and reflects gaps in teacher preparation identified by Al-Zoubi & Al-Nefaie (2019). Because Vision 2030 emphasizes educator capacity building, rolling out standardized in-service training and certification in early intervention techniques is a plausible next step.

Family and social obstacles demonstrate substantial concerns about parental unawareness of services (M = 4.12, SD = 0.96) and unsupportive home environments (M = 4.08, SD = 0.92). These findings indicate low parental engagement noted by Abu el-fetouh Ahmad Omar (2014) and link socioeconomic factors to access barriers (Al-Shahri, 2018). Therefore, culturally tailored outreach campaigns and partnerships with community centers could improve home–school collaboration. Although technical/environmental obstacles ranked lowest, they remain significant: inadequate classroom resources (M = 4.06, SD = 1.02) and unsupportive learning environments (M = 3.85, SD = 1.18). The high variability in this domain suggests disparities in resource allocation. Studies show that digital tools for learning can enhance engagement and outcomes when used effectively (Long & Bouck, 2023; Rao et al., 2021), thus targeted investment in assistive technologies and hands-on workshops for teachers could mitigate these gaps.

These findings reveal that isolated initiatives, whether focused solely on training, family outreach or technology, are unlikely to resolve the multifaceted barriers teachers face. First, empowering kindergarten leaders with clear mandates and resources is necessary to oversee early intervention. Then, implementing regular,

standardized training modules for educators and administrators will address pedagogical and technical competencies. Next, launching outreach campaigns to raise parental awareness and foster home–school collaboration can strengthen family engagement. Finally, allocating dedicated funding for specialized curricula, educational tools and assistive technologies is essential to ensure equitable resource distribution across regions.

Limitations of the Study

This study's descriptive survey design and focus on northern Riyadh impose limitations on its generalizability. Future research should propose mixed-method approaches, including multiple regions and track the impact of implemented reforms over time. Longitudinal studies would explore how integrated interventions influence early intervention effectiveness and child outcomes across Saudi Arabia.

Conclusion

In summary, this study defined four barrier domains such as administrative, educational/training, technical/environmental and family/social based on a literature review and teacher reports. It described a descriptive survey of 224 Riyadh kindergarten teachers, documented these obstacles with a validated questionnaire and applied descriptive statistics to examine their severity. Results showed that administrative barriers topped concerns, with educational/training and family/social challenges close behind. Technical and environmental obstacles varied markedly between schools. In light of these findings, the first step may be to bolster administrative support and offer regular professional development for both teachers and leaders. Similarly, reaching parents through culturally relevant outreach and providing targeted technological resources could strengthen home–school collaboration and address equity gaps. While this study focuses on northern Riyadh, its insights can guide policymakers and practitioners in setting clear priorities. Future research could combine surveys with interviews across multiple regions to explore how coordinated reforms affect program delivery and child outcomes over time. On the whole, collaboration among education authorities, school leaders and community stakeholders will be necessary to address these interrelated barriers and advance early intervention for children with learning disabilities in Saudi Arabia.

Practical Implications

- The results of the present investigation provide important guidance for policymakers, school leadership, and teachers to put the Vision 2030 ambitions for inclusivity into daily practices.
- For Policymakers (Ministry of Education): The predominance of administrative barriers implies that money alone will not suffice without the structural change. Policies must explicitly require a "Coordination of Early Intervention" to be appointed in every kindergarten cluster to close the gap between the administration and the teachers in classrooms. Additionally, policies should establish a standardized teacher-to-student ratio that recognizes the intensive needs of children with learning disabilities to reduce teacher burnout.

- For School Leaders: Principals overloaded with school management responsibilities need to provide specialized training rather than general professional development. Principals could provide workshops with a Response to Intervention (RTI) focus. The workshops would provide practical screening tools for teachers and help teachers determine "at-risk" children earlier in the school year without relying on a formal medical diagnosis to define a "learning disability".
- For Universities: Higher education leaders need to evaluate their core early education teacher preparation course to ensure a mandated practicum in special education is included as part of their program. Placing diagnostic skills, as well as differentiated instruction strategies, into the education of pre-service teachers will eliminate some of the "educational barriers "identified in this study.
- To Enhance Community Engagement: Schools should create "Parent Partnership" programs, based on the considerable family barriers noted. These programs should extend beyond traditional meetings to include educational workshops for families on the identification of learning disabilities, reducing stigma around early intervention, and fostering a base of home-school relationships.

Suggestions for Future Research

With these findings and study limitations in mind, it is recommended that researchers investigate the following research directions:

- A Comparative Study of Early Intervention Barriers: Urban vs Rural Kindergartens in Saudi Arabia.
- Parental Experiences with Early Intervention: Examining Awareness and Barriers to Family-Human Relationships with Schools.
- The Influence of Targeted Training: Measuring Improvements of Noticing Learning Disabilities in Teachers.
- School Leadership and inclusion: The principal's role regarding administrative barriers to early intervention.
- Assistive Technology in Saudi Kindergartens: Availability, Use, and Impact among Students with Learning Disabilities.
- Longitudinal Effects of Early Intervention: Tracing Academic Outcomes from Kindergarten to Elementary School for "At Risk" Children.

The "Early Intervention Coordinator": A Case Study of Administrative Effectiveness in inclusive schools.

References

Aalatawi, R. (2018). Teachers' perceptions of the barriers to inclusive education of kindergarten students with disabilities in Saudi Arabia. *XJournals*. https://xjournals.com/collections/articles/Article?qt=jh/gGJCQfwN3CKyuRaLXvfP5Tvn6GZeqJFY2BGY2hrY=

Abu El-Fetouh Ahmad Omar, D. M. (2014). Early intervention services as perceived by parents of children with autism in Egypt and Saudi Arabia. *The International Interdisciplinary Journal of Education, 3*(1), 238–249.

Alotaibi, F., & Almalki, N. (2016). Parents' perceptions of early interventions and related services for children with autism spectrum disorder in Saudi Arabia. *International Education Studies, 9*(10), 128–136. https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p128

Bailey, D. B., Jr., Hebbeler, K., Spiker, D., Scarborough, A., Mallik, S., & Nelson, L. (2005). Thirty-six-month outcomes for families of children who have disabilities and participated in early intervention. *Pediatrics, 116*(6), 1346–1352. https://doi.org/10.1542/peds.2004-1239

Bedaiwi, R. M., Bagadood, N. H., & Sulaimani, M. F. (2025). Home-based early intervention services for children with disabilities in Saudi Arabia: Opportunities and challenges from a specialists perspective. *Early Years, 45*(1), 90–102. https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2310579

Dickson, S. V., & Bursuck, W. D. (1999). Implementing a model for preventing reading failure: A report from the field. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*(4), 191–202.

Emerson, E., & Einfeld, S. (2010). Emotional and behavioural difficulties in young children with and without developmental delay: A bi-national perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(5), 583–593. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02179.x

Equal Opportunities Commission. (2012). *Equal opportunities awareness survey 2012*.

Gore, N., Hastings, R., & Brady, S. (2014). Early intervention for children with learning disabilities: Making use of what we know. *Tizard Learning Disability Review, 19*(4), 181–189. https://doi.org/10.1108/TLDR-02-2014-0005

Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30*(2), 211–229. https://doi.org/10.1111/jar.12233

Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(4), 406–415. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0026

Husin, M. R. (2017). Exploring the use of digital devices among pupils with learning disabilities. *The International Journal of Multimedia & Its Applications, 9*(4/5/6), 75–86. https://doi.org/10.5121/ijma.2017.9607

Jimenez, M. E., Barg, F. K., Guevara, J. P., Gerdes, M., & Fiks, A. G. (2012). Barriers to evaluation for early intervention services: Parent and early intervention employee perspectives. *Academic Pediatrics, 12*(6), 551–557. https://doi.org/10.1016/j.acap.2012.06.002

Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 79–88. https://doi.org/10.1177/0271121414566014

Long, H. M., & Bouck, E. C. (2023). Calculators and online games: Supporting students with learning disabilities in mathematics. *Intervention in School and Clinic, 58*(4), 280–286. https://doi.org/10.1177/10534512221093787

National Professional Development Center on Inclusion. (2009). *Research synthesis points on early childhood inclusion*. FPG Child Development Institute, University of North Carolina. http://community.fpg.unc.edu/npdci

Nordhov, S. M., Ronning, J. A., Ulvund, S. E., Dahl, L. B., & Kaaresen, P. I. (2012). Early intervention improves behavioral outcomes for preterm infants: Randomized controlled trial. *Pediatrics, 129*(1), e9–e16. https://doi.org/10.1542/peds.2011-0247

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344–356. https://doi.org/10.1177/1053815111430094

Ok, M. W., & Rao, K. (2017). Using a digital pen to support secondary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 53*(1), 36–43. https://doi.org/10.1177/1053451217692567

Ozen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(1), 359–362.

Pesova, B., Sivevska, D., & Runceva, J. (2014). Early intervention and prevention of students with specific learning disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 149*, 701–708. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.274

Rao, K., Torres, C., & Smith, S. J. (2021). Digital tools and UDL-based instructional strategies to support students with disabilities online. *Journal of Special Education Technology, 36*(2), 105–112. https://doi.org/10.1177/0162643421998327

Robertson, J., Green, K., Alper, S., Schloss, P. J., & Kohler, F. (2003). Using peer-mediated intervention to facilitate children's participation in inclusive child care activities. *Education & Treatment of Children, 26*(2), 182–197.

Shanawani, H. A. (2021). Activating the role of kindergartens' leaders in Saudi Arabia to establish the early intervention culture in the light of international experiences. *International Journal of Educational Sciences, 34*(1–3), 63–74. https://doi.org/10.31901/24566322.2021/34.1-3.1204

Slavin, R. E. (1996). Preventing learning disabilities. *Educational Leadership, 53*(5), 4–7.

Stone, L. A., Benoit, L., Martin, A., & Hafler, J. (2023). Barriers to identifying learning disabilities: A qualitative study of clinicians and educators. *Academic Pediatrics, 23*(6), 1166–1174. https://doi.org/10.1016/j.acap.2023.01.011

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education, 37*(3), 140–146. https://doi.org/10.1177/00224669030370030301

Warren, S. R. (2017). Hidden voices: Parents' perspectives on the barriers to and facilitators of inclusion on their preschool children with disabilities. In *Working with families for inclusive education* (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 10, pp. 151–174). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000010009

Yuen, M., & Westwood, P. (2002). Teachers' attitudes toward integration: Validation of a Chinese version of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS). *Psychologia, 45*(1), 1–11. https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.1

Yunitasari, D., Lasmawan, I. W., Arnyana, I. B. P., & Ardana, I. M. (2025). Breaking barriers: Advancing inclusive education through early identification of learning challenges. Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam, 8(1), 139–153. https://doi.org/10.31538/nzh.v8i1.6214

Arabic References:

الزعبي، س.، والنفيعي، ر. (2019). التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات: العلوم التربوية، 46(1).*

السميري، ي.، والجهني، س. (2019). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في تحديد الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مدينة ينبع. *المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج*. https://doi.org/10.21608/edusohag.2019.37723

الشهري، ك. أ. (2018). معوقات خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(25)*، 125-159. https://doi.org/10.21608/sero.2018.91491 .

Romanization of the Arabic References:

Al-Shahri, K. A. (2018). Obstacles to early intervention services for children with disabilities from the parents' point of view. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 6*(25, second part), 125–159. https://doi.org/10.21608/sero.2018.91491

Al-Sumairi, Y., & Al-Jahni, S. (2019). Problems facing learning disabilities teachers in identifying gifted students with learning disabilities in Yanbu city. *Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag*. https://doi.org/10.21608/edusohag.2019.37723

Al-Zoubi, S., & Al-Nefaie, R. (2019). Challenges facing the learning disabilities program in Tabuk region in the Kingdom of Saudi Arabia. *Dirasat: Educational Sciences, 46*(1).

تصورات المعلمين حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم

Teachers' Perceptions of the Use of Generative Artificial Intelligence Applications in Science Education

إعداد

د. أمل بنت فالح العنزي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك

قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة الحدود الشمالية

Dr. Amal Faleh Alenzi

Associate Professor of Science Education

Department of Curriculum and Instructional Technology - College of Humanities and Social Sciences - Northern Border University

Email: af.alenzi@outlook.com

DOI: 10.36046/2162-000-027-028

د. أمل بنت فالح العنزي

تاريخ التقديم: 2026/02/10 م تاريخ القبول: 2026/03/08 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة، وعلاقتها ببعض المتغيرات. تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكونت أداة الدراسة من استبانةٍ مكونة من خمسة محاور، اندرج تحتها (55) فقرةً، وطبقت على عينة مكونة من (82) معلم ومعلمة علوم في مدينة عرعر خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1447هـ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت النتائج أن تصورات المعلمين والمعلمات حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة جاءت واضحة بدرجةٍ كبيرةٍ على جميع مجالات الاستبانة، حيث حصل مجال تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.82)، ثم مجال التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.68)، ثم بالمرتبة الثالثة مجال المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، بمتوسط حسابي مقداره (3.68)، ثم بالمرتبة الرابعة مجال متطلبات التفعيل، بمتوسط حسابي مقداره (3.64)، وبالمرتبة الخامسة والأخيرة مجال التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، بمتوسط حسابي مقداره (3.61)، كما وجد فرق دال إحصائيًّا في تصورات الطلبة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لصالح معلمي الدراسات العليا، فيما لم تكن الفروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في تصوراتهم تبعًا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية تطبيقية لمعلمي العلوم في مجال الذكاء الاصطناعي التوليدي، وبناء أطر وأدوات لقياس أثره التربوي، وتعزيز البنية التحتية والسياسات الرقمية الداعمة.

الكلمات المفتاحية: تقنيات التعليم، التعليم الذكي، المعتقدات، الذكاء الاصطناعي التوليدي، تعليم العلوم، معلم العلوم.

Abstract

This study aimed to investigate the perceptions of intermediate stage science teachers regarding the technology of generative artificial intelligence (Gen AI) in the educational process and their relationship with certain variables. The descriptive survey method was employed, and the research instrument consisted of a questionnaire covering five domains. The questionnaire included 55 items and was administered to a randomly selected sample of (82) male and female science teachers in the city of Arar during the first semester of the academic year 1447 AH. The results indicated that teachers' perceptions of Gen AI applications in intermediate stage science education were highly evident across all questionnaire domains. The domain of challenges associated with implementing Gen AI ranked first, with a mean 3.82. This was followed by the domain of educational applications of Gen AI in science education, which ranked second with a mean 3.68. The knowledge of Gen AI applications domain ranked third with a mean 3.68. In fourth place was the domain of implementation requirements, with a mean of 3.64. Finally, the domain of attitudes toward the use of generative AI in education ranked fifth and last, with a mean 3.61. Moreover, a statistically significant difference was found in teachers' perceptions according to the academic qualification variable (bachelor's, postgraduate) in favor of postgraduate teachers, whereas no statistically significant differences were found according to gender, years of experience. The study recommended developing practice-oriented training programs for science teachers in the field of Gen AI, establishing robust frameworks and tools to assess its educational impact, and strengthening digital infrastructure and supportive policies.

Keywords: Educational Technology, Smart Education, Beliefs, Generative AI, Science Teaching, Science Teacher.

المقدمة

يمثل المعلم الركيزة الأساسية في أي تحول تقني داخل البيئة الصفية؛ إذ لا تُقاس قيمة التقنيات بحد ذاتها، بل بمدى إدراك المعلم لوظيفتها التربوية، وقدرته على توظيفها ضمن سياق تعليمي منضبط يحقق أهداف التعلم. وفي ظل التحولات الرقمية المتسارعة، برز الذكاء الاصطناعي التوليدي بوصفه أحد أبرز الاتجاهات المعاصرة التي أعادت تشكيل مفهوم إنتاج المعرفة وتداولها داخل المؤسسات التعليمية، الأمر الذي جعل فهم تصورات المعلمين تجاهه ضرورة بحثية ملحّة، لا سيما في المواد التي تتطلب بناءً مفاهيميًّا عميقًا مثل العلوم في المرحلة المتوسطة.

وتتباين مواقف المعلمين تجاه الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ فبينما ينظر بعضهم إليه بوصفه أداة تعزز كفاءة التدريس وتفتح آفاقًا لتخصيص التعلم، يبدي آخرون تخوفات تتعلق بدقة المخرجات، والتحيزات الخوارزمية، وإمكانية الاعتماد المفرط عليه بما قد يضعف مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة (Casal-Otero et al., 2023؛ Kasneci et al., 2023؛ Jisc, 2025)، ويكتسب هذا التباين أهمية خاصة في تعليم العلوم في المرحلة المتوسطة، حيث يتطلب التعلم بناءً مفاهيميًا دقيقًا، وممارسة لعمليات الاستقصاء، والتحقق التجريبي، والتفسير العلمي (الهويدي، 2016)، وهي مهارات قد تتأثر سلبًا أو إيجابًا تبعًا لطريقة توظيف التقنية.

ويندرج الذكاء الاصطناعي التوليدي ضمن الإطار الأوسع للذكاء الاصطناعي، الذي يُعرَّف بأنه أنظمة حاسوبية قادرة على محاكاة بعض العمليات المعرفية البشرية كالتعلم والاستدلال واتخاذ القرار (Chen et al., 2022؛Russell & Norvig, 2021)، غير أن هذا النمط التوليدي يتميز بقدرته على إنتاج محتوى جديد – نصوصًا أو صورًا أو رموزًا برمجية – استنادًا إلى نماذج تعلم عميق واسعة النطاق. وقد تجسدت تطبيقاته عمليًا في أدوات طورتها OpenAIمثل ChatGPT، وأخرى قدمتها Googleعبر نموذج Gemini، والتي أتاحت إمكانات تفاعلية غير مسبوقة في توليد الشرح، وبناء الأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة الفورية (Johnston et al., 2024).

ويمثل هذا النوع من الذكاء الاصطناعي نقلة نوعية مقارنة بالأنظمة التقليدية؛ إذ لا يقتصر على تحليل البيانات المنظمة، بل يتعامل مع بيانات غير مهيكلة كاللغة الطبيعية والصور، ويولد مخرجات متعددة لنفس المدخل وفق احتمالات سياقية متنوعة (Bommasani et al., 2021;

(Feuerriegel et al., 2024). كما يمتاز بقدرته على التكيّف مع طبيعة المستخدم والسياق، مما يجعله مدخلًا واعدًا لتحقيق التعلم المخصص، وتقديم مسارات تعليمية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة (Guettala et al., 2024).

كما يُعدّ الذكاء الاصطناعي التوليدي أحد التطبيقات المتقدمة للذكاء الاصطناعي، ويتميّز بقدرته على إنتاج محتوى جديد انطلاقًا من تحليل أنماط البيانات السابقة، بخلاف الأنظمة التقليدية التي تقتصر على الاسترجاع أو التصنيف (Bostrom, 2014). وقد أسهم هذا النمط في إحداث تحوّل نوعي في المجال التعليمي نظرًا لما يوفره من إمكانات التخصيص، والتفاعل، وتوليد المحتوى العلمي بصورة آنية وبأشكال جديدة ومتنوعة –نصوصًا وصورًا وأصواتًا وبيانات رقمية – استنادًا إلى الأنماط التي تعلّمها من كميات ضخمة من البيانات أثناء التدريب، كما أنه يستند إلى نماذج تعلم عميق متقدمة، أبرزها النماذج التوليدية التلقائية والنماذج اللغوية الضخمة، التي تستطيع تحليل البُنى اللغوية والمفاهيمية للبيانات، ثم إعادة إنتاجها في صورة مخرجات جديدة ذات طابع إبداعي (Feuerriegel et al., 2024).

ومن الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي التوليدي دراسة اغاروال وآخرون (Aggarwal et al., 2025) حيث اعتبرته نقلة نوعية مقارنةً بالذكاء الاصطناعي التقليدي، وبينت أنه يمتاز بقدرة فائقة على الإبداع والتكيّف، إذ يمكنه إنتاج محتوى جديد ومتعدد الأشكال يتلاءم مع سياقات متنوعة دون التقيد بمدخلات صلبة أو قواعد جاهزة. ويختلف عن النظم التقليدية في أنه لا يقتصر على معالجة البيانات المنظمة فقط، بل يستطيع التعامل مع البيانات غير المهيكلة كاللغة الطبيعية أو الصور أو الأصوات، وتوليد مخرجات ذات طابع أصيل تتجاوز حدود ما تعلّمه مباشر.

ويمكن القول إن الذكاء الاصطناعي التوليدي منظومة رقمية قائمة على نماذج تعلم عميق قادرة على إنتاج محتوى جديد وأصيل في صور متعددة – نصوص، صور، أصوات، أو رموز برمجية – من خلال تحليل الأنماط والمفاهيم اللغوية والمعلوماتية الكامنة في البيانات الضخمة التي دُرِّبت عليها، بما يمكّنها من محاكاة الإبداع البشري وتكييف المخرجات وفقًا للسياقات المختلفة دون اعتماد مباشر على مدخلات جاهزة أو قواعد ثابتة.

ويتميّز الذكاء الاصطناعي التوليدي بعدد من الخصائص التي تميّزه عن غيره من أنماط الذكاء الاصطناعي التقليدية؛ إذ يجمع بين القدرة على الإبداع والتكيّف وإنتاج المعرفة، مما يجعله أداة قوية في مجالات التعليم والبحث والتصميم، وأولى هذه الخصائص هي التولّد المتعدد والتنوّع في المخرجات، حيث يستطيع النظام توليد أكثر من استجابة واحدة لنفس المدخل استنادًا إلى احتمالات مختلفة في نماذج اللغة أو الصورة، مما يوفّر تنوعًا واسعًا في الحلول والمحتوى المنتج، وهذا ما أشارت إليه دراسة وايسز وآخرون (Weisz et al., 2023) عندما بيّنت أنّ من أبرز خصائص الذكاء الاصطناعي التوليدي قدرته على إنتاج مخرجات متعددة وغير متوقعة لنفس الطلب، وهو ما يُعرف بخصيصة المخرجات المتعددة والمتنوعة. كما أكدت دراسة صفر (2024) أن الأدوات التوليدية تختلف في مستوى تنوع مخرجاتها باختلاف نوع النماذج والبيانات المستخدمة في التدريب.

ومن الخصائص الجوهرية الأخرى لهذا الذكاء قابليته للتكيّف مع الوضع القائم، إذ يستطيع الذكاء الاصطناعي التوليدي تعديل مخرجاته بما يتناسب مع طبيعة المهمة أو البيئة التي يُوظَّف فيها، سواء أكان ذلك في المجال التعليمي أو الإبداعي أو التقني (محمد ومحمد، 2020)، وقد أشارت دراسة العمري والحربي (2025) إلى أن هذه التقنية تتيح ابتكار محتوى تعليمي يتوافق مع خصوصية المادة الدراسية واحتياجات الطلبة، مما يجعلها أداة فعالة في دعم التعليم المخصص والتعلّم الذاتي. كما بينت دراسة علي وآخرون (2025) أن هذه النظم تمتاز بالقدرة على التكيّف مع طبيعة المحتوى والمجال العلمي الذي تتعامل معه، سواء في التصنيف أو الفهرسة أو إنشاء النصوص الوصفية.

كذلك يتميّز الذكاء الاصطناعي التوليدي بخصيصة الإبداع وإنتاج المحتوى الأصيل، إذ لا يقتصر دوره على إعادة صياغة المعرفة القائمة، بل يقوم بتركيب أنماط جديدة من البيانات تولّد أفكارًا أو نصوصًا لم تُنتج من قبل، استنادًا إلى تحليل الأنماط اللغوية والدلالية في البيانات الضخمة. وهذا ما أكدته دراسة موخيرجي وشانغ (Mukherjee & Chang, 2023) عندما بيّنت أن أحد أبرز أوجه قوة الذكاء الاصطناعي التوليدي تكمن في قدرته على الموازنة بين الجِدة والفائدة، أي إنتاج مخرجات تجمع بين الابتكار والقيمة العملية. كما أظهرت دراسة زهو زلي (Zhou & Lee, 2024) أنّ استخدام النماذج التوليدية مع الطلبة أسهم في توليد أفكار أكثر أصالة مقارنة بالمخرجات التي أُنتجت باستخدام أدوات تقليدية.

ومن الخصائص البارزة للذكاء الاصطناعي التوليدي قدرته على التعامل مع البيانات غير المهيكلة، إذ تختلف الأنظمة التوليدية عن النظم الذكية التقليدية في قدرتها على استيعاب ومعالجة النصوص والصور والأصوات والرموز البرمجية دون الحاجة إلى تنظيمها مسبقًا في جداول أو صيغ محددة، وتُعزى هذه الميزة إلى البنية المعمارية للنماذج التحويلية التي تمكّنها من فهم الأنماط الدلالية عبر وسائط متعددة وتحويلها إلى تمثيلات قابلة للتوليد، وهو ما يتيح إمكان دمج المحتوى اللغوي والبصري والسمعي ضمن إطار تعلم واحد متكامل. وهذا ما أشارت إليه دراسة راميش وآخرون (Ramesh et al., 2022) عندما بينت أن النماذج التوليدية، يمكنها توليد صور دقيقة ومعنوية استنادًا إلى أوصاف نصية فقط، ما يعكس قدرتها على تحليل بيانات غير مهيكلة من مصادر مختلفة وتوليفها في مخرجات متسقة. كما أكّدت دراسة بوماساني وآخرون (Bommasani et al., 2021) أن النماذج التأسيسية تمتلك قدرة فريدة على توحيد معالجة أنواع البيانات المتعددة ضمن منظومة تعلم واحدة، الأمر الذي يجعلها ملائمة لتطبيقات التعليم التوليدية التي تتطلب تكامل النصوص والصور والفيديو في بيئة تعلم غنية ومتفاعلة.

ومن الخصائص المميزة كذلك السرعة والكفاءة في الإنتاج، إذ تتيح خوارزميات الذكاء الاصطناعي التوليدي إنشاء محتوى كبير الحجم في زمن قصير مع الحفاظ على جودة مقبولة، وقد بينت دراسة عربية بعنوان تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي القائمة على أنماط الاكتشاف لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية أن استخدام الأدوات التوليدية أسهم في تسريع عملية إنتاج الأفكار الإبداعية، وتحسين جودة المخرجات التعليمية، مقارنة بالطرق التقليدية (السهيمي وآخرون، 2025).

وأخيرًا، تتصف هذه النظم بقدرتها على التخصيص والتكيّف مع المستخدم، حيث يمكنها توليد محتوى يتناسب مع احتياجات الأفراد ومستوياتهم وسياقاتهم (الغامدي، 2024)، وقد أشارت دراسة غويتلا وآخرون (Guettala et al., 2024) إلى أن ا أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يوفر آليات لتحليل أداء المتعلِّم وتوليد مسارات ومحتوى تعلّمي فرديّ يتناسب مع قدراته واهتماماتِه، ممّا يجعله أحد أهم المداخل لتحقيق التعلّم المخصّص في التعليم المعاصر.

ورغم هذه القدرات والمميزات، فإن الذكاء الاصطناعي التوليدي يتصف أيضًا بخاصية عدم التنبؤ التام ووجود احتمالية للخطأ في المخرجات. إذ قد يُنتج النظام معلومات غير دقيقة أو غير

واقعية نتيجة اعتماده على أنماط احتمالية في التوليد أكثر من اعتماده على التحقق المنطقي (Jisc, 2025). وقد بينت دراسة (Mukherjee & Chang, 2023) أن المبالغة في البحث عن الإبداع قد تؤدي إلى مخرجات مبتكرة ظاهريًّا لكنها تفتقر إلى المصداقية، كما أكدت دراسة وايسز وآخرون (Weisz et al., 2023) على ضرورة تصميم أنظمة الذكاء التوليدي بطريقة تُظهر للمستخدمين درجة عدم اليقين في المخرجات، وتمنحهم أدوات لتدقيقها.

وبهذا؛ تُبرز الخصائص السابقة أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يمثل نقلة نوعية في توظيف التكنولوجيا لخدمة التعليم، إذ يجمع بين الإبداع والتخصيص والتكيّف، وهي سمات لم تكن متاحة في الأنظمة التقليدية. وهذه الخصائص تجعل منه أداة استراتيجية لتطوير بيئات التعلم الحديثة، لما يتيحه من تنوع في المخرجات وقدرة على توليد محتوى أصيل ومتجدد يُسهم في إثراء المواقف التعليمية، كما يمكن القول أيضًا أن مرونة النظام في التكيّف مع احتياجات الطلبة تمثل جوهر التعلم المخصص، حيث يمكن للذكاء التوليدي تحليل أداء الطالب وتقديم تجارب تعلم فردية تراعي الفروق الفردية وتعزز الدافعية الذاتية. ومع ذلك، هناك ضرورة للتعامل الواعي مع هذه التقنية، نظرًا لاحتمالية ظهور مخرجات غير دقيقة أو متحيزة، مما يستلزم وجود إشراف تربوي فعّال ومهارات نقدية لدى المستخدمين، وبوجه عام، إن توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم يمثل فرصة واعدة لتجديد طرائق التدريس، وتحويل الطالب من متلقٍ للمعلومة إلى شريك فاعل في إنتاج المعرفة.

في ضوء التطورات المتسارعة في مجالات التقنية الرقمية، يُعدّ الذكاء الاصطناعي التوليدي أحد أبرز الاتجاهات الحديثة التي أسهمت في إعادة تشكيل منظومات التعليم والإنتاج المعرفي، فقد شهدت السنوات الأخيرة نقلة نوعية في تطوير النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) التي تمتاز بقدرتها على فهم السياق اللغوي وتوليد نصوص متماسكة وذات معنى، ويُعدّ نموذج GPT(Generative Pre-trained Transformer) الذي طورته شركة OpenAI من أكثر النماذج تأثيرًا في هذا المجال، نظرًا لاستخداماته الواسعة في توليد المعرفة، والتفاعل الذكي مع المستخدمين (Floridi & Chiriatti, 2020).

كما برزت مجموعة من الأدوات والتطبيقات التوليدية التي عززت هذا الاتجاه، مثل ChatGPT كنظام محادثة لغوي تفاعلي، وDALL·E المخصص لتوليد الصور من النصوص، و GitHub Copilotالداعم للمبرمجين في توليد الأكواد، و Jasperالمستخدم في كتابة المحتوى الإبداعي، إلى

جانب Runway ML الذي يوفّر بيئة رقمية لتوليد الوسائط المتعددة (عباس، 2024). وقد أظهرت دراسة (Davenport & Mittal, 2022) أن هذه النظم التوليدية أحدثت تحولًا جذريًّا في بيئات العمل والتعلّم من خلال تحسين الكفاءة، وتوسيع نطاق الإبداع، وتسريع إنتاج المعرفة.

ورغم ما توفره هذه الأدوات من إمكانات غير مسبوقة في دعم التعلم المخصص، والتعلّم الذاتي، والتعلّم القائم على الإبداع، فإن توظيفها التربوي يتطلب فهمًا متوازنًا لمزاياها وتحدياتها الأخلاقية، خصوصًا ما يتعلق بقضايا الدقة، والموثوقية، وحقوق الملكية الفكرية، وحماية الخصوصية، وفي هذا الإطار، أكدت منظمة اليونسكو في دليلها الصادر حديثًا حول الاستخدام المسؤول لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي على أهمية بناء القدرات المؤسسية، وترسيخ ثقافة الاستخدام الأخلاقي، وضمان الشفافية والعدالة في الوصول إلى هذه التقنيات (Sabzalieva & Valentini, 2023).

يتضح من استعراض الأسس النظرية للذكاء الاصطناعي التوليدي أن هذه التقنية تمثل تحولًا جوهريًّا في توظيفه في التعليم، إذ أتاحت إمكانات إبداعية تتجاوز حدود الأنظمة التقليدية، مما يفتح آفاقًا جديدة أمام معلمي العلوم لتطوير أساليب التدريس وتعزيز التفاعل والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، ومع ذلك، فإن توظيف هذه التقنيات بفاعلية يتطلب وعيًا تربويًا وأخلاقيًا متوازنًا يضمن الاستفادة من قدراتها دون الإخلال بالقيم التعليمية والإنسانية، وهو ما يجعل استكشاف تصورات معلمي العلوم حولها خطوة أساسية لفهم فرصها وتحدياتها في الميدان التربوي.

وقد حاولت دراسة كايك (Çayak, 2024) استكشاف العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي ومستوى إلمامهم به، وبينت أن اتجاهات المعلمين الإيجابية تجاه الذكاء الاصطناعي كانت مرتفعة، ووجود مستويات الإلمام بالذكاء الاصطناعي متوسط) ولم تُظهر الاتجاهات ومستوى الإلمام فروقًا ذات دلالة إحصائية وفقًا للجنس أو سنوات الخبرة أو نوع المدرسة، لكن المعلمين الحاصلين على تعليم عالٍ لاحظوا مستويات أعلى من الإلمام والاتجاهات الإيجابية. كما هدفت دراسة سلطانة وآخرون (Sultana et al., 2025) إلى تطوير وتوثيق مقياس لقياس اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو الذكاء الاصطناعي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذكور. كما استقصت دراسة كاشيرو وآخرون (Cachero et al., 2025) التحيّزات بين الجنسين في المعرفة الذاتية بتقنيات الذكاء الاصطناعي، وتأثيرها ودعمها لدى الطلبة،

وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في مستويات المعرفة الذاتية بتقنيات الذكاء الاصطناعي، والتوقعات الإيجابية بشأن تأثيرها، ومستوى الدعم نحوها، وأن الإناث أقل شعورًا بالكفاءة الذاتية تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي وأقل توقعًا لتجربتها.

وبهذا؛ فإن القطاع التعليمي يشهد تحولًا جذريًّا بفضل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي تقدم حلولًا مبتكرة للتحديات التعليمية التقليدية، تتمثل أبرز هذه التطبيقات في التعليم الشخصي، حيث إنها تمكن هذه التطبيقات –مثل ChatGPT معلمي العلوم من تقديم تجارب تعليمية مخصصة لكل طالب بناءً على مستوى فهمه وأسلوب تعلمه (Jauhiainen et al., 2024)، وإنشاء المحتوى التعليمي، إذ يمكن لهذه التقنيات توليد دروس وتمارين واختبارات تتوافق مع المناهج الدراسية المختلفة، كما توفر هذه الأنظمة وظائف تكيفية تساعد الطلبة في حل المسائل العلمية مع تقديم تلميحات مخصصة، وتدعم تقييمهم عبر تصحيح الواجبات وتقديم ملاحظات تفصيلية (Deepshikha, 2023)، بالإضافة إلى تقديم دعم لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال حلول مثل الترجمة الفورية وتحويل النص إلى كلام لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقات (Fu et al., 2025).

ويُعد الذكاء الاصطناعي التوليدي أداةً ثوريةً في تصميم المحتوى التعليمي، إذ يمكنه تحليل المناهج الدراسية والأهداف التعليمية لتوليد محتوى مخصص يتناسب مع احتياجات الطلبة ومستوياتهم المختلفة، باستخدام تقنيات متقدمة مثل معالجة اللغة الطبيعية والتعلم العميق (حسين، 2024)، تُظهر الدراسات قدرة هذه الأنظمة على إنتاج مواد تعليمية تفاعلية تشمل الدروس والتمارين والاختبارات التكيفية، مع ضمان التوافق مع المعايير التربوية، كما تُسهم في تبسيط المفاهيم العلمية المعقدة عبر وسائط متعددة كالرسوم التوضيحية المُولدة آليًا (Pesovski et al., 2024)، ومع ذلك، يُشير الباحثون إلى ضرورة مراجعة المحتوى المُولد من قبل المعلمين والمختصين لضمان دقته التربوية وتجنب التحيزات المحتملة (UNESCO, 2021)، مما يؤكد أهمية التكامل بين الذكاء الاصطناعي والخبرة البشرية في تصميم تجارب تعليمية فعالة.

كما يقدم الذكاء الاصطناعي التوليدي إمكانات كبيرة في مجال التعلم المخصص، حيث أظهرت دراسة أجراها فايريو وبيتريا (Vieriu & Petrea, 2025) قدرة هذه التقنيات على تحليل أنماط التعلم الفردية وتكييف المحتوى التعليمي وفقًا لاحتياجات كل طالب. كما بيت دراسة جيان (Jian, 2023) أن أنظمة الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكنها تقديم تفاعل فوري ذكي، حيث تزود

الطلبة بتغذية راجعة آنية وتفسيرات مخصصة تساعد في تعميق الفهم، كما أشارت دراسة جوهاينين (Jauhiainen et al., 2024) إلى أن هذه التقنيات تمتلك قدرة فريدة على تعديل صعوبة المحتوى تلقائيًا بناءً على أداء الطالب، مع تقديم مسارات تعلم شخصية (Deepshikha, 2023).

ويُسهم الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل فعال في تنمية مهارات الإبداع العلمي وحل المشكلات لدى الطلبة، فقد بينت دراسة الشوربجي (2024) أن استخدام أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية يحفز التفكير الإبداعي ويوسع آفاق الحلول المبتكرة للمشكلات، كما تمكن هذه التقنيات الطلاب من استكشاف حلول متعددة للمشكلات العلمية من خلال محاكاة سيناريوهات واقعية (Ivcevic & Grandinetti, 2024).

على الرغم من الدور المتنامي للذكاء الاصطناعي في تطوير تعليم العلوم داخل المدارس، فإن تطبيقاته لا تزال تصطدم بعدد من التحديات الجوهرية التي تستدعي حلولًا عاجلة. فمن الجانب الأكاديمي، بيّنت دراسة نجا وآخرون (Nja et al., 2023) أن جزءًا كبيرًا من المحتوى الناتج عن الأنظمة الذكية يتطلب تدقيقًا علميًا من قِبل المعلمين لضمان صحته ودقته. أما من الناحية التقنية، فقد كشفت تقارير تربوية أن عددًا من المدارس العربية ما زال يفتقر إلى البنية الرقمية والأدوات التقنية اللازمة لتفعيل هذه الأنظمة بكفاءة عالية (Sabbah et al., 2020). كما كشف دراسة روسو وآخرون (Russo et al., 2025) وجود القلق لدى المستخدمين في بريطانيا حول الذكاء الاصطناعي، حيث إن الإناث أظهرن مستويات أعلى من القلق تجاه الذكاء الاصطناعي مقارنة بالذكور، وبينت أن القلق من الذكاء الاصطناعي يؤثر سلبًا على تقبّل الأفراد لتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخدامها. وكذلك سلطت دراسة اكغون وغرينهاو (Akgun & Greenhow, 2022) الضوء على التحديات الأخلاقية المرافقة لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم المدرسي في أمريكا، وتبين أن هذه التطبيقات تحمل فوائد تعليمية متعددة مثل التعلم المخصّص والتقييم الآلي، لكنها تواجه كذلك مشاكل أخلاقية بارزة منها الخصوصية، والشفافية.

رغم ما يحيط بتوظيف تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم من عقبات، فإن التعامل معها لا يستدعي الحدّ من استخدامها، بل يستوجب تبنّي رؤية أكثر وعيًا وتنظيمًا في التطبيق، ويتطلّب ذلك تعزيز الجاهزية الرقمية للمدارس، ومراجعة السياسات والأنظمة بما يضمن الاستخدام الآمن والمسؤول، إلى جانب إعداد برامج تأهيلية موجّهة للمعلمين والطلبة لبناء مهاراتهم

في توظيف هذه التطبيقات بصورة تربوية فاعلة. كما ينبغي الحفاظ على توازن تربوي يضمن أن يبقى الذكاء الاصطناعي وسيلة داعمة للتعلّم، لا بديلًا عن تطوير مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفاعل الإنساني، باعتبارها ركائز جوهرية في بناء الطالب القادر على التميز والإبداع في العصر الرقمي.

وتُعد تصورات المعلمين ومعتقداتهم المهنية إطارًا مرجعيًّا حاكمًا لقراراتهم التدريسية اليومية؛ فالمعلم لا يتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوصفها أدوات محايدة، بل يُخضعها لمنظومته المعرفية وخبراته السابقة وقناعاته حول التعلم الفعّال. ومن ثمّ يتحدد مدى تقبّله لهذه التطبيقات، وكيفية توظيفها، والحدود التي يضعها لاستخدامها داخل الصف، لا سيما في مادة العلوم التي ترتكز على الفهم العميق، والتحقق من الأدلة، وممارسة الاستقصاء (Cukurova et al., 2023).

ورغم أن الوثائق الأوروبية تؤكد أهمية امتلاك المعلمين القدرة على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في إعداد الدروس وتقديمها (European Commission, 2020)، فإن السؤال الجوهري يتمثل في مدى ترجمة هذه القدرة إلى ممارسة فعلية. إذ تشير بعض الدراسات إلى أن تبني المعلمين للتقنيات يحدث بوتيرة أبطأ مقارنة بمجالات أخرى (Kaplan & Haenlein, 2019)، وقد يتردد بعضهم في دمجها رغم إدراكهم لإمكاناتها. كما بينت الأدبيات أن الاتجاهات الإيجابية نحو الذكاء الاصطناعي ترتبط بارتفاع مستوى التوظيف الفعلي داخل الصفوف (الأنصاري وآخرون، 2023؛ Baker & Smith, 2022). وفي السياق السعودي، أظهرت دراسات أن معلمي العلوم يحملون تصورات إيجابية عمومًا، إلا أنهم يواجهون تحديات تتعلق بالبنية التحتية الرقمية وفرص التدريب المهني (الحكمي ومضوي، 2023؛ الخيبري، 2020؛ السلامات، 2019)، مما يؤكد أن نجاح الدمج يتطلب معالجة العوامل التقنية والمهنية بالتوازي مع تعزيز الاتجاهات الإيجابية.

وقد أظهرت دراسات حول دمج التكنولوجيا في التعليم أن تبني المعلمين لهذه الأدوات واستخدامها يتأثر بعوامل متعددة، تشمل العوامل الخارجية مثل توفر البنية التحتية، ودعم المدرسة، وتوفير فرص التطوير المهني، بالإضافة إلى العوامل الداخلية مثل اتجاهات المعلمين ومخاوفهم وكفاءتهم التكنولوجية ومعتقداتهم (Burke et al., 2018). ويؤكد إيرتمر وزملاؤه (Ertmer et al., 2012) على وجود حواجز من الدرجة الأولى مرتبطة بالعوامل الخارجية، مثل التدريب والدعم، إلى جانب الحواجز الأكثر تحديًا من الدرجة الثانية، التي تتعلق بالمعلمين أنفسهم، مثل مستوى ثقتهم، ومعتقداتهم حول

كيفية تعلم الطلاب، ومدى إدراكهم لفائدة التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتكمن أهمية هذا في الإشارة إلى أن نجاح دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يقتصر على معرفة المعلمين ومهاراتهم التقنية فحسب، بل يعتمد أيضًا على تصوراتهم واتجاهاتهم ومدى تقبلهم وثقتهم بهذه التقنية.

تلعب تصورات المعلمين تجاه الذكاء الاصطناعي دورًا محوريًا في تحديد مدى استعدادهم لدمج تقنياته في ممارساتهم التدريسية (Antonenko & Abramowitz, 2022)؛ إذ تُعد جاهزيتهم وثقتهم في استخدام التكنولوجيا من العوامل الأساسية لهذا الدمج. وأظهرت الدراسات أن المعلمين الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية التكنولوجية، أي إيمانًا قويًا بقدرتهم على استخدام التكنولوجيا، يكونون أكثر ميلًا لتوظيفها داخل الفصول الدراسية (Ayanwale et al., 2022). وبذلك، فإن تصورات المعلمين ووجهات نظرهم حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي به تشكل أساسًا في قراراتهم المتعلقة بالدمج، حيث يعتمد استعدادهم على تقييم عملي للفائدة المتوقعة مقابل المخاطر والمخاوف التي قد يشعرون بها تجاه هذه التقنية.

وحيث إن خصوصية المرحلة المتوسطة تضفي بعدًا إضافيًا على هذه القضية؛ إذ تمثل هذه المرحلة انتقالًا معرفيًا مهمًا في مسار تعلم العلوم، حيث ينتقل الطلبة من التعامل مع المفاهيم العلمية البسيطة إلى مفاهيم أكثر تجريدًا وترابطًا، يصبح المعلم مطالبًا بالموازنة بين استثمار إمكانات تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في دعم الفهم وتوليد الأسئلة والفرضيات، وبين الحفاظ على أصالة التجربة العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي المستقل. ومن هنا تتحدد أهمية استكشاف تصورات معلمي العلوم في هذه المرحلة تحديدًا، بوصفها مدخلًا أساسًا لفهم طبيعة توظيف هذه التطبيقات وضبط مسارات دمجها تربويًا.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام البحثي بالذكاء الاصطناعي في التعليم، فإن الدراسات التي تتناول بصورة مباشرة تصورات معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي –في حدود علم الباحثة–ما تزال محدودة، وهو ما يمثل فجوة بحثية تستدعي التقصي. ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن طبيعة هذه التصورات، وأبعادها، ومدى استعداد المعلمين لتوظيف هذه التطبيقات في تعليم العلوم، تمهيدًا لتقديم توصيات تسهم في دعم دمجها بفاعلية ومسؤولية في تعليم العلوم.

مشكلة الدراسة

شهدت أنظمة التعليم العام حول العالم، ومنها المنظومة التعليمية في المملكة العربية السعودية، تسارعًا ملحوظًا في تبنّي تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، مما فتح آفاقًا واسعة لتطوير العملية التعليمية عبر تخصيص المحتوى، وتوفير مساعدات تعليمية فورية، وتعزيز مشاركة الطلبة في التعلم. غير أن هذا التوجه لم يخلُ من تحديات جوهرية، خصوصًا فيما يتعلق بمدى دقة المعلومات التي تنتجها هذه الأدوات، والمخاطر الأخلاقية المتعلقة بالانتحال العلمي، والضرورة الحتمية لتأهيل المعلمين لاستخدامها بفعالية (Talan & Kalınkara, 2023 ; Kovari, 2025). وفي تعليم العلوم، تبرز تحديات فريدة، حيث يمكن لهذه التطبيقات أن تساعد في محاكاة التجارب العلمية المعقدة، ولكنها في الوقت ذاته قد تقدم تفسيرات علمية غير دقيقة أو تقلل من أهمية المنهجية التجريبية والاستقصائية التي تشكّل حجر الزاوية في تعلم العلوم (Karampelas, 2025).

على الرغم من هذا الانتشار السريع، لا تزال هناك فجوة بحثية واضحة حول كيفية استيعاب معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لهذه التطبيقات وتصوراتهم الفعلية نحو دمجها في ممارساتهم التدريسية اليومية. فمعظم الدراسات الحالية ركزت على بيئة التعليم العالي أو تناولت استخدام الطلبة لهذه الأدوات، بينما لم تُمنح تصورات المعلمين، ومعلمي العلوم على وجه الخصوص، القدر الكافي من البحث (Tlili et al., 2023). وتعد المرحلة المتوسطة مرحلة محورية في بناء الوعي العلمي وتطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة، مما يجعل دور المعلم فيها أكثر أهمية وحساسية. وفي ظل غياب أطر تربوية واضحة أو برامج تدريبية متخصصة، يواجه المعلمون تحديًا مزدوجًا: فهم التقنية نفسها، وترجمتها إلى ممارسات صيفية فعّالة تعزز التعلم ولا تضعفه (Long & Magerko, 2020; Heung et al., 2025).

هذه المستجدات تبرز الحاجة الماسة إلى دراسة علمية متعمقة تستكشف تصورات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، فمعلمو العلوم هم الواجهة التنفيذية لدمج أي تقنية جديدة في الفصل الدراسي، وتصوراتهم –سواء كانت إيجابية أم سلبية– مبنية على فهم عميق أو معلومات سطحية– ستحدد بشكل مباشر كيفية توظيف هذه الأدوات، وستؤثر بشكل مباشر على تنمية المهارات العلمية الصحيحة لدى جيل المستقبل. لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى سد الفجوة المعرفية القائمة، عبر تقديم بيانات موثوقة يمكن أن تساعد صانعي

السياسات التعليمية والمطورين المهنيين في وزارة التعليم على بناء برامج تدريبية ووضع إرشادات تربوية رشيدة تدعم الاستخدام المسؤول والمُثمر لهذه التطبيقات في تعليم العلوم.

ولذلك؛ سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما تصورات المعلمين والمعلمات حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في استجابات معلمي العلوم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن:

- معرفة المعلمين والمعلمات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي يمكن توظيفها في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- توجهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- التحديات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في استجابات معلمي العلوم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من خلال:

أولًا: الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من مساهمتها في إثراء الأدبيات التربوية الحديثة المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم، إذ تسعى الدراسة إلى تقديم تصور علمي شامل لطبيعة هذه التقنيات من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بوصفهم العنصر المحوري في تعليم العلوم وتعلمها.

كما قد تُسهم الدراسة في بناء إطار معرفي يربط بين مفاهيم الذكاء الاصطناعي التوليدي ونظريات التعلم المعاصر، من خلال تحليل تصورات معلمي ومعلمات العلوم وتوجهاتهم نحو استخدامها وتوظيفها في دعم تعلم العلوم النشط، وتنمية مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات. ومن ثم فهي قد تُثري المجال النظري ببيانات علمية يمكن أن تُبنى عليها دراسات لاحقة، تتناول الذكاء الاصطناعي من زوايا متعددة، كالتصميم التعليمي، والتقويم الإلكتروني، وتخصيص التعلم.

ثانيًا: الأهمية العملية

تكمن الأهمية العملية للدراسة في قدرتها على توفير مؤشرات واقعية تساعد صانعي القرار والمشرفين التربويين على فهم مستوى المعرفة لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتوجهاتهم نحو تبنيها في الممارسات الصفية، ومن شأن هذه النتائج أن تدعم وضع خطط تدريبية وتطويرية تستجيب لاحتياجات الميدان التربوي، وتسهم في رفع كفايات معلمي العلوم التقنية والتربوية.

كما قد تُعين نتائج الدراسة وزارة التعليم والمؤسسات التعليمية على تبنّي استراتيجيات فعالة لإدماج الذكاء الاصطناعي التوليدي في مناهج العلوم الدراسية، وتوظيفه في تطوير أساليب تدريسها وتقويم تعلمها، ومن الجانب التطبيقي، يمكن أن تُسهم مخرجات الدراسة في توجيه أصحاب القرار لتصميم برامج إعداد معلمي العلوم بحيث تشمل مكوّنات تدريبية متخصصة في التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، بما يعزز من جاهزيتهم لمتطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين، ويضمن الاستخدام المسؤول والفعّال لهذه التطبيقات داخل الصفوف الدراسية.

حدود الدراسة

تحددت نتائج الدراسة الحالية في إطار الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة، ممثلة في محاور المعرفة، والتوجهات، ومتطلبات التفعيل، والتطبيقات التربوية، والتحديات.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية المتوسطة في مدينة عرعر.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ.

مصطلحات الدراسة

الذكاء الاصطناعي التوليدي: يُشير إلى فئةٍ من تقنيات الذكاء الاصطناعي القادرة على إنتاج محتوى جديد ومتنوع – مثل النصوص، والصور، والخرائط المفاهيمية، والملخصات، والأنشطة التعليمية، والأسئلة التقويمية، والأكواد البرمجية – بالاعتماد على البيانات التي تم تدريبها عليها، وذلك باستخدام نماذج لغوية وخوارزميات تعلم عميق متقدمة، مثل النماذج التوليدية واسعة النطاق (Davenport & Mittal, 2022; Zhou et al., 2024).

ويُعرَّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: مجموعة التطبيقات والأدوات الرقمية المعتمدة على نماذج الذكاء الاصطناعي القادرة على توليد محتوى جديد بصورة آلية – مثل النصوص التعليمية، والملخصات، والأنشطة، والأسئلة، والصور التوضيحية – استنادًا إلى مدخلات المستخدم، ومن أبرزها تطبيقات المحادثة الذكية والنماذج اللغوية التوليدية مثل (ChatGPT) والتطبيقات المماثلة، والتي تُعد الإطار التقني الذي تشير إليه الدراسة عند تناول مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.

تصورات المعلمين: هي البنية الذهنية المعقدة التي تتكوّن لدى المعلم من مجموعة من الأفكار والمعتقدات والمواقف والعواطف تجاه ظاهرة معينة، وتُؤثِّر في ممارساته وقراراته التعليمية (Ghimire et al., 2024).

وتعرف اجرائيًا في هذه الدراسة بأنها البنية المعرفية والوجدانية التي تتكون لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وما يرتبط بها من مفاهيم ومعتقدات وتوجهات وتوقعات وتقييمات حول طبيعتها وإمكاناتها التربوية ومعوقاتها وأدوارها في دعم عمليتي التعليم والتعلّم. وتتشكّل هذه التصورات في ضوء خبراتهم المهنية وتدريبهم السابق وتفاعلهم مع المستجدات التقنية، وتؤثر في درجة تقبّلهم لهذه التطبيقات واستعدادهم لتبنيها وتوظيفها داخل الممارسات الصفية، وفي قراراتهم المتعلقة بتخطيط الدروس، وتنفيذ الأنشطة، وتقويم تعلم الطلبة، وتم قياسها في الدراسة من خلال الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باعتباره الأنسب لتحقيق أهدافها، حيث سعى هذا المنهج إلى الكشف عن واقع تصورات المعلمين والمعلمات المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي ودورها في تعليم العلوم، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ، بهدف الوصول إلى صورة دقيقة لمدى المعرفة والتوجهات السائدة نحو توظيف هذه التطبيقات في بيئات التعلم.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ، والبالغ عددهم (121) معلمًا ومعلمة وفق الإحصائية الرسمية الصادرة عن إدارة التعليم. وقد تم توزيع رابط الاستبانة على جميع أفراد المجتمع، حيث استجاب لها (82) معلمًا ومعلمة، وهم الذين شكّلوا عينة الدراسة الفعلية، وشكلت ما نسبته (68%) من مجتمع الدراسة. ويُعزى عدم اكتمال الاستجابات (بعد استبعاد معلمي ومعلمات العينة الاستطلاعية) إلى طبيعة التطبيق الإلكتروني، وارتباط بعضهم بأعباء تدريسية وإدارية خلال فترة جمع البيانات. وبناءً عليه، فإن العينة تمثل المجتمع بدرجة جيدة من حيث الحجم النسبي، مع التأكيد على أن نتائج الدراسة تفسَّر في ضوء خصائص الأفراد المستجيبين، دون تعميم مطلق على غير المستجيبين. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.

الجدول (1) توزيع معلمي عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات جنس المعلم والمؤهل وسنوات الخبرة

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة المئوية
جنس المعلم	ذكر	35	42.7%
	أنثى	47	57.3%
المؤهل	بكالوريوس	65	79.3%
	دراسات عليا	17	20.7%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	36	43.9%
	من 5–أقل من 10 سنوات	31	37.8%
	أكبر من 10 سنوات	15	18.3%
المجموع		82	%100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، والمتمثلة في الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة، تم بناء استبانة وفقًا للخطوات التالية:

1. تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات التربوية الحديثة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي التوليدي وتوظيفه في تعليم العلوم، مثل: (القحطاني، 2024؛ العازمي وآخرون، 2024؛ الشمراني، 2024؛ Baig & Yadegaridehkordi, 2024؛ Niloy et al., 2024؛ Barakat et al., 2025؛ Ravšelj et al., 2025).
2. استنادًا إلى ما اتفقت عليه أغلب الدراسات السابقة حول الأبعاد الرئيسة لتصورات المعلمين حول الذكاء الاصطناعي التوليدي، وبما يتناسب مع طبيعة المرحلة المتوسطة، تم تحديد خمسة محاور رئيسة تعبر عن هذه التصورات، وهي: (المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، متطلبات التفعيل، التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم، وتحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي)

3. تم صياغة (58) فقرة تنتمي إلى المحاور السابقة، لتكون أساسًا للاستبانة، ويظهر توزيعها التفصيلي وفق كل محور في الجدول (2).

الجدول (2) المحاور الرئيسة للاستبانة، وعدد الفقرات المندرجة تحتها

م	المحور	الفقرات
	المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	10
	التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم	10
	متطلبات التفعيل	10
	التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم	12
	تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي	16
المجموع		58

4. تم بناء الاستبانة بحيث تتكون من جزأين:

- الجزء الأول: يشتمل على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، مثل الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
- الجزء الثاني: يشتمل على المحاور والفقرات المتعلقة بتصورات المعلمين والمعلمات حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.

5. تم تحديد الاستجابة على فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي، ويشمل الخيارات التالية: بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا

6. عُرضت الاستبانة على مجموعة مكونة من خمسة متخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وتقنيات التعليم لتقييمها وتحكيمها، وإبداء وجهة نظرهم حول وضوح الصياغة ودقتها اللغوية للفقرات، وقد تم تعديل بعض الصياغات اللغوية، وحذف ثلاث فقرات لتكرار فكرتها مع فقرات أخرى، دون حذف أو إضافة أي فقرة.

7. التطبيق الاستطلاعي: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (23) معلمًا ومعلمة من خارج العينة الرئيسة، ثم تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الرئيس الذي

تندرج تحته، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وتبين أن معاملات الارتباط جميعها جاءت دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، مما يؤكد تمتع الاستبانة بصدق اتساق داخلي مرتفع.

8. باستخدام نتائج التطبيق الاستطلاعي تم حساب معامل الثبات لكلِّ محورٍ من محاور الاستبانة، وللاستبانة ككلٍّ باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ)؛ وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (3).

الجدول (3) قيم معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	10	0.90
التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم	10	0.91
متطلبات التفعيل	11	0.88
التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم	11	0.87
تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي	13	0.88
الكلي	55	0.93

يبين الجدول (3) أن قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة تراوحت بين (0.87–0.91)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.93)، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الاتساق الداخلي للفقرات، ويؤكد ثبات الأداة وصلاحيتها للاستخدام في التطبيق الميداني على معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة.

9. لتفسير نتائج الاستبانة، تم اعتماد المعيار الذي يظهره الجدول (4).

الجدول (4): معيار الاستجابة على نتائج الاستبانة

الوزن	المستوى	المتوسط
1	غير واضحة جدًا	من 1 إلى أقل من 1.80
2	غير واضحة	من 1.80 إلى أقل من 2.60
3	واضحة بدرجة متوسطة	من 2.60 إلى أقل من 3.40

4	واضحة بدرجة كبيرة	من 3.40 إلى أقل من 4.20
5	واضحة بدرجة كبيرة جدًا	من 4.20 إلى 5

نتائج الدراسة

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نص على "ما تصورات المعلمين والمعلمات حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم؟"، تمت المعالجة الاحصائية لاستجابات عينة الدراسة من معلمي ومعلمات العلوم على الاستبانة، وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتلك الاستجابات على مجالات الاستبانة، وعرضت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من معلمي العلوم على مجالات الاستبانة

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة وضوح التصورات	الترتيب
1	المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	3.68	0.41	كبيرة	3
2	التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم	3.61	0.39	كبيرة	5
3	متطلبات التفعيل	3.64	0.46	كبيرة	4
4	التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم	3.68	0.29	كبيرة	2
5	تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي	3.82	0.27	كبيرة	1
6	التصورات الكلية حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	3.69	0.19	كبيرة	-

أظهرت نتائج الجدول (5) أن تصورات معلمي العلوم كانت واضحة بدرجة كبيرة في جميع المجالات، حيث تراوحت المتوسطات بين (3.61–3.82) وللتصورات الكلية بمتوسط (3.69) وبدرجة كبيرة أيضًا، مما يدل على وعي إيجابي بهذه التطبيقات، وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج حسب كل مجال:

- **المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بهذا المجال، والجدول (6) يظهر النتائج.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة وضوح التصورات	الترتيب
1	أعي مدى تأثير الذكاء الاصطناعي التوليدي على تحسين تعلم مفاهيم العلوم لدى الطلبة.	4.09	0.79	كبيرة	1
2	أتابع آخر المستجدات في مجال الذكاء الاصطناعي التوليدي المرتبطة بمناهج العلوم وتدريسها.	3.43	0.94	كبيرة	10
3	أتمتع بفهم أساسي لمفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاته في تعليم العلوم.	3.99	0.75	كبيرة	2
4	أستطيع تفسير نتائج الطلبة عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.	3.65	0.78	كبيرة	4
5	أعرف التحديات التقنية والأخلاقية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.	3.94	0.78	كبيرة	3
6	أفهم كيفية تقييم فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات الطلبة العلمية.	3.60	0.75	كبيرة	5

7	أستطيع التمييز بين أنواع تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة المتعلقة بتعليم العلوم.	3.51	0.85	كبيرة	9
8	لدي معرفة بأساسيات دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي ضمن تجارب المعامل والأنشطة العملية.	3.54	0.83	كبيرة	7
9	أستطيع توضيح الفروقات بين الذكاء الاصطناعي التقليدي والتوليدي في مواقف تعليم العلوم.	3.57	0.80	كبيرة	6
10	لدي معرفة بكيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصميم أنشطة علمية تفاعلية.	3.52	0.83	كبيرة	8
المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي		3.68	0.41	كبيرة	---- --

أظهرت نتائج الجدول (6) أن المتوسط العام لاستجابات معلمي ومعلمات العلوم حول المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بلغ (3.68)، وهو ما يشير إلى درجة وضوح كبيرة لهذه المعرفة، ويعكس هذا المتوسط إدراكًا جيدًا لمفاهيم الذكاء الاصطناعي التوليدي ودوره في تحسين تعلم العلوم، مع وجود تباين نسبي بين الفقرات يعكس تفاوت مستوى الإلمام بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وقد حققت الفقرة " أعي مدى تأثير الذكاء الاصطناعي التوليدي على تحسين تعلم مفاهيم العلوم لدى الطلبة" على أعلى المتوسطات (4.09)، مما يبرز وعيًا واضحًا لدى المعلمين بأهمية هذه التطبيقات ودورها في رفع جودة تعلم الطلبة للعلوم، ويمكن تفسير ذلك بزيادة انتشار أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البيئة التعليمية، وتنامي النقاش المجتمعي والتربوي حول آثارها الإيجابية على التعلم، بالإضافة إلى ما توفره منصات التطوير المهني من محتوى معرفي موجَّه للمعلمين، كما جاءت "أتمتع بفهم أساسي لمفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاته في تعليم العلوم" في المرتبة الثانية بمتوسط (3.99)، مما يشير إلى أن المعلمين باتوا أكثر وعيًا بالاعتبارات الأخلاقية المرتبطة باستخدام هذه التطبيقات في البيئة الصفية، وهو ما يعكس نضجًا في تناول التقنية لا يقتصر على جانب الاستخدام، وإنما يتعداه لفهم المسؤوليات التربوية المرتبطة بها.

كما كشفت النتائج عن وجود جوانب معرفية لا تزال أقل من غيرها على الرغم من ظهورها بدرجة معرفة كبيرة، مما يشير إلى حاجة ملموسة لرفع مستوى التأهيل، فقد سجلت الفقرة " أتابع آخر المستجدات في مجال الذكاء الاصطناعي التوليدي المرتبطة بمناهج العلوم وتدريسها" أدنى متوسط (3.43) وبدرجة معرفة كبيرة وبالمرتبة العاشرة الأخيرة، وعلى الرغم من ظهورها بدرجة كبيرة إلا أن حصولها على المرتبة الأخيرة من بين باقي الفقرات يشير إلى حاجة المعلمين إلى الاطلاع على التطورات المتسارعة في هذا المجال، وهو ما قد يعود إلى حاجة برامج التدريب المستمر إلى التطرق للمستجدات التقنية، بالإضافة إلى أهمية المبادرات المهنية التي تدمج هذه التطبيقات في تعليم العلوم، كما جاءت كل من الفقرة " لدي معرفة بكيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصميم أنشطة علمية تفاعلية"، المرتبة الثامنة بمتوسط (3.52)، والفقرة "لدي معرفة بأساسيات دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي ضمن تجارب المعامل والأنشطة العملية" بالمرتبة التاسعة بمتوسط و(3.51)، مما يعكس أن المعرفة العملية التطبيقية لدى المعلمين لا تزال في مستوى جيد ولكنها أقل نضجًا مقارنة بمعرفتهم النظرية، وهو ما يشير إلى الحاجة لتدريب عملي موجه لتعزيز الاستخدام الفعّال والمبتكر لهذه التطبيقات في تعليم العلوم. ويُفهم من ذلك أن المعلمين يمتلكون معرفة مبدئية وأفكارًا عامة عن أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، إلا أنهم لا يزالون في مرحلة انتقالية من الوعي النظري إلى التوظيف التطبيقي داخل البيئة الصفية والعملية التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة شين (Chen et al., 2022) التي أبرزت اكتساب المعلمين للمعرفة العملية أكثر من الفهم العميق للبنى التقنية، وكذلك مع دراسة اغاروال وآخرون (Aggarwal et al., 2025) التي أكدت إمكانات الذكاء التوليدي في تعزيز الإبداع والتفاعل في التعليم، كما أظهرت دراسة (Weisz et al., 2023; Ramesh et al., 2022; Bommasani et al., 2021) أهمية معرفة المستخدمين بقدرات النماذج التوليدية وحدودها، وهو ما انعكس جزئيًا في معرفة المعلمين بالمخاطر والتطبيقات العملية لهذه الأدوات.

- **التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم**

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بهذا المجال، والجدول (7) يظهر النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالتوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة وضوح التصورات	الترتيب
1	أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي يزيد من تفاعل الطلبة أثناء تعليم العلوم.	3.79	0.81	كبيرة	1
2	أشعر بالثقة عند استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في الأنشطة العملية للعلوم.	3.51	0.80	كبيرة	7
3	أؤمن بأن دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي يحفز الطلبة على استكشاف المفاهيم العلمية بأنفسهم.	3.74	0.80	كبيرة	2
4	أرى أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يساعد في تبسيط المفاهيم العلمية المعقدة للطلبة.	3.74	0.81	كبيرة	3
5	أرى أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يساهم في تحسين جودة تعليم العلوم.	3.68	0.84	كبيرة	5
6	أرى أن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي يعزز مهارات التفكير العلمي والتحليلي لدى الطلبة.	3.28	0.72	متوسطة	10
7	أعتبر أن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي يعكس التزام المعلم بالابتكار في تعليم العلوم.	3.48	0.83	كبيرة	9
8	أشعر بالحماس لتطبيق تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الأنشطة العلمية الصفية.	3.48	0.77	كبيرة	8

9	أؤمن بأن الطلبة سيستفيدون أكثر إذا تم دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التجارب العملية والمختبرات.	3.67	0.94	كبيرة	6
10	أؤمن أن دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي يجعل تعليم العلوم أكثر تحفيزًا ومتعة للطلبة.	3.72	0.72	كبيرة	4
التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم		3.61	0.39	كبيرة	----

يظهر الجدول (7) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات معلمي ومعلمات العلوم على محور التوجهات نحو الذكاء الاصطناعي التوليدي (3.61)، وهو يدل على توجهات بدرجة كبيرة، بمعنى وجود توجه إيجابي بشكل عام وقبول عالٍ لدى المعلمين والمعلمات لفكرة استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تلعيم العلوم. هذه الدرجة العالية من القبول تتوافق بشكل مباشر مع ما أبرزه الإطار النظري من أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يمثل "نقلة نوعية" و"تحولًا جوهريًا" في التعليم، يبدو أن أفراد العينة قد أدركوا إمكانات هذه التقنية التي تجمع بين "الإبداع والتخصيص والتكيّف"، مما يجعلهم ينظرون إليها كأداة استراتيجية واعدة لتطوير التدريس، هذا التوجه الإيجابي العام يتماشى أيضًا مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة كايك (**Çayak, 2024**) التي وجدت أن توجهات المعلمين في تركيا نحو الذكاء الاصطناعي كانت "مرتفعة"، مما يشير إلى أن هذا القبول قد يكون ظاهرة عالمية بين المعلمين الذين يرون في هذه التقنية فرصًا حقيقية لتطوير مهنتهم.

كما يظهر أيضًا أن جميع الفقرات ظهرت بدرجة كبيرة باستثناء فقرة واحدة ظهرت بدرجة متوسطة، فقد احتلت الفقرة "أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي يزيد من تفاعل الطلبة أثناء تعليم العلوم" المرتبة الأولى بمتوسط (3.79)، وهذا يبين رغبة المعلمين الملحة في التغلب على الجمود في الفصول الدراسية التقليدية. ويُنظرون إلى الذكاء الاصطناعي كأداة ديناميكية قادرة على تحويل الطلبة من متلقين سلبيين إلى مشاركين نشطين، وهذا يرتبط مباشرة بخصائص الذكاء التوليدي مثل: قدرته على "توليد محتوى جديد ومتنوع" و"إنتاج مخرجات متعددة"، مما يخلق بيئات تعلم "غنية ومتفاعلة" تتجاوز حدود الشرح التقليدي.

أما الفقرة "أؤمن بأن دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي يحفز الطلبة على استكشاف المفاهيم العلمية بأنفسهم" فقد حلت بالمرتبة الثانية بمتوسط (3.74) وبدرجة كبيرة، ويدل ذلك على أن المعلمين لا يرون الذكاء الاصطناعي مجرد أداة للشرح، بل كمحفز للتعلم الذاتي والاستقصائي. وهذا يتفق خصائص الذكاء الاصطناعي القادرة على تحويل الطالب "من متلقٍ للمعلومة إلى شريك فاعل في إنتاج المعرفة". فقدرة الأنظمة التوليدية على توفير "مسارات تعلم فردية" وتكييف المحتوى تعزز لدى الطالب الشعور بالفضول والقدرة على الاستكشاف المستقل. كما جاء بالمرتبة الثالثة الفقرة ""أرى أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يساعد في تبسيط المفاهيم العلمية المعقدة للطلبة" بمتوسط (3.74) أيضًا وبدرجة كبيرة، وتعكس هذه الفقرة تقدير المعلمين للدور العملي للذكاء التوليدي في التغلب على أحد أكبر تحديات تعليم العلوم المتمثل في تجريد المفاهيم. ويرون في هذه التقنية وسيلة فعالة لتحويل الأفكار المعقدة إلى صور، تشبيهات، أو شروحات مبسطة. وهذا يرتبط بشكل مباشر بخصيصة "التعامل مع البيانات غير المهيكلة" و"الإبداع وإنتاج المحتوى الأصيل" التي تميز الذكاء التوليدي، حيث يمكنه تحليل مفهوم معقد وإعادة إنتاجه في صور متعددة وسهلة الفهم.

وعلى الرغم من التوجه الإيجابي العام، فإن الفقرة الأدنى ترتيبًا هي "أرى أن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي يعزز مهارات التفكير العلمي والتحليلي لدى الطلبة" حيث حلت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط (3.28)، وهذا يشير إلى وجود شكوك لدى المعلمين حول قدرة الذكاء الاصطناعي على تنمية المهارات العليا للتفكير. فقد يعتقدون أن تبسيط المفاهيم وزيادة التفاعل (الفقرات العليا) لا يعني بالضرورة تنمية التحليل النقدي وحل المشكلات، ويمكن تفسير هذا التحفظ في ضوء التحديات التي أبرزها الإطار النظري، مثل "خاصية عدم التنبؤ التام ووجود احتمالية للخطأ في المخرجات"، و"الاعتماد المفرط" الذي قد يهدد "قدراتهم على التفكير الناقد" (الكعبي، 2025). ويبدو أن المعلمين يميزون بين مساعدة الذكاء الاصطناعي في "الفهم" ودوره في "التحليل"، ويحتفظون لأنفسهم دور الموجه لتطوير المهارات الأخيرة. كما أن الحذر العملي الملموس في استجاباتهم يتناغم مع ما أبرزته دراسة روسو وآخرون (**Russo et al., 2025**) حول مستويات "القلق" من الذكاء الاصطناعي، وما سلطته دراسة اكغون وغرينهاو (**Akgun & Greenhow, 2022**) على "التحديات الأخلاقية الجوهرية" كالخصوصية والشفافية.

وبهذا؛ تكشف النتائج عن توجهات متعددة الأبعاد لدى معلمي ومعلمات العلوم نحو الذكاء الاصطناعي التوليدي، فهناك تقدير عالٍ وإيجابية تجاه دور هذه التقنية كمُيسّر ومُحفّز للتعلم، حيث يرونها أداة قوية لزيادة التفاعل، وتشجيع الاستكشاف، وتبسيط المفاهيم المعقدة. وهذا يبين نضجًا في فهم المعلمين لهذه التقنية الجديدة، حيث يفصلون بين الإمكانات النظرية والتحديات الواقعية. ويتوافق هذا الفهم المتوازن مع دعوات منظمة اليونسكو لضمان "الاستخدام المسؤول" للذكاء الاصطناعي، مؤكدين على أن النجاح لا يكمن في التبني الأعمى، بل في التكامل الواعي بين قدرات الآلة والخبرة البشرية.

- **متطلبات التفعيل**

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بهذا المجال، والجدول (8) يظهر النتائج.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمتطلبات تفعيل الذكاء الاصطناعي التوليدي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة وضوح التصورات	الترتيب
1	أحتاج إلى برامج تدريبية لتطوير مهاراتي في استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.	4.01	0.78	كبيرة	1
2	أرى أهمية وجود ورش عمل لتبادل الخبرات بين معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة حول استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي.	3.50	0.79	كبيرة	7
3	أرى أهمية توفير الموارد التعليمية الرقمية المناسبة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي التوليدي.	3.50	0.85	كبيرة	8

4	أرى ضرورة تزويد معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدورات عملية لتطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي في الأنشطة العلمية.	3.59	0.90	كبيرة	6
5	أعتقد أن الدعم المؤسسي من إدارة المدرسة أساسي لتفعيل الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.	3.41	0.74	كبيرة	10
6	أحتاج إلى دعم فني وتقني لتطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي في مختبرات العلوم والفصول الدراسية.	3.38	0.83	متوسطة	11
7	أحتاج إلى دليل إرشادي يوضح كيفية دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التجارب العلمية.	3.49	0.84	كبيرة	9
8	أحتاج إلى تقييم دوري لفاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين تعلم الطلاب للعلوم.	3.88	0.91	كبيرة	2
9	أرى ضرورة متابعة التحديثات المستمرة في أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي الخاصة بتعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة.	3.60	0.96	كبيرة	5
10	أرى ضرورة تخصيص وقت كافٍ لمعلمي العلوم لتجربة واختبار أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الأنشطة العملية.	3.85	0.82	كبيرة	3
11	أحتاج إلى توجيهات واضحة حول كيفية التعامل مع البيانات العلمية الناتجة عن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي.	3.84	0.88	كبيرة	4
	متطلبات التفعيل	3.64	0.46	كبيرة	----

يظهر الجدول (8) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات معلمي ومعلمات العلوم على محور متطلبات تفعيل الذكاء الاصطناعي التوليدي (3.64)، وهو يدل على متطلبات بدرجة كبيرة، بمعنى وجود إدراك عالٍ لدى المعلمين والمعلمات بالفجوة القائمة بين واقعهم المهني ومتطلبات تطبيق هذه التقنية المتقدمة. هذه الدرجة العالية من الإحساس بالحاجة تعكس وعيًا بأن دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي ليس مجرد خيار، بل يتطلب استعدادات منهجية وموارد مدعومة لضمان نجاحه. هذا الإدراك الجماعي يضع الأساس لأي خطة تطوير مهني مستقبلية، مؤكدًا أن المعلمين يرون أنفسهم شركاء أساسيين في عملية التفعيل ويتحملون مسؤولية التطور لمواكبة هذا التحول.

كما يظهر أيضًا أن جميع الفقرات ظهرت بدرجة كبيرة باستثناء فقرة واحدة ظهرت بدرجة متوسطة، فقد احتلت الفقرة "أحتاج إلى برامج تدريبية لتطوير مهاراتي في استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم" المرتبة الأولى بمتوسط (4.01)، وهذا يبين أن الحاجة الأكثر إلحاحًا لدى المعلمين هي تطوير كفاءاتهم الشخصية والمهارات الذاتية. إن هذا الترتيب يؤكد على أن المعلم يدرك أن النجاح يبدأ من الداخل، فقبل الحديث عن الدعم المؤسسي أو الموارد، يشعر بفجوة معرفية ومهارية تحتاج إلى سدّها عبر برامج تدريبية منظمة ومتخصصة. إنها دعوة صريحة للاستثمار في رأس المال البشري كشرط أساسي لأي تفعيل ناجح للتقنية.

أما الفقرة "أحتاج إلى تقييم دوري لفاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين تعلم الطلاب للعلوم" فقد حلت بالمرتبة الثانية بمتوسط (3.88) وبدرجة كبيرة، ويدل ذلك على نضج مهني عالٍ لدى المعلمين. فهم لا يكتفون بطلب التدريب على الأداة، بل يسعون إلى قياس أثرها الفعلي على مخرجات التعلم. هذه النظرة تتجاوز الاهتمام بالآلية إلى الاهتمام بالنتيجة، مما يعكس فهمًا عميقًا بأن تبني التكنولوجيا ليس هدفًا في حد ذاته، بل وسيلة لتحسين تجربة الطالب، ويتطلب ذلك آليات متابعة وتقويم لضمان عدم الانحراف عن الأهداف التربوية. كما جاء بالمرتبة الثالثة الفقرة "أرى ضرورة تخصيص وقت كافٍ لمعلمي العلوم لتجربة واختبار أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الأنشطة العملية" بمتوسط (3.85) وبدرجة كبيرة، وتعكس هذه الفقرة إدراكًا واقعيًا بأن تعلم وتطبيق تقنية معقدة لا يمكن أن يتم في عجلة من أمره أو ضمن أوقات الفراغ. إنها مطالبة بتوفير مساحة آمنة ومحمية من ضغوط العمل اليومي للتجربة والخطأ والابتكار،

مما يؤكد أن المعلمين يفكرون بمنطق الممارسين الذين يدركون أن التطبيق الناجح يتطلب استثمارًا حقيقيًا في الوقت والجهد.

وجاءت الفقرة الأدنى ترتيبًا "أحتاج إلى دعم فني وتقني لتطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي في مختبرات العلوم والفصول الدراسية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط (3.38) وبدرجة متوسطة. وهذا يكشف عن أولويات معلمي ومعلمات العلوم الهرمية، فهم يضعون احتياجاتهم التطويرية الشخصية (التدريب) والعملية (الوقت والتقييم) كشرط أساسي يسبق الحديث عن الدعم الفني. قد يفسر ذلك بأن المعلم يعتبر الدعم الفني شيئًا لاحقًا ورد فعلٍ على مشكلة، بينما التدريب هو فعل استباقي ضروري لبدء رحلة التطبيق في المقام الأول. كما قد يعكس افتراضًا ضمنيًا بأنه إذا تم توفير التدريب والاعتماد المؤسسي، فإن الدعم الفني سيكون جزءًا لا يتجزأ من الحزمة المتكاملة.

وبهذا؛ تكشف النتائج عن خريطة متطلبات واضحة ومتدرجة لدى معلمي ومعلمات العلوم، فهم يطالبون أولًا بتطوير قدراتهم الذاتية من خلال "برامج تدريبية"، وثانيًا يطالبون بـ"آليات تقييم" تقيس فاعلية هذا التطبيق، وثالثًا يطالبون بـ"وقت كافٍ" للممارسة والتطبيق. بينما تأتي متطلبات الدعم المؤسسي والفني في مراتب متأخرة، مما يرسم صورة لمهنة تربوية واعية تسعى إلى التمكين الذاتي أولًا، وتضع مسؤولية التطوير على عاتق الفرد قبل المؤسسة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت أن الحاجة الأكبر هي للتدريب المهني، مع الأدبيات التي أبرزت وجود فجوة داعمة لتفعيل الذكاء الاصطناعي (**Sabbah et al., 2020** ; **Nja et al., 2023**)، لكنها تختلف في تحديد أولوية هذه الحاجة. فبينما ركزت دراسات أخرى مثل (**Russo et al., 2025** ; **Akgun & Greenhow, 2022**) على الحواجز الأخلاقية والنفسية كعقبات أساسية قد تسبق الحاجة للتدريب، تُظهر الدراسة الحالية أن معلمين ومعلمات العلوم يطالبون بتمكينهم الذاتي كشرط أولي.

- **التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بهذا المجال، والجدول (9) يظهر النتائج.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالتطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة وضوح التصورات	الترتيب
1	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتصميم أنشطة علمية تفاعلية.	3.71	0.79	كبيرة	4
2	أدمج الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوضيح المفاهيم العلمية المعقدة خلال تعليم العلوم.	3.95	0.74	كبيرة	1
3	أستعين بالذكاء الاصطناعي التوليدي في التجارب المخبرية لتوضيح الظواهر العلمية.	3.68	0.73	كبيرة	5
4	أستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحفيز الطلبة على حل المشكلات العلمية.	3.71	0.73	كبيرة	3
5	أستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لإعداد اختبارات قصيرة أو أسئلة تقييمية لمهارات العلوم.	3.60	0.80	كبيرة	9
6	أستفيد من الذكاء الاصطناعي التوليدي لدعم التعلم الذاتي في المواد العلمية.	3.60	0.79	كبيرة	8
7	أستفيد من الذكاء الاصطناعي التوليدي لتقديم محتوى متنوع يناسب مستويات الطلبة المختلفة في العلوم.	3.43	0.79	كبيرة	11
8	أدمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في أنشطة تعزيز التفكير الناقد والتحليلي للطلبة.	3.67	0.93	كبيرة	6
9	أستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوضيح العلاقات بين المفاهيم العلمية المختلفة.	3.90	0.81	كبيرة	2

10	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة في التجارب العلمية.	3.57	0.80	كبيرة	10
11	أستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتقليل الفروقات التعليمية بين الطلبة ذوي القدرات العلمية المختلفة.	3.65	0.85	كبيرة	7
التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم		3.68	0.29	كبيرة	---

أظهرت نتائج الجدول (9) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات معلمي ومعلمات العلوم على محور التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي (3.68)، وهو يدل على تطبيقات بدرجة كبيرة، بمعنى وجود رؤية إيجابية وعملية لدى المعلمين والمعلمات حول كيفية توظيف هذه التقنية في ممارساتهم الفعلية. هذه الدرجة العالية، التي هي الأعلى بين المحاور الثلاثة، تعكس أن المعلمين لا يقتصرون على تقبل الفكرة نظريًا، بل يرون لها مسارات واضحة للتطبيق الميداني، كما يظهر أيضًا أن جميع الفقرات ظهرت بدرجة كبيرة، مما يؤكد على هذا الإجماع الإيجابي نحو الأدوار العملية التي يمكن أن تلعبها هذه التقنية.

لقد احتلت الفقرة "أدمج الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوضيح المفاهيم العلمية المعقدة خلال تعليم العلوم" المرتبة الأولى بمتوسط (3.95)، وهذا يكشف بوضوح عن الدور الأكثر جاذبية للذكاء الاصطناعي في عيون المعلمين: دوره كمُبسِّط ومُوضِّح فعال للمحتوى العلمي، إن هذا الترتيب يؤكد أن المعلمين يرون في هذه التقنية حلًا مباشرًا لأحد أكبر تحديات تعليم العلوم، وهو تجريد المفاهيم. وهذا يرتبط مباشرة بخصائص الذكاء التوليدي القادرة على "التعامل مع البيانات غير المهيكلة" و"الإبداع وإنتاج المحتوى الأصيل"، مما يمكنها من تحليل مفهوم معقد وإعادة تقديمه في صور متعددة وسهلة الفهم. أما الفقرة "أستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوضيح العلاقات بين المفاهيم العلمية المختلفة" فقد حلت بالمرتبة الثانية بمتوسط (3.90)، ويدل ذلك على أن المعلمين يتجاوزون النظر إلى الذكاء الاصطناعي كأداة لشرح مفاهيم منفردة، بل يقدرون قدرته على بناء جسور منطقية بين الأفكار، مما يساعد الطلبة على رؤية الصورة الكاملة للمعرفة العلمية. وجاءت الفقرة "أستخدم

أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحفيز الطلبة على حل المشكلات العلمية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط (3.71)، مما يعكس أن المعلمين يرون في هذه التقنية محفزًا للتفكير العليا وليس فقط أداة للشرح، وهو ما يتوافق مع ما أبرزه الإطار النظري من دور للذكاء التوليدي في "تنمية مهارات الإبداع العلمي وحل المشكلات."

كما جاءت الفقرات الأدنى ترتيبًا الفقرة "أستفيد من الذكاء الاصطناعي التوليدي لتقديم محتوى متنوع يناسب مستويات الطلبة المختلفة في العلوم" المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.43)، وبدرجة كبيرة، وعلى الرغم من ترتيبها الأخير فإن ظهورها بدرجة كبيرة يدل على أن المعلمين يقدرون فكرة "التعلم المخصص" نظريًّا، وتطبيقه من خلال الذكاء الاصطناعي يكون أكثر فاعلية، كما جاءت فقرتا " أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة في التجارب العلمية" و"أستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي لإعداد اختبارات قصيرة أو أسئلة تقييمية لمهارات العلوم" في مراتب متأخرة أيضًا، ولكنها بدرجة كبيرة، وهذا يكشف عن ثقة المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي كمساعد لهم في الشرح والتغذية الراجعة، والتقويم، ولكن ظهروها في مرتبة متأخرة بالمقارنة مع غيرها ما الفقرات يبين وجود حذر لديهم لاستخدامه في تقييم التعلم.

وبهذا؛ تكشف النتائج عن صورة لمعلم يتبنى موقفًا عمليًّا ودوريًّا تجاه الذكاء الاصطناعي التوليدي، فهو متحمس جدًا لاستخدامه كمُعين تعليمي لتبسيط الشرح وتوضيح المفاهيم، لكنه يصبح أكثر حذرًا عندما يُطلب من الذكاء الاصطناعي أن يلعب دور المُخصّص المعقد. هذا النمط من الاستخدام يكشف عن فهم متوازن وناضج، حيث يُستغل الذكاء الاصطناعي في نقاط قوته المباشرة مع الحفاظ على الحدود المهنية والتربوية التي يرى المعلم أنه لا يمكن للتقنية تجاوزها.

وتتقاطع نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت أن التطبيقات الأعلى ترتيبًا هي في "توضيح المفاهيم المعقدة" و"ربطها ببعضها"، مع الأدبيات التي تبرز قدرة الذكاء التوليدي على "تبسيط المفاهيم" و"توليد محتوى ديناميكي (Pesovski et al., 2024)، غير أنها تختلف في ترتيب الأولويات التطبيقية. فبينما تركز الدراسات السابقة على إمكانات "التعلم المخصص" و"التغذية الراجعة الفورية(Jian, 2023) كأبرز نقاط القوة، تكشف النتائج الحالية عن تحفظ نسبي من قبل المعلمين تجاه هذه التطبيقات تحديدًا، حيث جاءت في مراتب متأخرة. هذا الاختلاف لا يعكس جهلًا

بالتقنية، بل يدل على وعي عملي بالمخاطر المرتبطة بهذه الأدوار الحساسة، مثل "دقة المخرجات" و"النزاهة الأكاديمية (Nja et al., 2023).

- **تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي**

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بهذا المجال، والجدول (10) يظهر النتائج.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بتحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة وضوح التصورات	الترتيب
1	أواجه صعوبة في الوصول إلى أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي المناسبة لتعليم العلوم.	3.76	0.94	كبيرة	9
2	أواجه تحديًا في نقص المهارات التقنية لدى المعلمين لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في الأنشطة العلمية.	3.62	0.66	كبيرة	13
3	أرى أن ضعف البنية التحتية الرقمية يعيق تفعيل الذكاء الاصطناعي التوليدي في المختبرات والفصول.	3.63	0.69	كبيرة	11
4	أواجه صعوبة في دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي ضمن الوقت المخصص لتعليم العلوم.	3.87	0.77	كبيرة	6
5	أرى أن قلة الدعم المؤسسي تشكل عقبة أمام استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.	3.74	0.80	كبيرة	10
6	ألاحظ مقاومة بعض الطلبة لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في أنشطة العلوم.	4.01	0.76	كبيرة	2

7	أواجه صعوبة في تقييم نتائج استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات الطلبة العلمية.	4.05	0.80	كبيرة	1
8	أرى أن التحديات التقنية تؤثر على استمرارية استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.	3.88	0.88	كبيرة	5
9	ألاحظ أن قلة توفر محتوى متوافق مع مناهج العلوم يمثل عائقًا لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.	3.84	0.74	كبيرة	7
10	أرى أن قلة البرامج التدريبية المستمرة يحد من فاعلية تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.	3.96	0.87	كبيرة	3
11	أواجه صعوبة في حماية خصوصية بيانات الطلبة أثناء استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي.	3.63	0.87	كبيرة	12
12	ألاحظ أن تكاليف استخدام بعض أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي تشكل عائقًا لتطبيقها في المختبرات.	3.80	0.94	كبيرة	8
13	أرى أن قلة التعاون بين معلمي العلوم لتبادل الخبرات تحد من الاستفادة من الذكاء الاصطناعي التوليدي.	3.89	0.80	كبيرة	4
تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي		3.82	0.27	كبيرة	ـــــ

أظهرت نتائج الجدول (10) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات معلمي ومعلمات العلوم على محور تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي (3.82)، وهو يدل على تحديات بدرجة كبيرة، وهذا يشير إلى أن المعلمين والمعلمات يدركون بوضوح حجم التحديات العملية التي تواجه تطبيق هذه التقنية، وأن رؤيتهم الإيجابية المحتملة تقابلها وعي واقعي بالتحديات، كما يظهر أيضًا

أن جميع الفقرات ظهرت بدرجة كبيرة، مما يؤكد على أن هذه التحديات ليست عارضة بل تشكل صعوبات حقيقية ومحسوسة في الميدان التربوي.

وقد احتل التحدي "أواجه صعوبة في تقييم نتائج استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات الطلبة العلمية" المرتبة الأولى بمتوسط (4.05)، وهذا الترتيب يضع التحدي البيداغوجي والتقويمي في قمة الهرم، حيث إن صعوبة قياس الأثر التربوي للتقنية هي هاجس مهني أساسي، حيث يريد المعلم دليلًا على أن ما يفعله يخدم أهدافه التعليمية، وهذا يربط بشكل مباشر بتحفظهم السابق حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التقييم، أما التحدي "ألاحظ مقاومة بعض الطلبة لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في أنشطة العلوم" فحل بالمرتبة الثانية بمتوسط (4.01)، وهذا يكشف بعدًا هامًا، حيث إن التحدي لا يأتي من المعلم فقط، بل من المتلقي نفسه، مما يضيف طبقة من التعقيد لعملية التطبيق. وجاء التحدي "أرى أن قلة البرامج التدريبية المستمرة يحد من فاعلية تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي" بالمرتبة الثالثة، مما يؤكد على الاستمرارية في ربط التحديات بالاحتياجات التدريبية التي كانت هي الأعلى ترتيبًا في محورها.

كما جاء التحديان " أرى أن ضعف البنية التحتية الرقمية يعيق تفعيل الذكاء الاصطناعي التوليدي في المختبرات والفصول" و"أواجه صعوبة في حماية خصوصية بيانات الطلبة أثناء استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي" المرتبة الحادية عشر والثانية عشر بمتوسط (3.63) لكل منها وبدرجة كبيرة، وهذا يبين أن المعلمين والمعلومات يرون أهمية توفر المختبرات الرقمية في المدارس، بالإضافة إلى أهمية توفر اشتراكات للمدارس في تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهو في الغالب غير متوفر حاليًا في أكثر المدارس، كما أن هذه المرتبة قد تبدو متناقضة مع المخاوف الأخلاقية المثارة في الأدبيات . كما جاءت فقرتا "نقص المهارات التقنية لدى المعلمين" و"ضعف البنية التحتية الرقمية" في مراتب متأخرة أيضًا، وهذا لا يعني أنهم لا يرونها مشكلة، بل أن التحديات المتعلقة بالتقييم الأكاديمي والممارسة الصفية تبدو أكثر إلحاحًا وإثارة للقلق في حياتهم اليومية. كما جاء بالمرتبة الثالثة عشر والأخيرة التحدي "أواجه تحديًا في نقص المهارات التقنية لدى المعلمين لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في الأنشطة العلمية" بمتوسط (3.62) وبدرجة كبيرة، وهذا يتوافق ما أكدوه في المجالات السابقة في حاجاتهم للتدريب حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وهذا يكشف عن فهم عميق ومميز من قبل المعلمين لطبيعة التحديات التي يواجهونها.

فهم يبدون مميزين بين "مشكلة قابلة للحل" و"إشكالية معقدة". فنقص المهارات، رغم كونه تحديًا كبيرًا، يُنظر إليه على أنه تحدٍ لوجستي يمكن معالجته بتوفير البرامج التدريبية المناسبة، وهو ما عبروا عنه بوضوح. في المقابل، يصنفون التحديات الأعلى ترتيبًا، مثل "صعوبة التقييم" و"مقاومة الطلبة"، كعقبات أكثر جوهرية وتعقيدًا، وبذلك، لا يعني هذا الترتيب أن نقص المهارات غير مهم، بل يعني أن المعلمين يرون أن التحديات الأكبر تكمن في "كيفية" و"لماذا" التطبيق، أكثر من "قدرتهم" التقنية على التنفيذ ذاته.

وبهذا؛ تكشف النتائج عن صورة لمعلم واقعي وواعٍ يواجه مجموعة من التحديات. هم لا يرون المشكلة فقط في نقص الأدوات أو المهارات، بل في قضايا أكثر جوهرية تتعلق بـ"كيفية" و"لماذا" التطبيق، فالقلق الأكبر يتجلى في "تقييم الأثر" و"مقاومة الطلبة"، وهي تحديات بشرية وبيداغوجية أكثر منها تقنية بحتة. هذا يعني أن أي استراتيجية ناجحة لتفعيل الذكاء الاصطناعي التوليدي يجب ألا تركز فقط على توفير التدريب والبنية التحتية، بل يجب أن تقدم حلولًا عملية لمسائل التقييم، وتتعامل مع القبول الطلابي، وتضع إطارًا واضحًا لقياس الفعالية التربوية، لأن هذه هي العقبات الحقيقية التي يقف أمامها المعلم في فصله الدراسي.

وتتفق النتائج مع دراسة كل من (Sabbah et al., 2020 ; Nja et al., 2023) حول "ضعف البنية التحتية" كعقبة حقيقية، وكذلك الحاجة "للتدقيق العلمي" في المحتوى. كما اتفقت مع دراسة الكعبي (Alkaabi, 2025) حول تهديد الذكاء الاصطناعي "للتفكير الناقد"، ودراسة اكغون وغرينهاو (Akgun & Greenhow, 2022) حول "النزاهة الأكاديمية". وفي المقابل، يأتي ترتيب تحدي "خصوصية البيانات" متأخرًا

النَّتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، الذي نصَّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في استجابات معلمي العلوم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة)؟" تمَّ ما يلي:

- أولًا: حسب متغير جنس المعلم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي عينة الدراسة حسب متغير الجنس، واختبار ت لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، والجدول (11) يظهر النتائج.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب الجنس على مجالات الاستبانة، ونتائج اختبار (ت).

المجال	جنس المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	ذكر	35	3.78	0.50	1.83	80	0.072
	أنثى	47	3.61	0.32			
التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم	ذكر	35	3.56	0.41	0.94	80	0.348
	أنثى	47	3.64	0.37			
متطلبات التفعيل	ذكر	35	3.65	0.48	0.164	80	0.870
	أنثى	47	3.63	0.44			
التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم	ذكر	35	3.64	0.29	1.11	80	0.271
	أنثى	47	3.71	0.29			
تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي	ذكر	35	3.86	0.25	1.01	80	0.325
	أنثى	47	3.80	0.29			

أظهرت نتائج الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي ومعلمات العلوم في جميع مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير الجنس. هذه النتيجة تدل على وجود درجة عالية من التقارب والتكافؤ في تصورات معلمي ومعلمات العلوم، مما يشير إلى أن متغير الجنس ليس عاملًا حاسمًا في تشكيل مواقفهم من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.

وهذا التوافق في التصورات يتماشى مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة كايك (**Çayak, 2024**) التي لم تكشف عن فروق دالة بين الجنسين في توجهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي. غير أن هذه النتيجة تختلف عن دراسات أخرى أبرزت فروقًا لصالح الذكور في الثقة التقنية والكفاءة الذاتية

(**Sultana et al., 2025**; **Cachero et al., 2025**)، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن الدراسة الحالية تركز على تطبيقات عملية ومهنية محددة في بيئة عمل موحدة، مما قد يقلل من تأثير جنس المعلم. فبدلًا من التركيز على الثقة التقنية المجردة، سألت الدراسة المعلمين عن احتياجاتهم وتحدياتهم وتطبيقاتهم الفعلية، وهي مجالات يبدو أن الخبرة المهنية المشتركة هي المسيطر فيها. وبهذا، تشير النتائج إلى أن معلمي ومعلمات العلوم في هذه العينة يشكلون جماعة مهنية متجانسة، حيث تتشكل تصوراتهم بشكل أكبر بعوامل بيئية ومهنية مشتركة، مثل طبيعة المنهج والتحديات الصفية.

- ثانيًا: حسب متغير مؤهل المعلم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي عينة الدراسة حسب متغير المؤهل، واختبار ت لفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، والجدول (12) يظهر النتائج.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب المؤهل على مجالات الاستبانة، ونتائج اختبار (ت).

المجال	جنس المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	بكالوريوس	65	3.63	0.40	2.32	80	0.023
	دراسات عليا	17	3.88	0.40			
التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم	بكالوريوس	65	3.56	0.39	2.49	80	0.015
	دراسات عليا	17	3.81	0.32			
متطلبات التفعيل	بكالوريوس	65	3.48	0.30	2.88	80	0.007
	دراسات عليا	17	3.73	0.39			
التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم	بكالوريوس	65	3.63	0.27	2.99	80	0.004
	دراسات عليا	17	3.86	0.28			

تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي	بكالوريوس	65	3.78	0.27	2.92	80	0.005
	دراسات عليا	17	3.99	0.23			

أظهرت نتائج الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي العلوم تبعًا لمتغير المؤهل التعليمي لصالح أصحاب الدراسات العليا في جميع مجالات الاستبانة. هذه الفروق تشير إلى أن المؤهل العالي لا يمثل مجرد شهادة إضافية، بل هو محرك أساسي لتعميق الفهم وتطوير الرؤية المهنية لدى المعلم حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوليدي.

فالمعلمون الحاصلون على الدراسات العليا، بفضل تعرضهم للمناهج البحثية والنظريات التربوية المتقدمة، يمتلكون مستوى أعلى من المعرفة النظرية والعملية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وهذا ما ينعكس إيجابًا على توجهاتهم، حيث يبدون أكثر انفتاحًا وتفاؤلًا تجاه إمكانياتها في تطوير تعليم العلوم. ومن المثير للاهتمام أن إدراكهم الأعمق يجعلهم أكثر إحساسًا بمتطلبات التفعيل، فهم يدركون أن الاستخدام الفعال يتطلب أكثر من المهارات السطحية ويتطلب برامج متخصصة ودعمًا مستمرًا، وهو ما يفسر متوسطاتهم الأعلى في هذا المجال.

وهذا الفهم المتقدم ينسحب أيضًا على رؤيتهم للتطبيقات التربوية، حيث يتصورون استخدامات أكثر تعقيدًا وتكاملًا في المنهج، وفي الوقت نفسه، يدركون التحديات البيداغوجية والأخلاقية بعمق أكبر، مما يفسر تصنيفهم للتحديات بمستوى أعلى من زملائهم الحاصلين على مؤهل البكالوريوس فقط، وبهذا يمكن القول إن المؤهل التعليمي العالي يشكل عامل تمييز أساسي، حيث ينتقل المعلم من مستوى المستخدم التقني إلى مستوى المفكر والممارس المتمكن القادر على استشراف آفاق أوسع للتقنية وفهم تحدياتها بعمق.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة كايك (Çayak, 2024) التي أشارت إلى أن المعلمين ذوي المؤهل الأعلى أظهروا مستويات أعلى من الإلمام بالذكاء الاصطناعي واتجاهات أكثر إيجابية نحوه، ودراسة العازمي وآخرون (2024) التي بينت أن المستوى الأكاديمي المتقدم يسهم في رفع الوعي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودراسة القحطاني (2024) التي أوضحت أن أعضاء هيئة التدريس وذوي الخلفية الأكاديمية المتقدمة يمتلكون وعيًا أكبر بتحديات ومتطلبات استخدام ChatGPT في التعليم الجامعي.

- **ثانيًا: حسب متغير سنوات الخبرة**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة، والجدول (13) يظهر النتائج.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة.

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	أقل من 5 سنوات	36	3.66	0.39
	من 5–أقل من 10 سنوات	31	3.78	0.43
	أكبر من 10 سنوات	15	3.54	0.39
التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم	أقل من 5 سنوات	36	3.63	0.35
	من 5–أقل من 10 سنوات	31	3.54	0.39
	أكبر من 10 سنوات	15	3.73	0.46
متطلبات التفعيل	أقل من 5 سنوات	36	3.71	0.43
	من 5–أقل من 10 سنوات	31	3.54	0.38
	أكبر من 10 سنوات	15	3.67	0.64
التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم	أقل من 5 سنوات	36	3.76	0.27
	من 5–أقل من 10 سنوات	31	3.62	0.31
	أكبر من 10 سنوات	15	3.60	0.26
	أقل من 5 سنوات	36	3.85	0.24

تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي	من 5-أقل من 10 سنوات	31	3.78	0.32
	أكبر من 10 سنوات	15	3.85	0.24

من خلال الجدول (13) يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي عينة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، ولاختبار فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (14) يظهر تلك النتائج.

الجدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي One way – ANOVA للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة في ضوء سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعرفة بالذكاء الاصطناعي التوليدي	بين المجموعات	0.60	2	0.30	1.83	0.167
	الخطأ	12.96	79	0.16		
	المجموع المعدل	13.56	81			
الاستخدامات التعليمية	بين المجموعات	0.38	2	0.19	1.29	0.282
	الخطأ	11.81	79	0.15		
	المجموع المعدل	12.19	81			
الفوائد التعليمية المتصورة	بين المجموعات	0.48	2	0.24	1.16	0.320
	الخطأ	16.56	79	0.21		
	المجموع المعدل	17.05	81			

التصورات المستقبلية	بين المجموعات	0.39	2	0.20	2.43	0.094
	الخطأ	6.39	79	0.08		
	المجموع المعدل	6.78	81			
التحديات والمخاطر	بين المجموعات	0.07	2	0.04	0.50	0.611
	الخطأ	5.91	79	0.07		
	المجموع المعدل	5.98	81			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي العلوم في جميع مجالات الاستبانة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. هذه النتيجة ذات دلالة عميقة، إذ تشير إلى أن سنوات الخبرة المهنية، بحد ذاتها، ليست عاملًا حاسمًا في تشكيل تصورات المعلمين حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي. فبدلًا من أن يكون هناك تطور خطي في المواقف مع زيادة الخبرة، يبدو أن عوامل أخرى مثل التدريب المستمر، والاهتمام الشخصي، والثقافة المدرسية تلعب دورًا أكبر في تشكيل هذه الرؤى، مما يخلق نوعًا من الوحدة في المواقف المهنية تجاه هذه التقنية الحديثة تجاوز الفروق بين الأجيال المهنية.

ويعزز هذا التفسير كون الذكاء الاصطناعي التوليدي تقنية حديثة نسبيًا. فخبرة معلم العلوم التي امتدت لسنوات في طرق التدريس التقليدية لا تترجم تلقائيًا إلى خبرة أو معرفة بهذه التقنية الجديدة. لذلك، يصبح التعرض للتقنية والتعلم عنها عاملًا فاصلًا أكثر أهمية من مجرد سنوات الخدمة. وهذا التوجه يقلل من شأن الفروق بين الأجيال التقليدية، ويبرز أن المعلمين، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، يقفون اليوم على أرضية مشتركة في مواجهة هذا التحول التقني، مما يجعل هوية "المعلم" المهنية عاملًا موحدًا أقوى من "خبرة المعلم" الزمنية.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كايك (Çayak, 2024) التي بينت عدم وجود فروق دالة في اتجاهات المعلمين ومستوى إلمامهم بالذكاء الاصطناعي تبعًا لسنوات الخبرة، ودراسة العمري

والحربي (2025) حول أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي يرتبط بالجاهزية الرقمية والدعم المؤسسي أكثر من ارتباطه بعدد سنوات الخدمة. وفي المقابل، اختلفت مع دراسة روسو وآخرين (Russo et al., 2025) التي أظهرت وجود اختلافات في مستويات القلق وتقبل الذكاء الاصطناعي بين الأفراد، وكذلك مع نتائج دراسة أكغون وغرينهاو (Akgun & Greenhow, 2022) التي بينت أن الخصائص الفردية قد تؤثر في مواقف المستخدمين تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة التي يمكن صياغة التوصيات والمقترحات التالية:

- تصميم برامج تدريبية متخصصة ومستمرة لمعلمي ومعلمات العلوم تركز على الجانب العملي والتطبيقي في تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق.
- وضع إطار عمل واضح وأدوات عملية لقياس الأثر التربوي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي على مهارات الطلبة العليا في العلوم.
- تحسين البنية التحتية الرقمية في المدارس وإصدار سياسات واضحة لخلق بيئة رقمية آمنة وداعمة لتعلم العلوم وفق الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- إجراء دراسات طولية ونوعية لفهم التطور الحقيقي في تصورات وممارسات معلمي العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي مع مرور الوقت.
- توجيه البحوث المستقبلية نحو تصميم واختبار نماذج مبتكرة وموثوقة لتقييم أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم.

قصور الدراسة

تُفسَّر نتائج هذه الدراسة في ضوء عدد من أوجه القصور المنهجية، حيث اقتصر تطبيقها على معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة عرعر خلال فصل دراسي محدد، مما يحد من تعميم النتائج خارج هذا السياق المكاني والزماني. كما اعتمدت الدراسة على الاستبانة أداةً وحيدة لجمع البيانات، وهو ما يجعل النتائج معبرة عن تصورات أفراد العينة دون التحقق من الممارسات الفعلية بوسائل نوعية مساندة. إضافة إلى ذلك، اقتصر حجم العينة على المعلمين المستجيبين طوعًا، الأمر الذي قد يؤثر في شمولية التمثيل، وبناءً عليه ينبغي التعامل مع النتائج في حدود هذه القيود المنهجية، مع إمكانية البناء عليها في دراسات مستقبلية أوسع نطاقًا وأكثر تنوعًا في الأدوات والعينات.

المراجع

المراجع العربية:

الحكمي، رنا ومضوي، مسلم (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، 4*(13)، 33-67.

حسين، سماح (2024). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطوير مناهج التاريخ. *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، 34*(4)، 277-314.

الخيبري، صبرية (2020). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 19*، 119-152

السلامات، محمد خير (2019). تصورات معلمي علوم المرحلة الثانوية حول منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (*STEM*) وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات- العلوم التربوية- الجامعة الأردنية، 46*(1)، 743-761.

السهيمي، أحمد والحافظي، فهد والشهري، باسم (2025). أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي المستندة على أنماط التعلم بالاكتشاف في تنمية التنور الرقمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، 124*، 16-38.

الشمراني، صالح (2024). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر الطلبة الدوليين: تطبيقات *ChatGPT* نموذجًا. *المجلة التربوية جامعة سوهاج، 120* (120) 330-362.

الشوربجي، مروة (2024). الذكاء الاصطناعي ودوره في تنمية ودعم الفنون خطوة نحو الإبداع والابتكار. *المجلة العربية الدولية للفن والتصميم الرقمي، 3*(1)، 13-14.

صفر، عمار (2024). الدليل الإرشاديُّ التربويُّ لتطبيقات الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ (*GenAI*): دراسة وصفيَّة تحليليَّة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والانسانية المعاصرة، 3*(4)، 1-182.

العازمي، طلال والكندري، عبد العزيز والحربي، عوض (2024). اتجاهات طلبة قسم دراسات المعلومات في كلية التربية الأساسية بالكويت نحو استخدام تقنية *ChatGPT* في إعداد الأبحاث الأكاديمية. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، 7* (2)، 1-18.

عباس، ياسمين. (2024). أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على إنتاج البحث العلمي في الجامعات. *مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية، 4*(11)، 239-283.

علي، مقداد والبسيوني، أشرف وامام علياء (2025). تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في المكتبات: مراجعة علمية. *مجلة كلية الآداب جامعة المنصورة، 77* (77)، 1-32.

العمري، نجلاء والحربي، أبرار (2025). التعليم في عصر ثورة الذكاء الاصطناعي التوليدي وآفاقه المستقبلية (مراجعة منهجية بمنظور شمولي. *مجلة الفنون والآدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 118*، 16-32.

الغامدي، محمد (2024). *الذكاء الاصطناعي في التعليم*. دار الأولكة.

القحطاني، عبير (2024). تحديات استخدام (*ChatGPT*) في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 43*(203)، 557-593.

لطايفة، أمجد وأبو الهيجاء، إليا (2025). المعايير الأخلاقية للذكاء الاصطناعي من منظور الاقتصاد الإسلامي. *دراسات علوم الشريعة والقانون الجامعة الأردنية، 53*(1)، 1-12.

مجدي، نرمين (2020). *الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة*. صندوق النقد العربي، أبو ظبي.

محمد، أسماء ومحمد، كريمة (2020). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنلوجيا التعليم*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الهويدي، زيد (2016). *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية*. دار الكتاب الجامعي.

ترجمة المراجع العربية:

Abbas, Y. H. O. (2024). *The impact of artificial intelligence applications on scientific research productivity in universities*. Journal of the Higher Institute for Qualitative Studies, 4(11), 239–283.

Al-Azmi, T., Al-Kandari, A., & Al-Harbi, A. (2024). *Attitudes of Information* Studies students at the College of Basic Education in Kuwait toward using *ChatGPT in preparing academic research*. Journal of Information Studies and Technology, 7(2), 1–18.

Al-Ghamdi, M. (2024). *Artificial intelligence in education*. Al-Alouka Publishing House.

Al-Huwaidi, Z. (2016). *Teaching methods of science at the basic education stage*. University Book House.

Ali, M., Al-Basyouni, A., & Emam, A. (2025). *Generative artificial intelligence applications in libraries: A scientific review*. Journal of the Faculty of Arts, Mansoura University, 77(77), 1–32.

Al-Omari, N., & Al-Harbi, A. (2025). *Education in the era of the generative artificial intelligence revolution and its future prospects: A systematic review from a holistic perspective*. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 118, 16–32.

Al-Qahtani, A. (2024). *Challenges of using ChatGPT in university education from the perspective of faculty members*. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 43(203), 557–593.

Al-Shamrani, S. (2024). *Ethics of artificial intelligence in education from the perspective of international students: ChatGPT as a model*. Educational Journal, Sohag University, 120(120), 330–362.

Al-Shorbagy, M. (2024). *Artificial intelligence and its role in developing and supporting the arts: A step toward creativity and innovation*. Arab International Journal of Art and Digital Design, 3(1), 13–14.

Al-Suhaimi, A., Al-Hafidhi, F., & Al-Shahri, B. (2025). *The effect of using generative artificial intelligence techniques based on discovery learning patterns on developing digital*

literacy among secondary school students. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 124, 16–38.

Hussein, S. (2024). *Artificial intelligence applications and the development of history curricula*. Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 34(4), 277–314.

Lataifeh, A., & Abu Al-Hija, I. (2025). *Ethical standards of artificial intelligence from the perspective of Islamic economics*. Dirasat: Sharia and Law Sciences, University of Jordan, 53(1), 1–12.

Magdy, N. (2020). *Artificial intelligence and machine learning*. Arab Monetary Fund, Abu Dhabi.

Mohammed, A., & Mohammed, K. (2020). *Artificial intelligence applications and the future of educational technology*. Arab Group for Training and Publishing.

Safar, A. (2024). *The educational guide to generative artificial intelligence applications (GenAI): A descriptive analytical study*. International Journal of Contemporary Educational and Human Sciences, 3(4), 1–182.

المراجع الأجنبية:

Aggarwal, R., Sachan, S., Verma, R., & Dhanda, N. (2025). Traditional AI vs Modern AI. In *The Confluence of Cryptography, Blockchain and Artificial Intelligence*, 51-75. CRC Press.

Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and ethics*, *2*(3), 431–440. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7

Alkaabi, S. (2025). Reliance on AI and its Effects on Critical Thinking and Graduate Readiness: Evidence from UAE Higher Education. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24(8), 398-417.

Al-Zahrani A. (2024). Unveiling the shadows: Beyond the hype of AI in education. *Heliyon*, *10*(9),e30696.https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30696

Antonenko, P., & Abramowitz, B. (2022). In-service teachers' (mis)conceptions of artificial intelligence in K-12 science education. *Journal of Research on Technology in Education, 55*(1), 64–78. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2119450

Ayanwale, M., Sanusi, I., Adelana, O., Aruleba, K. & Oyelere, S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100099

Baig, M.., & Yadegaridehkordi, E. (2024). ChatGPT in the higher education: A systematic literature review and research challenges. *International journal of educational research*, *127*, 102411. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102411

Baker, T., & Smith, L. (2022). *Educators' Attitudes Towards AI in Teaching*. Oxford Review of Education, 48(4), 512-529.

Barakat, M., Salim, N., & Sallam, M. (2025). University educators perspectives on ChatGPT: A technology acceptance model-based study. *Open Praxis, 17*(1), 129-144. https://doi.org/10.55982/openpraxis.17.1.718

Bommasani, R., Hudson, D., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., ... & Liang, P. (2021). On the opportunities and risks of foundation models. *arXiv preprint arXiv:2108.07258*. https://arxiv.org/abs/2108.07258

Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies.* Oxford University Press.

Burke, P., Schuck, S., Aubusson, P., Kearney, M., & Frischknecht, B. (2018). Exploring teacher pedagogy, stages of concern and accessibility as determinants of technology adoption.

Technology, Pedagogy and Education, 27(2), 149–163. https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1387602

Cachero, C., Tomás, D., & Pujol, F. (2025). Gender Bias in Self-Perception of AI Knowledge, Impact, and Support among Higher Education Students: An Observational Study. *ACM Transactions on Computing Education*, *25*(2), 1-26. https://doi.org/10.1145/3721295

Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M. & Cebreiro, B. & Cebreiro, B. (2023).AI literacy in K-12: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education, 10*(29). https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7

Çayak, S. (2024). Investigating the relationship between teachers' attitudes toward artificial intelligence and their artificial intelligence literacy. *Journal of Educational Technology & Online Learning, 7*(4), 367-383. https://doi.org/10.31681/jetol.1490307

Cukurova, M., Miao, X., & Brooker, R. (2023). Adoption of Artificial Intelligence in Schools: Unveiling Factors Influencing Teachers' Engagement. In N. Wang, G. Rebolledo-Mendez, N. Matsuda, O. C. Santos, & V. Dimitrova (Eds.), *Artificial Intelligence in Educati*on, 13916, 151–163). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36272-9_13

Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, *25*(1), 28-47.

Cotton, D., Cotton, P., & Shipway, J. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, *61*(2), 228–239. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Davenport, T., & Mittal, N. (2022). "How Generative AI is Changing Creative Work". *Harvard Business Review*, *100*(6), 72-81. https://hbr.org/2022/11/how-generative-ai-is-changing-creative-work

Deepshikha, A. (2023). Exploring the Scope of Artificial Intelligence (AI) for Lifelong Education through Personalised & Adaptive Learning. *Journal of Artificial Intelligence, Machine Learning and Neural Network* , *4*(01), 21–26. https://doi.org/10.55529/jaimlnn.41.21.26

Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education, 59*(2), 423–435. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001

European Commission (2020). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. Retrieved from https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan

Feuerriegel, S., Hartmann, J., Janiesch, C. & Zschech, P. (2024). Generative AI. *Business & Information Systems Engineering*, *66*, 111–126. https://doi.org/10.1007/s12599-023-00834-7

Floridi, L., Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. *Minds & Machines, 30*, 681–694. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1

Fu, B., Hadid, A., & Damer, N. (2025). Generative AI in the context of assistive technologies: Trends, limitations and future directions. *Image and Vision Computing*, *154*, 105347.

Ghimire, A., Pather, J., & Edwards, J. (2024, October). Generative AI in education: A study of educators' awareness, sentiments, and influencing factors. In *2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE),* 1-9. IEEE.

Guettala, M., Bourekkache, S., Kazar, O., & Harous, S. (2024). Generative Artificial Intelligence in Education: Advancing Adaptive and Personalized Learning. *Acta Informatica Pragensia*, *13*(3), 460-489. doi: 10.18267/j.aip.235

Heung, Y., English, L. & Chiu, T. (2025). Theorizing AI Literacy Development using Habermas' Three Cognitive Knowledge Interests from a Systematic Review: A STEM

Interdisciplinary Perspective. *Computers & Education*, *242*, 105492. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105492

Ivcevic , Z. & Grandinetti , M. (2024). Artificial intelligence as a tool for creativity. *Journal of Creativity, 34*(2), 1-5. https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2024.100079

Jauhiainen, J., & Garagorry Guerra, A. (2024). Generative AI in education: ChatGPT-4 in evaluating students' written responses. *Innovations in Education and Teaching International*, *62*(4), 1377–1394. https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2422337

Jian, M. (2023). Personalized learning through AI. *Advances in Engineering Innovation,5*,16-19. https://doi.org/10.54254/2977-3903/5/2023039

Jisc. (2025). *Student perceptions of AI 2025: Insights for UK higher education*. Jisc. https://www.jisc.ac.uk/reports/student-perceptions-of-ai-2025

Johnston, H., Wells, R., Shanks, E., Boey, T. & Parsons, B. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, *20*(2), https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). *Siri, Alexa, and Other AI: A Review of AI Applications*. Business Horizons, 62(1), 15-25.

Karampelas, K. (2025). Artificial intelligence in inquiry-based science teaching: A bibliometric study. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *14*(1), 104-116. https://doi.org/10.30935/scimath/17626

Kasneci, E., Sebler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, *103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kovari, A. (2025) Ethical use of ChatGPT in education—Best practices to combat AI-induced plagiarism. *Frontiers in Education, 9*, 1465703. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1465703

Long, D., & Magerko, B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems,* 1-16.

Mukherjee, A. & Chang, H.(2023). Managing the Creative Frontier of Generative AI: The Novelty-Usefulness Tradeoff. *California Management Review*, 1-14. https://ssrn.com/abstract=4469983

Niloy, A., Akter, S., Sultana, N., Sultana, J., & Rahman, S. (2024). Is Chatgpt a menace for creative writing ability? An experiment. *Journal of computer assisted learning*, *40*(2), 919-930. https://doi.org/10.1111/jcal.12929

Nja, C., Idiege, K., Uwe, U., Meremikwu, A., Ekon, E., Erim, C., ... & Cornelius-Ukpepi, B. (2023). Adoption of artificial intelligence in science teaching: From the vantage point of the African science teachers. *Smart Learning Environments*, *10*(1), 1-19. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00261-x

Pesovski, I., Santos, R., Henriques, R., & Trajkovik, V. (2024). Generative AI for Customizable Learning Experiences. *Sustainability*, *16*(7), 3034. https://doi.org/10.3390/su16073034

Ramesh, A., Dhariwal, P., Nichol, A., Chu, C., & Chen, M. (2022). Hierarchical text-conditional image generation with clip latents. *arXiv preprint arXiv:2204.06125*, *1*(2), 1-27.

Ravšelj, D., Keržič, D., Tomaževič, N., Umek, L., Brezovar, N. & Iahad, N. (2025) Higher education students' perceptions of ChatGPT: A global study of early reactions. *PLoS ONE 20*(2): e0315011. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0315011

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.

Russo, C., Romano, L., Clemente, D., Iacovone, L., Gladwin, T., & Panno, A. (2025). Gender differences in artificial intelligence: the role of artificial intelligence anxiety. *Frontiers in psychology*, *16*, 1559457. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1559457

Sabbah, Y., Hadzilacos, T., Najdi, R. & Farhana, S, (2020). 1e-Learning and ICT in Education at Palestinian Schools: Towards 21st Century Skills. *Palestinian Journal for Open Learning & e-learning, 14*, 1-16.

Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Sultana, A., Abdul Latheef, N., Siby, N., & Ahmad, Z. (2025). Exploring Students' Attitudes Toward Artificial Intelligence (AI): Psychometric Validation of AI-Attitude Scale. *Sage Open*, *15*(4). https://doi.org/10.1177/21582440251378375

Talan, T., & Kalınkara, Y. (2023). The role of artificial intelligence in higher education: ChatGPT assessment for anatomy course. *International Journal of Management Information Systems and Computer Science*, *7*(1), 33-40.

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M., Bozkurt, A., Hickey, D., Huang, R. & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments, 10*(15). https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

UNESCO. (2021). *AI and Education: Guidance for Policy-makers*.

Vieriu, A., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences*, *15*(3), 343. https://doi.org/10.3390/educsci15030343

Weisz, J., Muller, M., He, J., & Houde, S. (2023). Toward general design principles for generative AI applications. *arXiv preprint arXiv:2301.05578*.

Zhou, E. & Lee, D. (2024). Generative artificial intelligence, human creativity, and art, *PNAS Nexus*, *3*(3),1-8. https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae052

تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج

Risk Management Application in Public Schools for Girls in Al-Kharj Governorate

إعداد

د. ندى بنت فهد بن إبراهيم الهزاع

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Nada Fahad Ibrahim Al-Hazzaa

Assistant Professor of Administration and Educational Planning

Department of Educational Administration - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: nada.f.h2016@gmail.com

DOI: 10.36046/2162-000-027-029

تاريخ التقديم: 2026/01/08 م تاريخ القبول: 2026/02/03 م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديرات المدارس، وتحديد أبرز المتطلبات اللازمة لتطوير تطبيقها من وجهة نظر الخبراء، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع المعلومات اللازمة، وبلغت عينة الدراسة (120) مديرة ممن استجبن للاستبانة، و(20) خبيرة تربوية تم عمل مقابلات شخصية معهنّ. وتوصّلت الدراسة لعدد من النتائج، من أبرزها: أن تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر المديرات جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.37)، وكان ترتيب المجالات كالآتي: احتل مجال (التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس) الترتيب الأول وبدرجة تطبيق عالية، ثم مجال (تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس) في الترتيب الثاني وبدرجة تطبيق متوسطة، وجاء في الترتيب الأخير مجال (تقويم إجراءات إدارة المخاطر في المدارس) بدرجة تطبيق متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات مديرات المدارس تُعزى لمتغيري المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق دالة إحصائيًّا في استجاباتهنّ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية حول مجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر لصالح من تزيد خبرتهنّ على (10) سنوات، ومتغير البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر حول جميع المجالات لصالح من حصلنّ على أكثر من برنامج تدريبي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من المتطلبات (التنظيمية، والإدارية، والفنية، والبشرية، والمادية) اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر الخبيّرات التربويات.

الكلمات المفتاحية: إدارة المخاطر، متطلبات إدارة المخاطر، المدارس الحكومية.

Abstract

The study aimed to identify the degree of risk management application in public schools for girls in Al-Kharj Governorate from the perspective of school principals, and to determine the most important requirements necessary for its implementation from the perspective of experts. To achieve the aims of the study descriptive survey methodology was used, and questionnaires and interviews were used as data collection tools. The study sample consisted of (120) principals who responded to the questionnaire and (20) educational experts who participated in personal interviews. The findings indicated that the level of risk management application in public schools for girls in Al-Kharj Governorate was moderate, with an average of (3.37). The domains were ranked as follows: preparedness and readiness for risk management in schools ranked first with a high level of application, followed by the implementation of risk management procedures with a moderate level, while the evaluation of risk management procedures in schools ranked last with a moderate level. There were no statistically significant differences in the responses of school principals attributable to school stage and academic qualification. However, statistically significant differences were found based on years of experience in school administration, in favor of principals with more than (10) years of experience, and participation in risk management training programs, in favor of those who had attended more than one program. The results also indicated the existence of a number of requirements necessary for the application of risk management in public schools for girls in Al-Kharj Governorate from the perspective of educational experts.

Keywords: Risk Management; Risk Management Requirements; Public Schools.

المقدمة

يشهد العالم العديد من التغيرات والتحولات المتلاحقة في شتى المجالات والتي فرضتها الطبيعة الديناميكية للبيئات المعاصرة، ومع تزايد حدتها ودرجة تأثيرها أصبح لازمًا على المنظمات والدول التنبؤ الاستباقي بها، والاستعداد لها؛ للمحافظة على استقرارها وحيوتها ونموها، وتحقيق التوازن الاستراتيجي الأمثل بين العوائد والمخاطر المرتبطة بها.

وتمثّل المخاطر حالة عدم اتّزان بين ما تمَّ وبين ما يجب أن يتمَّ (العبدالرحمن وجبران، 2021)؛ مما يستلزم وضع جملة من السياسات والإجراءات الاستباقية الوقائية؛ لإدارتها والتحكم بها بهدف منع حدوثها أو تقلل آثارها. وتُعد إدارة المخاطر من المفاهيم الحديثة نسبيًا في المجال الإداري، حيث نشأت في القطاع الاقتصادي للتحول من فكر الاعتماد على إدارة التأمين إلى فكر إدارة المخاطر المعتمد على علم الإدارة في تحليل التكلفة والعائد والقيمة المتوقعة والمنهج العلمي لاتخاذ القرار الرشيد في ظل ظروف عدم التأكّد من النتائج، وكان أول ظهور للمصطلح في مجلة هارفارد بيسنز ريفيو (Review Business Harvard) عام (1956م)، ثم تزايد الاهتمَّام بإدارة المخاطر فقامت جمعية إدارة المخاطر والتأمين بنشر مجلة باسم "إدارة المخاطر"، كما قام معهد التأمين الأمريكي بوضع برنامج تعليمي في إدارة المخاطر (إبراهيم، 2019)، ثم شاع استخدامه في بقية القطاعات الأخرى.

ونظرًا لأهمية إدارة المخاطر؛ فقد وضعت العديد من المنظمات الدولية معايير ومواصفات لمساعدة المؤسسات على تطبيقها بشكل فعّال ومنهجي، ويّعد معيار (ISO 31000) من أشهر المعايير الدولية في إدارة المخاطر؛ كونه قابلًا للتطبيق في جميع المنظمات باختلاف أحجامها، وأنشطتها، وأنواعها (المدرع، 2019)، وهو من أكثر المعايير استخدامًا في المؤسسات التعليمية.

وقد حظيت إدارة المخاطر بنصيب كبير من الاهتمام في المملكة العربية السعودية، باعتبارها بُعدًا أساسيًّا في التخطيط الاستراتيجي، وصمام الأمان والاستقرار، حيث صدر قرار مجلس الوزراء بتاريخ 1440/2/7هـ بإنشاء "مجلس المخاطر الوطنية"، ومن أبرز إسهاماته إعداد "الإطار الوطني لإدارة المخاطر والطوارئ واستمَّرارية الأعمال" (مجلس المخاطر الوطنية، 2023). وعلى المستوى التربوي تبذل وزارة التعليم جهودًا حثيثة في هذا المجال، حيث تمَّ إنشاء العديد من الإدارات واللجان الخاصة بإدارة المخاطر في مؤسسات التعليم العام والعالي، والتي تُعد ضرورة ملحة وليس ترفًا تنظيميًّا.

وتبرز أهمية إدارة المخاطر في مدارس التعليم العام من الدور المحوري الذي تُسهم فيه، حيث تعمل على الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، وتقليل الهدر والخسائر المحتملة، وتوفير الاستقرار والأمن لجميع منسوبي المدرسة، وتطوير أساليب صنع القرار والتخطيط السليم، وتحديد الأولويات من خلال الإدراك الشامل لجميع الأنشطة، والعمليات، والتهديدات السلبية، والفرص الإيجابية، كما تساعد على حماية سمعة المؤسسة التعليمية (الهباهبة، 2020)؛ وهذه المكاسب تقود إلى ضرورة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس التعليم العام، لتكون بمثابة خارطة طريق لها نحو مواجهة المخاطر الاستراتيجية المحتملة، وتحويلها إلى فرص للنمو.

مشكلة الدراسة:

تواجه مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية العديد من المخاطر التي تُحد من كفاءتها وفاعليتها وتحقيقها لأهدافها، والمتباينة في درجة حدتها وتأثيرها؛ ومن أبرزها: مخاطر الأمن والسلامة، والمخاطر الصحية، والمخاطر البشرية، والمخاطر التقنية، المخاطر المالية، ومخاطر ضعف المستوى التعليمي (الغامدي، 2024). وعلى الرغم من تنوّع المخاطر المدرسية فإن إدارة المدارس تركّز على مخاطر الأمن والسلامة، حيث تمَّ تخصيص لجنة للأمن والسلامة المدرسية ضمن اللجان المدرسية الواردة في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (وزارة التعليم، 2021).

والمتتبع لأداء المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية يلحظ وجود مجموعة من القضايا والمخاطر الاستراتيجية؛ مما يستلزم تبنّي مدخل إدارة المخاطر للمواجهة الاستباقية المدروسة للقضايا والمخاطر في كافة المجالات، بهدف توفير بيئة تعليمية آمنة، وقد أثبت العديد من الدراسات السابقة دور إدارة في المخاطر في تطوير الأداء الاستراتيجي، والتكيف مع البيئات المتغيرة، وحماية الأصول، وتعزيز سمعة المدرسة واستقرارها ونموها، كدراسة القحطاني (2020)، ودراسة السياري (2020)، ودراسة العتيبي (2024). كما أكّد الصرايرة والشلوح (2020) على أهمية إدارة المخاطر في المدارس، حيث إن الأساليب الاجتهادية وغير العلمية ليست كافية للتعامل مع المخاطر المدرسية المحتملة.

في حين كشفت عددٌ من الدراسات المحلية عن وجود قصور في تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية كدراسة المخلفي (2019)، ودراسة الغامدي (2024) حيث جاءت النتائج بدرجة

متوسطة، كما أشارت دراسة المفيز (2023) إلى ضرورة توفير متطلبات تطبيق إدارة المخاطر في مدارس التعليم العام لدعم التطبيق الناجح لها، وأوصت دراسة المطيري (2019) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية؛ نظرًا لأهميتها الكبرى في حماية الطلاب والعاملين والمؤسسات التعليمية من المخاطر والتهديدات المحتملة.

كما تم إجراء دراسة استطلاعية للكشف عن تصورات مديرات المدارس الحكومية للبنات في محافظة الخرج حيال إدارة المخاطر وأبعاد تطبيقها، وطُبّقت المقابلة على عينة عشوائية بلغت (25) مديرة، وأظهرت النتائج وجود تباين وتفاوت في تصورات مديرات المدارس حيال إدارة المخاطر وأبعاد تطبيقها، وقد يرجع السبب في ذلك إلى خلط البعض بين مفهومي إدارة المخاطر وإدارة الأزمات، والتركيز على مخاطر الأمن والسلامة المدرسية؛ مما يؤكد على ضرورة إجراء دراسة علمية حول واقع تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية في محافظة الخرج.

وتأسيسًا على ما سبق، واستنادًا على نتائج وتوصيات الدراسات السابقة؛ تبلورت المشكلة الدراسة في الكشف عن واقع تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديرات المدارس؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0,05) في استجابات مديرات المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج حول درجة تطبيق إدارة المخاطر تُعزى إلى: (المرحلة الدراسية – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية – عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر)؟
- ما أبرز المتطلبات اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر الخبراء؟

أهداف الدراسة:

- التعرّف على درجة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديرات المدارس.

- تحديد أبرز المتطلبات اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر الخبراء.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية إدارة المخاطر، حيث تُعد من أبرز المداخل الحديثة في الإدارة التربوية، وتتمَّثل الأهمية بالآتي:

الأهمية النظرية:

- تأتي هذه الدراسة تلبية لما أوصت به عدد من الدراسات المحلية بضرورة إجراء المزيد من الدراسات العلمية حول إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية، كدراسة المطيري (2019)؛ مما يُسهم في الإثراء المعرفي للمكتبة العربية عامة ومكتبة الإدارة التربوية بصفة خاصة في مجال إدارة المخاطر بمدارس التعليم العام.
- يؤمل أن تُسهم الدراسة في إثارة العديد من الفجوات البحثية؛ مما يفتح آفاقًا علمية لدراسات مستقبلية.

الأهمية التطبيقية:

- تحقيق عدد من مستهدفات رؤية السعودية 2030، ومجلس المخاطر الوطنية، ووزارة التعليم.
- يؤمل أن تُفيد نتائج وتوصيات هذه الدراسة المسؤولين وصنّاع القرار في الكشف عن درجة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس، وتحديد أبرز المتطلبات اللازمة لتطويرها؛ مما يُسهم في رفع مستوى كفاءة وفاعلية إدارة المخاطر، وتوفير بيئة تعليمية آمنة.

مصطلحات الدراسة:

يُعرف الخضير (2019) إدارة المخاطر بأنها: "عملية متكاملة ومستمَّرة تسعى إلى السيطرة على المخاطر التي قد تتعرض لها المؤسسات التعليمية، وتقديم سياسات وإجراءات لتجنبها والتعامل معها حال حدوثها؛ بهدف المحافظة على بقائها، ووقايتها من الآثار الناجمة عن المخاطر" (ص.17).

وتُعرّف إدارة المخاطر إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الإجراءات الإدارية المخططة والمنظّمة للتنبؤ الاستباقي بالمخاطر المحتملة التي قد تواجه المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج، وتحليلها، وتقييمها، والتحكم فيها، ومتابعتها؛ بهدف منع حدوثها أو تقليل آثارها، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة بكل كفاءة وفاعلية.

وتُعرّف متطلبات إدارة المخاطر إجرائيًا بأنها: مجموعة من الممكنات والمقومات التي يجب توافرها لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الكشف عن درجة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديرات المدارس وفقًا للمجالات التالية: (الاستعداد والتهيئة لإدارة المخاطر – تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر – تقويم إجراءات إدارة المخاطر)، وتحديد أبرز المتطلبات اللازمة لتطوير التطبيق من وجهة نظر الخبراء.
- **الحدود المكانية:** طُبّقت الدراسة على المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج.
- **الحدود الزمانية:** تمَّ تطبيق الجزء الميداني من هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1447هـ-2025م).

الإطار النظري

مفهوم إدارة المخاطر (Risk Management):

حظي مفهوم إدارة المخاطر باهتمَّام الكثير من الخبراء والباحثين، وتعددت المفاهيم، وتباينت منطلقات الرؤى؛ نظرًا لحداثة المفهوم نسبيًّا، واختلاف تخصصات الباحثين، وتنوّع أساليب وطرق وإجراءات مواجهة المخاطر؛ ومن أبرزها:

تعريف المنظمة الدولية للمعايير القياسية "ISO 31000" (2018) لإدارة المخاطر بأنها: "أنشطة منسقة لتوجيه المنظمة ومراقبتها فيما يتعلق بالمخاطر باستخدام أدوات إدارة المخاطر، وإتاحة اتخاذ الخيارات الصحيحة؛ حتى تتمَّكن المنظمة من تحقيق أهدافها المستقبلية".

ويُعرفها أحمد والسيد (2020) بأنها: "إجراءات منظمة تقوم بها المؤسسات لمواجهة الأخطار المختلفة؛ لمعالجتها بتقليل آثارها أو منع حدوثها أو تكرارها" (ص.26).

ويُعرف الخضير (2019) إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية بأنها: "عملية متكاملة ومستمَّرة تسعى إلى السيطرة على المخاطر التي قد تتعرض لها المؤسسات التعليمية، وتقديم سياسات وإجراءات لتجنبها والتعامل معها حال حدوثها؛ بهدف المحافظة على بقائها، ووقايتها من الآثار الناجمة عن المخاطر" (ص.17).

كما يعرفها خبراني (2022) بأنها: "نظام متكامل ومستمَّر تقوم به المنظمة التربوية للسيطرة على المخاطر التي قد تتعرض لها، من خلال تحليل بيئتها الداخلية والخارجية، وعمل إطار وسياسة لإدارة المخاطر؛ لتحديد المخاطر، وتحليلها، وتقييمها، وعلاجها، ومتابعتها، ومراجعتها، وإعداد التقارير، واتخاذ القرارات اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة" (ص.21).

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح جوهر إدارة المخاطر بأنها: مجموعة من الإجراءات الإدارية المخططة والمنظمة للتنبؤ الاستباقي بالمخاطر المحتملة التي قد تواجه المؤسسات التعليمية، وتحليلها، وتقييمها، والتحكم فيها، ومتابعتها؛ بهدف منع حدوثها أو تقليل آثارها، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة بكل كفاءة وفاعلية.

وتجدر الإشارة إلى خلط عدد من الباحثين بين مفهومي إدارة المخاطر وإدارة الأزمات، ويكمن الفرق بينهما؛ في أن إدارة المخاطر هي العمليات الإدارية التي تهدف للتحكم في المخاطر قبل حدوثها لتقليل آثارها السلبية المحتملة، فهي خطوة استباقية للتحكم في المخاطر، في حين أن إدارة الأزمات هي العمليات الإدارية التي تهدف لمعالجة حدث غير مرغوب به أصاب المنظمة، وأثّر على سير عملياتها، وأنشطتها (المطيري، 2019).

أهمية إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية:

تُمثِّل إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية بُعدًا أساسيًّا من أبعاد الإدارة الاستراتيجية، وأحد المنطلقات الأساسية في التخطيط، حيث يؤكد كلٌّ من محمد (2016)، والمخلفي (2019)، والغامدي (2024) على أهمية تبنّيها كمدخل لتطوير الأداء المؤسسي في ظل التغيرات والمستجدات المتلاحقة في شتى المجالات، ويُمكن إيجازها في الآتي:

- رفع قدرة المؤسسة التعليمية على التكيف مع البيئة المتغيرة، ومواجهة القضايا الاستراتيجية.
- ترشيد القرارات، وترتيب الأولويات، وتحقيق التوازن الاستراتيجي الأمثل بين العوائد والمخاطر المرتبطة بها.
- الكشف المبكر عن المخاطر قبل وقوعها والاستعداد لها؛ مما يمنع حدوثها أو يقلل آثارها المتوقعة.
- تقديم إطار عمل لدعم تنفيذ الأنشطة المستقبلية بشكل متناسق ومتكامل، وتحسين الكفاءة التشغيلية.
- الاستثمار الأمثل للموارد والفرص، وتعزيز التحسين المستمَّر، وتحويل التهديدات إلى فرص للنمو.
- تعزيز العمل الجماعي والاتصال الفعّال بين العاملين، وتنمية مهاراتهم في مواجهة المخاطر والسيطرة عليها.
- حماية الأصول، وتعزيز سمعة المنظمة ومكانتها واستقرارها محليًّا وعلميًّا، وزيادة ثقة المستفيدين والمجتمع بها.

أنواع المخاطر:

تتنوّع المخاطر التي تتعرض لها المنظمات، وتتباين في درجة حدتها وفقًا لمجال عمل المنظمة، وطبيعة نشاطها، وحجمها، وملكيتها، وبيئتها الداخلية والخارجية، والتي أوردها كلٌّ من النجار (2019)، والعبدالرحمن وجبران (2021)، ومن أبرزها:

1. المخاطر الاستراتيجية.
2. المخاطر التشغيلية.
3. المخاطر التشريعية والقانونية.
4. المخاطر الصحية والبيئة.
5. مخاطر الموارد البشرية.
6. مخاطر الأمن والسلامة.

خصائص إدارة المخاطر:

يجب مراعاة توافر مجموعة من الخصائص والسمات في إدارة المخاطر؛ لضمان فاعليتها وكفاءتها، وفي ضوء فلسفة إدارة المخاطر تستنتج الباحثة أبرز خصائصها:

1. استشرافية استباقية.
2. علمية تحليلية.
3. الديناميكية والمرونة.
4. الشمولية والتشاركية.

5. التكامل والاتساق. 6. التوازن والتنوّع. 7. التمكّين والدعم. 8. المسؤولية والحوكمة.

الإجراءات المنهجية لإدارة المخاطر:

تستند إدارة المخاطر على مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تُشكل في تتابعها وعلاقتها ببعضها أساسًا متلازمًا؛ فأي خلل في أي خطوة من خطواته يؤثر تبعًا على بقية الخطوات اللاحقة. والمتتبع للنتاج الفكري في هذا المجال يلحظ تعدد وجهات نظر الباحثين حيال الإجراءات المنهجية لإدارة المخاطر إلا أنهم يتفقون على الخطوات الرئيسة والخطوط العريضة لها؛ لذا تمَّ مزج خطوات إدارة المخاطر الواردة عند كلٍّ من مسلم (2015)، والبواردي (2017)، والرميحي (2017)، والخضير (2019)، والمحمدي (2021)، وكلوكا وآخرين (Klucka et al, 2021)؛ للخروج برؤية شاملة ومتكاملة للإجراءات المنهجية لإدارة المخاطر، وفيما يلي عرض لها:

1. **وضع إطار عمل لإدارة المخاطر**، ويتضمن:
   - تحديد أعضاء فريق إدارة المخاطر، والذي يجب أن يُمثّل جميع المستويات الإدارية في المؤسسة.
   - تحديد الرؤية والرسالة والأهداف وخطة العمل لإدارة المخاطر المتوائمة مع خطط المؤسسة.
   - وضع هيكلة لإدارة المخاطر، وإعداد أدلة تنظيمية وإجرائية، وتحديد المهام والصلاحيات، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات.
   - توفير الموارد والتجهيزات والمعلومات اللازمة لإدارة المخاطر.
   - بناء نظام فعّال للاتصالات الداخلية والخارجية.
   - تحديد معايير ومؤشرات لتقييم المخاطر، وقياس الأداء.
2. **تحديد السياق العام للمخاطر**، ويتضمن:
   - فهم السياق الداخلي والخارجي لعمل المؤسسة، والتحليل العميق له.
   - وضع معايير لتقييم المخاطر.

3. **تحديد المخاطر**، يتمَّ فيها الكشف عن المخاطر المستقبلية المحتملة، وتحديدها بشكل دقيق، وتصنيفها حسب نوعها، ومن أبرز الأساليب والطرق المستخدمة: (المقابلات – الاستبانات – تحليل SWOT – العصف الذهني – أسلوب السيناريوهات – أسلوب دلفاي – المقارنة المرجعية – الزيارات الميدانية – مراجعة قائمة المخاطر الشائعة).
4. **تحليل المخاطر**، وتتضمن:
   - تحديد النطاق الزمني لتحليل وتقييم المخاطر المحتملة.
   - تقدير احتمالية حدوث كل خطر.
   - تقدير تأثير كل خطر، ووصفه بدقة ووضوح.
5. **تقييم المخاطر**، بعد فحص المخاطر وتحليلها لا بد أن يتمَّ تقييمها وترتيب أولوية التعامل معها بناء على نتائج التحليل وفقًا لمصفوفة تقييم المخاطر.
6. **معالجة المخاطر**، وتتضمن:
   - دراسة وتحليل البدائل والاستراتيجيات المتاحة للتعامل مع المخاطر، ومن أبرز الاستراتيجيات: (استراتيجية تجنب المخاطر – استراتيجية قبول المخاطر – استراتيجية نقل المخاطر – استراتيجية تقليل المخاطر).
   - اختيار الاستراتيجية المناسبة للتعامل مع الخطر، ويحكم هذه العملية عدد من الاعتبارات، من أبرزها: معدل تكرار وقوع الخطر، وحجم الخسارة المتوقعة، والتكلفة، وتوفر الموارد اللازمة، والاعتبارات البيئية والإنسانية والقانونية.
   - وضع خطة للتعامل مع الخطر وفقًا للاستراتيجية المختارة، وتنفيذها.
   - إعداد سجل المخاطر، وتحديثه بشكل دوري.
7. **المتابعة والتقويم** الشامل المستمَّر، وتتضمن:
   - قياس أداء إدارة المخاطر في ضوء المعايير والمؤشرات المحددة سلفًا للتأكد من مدى تحقيق الأهداف.
   - تحديد الانحرافات عن خطة العمل، واتخاذ الإجراءات التصحيحية لمعالجتها.

- الاستفادة من نتائج التغذية الراجعة في تطوير، وتحسين نظام إدارة المخاطر وخطته القادمة.

وفي ضوء ما سبق؛ يتطلب تطبيق إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية توفر جملة من المتطلبات والمقومات الأساسية؛ لضمان كفاءتها وفاعليتها، ومن أبرزها: تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة، وتهيئة البيئة الإدارية الفعّالة، واستخدام الأساليب والاستراتيجيات الفنية المتقدمة، وتوفر الكفاءات البشرية المؤهلة، والموارد والتجهيزات اللازمة، والتنسيق والتكامل مع الجهات ذات العلاقة، وحوكمة إجراءات إدارة المخاطر، في حين أن عدم توافرها يُعد أحد الأسباب الرئيسة لنشوء المعوقات والتحديات والأزمات.

الدراسات السابقة

يهدف هذا المحور إلى استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، مرتبة زمنيًّا من الأقدم إلى الأحداث؛ استنادًا على تراكم المعرفة الإنسانية، ومن ثم التعليق عليها، وفيما يلي عرض لها:

هدفت **دراسة لوتواثونج وشانسيرسيرا** (Loetwathong & Chansirisira, 2019) إلى تقييم مدى تطبيق الإدارات المدرسية لمفاهيم إدارة المخاطر في المدارس الثانوية التايلندية من وجهة نظر المعلمين، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة عشوائية بلغت (325) معلمًا ومعلمة، وتوصّلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى تطبيق مبادئ ومفاهيم إدارة المخاطر، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة).

في حين هدفت **دراسة المخلفي** (2019) إلى التعرّف على درجة تطبيق قادة المدارس الحكومية في منطقة القصيم لإدارة المخاطر، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة عشوائية بلغت (456) قائدًا. وتوصّلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق قادة المدارس لإدارة المخاطر جاءت بدرجة متوسطة لجميع المجالات بالترتيب الآتي: (تنفيذ إدارة المخاطر، ثم التخطيط لإدارة المخاطر، وأخيرًا تقويم إدارة المخاطر)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات، ومتغير المؤهل العلمي لصالح من مؤهلهم دبلوم عالي، ومتغير المرحلة التعليمية لصالح قادة المرحلة الابتدائية.

كما هدفت **دراسة المطيري** (2019) إلى التعرّف على درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة عشوائية بلغت (442) معلمًا ومعلمة، وتوصّلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق إدارة المخاطر جاءت بدرجة متوسطة، وجاء ترتيب المجالات: (المتابعة والإشراف لإدارة المخاطر، ثم تنفيذ سياسة إدارة المخاطر، وأخيرًا مجال التخطيط لإدارة المخاطر)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وكذلك هدفت **دراسة القحطاني** (2020) إلى التعرّف على درجة تطبيق مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل بالمملكة العربية السعودية لإدارة المخاطر، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على مجتمَع الدراسة المكون من (29) مديرًا. وتوصّلت الدراسة إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على درجة تطبيق إدارة المخاطر، وأن أبرز ملامح التطبيق تمثّلت في بُعد تنفيذ إدارة المخاطر، يليه بُعد التخطيط، ثم بُعد التقويم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، مستوى المرحلة التعليمية.

وسعت **دراسة الصرايرة والشلوح** (2020) إلى التعرّف على واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبقت على عينة عشوائية بلغت (272) معلمًا ومعلمة. وتوصّلت الدراسة إلى أن واقع التخطيط لإدارة المخاطر جاء بدرجة متوسطة، وقد جاء مجال القدرة على اتخاذ القرار ومواجهة المخاطر بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، بينما احتل المرتبة الأخيرة مجال الوعي بطبيعة المخاطر بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لواقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس تُعزى لمستوى المدرسة، والخبرة.

وتناولت **دراسة غونج وسوبرامانيام** (Gong & Subramaniam, 2020) الدور الوسيط لثقافة إدارة المخاطر الموجهة نحو الأداء (RM) واستخدام أنظمة الرقابة الإدارية (MCS) في العلاقة بين أنماط القيادة لمدير المدرسة والأداء المدرسي في استراليا، واستُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وقد طُبّقت على عينة بلغت (106) من مديري المدارس الثانوية في فيكتوريا. وتوصّلت الدراسة إلى أن ثقافة إدارة المخاطر الموجهة نحو الأداء وتمكّين استخدام الرقابة الإدارية تلعب أدوارًا

وسيطة مهمة في أسلوب القيادة والأداء المدرسي، كما كشفت النتائج عن أن المدارس الخاصة أكثر قدرة على تبني ثقافة إدارة المخاطر الموجهة نحو الأداء مقارنة بالمدارس العامة.

أما **دراسة الهباهبة** (2020) فقد هدفت إلى التعرّف على درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية، وعلاقتها بتوافر البيئة التعليمية الآمنة من وجهة نظر المعلمين، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة عشوائية بلغت (311) معلمًا ومعلمة. وتوصّلت الدراسة إلى أن درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا كان متوسطًا، ودرجة توافر البيئة التعليمية الآمنة في المدارس كان متوسطًا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائيًّا بين درجة توافر متطلبات إدارة المخاطر، وتوافر البيئة التعليمية الآمنة.

وقد أجرى **بورسانجر وساندسيتر** (Porsanger & Sandseter, 2021) دراسة هدفت إلى استكشاف تصورات المعلمين عن إدارة المخاطر والسلامة في التربية البدنية بمدارس التعليم العام الابتدائية والإعدادية في النرويج، متبعة المنهج المختلط بالتصميم المتقارب، والاستبانة والمقابلة كأدوات للدِّراسة، وقد بلغت عينة الدراسة للأداة الأولى (698) معلمًا، بينما بلغت العينة في الأداة الثانية (17) معلمًا. وتوصّلت الدراسة إلى وجود غموض وتوتر في تصورات المعلمين حول إدارة المخاطر والسلامة نتيجة صعوبة التنبؤ بالمخاطر؛ مما قد يصعب السيطرة عليها.

وسعت **دراسة المفيز** (2023) إلى التعرّف على درجة موافقة مديري مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض على المتطلبات اللازمة لتطبيق إدارة المخاطر، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة عشوائية بلغت (361) مديرًا ومديرة. وتوصّلت الدراسة إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة على المتطلبات اللازمة لتطبيق إدارة المخاطر في جميع المجالات، حيث جاء مجال (المتطلبات الفنية) في المرتبة الأولى، ثم مجال (المتطلبات التنظيمية والإدارية)، وثم مجال (المتطلبات البشرية والمادية) في المرتبة الأخيرة.

في حين هدفت **دراسة أمير ونديم** (Amir & Nadeem, 2023) إلى التعرّف على واقع إدارة المخاطر بالمدارس الثانوية في تسع مناطق في باكستان، واستُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وقد طُبّقت على عينة بلغت (400) من مديري المدارس الحكومية والخاصة، وتوصّلت

الدراسة إلى أن المدارس الثانوية تواجه مجموعة واسعة من المخاطر، وأن آليات إدارة المخاطر الأكثر استخدامًا هي تقييم المخاطر والسيطرة عليها ورصدها، ومع ذلك فإن فاعلية الآليات متباينة بين المدارس.

كما هدفت **دراسة السياري** (2024) إلى التعرّف على واقع إدارة المخاطر في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديرات المدارس، وتقديم مقترحات لمواجهة بعض المخاطر المحتملة في المدارس، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة عشوائية بلغت (126) مديرة. وتوصّلت الدراسة إلى واقع إدارة المخاطر في المدارس الثانوية بمدينة الرياض جاء بدرجة كبيرة جدًا في جميع المجالات بالترتيب الآتي: احتل مجال (تنفيذ إدارة المخاطر) الترتيب الأول، ثم مجال (تقويم إدارة المخاطر) في الترتيب الثاني، ثم جاء في الترتيب الأخير مجال (التخطيط لإدارة المخاطر)، وكان هناك موافقة بشدة على مقترحات مواجهة بعض المخاطر المحتملة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

وقدم **العتيبي** (2024) دراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض من خلال التعرّف على دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر، والتوصل إلى متطلبات التطبيق، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة عشوائية طبقية بلغت (361) مديرًا، وتوصّلت الدراسة إلى دور الإدارة المدرسية في تطبيق إدارة المخاطر جاء بدرجة عالية، وكان هناك موافقة بدرجة عالية على متطلبات التطبيق، وأكّدت الدراسة في التصور المقترح على إنشاء وحدة لإدارة المخاطر بكل مدرسة.

في حين هدفت **دراسة الغامدي** (2024) إلى التعرّف على درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة عشوائية من (361) مديرًا ومديرة. وتوصّلت الدراسة إلى أن تطبيق إدارة المخاطر في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة في جميع المجالات بالترتيب الآتي: احتل مجال (تهيئة وإعداد نظام إدارة المخاطر) الترتيب الأول، ثم مجال (تنفيذ عمليات إدارة المخاطر) في الترتيب الثاني، ثم جاء في الترتيب الأخير مجال (متابعة وتقويم نظام إدارة المخاطر)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغيري الجنس وعدد

الدورات التدريبية في إدارة المخاطر حول (تنفيذ عمليات إدارة المخاطر) لصالح الإناث ومن حصلوا على دورتين فأكثر، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية.

وسعت **دراسة البريكي وبلعيد** (2025) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية، ومستوى إدارة المخاطر والحالات الطارئة بمدارس سلطنة عُمان، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة بلغت (241) مديرًا ومديرة. وتوصّلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية ومستوى إدارة المخاطر جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة المدارس للقيادة التحويلية ومستوى إدارة المخاطر.

وهدفت **دراسة الرشيدات وعليمات ونجادات** (2025) إلى التعرّف على إدارة المخاطر لدى مديري مدارس لواء الرمثا وعلاقتها بالبراعة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة عشوائية بلغت (737) معلمًا ومعلمة، وتوصّلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مديري المدارس لإدارة المخاطر ومستوى البراعة التنظيمية جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية معتدلة دالة إحصائيًّا بين درجة امتلاك مديري المدارس لإدارة المخاطر ومستوى البراعة التنظيمية.

وكذلك هدفت **دراسة العدوان** (2025) إلى الكشف عن علاقة الإدارة الإلكترونية بإدارة المخاطر لدى القيادات التربوية في مديريات التربية والتعليم لمحافظة البلقاء، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، والاستبانة كأداة للدِّراسة، وطُبّقت على عينة عشوائية بلغت (195) مديرًا ومديرة، وتوصّلت الدراسة إلى أن مستوى الإدارة الإلكترونية ومستوى إدارة المخاطر جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة المخاطر والإدارة الإلكترونية.

وفي ضوء الاستعراض السابق للدراسات السابقة، يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في المجال العام للدِّراسة (إدارة المخاطر في المدارس) وتختلف مع بعضها في الأهداف التفصيلية، وتشترك مع أغلب الدراسات السابقة في منهج الدراسة (المنهج الوصفي المسحي)، كما تتفق في أداة الدراسة الأولى (الاستبانة)، وتختلف في الأداة الثانية (المقابلة). وقد تمَّ الاستفادة من

الدراسات السابقة في تحديد الفجوة البحثية، وبلورة مشكلة الدراسة، وتدعيم أهميتها، وإثراء الإطار النظري، واختيار منهجيتها، وتصميم أدواتها، وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يسعى إلى: "دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها كمًا وكيفًا، وذلك عن طريق جمع المعلومات والبيانات عنها وتصنيفها وتنظيمها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تساعد في تطوير الواقع الذي تتم دراسته" (عبيدات وعبدالحق وعدس، 2015م)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة المستجيب للسؤال الأول من مديرات المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج، والبالغ عددهنّ (165) مديرة حسب الإحصائية الصادرة من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض لعام 1447هـ، وتمَّ الحصول على عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة وفق جدول (Kerjcie & Morgan, 1970, p. 608)، حيث بلغت العينة (120) مديرة، وتُمثّل (72%) من مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى عينة قصدية من الخبيّرات في مجال الدراسة ممن تتوافر فيهنّ الخبرة العميقة بموضوع الدراسة لإثرائها في كافة أبعادها، حيث أُختيرت مفردات العينة بناء على ترشيح مشرفات الإدارة المدرسية بمحافظة الخرج، والخبرة الطويلة والعميقة في مجال الإدارة المدرسية، والحصول على التميز المدرسي وبرامج تدريبية في مجال إدارة المخاطر، مع مراعاة تنوّع مفردات عينة الدراسة من حيث المرحلة الدراسية، وبلغ عددهنّ (20) خبيرة تربوية؛ للإجابة على السؤال الثالث، وتحديد المتطلبات التي يُمكن من خلالها تطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس.

وتقوم هده الدراسة على عدد من المتغيرات الرئيسة، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، والتي تتمثّل في الآتي: (المرحلة الدراسية – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية – عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر).

جدول (1) خصائص مفردات عينة الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية	73	%60.8
	المرحلة المتوسطة	25	%20.8
	المرحلة الثانوية	22	%18.4
المجموع		**120**	**%100**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	103	%85.8
	ماجستير	12	%10
	دكتوراه	5	%4.2
المجموع		**120**	**%100**
عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	أقل من (5) سنوات	5	%4.2
	من (5) إلى (10) سنوات	23	%19.2
	أكثر من (10) سنوات	92	%76.6
المجموع		**120**	**%100**
عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر	لا يوجد	80	%66.7
	برنامج تدريبي واحد	30	%25
	أكثر من برنامج تدريبي	10	%8.3
المجموع		**120**	**%100**

يتضح من جدول (1) توزيع مفردات عينة الدراسة حسب المتغيرات، فبالنسبة لمتغير **المرحلة الدراسية** يتبيّن أن (60.8%) من مفردات العينة مديرات مرحلة ابتدائية، وأن (20.8%) مديرات مرحلة متوسطة، و(18.4%) مديرات مرحلة ثانوية، ويُعزى ارتفاع عدد مديرات المرحلة الابتدائية إلى ارتفاع عددهنّ في المجتمع الأصلي. وبالنسبة لمتغير **المؤهل العلمي** يتضح أن (85.8%) مؤهلهنّ العلمي بكالوريوس، وأن (10%) مؤهلهنّ ماجستير، و(4.2%) مؤهلهنّ دكتوراه، وقد يعود السبب في ذلك إلى أنه ليس من شروط التعيين على وظيفة (مديرة مدرسة) الحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه، وفيما يتعلق بمتغير **عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية** يتبيّن أن (76.6%) خبرتهنّ أكثر من عشر سنوات، وأن (19.2%) خبرتهنّ ما بين خمس إلى عشر

سنوات، و(4.2%) خبرتهنّ أقل من خمس سنوات، أما بالنسبة لمتغير **عدد البرنامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر** يتضح أن (66.7%) لم يحصلنّ على برامج تدريبية في هذا المجال، وأن (25%) حصلن على برنامج تدريبي واحد، و(8.3%) حصلن على أكثر من برنامج تدريبي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى ندرة البرامج التدريبية المتخصصة المقدمة من وزارة التعليم في مجال إدارة المخاطر.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات تساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء أدوات الدراسة، وفيما يلي عرض لها:

الأداة الأولى: تمَّ بناء الاستبانة للإجابة على سؤال الدراسة الأول والثاني، وتكوّنت من قسمين:

- **القسم الأول:** البيانات الأولية لمفردات عينة الدراسة، والمتمثّلة في: (المرحلة الدراسية – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية – عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر).
- **القسم الثاني:** درجة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج، ويتكوّن من (31) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي:

1. المجال الأول: التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج، ويتكوّن من (10) عبارات.
2. المجال الثاني: تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج، ويتكوّن من (11) عبارة.
3. المجال الثالث: تقويم إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج، ويتكوّن من (10) عبارات.

واعتمَّدت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي وفقًا للفئات التالية:

جدول (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

الفئة	الفئة الخامسة	الفئة الرابعة	الفئة الثالثة	الفئة الثانية	الفئة الأولى
درجة التطبيق	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
حدود الفئة	5-4,21	-3.41	-2.61	-1.81	1-1.80

الأداة الثانية: استخدمت الدراسة أداة المقابلة للإجابة على السؤال الثالث للدِّراسة؛ حيث تساعد في استكشاف التصورات والخبرات بشكل أكثر عمقًا مما توفره الاستبانة، وتتيح التفاعل المتبادل بالاعتماد على الأسئلة المفتوحة (Maxwell, 2012). وأعدّت الباحثة دليلًا للمقابلة، تضمّن: (المقدمة التعريفية وتعهد السرية – البيانات الأولية للمشارك – هدف المقابلة – مصطلحات الدراسة – نوع المقابلة – المدة الزمنية للمقابلة –سؤال المقابلة)، وتكوّنت من سؤال واحد مفتوح عن: "أبرز المتطلبات اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج"، تم توجيهه للخبيرات التربويات من خلال: (المقابلة الشخصية المباشرة – المقابلة الافتراضية "الإلكترونية" – الاتصال الهاتفي) حسب رغبتهنّ، وتسجيل الاستجابات كتابيًّا وترميزها، ومن ثم تحليلها.

صدق أدوات الدراسة: تمَّ التأكّد من صدق أدوات الدراسة من خلال:

- **الصدق الظاهري:** تمَّ عرض الاستبانة ودليل المقابلة بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكّمين لتقييمهما، وفي ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم؛ تمَّ إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكّمين.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تمَّ حساب مُعامل الارتباط بيرسون؛ للتعرّف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمّي إليه العبارة، ويوضّح ذلك الجدول التالي:

جدول (3) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمّي إليه

م	معامل الارتباط		
	مجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر	مجال تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر	مجال تقويم إجراءات إدارة المخاطر
1	0.898**	0.773**	0.917**
2	0.843**	0.859**	0.958**
3	0.865**	0.869**	0.961**
4	0.870**	0.956**	0.938**
5	0.876**	0.948**	0.963**
6	0.839**	0.951**	0.940**
7	0.858**	0.935**	0.970**
8	0.885**	0.965**	0.942**
9	0.801**	0.935**	0.961**
10	0.816**	0.962**	0.906**
11		0.941**	

(**) دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم مُعاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى أن الاستبانة تحظى بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي بين عبارات كل مجال والدرجة الكلية له، ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

ثبات أدوات الدراسة:

تمَّ التأكّد من ثبات الاستبانة من خلال استخدام مُعامل الثبات ألفاكرونباخ، ويوّضح الجدول التالي قيم مُعاملات الثبات لمجالات الاستبانة:

جدول (4) قيم معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة

المجال	معامل الثبات
التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج	0.959
تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج	0.981
تقويم إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج	0.987
كامل الاستبانة	0.986

يتبيّن من الجدول (4) أن قيم مُعاملات الثبات مرتفعة؛ مما يدل على أن الاستبانة تتمَّتّع بدرجة عالية من الثبات في جميع مجالاتها. كما تمَّ التحقق من ثبات المقابلة من خلال تطبيقها على عينة تجريبية، ومقارنة نتائجها، وكانت النتائج متقاربة؛ وهذا مؤشر على أنها تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها مرة أخرى.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- التكرارات والنسبة المئوية؛ لوصف مفردات عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب ثبات الاستبانة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ لمعرفة اتجاهات استجابات مفردات العينة.
- اختبار كروسكال – والس (Kruskal – Wallis)؛ لمعرفة الفروق الإحصائية.
- اختبار مان – ويتني (Mann – Whitney)؛ لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية.

نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها

نتائج السؤال الأول: ما درجة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديرات المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (5) استجابات مفردات عينة الدراسة حيال درجة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج

المجال	الترتيب	درجة التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس	1	عالية	3.45	0.667
تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية	2	متوسطة	3.35	0.770
تقويم إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية	3	متوسطة	3.30	0.780
كامل الاستبانة		متوسطة	3.37	0.688

يتضح من الجدول (5) أن مديرات المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج موافقات على درجة تطبيق إدارة المخاطر بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للاستبانة (3.37)، وانحراف معياري (0.688)، مما يُشير إلى أن درجة تشتت استجابات مفردات عينة الدراسة عن المتوسط العام كانت منخفضة نسبيًا؛ مما يدلُّ على تجانس استجاباتهنّ، وجاء ترتيب المجالات على النحو التالي:

- **الترتيب الأول**: مجال (التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس)، بمتوسط حسابي (3.45)، وانحراف معياري (0.667)، وبدرجة تطبيق عالية.
- **الترتيب الثاني**: مجال (تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس)، بمتوسط حسابي (3.35)، وانحراف معياري (0.770)، وبدرجة تطبيق متوسطة.
- **الترتيب الثالث**: مجال (تقويم إجراءات إدارة المخاطر في المدارس)، بمتوسط حسابي (3.30)، وانحراف معياري (0.780)، وبدرجة تطبيق متوسطة.

وتُعد النتيجة العامة للاستبانة والنتائج التفصيلية للمجالات مؤشرات لها انعكاسات دلالية على ضرورة تطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات في محافظة الخرج؛ لتوفير بيئة تعليمية آمنة. وتُعزى هذه النتيجة لكون إدارة المخاطر من المداخل الإدارية المطبقة حديثًا في المدارس،

فبحسب الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام لا توجد لجنة مختصة بإدارة المخاطر ضمن اللجان المدرسية عدا لجنة واحدة مختصة بالأمن والسلامة المدرسية على الرغم من تنوّع المخاطر المدرسية وتباين درجة حدتها وتأثيرها (وزارة التعليم، 2021)، بالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من مفردات عينة الدراسة (66.7%) لم يحصلن على برامج تدريبية في مجال إدارة المخاطر؛ مما ينعكس سلبًا على المعرفة العميقة بأبعاد تطبيق إدارة المخاطر في المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المخلفي (2019)، ودراسة المطيري (2019)، ودراسة الصرايرة والشلوح (2020)، ودراسة الغامدي (2024)، ودراسة البريكي وبلعيد (2025) التي توصّلت إلى أن درجة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس جاءت بدرجة متوسطة، في حين تختلف مع نتائج دراسة لوتواثونج وشانسيرسيرا (Loetwathong & Chansirisira, 2019)، ودراسة القحطاني (2020)، ودراسة السياري (2024)، ودراسة العتيبي (2024)، ودراسة الرشيدات وعليمات ونجادات (2025)، ودراسة العدوان (2025) التي أظهرت أن درجة تطبيق إدارة المخاطر في المدارس جاءت درجة عالية، **وفيما يأتي النتائج التفصيلية لكل مجال:**

المجال الأول: التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج.

جدول (6) استجابات مفردات عينة الدراسة حيال مجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس الحكومية لبنات بمحافظة الخرج

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
9	توعية منسوبات المدرسة وأصحاب المصلحة بأهمية إدارة المخاطر.	3.74	0.761	1	عالية
10	تدريب منسوبات المدرسة على إجراءات إدارة المخاطر.	3.70	0.792	2	عالية
1	تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة المخاطر في المدرسة.	3.50	0.819	3	عالية
4	بناء خطة تنفيذية لإدارة المخاطر في المدرسة.	3.48	0.799	4	عالية

5	توفير الموارد والتجهيزات اللازمة لإدارة المخاطر في المدرسة.	3.41	0.705	5	عالية
7	تضمين خطط إدارة المخاطر في الخطط الاستراتيجية والتشغيلية للمدرسة.	3.39	0.781	6	متوسطة
8	بناء نظام فعّال لإدارة البيانات والمعلومات اللازمة في عمليات إدارة المخاطر في المدرسة.	3.37	0.767	7	متوسطة
3	إعداد دليل إجرائي لإدارة المخاطر في المدرسة.	3.35	0.828	8	متوسطة
6	إنشاء نظام للاتصالات الداخلية والخارجية مع الجهات ذات العلاقة لإدارة المخاطر في المدرسة.	3.34	0.793	9	متوسطة
2	تشكيل لجنة لإدارة المخاطر في المدرسة تضم جميع الفئات المعنية.	3.27	0.755	10	متوسطة
مجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس الحكومية لبنات بمحافظة الخرج		3.45	0.667	عالية	

يتبيّن من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لمجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بالخرج بلغ (3.45)؛ والذي يُشير إلى درجة تطبيق "عالية"، وعلى الرغم من أن موافقة مفردات عينة الدراسة جاءت بدرجة "عالية" فإنها تقع في نهاية الفئة الرابعة وقريبة جدًا من الفئة الثالثة "المتوسطة"؛ مما يُشير إلى ضرورة تطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس. في حين بلغ الانحراف المعياري العام للمجال (0.667)، والذي يُشير إلى أن درجة تشتت استجابات مفردات عينة الدراسة عن المتوسط العام كانت منخفضة نسبيًّا؛ مما يدلُّ على تجانس استجاباتهنّ.

وقد تكوَّن هذا المجال من (10) عبارات، حصلت خمس عبارات على متوسطات حسابية تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)؛ والتي تُشير إلى درجة تطبيق "عالية"، وتتمثّل في العبارات رقم: (1-4-5-9-10)، في حين حصلت بقية عبارات المجال البالغ عددها (5) عبارات على متوسطات حسابية تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)؛ والتي تُشير إلى درجة تطبيق "متوسطة"، وتتمثّل في العبارات رقم: (7-8-3-6-2). كما تراوحت انحرافاتها المعيارية فيما بين (0.705-0.828)، والذي

يُشير إلى أن درجة تشتت استجابات مفردات عينة الدراسة عن المتوسط العام كانت منخفضة نسبيًّا؛ مما يدلُّ على تجانس استجاباتهنّ.

وجاءت العبارة رقم (9) في **المرتبة الأولى**، وهي "توعية منسوبات المدرسة وأصحاب المصلحة بأهمية إدارة المخاطر"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.74)؛ والذي يُشير إلى درجة تطبيق "عالية". وقد يرجع السبب في ذلك أن من مهام لجنة الأمن والسلامة المدرسية التوعية بالمخاطر المتعلقة في الأمن والسلامة حسب ما ورد في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (وزارة التعليم، 2021)، وإدراك مديرات المدارس لأهمية التوعية والثقافة، ودورها الهام والمحوري في إدارة المخاطر بكل كفاءة وفاعلية، واتفقت هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري إلى أنه من أبرز متطلبات إدارة المخاطر تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيقها، ومع ما توصّلت إليه دراسة العتيبي (2024)، ودراسة العدوان (2025) حيث جاءت التوعية ونشر الثقافة بإدارة المخاطر في المدارس بدرجة تطبيق "عالية"، في حين تختلف مع نتيجة دراسة المطيري (2019)، ودراسة الغامدي (2024) حيث جاءت بدرجة تطبيق "متوسطة".

وفي المقابل جاءت العبارة رقم (2) في **المرتبة الأخيرة**، وهي " تشكيل لجنة لإدارة المخاطر في المدرسة تضم جميع الفئات المعنية"، حيث حصلت على أقل متوسط حسابي (3.27)؛ والذي يُشير إلى درجة تطبيق "متوسطة"، ويُعزى ذلك إلى أنه لا توجد لجنة لإدارة المخاطر ضمن اللجان المدرسية في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (وزارة التعليم، 2021)، وليس من صلاحيات مديرات المدارس استحداث لجان مدرسية لم ترد في الدليل التنظيمي، في حين أن عدم وجود لجنة مختصة في إدارة المخاطر بالمدرسة سوف يكون له انعكاسات سلبية على تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر وكفاءتها وفاعليتها، وهو ما يتفق مع ما ورد في الإطار النظري إلى أنه عدم توفير المتطلبات يُعد أحد الأسباب الرئيسة لنشوء المعوقات، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة المطيري (2029)، ودراسة القحطاني، ودراسة الغامدي (2024) حيث جاءت عبارة "تشكيل لجنة لإدارة المخاطر في المدرسة" بدرجة تطبيق "متوسطة"، بينما تختلف مع نتيجة دراسة المخلفي (2019)، ودراسة العتيبي (2024)، ودراسة العدوان (2025) حيث جاءت بدرجة "عالية".

المجال الثاني: تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج.

جدول (7) استجابات مفردات عينة الدراسة حيال مجال تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية لبنات بمحافظة الخرج

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
1	تحليل البيئة الداخلية والخارجية للتنبؤ بالمخاطر المحتملة في المدرسة.	3.65	0.835	1	عالية
2	تحديد المخاطر المحتملة في المدرسة وفق منهج علمي وبمشاركة جميع المعنيين ذوي العلاقة.	3.50	0.799	2	عالية
3	تصنيف المخاطر المحتملة في المدرسة حسب نوعها (بشرية – مالية – بيئة – ..).	3.44	0.817	3	عالية
4	تحديد النطاق الزمني لتقييم المخاطر المحتملة في المدرسة.	3.37	0.840	4	متوسطة
5	تقدير احتمَّالية حدوث كل خطر في المدرسة وأثره بشكل علمي دقيق.	3.32	0.841	5	متوسطة
8	ترتيب أولوية الاستجابة الاستباقية للمخاطر بناء على نتائج التقييم.	3.31	0.859	6	متوسطة
11	تطبيق سيناريوهات محتمَّلة افتراضية للمخاطر لتقييم أداء الفريق وكشف الفجوات المحتملة في التنفيذ.	3.28	0.832	7	متوسطة
10	إعداد سجل المخاطر في المدرسة وتحديثه بشكل دوري.	3.28	0.842	8	متوسطة
9	تحديد الاستراتيجية المناسبة للاستجابة الاستباقية المثلى مع كل خطر محتمَّل (تجنب – قبول – نقل – تخفيف).	3.26	0.827	9	متوسطة
7	تحديد أسوأ سيناريو واقعي لكل خطر في المدرسة.	3.26	0.895	10	متوسطة

6	تقييم المخاطر المحتملة وفقًا لمصفوفة تقييم المخاطر.	3.21	0.832	11	متوسطة
مجال تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية لبنات بمحافظة الخرج		3.35	0.770	متوسطة	

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لمجال تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بالخرج بلغ (3.35)؛ والذي يُشير إلى درجة تطبيق "متوسطة"، وتُعد النتيجة مؤشر ذو انعكاسات دلالية على وجود قصور في تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس؛ مما يستلزم تطوير إجراءات تنفيذها وتوفير متطلبات نجاحها لضمان كفاءتها وفاعليتها، في حين بلغ الانحراف المعياري العام للمجال (0.770)، والذي يُشير إلى أن درجة تشتت استجابات مفردات عينة الدراسة عن المتوسط العام كانت منخفضة نسبيًا؛ مما يدلُّ على تجانس استجاباتهنّ.

وقد تكوَّن هذا المجال من (11) عبارات، حصلت ثلاث عبارات على متوسطات حسابية تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)؛ والتي تُشير إلى درجة تطبيق "عالية"، وتتمثّل في العبارات رقم: (1-2-3)، في حين حصلت بقية عبارات المجال البالغ عددها (8) عبارات على متوسطات حسابية تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)؛ والتي تُشير إلى درجة تطبيق "متوسطة"، وتتمثّل في العبارات رقم: (4-5-6-7-9-10-11-8). كما تراوحت انحرافاتها المعيارية فيما بين (0.799-0.895)، والذي يُشير إلى أن درجة تشتت استجابات مفردات عينة الدراسة عن المتوسط العام كانت منخفضة نسبيًا؛ مما يدلُّ على تجانس استجاباتهنّ.

وجاءت العبارة رقم (1) في **المرتبة الأولى**، وهي "تحليل البيئة الداخلية والخارجية للتنبؤ بالمخاطر المحتملة في المدرسة"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.65)؛ والذي يُشير إلى درجة تطبيق "عالية"، وتعكس هذه النتيجة إدراك مديرات المدارس لأهمية التحليل البيئي للمخاطر المحتملة في المدرسة؛ وانعكاساته على إدارة المخاطر وفاعليتها، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن التحليل البيئي أحد العمليات الرئيسة للتخطيط الاستراتيجي والتشغيلي للمدارس، حيث يُعد من المهام الرئيسة للجنة التميز بالمدرسة كما ورد في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (وزارة التعليم، 2021)، واتفقت هذه النتيجة مع مضامين المرحلة الثانية من الإجراءات المنهجية لإدارة المخاطر الواردة في الإطار النظري، ومع ما توصّلت إليه دراسة المخلفي (2019)، ودراسة القحطاني

(2020)، ودراسة السياري (2024)، ودراسة الغامدي (2024)، ودراسة الرشيدات وعليمات ونجادات (2025)، ودراسة العدوان (2025) حيث جاء التحليل البيئي للمخاطر المحتملة بدرجة تطبيق "عالية"، في حين تختلف مع نتيجة دراسة المطيري (2029) التي جاءت بدرجة تطبيق "متوسطة".

وفي المقابل جاءت العبارة رقم (6) في **المرتبة الأخيرة**، وهي "تقييم المخاطر المحتملة وفقًا لمصفوفة تقييم المخاطر"، حيث حصلت على أقل متوسط حسابي (3.21)؛ والذي يُشير إلى درجة تطبيق "متوسطة". وهذه النتيجة جاءت انعكاسًا منطقيًّا لضعف تدريب مديرات المدارس على الإجراءات المنهجية والعلمية لإدارة المخاطر، فبحسب متغير عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر يتضح أن نسبة كبيرة من المديرات (66.7%) لم يحصلن على برامج تدريبية في هذا المجال، كما قد يعود ذلك إلى انخفاض مستوى الثقافة وجودة التدريب المقدمة في هذا المجال؛ مما ينعكس سلبًا على تنفيذ إجراءات لإدارة المخاطر. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة العتيبي (2024)، ودراسة الغامدي (2024) حيث جاء تقييم المخاطر المحتملة وفقًا لمصفوفة تقييم المخاطر بدرجة تطبيق "متوسطة".

المجال الثالث: تقويم إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج.

جدول (8) استجابات مفردات عينة الدراسة حيال مجال تقويم إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية لبنات بمحافظة الخرج

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
10	الاستفادة من نتائج التغذية الراجعة في تطوير إجراءات إدارة المخاطر وخططها المستقبلية.	3.42	0.785	1	عالية
1	بناء نظام متابعة دوري لخطط وإجراءات إدارة المخاطر في المدرسة.	3.36	0.787	2	متوسطة
8	اتخاذ الإجراءات التصحيحية لمعالجة القصور في خطط وإجراءات إدارة المخاطر في المدرسة.	3.34	0.804	3	متوسطة

7	تعزيز نقاط القوة في إجراءات إدارة المخاطر في المدرسة.	3.33	0.853	4	متوسطة
2	قياس مؤشرات أداء خطة إدارة المخاطر في المدرسة.	3.30	0.838	5	متوسطة
5	قياس رضا أصحاب المصلحة عن إجراءات إدارة المخاطر في المدرسة.	3.28	0.842	6	متوسطة
3	تقييم فاعلية الاستراتيجية المختارة للاستجابة الاستباقية للمخاطر المحتملة في المدرسة.	3.25	0.804	7	متوسطة
9	حوكمة إجراءات إدارة المخاطر في المدرسة.	3.25	0.832	8	متوسطة
6	تقديم حوافز للمشاركين الفاعلين في خطط وإجراءات إدارة المخاطر في المدرسة.	3.25	0.902	9	متوسطة
4	تقييم أداء أعضاء لجنة إدارة المخاطر في المدرسة.	3.19	0.802	10	متوسطة
مجال تقويم إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية لبنات بمحافظة الخرج		3.30	0.780	متوسطة	

يتبيّن من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لمجال تقويم إجراءات إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بالخرج بلغ (3.30)؛ والذي يُشير إلى درجة تطبيق "متوسطة"، وهو من أقل المجالات في درجة التطبيق. وتُعد النتيجة مؤشر على ضرورة تطوير إجراءات تقويم إدارة المخاطر في المدارس؛ حيث تعتبر محور ارتكاز وعاملًا حاسمًا في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في إجراءات إدارة المخاطر، واستثمار الفرص ومواجهة التهديدات في البيئة المحيطة؛ مما يُسهم في بشكل كبير في ردم الفجوات، وترشيد القرارات، وتجويد كفاءة وفاعلية الأداء، في حين بلغ الانحراف المعياري العام للمجال (0.780)، والذي يُشير إلى أن درجة تشتت استجابات مفردات عينة الدراسة عن المتوسط العام كانت منخفضة نسبيًا؛ مما يدلُّ على تجانس استجاباتهنّ.

وقد تكوَّن هذا المجال من (11) عبارات، حصلت ثلاث عبارات على متوسطات حسابية تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)؛ والتي تُشير إلى درجة تطبيق "عالية"، وتتمثّل في العبارات رقم: (1-2-3)، في حين حصلت بقية عبارات المجال البالغ عددها (8) عبارات على متوسطات حسابية تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من

2.61 إلى 3.40)؛ والتي تُشير إلى درجة تطبيق "متوسطة"، وتتمثّل في العبارات رقم: (4-5-8-11-10-9-7-6). كما تراوحت انحرافاتها المعيارية فيما بين (0.785-0.902)، والذي يُشير إلى أن درجة تشتت استجابات مفردات عينة الدراسة عن المتوسط العام كانت منخفضة نسبيًّا؛ مما يدلُّ على تجانس استجاباتهنّ.

وجاءت العبارة رقم (10) في **المرتبة الأولى**، وهي "الاستفادة من نتائج التغذية الراجعة في تطوير إجراءات إدارة المخاطر وخططها المستقبلية"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.42)؛ والذي يُشير إلى درجة تطبيق "عالية"، وعلى الرغم من أن موافقة مفردات عينة الدراسة جاءت بدرجة "عالية" إلا أنها تقع في نهاية الفئة الرابعة وقريبة جدًا من الفئة الثالثة "المتوسطة"؛ مما يُشير إلى ضرورة تطوير إجراءات تقويم إدارة المخاطر في المدارس، وتُعزى هذه النتيجة إلى أنه من مهام لجنة الأمن والسلامة المدرسية تقويم إجراءات إدارة مخاطر الأمن والسلامة في المدرسة وفق الاستمارات والأدوات المُعدّة لذلك كما ورد في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (وزارة التعليم، 2021)، وبالرغم من تنوع المخاطر المدرسية إلا أن أغلب تركيز إدارة المدارس على مخاطر الأمن والسلامة؛ مما يستلزم توسيع دائرة نطاق العمل، ومتابعة كافة أنواع المخاطر المحتملة. واتفقت هذه النتيجة مع مضامين المرحلة السابعة من الإجراءات المنهجية لإدارة المخاطر الواردة في الإطار النظري، ومع ما توصّلت إليه دراسة العتيبي (2024) حيث جاءت الاستفادة من نتائج التغذية الراجعة في عمليات التطوير والتخطيط المستقبلي بدرجة تطبيق "عالية"، في حين تختلف مع نتيجة دراسة المخلفي (2019)، ودراسة المطيري (2019)، ودراسة القحطاني (2020)، ودراسة الصرايرة والشلوح (2020) حيث جاءت بدرجة تطبيق "متوسطة".

وفي المقابل جاءت العبارة رقم (4) في المرتبة الأخيرة، وهي "تقييم أداء أعضاء لجنة إدارة المخاطر في المدرسة"، حيث حصلت على أقل متوسط حسابي (3.19)؛ والذي يُشير إلى درجة تطبيق "متوسطة"، وتُعد هذه النتيجة انعكاس منطقي لنتيجة عبارة "تشكيل لجنة لإدارة المخاطر في المدرسة تضم جميع الفئات المعنية" في مجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس، والتي جاءت في المرتبة الأخيرة وبدرجة تطبيق "متوسطة"؛ فلا يوجد لجنة لإدارة المخاطر في المدرسة بحسب الدليل التنظيمي حتى يتمَّ تقييمهم عدا تقييم أداء أعضاء فريق لجنة الأمن والسلامة المدرسية، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة الغامدي (2024) حيث جاءت عبارة "تقييم أداء العاملين

عن مسؤولياتهم في إدارة المخاطر" بدرجة تطبيق "متوسطة"، كما اتفقت مع نتيجة دراسة البريكي وبلعيد (2025) حيث جاءت عبارة "مراجعة أداء فريق إدارة المخاطر بانتظام" بدرجة تطبيق "متوسطة".

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0,05) في استجابات مديرات المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج حول درجة تطبيق إدارة المخاطر تُعزى إلى: (المرحلة الدراسية – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية – عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ اعتمَّاد اختبار كروسكال–والس (Kruskal – Wallis) لمعرفة الفروق الإحصائية، واختبار مان–ويتني (Mann – Whitney) لمعرفة مصدر الفروق في حال وجودها، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولًا: متغير المرحلة الدراسية.

جدول (9) نتائج اختبار (Kruskal – Wallis) لبيان الفروق الإحصائية بين استجابات مفردات عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة الدراسية

المجال	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر	المرحلة الابتدائية	73	60.71	0.887	2	0.642
	المرحلة المتوسطة	25	64.60			
	المرحلة الثانوية	22	55.16			
تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر	المرحلة الابتدائية	73	61.32	0.188	2	0.910
	المرحلة المتوسطة	25	60.56			
	المرحلة الثانوية	22	57.70			
تقويم إجراءات إدارة المخاطر	المرحلة الابتدائية	73	63.66	1.65	2	0.438
	المرحلة المتوسطة	25	55.70			

	المرحلة الثانوية	22	55.48			

(*) دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات مديرات المدارس الحكومية للبنات في محافظة الخرج تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية حول مجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر، ومجال تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر، وكذلك مجال تقويم إجراءات إدارة المخاطر، حيث بلغت مستويات الدلالة في المجالات السابقة على التوالي (0.642)، (0.910)، (0.438)، وهي أكبر من (0.05)، وقد يعود السبب إلى أنه لا يوجد اختلاف في مجالات إدارة المخاطر بين المراحل الدراسية، إذ تشترك المراحل الدراسية في المجالات الرئيسة لإدارة المخاطر، وتختلف في درجة حدة المخاطر المدرسية وتأثيرها.

ثانيًا: متغير المؤهل العلمي.

جدول (10) نتائج اختبار (Kruskal – Wallis) لبيان الفروق الإحصائية بين استجابات مفردات عينة الدراسة بحسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر	بكالوريوس	103	59	1.65	2	0.436
	ماجستير	12	66.67			
	دكتوراه	5	76.50			
تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر	بكالوريوس	103	59.71	1.67	2	0.433
	ماجستير	12	59.17			
	دكتوراه	5	79.90			
تقويم إجراءات إدارة المخاطر	بكالوريوس	103	59.16	2.25	2	0.324
	ماجستير	12	63.17			
	دكتوراه	5	81.80			

(*) دالة عند مستوى 0.05

يتبيّن من الجدول (10) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات مديرات المدارس الحكومية للبنات في محافظة الخرج تُعزى لمتغير المؤهل العلمي حول مجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر، ومجال تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر، وكذلك مجال تقويم إجراءات إدارة المخاطر، حيث بلغت مستويات الدلالة في المجالات السابقة على التوالي (0.436)، (0.433)، (0.324) وهي أكبر من (0.05)؛ وقد يعزى ذلك إلى أن البرامج الأكاديمية على اختلاف درجاتها تُركّز على المعارف والمهارات في مجال التخصص العلمي الدقيق وليس مجال إدارة المخاطر؛ لذا لا يوجد فروق بين التأهيل العلمي العالي والوعي بمجالات إدارة المخاطر المدرسية.

ثالثًا: متغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية.

جدول (11) نتائج اختبار (Kruskal – Wallis) لبيان الفروق الإحصائية بين استجابات مفردات عينة الدراسة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية

المجال	عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر	أقل من (5) سنوات	5	21.70	7.94	2	*0.019
	من (5) إلى (10) سنوات	23	69.57			
	أكثر من (10) سنوات	92	60.34			
تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر	أقل من (5) سنوات	5	28.10	5.38	2	0.068
	من (5) إلى (10) سنوات	23	67.37			
	أكثر من (10) سنوات	92	60.54			
تقويم إجراءات إدارة المخاطر	أقل من (5) سنوات	5	29.60	5.02	2	0.081
	من (5) إلى (10) سنوات	23	66.67			
	أكثر من (10) سنوات	92	60.64			

(*) دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات مديرات المدارس الحكومية للبنات في محافظة الخرج تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في

الإدارة المدرسية حول مجال تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر، ومجال تقويم إجراءات إدارة المخاطر، حيث بلغت مستويات الدلالة (0.068)، (0.081) على التوالي، وهي أكبر من (0.05). بينما توجد فروق دالة إحصائيًا حول مجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.019) وهو أصغر من (0.05)؛ ولمعرفة مصدر تلك الفروق تمَّ إجراء اختبار مان – ويتني (Mann – Whitney) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا بين من عدد سنوات خبرتهنّ أقل من (5) سنوات ومن عدد سنوات خبرتهنّ من (5) إلى (10) سنوات لصالح من عدد سنوات خبرتهنّ من (5) إلى (10) سنوات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا بين من عدد سنوات خبرتهنّ أقل من (5) سنوات ومن عدد سنوات خبرتهنّ أكثر من (10) سنوات لصالح من تزيد خبرتهنّ على (10) سنوات، والجدول (12) يُبيّن ذلك:

جدول (12) نتائج اختبار (Mann-Whitney) لبيان مصدر الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية

المجال	عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر	أقل من (5) سنوات	6.20	31	16	*0.013
	من (5) إلى (10) سنوات	16.30	375		
	أقل من (5) سنوات	5	18.50	77.50	*0.012
	أكثر من (10) سنوات	92	4660.50		
	من (5) إلى (10) سنوات	65.26	1501	891	0.237
	أكثر من (10) سنوات	56.18	5169		

(*) دالة عند مستوى 0.05

وقد يعود السبب في وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية إلى أن مفردات عينة الدراسة ممن خبرتهنّ الإدارية أكثر من (10) سنوات لديهنّ دراية ونضج إداري أعلى؛ نظرًا لسنوات الخبرة الممتدة والثرية؛ إذ واجهنّ العديد من المخاطر المدرسية،

كما أن لديهنّ اطلاع أوسع على واقع تطبيق إدارة المخاطر في المدارس، وفرص أكبر للالتحاق بالبرامج التدريبية المتخصصة في مجال إدارة المخاطر؛ مما له انعكاسات إيجابية على نضج الفكر الاستباقي للمخاطر، والمعرفة العميقة بالإجراءات المنهجية لإدارة المخاطر وأبعاد تطبيقها، والتكيف مع البيئات المتغيرة، وترشيد القرارات، وتحسين كفاءة الأداء، والاستثمار الأمثل للموارد والفرص.

رابعًا: متغير عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر.

جدول (13) نتائج اختبار (Kruskal – Wallis) لبيان الفروق الإحصائية بين استجابات مفردات عينة الدراسة بحسب متغير عدد البرامج التدريبية في مجال الإدارة المخاطر

المجال	عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر	لا يوجد	80	58.46	7.14	2	*0.028
	برنامج تدريبي واحد	30	56.70			
	أكثر من برنامج تدريبي	10	88.25			
تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر	لا يوجد	80	60.81	7.22	2	*0.027
	برنامج تدريبي واحد	30	51.48			
	أكثر من برنامج تدريبي	10	85.10			
تقويم إجراءات إدارة المخاطر	لا يوجد	80	58.76	6.31	2	*0.043
	برنامج تدريبي واحد	30	56.70			
	أكثر من برنامج تدريبي	10	85.85			

(*) دالة عند مستوى 0.05

يتبيّن من الجدول (13) أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات مديرات المدارس الحكومية للبنات في محافظة الخرج تُعزى لمتغير عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر حول مجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر، ومجال تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر، وكذلك مجال تقويم إجراءات إدارة المخاطر، حيث بلغت مستويات الدلالة في المجالات السابقة على التوالي (0.028)، (0.027)، (0.043) وهي أصغر من (0.05)؛ ولمعرفة مصدر

تلك الفروق تمَّ إجراء اختبار مان – ويتني (Mann – Whitney) واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين من لا يوجد لديهنّ برامج تدريبية ومن حصلن على أكثر من برنامج تدريبي لصالح من حصلنّ على أكثر من برنامج تدريبي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين من حصلن على برنامج تدريبي واحد ومن حصلن على أكثر من برنامج تدريبي لصالح من حصلن على أكثر من برنامج تدريبي، والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14) نتائج اختبار (Mann-Whitney) لبيان مصدر الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة بحسب متغير عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر

المجال	عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر	لا يوجد	55.83	4466	1174	0.860
	برنامج تدريبي واحد	54.63	1639		
	لا يوجد	43.13	3450	210.50	*0.014
	أكثر من برنامج تدريبي	64.45	644.50		
	برنامج تدريبي واحد	17.57	527	62	*0.005
	أكثر من برنامج تدريبي	29.30	293		
تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر	لا يوجد	57.84	4635	1005	0.183
	برنامج تدريبي واحد	49	1470		
	لا يوجد	43.37	3469.50	229.50	*0.027
	أكثر من برنامج تدريبي	62.55	625.50		
	برنامج تدريبي واحد	17.98	539.50	74.50	*0.016
	أكثر من برنامج تدريبي	28.05	280.50		
تقويم إجراءات إدارة المخاطر	لا يوجد	55.99	4479.50	1160.50	0.782
	برنامج تدريبي واحد	54.18	1625.50		
	لا يوجد	43.26	3461	221	*0.018

	أكثر من برنامج تدريبي	63.40	634		
	برنامج تدريبي واحد	18.02	540.50	75.50	*0.018
	أكثر من برنامج تدريبي	27.95	279.50		

(*) دالة عند مستوى 0.05

وقد يرجع السبب في وجود فروق دالة إحصائيًّا، تُعزى لمتغير عدد البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر إلى أن مفردات عينة الدراسة ممن حصلن على أكثر من برنامج تدريبي في إدارة المخاطر أكثر تنفيذًا لإجراءاتها في المدارس، بالإضافة إلى دور التدريب في فهم أبعاد إدارة المخاطر، وإجراءاتها المنهجية.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع ما توصّلت إليه دراسة الغامدي (2024) حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في إدارة المخاطر حول (تنفيذ عمليات إدارة المخاطر) لصالح من حصلوا على دورتين فأكثر، ودراسة القحطاني (2020) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغيري المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي، في حين تختلف مع نتيجة دراسة لوتواثونج وشانسيرسيرا (Loetwathong & Chansirisira, 2019)، ودراسة المطيري (2019)، ودراسة القحطاني (2020)، ودراسة الصرايرة والشلوح (2020)، ودراسة الغامدي (2024) التي توصّلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة المخلفي (2019) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات، ومتغير المرحلة التعليمية لصالح قادة المرحلة الابتدائية.

نتائج السؤال الثالث: ما أبرز المتطلبات اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر الخبراء؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ مقابلة (20) خبيرة تربوية في مجال الدراسة ممن تتوافر فيهنّ الخبرة العميقة بموضوع الدراسة لإثرائها في كافة أبعادها، وأُتيحت لهنّ الفرصة لعرض رؤاهنّ وتصوّراتهنّ حيال المتطلبات اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج، حيث أكّدت جميع من تمت مقابلتهنّ على أهمية توفير متطلبات إدارة المخاطر، وأن نجاحها وفاعليتها مرهون بدرجة كبيرة في مدى توفرها، كما أكّدن على وجود خلط بين مفهومي إدارة المخاطر وإدارة

الأزمات، والتركيز على المخاطر المتعلقة بالأمن والسلامة بالرغم من تنوّع المخاطر المدرسية، وتباين درجة حدتها وتأثيرها، كما أشارت بعضهنّ إلى ندرة البرامج التخصصية المقدمة من وزارة التعليم في إدارة المخاطر، وأدواتها، وكيفية تفعيلها في المدرسة، وغياب التنسيق والتكامل في هذا المجال.

وفي ضوء استكمال تصوّرات الخبيرات التربويات في استجاباتهنّ لهذا السؤال، والوصول إلى حالة التشبُّع الموضوعي الذي يعني تكرار استجابات مفردات عينية الدراسة حيال تصوّراتهنّ عن المتطلبات اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر وتشابهها؛ تم تفريغ الاستجابات، وترميزها، وتحليلها، وفيما يلي عرض لها:

جدول (15) استجابات مفردات عينة الدراسة حيال المتطلبات اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج

م	المتطلبات اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات	التكرار	النسبة
1	تبنّي وزارة التعليم لبرامج تدريبية ذات جودة عالية في إدارة المخاطر المدرسية والإجراءات المنهجية لها.	20	%100
2	وجود لجنة مختصة بإدارة المخاطر في الهيكل التنظيمي للمدارس.	20	%100
3	بناء خطط لإدارة المخاطر في المدارس، ومشاركة جميع الفئات المعنية في بناءها وتطبيقها.	19	%95
4	بناء نظام دقيق لمتابعة وتقويم إجراءات إدارة المخاطر، وحوكمتها.	18	%90
5	بناء الأدلة التنظيمية والإجرائية لإدارة المخاطر في المدارس.	16	%80
6	تدريب منسوبات المدرسة على إجراءات إدارة المخاطر.	16	%80
7	نشر ثقافة إدارة المخاطر وأهميتها بين منسوبات المدرسة وأصحاب المصلحة.	15	%75
8	إقرار الأنظمة والسياسات الداعمة لإدارة المخاطر في المدارس.	14	%70
9	إنشاء نظام للاتصالات الداخلية والخارجية مع الجهات ذات العلاقة لإدارة المخاطر في المدارس.	14	%70
10	تضمين خطط إدارة المخاطر في جميع خطط وأنشطة المدرسة.	9	%45

11	وجود أنظمة تقنية فعّالة لإدارة البيانات والمعلومات اللازمة في عمليات إدارة لمخاطر بالمدارس.	8	%40
12	وضع معايير لاختيار أعضاء فريق لجنة إدارة المخاطر في المدارس.	6	%30
13	تفعيل المدرسة للشراكات المجتمعية والتحالفات الإستراتيجية في مجال إدارة المخاطر.	6	%30
14	تأسيس مجتمعات تعلم مهنية لمديرات المدارس ولجان إدارة المخاطر المدرسية.	5	%25
15	اعتماد مهارة إدارة المخاطر ضمن معايير المفاضلة في اختيار مديرات المدارس.	4	%20
16	بناء معيار خاص بإدارة المخاطر في مدراس التعليم العام.	3	%15

وجاءت النتائج على النحو التالي:

- أكّدت الخبيّرات التربويات اللاتي تمّت مقابلتهنّ على أهمية البُعد الهيكلي والتنظيمي، ودوره الهام والمحوري في تطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس، حيث يتطلب التطبيق الفعّال وجود لجنة مختصة بإدارة المخاطر في الهيكل التنظيمي للمدارس، وإقرار الأنظمة والسياسات الداعمة لإدارة المخاطر، وبناء الأدلة التنظيمية والإجرائية الدقيقة والشاملة؛ لتحديد المهام والمسؤوليات، وتوفير الموارد والمتطلبات اللازمة للعمل، وبناء معايير ومؤشرات الأداء، ومنح الصلاحيات اللازمة لإدارة العمليات وحوكمتها بكل كفاءة وفاعلية، كما أشارت بعضهنّ إلى أنه يقع على عاتق مديرات المدارس مهمة التأكّد من مدى كفاءة عضوات فريق لجنة إدارة المخاطر قبل تكليفهنّ بالعمل في الفريق.
- اتفقت مفردات عينة الدراسة على ضرورة بناء خطط لإدارة المخاطر في المدرسة؛ لتحديد أُطر العمل ومحدداته، حيث أشارت بعضهنّ إلى أهمية تضمينها في جميع خطط وأنشطة المدرسة، كما أكّدت أغلبهنّ على ضرورة مشاركة جميع الفئات المعنية في بناءها وتطبيقها.
- من المتطلبات الهامة من وجهة نظر مفردات الدراسة نشر ثقافة إدارة المخاطر وأهميتها بين منسوبات المدرسة وأصحاب المصلحة، وجعلها جزءًا لا يتجزأ من الثقافة التنظيمية للمدرسة؛ لما لها من انعكاسات إيجابية على مستوى المشاركة وكفاءة التطبيق.

- أجمعت الخبيّرات التربويات على أهمية تبنّي وزارة التعليم لبرامج تدريبية ذات جودة عالية في إدارة المخاطر المدرسية والإجراءات المنهجية لها والمبنية في ضوء الاحتياجات التدريبية، وقياس أثر التدريب، وربطه بمعايير تقييم الأداء والنمو المهني؛ لما يترتب عليها من مكتسبات هامة في تطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس. كما أشارت أغلبهنّ إلى ضرورة التدريب الميداني لجميع منسوبات المدرسة على إجراءات إدارة المخاطر.
- ترى مفردات عينة الدراسة أهمية إنشاء نظام للاتصالات الداخلية والخارجية مع الجهات ذات العلاقة لإدارة المخاطر في المدرسة؛ لدعم التنسيق والتكامل. كما أشارت بعضهنّ إلى أهمية وجود أنظمة تقنية فعّالة لإدارة البيانات والمعلومات اللازمة في عمليات إدارة لمخاطر.
- أكّدت الخبيّرات التربويات على ضرورة بناء نظام دقيق لمتابعة وتقويم إجراءات إدارة المخاطر، وحوكمتها؛ بما يضمن اكتشاف الخلل والقصور مبكرًا، واتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة لمعالجة الاختلالات الحاصلة في الأداء، وتطوير خطط وإجراءات إدارة المخاطر في المدارس.
- دعت عدد من الخبيّرات التربويات إلى تفعيل المدرسة للشراكات المجتمعية والتحالفات الإستراتيجية في مجال إدارة المخاطر؛ لبناء بيئة تعليمية آمنة.
- أشارت بعض الخبيّرات إلى أهمية تأسيس مجتمعات تعلم مهنية لمديرات المدارس ولجان إدارة المخاطر المدرسية؛ لتبادل الخبرات النوعية الرائدة، وتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس.
- تعتقد عدد ممن تمت مقابلتهنّ أن اعتماد مهارة إدارة المخاطر ضمن معايير المفاضلة في اختيار مديرات المدارس سيكون له أثر إيجابي في دعم تطبيقها وتعزيز ممارستها في المدارس.
- دعت عدد من الخبيّرات التربويات إلى بناء معيار خاص بإدارة المخاطر في مدراس التعليم العام، كما أشارت بعضهنّ إلى ضرورة تضمينه في معايير تقويم المدراس الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وتتفق تصوّرات الخبيّرات التربويات حيال المتطلبات اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج مع ما توصّلت إليه عدد من الدراسات المحلية السابقة، كدراسة المفيز (2023)، ودراسة العتيبي (2024) التي أشارت إلى ضرورة توفير متطلبات تطبيق إدارة المخاطر في المدارس، ومع ما ورد في الإطار النظري حيث يتطلب تطبيق إدارة المخاطر في المؤسسات التعليمية توفر جملة من المتطلبات والمقومات الأساسية؛ لضمان كفاءتها وفاعليتها، في حين أن عدم توافرها يُعد أحد الأسباب الرئيسة لنشوء المعوقات والتحديات.

خلاصة نتائج الدراسة:

توصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها:

- أن تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج من وجهة نظر المديرات جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.37)، وكان ترتيب المجالات على النحو التالي: احتل مجال (التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر في المدارس) الترتيب الأول وبدرجة تطبيق عالية، ثم مجال (تنفيذ إجراءات إدارة المخاطر في المدارس) في الترتيب الثاني وبدرجة تطبيق متوسطة، وجاء في الترتيب الأخير مجال (تقويم إجراءات إدارة المخاطر في المدارس) بدرجة تطبيق متوسطة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات مديرات المدارس الحكومية للبنات في محافظة الخرج تُعزى لمتغيري المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي.
- توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات مفردات عينة الدراسة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية حول مجال التهيئة والاستعداد لإدارة المخاطر، لصالح من تزيد خبرتهنّ على (10) سنوات.
- توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات مفردات عينة الدراسة تُعزى لمتغير البرامج التدريبية في مجال إدارة المخاطر حول جميع المجالات، لصالح من حصلنّ على أكثر من برنامج تدريبي.

- وجود عدد من المتطلبات (التنظيمية، والإدارية، والفنية، والبشرية، والمادية) اللازمة لتطوير تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج، من وجهة نظر الخبيرات التربويات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:

- إنشاء لجنة مختصة بإدارة المخاطر في كل مدرسة تضم كافة الفئات المعنية، وأتمتة جميع إجراءاتها، وبناء خطط استباقية مرنة للتحكم في جميع أنواع المخاطر المدرسية والسيطرة عليها.
- تطوير الأُطر التشريعية وتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة المخاطر في المدارس.
- استقطاب الكفاءات البشرية المتخصصة في مجال إدارة المخاطر المدرسية، وتوفير المتطلبات والتجهيزات اللازمة لتطوير تطبيقها.
- عقد البرامج التدريبية المتخصصة في إدارة المخاطر المدرسية لمديري المدارس، وأعضاء لجنة إدارة المخاطر، وقياس أثر التدريب.
- تطبيق سيناريوهات محتملة افتراضية للمخاطر لتقييم أداء فرق إدارة المخاطر وكشف الفجوات المحتملة في التنفيذ.
- التنسيق التكاملي بين المدارس والجهات ذات العلاقة، والمتابعة الدورية والتقويم الشامل لإدارة المخاطر في المدارس، وحوكمة تطبيقها، وإعلان النتائج بكل شفافية وموضوعية، واتخاذ القرارات في ضوئها.
- تقديم حوافز للمشاركين الفاعلين في خطط وإجراءات إدارة المخاطر في المدارس.
- الاستفادة من الخبرات النوعية في مجال إدارة المخاطر في المدارس من خلال مجتمعات التعلم المهنية.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- تصور مُقترح/ استراتيجية مُقترحة لتطوير إدارة المخاطر في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية.
- نموذج مُقترح لإدارة المخاطر في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية لإدارة المخاطر.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عيدة. (2019م). إدارة المخاطر مدخل لتعزيز تنافسية الجامعات المصرية "تصور مقترح". *دراسات في التعليم الجامعي*، *43*(2)، 255-310.

أحمد، الحديدي، والسيد، إبراهيم. (2020). *إدارة المخاطر والأزمات*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

البريكي، علي، وبلعيد، يوسف. (2025). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى إدارة المخاطر والحالات الطارئة بمدارس سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *9*(6)، 1-21.

البواردي، فيصل. (2017). *إدارة الأداء على أساس المخاطر الدمج بين الاستراتيجية وإدارة المخاطر*. معهد الإدارة العامة.

خبراني، علي. (2022). *تطوير إدارة المخاطر بالجامعات الحكومية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية: استراتيجية مقترحة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الخضير، إبراهيم. (2019). *تصور مقترح لإدارة المخاطر في الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الجامعات العالمية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الرشيدات، عبير، عليمات، صالح، ونجادات، أحمد. (2025). إدارة المخاطر لدى مديري مدارس لواء الرمثا وعلاقتها بالبراعة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية*، *43*(1)، 37-54.

الرميحي، زاهر. (2017م). *الاتجاهات الحديثة في التدقيق الداخلي وفقًا للمعايير الدولية*. دار المأمون للنشر والتوزيع.

السياري، ندى. (2024). إدارة المخاطر في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية). *مجلة البحث العلمي في التربية*، *25*(1)، 1-33.

الصرايرة، خالد، والشلوح، سمر. (2020). واقع التخطيط لإدارة المخاطر في المدارس الخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية لضمان الجودة*، 3(1)، 22-36.

العبدالرحمن، أسماء وجبران، علي. (2021). إمكانية تطبيق إدارة المخاطر بالجامعات الأردنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *1*(29)، 420-442.

عبيدات، ذوقان، عبدالحق، كايد، وعدس، عبدالرحمن. (2015). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليه (ط.17)*. دار الفكر.

العتيبي، أحمد. (2024). تطبيق إدارة المخاطر بالمدارس الحكومية للبنين في مدينة الرياض: تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، 1(38)، 275-325.

العدوان، وفاء. (2025). الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بإدارة المخاطر لدى القيادات التربوية في مديريات التربية والتعليم بمحافظة البلقاء. *المجلة التربوية الأردنية*، *10*(2)، 615-639.

الغامدي، إيمان. (2024). درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز*، *10*(4)، 54-87.

القحطاني، عبدالله. (2020). درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، *2*(2)، 112-134.

مجلس المخاطر الوطنية. (2023). *الإطار الوطني لإدارة المخاطر والطوارئ واستمرارية الأعمال*. الأمانة العامة لمجلس المخاطر الوطنية.

محمد، عبدالرؤوف. (2016). *إدارة المخاطر والأزمات*. مكتبة الوفاء القانونية.

المحمدي، سعد. (2021). *نماذج من الإدارات المعاصرة*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

المخلفي، تركي. (2019). درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى قادة المدارس الحكومية في منطقة القصيم. *مجلة القراءة والمعرفة*، *19*(207)، 15-51.

المدرع، سفر. (2019). تقويم إدارة مخاطر الموارد البشرية بالجامعات السعودية وفقًا لمعيار المنظمة الدولية للمعايير لإدارة الخطر: دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والأهلية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *35*(5)، 52- 103.

مسلم، عبدالله. (2015). *إدارة التأمين والمخاطر*. دار المعتز للنشر والتوزيع.

المطيري، خالد. (2019). *درجة تطبيق إدارة المخاطر في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

المفيز، خولة. (2023). متطلبات تطبيق إدارة المخاطر في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. *دراسات العلوم التربوية*، *50*(3)، 313-329.

النجار، عمر. (2019). *أثر إدارة المخاطر على التميّز المؤسسي لجامعة الأقصى بقطاع غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الهباهبة، أماني. (2020). *إدارة المخاطر في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالبيئة التعليمية الآمنة من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

وزارة التعليم. (2021). *الدليل التنظيمي لمدارس التعلم العام*. https://www.moe.gov.sa/_layouts/15/Portal/Files/SRM65.pdf

ترجمة المراجع العربية:

Ahmad, Al-Hadidi, & Al-Sayyid, Ibrahim. (2020). *Risk and Crisis Management*. Dar Al-elm and Al-eman for Publishing and Distribution.

Al-Abdulrahman, Asma, & Jubran, Ali. (2021). The Possibility of Applying Risk Management in Jordanian Universities from the Point of View of Academic and Administrative Leaders. *IUG Journal of Educational and Psychology Sciences, 1*(29), 420-442.

Al-Adwan, Wafaa. (2025). Electronic Management and its Relationship to Risk Management Among Educational Leaders in the Directorates of Education in Balqa Governorate. *Jordanian Educational Journal, 10*(2), 615-639.

Al-Buraiki, Ali, & Belaid, Youssef. (2025). The degree to which school principals practice transformational leadership and its relationship to the level of risk and emergency management in schools in The Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(6), 1-21.

Al-Bawardi, Faisal. (2017). *Risk-based performance management: the combination of strategy and risk management*. Institute of Public Administration.

Al-Ghamdi, Eman. (2024). The Degree of Applying Risk Management in Governmental Public Schools in Riyadh City. *Journal of Educational Sciences at Prince Sattam bin Abdulaziz University, 10*(4), 54-87.

Al-Habahbeh, Amani. (2020). *Risk Management in Public Schools in Madaba Governorate and its Relationship to the Safe Educational Environment from the Point of View of Teachers* [Unpublished Master's Thesis]. Middle East University.

Al-Khudair, Ibrahim. (2019). *A proposed conception of risk management in private universities in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experiences of some international universities* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

Al-Mudara, Safar. (2019). Evaluating Human Resources Risk Management in Saudi Universities According to the International Organization for Standardization (ISO) Risk Management Standard: A Comparative Study between Public and Private Universities. *Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 35*(5), 52-103.

Al-Mufeez, Khawla. (2023). Risk Management Implementation Requirements in Riyadh Public Schools. *Educational Science Studies, 50*(3), 313-329.

Al-Mohammadi, Saad. (2021). *Models of Contemporary Administrations*. Dar Al-Yazori for Publishing and Distribution.

Al-Moklafee, Turki. (2019). Degree of the Risk Management Application from the Public Schools Leaders in Qassim. *Journal of Reading and Knowledge, 19*(207), 15-51.

Al-Mutairi, Khaled. (2019). *The Application Degree of Risk Management in Middle Schools in the State of Kuwait* [Unpublished Master's Thesis]. Al al-Bayt University.

Al-Najjar, Omar. (2019). *The Impact of Risk Management on Organizational Excellence of Al-Aqsa University in the Gaza Strip* [Unpublished Master's Thesis]. Islamic University of Gaza.

Al-Otaibi, Ahmed. (2024). The Application of Risk Management in Public Schools for Boys in Riyadh City: A Suggested Proposal. *Journal of Educational Sciences at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, 1*(38), 275-325.

Al-Qahtani, Abdullah. (2020). The Degree of Risk Management Application Among School Principals of the Royal Commission in Jubail, Kingdom of Saudi Arabia. *Educational Journal for Adult Education, 2*(2), 112-134.

Al-Rshaidat, Abeer, Oleimat, Saleh, & Najadat, Ahmad. (2025). Risk Management Among School Principals in Ramtha District and its Relationship with Organizational Competence from the Teachers' Perspective. *Jordanian Journal of Applied Sciences, 43*(1), 37-54.

Al-Rumayhi, Zaher. (2017). *Modern Trends in Internal Auditing According to International Standards*. Dar Al-Mamoon for Publishing and Distribution.

Al-Sarairah, Khaled, & Al-Shlooh, Samar. (2020). The Status of Planning for Risk Management in Private Schools in Karak Governorate from the Perspective of Teachers. *International Journal of Quality Assurance, 3*(1), 22-36.

Al-Sayyari, Nada. (2024). Risk Management in Secondary Schools in the Kingdom of Saudi Arabia (Field Study). *Journal of Scientific Research in Education, 25*(1), 1-33.

Ibrahim, Eida. (2019). Risk Management: An Introduction to Enhancing the Competitiveness of Egyptian Universities: A Suggested Proposal. *Studies in University Education, 43*(2), 255-310.

Khubrani, Ali. (2022). *Developing Risk Management in Saudi Public Universities in Light of the Strategic Management Approach: A Proposed Strategy* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

Ministry of Education. (2021). *Regulatory guide for general education schools*. https://www.moe.gov.sa/_layouts/15/Portal/Files/SRM65.pdf

Muhammad, Abdel-Raouf. (2016). *Risk and Crisis Management*. Al-Wafaa Legal Library.

Muslim, Abdullah. (2015). *Insurance and Risk Management*. Dar Al-Moataz for Publishing and Distribution.

National Risk Council. (2023). *National Framework for Risk, Emergency, and Business Continuity Management*. General Secretariat of the National Risk Council.

Obeidat, Thoqan, Abdulhak, Kayed, and Adas, Abdulrahman. (2015). *Scientific Research: Its Concept, Tools, and Methods* (17th ed.). Dar Al-Fikr.

المراجع الأجنبية:

Amir, M., & Nadeem, M. (2023). A Study on Risk Management Mechanism in Secondary Schools of Punjab. *International Research Journal of Management and Social Sciences, 4*(3), 457-469.

Gong, M., & Subramaniam, N. (2020). Principal leadership style and school performance: mediating roles of risk management culture and management control systems use in Australian schools. *Accounting & Finance, 60*(3), 2427-2466.

ISO 31000. (2018). *Risk management -Guidelines*. https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:31000:ed-2:v1:en

Klucka, J., Gruenbichler, R., & Ristvej, J. (2021). Relations of COVID-19 and the Risk Management Framework. *Sustainability, 13*(21), 1- 16.

Krejcie, R, & Morgan, D. (1970). Determining sample size for researchactivities. *Educational and psychological measurement, 30*(3), 607-610.

Loetwathong, R., & Chansirisira, P. (2019). A study of needs to develop academic risk management in secondary schools, under the Provincial Administrative Organization by applying SIPOC MODEL concept. *Dhammathas Academic Journal, 19*(1), 89-100.

Maxwell, J. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). Sage publications.

Porsanger, L., & Sandseter, E. B. (2021). Risk and Safety Management in Physical Education: Teachers' Perceptions. *Education Sciences, 11*, 321. https://doi.org/10.3390/educsci11070321

العرفاء وأثرهم في الضبط الاجتماعي والبناء الإداري في العصر النبوي دراسة تاريخية حضارية

The ʿUrafāʾ and Their Role in Social Control and Administrative Organization during the Prophetic Era A Historical and Civilizational Study

إعداد

د. بندر بن محمد الحجي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك

قسم التاريخ والحضارة – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Bandar bin Muhammad Al-Hajji

Assistant Professor of Administration and Educational Planning

Department of History - College of Social Sciences - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: bmhaggi@imamu.edu.sa

DOI: 10.36046/2162-000-027-030

د. بندر بن محمد الحجي

تاريخ التقديم: 2026/11/11 م تاريخ القبول: 2026/12/02 م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وظيفة العُرَفاء وأثرهم في تنظيم الجماعة، وبناء الدولة خلال العصر النبوي، من خلال قراءة تاريخية ضمن مسار تحولي من التمثيل العرفي إلى الوظيفة الإدارية، وتحوّلها إلى أداة تنظيمية فاعلة في الدولة الإسلامية الناشئة في المدينة. وتستند الدراسة إلى مصادر السيرة والحديث والوثائق السياسية النبوية، والشواهد الشعرية والروايات الاجتماعية، لفهم موقع العريف بين البناء القبلي والنظام النبوي. خلصت الدراسة إلى أن النبي صلى الله عليه وسلم أعاد توظيف البُنى القَبلية ضمن مشروع الدولة، وجعل من العرفاء وسطاء موثوقين بين السلطة المركزية والجماعات، يقومون بمهام التمثيل، والكفالة، والإحصاء، والتبليغ، والإشراف على الموارد، وتنظيم الضيافة، والمشاركة في إدارة الطوارئ. كما بيّنت الدراسة أن وظيفة العريف كانت محاطة بإطار من الضوابط الأخلاقية والتنظيمية، تُسهم في الحد من الفوضى، وتفعيل الرقابة الذاتية من داخل الجماعة. وتؤكد النتائج أن الْعِرَافَة تحوّلت من عرف قبلي إلى وظيفة مؤسسية، حافظت على تماسك المجتمع، وساعدت في بناء دولة منضبطة دون صدام مباشر مع التقاليد، مما يجعلها نموذجًا مبكرًا للدمج بين الأعراف المجتمعية والنظام الإداري الإسلامي المبكر.

الكلمات المفتاحية: العريف- النقيب – التكافل القبلي – الضبط الاجتماعي – صحيفة المدينة – الإدارة النبوية.

Abstract

This study examines the institutional role of the ʿurfāʾ and their impact on social regulation and state formation during the Prophetic era. It offers a historical analysis of the transformation of ʿirāfa from a customary tribal mechanism into a structured administrative function within the emerging Islamic state in Medina. The research draws on the primary sources of sīrah, ḥadīth, early political documents, and relevant poetic and social narratives, in order to elucidate the intermediary position of the ʿarīf between tribal organization and the Prophetic system of governance. The findings indicate that the Prophet ﷺ re-integrated tribal structures into the framework of the Islamic state and employed the ʿurfāʾ as reliable intermediaries between central authority and local groups. They performed essential duties including representation, communal guarantee (kafāla), demographic reporting, administrative communication, resource management, hospitality organization, and participation in emergency response. The role of the ʿarīf operated within a set of ethical and procedural constraints that limited disorder and strengthened internal social accountability. The study concludes that ʿirāfa evolved from a tribal custom into an institutionalized mechanism that preserved communal cohesion and contributed to the formation of a disciplined and socially regulated state. This transformation represents an early model of harmonizing indigenous social norms with the administrative order of the nascent Islamic polity.

Keywords: ʿArīf – ʿUrafāʾ – Social Regulation – Tribal Organization – State Formation – Prophetic Administration

المقدمة

شهدت الدولة الإسلامية في العصر النبوي تحولًا جذريًّا في بنيتها السياسية والإدارية والاجتماعية، حيث انتقلت من مجتمع قبلي موزّع الولاء إلى كيان سياسي موحّد تحت مرجعية دينية عليا، دون أن يُلغى البناء القبلي أو تُصادر فاعليته، بل تأسست الدولة على تكييف الأعراف القبلية وتنظيمها ضمن إطار شرعي ووظيفي يخدم مشروع الدولة. وفي هذا السياق، برزت وظيفة العُرَفاء كإحدى أهم آليات الدمج والتنظيم والضبط المحلي، التي مكنت القيادة في العصر النبوي من ضبط العلاقة بين المركز والجماعات القَبلية، دون اللجوء إلى القسر أو الهيمنة المباشرة.

لقد كان العريف في الجاهلية ممثلًا عرفيًّا عن جماعته، يُعنى بضمان الحقوق، والتعريف بالأفراد، وتحمّل التبعات المالية (كالحَمَالَة[1] والدية)، ويتحدث باسم قبيلته في الأحلاف والمواجهات، مستندًا إلى عصبية قبلية تمنحه المشروعية. ولما جاء الإسلام، لم يُلغِ النبي ﷺ هذا الدور، بل أقرّه وهذّبه وضمّنه البنية الإدارية للدولة؛ فانتقل العريف من كونه شاهدًا قبليًّا إلى حلقة وظيفية فاعلة في بناء النظام، تتولى المهام الإحصائية، والإدارية، والاجتماعية، مع ضوابط أخلاقية وتشريعية تمنع التعسف وتضمن التوازن.

وتظهر أهمية هذا الدور في كثرة ورود العرفاء في مصادر السيرة النبوية والحديث والوثائق السياسية، لا بوصفهم فئة رمزية أو قيادات شرفية، بل باعتبارهم أدوات تشغيلية تعتمدها القيادة لضبط التفاعل الداخلي، وتوزيع الموارد، وتنظيم العلاقة بين القبيلة والدولة، والحفاظ على التماسك الاجتماعي في ظل بيئة متعددة الانتماءات، وقد مارس العرفاء صلاحيات تنفيذية في بعض القرى والبطون القبلية، توازي في بعض جوانبها أدوار الولاة أو القضاة.

إنّ دراسة العرفاء من هذا المنظور تتجاوز تتبع الوظيفة التقليدية، لتُعنى بكيفية تحوّل الأعراف القبلية إلى أدوات ضبط اجتماعي مؤسسي في ظل دولة ناشئة، كما تمثّل هذه الدراسة مدخلًا لفهم

(1) الحَمَالَة: هي التزام ماليّ يتحمّله شخص أو جماعة عن آخرين لإصلاح ذات البين؛ وغالبًا تكون في الديات والغرامات الناتجة عن قتل خطأ أو اعتداء ونحوه. أصلها من الفعل حَمَلَ، أي تَحَمَّلَ عن غيره. وعند الفقهاء تدل على الضمان المؤقّت الذي يُسدِّد به الوجيه أو العريف المال العاجل ليوقف النزاع، ثم يُعيد تقسيطه على العاقلة (العصبة من القرابة) أو يستوفيه ممّن عليه الحقّ. يراجع: ابن حزم، علي بن أحمد الظاهري (ت456هـ)، **المحلى بالآثار**، تحقيق: عبدالغفار البنداري، بيروت: دار الفكر، د.ت، ج6، ص396.

آليات الضبط المحلي، وشروط الاستمرارية المؤسسية في مجتمع لم يكن يعرف الدولة المركزية بمفهومها الحديث، ومع ذلك وُلدت فيه وظائف متقدمة ضمن قالب ديني واجتماعي مرن.

عليه، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل البنية الوظيفية للعرفاء، وإبراز أثرهم الاجتماعي، واستكشاف كيف استطاعت القيادة النبوية تحويل البناء القبلي من مصدر للتنازع إلى أداة للتكافل والانضباط.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

- إبراز البُعد المؤسسي لوظيفة العريف بوصفها آلية ضبط اجتماعي مستمدة من العرف، لكنها مندمجة ضمن نظام الدولة في العصر النبوي.
- سدّ فجوة بحثية في الدراسات التاريخية المتعلقة بالعرفاء التي لم تتناول بالقدر الكافي.
- بيان كيف أسهمت البُنى القَبلية المهذبة (كالعرفاء والنقباء) في تحويل العصبية إلى أداة لبناء المجتمع.
- تعزيز الربط بين الجوانب الاجتماعية والوظيفة الإدارية، من خلال دراسة أمثلة واقعية وردت في السيرة النبوية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحليل مفهوم العريف في السياق العربي قبل الإسلام وفي إطار الدولة النبوية، من حيث الأصل والدور والتطور.
- استخلاص الوظائف الإدارية والاجتماعية التي أُنيطت بالعرفاء في العصر النبوي، من خلال تحليل النصوص التاريخية والوثائق التنظيمية، وعلى رأسها صحيفة المدينة.
- بيان علاقة العرفاء بالضبط الاجتماعي عبر دراسة تطبيقية لمهامهم التمثيلية والتنظيمية داخل الجماعة.

- مقارنة وظيفة العريف بوظيفة النقيب وبيان الفروق الزمنية والوظيفية بينهما في بنية الدولة الإسلامية الأولى.
- إبراز الإطار التنظيمي للعرافة من حيث المشروعية، والمحاسبة، والضوابط، والاستمرارية المؤسسية.

وبناءً على موضوع الدراسة يمكن تحديد السؤال الرئيس للدراسة بما يلي: **ما أثر وظيفة العريف في الضبط الاجتماعي وبناء الدولة في العصر النبوي؟** ويتفرع عن السؤال الرئيس عدة أسئلة وهي:

- ما مفهوم وظيفة العريف وكيف كانت تمارس داخل البناء القبلي قبل البعثة؟
- كيف أعاد النبي ﷺ توصيف وظيفة العريف بعد الهجرة؟
- ما أبرز المهام الإدارية والاجتماعية التي اضطلع بها العرفاء في العصر النبوي؟
- كيف ساهم العرفاء في الضبط الاجتماعي داخل الجماعة والدولة؟
- ما الضوابط الأخلاقية والتنظيمية التي حدّدت مشروعية ممارسة وظيفة العريف في العصر النبوي؟

وقد جاءت هذه الدراسة في تمهيد وعدة مباحث، وهي:

- **التمهيد:** تعريف العريف، والضبط الاجتماعي.
- **المبحث الأول:** وظائف العريف ومسؤولياته قبل العصر النبوي.
- **المبحث الثاني:** مشروعية وظيفة العريف وضوابطها الأخلاقية والتنظيمية.
- **المبحث الثالث:** شواهد تاريخية للعرافة في المجتمع القبلي قبل الإسلام.
- **المبحث الرابع:** تحول العرافة من عرف قبلي إلى وظيفة تنظيمية في العصر النبوي.
- **المبحث الخامس:** دمج العرفاء في الإدارة النبوية.
- **المبحث السادس:** المهام التنفيذية للعرفاء وأثرها في الضبط الاجتماعي.
- **المبحث السابع:** الإطار التنظيمي للعرفاء في العصر النبوي.

تمهيد:

أولًا: تعريف العريف:

التسمية من مادة (ع ر ف) الدالة على المعرفة والتعرف، ولذا قيل: «الْعِرَافَةُ كَالْوِلَايَةِ»، وسُمِّي بذلك ليعرف أحوالهم(1).

1- التعريف الوظيفي للعريف:

يَرِدُ لفظ العريف في المصادر اللغوية بمعانٍ متقاربة تُبرز دوره بوصفه القَيِّمَ على شؤون جماعته، والمسؤول عن التعرف إلى أحوالهم وضبط سلوكهم.(2) فقد عُرِّف بأنه القائم بأمر قومه، وعُرِّف أيضًا بأنه القَيِّم بأمور القبيلة أو الجماعة، يتولى شأنهم، ويتعرّف الأمير منه أخبارهم العامة والخاصة، حتى قيل: القَبِيل: عريف القوم.(3) وَالْعِرَافَةُ عمله(4).

وتكشف هذه التعريفات على اختلاف صيغها عن تطور وظيفي في مفهوم العريف؛ إذ لم يكن مجرد تسمية لغوية أو لقبًا قبليًا ثابتًا، بل وصفًا لدورٍ إشرافيّ يتوسع مع ازدياد حاجة الجماعة إلى ممثل يتولى التعريف بالأفراد، وضبط التزاماتهم، ونقل أحوالهم إلى السلطة الأعلى، وبذلك يتجاوز المفهوم الإطار اللغوي إلى وظيفة تنظيمية تبرز حضور العريف في البناء القبلي.

(1) ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا (ت395هـ)، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبدالسلام هارون، ط2، مصر: شركه مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1389هـ، ج4، ص282.

(2) الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت170هـ)، **العين**، تحقيق: مهدي المخزون وآخرون، القاهرة: دار ومكتبة الهلال، د.ت، ج2، ص121.

(3) ابن دريد، محمد بن الحسن(ت321هـ)، **جمهرة اللغة**، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ط1، بيروت: دار العلم للملايين، 1987م، ج1، ص372.

(4) ابن الأثير الجزري، المبارك بن محمد(ت606هـ)، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تحقيق: طاهر الزاوي وآخرون، بيروت: المكتبة العلمية، 1399هـ، ج3، ص218.

2- الرتب المساعدة للعريف:

تذكر بعض المصادر رتبة الْمَنْكِبِ؛ فقيل: الْمَنْكِب رأس العرفاء، وقيل: هو معاون العريف، شبه بمنكب الإنسان كأنه يقوي أمر العريف كما يتقوى الإنسان بمنكبه. وتسمى هذه الرتبة أيضًا النِّكَابَةَ[1].

3- التداخل مع وظيفة النقيب:

يتقاطع لفظ العريف مع النقيب في بعض الاستعمالات اللغوية، إذ يَرِد العريف في المعاجم بمعنى الشاهد والضامن على قومه، ويَرِد النقيب بالمعنى نفسه بوصفه من نَقَبَ على قومه نقابة، أي شهد عليهم وكفل ذممهم. غير أن هذا التقارب معجميّ لا وظيفي؛ فالشهادة والضمان تمثلان الجانب الاجتماعي المحلي الذي ينهض به العريف، بينما يرتبط النقيب بمهام التمثيل والإدارة في السياق العام، ولا سيما في البيعة والعهد.

وتشير الآية القرآنية: ﴿وَبَعَثْنَا مِنْهُمُ اثْنَيْ عَشَرَ نَقِيبًا﴾.[2] إلى أن النقيب يُستعمل في سياق القيادة التمثيلية الضامنة للجماعة، وهو المعنى الذي حضر في بيعة العقبة الثانية حين اختار النبي ﷺ اثني عشر نقيبًا على الأوس والخزرج ليمثلوا بطونهم ويتابعوا التزامها بالعهد.[3] وبهذا يظهر أن الفرق بين اللقبين في المصادر ليس لغويًّا فقط، بل هو فرق وظيفي بين الشهادة الداخلية التي ينهض بها العريف، والتمثيل والضمان السياسي الذي يؤديه النقيب.

الضبط الاجتماعي:

هو منظومة متكاملة من القيم والأعراف والمؤسسات والوسائل، تُستخدم لتنظيم السلوك الجماعي وحماية النظام العام، من خلال تحديد المعايير المقبولة، ومراقبة الامتثال لها، ومعالجة الانحرافات بأساليب رسمية كالقضاء والعقوبات، وغير رسمية كالعرف والدين والسمعة الاجتماعية.

---

(1) الأزهري، محمد بن أحمد (ت370هـ) **تهذيب اللغة**، تحقيق: محمد عوض، ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 2001م، ج10، ص158.

(2) سورة المائدة، آية: 12.

(3) ابن هشام، عبدالملك الحميري (ت213هـ)، **السيرة النبوية**، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، ط2، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1375هـ، ج1، ص433.

وفي السياق الإسلامي المبكر، تجسّد الضبط الاجتماعي في مزيج من التنظيمات النبوية (كصحيفة المدينة)، وآليات التمثيل القبلي (كالعرفاء والنقباء)، وضوابط التكافل والعقوبات، مما وفّر إطارًا تشغيليًّا للتوازن بين السلطة المركزية والضبط المحلي داخل الجماعات[1].

يتضح مما سبق، أنّ وظيفة العريف تمثل حلقة وصل بين الجماعة والسلطة، فهو المسؤول المحلي عن جماعته، يتولى التعريف بأحوالهم، وضبط سلوكهم، وكفالة ذممهم. أمّا النقيب فيظهر في سياقات العهود العامة والتمثيل الموسّع كما سيمر بنا، ورئيس العرفاء يسمى في بعض المصادر (الْمَنْكِب)[2].

المبحث الأول: وظائف العريف ومسؤولياته قبل العصر النبوي:

يعد العريف في المجتمع الجاهلية شخصية محورية في ضبط الجماعة، إذ كان الْمُقَدَّمُ من القبيلة، وكفيل عنها، يُعَرِّف الأمير أو الرئيس بأحوالها؛ وهذه الوظيفة تتجلى مسؤولياتها في محورين أساسين هما:

1- التمثيل الداخلي:

أ- ضمان الحقوق:

يتولى العريف، بالتعاون مع أعيان القبيلة، تنظيم دفع الدية أو الغرم وجمعه من فروع العشيرة العاقلة[3] في حالات القتل الخطأ أو شبه العمد، وقد يتحمل العريف أو الوجيه مسؤولية دفع المبلغ بشكل مؤقت إلى حين استيفاء كامل المستحقات، وتسمى الحَمَالة[4].

ب- التعريف بالأفراد:

ويتولى العريف، عند النفير أو عند تقسيم الغنائم، تحديد من يستحق النصيب ومن لا يستحق، استنادًا إلى مشاركات الأفراد والتزاماتهم وبما يضمن عدالة التوزيع داخل الجماعة.

---

(1) العمري، أكرم ضياء، **السيرة النبوية الصحيحة**، ط6، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، 1415هـ، ج1، ص272؛ الجوهري، محمد، **المدخل إلى علم الاجتماع**، القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 1999م، ص97.

(2) يراجع: علي، جواد، **المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، ط4، بيروت: دار الساقي، 1422هـ، ج9، ص293.

(3) العَاقِلة: العَصَبة من الذكور الذين يتحمّلون الدية. ابن المنذر، محمد بن إبراهيم النيسابوري (ت319هـ)، **الإقناع**، تحقيق: عبدالله الجبرين، ط1، د.م، د.ن، 1408هـ، ج1، ص367.

(4) ابن حزم، **المحلى بالآثار**، ج6، ص396.

كما يقوم العريف بتبليغ القرارات الصادرة عن القيادة، وتنظيم توزيع المهام داخل مجموعته، ومتابعة تنفيذ هذه التعليمات، لضمان الانضباط والالتزام بين أفراد قبيلته[1].

ج– تنظيم الذِّمَم والالتزامات:

الذمة: التزام على الشخص، مثل الدين، أو الدية، أو العهد، أو الجوار، ويضبط العريف من عليه الذمة أو من له حق داخل الجماعة، وينظم سداد الالتزامات المالية، ويتابع تنفيذها، فإذا تعذر السداد على أحد، تولى ترتيب الحمالة من القبيلة أو من الوجهاء حتى يستوفى الحق[2].

2– التمثيل الخارجي:

يقوم العريف، أو من في منزلته من وجهاء القبيلة، بتمثيل جماعته، والتحدث باسمها أمام القبائل الأخرى أو الأحلاف أو السلطات، وتبرز هذه الوظيفة في نصوص العهود والتحالفات، كما تظهر في نظام الجوار حين يعلن الوجيه التزامه بحماية من أجاره على ذمته وذمة عشيرته؛ ومن أمثلته:

أ– التمثيل في الأحلاف: مثل حلف الفضول الذي أبرمته بطون قريش في دار عبد الله بن جدعان، حيث تعاهدوا فيه على الوقوف إلى جانب المظلوم ونصرته، وجاء في هذا الحلف: (تداعت قبائل من قريش إلى حلف، فاجتمعوا له في دار عبد الله بن جدعان بن عمرو بن كعب ...لشرفه وسنه، فكان حلفَهم عنده: بنو هاشم، وبنو المطلب، وأسد بن عبد العزى، وزهرة بن كلاب، وتيم بن مرة، فتعاقدوا وتعاهدوا على أن لا يجدوا بمكة مظلوما من أهلها وغيرهم ممن دخلها من سائر الناس إلا قاموا معه، وكانوا على من ظلمه حتى ترد عليه مظلمته، فسمت قريش ذلك الحلف حلف الفضول)[3]، ويعد هذا العقد الجماعي توضيحًا لكيفية تمثيل البطون القريشية لبعضها البعض وأمام الغرباء.

ب– التمثيل في الجوار: يتجلى في إعلان الوجيه من القبيلة أنه أجار شخصًا فيصبح في ذمته وذمة عشيرته، وقد جاء في رجوع المهاجرين للحبشة في المرة الأولى لمكة: (فجميع من قَدِمَ عليه

(1) ابن الأثير الجزري، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، ج3، ص218.
(2) يراجع: ابن قدامة، عبدالله بن أحمد المقدسي (ت620هـ)، **المغني**، تحقيق: عبدالله التركي، ط3، الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 1417هـ، ج9، ص323، 324.
(3) ابن هشام، **السيرة النبوية**، ج1، ص133.

مكة من أصحابه من أرض الحبشة ثلاثة وثلاثون رجلًا. فكان من دخل منهم بجوار، فيمن سمي لنا: عثمان بن مظعون بن حبيب الجمحي، دخل بجوار من الوليد بن المغيرة، وأبو سلمة بن عبد الأسد ...، دخل بجوار من أبي طالب بن عبدالمطلب)[1]، وقد رد عثمان بن مظعون جوار الوليد بن المغيرة علنًا في المسجد، وهو تأكيد لكون الجوار تصريحًا تمثيليًا علنيًا من وجيه باسم قبيلته، يترتب عليه التزام حماية وذمة اجتماعية.

ج- التفاوض والعهد: يتضح ذلك في الحارث بن عوف[2] وهرم بن سنان[3]، وهما من سادة بني مرة من غطفان في السعي لإنهاء حرب داحس والغبراء[4]، والتعهد أمام قبيلتي عبس وذبيان بإنهاء الحرب وتحمل الديات باسم جماعتهما[5]، وهذا هو جوهر التمثيل الخارجي: التفاوض والعهد والتكفّل باسم الجماعة تجاه جماعةٍ أُخرى.

ويمكن اعتبار وجيه القبيلة عريفًا بحكم الوظيفة وإن لم يُسَمَّ بذلك؛ إذا باشر مهام العرافة المعروفة، مثل: التعريف بالأفراد والبطون أمام الرئيس والحلفاء، وضمان الحقوق (تنظيم الديات، الحمالة، رد المظالم) مع المتابعة التنفيذية داخل مجموعته، والتمثيل الرسمي في العهود والأحلاف أو المخاطبة باسم جماعته على وجه ملزم.

---

(1) ابن هشام، **السيرة النبوية**، ج1، ص369.

(2) الحارث بن عوف بن أبي حارثة المري، من فرسان الجاهلية، وقد مدحه زهير بن أبي سلمى في معلقته، وأدرك الإسلام وأسلم. ابن عبدالبر، يوسف بن عبدالله (ت463هـ)، **الاستيعاب في معرفة الأصحاب**، تحقيق: علي البجاوي، القاهرة: مكتبة نهضة مصر، 1380هـ، ج1، ص296.

(3) هرم بن سنان بن أبي حارثة المري، من أجواد العرب في الجاهلية، وقد مدحه زهير بن أبي سلمى في معلقته، ولم يدرك الإسلام. ابن حبيب، محمد بن حبيب البغدادي (ت245هـ)، **المحبر**، تحقيق: إيلزه ليختن، الهند: دائرة المعارف العثمانية، 1361هـ، ص143.

(4) داحس والغبراء: هي حرب وقعت بين قبيلة عبس وقبيلة ذبيان وكلاهما من غطفان. وسببها حدوث خلاف خلال سباق خيل بين فرس تدعى داحس، وفرس تدعى الغبراء. حيث حصل غش في السباق. وتعد هذه الحرب من الحروب الطويلة التي استمرت لعقود من الزمن. ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم الدينوري (ت276هـ)، **المعارف**، تحقيق: ثروت عكاشة، ط2، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1992م، ص606.

(5) الزوزني، حسين بن أحمد، (ت486هـ)، **شرح المعلقات السبع**، ط1، بيروت: دار إحياء التراث، 1423هـ، ص139.

فالمعيار هنا وظيفي لا لقبي؛ إذ الوجاهة صفة اجتماعية، أمّا العِرَافة فهي وظيفة ضبط وتمثيل وتعريفه محددة المعالم في المصادر، فإذا ثبت قيام الوجيه بتلك الوظائف عُد عريفًا بالاعتبار الوصفي[1].

المبحث الثاني: مشروعية وظيفة العريف وضوابطها الأخلاقية والتنظيمية:

المشروعية هي الأسس التي يستند إليها العريف لاكتساب القبول الجماعي، وحقّ التمثيل، والتدخّل، والتنفيذ، وهي ليست لقبًا يُمنح، بل تُبنى من عناصر عرفيّة واجتماعية ووظيفيّة تتراكم عبر ممارسة الدور، وتتمثل أهم مصادر المشروعية التي يكتسبها العريف في عمله ما يلي:

1- عُرف وتقاليد القبيلة:

تُعرّف تقاليد القبيلة وظيفة العريف وحدودها؛ حيث يقبله الناس بوصفه المكلّف بالتعريف والضبط ورفع الأخبار[2].

2- التفويض عبر العهود والأحلاف والجوار:

تترسخ مشروعية العريف برضا جماعته عن تمثيله، أو بتوقيع عهد أو حلف يحدّد التزاماتهم، أو يمنح الوجيه جوارًا لشخص فيلتزمون بحمايته[3].

3- العصبيّة والوجاهة:

مكانة العريف بين قومه (بالنسب والسمعة والكرم) تجعل كلامه مسموعًا، وتُسَهّل التفاف الناس حوله وقت الحاجة[4].

(1) ابن منظور، **لسان العرب**، ج13، ص556.
(2) ابن خلدون، عبدالرحمن محمد الإشبيلي (ت808هـ)، **ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، تحقيق: خليل شحادة وآخرون، ط1، بيروت: دار الفكر، 1401هـ، ج1، ص165.
(3) ابن هشام، **السيرة النبوية**، ج1، ص133، 369.
(4) ابن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، ج1، ص165.

4- الكفاءة:

وتُعدّ الكفاءة في إدارة النزاعات، وتنظيم الحمالة من أبرز العوامل التي تُرسِّخ شرعية العريف داخل جماعته؛ فكلما أحسن جمع الديات، وتنظيم الحمالة، وردَّ المظالم، وحسم النزاع، ازدادت ثقة الناس به، وتعمّقت مشروعيته في تولي العِرافة داخل قبيلته[1].

5- اعتراف الزعامة به:

اعتراف القيادة العليا به من رئيس القبيلة أو مجلس الوجهاء يثبّت موقعه ويحدّد نطاق اختصاصه، ويكسبه شرعية داخل القبيلة[2].

وبقدر اجتماع هذه العناصر تتعزّز شرعيّته، ويقوى الانقياد العرفي لتوجيهاته، ضمن إطار الضبط الاجتماعي.

وأمّا ما يتعلق بضوابط ممارستها فالمقصود بها القواعد التي يجب أن يلتزم بها العريف، عند أداء مهامه حتى تبقى شرعيته قائمة، ومن أهمها:

أ- الرضا والشورى: تُستمد قرارات العريف من تشاورٍ داخلي وقبولٍ من جماعته، لا بتفرّدٍ شخصي[3].

ب- الالتزام بالعُرف والعقود: ينفّذ العريف بنود الأحلاف والجِوار كما وُضعت، ولا يتجاوزها[4].

ج- العدل ورفع المظالم: وظيفة العريف حماية الحقّ وحقن الدم، لا الانحياز لطرفٍ على حساب آخر[5].

---

(1) الزوزني، **شرح المعلقات السبع**، ص139.

(2) ابن منظور، **لسان العرب**، ج1، ص769.

(3) الفاكهي، محمد بن إسحاق (القرن الثالث الهجري)، **أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه**، تحقيق: عبدالملك بن دهيش، ط4، مكة المكرمة: مكتبة الأسدي، 1424هـ، ج5، ص190.

(4) ابن سعد، محمد بن سعد الهاشمي (ت230هـ)، **الطبقات الكبرى**، تحقيق: إحسان عباس، ط1، بيروت: دار صادر، 1986م، ج1، ص206.

(5) الفاكهي، **أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه**، ج5، ص190.

د– الاقتصار على نطاق قبيلته: سلطة العريف مقتصرة داخل عشيرته، وفي حدود موضوع العهد القائم فقط[1].

هـ –الرجوع إلى المرجعية العليا: يرفع العريف أحوال القبيلة للرئيس أو مجلس الوجهاء، دون تخطي قراراتهم[2].

مما سبق، يتبين أن مشروعية العريف تقوم على عُرف القبيلة وتقاليدها، وتدعّمها مكانته الاجتماعية، وتتعزز بكفاءته، وباعتراف وجهاء قبيلته، وسلطته محصورة في نطاق عشيرته وما تقتضيه المعاهدة، وهو خاضع للمرجعية العليا في قبيلته ولا يتجاوز قراراتها.

المبحث الثالث: شواهد تاريخية للعرافة في المجتمع القبلي قبل الإسلام:

1– حرب الفِجَار الرابعة[3]:

وقعت هذه الحرب بين كنانة ومن تحالف معها، وهوازن ومن تحالف معها، وانتهت هذه الحرب على يدي عتبة بن ربيعة[4].

وكانت هوازن تواعدت مع كنانة أن يتقابلوا للقتال في عكاظ، فجاءوا جميعًا للوعد، فخرج عتبة بن ربيعة على بعيره بين الصفين ينادي: يا معشر مضر: علامَ تفانون؟ فقالت له هوازن: ما تدعو إليه؟ قال: الصلح؛ على أن ندفع لكم دية قتلاكم وتعفوا عن دمائنا، قالوا: وكيف؟ قال: ندفع لكم رهنًا منا، قالوا: ومن لنا بهذا؟ قال: أنا، قالوا: ومن أنت؟ قال: أنا عتبة بن ربيعة بن عبد شمس، فرضيت هوازن وكنانة، فدُفع إليهم أربعون رجلًا رهينة فيهم حكيم بن حزام[5]، فعفت بنو

(1) الشافعي، محمد بن إدريس (ت204هـ)، **الأم**، ط2، بيروت: دار الفكر، 1403هـ، ج7، ص344.

(2) ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت852هـ)، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تحقيق: محمد عبدالباقي، بيروت: دار المعرفة، 1379هـ، ج13، ص169.

(3) حرب الفِجَار: هي سلسلة من المعارك التي وقعت في الجاهلية بين قبائل كنانة وقيس عيلان، وسميت حرب الفجار لأنها وقعت في الأشهر الحرم. ويقال أن عددها أربعة حروب. ابن حبيب، محمد بن حبيب البغدادي (ت245هـ)، **المنمق في أخبار قريش**، تحقيق: خورشيد فاروق، ط1، بيروت: عالم الكتب، 1405هـ، ص160.

(4) عتبة بن ربيعة بن عبد شمس، أبو الوليد. كان كبير قريش وأحد ساداتها وصاحب رأي فيها. أدرك الإسلام، ولم يسلم، وشهد غزوة بدر مع قريش وقتل فيها سنة 2هـ. مصعب الزبيري، المصعب بن عبدالله (ت236هـ)، **نسب قريش**، تحقيق: ليفي بروفنسال، ط3، القاهرة: دار المعارف، د.ت، ص152.

(5) حكيم بن حزام بن خويلد بن أسد بن عبد العزى، أبو خالد، صحابيّ. وهو ابن أخي خديجة ﵂، وكان صديقًا للنبيﷺ

عامر وأطلق الرهائن، وانقضت الحرب. وتذكر روايات أن حرب بن أمية[1] والحارث بن علقمة[2] وسفيان بنَ عويف[3] رهنوا أبناءهم في عشرين دية حتى تُؤدَّى[4].

وتُظهر تصرفات عتبة بن ربيعة في هذا الحادثة بصفات العريف، ويتضح ذلك فيما يلي:

أ- ضمان الحقوق:

تقدّم عتبة ممثلًا عن قريش وكنانة، ودعا إلى صلحٍ مُلزِم وتكفّل بالضمان، ثم رتّب التنفيذ (الرهن، وعدّ القتلى، وأداء الديات)؛ ويمثل هذا صميمًا من عمل العريف في كفالة الحقوق وتنظيم الحَمَالَة.

ب- التمثيل الخارجي:

خاطب عتبة بن ربيعة الطرف الآخر باسم قومه بين الصفّين، وقاد التفاوض إلى اتفاق معلن؛ وهو ما يمثل جوهر وظيفة العريف التمثيلية الخارجية.

قبل البعثة وبعدها. وعمر طويلًا. وكان من سادات قريش في الجاهلية والإسلام. توفي ﷺ بالمدينة سنة 54هـ. ابن عبدالبر، **الاستيعاب في معرفة الأصحاب**، ج1، ص362.

(1) حرب بن أمية بن عبد شمس، من سادات قريش، ومن قضاة العرب في الجاهلية. وهو جد معاوية بن أبي سفيان، وكان ممن يجد الكتابة بالخط العربي. ابن حبيب، **المحبر**، ص132.

(2) الحارث بن علقمة بن كلدة بن عبد مناف بن عبد الدار. ارتبط اسمه بحادثة تجار الحبشة الذين قدموا إلى مكة، فاعتدى بعض أحداث قريش على متاعهم، فوقع خلاف بينهم وبين ملك الحبشة. ثم تدخّل وجهاء قريش لإصلاح الموقف، فصالحوه واعتذروا إليه، ورضي أن تستمر الحركة التجارية بشرط أن يُدفع إليه عدد من رجال قريش رهائن ضمانًا، فكان الحارث فيمن دُفع إليه رهينة. نعم، ساهم في الصلح وضمان الديات في حرب الفِجَار الرابعة. البلاذري، أحمد بن يحيى (ت279هـ)، **جمل من أنساب الأشراف**، تحقيق: سهيل زكار وآخرون، ط1، بيروت: دار الفكر، 1417هـ، ج9، ص412.

(3) سفيان بن عُويف الكناني هو أحد وجهاء كنانة الذين ورد ذكرهم في سياق حرب الفِجَار، وشارك مع قريش ضد المسلمين في غزوة أحد سنة 3هـ، حيث خرج بزوجته وعشرة من ولده، وكان يحمل أحد الألوية مع قريش. البلاذري، **جمل من أنساب الأشراف**، ج1، ص383.

(4) ابن هشام، **السيرة النبوية**، ج1، ص184؛ ابن حبيب، **المنمق في أخبار قريش**، ص164.

ج- اعتراف الزعامة به:

جرى الصلح برضا رؤساء الفريقين، فكان عتبة بن عتبة وسيط التنفيذ بين زعامة الفريقين؛ وهذا الاعتراف أحد مصادر مشروعيّة عمل العريف.

الخلاصة: تصرّف عتبة بن ربيعة في هذه الحادثة بصفة العريف وإن لم يُسمَّ به؛ إذ مثّل قومه أمام الفريق الآخر، وتكفّل بتنفيذ الصلح عبر تسليم الرهائن، وأداء الديات، وعدّ القتلى، ونال رضا قادة الفريقين؛ وهي سماتُ وظيفة العريف في العُرف العربي.

2- يوم شِعْبِ جَبَلَةَ[1]:

عقب انتهاء حرب داحس والغبراء، لجأت قبيلة عبس إلى بني عامر طلبًا للحماية، وهنا، تولى الأحوص بن جعفر[2] منحهم الجوار، وأسكنهم في حماه، وفي تلك الأثناء، قاد لقيط بن زرارة[3] تحالفًا موسعًا ضم قبائل تميم وغطفان ومن انضم إليهم، مستهدفًا بني عامر وعبس.

وصل إلى بني عامر إنذار غير مباشر حمله كرب بن صفوان[4]، مما دفع الأحوص إلى جمع زعماء القوم للتشاور وتبادل الرأي. وقد استقر الرأي على خطة وضعها عمرو بن عبدالله الجعدي،

---

(1) يقع شُعب جَبَلة حاليًا في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا في منطقة الهضبة المعروفة بجَبَلة التي تقع شمال غرب مدينة الدوادمي. يراجع: الحموي، ياقوت بن عبدالله (ت626هـ)، **معجم البلدان**، ط2، بيروت: دار صادر، 1995م، ج2، ص104؛ شراب، محمد بن محمد، **المعالم الأثيرة في السنة والسيرة**، ط1، دمشق: دار القلم، 1411هـ، ص86.

(2) الأحوص بن جعفر بن كلاب بن ربيعة ينتسب إلى قبيلة بني كلاب من هوازن، وكان بيت الأحوص في بني عامر بيت سيادة وزعامة. وكان الأحوص أحد الأعيان الذين يرجع إليهم في قضايا الزعامة القبلية. البلاذري، **جمل من أنساب الأشراف**، ج12، ص20.

(3) لقيط بن زرارة بن عدس التميمي، ينتسب إلى قبيلة بني دارم من قبيلة تميم. وكان والده أحد سادة بني دارم. وكان لقيط بن زرارة أحد أجواد العرب وسادتهم، وهو المعروف بـ"المُقَوِّه"، أي الفصيح البليغ، حتى عُدّ من خطباء العرب المعدودين. ووفد على كسرى فارس ممثلًا عن قومه. ابن قتيبة، **عيون الأخبار**، ج4، ص18.

(4) كَرِب بن صفوان بن وهب النَهْشَلي، وينتسب إلى بني نهشل بن دارم من تميم، وهم أحد البطون المشهورة في قبيلة تميم. كان كرب بن صفوان من فرسان بني تميم في الجاهلية، وشارك في بعض من أيام العرب الشهيرة، وبرز اسمه بوصفه قائدًا مقاتلًا من بيت شرف. ابن الكلبي، هشام بن محمد (ت204هـ)، **جمهرة النسب**، تحقيق: حسن ناجي، ط1، بيروت: عالم الكتب، 1407هـ، ص190.

تضمنت تحصين النساء والأطفال والأموال في شِعب جبلة، وتعطيش الإبل وربطها عند مدخل الشعب، وتكليف شريح بن الأحوص[1] بمهمة التعبئة وتنظيم الدفاع.

عندما أقدم التحالف المهاجم على اقتحام الشعب، أُطلقت الإبل في الممر الضيق، مما تسبب في اضطراب صفوف المهاجمين وانكسارها، وعندئذٍ، باغت بنو عامر وعبس خصومهم من المرتفعات، فحققوا النصر عليهم، وفي أعقاب المعركة، تم فداء الأسرى بعدد كبير من الإبل، لتنتهي الواقعة بانتصار بني عامر وعبس وتثبيت مكانتهم بين القبائل[2].

تتجلّى مظاهر ممارسة العِرافة في هذه الحادثة من خلال:

أ- **إعلان الجوار والكفالة:** فقد تولّى الأحوص حماية عبس باسم قومه، مؤكّدًا التزام جماعته بهذا الجوار.

ب- **التشاور واتخاذ القرار:** جرى جمع آراء الزعماء وتوحيدها للخروج بخطة جماعية متفق عليها.

ج- **التنظيم والتعبئة:** تم تعيين شريح بن الأحوص مسؤولًا عن التعبئة، وتوزيع المهام بين الأفراد وتنفيذ الخطة التي وضعها عمرو بن عبدالله الجعدي.

د- **إدارة المعلومات:** تم استقبال التحذير وتحليله، وإبلاغ الجميع به لاتخاذ القرار المناسب، وتُظهر هذه الخطوة دور العريف في إدارة المعلومات واتخاذ القرار الجماعي.

هـ- **التنفيذ المالي بعد المعركة:** تم الإشراف على تنظيم فداء الأسرى بدفع دية جماعية عقب انتهاء المواجهة.

(1) شُرَيْح بن الأحوص بن جعفر بن كلاب من قبيلة عامر بن صعصعة، إحدى قبائل هوازن. كان من بيت شرف في قومه، وكان أبوه الأحوص بن جعفر من زعماء بني كلاب. وكان شريح من الوجهاء الممثلين لقبيلته في مواقف الحرب والصلح. وكانت له مساهمة مباشرة في واحدة من أهم الحروب الجاهلية وهي يوم الفجار. ابن حبيب، **المحبر**، ص338.

(2) ابن الأثير، علي بن محمد الشيباني (ت630هـ)، **الكامل في التاريخ**، تحقيق: عمر تدمري، ط1، بيروت: دار الكتاب العربي، 1417هـ، ج1، ص522.

بهذه العناصر يظهر الأحوص بن جعفر (ومعه قيس بن زهير وعمرو الجعدي) في دور العريف: يمثّل الجماعة، ويضبط قرارها، ويعبّئها، ويتابع التنفيذ، وهي بذلك تجسّد الوظيفة الإدارية للعريف في السياق القبلي.

المبحث الرابع: تحول العِرَافة من عرف قبلي إلى وظيفة تنظيمية في العصر النبوي:

كانت وظيفة العَريف في المجتمع القبلي قبل الإسلام تستند إلى العرف، إذ كان لكل قبيلة أو بطن عريف يتولى إدارة شؤونهم والتحدث باسمهم، وقد أشار الشعراء إلى ذلك بقولهم:

أوَ كُلَّما وردتْ عُكَاظَ قبيلةٌ بعثوا إليَّ عريفَهم يتوسَّمُ[1]

مما يعكس أهمية هذا الدور التمثيلي؛ ولهذا عرّفته معاجم اللغة كما مر بنا بأنه القائم بأمر القوم أو سيدهم، نتيجة معرفته بإدارة أمورهم وسياستهم.

وأقرّ النبي ﷺ البنية القبلية بوصفها وحدات قرابية قائمة، لكنّه هذّب وظائفها وضبط علاقاتها ضمن إطار سياسي موحّد هو الأمّة، وذلك عبر صحيفة المدينة[2].

نصّت مواد الصحيفة على بقاء كل طائفة على المكان المخصص لها (رُباع) وتكافؤ دمائها، وتحملها فداء أسراها والديات بالمعروف والقسط، مما رسخ الضمان المالي والأمني كمسؤولية جماعية مقننة، ومن نصوصها: (المهاجرون من قريش على رُبعتهم يتعاقلون بينهم، وهم يفدون عانيهم بالمعروف والقسط بين المؤمنين. وبنو عوف على رُبعتهم يتعاقلون معاقلهم الأولى، وكلُّ طائفةٍ تُفدي عانيَها بالمعروف والقسط بين المؤمنين...)[3].

(1) الجاحظ، عمرو بن بحر الكناني (ت255هـ) **البيان والتبيين**، بيروت: دار ومكتبة الهلال، 1423هـ، ج3، ص69.

(2) صحيفة المدينة: هي أول دستور مدني موثق في الإسلام، عقده النبي ﷺ بعد هجرته إلى المدينة، لتنظيم العلاقات بين سكان المدينة من المسلمين (المهاجرين والأنصار) واليهود والقبائل الأخرى. هدفت الصحيفة إلى: تنظيم الشؤون الداخلية للمجتمع المدني الناشئ، وتحديد الحقوق والواجبات بين الأطراف المختلفة، وإقرار مبدأ الدفاع المشترك، والتكافل، والعدل، وحرية الدين، وتوحيد السلطة تحت قيادة النبي ﷺ. يراجع: ابن هشام، **السيرة النبوية**، ج1، ص501؛ العلي، صالح بن أحمد، **تنظيمات الرسول الإدارية في المدينة**، بحث منشور في مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج 17، 1388هـ، ص50؛ العمري، **السيرة النبوية الصحيحة**، ج1، ص272.

(3) ابن هشام، **السيرة النبوية**، ج1، ص502.

يبرز هذا الترتيب إقرار النبي ﷺ للهياكل التنظيمية القبلية مع إصلاحها، إذ أُلزمت بالعدل والقسط وتوحيد الذمة والحماية، مع وضع آليات واضحة للفصل في النزاع والنصرة ضمن إطار موحد.

يمثل استمرار الروابط القبلية مع تنظيم أمور الديات وفداء الأسرى اندماجًا قانونيًّا واجتماعيًّا، يحفظ الكيانات القبلية القائمة ويعيد توجيهها للمصلحة العامة.

وانطلاقًا من هذه الترتيبات، فإن اشتراط الفداء والعَقل والتناصر على مستوى الجماعة القبلية يقتضي وجود واجهة تمثيلية محلية، قادرة على التعريف بالأشخاص والحقوق، وتجميع الرأي، ونقل المعلومات إلى السلطة وهو ما يجسده دور العريف، فقد عرفته بعض المصادر بأنه (الذي يتولّى أمر سياسة طائفة من الناس وحفظ شؤونهم، وسمي عريفًا لأنه يتعرّف أمورهم حتى يُعرّف بها من فوقه عند الحاجة)[1]، وبينت مصادر أخرى أن (اتخاذ العُرَفاء النُّظّار سُنّة؛ لأن الإمام لا يمكنه مباشرة جميع الأمور بنفسه، فلا بدّ من قوم يختارون لعونه وكفايته)[2].

ويتضح من مجمل الروايات أن النبي ﷺ لم يلغِ وظيفة العريف، ولم يُبقِها على صورتها القبلية الأولى، بل أعاد توجيهها ضمن إطار الدولة، بحيث ظلّ العريف ممثلًا محليًّا للجماعة، مع إلزامه بضوابط العدل والوحدة، وربطه بالنظام الإداري العام، وبهذا تحولت العرافة من دور قبلي محدود إلى وظيفة تنظيمية تخدم متطلبات الجماعة والدولة في آن واحد.

المبحث الخامس: دمج العُرَفاء في الإدارة النبوية:

اعتمد النبي ﷺ العرفاء بصفتهم ممثلين محليين يربطون بين القبائل ومركز القرار في المدينة؛ إذ لم يلغِ البنية القبلية، بل هذَّبها وأدخلها في إطار الدولة، وهكذا بقيت الروابط القبلية، لكن القيادة النبوية رتّبت مسؤوليات كل جماعة وألزمتها بالعدل والإنصاف وفق ما ورد في صحيفة المدينة.

(1) القسطلاني، أحمد بن محمد الشافعي (ت923هـ)، **إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري**، تحقيق: محمد الخالدي، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1416هـ، ج15، ص136.

(2) العيني، بدرالدين محمود بن أحمد (ت855هـ)، **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، تحقيق: مجموعة من العلماء، بيروت: دار الفكر، د.ت، ج24، ص254.

كما وظَّف النبي ﷺ شبكة العرفاء في المواقف التي تتطلب تحققًا سريعًا من الرأي العام وتوحيدًا للقرار؛ إذ يعود العرفاء إلى قومهم ثم يرفعون خلاصة موقفهم إلى القيادة كما سيرد لاحقًا في الموقف من غنائم غزوة حنين سنة 8هـ[1].

ويكمن الدور الحيوي للعريف في العصر النبوي في كونه ليس لقبًا اجتماعيًّا فحسب، بل أداة تشغيلية تُعنى بجمع المعلومات، وتنسيق المواقف، وتبليغ الأوامر، ومتابعة التنفيذ، مما يسهم في تسريع تنفيذ القرار، وتعزيز الثقة بين المركز والوحدات القبلية[2].

المبحث السادس: المهام التنفيذية للعرفاء وأثرها في الضبط الاجتماعي:

لا يمكن تمييز وظيفة العريف في العصر النبوي على نحو دقيق إلا في ضوء المقارنة بوظيفة النقيب التي ظهرت في بيعة العقبة الثانية؛ إذ اضطلع النقيب هناك بدور تمثيلي عام، يقوم على ضمان التزام البطن القبلي بالعهد، ومتابعة تنفيذ بنوده. وكان هذا الدور ذا طبيعة تعاقدية ظرفية، يمارس عند الحاجة، دون أن يتحول إلى جهاز إداري دائم داخل المجتمع[3].

أمّا العريف فكان منصبًا قبليًّا مستقرًّا، أعيد دمجه في المدينة بعد الهجرة، واكتسب طابعًا تنفيذيًّا مستمرًا، يعتمد عليه النظام النبوي في التعريف بالأفراد، والكفالة، والمتابعة، والتبليغ، والإحصاء، وضبط العلاقة اليومية بين الجماعات والقيادة. ويكشف تكرّر ذكر العرفاء في النصوص عن وجود شبكة محلية متماسكة شكّلت حلقة الوصل المباشرة بين السلطة المركزية والوحدات القبلية والسكانية.

ومن خلال هذا التمايز يتضح أن:

النقيب: صاحب وظيفة تمثيلية وضمانية في القضايا العامة المرتبطة بالعهود والبيعة.

العريف: مسؤول تنفيذي مباشر يتابع الالتزامات اليومية للجماعة ويضبط سلوكها الداخلي.

---

(1) ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي (ت774هـ)، **البداية والنهاية**، تحقيق: عبدالله التركي، ط1، القاهرة، دار هجر، 1417هـ، ج7، ص87.

(2) العلي، صالح بن أحمد، **دولة الرسول ﷺ في المدينة**، ط2، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 2009م، ص101.

(3) ابن هشام، **السيرة النبوية**، ج1، ص433.

وبناءً على هذا التحديد، يُستحسن عرض ما ثبت من مهام النقباء أولًا، لا بوصفها محور البحث، بل لأنها تحدد الإطار المقارن الذي يُبرز الدور التنفيذي الذي تميّز به العريف لاحقًا، ثم تُعرض المهام التفصيلية للعُرفاء بوصفهم الجهاز التنفيذي الرئيس للضبط الاجتماعي في المدينة، ولعل من وظائف النقباء:

1- التمثيل المحليّ وربط الجماعة بالمركز:

برزت وظيفة النقباء في العصر النبوي في تمثيل جماعاتهم أمام مركز الدولة في المدينة، وقد برز الأساس التمثيلي لهذا الدور قبل الهجرة في النقباء الذين طُلِبوا في بيعة العقبة الثانية سنة ثلاث عشرة من البعثة ليكونوا واجهة ضامنة على بطونهم. فقد قال الرسول ﷺ لأهل بيعة العقبة الثانية: أخرجوا منكم اثني عشر نقيبًا يكونون على قومهم بما فيهم، فَأَخْرَجُوا عليهم اثني عشر نقيبًا تسعة من الخزرج وثلاثة من الأوس[1].

ويلاحظ من قائمة نقباء بيعة العقبة الثانية تعدد النقباء أحيانًا في البطن الواحد من القبيلة، وربما يعود ذلك إلى عدة أسباب منها:

أ- اتساع بطون القبيلة:

يُلاحظ في قبائل المدينة وجود فروع كبيرة ضمن القبيلة الواحدة، مثل بني ساعدة وبني الحارث بن الخزرج، الأمر الذي يجعل من تعيين نقيب واحد فقط أمرًا غير كافٍ للتمثيل المناسب؛ ولهذا قد يُعيِّن الرسول ﷺ نقيبان في البطن الواسع؛ فمثلًا كان سعد بن عبادة والمنذر بن عمرو نقيبين لبني ساعدة، وكذلك عينن عبد الله بن رواحة وسعد بن الربيع لبني الحارث.

ب- تعدّد الزعامات المتكافئة داخل القبيلة:

وجود أكثر من زعامة قوية في القبيلة الواحدة قد يثير التنافس؛ ولهذا اختار الرسول ﷺ في بعض الأحوال تعيين أكثر من نقيب تفاديًا للحساسيات التي تؤدي إلى الصراعات، مثال ذلك في بني عبد الأشهل؛ إذ أُسندت مهمة النقابة إلى أسيد بن حضير وأبي الهيثم مالك بن التَّيِّهان، وهما

(1) ابن هشام، **السيرة النبوية**، ج1، ص433. يراجع الملاحق: نقباء بيعة العقبة الثانية.

من كبار الزعماء في القبيلة، وذلك منعًا لحدوث أي حساسيات أو خلافات قد تنشأ من انفراد أحدهما بالمنصب.

ج– التغطية الجغرافية للأحياء المتباعدة:

كانت المدينة تضم أحياء متفرقة، وتعدد النقباء في البطن الواحد يسهم في تسهيل عملية الاتصال السريع، ورفع المستجدات من كل حي إلى القيادة العليا.

ويُفهم من هذا التعدد أن وظيفة النقيب (والتي تتقاطع مع دور العريف في البنية القبلية) لم تكن رمزية، بل ذات طابعٍ تشغيليٍ دقيق، يستجيب لتحديات الضبط الاجتماعي في بيئة قبلية واسعة الأنساب متباعدة الأحياء، فمهمة النقيب هنا تتجاوز مجرد التمثيل السياسي إلى:

- مراقبة الالتزام داخل البطن الذي ينتمي إليه.
- حمل التزامات جماعته أمام القيادة النبوية (البيعة، النصرة، الطاعة).
- تسهيل تبليغ الأوامر ومتابعة تنفيذها في الأحياء المختلفة.
- امتصاص التوترات القبلية من خلال تعدد النقباء داخل الفخذ الواحد، بما يحقّق التوازن الاجتماعي.

ومن ثم، فإن بنية النقباء – بوصفها مستوى أعلى من العرفاء – كانت أحد أدوات النبي ﷺ في ضبط التماسك الاجتماعي لمجتمع المدينة قبيل الهجرة وبعدها، ووسيلة لاحتواء النزاعات القبلية قبل أن تتفاقم، وتحقيق الانضباط الجماعي عبر التمثيل المحلي الفعّال.

2– الكفالةُ والضمان الاجتماعي:

من وظائف النقيب كفالة جماعته أمام السلطة، فيضمن التزامهم بالعهد والأنظمة، ويشهد على ذممهم (أي من عليه دين أو دية)، ويتابع أداء الحقوق كالديات وما تقرره القيادة، ويتحمل مسؤولية ضبط المخالفات داخل مجموعته.

وجاء في رواية ترشيح النقباء الاثني عشر في بيعة العقبة الثانية: (أخرجوا إلي اثني عشر منكم يكونوا كُفلاء على قومهم كما كفل الحواريون لعيسى بن مريم).[1]

(1) ابن سعد، **الطبقات الكبرى**، ج3، ص602.

فقد طلب النبي ﷺ من أهل المدينة أن يختاروا بأنفسهم اثني عشر رجلًا من داخل القبيلة، وهذا الاختيار الداخلي يمنح المنصب شرعية اجتماعية ويسهّل الانقياد والطاعة، ويؤسس لمسؤولية محلّية منبثقة من داخل الجماعة نفسها.

والكفالة هنا ليست مجرد تمثيل سياسي، بل هي رقابة ذاتية داخلية تُمارَس من خلال ممثل موثوق. ويلتزم الكفيل (العريف أو النقيب) بتحمّل تبعة جماعته ومراقبة التزامهم العملي بالبيعة والنصرة والولاء، وتبليغ ما يُبلّغ، وضبط المخالفات داخل البنية الاجتماعية التي يتولى تمثيلها.

وجاء تشبيه الرسول ﷺ لوظيفة النقباء بحواري عيسى[1]؛ ليوضح أن المطلوب من النقباء ليس نقل الموقف فحسب، بل القيام بدور عملي في حماية ما ورد في البيعة، وضبط التفاعل الداخلي للجماعة، كما قال الحواريّون لعيسى: ﴿نَحْنُ أَنْصَارُ اللَّهِ﴾.[2] فالمطلوب من النقباء أن يكونوا أنصارًا ضامنين داخل مجتمعاتهم، لا مجرّد قنوات اتصال.

3- المساهمة الإدارية العسكرية:

أ- حمل الراية:

أسند الرسول ﷺ للنقباء حمل راية قبائلهم في المعارك، باعتبارهم الممثلين المباشرين لجماعاتهم والقائمين على ضبط وحداتهم في الميدان. ومن الشواهد على ذلك: أن سعد بن عبادة ﷺ نقيب بني ساعدة كان حامل راية قبيلته من الأنصار في غزوة الخندق سنة 5هـ[3]، ويظهر من هذا الإسناد أن الراية كانت مركز القيادة الميدانية للوحدة القبلية؛ فصاحب الراية يضبط اصطفاف أفراد قبيلته حول نقطة مرجعية ثابتة، ويحافظ على تماسك صفّهم، ويُسهّل إدماج حركتهم ضمن الخطة العامة للقيادة. وبهذا يلتقي في النقيب بعدان متكاملان: التمثيل القبلي والوظيفة التنظيمية المباشرة داخل ميدان القتال.

---

(1) الحواريون: جمع حواري وهو الناصر والصاحب والمؤيد. والحواريون هم خاصّةُ أنصار عيسى عليه السلام؛ آمنوا به ونصروه واحتملوا تبعة دعوته وبلّغوا تعاليمه. ابن حزم، علي بن أحمد الظاهري (ت456هـ)، **الفصل في الملل والأهواء والنحل**، القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت، ج2، ص33.

(2) سورة الصف، آية: 14.

(3) ابن سعد، **الطبقات الكبرى**، ج2، ص67.

ب– دور النقيب في الوساطة بين الجماعة والقيادة عند الأزمات:

يتجلّى الدور للنقباء بعد نهاية الغزوة في إدارة الأزمات واحتواء التوترات الناتجة عن الغنائم، كما في موقف سعد بن عبادة رضي الله عنه بعد غزوة حنين سنة 8هـ، ومن شواهد ذلك:

لما أصاب رسول الله ﷺ الغنائم في غزوة حنين سنة 8هـ، وقسمها للمتألفة قلوبهم من قريش وسائر العرب، ولم يكن في الأنصار شيء منها، قليل ولا كثير، فوجد الأنصار في أنفسهم.

فمشى سعد بن عبادة ﷺ نقيب الخزرج إلى رسول الله ﷺ فقال: يا رسول الله، إن هذا الحي من الأنصار وجدوا عليك في أنفسهم؟ قالﷺ : فيمَ؟ قال ﷺ: فيما كان من قسمك هذه الغنائم في قومك وفي سائر العرب، ولم يكن فيهم من ذلك شيء.

فقال رسول الله ﷺ: فأين أنت من ذلك يا سعد؟ قال: ما أنا إلا امرؤ من قومي، فقال رسول الله ﷺ: اجمع لي قومك في هذه الحظيرة فإذا اجتمعوا فأعلمني، فخرج سعد ﷺ فصرخ فيهم فجمعهم في تلك الحظيرة.

حتى إذا لم يبق من الأنصار أحد إلا اجتمع له، أتاه فقال: يا رسول الله، اجتمع لك هذا الحي من الأنصار حيث أمرتني أن أجمعهم. فخرج رسول الله ﷺ، فقام فيهم خطيبًا وبين لهم سبب عدم إعطائهم من الغنائم وأثنى عليهم[1].

وقد قام النقيب في هذا الموقف بمهام وظيفية واضحة:

- النقيب يمثل قبيلته في مواقفهم، وذلك مأخوذ من إجابة سعد بن عبادة ﷺ، حينما سأله عن موقفه من الغنائم فقال: (ما أنا إلا امرؤ من قومي).
- أنه من نقل موقف قبيلته بصورة منظمة: (إن هذا الحي من الأنصار وجدوا عليك في أنفسهم).
- هو من تولى إدارة التعبئة الاجتماعية وتنسيق الحضور الكامل للمساءلة والتصحيح من القيادة.

(1) الواقدي، محمد بن عمر السهمي (ت207هـ)، **المغازي**، تحقيق: مارسدن جونس، ط3، بيروت: دار الأعلمي، 1989م، ج3، ص956.

وتُظهر هذه الوظيفة أن النقيب لا يقف في موقع الواسطة الإدارية فحسب، بل يؤدي وظيفة رقابية مسؤولة، تقوم على المعرفة الشخصية بأفراد مجموعته، وتمتد إلى المساءلة عن الذمم (الديون، الديات، الحقوق العامة)، وتقييد الاستحقاقات (الغنائم، التكليف العسكري) استنادًا إلى ضبطه الداخلي للمعلومات والسلوك.

كما أن هذه الكفالة تحوّل النقباء إلى أداة من أدوات الضبط الاجتماعي الذاتي، إذ تُمارَس الرقابة من داخل الجماعة لا من خارجها، عبر جهة موثوقة ومعتبرة تمثّل القيم المجتمعية وتتحمل المسؤولية أمام الدولة.

وهذا الإجراء يُعد من آليات الاحتواء المحلي للنزاع دون تدخل مباشر، لأن الضبط يتم من خلال الامتثال الطوعي تحت إشراف عرفي محلي ملزم، يُحيل الخلاف من أزمة محتملة إلى تسوية داخلية قابلة للاحتواء.

وتظهر هذه الوظيفة أن النقباء كانوا عنصرًا تأسيسيًّا في الضبط الاجتماعي، يُوازن بين مركزية القرار وقوة الجماعة الداخلية[1].

التكامل الوظيفي بين النقيب والعريف:

يتبيّن مما سبق أن وظيفة النقيب في بيعة العقبة الثانية كانت منصبًا تمثيليًا يتولّى ضمان التزام جماعته بالعهود العامة وشروط البيعة. ورغم خصوصية هذا الدور وارتباطه بسياق البيعة، فإن جانبًا من مهام الضمان الداخلي ولا سيما مراقبة الأفراد وضبط التزامهم قد يشارك فيه العريف بحكم موقعه التنفيذي وقربه اليومي من الجماعة، ومعرفته التفصيلية بأحوال أفرادها. وينشأ هذا الاشتراك من طبيعة الضبط الاجتماعي، لا من تداخل الوظيفة.

المهام التنفيذية للعرفاء:

تُبيّن الروايات أن وظيفة العريف لم تكن ثابتة عند حدودها القبلية السابقة، بل تطوّرت تدريجيًّا مع نشوء الدولة الإسلامية في العصر النبوي واتساع احتياجاتها التنظيمية. فقد بدأت مهامه في المدينة بعمليات التعريف بالأفراد، وتنظيم الضيافة، ومتابعة الإحصاء، والإشراف على الموارد

(1) العلي، **دولة الرسول ﷺ في المدينة**، ص71.

المحلية، ثم اتسعت دائرة وظائفه مع تطوّر المجتمع وظهور الغزوات وإدارة الغنائم، فبرز دوره في توثيق المواقف الجماعية، وضبط الطوارئ، وتنظيم المشاركة في النفير.

وبذلك يمكن تصنيف مهام العريف التنفيذية إلى قسمين رئيسين:

1- المهام الدائمة المرتبطة بالإدارة اليومية للجماعة.

2- المهام الطارئة التي تظهر عند الأزمات والغزوات.

المهام الدائمة:

1- التبليغ الإداري:

يُعدّ نقل الأوامر والتعليمات من القيادة إلى الجماعة أحد أبرز وظائف العرفاء في العصر النبوي، ويشمل ذلك تنظيم الشأن الداخلي في القبيلة أو الحي، وضبط تفاعل الناس مع القرارات ذات الطابع السياسي أو المالي أو الإداري، ويشكّل تنظيم أهل الصُّفَّة[1] نموذجًا واضحًا لهذه الوظيفة؛ إذ تذكر المصادر أن النبي ﷺ جعل أبا هريرة عريفًا لهم، فكان يتولى جمعهم عند الحاجة، وتنظيم حضورهم، ونقل ما يَرِد إليهم من توجيهات نبوية[2]، ويُظهر هذا النموذج أن العريف كان يؤدي مهمة إدارية مستمرة تقوم على تبليغ القرارات والمتابعة داخل جماعته، باعتبارها جزءًا من التنظيم اليومي لشؤون المجتمع[3].

(1) الصُّفَّة هي مكان في المسجد النبوي خُصص لفقراء المهاجرين وبعض الأعراب الذين أسلموا ولم يجدوا مأوى أو أهلًا في المدينة. كانت عبارة عن ظلة بسيطة من جريد النخل في الجهة الشمالية من المسجد، تتسع لعدد من الرجال وتوفر لهم الإيواء. أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبدالله (ت430هـ)، **حلية الأولياء وطبقات الأصفياء**، القاهرة: مطبعة السعادة، 1394هـ، ج1، ص376؛ حمو، محمود محمد، **الصفة تاريخيها أصحابها**، بحث منشور في مجلة مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، المدينة المنورة، ع29، ربيع ثاني، 1430هـ، ص11.

(2) أبو نعيم الأصبهاني، **حلية الأولياء وطبقات الأصفياء**، ج1، ص376.

(3) العمري، **السيرة النبوية الصحيحة**، ج2، ص489.

2- الإحصاء السكاني:

اهتم النبي ﷺ بالإحصاء بوصفه أداة للتوثيق السكاني والتنظيم الإداري، لا بوصفه إجراءً رقميًّا مجردًا، فقد استُخدم لضبط الحضور والغياب، ومتابعة تحركات الأفراد داخل الجماعة، ولتمكين القيادة من التواصل الفعّال مع الوحدات القبلية عبر ممثليها من العرفاء.

وقد كان لهذا الإحصاء أيضًا بعدٌ أمني واستراتيجي؛ إذ يُسهم في تقدير الإمكانات البشرية للدولة الإسلامية عند الشدائد، ومواجهة الطوارئ بكفاءة محسوبة.

فقد قال الرسول ﷺ: أحصوا لي كم يَلْفِظُ الإسلام[1]. فقال الصحابة ﷺ: يا رسول الله، أتخاف علينا ونحن ما بين الستمائة إلى السبعمائة؟ فقال ﷺ: إنكم لا تدرون، لعلكم أن تبتلوا[2].

وجاء في رواية: أن الرسول ﷺ قال: اكتبوا لي من تلفظ بالإسلام من الناس، فكتب له الصحابة ﷺ ألفًا وخمسمائة رجل[3][4].

ويدلّ هذا التوجيه النبوي إلى الإحصاء والكتابة على اعتماد الدولة على التوثيق العددي المنظّم في إدارة المجتمع، وهو ما يقتضي وجود شبكة تنفيذية ميدانية تتولى هذه المهام بدقة، وهي شبكة العرفاء، فبحكم وظيفتهم كان العرفاء هم الأقدر على:

- متابعة حضور وغياب الأفراد.
- رفع التغييرات السكانية والإدارية إلى القيادة.
- التحقق من صحة المعلومات المرتبطة بالولاءات، والاستحقاقات، والذمم.

---

(1) أي كم عدد من يتلفظ بكلمة الإسلام. النووي، محيي الدين يحيى بن شرف (ت676هـ)، **المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج**، ط2، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1392هـ، ج2، ص179.

(2) ابن سعد؛ **الطبقات الكبرى**، ج1، ص253؛ مسلم، بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت261هـ)، **المسند الصحيح**، تحقيق: محمد عبدالباقي، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، 1374هـ، كتاب الإيمان، باب الاستار بالإيمان للخائف، ج1، ص131، رقم الحديث: 149.

(3) قيل إن هذا الإحصاء كان زمن الحديبية سنة 6هـ. ابن الدماميني، محمد بن أبي بكر المخزومي (ت827هـ)، **مصابيح الجامع**، تحقيق: نور الدين طالب، ط1، دمشق: دار النوادر، 1430هـ، ج6، ص388.

(4) البخاري، محمد بن إسماعيل الجعفي (ت256هـ)، **الجامع الصحيح**، تحقيق: مصطفى البغا، ط5، دمشق: دار ابن كثير، 1414هـ، كتاب الجهاد والسير، باب كتابة الإمام للناس، ج3، ص1114، رقم الحديث: 2895.

وعليه، فإن وظيفة العريف في هذا السياق لا تقتصر على تمثيل محلّي، بل تمتد لتشكّل امتدادًا إداريًّا للقيادة المركزية، بوصفه المرجع الواقعي للإحصاء والانتماء والتكليف.

فكل قرار جماعي في المجالات العسكرية أو المالية أو الاجتماعية لا بد أن يستند إلى إحصاء دقيق، ويُعد العريف المسؤول الأول عن ضمان صحة وموثوقية هذه المعلومات أمام الدولة.

وبهذا يتبيّن أن الإحصاء في العصر النبوي لم يكن مجرد إجراء معلوماتي، بل أحد آليات الضبط الاجتماعي المباشر؛ إذ ربط الفرد بالبنية العامة للدولة من خلال هوية معرفية مقيّدة وموثّقة، تُشرف عليها شبكة محلية من العرفاء تضبط السلوك، وتوثّق الالتزام، وتحدّد الاستحقاق، مما جعل العريف ينتقل من دور الشاهد القبلي إلى موقع المسؤول التنفيذي أمام القيادة.

3- تنظيم الضيافة والإيواء:

تكشف هذه الوظيفة أن العرفاء كانوا حجر الزاوية في ضبط حركة الضيافة والإيواء، وهي من أكثر العمليات حساسية في المجتمعات القبلية ذات التراتب الاجتماعي والتفاوت الاقتصادي.

وفي هذا السياق روى عبيد الله بن فَضَالَةَ[1] أنه قدم على رسول الله ﷺ فقال: من كان له عريف، فلينزل على عريفه، قال عبيدالله بن فضالة: ومن لم يكن له عريف نزل على أهل الصُّفَّةِ. فَنَزَلْتُ الصُّفَّةَ[2]، فكان الوافد ينزل على عريف قبيلته بوصفه الوسيط الرسمي، والمرجع الاجتماعي والإداري لجماعته.

هذا الترتيب التنظيمي المباشر يُلزم كل وافدٍ باتباع قناة التمثيل الرسمية، وهو ما يعني ضمنًا:

- منع الازدواج أو التعدي في طلب الضيافة.
- ضمان توزيع الأعباء بعدالة بين العوائل أو البطون.
- ضبط العلاقة بين الضيف والمجتمع المضيف وفقًا لمسؤولية محددة سلفًا.

---

(1) عبيد الله بن فضالة الليثي، صحابي وفد على الرسول ﷺ المدينة، ومن أهل الصفة. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت852هـ)، **الإصابة في تمييز الصحابة**، تحقيق: عادل عبدالموجود وآخرون، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ، ج4، ص334.

(2) ابن الأثير، علي بن محمد الشيباني (ت630هـ)، **أسد الغابة في معرفة الصحابة**، تحقيق: علي معوض وآخرون، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ، ج3، ص523.

لذلك، لم يكن العريف في هذا السياق مجرد مضيف، بل كان مديرًا اجتماعيًّا لعمليات الاستقبال والإيواء، يملك القدرة على توجيه المورد (الضيافة أو الزكاة أو الصدقة) وفق معايير دقيقة مستندة إلى معرفته الميدانية بالأفراد.

وقد تجلّى هذا الدور بوضوح في حالة أهل الصُّفّة، حين عُيِّن أبو هريرة ﷺ عريفًا لهم، فكان يقوم:

- بجمعهم عند الحاجة.
- ضبط غيابهم وحضورهم.
- تنظيم توزيع الموارد التي تصلهم من أهل الخير[1].

وبذلك تمثّل وظيفة العريف هنا أحد أوجه الضبط الاجتماعي القائم على إدارة الموارد الجماعية وفق شبكة تمثيل محلّيّة، بما يمنع التعدّي، ويُسرّع الاستجابة، ويُرسّخ الانضباط الداخلي ضمن كل فئة اجتماعية.

فالعريف ليس فقط من يعرف الناس، بل من يُحدّد الاستحقاق ويضمن التوازن في الوصول إلى الخدمات.

4- الإشراف على الموارد الطبيعية المشتركة:

يُفهم من بعض النصوص أن وظيفة العرفاء لم تكن قاصرة على ضمان أفراد قبيلتهم والتعريف بهم فحسب، بل تجاوزت ذلك إلى الإشراف على الموارد الطبيعية المشتركة، وفي مقدمتها موارد المياه. وقد تجلى ذلك حين جاء رجل إلى الرسول ﷺ فقال له: إن أبي شيخ كبير، وهو عَريفُ الماء، وإنه يسألك أن تجعل لي العرافة بعده[2].

(1) أبو نعيم الأصبهاني، **حلية الأولياء وطبقات الأصفياء**، ج1، ص376.

(2) أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني (ت275هـ)، **سنن أبي داود**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون، ط1، دمشق: دار الرسالة العالمية، 1430هـ، كتاب الخراج والفيء والإمارة، باب في العرافة، ج4، ص560، رقم الحديث: 2935. والحديث له شواهد صحيحة.

عِرافة الماء كانت منصبًا وظيفيًا ذا طابع إداري واجتماعي، يقوم فيه العريف بتنظيم واحد من أهم عناصر الحياة القروية والقبلية، حيث يكون مسؤولًا اجتماعيًّا وإداريًّا عن مورد السقيا في الحيّ، وبهذا تجتمع عنده المعرفة، والانضباط لضمان عدالة الانتفاع بالمورد الحيوي[1].

فالعريف يُكلَّف بـ:

- تنظيم نَوْبة السقيا، وتحديد الترتيب الزمني للاستفادة من البئر أو المسيل.
- منع التعدي أو الاستئثار بالمورد، وخاصة من الأقوياء أو ذوي النفوذ.
- التحكيم في النزاعات التي تقع عند البئر أو على حدود المسيل.
- رفع النزاع إلى السلطة إن تعاظم ولم يُحلّ عرفيًّا.
- تقدير الأنصبة بما يكفي للشرب وسقي الماشية، ومراعاة الحاجة والضرورة (ابن السبيل، الماشية المريض، الخ...).

وهذا يعني أن العريف لم يكن فقط ممثلًا لأفراد الجماعة، بل كان أيضًا مشرفًا على تنظيم العلاقات الميدانية حول المورد المشترك، وهو ما يُعد من أبرز أدوات الضبط الاجتماعي الوقائي.

فمن خلال سلطته التنظيمية، واطّلاعه على السياق المحلي، يُمكنه فضّ المنازعات مبكرًا، وتفادي الاشتباكات، ومنع الفوضى أو التخزين الجائر أو التلاعب بالمياه.

وهكذا يتبيّن دور العريف بوصفه عنصرًا تنظيميًّا محوريًّا في ضبط التوازن البيئي والاجتماعي، مستندًا إلى شرعيته العرفية ومعرفته الدقيقة بالسياق المحلي، وهو ما جعله أكثر فاعلية في إدارة الموارد المشتركة، والحد من النزاعات في المجتمع القبلي خلال العصر النبوي.

المهام الطارئة:

يُراد بالمهام الطارئة تلك الأدوار التي يباشرها العريف عند وقوع الأزمات وتعبئة الجماعة في الغزوات والسرايا، وتُظهر الروايات أن للعُرَفاء وظيفة ميدانية في هذه السياقات، تتصل بضبط حركة الجماعة، وتنسيق موقفها، وتوثيق التزاماتها، وتتجلى هذه الوظيفة في عدة صور، من أبرزها:

(1) يراجع: علي، **المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، ج13، ص214.

1- توثيق القدرة البشرية (الإحصاء):

ساهم العرفاء في إحصاء أفراد جماعتهم والرفع بأسمائهم؛ لتمكين القيادة من تقدير القدرة البشرية وتوزيع المهام والأنصبة. ومر بنا سابقًا توجيه الرسول ﷺ بإحصاء الداخلين في الإسلام ويعتقد أن ذلك كان في حادثة الحديبية سنة 6هـ.

ويؤكد ذلك توجيه الرسول ﷺ في حادثة الحديبية سنة 6هـ (اكتبوا لي من تلفظ بالإسلام)، فهذا التوجيه يدلّ على ضرورة التوثيق العددي والتنظيم القبلي عبر العرفاء، لكونهم الأقدر على تنفيذه بما لديهم من معرفة دقيقة بجماعاتهم[1].

2- إدارة الأزمات ما بعد الغزوة (الغنائم والسبي):

يبرز دور العريف بصورة أوضح في الظروف الاستثنائية التي تتطلب ضبطًا جماعيًّا سريعًا، ولا سيما في القضايا التي تقع بعد الغزوات. وفي هذا السياق تُعد حادثة سبي هوازن بعد غزوة حنين سنة 8هـ نموذجًا كاشفًا لطريقة إدارة العرفاء للمواقف الجماعية عند الأزمات.

تُعد حادثة سبي هوازن بعد غزوة حنين مثالًا دقيقًا لدور العرفاء في إدارة الموقف الجماعي عند الأزمات؛ فحين عرض النبي ﷺ على المسلمين ردّ السبي إلى أهله وأجابه الناس بالموافقة، لم يعتمد الإجابة الفورية في مجلس عام، بل أحال القرار إلى العرفاء بصفتهم الجهة المخوَّلة التي تمثل جماعاتها وتضبط مواقفها، فقد قال ﷺ: (ارجعوا حتى يرفع إلينا عرفاؤكم أمركم).

وعاد الناس إلى بطونهم، وتولّى العرفاء مناقشة أفراد جماعتهم، وتثبيت موقفهم، ثم رجعوا إلى النبي ﷺ بقرار موحَّد يفيد الموافقة.[2] ويكشف هذا الإجراء عن جملة من الوظائف التنفيذية التي يؤديها العريف في مثل هذه الظروف، أبرزها:

- تنظيم المشاورة الداخلية داخل البطن أو الحي، وضبط النقاش ومنع تضارب المواقف.
- صياغة الموقف النهائي للجماعة بصورة موثقة ومعتمدة.
- ضمان صدور القرار عن تمثيل مسؤول لا عن انفعال فردي أو ردّة فعل لحظية.

(1) البخاري، **الجامع الصحيح**، كتاب الجهاد والسير، باب كتابة الإمام للناس، ج3، ص1114، رقم الحديث: 2895.
(2) ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج7، ص87.

ويُظهر هذا النموذج أن العريف ليس وسيطًا ناقلًا للأخبار، بل جهة تنظيمية تعالج الموقف داخل الجماعة قبل رفعه للقيادة، بما يحوّل الرضا أو الاعتراض من انفعالات متناثرة إلى قرار جماعي منضبط. كما يؤكد دوره في حفظ التماسك أثناء الأزمات، عبر احتواء التوترات وضمان أن تلتزم كل جماعة بموقف واحد ينسجم مع الضوابط الشرعية والتنظيمية[1].

وبذلك تُبرز غنائم غزوة حنين الوظيفة الطارئة للعريف، وهي إدارة المواقف الجماعية تحت الضغط، من خلال تنظيم الداخل القبلي وربطه بالقرار المركزي بصورة مسؤولة وموثوقة.

وظائف أخرى للعريف:

تشير الشواهد الواردة عن وظيفة العريف قبل العصر النبوي وبعده إلى استمرار مهام إضافية ارتبطت بالعُرفاء في البناء القبلي، وإن لم يَرِد – في حدود ما تيسّر من المصادر – نصٌّ صريح يثبتها للعريف في العصر النبوي. ومع ذلك، يُرجَّح بقاء هذه الوظائف بحكم استمرار البنية القبلية ودور العريف التمثيلي والتنظيمي داخل الجماعة.

ومن أبرز هذه الوظائف اليومية: الكفالة والضمان الاجتماعي؛ أي تحمّل العريف تبِعات جماعته في الذمم والديون، ومتابعة ما يُلزمون به من أوامر والتزامات، بحيث يتولى إحضار المتخلّفين، وضبط المقصّرين، ورفع حالهم إلى السلطة عند الحاجة.

ويُرجَّح كذلك استمرار بعض المهام الميدانية عند النفير، مثل التنسيق في تجمع الجماعة، والمساهمة في ترتيب صفوفها، وتولّي مهام قيادية فرعية كحمل الراية أو قيادة الوحدات القبلية[2]، وهذه وظائف معروفة في السياق القبلي قبل الإسلام، ومن ثمّ يُحتمل أن يكون العريف قد حافظ على جزءٍ منها في العصر النبوي بحكم معرفته الدقيقة بأفراد جماعته وقدرته على ضبطهم وتوجيههم[3].

---

(1) العمري، **السيرة النبوية الصحيحة**، ج2، ص489.

(2) ومثاله ما ورد في فتوح العراق أن عمر بن الخطاب ﷺ كتب إلى سعد بن أبي وقاص ﷺ يأمره بأن يجعل على كل قبيلة أميرًا، وعلى كل عشرة من رجال الجيش عريفًا، فامتثل سعد لذلك. ويُشير هذا إلى استمرار توظيف العرفاء بعد العصر النبوي في مهام تنظيمية وميدانية داخل الجيوش. ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج7، ص43.

(3) ومن ذلك كفالة العرفاء لمن تاب من المرتدّين في عهد الخليفة أبي بكر الصديق ﷺ، من خلال التزامهم بمتابعة ثباتهم على الدين وضبط سلوكهم داخل جماعاتهم. يراجع: البخاري، **الجامع الصحيح**، كتاب الكفالة، باب الكفالة في القرض

خلاصة ما سبق، يكشف تتبّع وظائف العريف، من التبليغ الإداري، والإحصاء، وتنظيم الضيافة، والإشراف على الموارد، والكفالة الاجتماعية، وصولًا إلى مهام الطوارئ، عن أن العِرَافة لم تكن وظيفة جزئية تؤدّي دورًا واحدًا، بل منظومة تنفيذية مترابطة تُسهم مجتمعة في بناء الضبط المؤسسي داخل المجتمع النبوي. فالتبليغ الإداري يضمن انتقال القرار من القيادة إلى القاعدة المجتمعية، والإحصاء يوفّر قاعدة البيانات اللازمة لاتخاذ القرار، والضيافة والإيواء تنظّم حركة الداخلين، والإشراف على الموارد يحدّ من النزاع، والكفالة تضبط الذمم والالتزامات، أمّا مهام الطوارئ فتُظهر قدرة العريف على إدارة المواقف الحرجة داخل جماعته.

ومحصلة هذا الترابط أن العريف يمثّل وحدة ضبط محلية تعتمد عليها الدولة في إحكام العلاقة بين المركز والقبائل، وتحويل الولاء القبلي إلى التزام تنظيمي منضبط. وبهذا تتكامل الوظائف التنفيذية للعريف لتشكّل إحدى الركائز الأساسية للضبط الاجتماعي في المدينة، وتسهم في إرساء الطابع المؤسسي للإدارة النبوية.

المبحث السابع: الإطار التنظيمي للعرفاء في العصر النبوي:

يتكوّن الإطار التنظيمي للعرفاء من مجموعة من الضوابط والإجراءات التي تضبط طبيعة هذه الوظيفة التمثيلية، وتؤطر ممارساتها ضمن منظومة أخلاقية وإدارية، ويشمل هذا الإطار آليات المتابعة والمحاسبة، وأسس الاستمرارية، وشروط انتقال العِرَافة في حال الشغور أو النزاع، ولعل من هذه الضوابط والإجراءات:

1- المحاسبة:

يقوم مبدأ المحاسبة على ضبط أداء العرفاء لا من خلال إجراءات إدارية فقط، بل عبر معايير أخلاقية صارمة تستند إلى الأمانة، والعدل، وتحمل المسؤولية، وقد عبّر الرسولﷺ عن هذا البعد الأخلاقي، حين قال: إن العِرافةَ حق ولا بدَّ للناس من العرفاء، ولكن العرفاء في النار.[1] وجاء في شرح هذه الحديث: وقوله: (العرافة حق) يريد أن فيها مصلحة للناس ورفقًا في الأمور، ألا تراه يقول:

والديون بالأبدان وغيرها، ج2، ص801، رقم الحديث: 2169.

(1) أبو داود، **سنن أبي داود**، كتاب الخراج والفيء والإمارة، باب في العرافة، ج4، ص560، رقم الحديث: 2935. والحديث له شواهد صحيحة.

(ولا بد للناس من عرفاء)، وقوله: (العرفاء في النار) معناه التحذير من التعرض للرياسة والتأمر على الناس؛ لما في ذلك من المحنة وأنه إذا لم يقم بحقه ولم يؤد الأمانة فيه أثم واستحق من الله سبحانه العقوبة وخيف عليه دخول النار[1].

ويُستفاد من هذا الحديث تقرير أصل وظيفة العريف باعتباره ضرورة تنظيمية لضبط شؤون المجتمع، مع التنبيه الصارم إلى خطورته الأخلاقية؛ لما قد يصاحبه من محاباة، أو ظلم، أو تقصير في أداء الواجب[2].

ويتحوّل هذا الزاجر الأخلاقي إلى محاسبة إجرائية واضحة، من خلال إلزام العريف بتقديم مخرجات قابلة للفحص والمراجعة، ومن أبرز صور ذلك:

إحصاء الأفراد وضبط السجلات: كما في قول الرسول ﷺ في الحديبية: (اكتبوا لي من تلفّظ بالإسلام...) وهو أمر يفترض وجود توثيق دقيق للأسماء يُنجَز عبر العرفاء، لِما لهم من اطلاع على مجتمعاتهم.

التوثيق الجماعي عبر قنوات العرفاء: كما في توجيه الرسول ﷺ بعد غزوة حُنين: (حتى يرفعَ إلينا عرفاؤكم أمركم) مما يعني أن موقف الجماعة لا يُعتَبر نهائيًّا إلا بعد مصادقة العريف ورفعه رسميًّا إلى القيادة.

بهذا، لم تكن الأمانة في وظيفة العريف فضيلة عامة فحسب، بل التزامًا مؤسسيًّا تُبنى عليه القرارات، ويُحاسب على تقصيره. وتُظهر هذه النصوص أن وظيفة العريف كانت محاطة بنظام ضبط داخلي مزدوج: (أخلاقي–تشريعي)، و(إجرائي–تنفيذي)، وهو ما يجعلها واحدة من أبرز أدوات الضبط الاجتماعي في العصر النبوي.

2– سدّ الشغور الوظيفي ومنع التنازع على المنصب:

عند وفاة أسعد بن زرارة[3] ﷺ نقيب بني النجار نشأ فراغ تمثيلي كان مرشحًا لإثارة تنافس داخلي بين فروع القبيلة. فبادر بنو النجار إلى رسول الله ﷺ فقالوا له: إن أسعد قد مات، فاجعل

(1) الخطابي، حمد بن محمد البستي (ت388هـ)، **معالم السنن**، ط1، حلب: المطبعة العلمية، 1351هـ، ج3، ص4.
(2) النووي، **المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج**، ج14، ص20.
(3) أسعد بن زرارة بن عدس النجاري الخزرجي، من أشراف أهل المدينة، أسلم قبل الهجرة، وهو أحد النقباء الاثني عشر،

منا رجلا مكانه يُقيم من أمرنا ما كان يقيم، فقال الرسول ﷺ لهم: أنتم أخوالي، وأنا بما فيكم، وأنا نقيبكم. وكره الرسول ﷺ أن يَخص بها بعضهم دون بعض[1].

ويلاحظ مبادرة الرسول ﷺ في معالجة الشغور الوظيفي؛ إذ عَمِد إلى تولي وظيفة النقابة على بني النجار مؤقتًا حتى تستقر أمورهم. هذا الإجراء منع حدوث فراغ في الموقع القيادي، وأبطل أي فرصة لنشوء نزاع بين فروع القبيلة على الوظيفة. وبهذا، أوجد واجهة تمثيلية موحدة لبني النجار، وربطهم مباشرةً بالقيادة دون انقسام أو تنازع.

3- الاستخلاف العائلي للوظيفة:

روي أن رجلًا جاء إلى الرسول ﷺ فقال له: إن أبي شيخ كبير، وهو عَريفُ الماء، وإنه يسألك أن تجعل لي العرافة بعده. قال الرسول ﷺ: إن العِرافةَ حق ولا بدَّ للناس من العرفاء، ولكن العرفاء في النار[2].

يشير النص إلى طلب أحد العرفاء بأن يستخلف ابنه على الوظيفة بعده لعجزه عن أداء مهام العريف، ورد عليه الرسول ﷺ بتقرير أصل الوظيفة وضرورته الاجتماعية، والتنبيه إلى ثِقَل تبعتها الأخلاقية.

ويستفاد من هذا الموقف جواز الاستخلاف العائلي المنضبط لوظيفة العريف شريطة تحقق المصلحة وثبوت كفاية الابن وقبول الجماعة وإقرار القيادة.

ولعل من أسباب إقرار استخلاف الابن الكفؤ لوالده:

أ- استدامة الخبرة والمعرفة: غالبًا ما يكتسب الابن الخبرة العملية واطلاعًا تفصيليًّا على أحوال الأفراد من والده.

ب- رصيد الثقة الاجتماعية: وجاهة الأسرة تُسهّل القبول والانقياد وتقلّل كلفة بناء المصداقية من جديد.

كان نقيب بني النجار. ومات قبل غزوة بدر. ابن حجر، **الإصابة في تمييز الصحابة**، ج1، ص208.

(1) ابن هشام، **السيرة النبوية**، ج1، ص508.

(2) أبو داود، **سنن أبي داود**، كتاب الخراج والفيء والإمارة، باب في العرافة، ج4، ص560، رقم الحديث: 2935. والحديث له شواهد صحيحة.

ج- خفض تكاليف التعلّم والتنظيم: معايشة الابن لأعمال والده تجعله أقدر على إتقان دقائق الوظيفة سريعًا.

د- تقليص التنازع الداخلي: الاستخلاف يُعدّ امتدادًا طبيعيًا للعريف السابق، فيحدّ من صراع الأقران على الوظيفة.

الخاتمة:

بعد استعراض وتحليل الوظائف التنفيذية للعرفاء في العصر النبوي، توصل الباحث إلى جملة من النتائج، ومن أهمها:

1. ظهر النقيب بوصفه رتبة تنظيمية ارتبطت بسياق بيعة العقبة الثانية وبحاجة الجماعة إلى تمثيل سياسي وضمان للعهد، في حين ظلّت وظيفة العريف جزءًا ثابتًا من البناء الإداري في المدينة؛ تؤدي دورًا مستمرًا في الضبط الاجتماعي المحلي ومتابعة شؤون الجماعة اليومية.
2. اعتمد النبي ﷺ العرفاء لضبط التفاعل بين القبائل والدولة، في سياق لم يُلغِ القبيلة، بل دمجها ضمن مشروع الدولة.
3. شملت مهام العرفاء التمثيل، والكفالة، والتبليغ الإداري، والإحصاء السكاني، وتنظيم الضيافة، والإشراف على الموارد المشتركة، والمشاركة في إدارة الطوارئ.
4. العرفاء يمثلون آلية رقابة مجتمعية داخلية، تقوم على الإصلاح والتوجيه من خلال معرفتهم العميقة بأفراد الجماعة وتحملهم لمسؤولية أخلاقية عالية، مما أسهم في تقليل الحاجة للجوء إلى السلطة القضائية بشكل مباشر.
5. الإطار التنظيمي للعرافة تضمن عدة ضوابط مهمة، من أبرزها: إخضاع العرفاء للمحاسبة، والالتزام بالضوابط المستمدة من الأعراف، وتطبيق مبدأ الشورى، واحترام المرجعية وعدم تخطيها، بالإضافة إلى معالجة أي فراغ إداري بشكل فوري، وتعكس هذه الضوابط إدراكًا إداريًا مبكرًا لمخاطر الاستبداد أو نشوء الصراعات في المجتمع.
6. استمرارية منصب العريف وإمكانية توريثه كانت مشروطة؛ إذ أقر النبي ﷺ الاستخلاف في العرافة بشرط توفر الكفاءة ونيل القبول من الجماعة، مما يؤكد أهمية الاستمرار والانضباط في أداء هذه الوظيفة مع منع احتكارها.

التوصيات:

يوصي الباحث بإجراء دراسات مقارنة بين وظيفة العريف في العصر النبوي ونظيراتها في العصور الإسلامية اللاحقة؛ لرصد تطور الضبط المحلي.

الملاحق:

نقباء بيعة العقبة الثانية[1]

أسماء نقباء الخزرج		
م	اسم النقيب	القبيلة التي يمثلها
1	أسعد بن زرارة بن عدس	بني النجار
2	البراء بن معرور بن صخر	بني سلمة
3	عبد الله بن عمرو بن حرام	
4	سعد بن عبادة بن عمرو	بني ساعدة
5	المنذر بن عمرو بن خنيس	
6	رافع بن مالك بن العجلان	بني زُرَيق
7	عبد الله بن رواحة بن ثعلبة	بني الحارث
8	سعد بن الربيع بن عمرو	
9	عبادة بن الصامت بن قيس	بني عوف
أسماء نقباء الأوس		
1	أسيد بن حضير بن سماك	بني عبد الأشهل
2	أبو الهيثم مالك بن التَّيِّهان	
3	سعد بن خيثمة بن الحارث	بني عمرو بن عوف

(1) ابن هشام، **السيرة النبوية**، ج1، ص433.

المراجع

المراجع العربية:

1- المصادر:

1. ابن الأثير، علي بن محمد الشيباني (ت630هـ):

أ- **أسد الغابة في معرفة الصحابة**، تحقيق: علي معوض وآخرون، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ.

ب- **الكامل في التاريخ**، تحقيق: عمر تدمري، ط1، بيروت: دار الكتاب العربي، 1417هـ.

2. ابن الأثير الجزري، المبارك بن محمد(ت606هـ)، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تحقيق: طاهر الزاوي وآخرون، بيروت: المكتبة العلمية، 1399هـ.

3. الأزهري، محمد بن أحمد (ت370هـ) **تهذيب اللغة**، تحقيق: محمد عوض، ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 2001م.

4. البخاري، محمد بن إسماعيل الجعفي (ت256هـ)، **الجامع الصحيح**، تحقيق: مصطفى البغا، ط5، دمشق: دار ابن كثير، 1414هـ.

5. الجاحظ، عمرو بن بحر الكناني (ت255هـ) **البيان والتبيين**، بيروت: دار ومكتبة الهلال، 1423هـ.

6. الجوهري، إسماعيل بن حماد(ت393هـ)، **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، بيروت: دار العلم للملايين، 1407هـ.

7. ابن حبيب، محمد بن حبيب البغدادي (ت245هـ):

أ- **المحبر**، تحقيق: إيلزه ليحتن، الهند: دائرة المعارف العثمانية، 1361هـ.

ب- **المنمق في أخبار قريش**، تحقيق: خورشيد فاروق، ط1، بيروت: عالم الكتب، 1405هـ.

8. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت852هـ):

أ- **الإصابة في تمييز الصحابة**، تحقيق: عادل عبدالموجود وآخرون، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ.

ب- **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تحقيق: محمد عبدالباقي، بيروت: دار المعرفة، 1379هـ.

9. ابن حزم، علي بن أحمد الظاهري (ت456هـ):

أ- **الفصل في الملل والأهواء والنحل**، القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت.

ب- **المحلى بالآثار**، تحقيق: عبدالغفار البنداري، بيروت: دار الفكر، د.ت.

10. الخطابي، حمد بن محمد البستي (ت388هـ)، **معالم السنن**، ط1، حلب: المطبعة العلمية، 1351هـ.

11. ابن خلدون، عبدالرحمن محمد الإشبيلي (ت808هـ)، **ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، تحقيق: خليل شحادة وآخرون، ط1، بيروت: دار الفكر، 1401هـ.

12. أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني (ت275هـ)، **سنن أبي داود**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون، ط1، دمشق: دار الرسالة العالمية، 1430هـ.

13. ابن دريد، محمد بن الحسن(ت321هـ)، **جمهرة اللغة**، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ط1، بيروت: دار العلم للملايين، 1987م.

14. ابن الدماميني، محمد بن أبي بكر المخزومي (ت827هـ)، **مصابيح الجامع**، تحقيق: نور الدين طالب، ط1، دمشق: دار النوادر، 1430هـ.

15. الزوزني، حسين بن أحمد، (ت486هـ)، **شرح المعلقات السبع**، ط1، بيروت: دار إحياء التراث، 1423هـ.

16. ابن سعد، محمد بن سعد الهاشمي (ت230هـ)، **الطبقات الكبرى**، تحقيق: إحسان عباس، ط1، بيروت: دار صادر، 1986م.

17. الشافعي، محمد بن إدريس (ت204هـ)، **الأم**، ط2، بيروت: دار الفكر، 1403هـ.

18. ابن عبدالبر، يوسف بن عبدالله (ت463هـ)، **الاستيعاب في معرفة الأصحاب**، تحقيق: علي البجاوي، القاهرة: مكتبة نهضة مصر، 1380هـ.

19. البلاذري، أحمد بن يحيى (ت279هـ)، **جمل من أنساب الأشراف**، تحقيق: سهيل زكار وآخرون، ط1، بيروت: دار الفكر، 1417هـ.

20. العيني، بدرالدين محمود بن أحمد (ت855هـ)، **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، تحقيق: مجموعة من العلماء، بيروت: دار الفكر، د.ت.

21. ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا (ت395هـ)، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبدالسلام هارون، ط2، مصر: شركه مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، 1389هـ.

22. الفاكهي، محمد بن إسحاق (القرن الثالث الهجري)، **أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه**، تحقيق: عبدالملك بن دهيش، ط4، مكة المكرمة: مكتبة الأسدي، 1424هـ.

23. الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت170هـ)، **العين**، تحقيق: مهدي المخزون وآخرون، القاهرة: دار ومكتبة الهلال، د.ت.

24. ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم الدينوري (ت276هـ):

أ- **عيون الأخبار**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1418هـ.

ب- **المعارف**، تحقيق: ثروت عكاشة، ط2، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1992م.

25. ابن قدامة، عبدالله بن أحمد المقدسي (ت620هـ)، **المغني**، تحقيق: عبدالله التركي، ط3، الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 1417هـ.

26. القسطلاني، أحمد بن محمد الشافعي (ت923هـ)، **إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري**، تحقيق: محمد الخالدي، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1416هـ.

27. ابن كثير، إسماعيل بن عمر الدمشقي (ت774هـ)، **البداية والنهاية**، تحقيق: عبدالله التركي، ط1، القاهرة: دار هجر، 1417هـ.

28. ابن الكلبي، هشام بن محمد (ت204هـ)، **جمهرة النسب**، تحقيق: حسن ناجي، ط1، بيروت: عالم الكتب، 1407هـ.

29. مصعب الزبيري، المصعب بن عبدالله (ت236هـ)، **نسب قريش**، تحقيق: ليفي بروفنسال، ط3، القاهرة: دار المعارف، د.ت.

30. مسلم، بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت261هـ)، **المسند الصحيح**، تحقيق: محمد عبدالباقي، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، 1374هـ.

31. ابن المنذر، محمد بن إبراهيم النيسابوري (ت319هـ)، **الإقناع**، تحقيق: عبدالله الجبرين، ط1، د.م، د.ن، 1408هـ.

32. ابن منظور، محمد بن مكرم (ت711هـ)، **لسان العرب**، تحقيق: اليازجي وآخرون، ط3، بيروت: دار صادر، 1414هـ.

33. أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبدالله (ت430هـ)، **حلية الأولياء وطبقات الأصفياء**، القاهرة: مطبعة السعادة، 1394هـ.

34. النووي، محيي الدين يحيى بن شرف (ت676هـ)، **المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج**، ط2، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1392هـ.

35. ابن هشام، عبدالملك الحميري (ت213هـ)، **السيرة النبوية**، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، ط2، مصر، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1375هـ.

36. الواقدي، محمد بن عمر السهمي (ت207هـ)، **المغازي**، تحقيق: مارسدن جونس، ط3، بيروت: دار الأعلمي، 1989م.

37. الحموي، ياقوت بن عبدالله (ت626هـ)، **معجم البلدان**، ط2، بيروت: دار صادر، 1995م.

2– المراجع:

1. الجوهري، محمد، **المدخل إلى علم الاجتماع**، القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 1999م.

2. شراب، محمد بن محمد، **المعالم الأثيرة في السنة والسيرة**، ط1، دمشق: دار القلم، 1411هـ.
3. العمري، أكرم ضياء، **السيرة النبوية الصحيحة**، ط6، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، 1415هـ.
4. علي، جواد، **المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، ط4، بيروت: دار الساقي، 1422هـ.
5. العلي، صالح بن أحمد، **دولة الرسول ﷺ في المدينة**، ط2، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 2009م.

3- المجلات العلمية:

1. حمو، محمود محمد، **الصفة تاريخيها أصحابها**، بحث منشور في مجلة مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، المدينة المنورة، ع29، ربيع ثاني، 1430هـ.

العلي، صالح بن أحمد، **تنظيمات الرسول الإدارية في المدينة**، بحث منشور في مجلة المجمع العلمي العراقي، بغداد، مج 17، 1388هـ.

ترجمة المراجع العربية:

Qā'imah al-maṣādir wa-al-marāji‘ :

1-al-maṣādir :

1. Ibn al-Athīr, ‘Alī ibn Muḥammad al-Shaybānī (t630h) :
a Asad al-ghābah fī ma‘rifat al-ṣaḥābah, taḥqīq : ‘Alī Mu‘awwaḍ wa-ākharūn, Ṭ1, Bayrūt : Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah, 1415h.
b al-kāmil fī al-tārīkh, taḥqīq : ‘Umar Tadmurī, Ṭ1, Bayrūt : Dār al-Kitāb al-‘Arabī, 1417h.
2. Ibn al-Athīr al-Jazarī, al-Mubārak ibn Muḥammad (t606h), al-nihāyah fī Gharīb al-ḥadīth wa-al-athar, taḥqīq : Ṭāhir al-Zāwī wa-ākharūn, Bayrūt : al-Maktabah al-‘Ilmīyah, 1399h.
3. al-Azharī, Muḥammad ibn Aḥmad (t370h) Tahdhīb al-lughah, taḥqīq : Muḥammad ‘Awaḍ, Ṭ1, Bayrūt : Dār Iḥyā' al-Turāth al-‘Arabī, 2001M.
4. al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā‘īl al-Ju‘fī (t256h), al-Jāmi‘ al-ṣaḥīḥ, taḥqīq : Muṣṭafá al-Bughā, ṭ5, Dimashq : Dār Ibn Kathīr, 1414h.
5. al-Jāḥiẓ, ‘Amr ibn Baḥr al-Kinānī (t255h) al-Bayān wa-al-tabyīn, Bayrūt : Dār wa-Maktabat al-Hilāl, 1423h.
6. al-Jawharī, Ismā‘īl ibn Ḥammād (t393h), al-ṣiḥāḥ Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-‘Arabīyah, taḥqīq : Aḥmad ‘Abd al-Ghafūr ‘Aṭṭār, ṭ4, Bayrūt : Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn, 1407h.
7. Ibn Ḥabīb, Muḥammad ibn Ḥabīb al-Baghdādī (t245h) :
a al-Muḥabbar, taḥqīq : iylzh lyḥtn, al-Hind : Dā'irat al-Ma‘ārif al-‘Uthmānīyah, 1361h.
b al-munammaq fī Akhbār Quraysh, taḥqīq : Khūrshīd Fārūq, Ṭ1, Bayrūt : ‘Ālam al-Kutub, 1405h.
8. Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn ‘Alī al-‘Asqalānī (t852h) :
a al-Iṣābah fī Tamyīz al-ṣaḥābah, taḥqīq : ‘Ādil ‘bdālmwjwd wa-ākharūn, Ṭ1, Bayrūt : Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah, 1415h.

b Fatḥ al-Bārī bi-sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, taḥqīq : Muḥammad ʻAbd-al-Bāqī, Bayrūt : Dār al-Maʻrifah, 1379h.
9. Ibn Ḥazm, ʻAlī ibn Aḥmad al-Ẓāhirī (t456h) :
a al-faṣl fī al-milal wāl'hwā' wa-al-niḥal, al-Qāhirah : Maktabat al-Khānjī, D. t.
b al-Muḥallá wa-al-āthār, taḥqīq : 'bdālghfār al-Bindārī, Bayrūt : Dār al-Fikr, D. t.
c al-Khaṭṭābī, Ḥamad ibn Muḥammad al-Bustī (t388h), Maʻālim al-sunan, Ṭ1, Ḥalab : al-Maṭbaʻah al-ʻIlmīyah, 1351h.
10. Ibn Khaldūn, ʻAbd-al-Raḥmān Muḥammad al-Ishbīlī (t808h), Dīwān al-mubtada' wa-al-khabar fī Tārīkh al-ʻArab wa-al-Barbar wa-man ʻāṣarahum min dhawī al-sha'n al-akbar, taḥqīq : Khalīl Shiḥādah wa-ākharūn, Ṭ1, Bayrūt : Dār al-Fikr, 1401h.
11. Abū Dāwūd, Sulaymān ibn al-Ashʻath al-Sijistānī (t275h), Sunan Abī Dāwūd, taḥqīq : Shuʻayb al-Arnā'ūṭ wa-ākharūn, Ṭ1, Dimashq : Dār al-Risālah al-ʻĀlamīyah, 1430h.
12. Ibn Durayd, Muḥammad ibn al-Ḥasan (t321h), Jamharat al-lughah, taḥqīq : Ramzī Munīr Baʻlabakkī, Ṭ1, Bayrūt : Dār al-ʻIlm lil-Malāyīn, 1987m.
13. Ibn al-Damāmīnī, Muḥammad ibn Abī Bakr al-Makhzūmī (t827h), Maṣābīḥ al-Jāmiʻ, taḥqīq : Nūr al-Dīn Ṭālib, Ṭ1, Dimashq : Dār al-Nawādir, 1430h.
14. al-Zawzanī, Ḥusayn ibn Aḥmad, (t486h), sharḥ al-Muʻallaqāt al-sabʻ, Ṭ1, Bayrūt : Dār Iḥyā' al-Turāth, 1423h.
15. Ibn Saʻd, Muḥammad ibn Saʻd al-Hāshimī (t230h), al-Ṭabaqāt al-Kubrá, taḥqīq : Iḥsān ʻAbbās, Ṭ1, Bayrūt : Dār Ṣādir, 1986m.
16. al-Shāfiʻī, Muḥammad ibn Idrīs (t204h), al-umm, ṭ2, Bayrūt : Dār al-Fikr, 1403h.
17. Ibn 'bdālbr, Yūsuf ibn Allāh (t463h), al-Istīʻāb fī maʻrifat al-aṣḥāb, taḥqīq : ʻAlī al-Bajāwī, al-Qāhirah : Maktabat Nahḍat Miṣr, 1380h.
18. al-Balādhurī, Aḥmad ibn Yaḥyá (t279h), Jamal min ansāb al-ashrāf, taḥqīq : Suhayl Zakkār wa-ākharūn, Ṭ1, Bayrūt : Dār al-Fikr, 1417h.
19. al-ʻAynī, Badr-al-Dīn Maḥmūd ibn Aḥmad (t855h), 'Umdat al-Qārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, taḥqīq : majmūʻah min al-ʻulamā', Bayrūt : Dār al-Fikr, D. t.
20. Ibn Fāris, Aḥmad ibn Fāris ibn Zakarīyā (t395h), Muʻjam Maqāyīs al-lughah, taḥqīq : ʻAbdussalām Hārūn, ṭ2, Miṣr : shrkh Maktabat wa-Maṭbaʻat Muṣṭafá al-Bābī al-Ḥalabī wa-Awlāduh, 1389h.
21. al-Fākihī, Muḥammad ibn Isḥāq (al-qarn al-thālith al-Hijrī), Akhbār Makkah fī qadīm al-dahr wa-ḥadīthuhu, taḥqīq : 'bdālmlk ibn Duhaysh, ṭ4, Makkah al-Mukarramah : Maktabat al'sdry, 1424h.
22. al-Farāhīdī, al-Khalīl ibn Aḥmad (t170h), al-ʻAyn, taḥqīq : Mahdī al-makhzūn wa-ākharūn, al-Qāhirah : Dār wa-Maktabat al-Hilāl, D. t.
23. Ibn Qutaybah, Allāh ibn Muslim al-Dīnawarī (t276h) :
a ʻUyūn al-akhbār, Bayrūt : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah, 1418h.
b al-Maʻārif, taḥqīq : Tharwat ʻUkāshah, ṭ2, al-Qāhirah : al-Hay'ah al-Miṣrīyah al-ʻĀmmah lil-Kitāb, 1992m.
24. Ibn Qudāmah, Allāh ibn Aḥmad al-Maqdisī (t620h), al-Mughnī, taḥqīq : Allāh al-Turkī, ṭ3, al-Riyāḍ : Dār ʻĀlam al-Kutub lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʻ, 1417h.
25. al-Qasṭallānī, Aḥmad ibn Muḥammad al-Shāfiʻī (t923h), Irshād al-sārī li-sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, taḥqīq : Muḥammad al-Khālidī, Ṭ1, Bayrūt : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah, 1416h.
26. Ibn Kathīr, Ismāʻīl ibn ʻUmar al-Dimashqī (t774h), al-Bidāyah wa-al-nihāyah, taḥqīq : Allāh al-Turkī, Ṭ1, al-Qāhirah, Dār Hajar, 1417h.

27. Ibn al-Kalbī, Hishām ibn Muḥammad (t204h), Jamharat al-nasab, taḥqīq : Ḥasan Nājī, Ṭ1, Bayrūt : ʻĀlam al-Kutub, 1407h.
28. Muṣʻab al-Zubayrī, al-Muṣʻab ibn Allāh (t236h), nasab Quraysh, taḥqīq : Līfī Brūfinsāl, ṭ3, al-Qāhirah : Dār al-Maʻārif, D. t.
29. Muslim, ibn al-Ḥajjāj al-Qushayrī al-Nīsābūrī (t261h), al-Musnad al-ṣaḥīḥ, taḥqīq : Muḥammad ʻAbd-al-Bāqī, al-Qāhirah : Maṭbaʻat ʻĪsá al-Bābī al-Ḥalabī, 1374h.
30. Ibn al-Mundhir, Muḥammad ibn Ibrāhīm al-Nīsābūrī (t319h), al-Iqnāʻ, taḥqīq : Allāh al-Jibrīn, Ṭ1, D. M, D. N, 1408h.
31. Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram (t711h), Lisān al-ʻArab, taḥqīq : al-Yāzijī wa-ākharūn, ṭ3, Bayrūt : Dār Ṣādir, 1414h.
32. Abū Naʻīm al-Aṣbahānī, Aḥmad ibn Allāh (t430h), Ḥilyat al-awliyāʼ wa-ṭabaqāt al-aṣfíyāʼ, al-Qāhirah : Maṭbaʻat al-Saʻādah, 1394h.
33. al-Nawawī, Muḥyī al-Dīn Yaḥyá ibn Sharaf (t676h), al-Minhāj sharḥ Ṣaḥīḥ Muslim ibn al-Ḥajjāj, ṭ2, Bayrūt : Dār Iḥyāʼ al-Turāth al-ʻArabī, 1392h.
34. Ibn Hishām, ʻbdālmlk al-Ḥimyarī (t213h), al-sīrah al-Nabawīyah, taḥqīq : Muṣṭafá al-Saqqā wa-ākharūn, ṭ2, Miṣr, Sharikat Maktabat wa-Maṭbaʻat Muṣṭafá al-Bābī al-Ḥalabī, 1375h.
35. al-Wāqidī, Muḥammad ibn ʻUmar alshmy (t207h), al-Mughāzī, taḥqīq : Mārsdin Jūns, ṭ3, Bayrūt : Dār al-Aʻlamī, 1989m.
36. al-Ḥamawī, Yāqūt ibn Allāh (t626h), Muʻjam al-buldān, ṭ2, Bayrūt : Dār Ṣādir, 1995m.

2-al-marājiʻ :

1. al-Jawharī, Muḥammad, al-Madkhal ilá ʻilm al-ijtimāʻ, al-Qāhirah : Dār al-Maʻrifah al-Jāmiʻīyah, 1999M, ṣ97.
2. Shurrāb, Muḥammad ibn Muḥammad, al-Maʻālim al-athīrah fī al-Sunnah wa-al-sīrah, Ṭ1, Dimashq : Dār al-Qalam, 1411h.
3. al-ʻUmarī, Akram Ḍiyāʼ, al-sīrah al-Nabawīyah al-ṣaḥīḥah, ṭ6, al-Madīnah al-Munawwarah : Maktabat al-ʻUlūm wa-al-Ḥikam, 1415h.
4. ʻAlī, Jawād, al-Mufaṣṣal fī Tārīkh al-ʻArab qabla al-Islām, ṭ4, Bayrūt : Dār al-Sāqī, 1422h.
5. al-ʻAlī, Ṣāliḥ ibn Aḥmad, Dawlat al-Rasūl fī al-Madīnah, ṭ2, Bayrūt : Sharikat al-Maṭbūʻāt lil-Tawzīʻ wa-al-Nashr, 2009M.

3-al-Majallāt al-ʻIlmīyah :

1. Ḥammū, Maḥmūd Muḥammad, al-ṣuffah tārykhyhā aṣḥābihā, baḥth manshūr fī Majallat Markaz Buḥūth wa-dirāsāt al-Madīnah al-Munawwarah, al-Madīnah al-Munawwarah, ʻ29, Rabīʻ Thānī, 1430h.
2. al-ʻAlī, Ṣāliḥ ibn Aḥmad, Tanẓīmāt al-Rasūl al-Idārīyah fī al-Madīnah, baḥth manshūr fī Majallat al-Majmaʻ al-ʻIlmī al-ʻIrāqī, Baghdād, Majj 17, 1388h.



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
27	55	August / Rabi al-Awwal	2026 / 1448