رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد الخامس عشر- العدد الثاني، نيسان 2026

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار، جامعة الأقصى - فلسطين
الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري، جامعة مؤتة- الأردن
م. سوزان السلايمه، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن
أ. تقى مقدادي، تدقيق لغوي، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية - الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة	جامعة آل البيت - الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد	جامعة العين- الإمارات
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها- مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة- مصر
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة- العراق
الأستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويسي	جامعة مؤتة- الأردن
الأستاذ الدكتور منيرة محمود الشرمان	جامعة اليرموك- الأردن
الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري	الجامعة الهاشمية- الأردن
الأستاذ الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور سالم علي سالم الغرايبة	جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
الأستاذ الدكتور ايمان عباس علي الخفاف	الجامعة المستنصرية- العراق
الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الأستاذ الدكتورة ياسرة محمد أيوب أبو هدروس	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتور عبدالسلام موسى العديلي	جامعة آل البيت- الأردن
الأستاذ الدكتورة سامية رحّال	جامعة حسيبة بن بو علي- الجزائر
الأستاذ الدكتورة نايفة قاسم علي	جامعة طرطوس- سوريا
الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد الزعبي	جامعة آل البيت- الأردن

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسناوي	وزارة التربية- العراق
الدكتور عمـر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري- السودان
الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة- السعودية
الدكتورة سهير سليمان الصبّاح	جامعة القدس- فلسطين
الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة الشعب (كاليفورنيا)- الولايات المتحدة
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق
الدكتور نائل محمد قرقز	جامعة القصيم- السعودية
الدكتور أحمد محمد نجادات	جامعة اليرموك- الأردن
الدكتور محمد صالح بني هاني	جامعة اليرموك- الأردن

التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية مفهرسة ومحكمة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى نشر البحوث المحكمة في القضايا التربوية والنفسية بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة، وتنشيط حركة البحث العلمي في هذه القضايا عربياً ودولياً، وفق معايير مهنية عالمية متميزة، بمشاركة نخب من أعضاء ومحكمين دوليين متميزين، والمشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الهادفة والنوعية، التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه، والمشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي، المحلية والعالمية، لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

Building Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +962-27279055

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com
Website: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

- يتم إرسال الورقة البحثية ومرفقاتها إلى المجلة عن طريق نظام التسليم الإلكتروني بالمجلة. أو عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة (editoreps@refaad.com)
- يتم إعلام المؤلف باستلام الورقة البحثية.

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

- تقوم هيئة التحرير بفحص الورقة البحثية للنظر فيما إذا كانت مطابقة لقواعد النشر الشكلية ومؤهلة للتحكيم.
- تُعتمد في الفحص الأولي شروط مثل: ملاءمة الموضوع للمجلة، ونوع الورقة (ورقة بحثية أم غير بحثية)، وسلامة اللغة، ودقة التوثيق والإسناد بناء على نظام التوثيق المعتمد في المجلة، وعدم خرق أخلاقيات النشر العلمي.
- يتم إبلاغ المؤلف باستلام الورقة البحثية وبنتيجة الفحص الأولي.
- يمكن للمجلة أن تقوم بما يُعرف بمرحلة "استكمال وتحسين البحث"، وذلك إذا ما وجد. أن الورقة البحثية واعدة ولكنها بحاجة إلى تحسينات ما قبل التحكيم، وفي هذه المرحلة تقدم للمؤلف إرشادات أو توصيات ترشده إلى سبل تحسين ورقته بما يساعد على تأهيل الورقة البحثية لمرحلة التحكيم.

2. التحكيم:

- تخضع كل ورقة بحثية للمراجعة العمياء المزدوجة (إخفاء أسماء الباحثين والمحكميين).
- يُبلغ المؤلف بتقرير من هيئة التحرير يبين قرارها.
- دفع رسوم التحكيم والنشر كما هو موضح في موقع المجلة.
- تُرسل خلاصة ملاحظات هيئة التحرير والتعديلات المطلوبة إن وجدت، ويُرفق معه تقارير المراجعين أو خلاصات عنها.

3. إجراء التعديلات:

- يقوم المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة على الورقة البحثية استناداً إلى نتائج التحكيم ويعيد إرسالها إلى المجلة، مع إظهار التعديلات، كما يُرفق في ملف مستقل مع الورقة البحثية المعدلة أجوبته عن جميع النقاط التي وردت في رسالة هيئة التحرير والتقارير التي وضعها المراجعون.

4. القبول والرفض:

- تحتفظ المجلة بحق القبول والرفض استناداً إلى التزام المؤلف بقواعد النشر وبتوجيهات هيئة تحرير المجلة والتعديلات المطلوبة من قبل المحكمين.
- إذا أفاد المحكم بأن الباحث لم يقم بالتعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة أخيرة للقيام بها، وإلا يرفض بحثه ولا ينشر في المجلة ولا يتم استرجاع رسوم النشر.

ثالثاً: القواعد الشكلية:

1. **ملاءمة الموضوع:** أن يقع موضوع الورقة البحثية ضمن نطاق اهتمام المجلة.
2. **عنوان الورقة البحثية:** يكون باللغتين العربية والإنجليزية، كما يجب أن يتعلق العنوان بهدف الورقة البحثية. مع تجنب الاختصارات والصيغ قدر الإمكان.
3. **الباحثين:** كتابة الأسم الكامل ومكان العمل وعنوان البريد الإلكتروني للمؤلف الرئيس ولجميع المؤلفين الموجودين في الورقة البحثية باللغتين العربية والإنجليزية.
4. **الملخص:** يجب أن تتضمن جميع الأبحاث على ملخصات باللغتين العربية والإنجليزية تكون معلوماتها متطابقة، عدد الكلمات في كل ملخص (150–250) كلمة. ويجب أن تحتوي على العناصر الآتية على شكل فقرات كل على حدة: الأهداف، والمنهجية، والنتائج، وخلاصة الدراسة، كما يجب إضافة 3–5 من الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية.
5. **المقدمة:** يتضمن هذا القسم خلفية الدراسة وأهدافها وملخصًا للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجداول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحه ومناسبة كما هو موضح بقالب المجلة.
7. **النتائج:** يتضمن هذا القسم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
8. **المصادر والمراجع:** يلتزم المؤلف بقواعد التوثيق المقررة في المجلة لأصول الإسناد والعرض الببليوغرافي حسب **نظام APA.**
9. **الحجم:** يلتزم المؤلف بعدد الصفحات بحيث لا تزيد الورقة البحثية عن 30 صفحة بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	أثر برنامج تعليمي قائم على استخدام الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر	157
2	تحليل الأنشطة القرائية المتضمنة في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي	175
3	مستوى الدافعية لدى مديري المدارس وعلاقتُها بتحفيز المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين	190
4	تحليل مهارات التفكير الإبداعي في منهاج اللغة العربية لمرحلة رياض الأطفال في ضوء نموذج تورنس للتفكير الإبداعي	202
5	مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي لأنماط التعلم وفق نموذج فارك فى المملكة العربية السعودية	212
6	دور وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم	226
7	دور أدوات الذكاء الاصطناعي فى تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية فى ضوء النظرية الترابطية	239
8	التعلم الذاتي مهارة للحياة: مقاربات نظرية وتطبيقية	254
9	درجة وعي طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بتقنية ChatGPT واتجاهاتهم نحو توظيفها في إعداد الأبحاث الأكاديمية من وجهة نظرهم	271
10	العلاقة بين مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع (ECVI) وأدلة صدق البناء التقاربي والتمايزي: دراسة بوتسترابية في التحليل العاملي التوكيدي	284
11	تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي	298

افتتاحية العدد

بسم الله العلي الكريم الاكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى صحابته الكرام الميامين، وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد،،،،

يسعدني أن أقدم هذا **العدد الثاني من المجلد الخامس عشر من العام 2026**، من **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، والذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، حيث تميزت الأبحاث بالرصانة والحداثة، وقد شارك فيها عدد من الباحثين من مختلف فروع التربية، أثروا المكتبة التربوية بفيض من العلم والمعرفة.

اللهم لك الحمد كله والشكر كله، الذي يسر لنا إتمام هذا العدد بمنه وتوفيقه، نسأل الله تعالى أن يكون خالصًا لوجهه الكريم، وأن يكون في ميزان حسنات كل من ساهم في إتمامه.

وها أنا أكرر النداء مرة تلو المرة، لأصحاب الهمة، علماء الأمة وورثة الأنبياء، من التربويين والباحثين والعلماء الأكاديميين في العالم، في مجالات التربية وفروعها المختلفة، للمضي معنا في هذا الدرب، الذي باركه الله ورسوله، لنشر إبداعهم العلمي ونتاج فكرهم التربوي، في الأعداد القادمة لهذه المجلة، طاعة لله، وطمعاً في الأجر والمثوبة، ودعمًا للعلم والمعرفة والخير والنور، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب الأيادي البيضاء الذين ساهموا بفكرهم ونتاجهم في إخراج هذا العدد، من الباحثين، والسادة المحكمين وهيئة التحرير، والشكر موصول لا ينقطع لمن نسق وأخرج وأبدع، سائلين الله عز وجل، أن ينفع بهم، وأن يجعلها في ميزان حسناتهم يوم القيامة، وأن ينفع بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية.

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

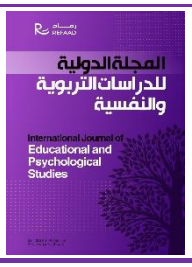
رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

الأبحاث

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 157 - 174



The Effect of an Educational Program Using Artificial Intelligence (ChatGPT) on Digital Empowerment in Analytic Geometry among Tenth-Grade Students in the Arab Sector Within the Green Line

Khayrallah Hasan Khaskieh[1*], Youssef Diab Awad[2]

[1] PhD student, Learning and Teaching Program, Graduate School, An-Najah National University, Palestine.

[2] Professor, Graduate School, Al-Quds Open University, Palestine.

* Corresponding Author: Khayrallah Khaskieh (khairallahabohassan@gmail.com)

أثر برنامج تعليمي قائم على استخدام الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر

خيرالله حسن خاسكية[1*]، يوسف ذياب عواد[2]

[1] طالب دكتوراه، برنامج التعلم والتعليم- كلية الدراسات العليا- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

[2] أستاذ، الدراسات العليا- جامعة القدس المفتوحة- فلسطين.

*الباحث المراسل: خيرالله خاسكية (khairallahabohassan@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/12/15	2025/12/30	2026/1/12

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.1

Abstract:

Objectives: This study aimed to determine the effect of an educational program based on the use of artificial intelligence (ChatGPT) on developing digital empowerment in the analytical geometry subject among tenth-grade students in the Arab sector within the Green Line, and to identify differences in the level of digital empowerment between the experimental and control groups.

Methods: This study employed a quasi-experimental design with two groups (experimental and control) using pre- and post-test measurements. The study sample comprised 60 tenth-grade students, who were randomly assigned equally to the experimental and control groups.

Results: The results indicated a statistically significant positive effect between the pre- and post-measurements in favor of the post-measurement for the experimental group, demonstrating the effectiveness of the AI-based educational program (ChatGPT) in developing digital empowerment in analytical geometry among tenth-grade students in the Arab sector within the Green Line. The effect size (Cohen's d) was very large (1.99).

Conclusions: The study concluded that the educational program based on the use of artificial intelligence (ChatGPT) contributed positively and effectively to the development of digital empowerment among tenth-grade students in the analytical geometry subject within the Arab sector within the Green Line.

Keywords: *instructional program; artificial intelligence; ChatGPT; digital empowerment; analytic geometry; tenth grade; Arab sector.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تحديد أثر برنامج تعليمي قائم على استخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في تنمية التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر، والتعرف إلى الفروق في مستوى التمكين الرقمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة مع قياسين قبلي وبعدي، وتألفت عينة الدراسة من (60) طالبا وزعوا بالتساوي على المجموعتين (التجريبية والضابطة).

النتائج: أشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في تنمية التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي، وكان حجم الأثر Cohen's d كبير جدًا (1.99).

الخلاصة: توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي المبني على استخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) أسهم بصورة إيجابية في تنمية التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في مادة الهندسة التحليلية في الوسط العربي.

الكلمات المفتاحية: *برنامج تعليمي؛ الذكاء الاصطناعي؛ ChatGPT؛ التمكين الرقمي؛ الهندسة التحليلية؛ الصف العاشر؛ الوسط العربي.*

الاستشهاد

Citation

خاسكية، خيرالله، عواد، يوسف. (2026). أثر برنامج تعليمي قائم على استخدام الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (2)، 157- 174.

Khaskieh, K. H., & Awad, Y. D. (2026). The Effect of an Educational Program Using Artificial Intelligence (ChatGPT) on Digital Empowerment in Analytic Geometry among Tenth-Grade Students in the Arab Sector Within the Green Line. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 157-174. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.1 [In Arabic]

المقدمة:

بفعل تسارع الثورة الرقمية شهد العالم في العقدين الأخيرين تحولات جوهرية في البنية التعليمية، حيث أصبح التمكين الرقمي أحد المرتكزات الرئيسة لتجويد التعليم وتطوير ممارساته، ويقصد بالتمكين الرقمي تعزيز قدرة المتعلمين والمعلمين على توظيف الأدوات الرقمية بفاعلية، بما يشمل الوصول للمعلومات، وإنتاج المعرفة، والتفاعل الذكي مع التقنيات التعليمية الحديثة، بما يحقق استقلالية التعلم ويدعم بناء مهارات القرن الحادي والعشرين (Holmarsdottir, & Holmes,2025)، وقد أسهم انتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي – وفي مقدمتها – ChatGPT في إعادة تشكيل مفهوم التمكين الرقمي، عبر توفير بيئات تعلم تفاعلية وشخصية تسمح للمتعلمين بتطوير مهارات تحليل البيانات، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والوصول الفوري إلى الدعم التعليمي(Moghavvemi, & Jam,2025).

وتشير الدراسات العربية والأجنبية الحديثة إلى أن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي يسهم في الارتقاء بمهارات المتعلمين الرقمية عبر توسيع فرص الوصول للمصادر المتنوعة، وتعزيز القدرة على التعلم الذاتي، وتسهيل الفهم العميق للمفاهيم المعقدة. فقد أظهرت دراسات عربية مثل البناي (2025) قدرة ChatGPT على دعم التعلم الفردي وتحسين التفكير النقدي والاستيعاب المفاهيمي، مما يعكس دوره في تمكين الطلبة من استخدام الأدوات الرقمية بكفاءة. ، وبيّنت دراسات أخرى مثل دراسات: باجري (2025) والعنزي والعبيكان (2024) والحبيب واخرون (2024) وكرزون (2023) والشريف وآخرون (2024) وجود حاجة ملحة لبناء القدرات الرقمية لدى المعلمين والطلبة، مؤكدة أن التمكين الرقمي لا يتحقق إلا عبر التدريب المنهجي والدعم المؤسسي.

أما الدراسات الأجنبية، فقد ركزت على الجوانب التطبيقية للذكاء الاصطناعي في دعم التمكين الرقمي، حيث أكدت مراجعات علمية مثل موني وآخرون (Munaye, et al, 2025) ومونتجيرو وآخرون (Montenegro-Rueda, et al,2023) أن ChatGPT يعزز التعلم الذاتي والتفاعل والإبداع، في حين أظهرت دراسات تطبيقية مثل دراسة بن وبوشولتز (Pepin, &Buchholtz,2025) ودراسة ريمن وسلنداس (Pepin &Salinas-Hernández, 2025) ودراسة لو و طاهر (Luo& Tahir, 2025) أن الذكاء الاصطناعي لا يرفع مستوى التحصيل فقط، بل يطور أيضا الكفاءة الرقمية للمتعلمين أثناء تصميم الأنشطة، واستكشاف المفاهيم الجديدة، والاعتماد على التحليل الذكي للمعلومات. كما تناولت دراسات أخرى مثل دراسة بنجيفي ومنج (Meng, Pengfei, 2025) دور الرقمنة في تعزيز اتخاذ القرار وإدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية، مؤكدة أن التمكين الرقمي يمثل شرطًا أساسيًا للتحول التعليمي الشامل، ويعزز التفاعل والفهم في تعليم الرياضيات، ويوجه الطلبة نحو استراتيجيات تعلم أكثر استقلالية، واضافت دراسة فن دي بيرج ودو بليسز (van den Berg., & du Plessis,2023) إلى مساهمة ChatGPT في توفير خطط الدروس، للطلبة و والمعلمين المتدربين، وفي تسوية الفجوة التعليمية من خلال إتاحة الوصول إلى خطط الدروس لجميع المعلمين.

وفي مجال الهندسة التحليلية على وجه الخصوص، تبرز الحاجة إلى تنمية تمكين الطلبة رقميا ليتمكنوا من التعامل مع المفاهيم المجردة وربطها بالتمثيلات البصرية. وقد أظهرت دراسات حديثة توافقًا على أهمية التدريب الرقمي المتخصص في هذا المجال؛ إذ بيّن ي وآخرون (Yi& et al,2025) أن دمج نظم الذكاء الاصطناعي في تعلم الهندسة التحليلية يحسّن قدرة الطلبة على الربط بين التمثيلات الجبرية والهندسية والرياضيات، بينما أوضحت دراسة جابرل وآخرون (Gabriel,et al,2024) أن توظيف المساعدات الذكية التفاعلية يعزز الفهم المفاهيمي للمستقيمات والقطوع المخروطية. كما وجدت دراسة سنزوم(Sunzuma, 2023) أن الأدوات الرقمية التوليدية أسهمت في زيادة الدافعية وتقليل الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصف العاشر عند دراسة التحويلات الهندسية.

وتعكس الأدبيات التربوية توافقًا عامًا على أن التمكين الرقمي أصبح ضرورة ملحّة في البيئة التعليمية المعاصرة، خاصة مع توسع استخدام الذكاء الاصطناعي في مختلف التخصصات. وفي ضوء ذلك، وتبرز أهمية دراسة أثر برامج تعليمية قائمة على ChatGPT في مواد ذات طبيعة تجريدية كتعلّم الهندسة التحليلية، لما تطرحه من تحديات تتعلق بالفهم الرياضي والتمثيل البصري والتحليل الرمزي،كما تزداد أهمية هذا الموضوع في الوسط العربي، حيث تشير الدراسات إلى وجود فجوات في الوعي الرقمي، ومحدودية الدمج الفعال لأدوات الذكاء الاصطناعي في الممارسات الصفية، مما يستدعي البحث في فاعلية توظيف ChatGPT كأداة لتعزيز التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر.

ومن هذا المنطلق، تسعى الدراسة الحالية إلى ردم هذه الفجوة من خلال تحليل أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في تنمية التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في مادة الهندسة التحليلية، مستندة إلى ما أثبتته الدراسات السابقة من إمكانات واعدة لهذه الأدوات في تطوير مهارات التعلم الرقمي والذاتية والابتكار.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

مع الانتشار المتسارع لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وعلى رأسها ChatGPT، برزت فرص جديدة لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، خاصة من حيث دعم التعلم الذاتي، وتعزيز التفكير التحليلي، وتقديم محتوى تعليمي تفاعلي. إلا أن الاستفادة الفعلية من هذه الأدوات تبقى مرهونة بمستوى التمكين الرقمي لدى الطلبة، والذي يشمل امتلاك المهارات الرقمية، والوعي الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا، وتوفر بنية تحتية تعليمية داعمة. وتزداد أهمية هذه القضية في مواد تعليمية دقيقة ومتخصصة مثل الهندسة التحليلية، التي تتطلب تفكيرًا تجريديًا ومهارات تحليلية متقدمة، حيث يصبح التمكين الرقمي شرطًا أساسيًا لتحقيق استفادة تعليمية حقيقية من أدوات مثل ChatGPT. وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الاستخدام المنهجي للذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تحسين نواتج التعلم، إلا أنه يواجه تحديات تتعلق بنقص البنية التحتية، وضعف المهارات الرقمية، وقلة الوعي بكيفية توظيف مخرجات الذكاء الاصطناعي توظيفًا أكاديميًا سليمًا (محمد وهويدا، 2025؛ Annamalai & Nasor, 2025؛ المطري وآخرون، 2025).

وعلى الرغم من هذه النتائج، تكشف الأدبيات عن فجوة بحثية واضحة تتمثل في ندرة الدراسات التي تناولت أثر برامج تعليمية منسقة تعتمد على ChatGPT في تنمية التمكين الرقمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، لا سيما في الوسط العربي داخل الخط الأخضر، وفي سياق تدريس الهندسة التحليلية تحديدًا، كما أن معظم البيئات التعليمية لا تزال تفتقر إلى نماذج تطبيقية تجمع بين الأداة الرقمية، والتدريب المنهجي، والبيئة التعليمية الداعمة،وانطلاقًا من ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف توظيف ChatGPT بشكل منهجي في تدريس الهندسة التحليلية، وما يترتب عليه من قصور في تحقيق تمكين رقمي حقيقي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر. وتسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال تصميم برنامج تعليمي قائم على استخدام ChatGPT، وقياس أثره في تنمية التمكين الرقمي لدى الطلبة، وبناء عليه تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين القياسين القبلي والبعدي لأثر برنامج تعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر عند أفراد المجموعة التجريبية.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في القياس البعدي في التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في إطارين متكاملين: النظرية والتطبيقية، حيث تسعى إلى إبراز دور الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في مادة الهندسة التحليلية، وفيما يلي بيان لهما:

الأهمية النظرية:

- تسهم الدراسة في إثراء المعرفة الأكاديمية حول أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدية، مثل (ChatGPT)، في تحسين التمكين الرقمي لدى الطلبة، بما يدعم التعلم المتمركز حول الطالب .
- تقدم الدراسة إطارًا مفاهيميًا يربط بين الذكاء الاصطناعي والتمكين الرقمي، مما يوسع نطاق البحث العلمي في مجالات التعليم الرقمي والتقنيات الحديثة وذلك بما يتفق مع الاتجاهات العلمية في البحث العلمي .
- تضيف الدراسة معرفة جديدة حول كيفية دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الهندسة التحليلية، وهو ما يمكن أن يمثل نموذجًا لتطوير مناهج تعليمية لمواد أخرى في المراحل الدراسية المختلفة.

الأهمية التطبيقية:

- تساعد الدراسة المعلمين على فهم الدور الفعال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في تحسين المهارات المعرفية والرقمية للطلبة، وتحفيزهم على تبني أساليب تعليمية مبتكرة وفق ما أكدت عليه بعض الدراسات العربية الحديثة.
- توفر نتائج الدراسة للمسؤولين في التعليم وصناع القرار الأدلة اللازمة لتطوير برامج تدريبية ومبادرات تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي، بما يسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية وتحقيق التمكين الرقمي للطلبة.
- تتيح الدراسة الحالية تصميم برامج تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي يمكن تطبيقها على نطاق أوسع في المدارس الثانوية، مع إمكانية التوسع لاحقًا لتشمل مواد ومراحل تعليمية أخرى، وبالتالي تحسين جودة التعليم وتفاعل الطلبة وفق ما يتمشى مع الدراسات الحديثة في المجال.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة التعرف إلى:

- الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأثر برنامج تعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر عند افراد المجموعة التجريبية.
- الفروق في القياس البعدي في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين القياسين القبلي والبعدي لأثر برنامج تعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر عند أفراد المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للتمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر بعد تطبيق البرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT).

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة:

- **الذكاء الاصطناعي(Artificial Intelligence):** قدرة الأنظمة الحاسوبية على أداء مهام تتطلب عادةً ذكاءً بشريًا مثل الفهم، التعلم، التفكير، حل المشكلات، واتخاذ القرار، وذلك من خلال نماذج حاسوبية تعتمد على البيانات والخوارزميات التكيفية (Russell & Norvig, 2021). ويقصد به إجرائيًا في هذه الدراسة استخدام أنظمة حاسوبية قادرة على معالجة المعلومات، والتعلّم من البيانات، وتقديم استجابات ذكية تساعد الطلبة على فهم المفاهيم وحل المشكلات التعليمية، وذلك من خلال تطبيقات تعليمية داعمة لعملية التعلّم في مادة الهندسة التحليلية.
- **ChatGPT:** هو نموذج لغوي متقدّم قائم على تقنية الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI)، تم تطويره بواسطة OpenAI. **يعتمد على بنية** Transformer ويُدرَّب على كمّ هائل من البيانات النصية ليتمكّن من فهم اللغة الطبيعية وتوليد إجابات متماسكة وذكية وفقًا لأسلوب الحوار . (Brown, et al, 2020). ويقصد به إجرائيًا في هذه الدراسة أداة تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، تستخدم ضمن برنامج تعليمي منظم لتقديم الشرح، والإجابة عن استفسارات الطلبة، ودعم حل المسائل في مادة الهندسة التحليلية، بما يسهم في تنمية التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر.
- **التمكين الرقمي(Digital Empowerment):** يعني تمكين الأفراد أو المجموعات من استخدام الأدوات الرقمية، البيانات، والتقنيات بشكل مستقل، آمن، وفعّال، بحيث يكون لديهم الموارد والمهارات والحرية لاتخاذ قرارات مستنيرة، العمل بكفاءة، والإسهام في خلق قيمة جديدة- ليس فقط على مستوى فردي، بل أيضًا مؤسسي ومجتمعي(Berger,2025). وعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات مقياس التمكين الرقمي المستخدم في الدراسة.
- **الهندسة التحليلية (Analytical Geometry):** هي فرع من الرياضيات يستعمل نظام الإحداثيات والجبر لوضع تمثيلات عددية للأشكال الهندسية مثل الخطوط، الدوائر، المخروطيات، والمستويات. بتمثيل كل نقطة في المستوى أو الفراغ بواسطة إحداثيات، يمكن استبدال الرسوم الهندسية بمعادلات جبرية، مما يتيح استخدام أدوات الجبر (مثل المعادلات، الحلول العددية، الجبر الرمزي) لتحليل الأشكال الهندسية وحل مسائل هندسية كانت تُعالج سابقًا بصريًا/هندسيًا (Merriam-WEBSTER,2024) .
- **الوسط العربي(Arab Sector):** القطاع التعليمي العربي داخل الخط الأخضر الذي يخدم الطلبة العرب الفلسطينيين في المدارس الرسمية، والذي يتميز باللغة العربية، والهوية الثقافية العربية، ويخضع لإدارة وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، مع استمرار وجود فجوات وتمييز بنيوي مقارنة بالجهاز التعليمي العبري (Abu-Saad, 2006) .

حدود الدراسة:

التزم الباحثان أثناء الدراسة بالحدود الآتية:

- الحد البشري: تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلبة الصف العاشر ضمن مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الطيرة بالمثلث في الداخل الفلسطيني.
- الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة الحالية على طلبة الصف العاشر ضمن مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الطيرة بالمثلث في الداخل الفلسطيني.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 2026/2025 م.
- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على أثر برنامج تعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

مع ظهور تقنيات الذكاء الاصطناعي شهد التعليم تطورًا ملحوظًا، حيث أصبح لها دور متزايد في تحسين العملية التعليمية وتعزيز مهارات الطلبة. ويعرف الذكاء الاصطناعي بأنه قدرة الأنظمة الحاسوبية على محاكاة السلوك البشري في التفكير والتعلم، وهو في السياق التربوي أداة فعالة لتخصيص التعليم، ودعم المعلم، وتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة. نماذج مثل ChatGPT تمثل نقلة نوعية في هذا المجال، إذ تمتاز بقدرتها على محاكاة الحوار، شرح المفاهيم، وتوليد أمثلة تطبيقية، خصوصًا في المواد العلمية مثل الرياضيات والهندسة، وهو ما أكدت عليه دراسات عالمية حديثة (UNESCO, 2024؛ (OECD, 2025) التي ربطت دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم بتحسين التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الرقمية للطلبة.

ويرتبط الذكاء الاصطناعي ارتباطًا وثيقًا بمفهوم التمكين الرقمي، الذي يشير إلى قدرة المتعلم على استخدام الأدوات الرقمية بكفاءة لتعزيز استقلاليته وقدرته على التعلم الذاتي، إضافة إلى مهارات البحث الرقمي، التفكير النقدي، التواصل عبر المنصات وحل المشكلات باستخدام التكنولوجيا.

وأظهرت الدراسات العربية الحديثة مثل دراسة المطري وآخرون (2025) أن التمكين الرقمي ما زال يواجه تحديات تتعلق بالبنية التحتية وضعف التدريب، لكنه يُعد شرطًا أساسيًا لتحقيق التعليم المستدام وتعزيز المواطنة الرقمية.

وفي مجال الهندسة التحليلية، تعد هذه المادة مدخلًا رئيسيًا لفهم الرياضيات العليا والفيزياء، إذ تربط بين الجبر والهندسة باستخدام الإحداثيات والمعادلات. ويواجه الطلبة صعوبة في استيعاب المفاهيم المجردة لهذه المادة، ما يجعل الحاجة إلى أدوات مساعدة مثل الذكاء الاصطناعي واضحة، حيث يمكن للأنظمة التعليمية الذكية توضيح الرسوم البيانية والعلاقات الرياضية، وتعزيز الفهم والاستيعاب، كما أكدت الدراسات الحديثة Smith & Lee, (2025؛ Zhao, 2024)على فعالية هذه الأدوات في تحسين التحصيل الطلابي في الرياضيات.

وفي السنوات الأخيرة، أظهرت الدراسات الحديثة وجود علاقة تفاعلية قوية بين الذكاء الاصطناعي والتمكين الرقمي للطلبة، إذ يعتبر الذكاء الاصطناعي محفزًا مباشرًا لتطوير المهارات الرقمية. فقد أشارت دراسة (Kumar&Patel, 2024) إلى أن استخدام روبوتات الدردشة المخصصة (مثل ChatGPT) في تعليم الرياضيات والفيزياء يقلل العبء المعرفي على الطلبة ويعزز دافعية التعلم وثقتهم بأنفسهم أثناء اكتساب المهارات الرقمية. كما أظهرت دراسة (Sharma & Reddy,2025) أن المحتوى التعليمي المدمج بالذكاء الاصطناعي يوفّر بيئة تعليمية تفاعلية تدعم التعلم المتكيف والتقييم اللحظي، مما يسهم في تعزيز مهارات التفكير الرقمي لدى الطلبة.

وعلى صعيد التجارب التطبيقية في العالم العربي، أظهرت دراسة (Khan, et al,2025) أن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم في السعودية والأردن عزز التفاعل الطلابي، وساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي والرقمي، كما ساعد الطلاب على فهم المفاهيم الرياضية المجردة مثل الهندسة التحليلية. ففي السعودية، ركّز مشروع "مدرستي الرقمية" على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز التعلم الرقمي، بينما قامت الأردن بتجارب دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في المناهج المدرسية بهدف تعزيز التفاعل الرقمي وتنمية المهارات التعليمية. أما على المستوى العالمي، فقد أظهرت مراجعة شاملة أعدها (Smith, et al,2025) أن الولايات المتحدة اعتمدت برامج تعليمية تستخدم ChatGPT في الرياضيات والعلوم لتعزيز التفكير النقدي، بينما ركزت أوروبا على دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الثانوي لدعم التعلم المخصص والتفكير النقدي. كما أشارت دراسة (Lee& O'Connor, 2025) إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعزز التحصيل الدراسي والتفاعل الطلابي وتنمية المهارات الرقمية والمستقبلية، مع التأكيد على ضرورة وجود بنية تحتية داعمة وبرامج تدريبية فعّالة لضمان الاستخدام الأمثل لهذه الأدوات. وبالتالي، يرى الباحثون أن الذكاء الاصطناعي يمثل أداة تعليمية استراتيجية تسهم في تمكين الطلبة رقميًا وتسهيل تعلم المفاهيم المجردة، مع ضرورة دمج التوجيه البشري والتخطيط المسبق لتحقيق الفائدة القصوى.

وباختصار، يشكل الذكاء الاصطناعي أداة تعليمية استراتيجية تدعم التمكين الرقمي للطلبة، وتسهّل تعلم المفاهيم المجردة مثل الهندسة التحليلية، بينما تشير النماذج العربية والعالمية إلى نجاح دمج هذه التقنيات في تعزيز التحصيل، والتفاعل، وتنمية المهارات الرقمية والمستقبلية للطلبة، مع ضرورة توفير بنية تحتية داعمة وبرامج تدريبية فعّالة لضمان الاستخدام الأمثل لهذه الأدوات.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لاحدث الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع:

حيث اشارت دراسة باجري (2025) إلى أن مستوى وعي الطالبات باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية لا يزال متوسطًا، مما يكشف عن فجوة في التمكين الرقمي تستدعي تطوير برامج تدريبية متخصصة.

وأظهرت **دراسة خضيروآخرون (2025)** أن معلمي الرياضيات بحاجة إلى تطوير مهارات رقمية لضمان الاستخدام الفعّال للتقنيات التعليمية، وهو ما يعكس الحاجة إلى تمكين رقمي عملي للكوادر التعليمية. وفي مراجعة منهجية شاملة، قدم العنزي والعبيكان (2024) تحليلًا لـ79 دراسة سابقة، مؤكدين أن التحول نحو التعليم المعزز بالذكاء الاصطناعي يتطلب تمكينًا رقميًا متكاملًا للمعلم والطالب، مع تطوير المناهج والبنية التقنية المؤسسية.

وعلى مستوى المؤسسات، أشارت **دراسة عيد وآخرون (2024)** إلى أن تبني التقنيات الرقمية يحسن جودة التدريس وكفاءة البحث العلمي، مع التأكيد على ضرورة تعزيز البنية التحتية الرقمية في الجامعات. ومن جانبها، استخدمت **دراسة القحطاني (2024)** نموذج UTAUT لتحديد محددات التمكين الرقمي لدى الطلاب، مشيرة إلى أن سهولة الاستخدام والفائدة المتوقعة والدعم المؤسسي هي أبرز العوامل المؤثرة. كما أوضحت **دراسة السوسي و أبوختالة (2024)** أن ضعف البنية التحتية ونقص التدريب يمثلان أبرز التحديات التي تعيق توظيف الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية.

على صعيد التحول المستقبلي، ركز **عبد الموجود (2024)** على أهمية تطوير نظم تعليمية رقمية تراعي الحوكمة والأخلاقيات، مع تمكين العاملين والطلاب بالمهارات الرقمية اللازمة. وفي **دراسة الحبيب ومدكور (2024)**، أظهرت النتائج أن استخدام الطلبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي محدود بسبب نقص التدريب والدعم الفني، مما يعكس ضعف التمكين الرقمي الفردي. أما دراسة **المسيطير والسيسي (2021)** فقد أكدت على الحاجة لبناء قدرات رقمية لدى المعلمين لدعم الأدوار المهنية الجديدة التي نتجت عن التحول الرقمي.

وعلى المستوى الدولي، قدمت **دراسة زهانج (Zhang,2025)** نموذجًا للتحول الرقمي في الإدارة التعليمية بالصين، موضحة أن الرقمنة أسهمت في رفع كفاءة الإدارة وتحسين اتخاذ القرار المبني على البيانات، مع إبراز تحديات مثل المركزية الرقمية ومخاطر الخصوصية، وهي مسائل مرتبطة مباشرة بالتمكين الرقمي المؤسسي. وفي إطار دعم مهارات STEM، **وأشارت دراسة (Busuttil & Calleja, 2025)** إلى زيادة مشاركة الطلاب وتحفيزهم نحو تعلم الرياضيات بفضل التفاعل المخصص الذي يوفره ChatGPT، إذ أشار المشاركون إلى أن الأداة عززت فهمهم للمفاهيم الصعبة من خلال شروحات تكميلية وتغذية راجعة فورية، علاوة على ذلك، أظهرت الدراسة أن استخدام ChatGPT ساهم في رفع دافعية الطلبة ومهارات حل المشكلات، بينما سمح للمعلمين

بالتركيز أكثر على مناقشة الأفكار العليا وتصميم أنشطة تعليمية مبتكرة، **كما بينت دراسة (Pepin & Salinas ,2024)** إلى قدرة ChatGPT على تقديم تغذية راجعة فعالة لتحسين جودة البراهين الرياضية لدى الطلبة، مع التركيز على الجوانب التفسيرية والتحليلية في فهم المفاهيم الرياضية، وأظهرت **دراسة كونج واخرون (Kong, et al, 2021)** أهمية المهارات الرقمية المتقدمة للمتعلمين في البيئات التعليمية الحديثة. كما أكدت **دراسة هلستن وبيونو (Hellsten & Paunu,2020)** أن الرقمنة عامل رئيسي لجعل التعليم أكثر مرونة وجاذبية، بينما ناقشت **دراسة فرولوفا واخرون (Frolova, et al,2020)** المخاطر المرتبطة بالتحول الرقمي وضعف البنية التقنية، مما يبرز الحاجة إلى تمكين رقمي ممنهج ومدروس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بشكل عام، تشير الدراسات العربية والأجنبية إلى أن التمكين الرقمي يعتمد على تكامل عدة عناصر: الوعي الرقمي، التدريب المستمر، البنية التحتية المناسبة، الدعم المؤسسي، وتطوير المناهج والمهارات الرقمية. كما تتفق على أن ضعف أي من هذه المكونات يحد من الاستفادة المثلى من التقنيات الحديثة، بما فيها الذكاء الاصطناعي وChatGPT، في تطوير التعليم والتعلم.

وتكشف الدراسات أن التحول نحو التعليم الذكي لا يمكن أن يتحقق بالاعتماد على التكنولوجيا وحدها، بل يتطلب استعدادًا بشريًا ومؤسسيًا متكاملًا في حين ركزت الدراسات العربية على الفجوة في التدريب والدعم المؤسسي، تناولت الدراسات الأجنبية أيضًا عناصر استراتيجية مثل حوكمة البيانات والسياسات الرقمية والبنية التحتية المتقدمة، ما يبرز فجوة بحثية يمكن سدها من خلال دراسات عربية مركزة على الإطار الاستراتيجي للتمكين الرقمي.

وأخيرًا، يظهر العرض السابق أن التمكين الرقمي ليس مجرد مفهوم تقني، بل هو منظومة متكاملة تشمل القدرات والإجراءات والبيئة التعليمية، مع مراعاة تحديات الأمن الرقمي، وهو ما يجعل الدراسة الحالية متميزة في دمج التمكين الرقمي ضمن تدريس الرياضيات في الهندسة التحليلية باستخدام ChatGPT ، بما يعالج الفجوة في الدراسات السابقة التي ركزت غالبا على التصورات العامة والوعي والتدريب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدم المنهج شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، مع قياسين قبلي وبعدي، وجدول (1) يبين تصميم الدراسة.

جدول (1): تصميم الدراسة*

المجموعة G	المعالجة		
	القياس القبلي	البرنامج التعليمي	القياس البعدي
E1	O_1	T	O_2
C2	O_1	_	O_2

*: (E1) المجموعة التجريبية (Experimental Group)، (C2) المجموعة الضابطة (Control Group)، (O_1) قياس قبلي، و (O2) قياس بعدي ، (T) المعالجة (البرنامج التعليمي)، (-) عدم وجود معالجة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في الوسط العربي ضمن مدارس المرحلة الثانوية بالمثلث في الداخل الفلسطيني البالغ عددهم (1180 طالبًا) وفق إحصائية لسنة 2025 حسب بيانات المجالس المحلية.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (60) من طلبة الصف العاشر في الوسط العربي من الحاصلين على أعلى الدرجات في مادة الهندسة التحليلية ومقياس التمكين الرقمي، وقد قسموا عشوائيًا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (30) لكل مجموعة، وللتاكيد على التكافؤ والضبط الإحصائي لأية فروق في القياس القبلي، استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) عند المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التمكين الرقمي.

أداتا الدراسة:

من أجل إنجاز الدراسة وتحقيقًا لأهدافها، طورت أداتا الدراسة والمتمثلة في البرنامج التعليمي، واستبانة قياس التمكين الرقمي، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال مثل دراسات كل من: المطيري وآخرون (2025)، ودراسة المقرن (2024)، ودراسة عبدالموجود (2024)، وفيما يلي توضيح لهما:

أولًا: البرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT)

أ- بناء البرنامج:

قام الباحثان بتطوير برنامج تعليمي قائم على توظيف الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) بهدف تنمية التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر. وقد تم بناء البرنامج وفق خطوات النموذج العام للتصميم التعليمي كما يلي:

1- مرحلة التحليل (Analysis):

في هذه المرحلة قام الباحث بدراسة خصائص طلبة الصف العاشر واحتياجاتهم التعليمية في مادة الهندسة التحليلية من حيث:

- **تحديد الاحتياجات:** إعداد استبانة وإجراء مقابلات مع المعلمين والطلاب للكشف عن الصعوبات التي تواجههم في فهم موضوعات الهندسة التحليلية، مثل ميل المستقيم، معادلة المستقيم، ومعادلة الدائرة.
- **مراجعة الأدبيات:** الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت توظيف الذكاء الاصطناعي (وخاصة ChatGPT) في العملية التعليمية، ومدى إسهامه في رفع مستوى التحصيل وتحسين الكفايات الرقمية للمتعلمين.

2- مرحلة التصميم (Design):

في هذه المرحلة، عمل الباحثان على وضع مخطط تعليمي تفاعلي يتكامل فيه استخدام (ChatGPT) مع أهداف مادة الهندسة التحليلية، وذلك من خلال:

- تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية: صياغة مهام وأسئلة تعتمد على (ChatGPT) لتوليد حلول وخطوات توضيحية للمسائل الرياضية، مع توفير بدائل لطرق الحل المختلفة لتدريب الطلبة على المرونة الفكرية.
- إدماج التمكين الرقمي: ربط الأنشطة بمهارات رقمية مثل البحث عبر (ChatGPT)، استخدام أوامر فعّالة (Prompts)، وتوظيف الذكاء الاصطناعي لتفسير الرسوم البيانية والمعادلات.
- ضبط المسار التعليمي: وضع خطة زمنية لتنظيم الجلسات بحيث تشمل أنشطة فردية وجماعية تعتمد على الحوار مع (ChatGPT) لتعزيز التفكير الرياضي وحل المشكلات.

3- مرحلة التطوير (Development):

في هذه المرحلة عمل الباحثان على إنتاج الموارد التعليمية والأدوات اللازمة لتطبيق البرنامج، وذلك من خلال:

- إعداد أدلة رقمية: إنتاج كتيب إلكتروني للطالب يحتوي على خطوات استخدام (ChatGPT) في دراسة موضوعات الهندسة التحليلية، مع نماذج تطبيقية على مسائل من الكتاب المدرسي.
- بناء بنك أسئلة تفاعلي: تطوير مجموعة من الأسئلة والمهام العملية التي تُطرح على (ChatGPT) مع توفير سيناريوهات للإجابات النموذجية والمقارنة بينها.
- إنتاج وسائط مساعدة: تصميم عروض تقديمية وأوراق عمل رقمية ترافق الحصص الصفية وتوجه الطالب إلى كيفية الاستفادة المثلى من إمكانيات (ChatGPT).

4- التنفيذ (Implementation):

جرى تطبيق البرنامج على عينة من طلبة الصف العاشر في بيئة صفية واقعية من خلال:

- جلسات تمهيدية: تعريف الطلبة بكيفية استخدام (ChatGPT)، وآلية صياغة الأسئلة والحصول على إجابات رياضية دقيقة.
- استراتيجية التعلم المقلوب المدعوم بالذكاء الاصطناعي: تكليف الطلبة باستكشاف موضوعات الهندسة التحليلية عبر (ChatGPT) قبل الحصص، ومن ثم مناقشة النتائج في الصف وتوظيفها في أنشطة جماعية.
- تجارب عملية: تشغيل (ChatGPT) خلال الحصة لاقتراح حلول متعددة لمسألة معينة، ثم مناقشتها نقديًا بين الطلبة والمعلم.

5- التقييم (Evaluation):

اختُتم البرنامج بمرحلة تقييم شاملة لأثره على التحصيل الدراسي والتمكين الرقمي لدى الطلبة من خلال:

- التقييم التكويني: استخدام اختبارات قصيرة بعد كل وحدة من وحدات الهندسة التحليلية لقياس مدى استيعاب الطلبة وتحسن أدائهم في استخدام الأدوات الرقمية.
- التقييم الختامي: تطبيق اختبار تحصيلي شامل في مادة الهندسة التحليلية، بالإضافة إلى استبانة لقياس التمكين الرقمي.
- قياس التحسن: تقييم مدى تحسين الطلبة من خلال التحليل الإحصائي وذلك بمقارنة النتائج القبلية والبعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك للتحقق من فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه.

ب- مكونات البرنامج:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت برامج تعليمية في مادة الهندسة التحليلية والتمكين الرقمي خصوصًا لدى طلبة الصف العاشر، قام الباحثان بإعداد البرنامج التعليمي من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة.

تكون البرنامج التعليمي من (12) حصة بواقع حصتين أسبوعيًا، مدة كل حصة (45) دقيقة، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسة والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفنيات فاعلة قائمة على استخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT)، وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية، عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال أساليب تدريس الرياضيات والتعليم والتعلم للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، وتقنينه لمجتمع الدراسة قبل تطبيقه على المشاركين من أجل التعرف إلى أثر برنامج تعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي

(ChatGPT) في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي. ويوضح جدول (2) ملخصًا مختصرًا لمحتويات الجلسات التعليمية:

جدول (2): مكونات البرنامج التعليمي

الحصة	عنوانها	أهدافها
الحصة الأولى	مقدمة عن الذكاء الاصطناعي	استكشاف دور الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) وتعزيز التمكين الرقمي في دعم التعلم الذاتي والتفكير التحليلي.
الحصة الثانية	مقدمة عن مفهوم الهندسة التحليلية في سياق الذكاء الاصطناعي.	التعرف الى الهندسة التحليلية وتطبيقاتها وتطوير الوعي الرقمي في التعليم وخاصة الرياضيات باستخدام الذكاء الاصطناعي.
الحصة الثالثة		
الحصة الرابعة	الاحداثيات النقطة في المستوى وحساب البعد بين نقطتين	يستخدم الطالب (ChatGPT) لتحديد موقع النقطة ويتعرف على قانون البعد بين نقطتين.
الحصة الخامسة	نقطة المنتصف بين نقطتين	يتعلم الطالب كيفية إيجاد نقطة المنتصف بين نقطتين وكذلك إيجاد نقطة طرفية عندما تعطى نقطة المنتصف باستخدام الذكاء الاصطناعي.
الحصة السادسة	ميل المستقيم	يتذكر الطالب مفهوم الميل وكيفية حساب ميل مستقيم الذي يمر بين نقطتين باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT).
الحصة السابعة	معادلة المستقيم	يستخدم الطالب (ChatGPT) لصياغة معادلة مستقيم بمساعدة ميله ونقطة تقع عليه.
الحصة الثامنة	العلامة بين المستقيمات	يميز الطالب العلاقة بين المستقيمات (متوازيان متعامدان) باستخدام امثلة (ChatGPT).
الحصة التاسعة	مراجعة تفاعلية	يقيم الطلاب تعلمه من خلال اختبار باستخدام الذكاء الاصطناعي.
الحصة العاشرة	معادلة الدائرة	يستخدم الطالب (ChatGPT) لصياغة معادلة الدائرة بمساعدة نصف قطرها ونقطة المركز.
الحصة الحادية عشر	نشاط رقمي تعاوني	يعرض الطالب في القسم الأول مسائل هندسة على (ChatGPT) ويطلب منه حلها, في القسم الثاني يعرض الأخطاء الشائعة في الهندسة التحليلية (ممكن يكتب حل لمسألة فيها أخطاء) ويصححها بمساعدة الذكاء الاصطناعي (ChatGPT).
الحصة الثانية عشر	الختامية	التحقق من مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

ت- تطبيق البرنامج التعليمي:

تم تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية المكونة من (30) طالبًا، حيث استمر تنفيذ البرنامج لمدة (12) حصة دراسية، وجرى تدريس المادة التعليمية باستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) حصريًا، وذلك داخل الغرفة المحوسبة، إذ خصص لكل طالب حاسوب لاستخدامه أثناء الحصة، وتم تقديم المحتوى التعليمي وفقًا لمكونات البرنامج كما هو موضح في جدول (2).

في الحصة الأولى، وضح دور الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وكيف يمكن أن يسهم في تعزيز التمكين الرقمي لدى الطلبة، وتنمية التعلم الذاتي، وتطوير مهارات التفكير التحليلي لديهم، وذلك من خلال توظيف تطبيق (ChatGPT) في حل مسائل تعليمية عامة، وبشكل خاص المسائل الرياضية،أما الحصة الثانية، فقد تم تناول مفهوم الهندسة التحليلية باستخدام (ChatGPT)، حيث تعرّف الطلبة إلى هذا الفرع من الرياضيات بأسلوب محوسب يختلف عن الأسلوب التقليدي المتبع، وهدف ذلك إلى تنمية الوعي الرقمي لدى الطلبة، وتعزيز توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات. وخلال الحصص الثماني اللاحقة، تم شرح موضوعات الهندسة التحليلية المقررة بصورة تفاعلية، مع عرض أمثلة وتدريبات متنوعة تتناسب مع محتوى كل حصة، من حيث الجوانب النظرية والتطبيقية. وشملت الأنشطة التعليمية مسائل وتمارين عملية نفذها الطلبة أثناء الحصص، مثل: أسئلة الاختيار من متعدد، والأسئلة المفتوحة، وتصحيح مسائل تتضمن أخطاء، إضافة إلى مسائل رياضية تتطلب تحديد صحة العبارة (صحيح أو غير صحيح).

وفي الحصة الحادية عشرة، نفذ نشاط شامل لجميع موضوعات المادة، حيث قام عدد من الطلبة بعرض مسائل في الهندسة التحليلية أمام زملائهم باستخدام (ChatGPT) وطلبوا منه حلها، ثم تمت مناقشة الحلول بشكل جماعي. كما عرض فريق آخر من الطلبة أخطاء شائعة في الهندسة التحليلية، وتم تصحيحها بمساعدة الذكاء الاصطناعي، تلا ذلك نقاش جماعي لتوضيح المفاهيم الصحيحة.

أما في اللقاء الأخير، فقد تم تقديم مراجعة شاملة وتلخيص لمجمل الحصص التي تلقاها الطلبة، والتأكد من تحقيق أهداف البرنامج من خلال تنفيذ نشاط فردي قائم على التقييم الذاتي للطلبة.

ث- صدق المحتوى للبرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT):

قام الباحثان بعرض مكونات البرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في الرياضيات وأساليب التدريس في الرياضيات، بهدف التأكد من مناسبتها للأهداف التعليمية المرجوة. حيث بلغ عددهم (15) محكمًا،حيث قام المحكمون بتقييم مدى وضوح المحتوى، ومدى ملاءمة الأنشطة التعليمية المدمجة، مع الأخذ بعين الاعتبار أي تعديلات مقترحة لتحسين برنامج تعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) وضمان مناسبتها للتطبيق على عينة الدراسة المستهدفة، وقد اجريت التعديلات التي اقترحها المحكمون.

ثانيًا: مقياس التمكين الرقمي

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثان على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس التمكين الرقمي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة (Jiménez-Cortés, 2025)، ودراسة (الرحيلي والعمري، (2020) ، ودراسة (Irwansyah et al.,2024)، ودراسة (Kong et al., 2024) ، ودراسة هلال (2021) قام الباحثان بتطوير مقياس التمكين الرقمي استنادًا إلى تلك الدراسات.

الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين الرقمي:

أ- صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولًا: الصدق الظاهري (Face Validity)

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس التمكين الرقمي، والذي يعرف أيضًا بصدق المحكمين، قام الباحثان بعرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات التربية والرياضيات، ممن يحملون درجتي الماجستير والدكتوراه، وبلغ عددهم (15) محكمًا، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، وملاءمتها للأبعاد التي تقيسها، وانسجامها مع أهداف الدراسة والفئة المستهدفة، واعتمد الباحثان معيار نسبة اتفاق لا تقل عن (80%) بين المحكمين كحد أدنى للإبقاء على الفقرة، وبناء على الملاحظات والمقترحات التي قدمها المحكمون، أُجريت التعديلات اللازمة، والتي تمثلت في إعادة صياغة بعض الفقرات وتحسينها لغويًا وتربويًا.

ثانيًا: صدق البناء (Construct Validity)

وللتحقق من صدق البناء لمقياس التمكين الرقمي، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) طالبًا من طلبة الصف العاشر في الوسط العربي، من خارج العينة الأصلية للدراسة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب معاملات ارتباط فقرات المقياس بالمجالات التي تنتمي إليها، وكذلك معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، إضافة إلى معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية له. وقد أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيًا ومقبولة تربويًا، مما يشير إلى اتساق الفقرات مع البناء النظري للمقياس، ويؤكد صلاحية الأداة لقياس التمكين الرقمي. ويوضح جدول (3) قيم معاملات الارتباط الناتجة عن هذا التحليل.

جدول (3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التمكين الرقمي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	البنية التحتية والاتصال			الكفاءة التشغيلية			التفكير التحليلي	
1	.36*	.48**	6	.66**	.47**	11	.79**	.65**
2	.37*	.52**	7	.71**	.52**	12	.46**	.48**
3	.83**	.61**	8	.75**	.67**	13	.87**	.73**
4	.88**	.72**	9	.79**	.66**	14	.73**	.57**
5	.76**	.47**	10	.71**	.45**	15	.69**	.60**
	درجة كلية للمجال **79.			درجة كلية للمجال**77.			درجة كلية للمجال**85.	
الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	-	-
	المسؤولية الرقمية			الابتكار			------	
16	.58**	.40**	21	.74**	.67**	-	-	-
17	.66**	.45**	22	.82**	.59**	-	-	-
18	.60**	.42**	23	.74**	.32*	-	-	-
19	.71**	.54**	24	.74**	.33*	-	-	-
20	.54**	.61**	-	-	-	-	-	-
	درجة كلية للمجال**68.			درجة كلية للمجال**58.			-----	

ملاحظة: *دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (05. > p *) **دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (01. > p **)

يتضح من بيانات جدول (3) أن معاملات ارتباط فقرات مقياس التمكين الرقمي تراوحت قيمها بين (0.32) و(0.88)، وقد جاءت جميع هذه القيم ضمن الحدود المقبولة إحصائيًا ودالة عند مستويات مناسبة. ووفقًا للتصنيف الذي أشار إليه موكاكا (Mukaka,2012)، فإن معاملات الارتباط التي تقل عن (0.30) تعد ضعيفة، في حين تصنّف القيم التي تقع بين (0.30) وحتى (0.70) ضمن المستوى المتوسط، أما القيم التي تتجاوز (0.70) فتعد قوية. وبناء على ذلك، فإن جميع فقرات المقياس أظهرت درجات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والقوية، الأمر الذي يدل على اتساقها مع الأبعاد التي تنتمي إليها ومع البناء الكلي للمقياس، وبالتالي لم تستدعِ النتائج حذف أي فقرة من فقرات المقياس، ويعرض الملحق رقم (1) الصيغة النهائية لمقياس التمكين الرقمي.

ثبات مقياس التمكين الرقمي:

للتحقق من ثبات مقياس التمكين الرقمي وأبعاده المختلفة، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) طالبًا من طلبة الصف العاشر في الوسط العربي، ممن لا ينتمون إلى العينة الأصلية للدراسة. وقد استُخدمت بيانات هذه العينة لغرض فحص ثبات الاتساق الداخلي

للمقياس ككل، وكذلك لكل مجال من مجالاته على حدة، وذلك من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بعد التحقق من الصدق واستقرار عدد فقرات المقياس عند (24) فقرة. ويبين جدول (4) قيم معاملات الثبات التي تم التوصل إليها.

جدول (4): ثبات مقياس التمكين الرقمي بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
البنية التحتية والاتصال	5	.70
الكفاءة التشغيلية	5	.77
التفكير التحليلي	5	.75
المسؤولية الرقمية	5	.70
الابتكار	4	.78
الدرجة الكلية	**24**	**.89**

يتضح من جدول (4) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس التمكين الرقمي تراوحت ما بين (.70- .78)، كما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (.89) حيث تعد جميع هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس التمكين الرقمي:

تكون مقياس التمكين الرقمي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (24) فقرة، موزعة على خمسة مجالات كما هو موضح في ملحق (1)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتمكين الرقمي، وقد طلب من المستجيب تقدير استجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جدًا (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جدًا (1)، درجة واحدة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة:**

المجموعة ولها مستويان: مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج التعليمي ، ومجموعة ضابطة طبق عليها التعليم الاعتيادي.

- **المتغيرات التابعة (Dependent variables):**

تمثلت المتغيرات التابعة بالدرجة التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال الاستجابة على فقرات ومجالات مقياس التمكين الرقمي.

إجراءات الدراسة:

قام الباحثان بإجراء الدراسة باتباع الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها المستهدفة.
- تحديد اداة جمع البيانات المستخدمة في الدراسة.
- بناء البرنامج التعليمي.
- إجراء تجربة استطلاعية على عينة استطلاعية للتأكد من صدق وثبات مقياس التمكين الرقمي، ولم يتم تضمينها في عينة الدراسة الاصلية.
- جمع البيانات وترميزها وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجتها إحصائيًا.

المعالجات الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة والوصول إلى النتائج، تم استخدام البرنامج الاحصائي (SPSS V.28) من خلال اجراء المعالجات الآتية:

- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (للازواج) (Paired t-test) لتحديد الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، إضافة إلى (Cohen's (d لتحديد حجم الأثر للبرنامج التعليمي.
- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد الفروق في القياس البعدي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولتحقيق الضبط الإحصائي لأية فروق في القياس القبلي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، إضافة إلى مربع ايتا(η^2) لتحديد حجم الأثر للفرق بين المجموعتين.
- معامل الارتباط بيرسون لتحديد صدق البناء، ومعادلة كرونباخ ألفا لتحديد ثبات مقياس التمكين الرقمي.

عرض نتائج الدراسة:

أولًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين القياسين القبلي والبعدي لأثر برنامج تعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر عند أفراد المجموعة التجريبية.

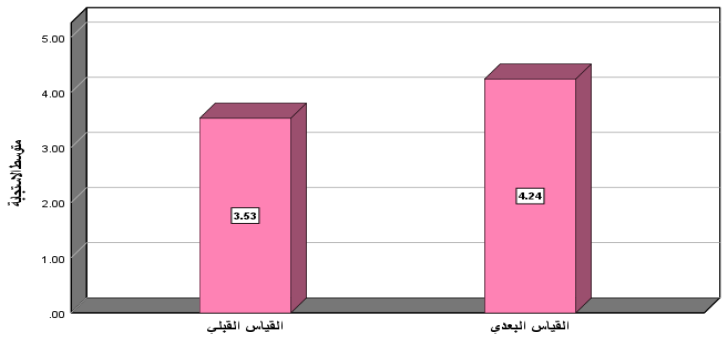
لفحص الفرضية الخامسة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة(Paired Sample t-test) ، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT)في تحسين التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي، وجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5): نتائج اختبار(ت) للعينات المتر ابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للتمكين الرقمي لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	حجم الاثر Cohen's (d)
البنية التحتية والاتصال	قبلي	30	3.81	.558	29	-7.850	.000*	1.43
	بعدي	30	4.49	.296				
الكفاءة التشغيلية	قبلي	30	3.65	.703	29	-5.762	.000*	1.05
	بعدي	30	4.33	.373				
التفكير التحليلي	قبلي	30	3.50	.770	29	-4.479	.000*	0.82
	بعدي	30	4.16	.373				
المسؤولية الرقمية	قبلي	30	3.49	.632	29	-5.807	.000*	1.06
	بعدي	30	4.15	.399				
الابتكار	قبلي	30	3.12	.730	29	-5.640	.000*	1.03
	بعدي	30	4.00	.469				
الدرجة الكلية للتمكين الرقمي	**قبلي**	**30**	**3.53**	**.389**	**29**	**-10.884**	**.000***	**1.99**
	بعدي	**30**	**4.24**	**.199**				

القيمة الحرجة لاختبار(ت) = ± 2.045 عند درجات حرية = 29 ، *دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p*) .

تبين نتائج جدول (5) أن قيم مستويات الدلالة المحسوبة على مقياس التمكين الرقمي وأبعاده جاءت أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الرقمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي، ويلاحظ أن متوسط الدرجة الكلية لأفراد المجموعة التجريبية ارتفع من (3.53) في القياس القبلي إلى (4.24) في القياس البعدي، وهو ما يعكس تحسنًا ملحوظًا في مستوى التمكين الرقمي بعد تطبيق البرنامج التعليمي، كما أظهرت نتائج حساب حجم الأثر باستخدام معامل (Cohen's d) أن الأثر كان كبيرًا جدًا، إذ بلغت قيمته للدرجة الكلية للتمكين الرقمي (1.99)، مما يدل على فاعلية مرتفعة للبرنامج المطبق في تنمية التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي، ويظهر هذا التحسن بصورة واضحة في شكل (1).



شكل (1): المتوسط الحسابي للقياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للتمكين الرقمي عند افراد المجموعة التجريبية

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للتمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر بعد تطبيق البرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT).

لفحص الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة للدرجة الكلية للتمكين الرقمي في القياس البعدي ونتائج جدول (6) تبين ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للتمكين الرقمي في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	30	4.24	.199
ضابطة	30	2.55	.328

ولتحديد الفروق، استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للدرجة الكلية للتمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر، وجدول (7) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب.

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب ANCOVA للقياس البعدي لمقياس التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر وفقًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	قيمة الدلالة	η^2
القبلي (مصاحب)	.828	1	.828	13.707	.000	.194
المجموعة	38.116	1	38.116	630.691	.000*	.917
الخطأ	3.445	57	.060			

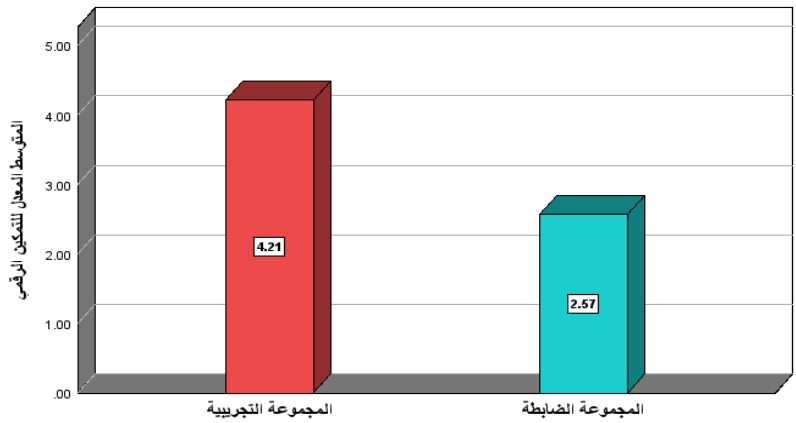
*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05> p *).

يتضح من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 ≥α) تعزى للمجموعة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (630.691)، بدلالة إحصائية (p =.000)، وحجم أثر للبرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) بلغت قيمته (η^2 =.917) ما يعني أن البرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) يفسر من التباين في المتغير التابع (التمكين الرقمي) ما مقداره (91.7%).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي للتمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي، وفقا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في جدول (8)، كما يوضح شكل (2) الرسم البياني للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين البعدي للدرجة الكلية للتمكين الرقمي وذلك بعد عزل أثر القياس القبلي.

جدول (8): المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي للدرجة الكلية للتمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.21	.045
ضابطة	2.57	.045



شكل (2): المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتمكين الرقمي على القياسين البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي عند المجموعتين التجريبية والضابطة

يلاحظ من جدول (8) ومن الشكل (2) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) المطبق في تحسين التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر كان الأكبر إذ بلغ (4.21)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.57) وهذا يشير وفقًا لأهداف الدراسة إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) المطبق كان له فاعلية في تحسين التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي. علما أنّ حجم الأثر للبرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) كان كبير جدا وبلغت قيمته (η^2 =.917).

مناقشة النتائج:

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05≥α) بين القياسين القبلي والبعدي لأثر برنامج تعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر عند افراد المجموعة التجريبية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى أن البرنامج التعليمي القائم على الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) كان له أثر واضح في تحسين التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في مادة الهندسة التحليلية حيث وصل حجم الأثر للدرجة الكليةباستخدام Cohen's d وصل إلى (1.99) وهو كبير جدًا وفق المعايير المعتمدة (Sawilowsky,2009)، ويأتي هذا التحسن متفقًا مع ما أكدته الدراسات الحديثة التي أشارت إلى أن أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي تحدث نقلة نوعية في ممارسات التعلم الرقمي؛ إذ بينت الدراسات مثل دراسة (Holmarsdottir & Holmes ,2025) ودراسة (Moghavvemi & Jam ,2025) أن الذكاء الاصطناعي يسهم في الارتقاء بمهارات البحث والتفكير والتفاعل مع المعلومات، وهي مكونات أساسية للتمكين الرقمي. كما دعمت نتائج البناي (2025) هذا الاتجاه حين أوضحت أن ChatGPT قادر على تحسين الاستيعاب المفاهيمي لدى المتعلمين، وهو ما يؤكد أن استخدامه في مادة هندسية تجريدية كالتحليلية يرفع كفاءة المتعلم الرقمية والعلمية معًا.

وتتفق هذه النتائج كذلك مع ما أشارت إليه المراجعات العلمية الأجنبية، مثل دراسة (Munaye et al. ,2025) ودراسة Montenegro-Rueda et al. ,2023) ، التي أكدت أن الذكاء الاصطناعي يعزز التعلم الذاتي، ويتيح بيئات تعلم أكثر تفاعلًا ومرونة. وفي السياق نفسه، وأوضحت دراسات تطبيقية مثل (Luo & Tahir ,2025) و (Pepin & Buchholtz ,2025)أن الذكاء الاصطناعي يزيد من كفاءة الطلبة الرقمية أثناء تنفيذ الأنشطة وتحليل البيانات، وتكتسب هذه النتيجة أهمية خاصة في مادة الهندسة التحليلية، إذ بين (Yi et al. ,2025) و (Gabriel et al. ,2024) أن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين قدرة الطلبة على الربط بين التمثيلات الجبرية والهندسية، إضافة إلى تعزيز فهم المفاهيم المجردة.

ورغم هذا التوافق الواسع، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أن أثر الذكاء الاصطناعي قد يكون محدودا عندما تتوفر بيئة تعليمية تفتقر إلى البنية التحتية أو التدريب، كما أوضحت الحبيب وآخرون (2024) والسوسي وأبوختالة (2024)، إلا أن عدم ظهور هذا التعارض في الدراسة الحالية قد يعود إلى أن البرنامج التعليمي كان مهيكلًا ومدروسًا، مما عزز فرص استفادة الطلبة منه،وبذلك، تؤكد النتيجة أن دمج ChatGPT في تعليم الهندسة التحليلية يمكن أن يؤدي إلى تحسين حقيقي في مهارات التمكين الرقمي لدى الطلبة.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للتمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي داخل الخط الأخضر **بعد تطبيق البرنامج التعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT).**

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مما يشير إلى تفوق البرنامج التعليمي القائم على ChatGPT على التعليم الاعتيادي في تحسين التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر وبلغ حجم الأثر باستخدام مربع ايتا (0.917 = η^2) . وهو كبير جدًا وأعلى من (0.14) وفق المعايير المعتمدة (Richardson,2011). وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسات حديثة عديدة حول فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم التعلم الرقمي، فقد بينت دراسة (Munaye et al, 2025) ودراسة (Montenegro-Rueda et al. ,2023) أن ChatGPT يسهم في رفع مستوى التفاعل والدافعية لدى الطلبة، ويعزز قدرتهم على التعلم الذاتي وتوظيف الأدوات الرقمية، وهي عناصر أساسية في مفهوم التمكين الرقمي. كما دعمت نتائج دراسة (Luo & Tahir ,2025) ودراسة (Pepin & Buchholtz ,2025)هذا التفوق من خلال إبراز دور الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء والتحصيل والكفاءة الرقمية بصورة تتجاوز ما يمكن أن يحققه التعليم التقليدي.

وفي مجال مادة الهندسة التحليلية تحديدًا، جاءت نتائج الدراسة متفقة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (Yi et al. ,2025) و (Gabriel et al. ,2024) ، واللتان أكدتا أن أدوات الذكاء الاصطناعي تساعد الطلبة على فهم العلاقات الجبرية والهندسية المعقدة وتصور الرسوم التوضيحية بدقة أعلى، مما ينعكس على ارتفاع مستوى التمكين الرقمي والرياضي معًا، كما دعمت دراسة (Sunzuma ,2023) هذا الاتجاه حين بينت أن الأدوات الرقمية التوليدية تقلل من الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصف العاشر وتزيد دافعيتهم نحو تعلم الهندسة، كما أكدت دراسة باجري (2025) أن وعي الطلبة بالذكاء الاصطناعي ما يزال متوسطًا، وأنهم بحاجة إلى برامج تدريبية موجهة، وهو ما يعكس محدودية الدور الذي قد يلعبه التعليم الاعتيادي في تعزيز التمكين الرقمي، كما أكدت دراسات خضير وآخرون (2025) والعنزي والعبيكان (2024) والسوسي وأبوختالة (2024) أن تمكين المعلمين والطلبة رقميًا لا يمكن أن يتحقق دون تدريب ممنهج ودعم مؤسسي، وهو غالبًا ما لا يتوفر في أساليب التدريس التقليدية التي تركز على الشرح اللفظي دون توظيف بيئات تعلم رقمية، لذلك كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ورغم ذلك، أشارت بعض الدراسات- مثل دراسة (Annamalai & Nasor ,2025) ودراسة المطري وآخرون (2025)- إلى أن فعالية استخدام ChatGPTترتبط بشكل مباشر بمستوى المهارات الرقمية الأساسية لدى الطلبة وبمدى وعيهم بحدود استخدامه، إلا أن تفوق المجموعة التجريبية في هذه الدراسة قد يعزى إلى أن البرنامج التعليمي كان منظمًا وموجهًا، مما خفف من تأثير هذه التحديات، وجعل استخدام ChatGPT عنصرًا مساعدًا فعالًا في تطوير مهارات الطلبة الرقمية. وهكذا، تؤكد نتائج الفرضية الثالثة أن الذكاء الاصطناعي، عندما يدمج بصورة منهجية، يكون أكثر قدرة من التعليم التقليدي على تمكين الطلبة رقميًا خاصة في المواد ذات الطبيعة التجريدية.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تم التوصل للاستنتاجات الآتية:

- أن البرنامج التعليمي القائم على الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) كان له تأثير قوي ومباشر في رفع مستوى التمكين الرقمي لدى طلبة الصف العاشر في مادة الهندسة التحليلية، إذ ظهر تحسن ملحوظ في الأداء الرقمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- تفوق البرنامج التعليمي القائم على الذكاء الاصطناعي على التعليم الاعتيادي (التقليدي) في تعزيز مهارات التمكين الرقمي، مما يبرز الدور المتنامي للتكنولوجيا الذكية في تحسين جودة التعلم.
- أن استخدام ChatGPT في مادة ذات طبيعة تجريدية كالهندسة التحليلية ساعد الطلبة على الربط بين التمثيلات الجبرية والهندسية، مما عزز الفهم العميق للمفاهيم ورفع مستوى الأداء الرقمي والرياضي لدى المتعلمين.
- أن نجاح ChatGPT في تعزيز التمكين الرقمي كان مرتبطًا بتصميم برنامج تعليمي موجه ومنظم، مما يشير إلى أن البيئة التعليمية – من حيث التدريب، الإرشاد، وتوفير الأدوات – تلعب دورًا حاسمًا في نجاح دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تم التوصية بالتوصيات الآتية:

- ضرورة إدماج ChatGPT وأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس الرياضيات، لاسيما الموضوعات التجريدية مثل الهندسة التحليلية، لما لها من أثر مثبت في تحسين التمكين الرقمي والفهم المفاهيمي.
- ضرورة توفير برامج تدريبية منظمة للمعلمين لتمكينهم من استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بفعالية داخل الغرفة الصفية، وتعزيز قدرتهم على تصميم أنشطة تعليمية رقمية مبتكرة.
- تشجيع المدارس على توفير البنية التحتية الرقمية المناسبة، مثل الإنترنت عالي السرعة والأجهزة اللوحية، بما يضمن تطبيق البرامج الذكية بكفاءة ويعزز فرص ممارسة الطلبة للمهارات الرقمية.
- ضرورة نشر ثقافة الاستخدام المسؤول والفعال لأدوات الذكاء الاصطناعي بين الطلبة، وتقديم إرشادات واضحة حول كيفية توظيف هذه الأدوات في التعلم وتنمية التفكير النقدي.
- تشجيع تصميم موارد تعليمية عربية مبنية على الذكاء الاصطناعي بحيث تلائم خصائص الطلبة في الوسط العربي، وتقدم محتوى تفاعليًا يتناسب مع احتياجاتهم الرقمية والتعليمية.
- تشجيع الباحثين على إجراء دراسات مماثلة على مراحل صفية أخرى، و في مواد دراسية مختلفة، لفحص أثر الذكاء الاصطناعي في تعزيز التمكين الرقمي في موافغ تعليمية متنوعة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

باجري، عبد المجيد محمد سعيد. (2025). مستوى وعي طالبات كلية البنات بجامعة سيئون بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (49)، 914-941. https://doi.org/10.55074/hesj.vi49.1565 .

البناي، زكريا عبد الله. (2025). أثر استخدام ChatGPT في التعلم عبر الأجهزة الذكية لتنمية مهارات القراءة لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، 41(7.2)، 1) 37–أسيوط https://doi.org/10.21608/mfes.2025.457223

الحبيب، سعد أحمد بن، مدكور، أحمد فؤاد خليل. (2024). مستوى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة الماجستير بكلية الشرق العربي للدراسات العليا. *المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات*، 4(1)، 225-240. DOI: 10.21608/aijtid.2023.257191.1074

خضير، رائد، العيثاوي، سعد، وسعادة، جمال. (2025). تصورات معلمي الرياضيات حول دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 49(1)، 213-258. https://doi.org/10.21608/jfees.2025.427017 .

السوسي، زهير عبد الله، وأبوختالة، رامي أحمد. (2024). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العام: الواقع والتحديات. *مجلة البحوث الأكاديمية*، 28(خاص)، 315–328. https://doi.org/10.65540/jar.v28i .

الشريف، هيثم عبد المجيد محمد محمود، وفريد، لمياء عبد الله أحمد. (2024). أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم الرياضي على التحصيل المعرفي وتحسين المهارات التقنية لدى طلبة كلية التربية الرياضية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والتطبيقية*، 79(01)، 216-243 .

الشطيري، محمد، وآخرون. (2025). أثر أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدية في تصميم دروس الرياضيات. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، 48 https://doi.org/10.33193/JEAHS.48.2025.707

عبد الموجود، أحمد د. صابر أحمد. (2024). تطبيقات الذكاء الاصطناعى فى التعليم (المستجدات والرؤى المستقبلية): دراسة مرجعية. *مجلة البحوث والممارسات التعليمية العلمية* https://doi.org/10.21608/jsrep.2024.361882 .

العنزي، مريم عايد، والعبيكان، ريم عبد المحسن. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة منهجية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 8(39)، 451-472. https://doi.org/10.21608/jasep.2024.362479 .

عيد، بدر عبد الشافي عبد العزيز، وعيد، ياسر عبد الشافي عبد العزيز. (2024). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية والبحث العلمي في الجامعات. *مجلة كلية الآداب – جامعة بورسعيد*، 29(7)، 522، https://doi.org/10.21608/jfpsu.2024.288197.135139.

كرزون، نضال أحمد. (2023). دور الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل النماذج التربوية التقليدية: دراسة تحليلية للتحولات الرقمية في مجالات العملية التعليمية المختلفة. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنقدية*، 8(16)، 1-24. https://doi.org/10.69867/PEAJ0063

محمد صابر علي محمد، وهويدا سعيد عبد الحميد. (2025). الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية ChatGPT :أنموذجًا. *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، 13(48.1)، 315-357. https://doi.org/10.21608/ejos.2025.460600 .

المطري، عبد الله سعيد سالم، العذوبي، خالد بن، عزان، ناصر، الصوافية، جمال سعيد، والعبرية، جابر. (2025). دور الذكاء الاصطناعي التوليدي (ChatGPT)كأحد التقنيات الناشئة في تطوير التعليم والتعلم الجامعي. *المجلة الإلكترونية للتربية والعلوم*، 9(40)، 377-406.

المقرن، نورة. (2024). مراجعة منهجية لاستخدامات وتحديات ChatGPT في التعليم. *مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 43(201)، 368-381. https://doi.org/10.21608/jsrep.2024.344161 .

الرحيلي، محمد، والعمري، سعد. (2020). التمكين الرقمي لدى المعلمين: دراسة ميدانية. *المجلة العربية للتربية*، 40(3)، 115.–138 https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=295168

هلال، محمد عبد الحكيم. (2021). تمكين البنية التحتية الرقمية في مدارس التعليم الثانوي العام بمصر لمواجهة تداعيات جائحة كوفيد-19. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 45(4)، 61-178. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=317822 .

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abu-Saad, I. (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist, 49*(8), 1085–1101. [CrossRef]

Annamalai, N., & Nasor, M. (2025). Exploring ChatGPT in education: Unveiling learners' experiences through the lens of Self-Determination Theory. *Smart Learning Environments*, 12**,** Article 59. [CrossRef]

Berger, F. (2025). *What does "digital empowerment" mean? Berger Team.* https://www.berger.team/en/glossar/digital-empowerment/?utm_source=chatgpt.com.

Busuttil, L., & Calleja, J. (2025). Teachers' beliefs and practices about the potential of ChatGPT in teaching mathematics in secondary schools. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 11, 140–166. [CrossRef]

Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *ArXiv*. [CrossRef]

Frolova, E. V., Rogach, O. V., & Ryabova, T. M. (2020). Digitalization of education in modern scientific discourse: New trends and risks analysis. *European Journal of Contemporary Education, 9*(2), 331–336. [CrossRef]

Gabriel, I., Manzini, A., Keeling, G., Hendricks, L. A., Rieser, V., Iqbal, H., … Rahman, S. M. A.& et al. (2024). The Ethics of Advanced AI Assistants. *ArXiv preprint arXiv:2404.16244*. [CrossRef]

Hellsten, P., & Paunu, A. (2020). *Digitalization: A concept easier to talk about than to understand*. Proceedings of the 12th International Conference on Knowledge Management and Information Sharing (KMIS 2020), 1, pp. 39–47.

Holmarsdottir, H. B., & Holmes, K. (2025, June 19). Empowering the next generation: teaching digital skills. *European School Education Platform*. https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/empowering-next-generation-digital-skills?utm_source=chatgpt.com.

Irwansyah, I., Putra, A., & Dewi, R. (2024). Measuring digital empowerment among university students. *International Journal of Digital Learning*, 12(1), 77–94. [CrossRef]

Jiménez-Cortés, R. (2025). Digital empowerment in educational contexts: Scale development and validation. *Journal of Educational Technology Studies*, 18(2), 45–62. [CrossRef]

Khan, M. A., Rehman, A., Shah, A. A., Abbas, S., Alharbi, M., Ahmad, M., & Ghazal, T. M. (2025). Navigating the future of higher education in Saudi Arabia: implementing AI, machine learning, and big data for sustainable university development. *Discover Sustainability*, 6, Article 495. [CrossRef]

Kong, L., Zhang, Y., & Chen, H. (2024). Digital empowerment scale for higher education institutions. *Computers & Education*, 210, 104–118. [CrossRef]

Kong, S.-C., Yang, Y., & Yeung, W. K. (2021). *A proposed TPACK model of teaching STEM with AI components: Evaluating a teacher development course for fostering digital creativity*. Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2021), Volume 1, pp. 187–198. SCITEPRESS – Science and Technology Publications. DOI: 10.5220/0012511900003179.

Kumar & Patel, McGrath, C., Farazouli, A., & Cerratto-Pargman, T. (2024). Generative AI chatbots in higher education: a review of an emerging research area. *Higher Education*, 89(6), 1533–1549. [CrossRef]

Lee, Martinez & O'Connor, Springer, L., Martinez, J., & O'Connor, P. (2025). Integrating AI literacy into teacher education: a critical perspective. *AI Perspectives*, 2(4), 475–489. [CrossRef]

Luo, Z., & Tahir, R. (2025). ChatGPT-assisted lesson planning for children's STEAM arts education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. [CrossRef]

Merriam-Webster. (2024). *Analytic geometry*. In *Merriam-Webster Dictionary*. https://www.merriam-webster.com/dictionary/analytic%20geometry

Moghavvemi, S., & Jam, F. A. (2025). Unraveling the influential factors driving persistent adoption of ChatGPT in learning environments. *Education and Information Technologies*, 30, 22443–22470. [CrossRef]

Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Fernández-Batanero, J. M., & López-Meneses, E. (2023). Impact of the implementation of ChatGPT in education: A systematic review. *Computers*, 12(8), 153. [CrossRef]

Mukaka, M., M. (2012). Statistics corner: A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*; 24(3): 69-71.

Munaye, Y. Y., Admass, W., Belayneh, Y., Molla, A., & Asmare, M. (2025). ChatGPT in education: A systematic review on opportunities, challenges, and future directions. *Algorithms*, 18(6), 352.

OECD. (2025). *Trends Shaping Education 2025*. Paris: OECD Publishing. [CrossRef]

Pengfei, X., & Meng, L. (2025). Digitalization in Chinese education: Implications for management and administration. *Global Insights*, 3(4). [CrossRef]

Pepin, B., Buchholtz, N., & Salinas-Hernández, M. (2025). A scoping survey of ChatGPT in mathematics education. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 11(1), 9–41. [CrossRef]

Richardson, J, T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6 (2), 135- 147. [CrossRef]

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson-http://lib.ysu.am/disciplines_bk/efdd4d1d4c2087fe1cbe03d9ced67f34.pdf

Sawilowsky, Shlomo S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*: 8(2), Article 26. [CrossRef]

Sharma, Gupta & Reddy, Gupta, S., Sharma, P., Reddy, K. V., Fatima, A., & Sharma, N. (2025). Integrating Artificial Intelligence in Education: Advancing Personalized Learning Within Ethical Frameworks: An Overview. *EthAIca*, 4, 418. [CrossRef]

Smith & Johnson, Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. [CrossRef]

Sunzuma, G. (2023). Technology integration in geometry teaching and learning: A systematic review (2010–2022). *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education, 11*(3), Article 1938. [CrossRef]

UNESCO. (2024). *AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO Publishing. [CrossRef]

van den Berg, G., & du Plessis, E. (2023). ChatGPT and generative AI: Possibilities for its contribution to lesson planning, critical thinking and openness in teacher education. *Education Sciences*, 13(10), 998. [CrossRef]

Yi, L., Liu, D., Jiang, T., & Xian, Y. (2025). The effectiveness of AI on K–12 students' mathematics learning: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education, 23*, 1105–1126. [CrossRef]

Zhang, X.X. (2025) Digital Transformation and smart education in China: Current status and challenges. *Open Access Library Journal*, 12: e12952. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Bajri, A. M. S. (2025). The awareness level of female students at the College of Girls at Seiyun University regarding the use of artificial intelligence applications in education. *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, (49), 914–941. https://doi.org/10.55074/hesj.vi49.1565

Al-Bannai, Z. A. (2025). The impact of using ChatGPT in mobile learning on developing reading skills among students with learning difficulties. *Faculty of Education Journal (Assiut)*, 41(7.2), 1–37. https://doi.org/10.21608/mfes.2025.457223

Al-Habib, S. A. B., & Madkour, A. F. Kh. (2024). The level of using artificial intelligence applications in the educational process from the perspective of master's students at the Arab East College for Graduate Studies. *Arab International Journal of Information Technology and Data*, 4(1), 225–240. https://doi.org/10.21608/aijitd.2024.xxx

Khudair, R., Al-Aithawi, S., & Saadeh, J. (2025). Mathematics teachers' perceptions of integrating artificial intelligence in education. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, 49(1), 213–258. https://doi.org/10.21608/jfees.2025.427017

Al-Sousi, Z. A., & Abukhtalah, R. A. (2024). Artificial intelligence and its applications in general education: Reality and challenges. *Journal of Academic Research*, 28(Special Issue), 315–328. https://doi.org/10.65540/jar.v28i

Al-Sharif, H. A. M. M., & Farid, L. A. A. (2024). The effect of using artificial intelligence applications in teaching a course on sports educational technology on cognitive achievement and improving technical skills among students of the College of Physical Education. *International Journal of Educational and Applied Sciences*, 79(1), 216–243

Al-Shutairi, M., et al. (2025). The impact of generative artificial intelligence tools on designing mathematics lessons. *Journal of Educational and Human Sciences*, 48(2025). https://doi.org/10.33193/JEAHS.48.2025.707

Abd Al-Mawgood, A. D. S. A. (2024). Applications of artificial intelligence in education (developments and future perspectives): A reference study. *Journal of Educational Research and Scientific Practices*. https://doi.org/10.21608/jsrep.2024.361882

Al-Anazi, M. A., & Al-Obaikan, R. A. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic review. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 8(39), 451–472. https://doi.org/10.21608/jasep.2024.362479

Eid, B. A. S. A., & Eid, Y. A. S. A. (2024). The role of artificial intelligence in developing the educational process and scientific research in universities. *Journal of the Faculty of Arts – Port Said University*, 29(7), 395–522. https://doi.org/10.21608/jfpsu.2024.288197.1351

Karzoun, N. A. (2023). The role of artificial intelligence in reshaping traditional educational models: An analytical study of digital transformations in various educational fields. *Journal of the Palestinian Educators Association for Literature, Educational and Psychological Studies*, 8(16), 1–24. https://doi.org/10.69867/PEAJ0063

Mohamed, S. A. M., & Howaida, S. A. H. (2025). Artificial intelligence in the curriculum: ChatGPT as a model. *Egyptian Journal of Specialized Studies*, 13(48.1), 315–357. https://doi.org/10.21608/ejos.2025.460600

Al-Matari, A. S. S., Al-Adoubi, Kh. B., Azzan, N., Al-Sawafiya, J. S., & Al-Abria, J. (2025). The role of generative artificial intelligence (ChatGPT) as an emerging technology in developing university teaching and learning. *Electronic Journal of Education and Sciences*, 9(40), 377–406.

Al-Muqrin, N. (2024). A systematic review of the uses and challenges of ChatGPT in education. *Journal of Educational, Psychological, and Social Research*, 43(201), 368–381. https://doi.org/10.21608/jsrep.2024.344161

Al-Ruhaily, M., & Al-Omari, S. (2020). Digital empowerment among teachers: A field study. *Arab Journal of Education, 40*(3), 115–138. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=295168

Hilal, M. A. H. (2021). Enabling digital infrastructure in general secondary schools in Egypt to face the repercussions of the Covid-19 pandemic. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, 45*(4), 61–178. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=317822

الملحق رقم (1): مقياس التمكين الرقمي

ابنائي الطلبة المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحثان بدراسة تهدف التعرف إلى " أثر برنامج تعليمي باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في التمكين الرقمي في مادة الهندسة التحليلية لدى طلبة الصف العاشر في الوسط العربي"، نامل الإجابة عن الفقرات بكل موضوعية، لما لذلك من أهمية على صدق نتائج الدراسة مؤكدين لكم بأن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها منكم ستعامل بسرية تامة، ولغاية البحث العلمي فقط،ومتمنين لكم دوام التوفيق، وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام.

الباحثان

يرجى التكرم باختيار الاستجابة المناسبة بعد قراءة الفقرات وفق ما ينطبق عليك:

الرقم	الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
البُعد الأول: البنية التحتية والاتصال (Infrastructure & Access) يقيس توافر الأدوات والوصول الموثوق للأنترنت:						
.1	أمتلك جهازاً رقمياً (حاسوب/هاتف ذكي) واتصال إنترنت مستقراً يسمح باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يومياً.					
.2	أستطيع الوصول إلى منصات الذكاء الاصطناعي (مثل ChatGPT) في أي وقت ومكان يناسب احتياجاتي الدراسية.					
.3	أتحقق من تحديث تطبيقات الذكاء الاصطناعي ووجود نسخ احتياطية لضمان استمرارية العمل عند الأعطال.					
.4	أعرف كيفية استخدام شبكات VPN (شبكة افتراضية خاصة تستخدم في نقل البيانات بأمان) أو نقاط اتصال احتياطية عند انقطاع الإنترنت.					
.5	أُحافظ على بيئة رقمية آمنة عبر استخدام كلمات مرور قوية وتفعيل التشفير HTTPS (طريقة لحماية البيانات) .					
البُعد الثاني: الكفاءة التشغيلية (Technical Proficiency) يقيم توظيف الأدوات لتحسين التعلم:						
.6	أستطيع تثبيت وتشغيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتخصيص إعداداتها الأساسية (مثل اللغة، نمط الإجابة).					
.7	أجيد استخدام الأوامر المتقدمة (Prompt Engineering) للحصول على نتائج دقيقة (مثل:" أكتب ملخصاً أكاديمياً عن...").					
.8	أحفظ المحادثات وأصدر النتائج بصيغ مُنظمة (PDF/Word) لمشاركتها مع الزملاء.					
.9	أُصلح الأعطال الفنية البسيطة (تحديث المتصفح، إعادة تسجيل الدخول) دون مساعدة.					
.10	أضبط معايير الأدوات (طول الإجابة، نمط اللغة، درجة الإبداع) لتحسين جودة المخرجات.					
البُعد الثالث: التفكير التحليلي (Critical Analysis) يقيس إتقان التعامل مع الأدوات الرقمية:						
.11	أُقيّم مخرجات الذكاء الاصطناعي بمقارنتها مع مصادر موثوقة (الكتب، الأبحاث).					
.12	ألخص المعلومات بأسلوبي الخاص وأربطها بالمفاهيم الدراسية لتعزيز الفهم الشخصي.					
.13	أستخدم الأداة لتحليل أخطائي في حل المسائل وتصحيح منهجيتي.					
.14	أوظف الأداة لتحليل المسائل المعقدة، وأحدد أخطائي بناءً على توجهاتها لتحسين الأداء.					
.15	أميّز المعلومات المتحيزة/غير الدقيقة في نتائج الذكاء الاصطناعي.					
البُعد الرابع: المسؤولية الرقمية (Digital Responsibility) يركز على الأخلاقيات والتنظيم الذاتي:						
.16	أخصص وقتاً محدداً لاستخدام الذكاء الاصطناعي كي لا يؤثر على حياتي الشخصية.					
.17	أتحقق من صحة الحلول المقدمة من الأداة قبل اعتمادها في الواجبات.					
.18	أحمي بياناتي عبر مراجعة إعدادات الخصوصية وعدم مشاركة معلومات شخصية.					
.19	أتجنب النسخ الحرفي من الذكاء الاصطناعي للحفاظ على النزاهة الأكاديمية.					
.20	أنشر التوعية بين زملائي حول الاستخدام المسؤول لهذه الأدوات وأشرك زملائي بتجاربي الناجحة حول الاستخدام الأمثل لهذه الادوات.					
البُعد الخامس: الابتكار (Innovation) يقيس الإبداع في توظيف التقنية:						
.21	أبتكر مشاريع دراسية باستخدام اقتراحات الذكاء الاصطناعي (مثل: محاكاة تجارب علمية).					
.22	أصمم أدوات رقمية مساعدة (كقوالب جاهزة لحل مسائل الرياضيات).					
.23	أُعدّل نواتج الذكاء الاصطناعي لأطور أفكاراً جديدة لم تذكرها الأداة.					
.24	أشارك زملائي بتجارب ناجحة في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي للإبداع الدراسي.					

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 175 - 189
www.refaad.com

تحليل الأنشطة القرائية المتضمنة في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي

Analysis of Reading Activities Included in the "My Beautiful Language" Textbook for the Fifth Grade of Primary School in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Reading Comprehension Skills

منى عبد الله البشر[1]، عائشة سليمان العسكر[2*]

[1] أستاذ دكتور في المناهج وطرق التدريس- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- السعودية.

[2] باحثة ماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس- مسار اللغة العربية- كلية التربية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- السعودية.

*الباحث المراسل: عائشة العسكر (jman.sh1430@gmail.com)

Mona Abdullah Al Besher[1], Aisha Sulaiman Al-Askar[2*]

[1] Professor of Curriculum and Instruction, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia.

[2] Master's Researcher in the Department of Curriculum and Instruction, Arabic Language Track, College of Education, mam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Aisha Al-Askar (jman.sh1430@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/11/18	2025/12/25	2026/1/12

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.2

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تحليل مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في الأنشطة القرائية في كتاب لغتي العربية للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لعام 2025- 2026م.

المنهجية: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي (تحليل محتوى)، وتكونت عينة الدراسة من الأنشطة القرائية في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي (الصف الدراسي الأول).

النتائج: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في الأنشطة القرائية على النحو الآتي: مهارات الفهم الحرفي جاءت في المرتبة الأولى بدرجة تكرار بلغت (177) تكرارًا، وبنسبة (55 %)، مما يشير إلى تركز الأنشطة القرائية في هذا المستوى بشكل ملحوظ. مع وجود تفاوت في توزيع الأنشطة القرائية بين مستويات الفهم المختلفة.

الخلاصة: أوصت الباحثتان بتضمين مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة (الحرفي والاستنتاجي والنقدي)، في أنشطة كتاب لغتي الجميلة بشكل متوازن لضمان تنمية جميع جوانب الفهم لدى الطلاب، وكذلك مراجعة وتحديث محتوى كتب اللغة العربية دوريًا لضمان مواكبته لمستجدات المناهج، وربطه بواقع الطلاب واهتماماتهم اليومية.

الكلمات المفتاحية: *المحتوى؛ الأنشطة القرائية؛ مهارات الفهم القرائي؛ مقرر لغتي الجميلة.*

Abstract:

Objectives: This research aimed to analyze the level of inclusion of reading comprehension skills in the reading activities of the Arabic Language textbook for the fifth grade in the Kingdom of Saudi Arabia for the academic year 2025-2026.

Methods: The researcher followed the descriptive approach (content analysis). The study sample consisted of the reading activities in the Arabic Language textbook for the fifth grade (first semester).

Results: The research reached a number of conclusions, the most important of which are: The level of inclusion of reading comprehension skills in reading activities is as follows: Literal comprehension skills ranked first with a frequency of 177 occurrences, representing 55%, indicating a significant concentration of reading activities at this level.

Conclusions: The researchers recommended incorporating reading comprehension skills at their various levels (literal, inferential, and critical) into the activities of the "My Beautiful Language" textbook in a balanced manner to ensure the development of all aspects of student comprehension. They also recommended the periodic review and updating of Arabic language textbook content to ensure it keeps pace with curriculum developments, connects to students' realities and daily interests.

Keywords*: Content; Reading Activities; Reading Comprehension Skills; My Beautiful Language Curriculum.*

الاستشهاد

Citation

البشر، منى، العسكر، عائشة. (2026). تحليل الأنشطة القرائية المتضمنة في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (2)، 175- 189.

Al Besher, M. A., & Al-Askar, A. S. (2026). Analysis of Reading Activities Included in the "My Beautiful Language" Textbook for the Fifth Grade of Primary School in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Reading Comprehension Skills. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 175-189. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.2 [In Arabic]

المقدمة:

تُعد القراءة من أهم المفاتيح التي تفتح أبواب المعرفة فهي وسيلة الإنسان الأولى لاكتساب العلم وتنمية الفكر وصقل المهارات اللغوية، وقد أولى الإسلام واللغة العربية أهمية عظيمة للقراءة، إذ كانت أول كلمة نزل بها الوحي على النبي -صلى الله عليه وسلم- فيقول اقرأ باسم ربك الذي خلق، مما يدل على مكانته الرفيعة في بناء الإنسان والمجتمع.

وتحتل القراءة في اللغة العربية مكانة خاصة فهي الأداة الرئيسية لفهم النصوص والتفاعل مع التراث العربي والإسلامي الزاخر كما تسهم في تنمية الفهم القرائي وتقوية ملكة التعبير والكتابة، وتوسيع الحصيلة اللغوية لدى المتعلم.

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية الفهم القرائي، في أنه لا يقتصر على قراءة الكلمات والجمل فحسب، بل يمتد إلى فهم المعاني، وتحليل النصوص، واستنتاج الأفكار، وربطها بخبرات القارئ وحياته اليومية. ومن خلال الفهم القرائي تنمو لدى المتعلم قدرات التفكير والتأمل والنقد ويتعمق إدراكه لجماليات اللغة ومعانيها الثرية.

إن إتقان مهارات الفهم القرائي يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية القدرة على التعبير الشفهي والكتابي، مما يعزز التواصل الفعال باللغة العربية، ويجعل من القراءة وسيلة للفكر والإبداع لا مجرد أداء آلي. ولهذا تعد تنمية الفهم القرائي هدفا رئيساً في تعليم اللغة العربية لأنه المفتاح الحقيقي للمعرفة والوعي والثقافة.

في الوقت الراهن أصبح ينظر للقراءة بوصفها مشروعًا قوميًا يهدف إلى الارتقاء بالأمة، فقد أدركت الأمم أن القراءة هي السلاح والعدة التي ينبغي إعدادها؛ لمواجهة تحديات القرن الجديد إذ تعد القراءة الأداة الأولى للتعلم، وهي المفتاح الذي يلج به القارئ إلى عقول الآخرين ليكون بناؤه المعرفي من خلال دمج ما يقرأ مع خبراته السابقة، فيحدث التفاعل الذي يؤدي للوصول إلى أرقى درجات التفكير، وتطور مفهوم القراءة في ضوء معطيات علم النفس والتربية فانتقل من الاقتصار على التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة إلى الفهم والاستنتاج والربط، ثم النقد والتفاعل والإمتاع (الأحمدي 2012).

للفهم القرائي دورًا أساسيًا في عملية القراءة، وهو مطلب لغوي وتعليمي وتربوي حيث يحقق أسمى أهداف القراءة وهو الارتقاء بلغة المتعلم وتزويده بأفكار ثرية وإلمامه بمعلومات مفيدة وإكسابه مهارات النقد بموضوعية وإبداء الرأي وإصدار الأحكام.

ولحفظ بيت شعر على سبيل المثال لابد على المتعلم من قراءة محتواه (مجموعة الكلمات) وفهم مفردات البيت الشعري، وعليه فإنه لتحقيق الهدف المبتغى لا بد من فهم واستيعاب الرموز والكلمات لتكوين فهم متماسك، فالفهم هو جوهر عملية القراءة، وذلك مهما اختلف مستوى القارئ وغرضه ونوع المادة المقروءة، كما أن عملية الفهم لا تحدث بطريقة عبثية عشوائية إنما تستند على استراتيجيات ومستويات يدركها العقل وينظمها لكي تتم بفاعلية ونجاح.

يعاني كثير من الطلاب من صعوبات التعلم فلها تأثيرات سلبية عميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية، والتي تلعب دورًا حاسمًا في أدائه المدرسي (عقيلي، 2021).

يعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، والهدف النهائي لعملية القراءة؛ لأنه جوهر القراءة بوصفه عملية مرتبطة بالتفكير، وأكثر أشكال المعرفة تعقيدً ا، و مهارة رئيسية من مهارات القراءة، والهدف من كل قراءة هو فهم المعنى، والخطوة الأولى من هذه العملية ربط خبرة الطالب بالرمز المكتوب، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالعملية التعليمية ويؤثر على التحصيل الدراسي (الخليف، 2016).

وقد سعت المملكة العربية السعودية جاهدة في دعم العملية التعليمية، وكان للغة العربية اهتمام كبير جدًا، فقد قامت وزارة التعليم في عام 1442هـ بتنفيذ برنامج لقياس الفهم القرائي لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بشكل أسبوعي، من خلال نماذج اختبارية محاكية للاختبار الدوليPIRLS ، وذلك ضمن مراكز الدعم التعليمي الصيفية "عن بُعد" عبر منصة "مدرستي" للعام الدراسي 1442هـ، التي افتتحتها الوزارة مؤخرًا.

ويأتي ذلك البرنامج استكمالًا لخطة وزارة التعليم في تعزيز اختبارات محاكية لاختبارات الدراسة الدولية لقياس مدى تقدّم القراءة في العالمPIRLS لجميع طلبة المملكة في الصف الرابع الابتدائي؛ حرصًا على قياس وتطوير مهارات الطلبة اللغوية، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية، وكذلك تعزيز المهارات القرائية والكتابية في إطار تطبيق وزارة التعليم هذا العام 2021 الاختبار الدوليPIRLS ؛ بهدف دعم السياسات والمشروعات والبرامج التي تسهم في رفع مستويات الطلبة، وتعمل الوزارة على تعزيز اختبارات محاكية لاختبارات الدراسة الدولية لقياس مدى تقدّم القراءة في العالم PIRLS لطلاب المرحلة الابتدائية؛ حرصًا على قياس وتطوير مهارات الطلبة اللغوية، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية، وكذلك تعزيز المهارات القرائية والكتابية.

وتسعى وزارة التعليم من خلال هذه الاختبارات إلى إكساب الطلاب مهارة الفهم القرائي، والوقوف على مستوياتهم، حيث تعتزم تنفيذ مشروع التدريب على إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي.

وتعتمد آلية عمل القياس الأسبوعي للفهم القرائي لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية في مراكز الدعم التعليمي الصيفية على متابعة التنفيذ من قادة المراكز والمشرفين التربويين، والرفع بتقرير أسبوعي للوزارة (وزارة التربية والتعليم).

مشكلة الدراسة:

تعد مشكلة ضعف الفهم القرائي من أبرز التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في مدارسنا اليوم، إذ يقتصر كثير من الطلاب على القراءة اللفظية دون إدراك عميق لمعاني النصوص ومقاصدها. وهذا الضعف لا يؤثر فقط على تحصيلهم الدراسي في مادة اللغة العربية، بل يمتد أثره إلى جميع المواد الدراسية التي تعتمد على القراءة والفهم والتحليل. كما كشفت دراسة العتيبي (2024) حيث كشفت عن مدى وجود علاقة بين الفهم القرائي والتحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. بحيث أسفرت عن دور الفهم القرائي في التحصيل الدراسي وأن العلاقة طردية في ما بين التحصيل والفهم القرائي.

إن ضعف الفهم القرائي يحرم الطالب من متعة القراءة، ويحد من قدرته على التفكير الناقد والإبداع، ويضعف تواصله اللغوي والكتابي، وترجع هذه المشكلة إلى عوامل متعددة منها قلة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة من قبل المعلمين، وأظهرت نتائج دراسة عمر، العريني (2017)، ضعف دور المعلمة في تنمية مهارات فهم القراءة للنصوص العلمية لدى الطالبات، كما أثبتت دراسة الثبيتي (2020) أن طرق التدريس السائدة في مجال تدريس اللغة العربية ما زالت مقتصرة على طرق التدريس المعتادة كالمناقشة والمحاضرة، ودعمت دراسة القرني (2025) أهمية توظيف الاستراتيجيات، إذ أظهرت الدراسة ضعف الدافعية بعض طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في فهم المقروء عدم تمكنهم من مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث متوسط.

أظهرت نتائج بيرلز (2021) للتحصيل في القراءة وقد بلغ متوسط الدرجات طلبت المملكة العربية السعودية (449) درجة وهو دون المتوسط الدولي (503 درجة) بقرابة 54 درجة وبهذا جاءت المملكة في المرتبة 57/46 دولة وإقليمًا مشاركًا، مما يعكس هذا ضعفًا في مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب.

كما أن من الأهمية بمكان أن تُولى مناهج اللغة العربية التحسين والتطوير، حيث يُعد خطوة جوهرية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، بحيث أن المناهج الحديثة تساهم في جعل عملية القراءة أكثر تشويقًا وفاعلية، من خلال تضمين نصوص متنوعة تراعي الفروق الفردية، وتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة تنمي قدرات التحليل والتفسير والنقد. كما أن تطوير المناهج يساعد على بناء متعلّمٍ واعٍ بالنصوص، قادرٍ على استخلاص المعاني وربطها بالواقع، مما ينعكس إيجابًا على تحصيله الدراسي وتنمية تفكيره اللغوي والثقافي. وأوضحت دراسة المالكي(2024) قصور مناهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تحقق الفاعلية المطلوبة لتنمية مهارات الفهم القرائي، فيما بينت دراسة حساني (2020) أن للكتاب المقرر أسباب مؤثرة في ضعف القرائي والكتابي.

وانطلاقًا مما سبق يتضح أن للفهم القرائي دورًا كبيرًا في تعزيز العملية التعليمية في تعليم اللغة العربية وسائر المواد الدراسية، ونظرًا لأهمية إتقان مهارات الفهم القرائي في تعليم اللغة وما يواجه المتعلمون من صعوبات وتدني في مستوى هذه المهارة في المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى توصيات الدراسات السابقة، بإثراء المناهج الدراسية بمزيد من الأنشطة التي تساعد في اكتساب مهارات الفهم القرائي، برزت فكرة هذا البحث إلى هدف التحقق من مدى تضمين الأنشطة الدراسية في كتاب لغتي الصف الرابع الابتدائي وفق مستويات الفهم القرائي المحددة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما مستوى تضمين الأنشطة القرائية في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي وفق مستوياته: (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) في المملكة العربية السعودية؟**

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما مستوى تضمين الأنشطة القرائية في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي وفق مستوى الفهم الحرفي؟
- ما مستوى تضمين الأنشطة القرائية في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي وفق مستوى الفهم الاستنتاجي؟
- ما مستوى تضمين الأنشطة القرائية في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي لمهارات الفهم القرائي وفق مستوى الفهم النقدي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى:

- الكشف عن مدى توافر مستويات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) التي تتضمنها الأنشطة القرائية في كتاب لغتي العربية بالصف الخامس الابتدائي (طبعة 1447هـ-2025م) في المملكة العربية السعودية.
- ما مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، النقدي) اللازم تضمينها في كتاب لغتي الخالدة للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

وتستمد الدراسة أهميتها من موضوعها الذي تبحث عنه وهو تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في نشاطات التعلم المرتبطة بمهارات الفهم القرائي وفق مستوى الفهم: (الحرفي الاستنتاجي، النقدي) في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي وتبرز أهمية الدراسة من خلال الآتي:

- تسهم عن الكشف عن مدى تركيز الأنشطة القرائية في كتاب لغتي الجميلة على تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، النقدي).
- توفر نتائج الدراسة تغذية راجعة للمعنيين بتطوير مناهج اللغة العربية، بما يضمن تضمين أنشطة قرائية أكثر فاعلية تلبي احتياجات المتعلمين.
- تساعد المعلمين في التعرف على طبيعة الأنشطة القرائية الحالية ومدى ارتباطها بمهارات الفهم القرائي، مما يوجههم لاختيار استراتيجيات تدريس أكثر ملائمة.
- تفتح المجال لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث المرتبطة بتحليل المحتوى القرائي، وتطوير استراتيجيات تعليم القرادة والفهم.

- تسهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 في تحسين جودة التعليم، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحليل الأنشطة القرائية في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في مهارات الفهم القرائي وفق مستوى الفهم (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي).
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة على كتاب لغتي الجميلة بجزئه الأول للصف الخامس الابتدائي (طبعة 1447-2025).

مصطلحات الدراسة:

- **تحليل محتوى**

التحليل لغة: حلل الشي: أرجعه إلى عناصره؛ وحلل الشيء: درسه وكشف خباياه(ابن منظور، 1994م).

يعرفه (مرعي والحليلة، 2000، 206) بأنه: " المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة العلمية وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية منشودة، تعرض على الطالب في صورة رمز أو أشكال أو صور أو معادلات، بقالب سمعي أو اسمعي بصري".

وتعرف الباحثتان تحليل المحتوى إجرائيًا بأنه: "تحليل الأنشطة القرائية الواردة في كتاب (لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي) في المملكة العربية السعودية دراسة منهجية منظمة، من خلال تحديد نوعها ومضمونها وتصنيفها في ضوء مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، وذلك باستخدام بطاقة تحليل معدة لهذا الغرض، بهدف الكشف عن مدى تضمين مهارات الفهم القرائي في تلك الأنشطة".

- **الأنشطة القرائية**

يعرفها (إبراهيم، 2002، 11) " ألوان متنوعة من الممارسات العلمية يقوم بها التلاميذ ويستخدمون اللغة استخدامًا موجهًا ناجحًا في المواقف التعليمية والتي تتطلب من التلاميذ الحديث والاستماع والقراءة والكتابة".

الأنشطة القرائية إجرائيًا:" هي التدريبات والتكليفات التعليمية المرتبطة بالنصوص القرآنية الواردة في كتاب لغتي الجميلة المقررة على الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، والتي تأخذ صورًا متعددة مثل: الأسئلة المباشرة، والمهام الاستنتاجية، الأنشطة اللغوية والتربوية. ويقصد بها في هذا البحث جميع ما ورد من أنشطة تتعلق بالنصوص القرآنية داخل الكتاب".

- **الفهم القرائي**

ويعرفه (شحاتة، والنجار، 2003):" عملية تفكير متعددة الأبعاد تقوم على أساس التفاعل بين القارئ والنص والسياق وهو عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب ولذا فهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة".

الفهم القرائي إجرائيًا: " هي مجموعة من العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم لفهم النصوص المقروءة ويقصد بها في هذا البحث المهارات التي تقاس من خلال الأنشطة القرائية في كتاب لغة الجميلة وتشمل: الفهم الحرفي الفهم التفسيري و فهم التذوق النقدي".

مستويات الفهم القرائي:

1. **مستوى الفهم الحرفي**

"يطلق عليه قراءة السطور، ويتضمن: " تطوير الثروة اللفظية، وتحديد التفاصيل، وتحديد الفكرة العامة المصرح بها، وفهم بناء النص، وتنفيذ التعليمات" (طعيمة، والشعيبي، 2006م؛ 92-93).

يعرف مستوى الفهم الحرفي إجرائيًا:" قدرة القارئ على إدراك المعاني الظاهرة والمباشرة في النص من خلال التعرف على الأفكار الرئيسية والفرعية، ومعاني المفردات وتسلسل الأحداث والشخصيات، والأماكن، كما وردت في النص دون تجاوز لمعناه الحرفي".

2. **مستوى الفهم الاستنتاجي**

يعرف شحاته، والسمان (2012، 103) مستوى الفهم الاستنتاجي:" يعني قدرتها القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النص وقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء".

تعرف الباحثة مستوى الفهم الاستنتاجي إجرائيًا: " قدرة القارئ على استنتاج المعاني الضمنية التي لم تذكر صراحة في النص وذلك بالاعتماد على الربط بين الأفكار، والتنبؤ بالأحداث وتفسير المواقف، واستنتاج النتائج، والمعاني الخفية بناء على القرائن النصية والمعرفية".

3. **مستوى الفهم النقدي**

يعرف القطاونة (2004، 113) مستوى الفهم النقدي: "عملية تقويم للمادة القرائية وإبداء الرأي فيها ومناقشتها، والتحقق من المعلومات قبل عملية إصدار الحكم، واتخاذ القرارات المناسبة التي قد تتفق مع هدف الكاتب والوصول إلى استنتاجات مناسبة حول النص القرائي".

يعرف مستوى الفهم النقدي إجرائيًا: " قدرة القارئ على إصدار أحكام نقدية موضوعية تجاه ما يقرأ من خلال تمييز الرأي عن الحقيقة ، و تقويم صدق المعلومات وتحليل أسلوب الكاتب ووجهة نظره وفق معايير منطقية وقيمية محددة ".

- **كتاب لغتي الجميلة**

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا: "هو كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لطلاب الصف الخامس الابتدائي (طبعة ١٤٤٧هـ-2025م) ، للفصل الدراسي الأول".

- **الصف الخامس الابتدائي:**

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا: " هو الصف الخامس من صفوف المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ويتراوح أعمار الطلاب ما بين (10- 11) عامًا تقريبًا، التي تعد مرحلة انتقالية بين تعلم المهارات الأساسية وتوظيفها في فهم النصوص القرائية بعمق".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يعد الفهم القرائي من أهم المهارات التي يسعى التعليم إلى تنميتها لدى المتعلمين، فهو لا يقتصر على قراءة الكلمات وفهم معانيها، بل يتعدى ذلك إلى دراك المعاني العميقة للنص وربطها بخبرات والمعارف السابقة. وتكمن أهميته في كونه أساسًا لاكتساب المعرفة في مختلف المجالات، فهو وسيلة للتفكير والتحليل والنقد، كما يسهم في تنمية قدرات الطالب اللغوية والعقلية ويعد خطوة رئيسة نحو التعلم الذاتي وبناء شخصية قادرة على التواصل والفهم والإبداع.

مفهوم الأنشطة القرائية:

عرفها الشامسي (2014، ص6) أنها" التدريبات التي تقدم للطلاب في الصف بعد الانتهاء من الدرس تحت إشراف معلم المادة ووفق الأسس التربوية التي تمكن المتعلم من التعامل مع مختلف المواقف داخل المدرسة وخارجها".

أهداف الأنشطة القرائية:

أشار(Alshareefi,2016) إلى أهداف للأنشطة القرائية وصنفها إلى:

1. **أهداف معرفية:**
   - توظيف قاموسًا من الكلمات الجديدة لدى المتعلم.
   - توفر فرصة للطلاب لاكتشاف مواهبهم.
   - بناء مهارات الاتصال اللغوي لدى الطلاب.
   - إثراء الثروة اللغوية للطالب، من خلال ممارسة الأنشطة مع زملائه، ومنها يكتسب ألفاظًا جديدة وجملًا وتراكيب.
2. **أهداف وجدانية:**
   - تعليم المتعلم أدب الحوار والمناقشة من خلال المناظرات والندوات.
   - تنمية مهارة فن تأليف القصص أو الروايات أو كتابة الشعر.
   - بناء مهارات الاتصال اللغوي لدى الطلاب معالجة النطق الخطأ للغة سواء كلمات أم جمل.
   - امتلاك المتعلم لمحصول لغوي في ذاكرته، يكون حاضرًا في ذهنه دائمًا.
3. **أهداف مهارية:**
   - تحرر المتعلم من الحفظ إلى الإبداع.
   - تساعد في زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم.
   - تنمي التذوق اللغوي لدى الطلاب.

مفهوم الفهم القرائي:

يعرفه حافظ (2008، ص 159) بأنه: " عملية عقلية يقوم فيها المتعلم بالتفاعل الإيجابي مع النص مستخدمًا في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك بخبرات جديدة يمكن له استخدامها فيما بعد في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية".

يعرفه إبراهيم (2009) بأنه: " عملية التفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ، التي ينتج عنها تكوين المعنى".

أهمية الفهم القرائي:

للفهم القرائي أهمية كبيرة في السيطرة على مهارات اللغة المتمثلة بالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وفي إيجاد قارئ واعي لما يدور حوله من مستجدات في الميادين كافة، ومتسلح بمعرفة تحتفظ به ذاكرته لمدة أطول، وله القدرة على الإبداع وإصدار الأحكام والتقييم.(العموش 2018، ص6)

ويرى الغلبان (2014) أن أهمية الفهم القرائي تكمن في النقاط التالية:

- إنه يضمن الارتقاء بلغة الطلبة.

- يساعد الطلبة على النقد البناء، ويعودهم على إبداء الرأي.
- يكسب التلميذ مهارات حل المشكلة ويعينه على فهم حيثياتها.
- الفهم القرائي عنصر أساسي ومهم في نجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.
- يربط الخبرات السابقة للطلبة بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يساعد التلميذ على التنبؤ.

وتضيف الباحثة أن الفهم القرائي ضرورة للمتعلمين بحيث يكون قاعدة أساسية ينطلق منها المتعلم في مسيرة حياته التعليمية، معتمدًا فيها على أسس صحيحة، وطرق سليمة تضمن مخرجات قرائية جيدة (ص 48).

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

من العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على فهم المقروء منها:

- ملائمة المقروء مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي.
- أسلوب عرض المقروء ومدى تلاؤمه وقدرات القارئ.
- خلو لغة المقروء من التراكيب الغامضة.
- مستوى دافعية القارئ، وانجذابه إلى قراءة الموضوع.
- مستوى مقروئية المقروء وسهولة مفرداته.
- الحركة الارتدادية لعين القارئ.
- معايشة القارئ موضوع المقروء وأفكاره.
- مستوى قدرة القارئ على الفهم القرائي، ودرجة إتقانه مهاراته.
- مستوى نضج القارئ، واستعداده القرائي(العقلي، والعضوي، والنفسي).
- مستوى الحشو والتكرار في المقروء.
- الغرض من القراءة(الغرض الذي يسعى إليه القارئ) (عطية، 2009، 42).
- الخبرة السابقة التي تسهل على القارئ عمليات الاستنتاج، وفهم المعنى الظاهري والضمني، وعملية النقد.
- العوامل العاطفية وهي مفهوم الذات، وتأثير المعلم، والمادة الدراسية.
- العوامل التربوية وهي التعليم غير الملائم للقراءة، والإعداد غير المناسب للمعلمين، والتأكيد على مهارة واحدة من مهارات القراءة.(الدليمي، والوائلي، 2009، ص29).

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن عملية الفهم القرائي عملية معقدة ومترابطة، فهي لا تقتصر على قراءة الكلمات وفهم معانيها، بل تتجاوز ذلك لتشمل تحليل النص وربط الأفكار واستنتاج المعاني وبناء المعنى الكلي للمقروء، كما أنها ترتبط بعوامل متعددة تزيد من تأثير العوامل على القارئ في فهم النص، وتتطلب هذه العملية تفاعلًا ذهنيًا عميقًا بين القارئ والنص بالإضافة إلى مهارات لغوية ومعرفية متعددة، مثل التركيز، والتفكير الناقد، والقدرة على الاستنتاج والتفسير.

وأورد أرمبراستر وآخران (2022) خمس عمليات للفهم القرائي:

1. **العمليات الجزئية:**

وهي تقوم على مبدأ الجزئية بحيث يقوم القارئ باختيار وحدات صغيرة من الجملة كاختيار معنى أو فكرة من الوحدات اللغوية المكونة للجملة أو الفكرة أو الأفكار المعروضة وتتضمن عمليتين فرعيتين هما:

- التركيب في تجميع الكلمات وربطها مع بعضها لتكوين جملة صحيحة.
- الاختيار الجزئي، والذي يعتمد أساسًا على فهم معنى الكلمة المفردة قبل ربطها وتركيبها، لتنسجم فيما يعرف بالعلاقات التركيبية.

2. **العمليات التكاملية:**

تُعنى باستنتاج العلاقات بين الجملة وتتضمن ثلاث عمليات فرعية:

- العائد: مثل الضمائر، أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.
- الروابط: العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة، مثل(السببية، والتمييز، والتأكيد).
- الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل لتكوين روابط ضمنية.

3. **العمليات الكلية:**

هذه العملية تتم وفق خطوتين أساسيتين وهما التنظيم والتلخيص، حيث يتم تنظيم المعاني والأفكار ضمن نمط محدد وفي شكل كلي يشمل الوحدات الجزئية والتي تلخص كل الأفكار والمعاني.

4. **العمليات التفصيلية المكملة:**

هذه العمليات تختص بتقديم الاستنتاجات غير مقيدة وتعمل على ربط التفاصيل الجزئية لتصل إلى الاستنتاج وتتضمن خمس عمليات فرعية هي:

- وضع الاحتمالات الافتراضية للواقع (التنبؤ).
- استغلال المدارك المعرفية السابقة في الإكمال والإتمام.
- إدراك التصورات الذهنية التي تختص بالتعبيرات المجازية والتعبيرات الحقيقية.
- تنشيط العمليات العقلية المعرفية في شكل استجابة انفعالية للمقروء.

5. العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف:

يتم من خلالها التركيز على الاستراتيجية المناسبة والتحكم فيها وتقويمها وتعديلها، ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها القارئ السيطرة على درجة فهمه.(ص184،185).

وترى الباحثتان من خلال ما تشير إليه المعطيات السابقة أن عملية الفهم القرائي تمثل منظومة معرفية متكاملة تتداخل فيها مجموعة من المهارات والعمليات الذهنية التي تعمل بانسجام لتحقيق الفهم العميق للنصوص المقروءة. فهذه العمليات ليست منفصلة أو مستقلة عن بعضها بل هي مترابطة ومتسلسلة تبدأ من الفهم الحرفي للمفردات والمعاني الظاهرة ثم تتطور إلى الفهم الاستنتاجي والنقدي وصولًا إلى توظيف المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة، وانطلاقًا من هذا الترابط ينبغي على المعلم أن يلتزم بمبدأ التدرج في التدريس بحيث لا ينتقل إلى عملية جديدة حتى يتأكد من تمكن المتعلمين من استيعاب العمليات السابقة وإتقانها؛ إذ أن الانتقال المتسرع بين المراحل قد يؤدي إلى خلل في بناء الفهم الشامل للنصوص ويضعف من كفاءة المتعلمين في التعامل مع المادة القرائية بعمق ووعي.

تحليل المحتوى:

يعد تحليل المحتوى المادة الدراسية أداة مهمة لفهم المعلومات والمضامين الموجودة في الكتاب المدرسي، ويعرف بيرلسون (1952) تحليل المحتوى بأنه: " الأسلوب الذي يتم عن طريقه الوصف الموضوعي والمنظم والكمي اللي المضمون الظاهري لمادة من مواد الاتصال".

أهداف تحليل المحتوى:

- تأكيد سلامة وصحة المضمون الذي يحقق أهداف المناهج الدراسية.
- التخلص من الفائض اللغوي المؤثر في ضياع الوقت والجهد للطالب والمدرس.
- ضمان تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية في تحديد المناهج الدراسية المؤثرة في تغيير سلوك الطالب، لمرغوب فيه.
- تأكيد صدق المحتوى التعليمي بالطرق العلمية بعيدًا عن الاجتهادات الشخصية لبعض المدرسين والمدربين في المجالات الفنية.
- تساعد المدرس في تحديد التقنيات والوسائل التعليمية خلال تدريسه أو تدريب الطلبة في الدروس التطبيقية.
- تساعد على اختيار عناصر التقويم في الأداء المهاري للطالب والمدرس.
- تساعد في عملية تقويم المناهج من أجل تطويرها لتتناسب مع الأهداف المرغوبة والتغيرات العلمية والمعرفية والثقافية التي طرأت على المجتمع. (حسين، 2016 ،ص 101، 102).

خصائص تحليل المحتوى:

كما أوردها (طعيمة، 2004،ص38، عبيد، 2016، ص43) تنقسم إلى الآتي:

- **أسلوب الوصف:**

حيث يهدف أسلوب تحليل المحتوي إلى الوصف الموضوعي للمادة الدراسية وتفسير الظاهرة كما تقع والتنبؤ بها.

- **أسلوب موضوعي:**

والموضوعية هنا صفة أساسية من صفات العمل العلمي وأهم مقوماته بحيث يتم النظر إلى الموضوع نفسه دون التأثر بالذاتية.

- **أسلوب منظم:**

وهذه سمة من سمات تحليل المحتوى والتنظيم هنا يعني أن يتهم التحليل في خطة عملية الأهداف وتتحدد على أساسها الخطوات التي مر بها التحليل.

- **أسلوب كمي:**

إن أهم ما يميز تحليل المحتوى هو التقدير الكمي كأساس للدراسة وكمنطق للحكم على الدراسة وكمؤشر للدقة في الدراسة ثم الاطمئنان إلى النتائج.

- **يتناول الشكل والمضمون:**

بحيث يتناول تحليل المحتوى المضمون الثقافي واللغوي بهدف إكساب التلاميذ مهارات معينة.

- **يتعلق بظاهرة النص:**

ويهتم أسلوب تحليل المحتوى بدراسة المضمون الظاهر للمادة الدراسية وتحليل المعاني الواضحة التي تنقلها الرموز المستخدمة.

- **وحدات تحليل المحتوى:**

يشير العديد من التربويين والباحثين إلى أن تحليل المحتوى الأساسية كما أوردها (طعيمة، 2004، ص38، عطيه، 2010، ص 76، عبيد، 2016، ص43) تنقسم إلى الآتي:

- **وحدة الكلمة:** وهي اصغر الوحدات في تحليل المحتوى، وقد تكون هذه الكلمة معبرة عن معنى أو مفهوم أو رمز.
- **وحدة الموضوع:** وهي أكبر الوحدات في المحتوى وأكثرها فائدة واستخداما وهي أصعب من الكلمة عند التحليل لأن الفكرة أكثر تعقيدًا.
- **وحدة الشخصية:** وهي النص الكامل كأن يكون قصة، أو مقالة، أو قصيدة، وهو الموضوع الذي يقوم المحلل بتحليل محتواه، ويتميز بالاتساع.
- **وحدة التعداد:** وهذه الأداة تستعمل التكرار وحدة للتعداد في حالة ظهور الفكرة التي تعبر عن هدف سلوكي ويعطي لكل فكرة وزن وهذه الطريقة الأكثر استعمالًا في البحوث التربوية.

الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثتان عددًا من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي تسنى لها الاطلاع عليها، والمرتبطة بموضوع البحث، وعرضتها مرتبةً حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، على النحو التالي:

أولًا: دراسات عُنيت بالأنشطة القرائية:

- **ذكرت دراسة الكاف (2023)** إن تضمين كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر الأساسي مهارات الذكاء اللغوي جاء بدرجة منخفضة وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بإعادة النظر في محتوى أنشطة كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر الأساسي وتطويرها بتضمينها مهارات الذكاء اللغوي بشكل أكبر يتناسب مع مجالات الذكاء اللغوي.
- **وأشارت دراسة الضويحي (2021)** التي أعدت قائمة بمتطلبات الدراسة الدولية (PIRLS) المناسب تضمينها في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع، والكشف عن درجة توافرها، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في درجة التضمين لهذه المتطلبات، وأعدت الباحثة تصورًا مقترحًا يشمل مجموعة من النصوص والأنشطة القرائية التي تدعم متطلبات الدراسة الدولية (PIRLS)في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع.
- **أوصت دراسة علي (2013)** بإعادة النظر في أهداف تعليم الأنشطة اللغوية، في الصف الأول الإعدادي في ضوء مهارات الأداء اللغوي، وإعادة النظر في محتوى الأنشطة اللغوية المتضمنة بكتاب اللغة العربية.

ثانيًا: دراسات عُنيت بالفهم القرائي:

- **ذكرت دراسة الأنصاري(2022)** أنه من الضروري الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي ويمكن الإفادة من قائمة مستويات الفهم القرائي في الدراسة الحالية والاهتمام بالبرامج التطويرية والتدريبية في أساليب وطرق استراتيجيات مهارات الفهم القرائي لدى المعلمين وقياس أثرها ومتابعة تطبيقها من قبل مراكز التدريب التربوي في إدارات التعليم، وضرورة تضمين مطوري كتب لغتي لصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ودرجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتب لغتي في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وتصور مقترح لتعزيز مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- **وقد أثبتت دراسة دغيري (2020)** وجود ارتباط طردي بين الفهم القرائي، والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأولية.
- **بينما كشفت دراسة عاشور (2018)** أن الكثير من المتعلمين يكابدون في عملية الفهم، مما يؤدي إلى ضعف في تحصيلهم العلمي. فهم يواجهون صعوبات في الفهم القرائي على مستويات مختلفة بسبب عوامل عديدة. كما أنهم لا يحسنون استخدام استراتيجيات الفهم القرائي التي ترتبط بأنشطة القراءة.
- **وأظهرت دراسة الدليمي (2015)** في الأردن أن النتائج المتعلقة بمهارات الفهم القرائي الواجب وتضمينها في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي أن (مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي) أكثر تكرارًا وبدرجة عالية أما (مهارات الفهم التذوقي، والفهم الإبداعي) بدرجة متوسطة من التكرارات، و(مهارات الفهم النقدي) جاءت بدرجة قليلة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن الباحثين أولوا اهتمامًا كبيرًا بمهارات الفهم القرائي، وعلاقتها بتحصيل الطلاب وكذلك بتحليل محتوى كتب اللغة العربية للكشف عن مدى تضمينها لتلك المهارات. فقد ركزت بعض الدراسات على بيان ضعف المتعلمين في مهارات الفهم القرائي مثل: دراسة عاشور، وأكدت دراسة دغيري على العلاقة الوثيقة بين الفهم القرائي والتحصيل الدراسي، كما سعت دراسة الدليمي و الأنصاري إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية في مراحل دراسية مختلفة لتحديد مدى شمولها لمستويات الفهم القرائي.

ومن خلال ذلك يتبين أن هذه الدراسات تشترك مع البحث الحالي في الاهتمام بتحليل أنشطة كتب اللغة العربية في ضوء مهارات الفهم القرائي، مما يسهم في تحديد مدى تركيز هذه الأنشطة على تنمية مستويات الفهم القرائي المختلفة لدى المتعلمين، والإفادة من نتائجها في تطوير المناهج الدراسية وتحسين جودة التعليم اللغوي.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي، والدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

- اتفقت الدراسات السابقة جميعها مع البحث الحالي في اعتماد منهج تحليل المحتوى أداة رئيسية للكشف عن مدى تضمين المهارات أو لمتطلبات التربوية في كتب اللغة العربية في مراحلها المختلفة.
- تشترك هذه الدراسات مع البحث الحالي السعي لتطوير المناهج والأنشطة التعليمية، وإعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية وتطوير الأنشطة القرائية واللغوية بما يتناسب مع المهارات المستهدفة و معايير الجودة التعليمية.
- الاهتمام بتنمية مهارات اللغة والفهم القرائي لدى المتعلمين باعتبارها أساسًا لتحسين التحصيل الدراسي وبناء الكفايات اللغوية الشاملة.

أوجه الاختلاف:

- تنوعت المراحل الدراسية المستهدفة في الدراسات السابقة بين المرحلة الإعدادية والابتدائية والثانوية في حين يركز البحث الحالي على المرحلة الابتدائية (الصف الخامس) تحديدًا، نظرا لما تمثله هذه المرحلة من أهمية بناء المهارات القرائية الأساسية.
- قدمت الدراسات السابقة تصورات ومقترحات لتطوير المناهج والأنشطة بما يتناسب مع أهدافها الخاصة، أما البحث الحالي فيسعى إلى الكشف عن مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي فعليًا في محتوى الأنشطة القرائية لكتاب لغتي الجميلة وتقديم توصيات عملية لتطويرها في ضوء النتائج المستخلصة.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

- تحديد الإطار النظري والمنهجي للبحث حيث ساعدت الدراسات السابقة في تكوين خلفية علمية متكاملة حول مفهوم الفهم القرائي ومستوياته وأبرز الاستراتيجيات والأساليب المتابعة في تحليل المحتوى الأنشطة القرائية مما أسهم في بناء الأطار النظري للبحث وتوضيح المفاهيم الرئيسية فيه.
- تحديد منهج البحث وأدواته ، كمنهج مناسب لطبيعة البحث، كما استفادت من الأدوات التحليلية والمعايير التي استخدمتها الدراسات السابقة في تحليل محتوى كتب اللغة العربية، مع تطويرها لتتناسب مع أهداف البحث الحالي.
- ساعدت نتائج الدراسات السابقة في إعداد فقرات بطاقة التحليل الخاصة بالبحث الحالي، من خلال الاسترشاد بالمهارات والمعايير التي تناولتها تلك الدراسات، وخاصة ما يرتبط بمهارات الفهم القرائي ومستوياته المختلفة.
- كشفت الدراسات السابقة عن وجود نقص أو قصور في تضمين المهارات القرائية في بعض كتب اللغة العربية بمراحل دراسية مختلفة مما أبرز الحاجة إلى إجراء هذا البحث لسد هذا القصور في مجال تحليل الأنشطة القرائية لكتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائية.
- أسهمت الدراسات السابقة في توجيه مناقشة نتائج البحث الحالي من خلال المقارنة بين ما توصلت إليه الدراسات الأخرى، وما أسفر عنه تحليل المحتوى الأنشطة في هذا البحث، مما أضفى على المناقشة بعداً علمياً ومصداقية أكبر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، بوصفه المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة البحث، والذي حُلّل من خلاله كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي؛ بهدف التعرف على " الأنشطة القرآنية المتضمنة في محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي".

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة:

تم تحليل جميع الأنشطة القرائية في كتاب لغة الجميلة للصف الخامس الابتدائي مع استبعاد الأنشطة المتعلقة بالخط والإملاء والتعبير والقواعد النحوية وتقويم الاسئلة المركبة باعتبارها أسئلة منفصلة ويتضمن مجتمع البحث الأنشطة القرائية للدروس والنصوص والقراءة في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول والبالغ عددها (16) درسًا.

أداة الدراسة:

عمدت الباحثتان إلى استخدام بطاقة تحليل المحتوى أداة لجمع البيانات، وذلك لمناسبتها لأهداف البحث، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وفي ضوء معطيات وتساؤلات البحث وأهدافه، وقد اعتمدت الباحثتان على قائمة أُعدت مسبقًا من دراسة القاضي (2024) التي تضمنت قائمة تحليل الأنشطة القرائية نظرًا لحداثة القائمة ومناسبتها لصفوف التعليم الابتدائي.

هدف التحليل:

الكشف عن مدى تضمين الأنشطة القرائية في كتاب لغتي العربية للصف الخامس الابتدائي، لمهارات الفهم القرائي.

فئة التحليل:

يعتمد نجاح التحليل على تحديد فئات التحليل، وذكر طعيمة (2004، ص272) أن الباحث سيواجه صعوبة في تحليل المحتوى مالم يقم بتصميم فئات التحليل، وبناءً على ذلك، اعتُمدت قائمة للأنشطة القرائية، وقائمة مهارات الفهم القرائي.

وحدة التحليل:

هناك خمس وحدات أساسية للتحليل، وهي: " الكلمة، الموضوع، الشخصية، المفردة، الوحدة القياسية أو الزمنية" (صبري،الرافعي، 2008، ص124).

وبناءً عليه اختيرت (الكلمة والموضوع) وحدة تحليل لكونها أنسب لطبيعة البحث.

صدق بطاقة التحليل:

اعتمدت الباحثتان على قائمة أُعدت مسبقًا من دراسة القاضي (2024) التي تضمنت قائمة تحليل الأنشطة القرائية نظرًا لحداثة القائمة ومناسبتها لصفوف التعليم الابتدائي.

ثبات الأداة:

تم تحليل الأنشطة القرائية في كتاب لغتي العربية للصف الخامس الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي من خلال ثبات المحللين (حيث شاركت الباحثتان زميلة في تخصص المناهج وطرق التدريس) وتم حساب معاملات الارتباط بين التحليلين باستخدام معامل ارتباط هولستي وجدول الآتي يوضح معاملات الثبات.

جدول (1): معاملات ثبات المحللين لقائمة مستويات الفهم القرائي:

مستويات الفهم القرائي	تكرار التحليل للباحث الأول ثبات التحليلين	تكرار التحليل للباحث الثاني ثبات التحليلين	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
3	319	302	302	17	%94

ومن خلال الاطلاع على جدول (1) والذي يتضمن قيم معاملات الثبات بطريقة ثبات التحليلين حيث يتضح أن معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على تمتع بطاقة تحليل الأنشطة القرائية المستويات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) بدلالات ثبات مرتفعة.

ضوابط وإجراءات عمليات تحليل المحتوى:

تم ضبط عملية تحليل محتوى الأنشطة القرائية وفق الآتي:

- إجراء عملية تحليل محتوى الأنشطة القرائية في حدود التعريف الإجرائي للمهارات المتضمنة في فئات التحليل.
- تحتسب النسبة المئوية من إجمالي عدد المهارات للأنشطة القرائية في كل مستوى.
- معيار الحكم على درجة توافر المهارات حيث تم الاعتماد على النسب المئوية لرصد استجابات المحلل فقرات بطاقات التحليل، وتحديد مستوى تضمين المهارات في الأنشطة القرائية وفق مستويات عدة، وحددت معايير الحكم على مستوى تضمين المهارات الفهم القرائي في العينة على النحو الآتي:
  - قليل جدًا من(0% إلى 20%).
  - قليل من (25 % إلى 40%).
  - متوسط من (45% إلى 60%).
  - كبير من (65% إلى 80%).
  - كبير جدًا من(85% إلى 100%).

الأساليب الإحصائية:

- معامل ارتباط (هولستي) للتأكد من ثبات بطاقة التحليل.
- تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمرتبة، للإجابة عن سؤال الدراسة في معالجة البيانات.

تعرض الباحثتان نتائج الدراسات التي هدفت إلى تحليل المحتوى الأنشطة القرائية في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في ضوء مهارات الفهم القرائي في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2025-2026-وذلك عن طريق الإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدارسة للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة والذي ينص:

ما مستوى تضمين الأنشطة القرائية في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي لمهارات الفهم القرائي وفق مستوياته: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) في المملكة العربية السعودية؟

كانت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

قامت الباحثتان بتطبيق بطاقة تحليل المحتوى المعدة سابقا على كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي بالفصل الدراسي الأول والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (2): يوضح عدد الأنشطة القرائية في ضوء مهارات الفهم القرائي

الوحدة الدراسية	موضوعات الدراسة في كتاب لغتي الجميلة الفصل الدراسي الأول	المستوى الحرفي	المستوى الاستنتاجي	المستوى النقدي	عدد الأسئلة في كل درس
الأولى	ليلى والسجادة الحمراء	12	4	1	17
	أخلاق وفضائل	25	9	3	37
	الجمل الشاكي	6	3	11	20
	الفتاة المسلمة	6	14	0	20
	أخلاق المؤمنين	16	35	2	53
	الخلق	9	15	0	24
	جسمك والآلة	6	3	0	9
	التحصينات	6	3	0	9
	من أصادق؟	28	10	2	40
	خشية المقترض الأمين	8	0	0	18
	الطحان وولده وحمارهما	9	1	0	10
	النص الإعلاني	26	2	2	30
	تصميم اعلان	5	5	1	11
	▪ الجمال وحده لا يكفي ▪ القاضي الصغير	3	1	0	4
	فراسة الثعالب	12	3	2	17
الاجمالي		**177**	**108**	**24**	**319**

جدول (3): يوضح التكرارات والنسب المئوية لمستويات الفهم القرائي

المستوى	التكرار	النسب المئوية	مستوى التضمين	الرتبة
الحرفي	177	%55	كبيرة	الأولى
الاستنتاجي	108	%33.9	قليلة	الثانية
النقدي	24	%7.5	قليلة جدًا	الثالثة
الإجمالي	**319**	**%100**		

يتضح من جدول (3) أن مجموع الأنشطة القرائية التي تم تحليلها بلغت (319) نشاطًا قرائيًا حيث تضمنت مهارات المستوى الحرفي في الأنشطة القرائية في كتاب لغتي للصف الخامس الابتدائي حيث حصلت مهارات مستوى الفهم الحرفي (177) على المرتبة الأولى وبدرجة تكرار كبيرة، بواقع تكرار وبما نسبته (55%)، ثم تليها مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي بالمرتبة الثانية وبدرجة تكرار متوسطة بواقع (108) تكرارًا، وبنسبة (33.9%)، ثم تليها مهارات مستوى الفهم النقدي وبدرجة تكرار قليلة بواقع (24) تكرارا، وبنسبة (7.5%)، ليكون مجموعة تكرارات (319) تكرارًا موزعة على الوحدة الأولى في كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي.

مناقشة وتفسير النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تضمين مهارات الفهم القرائي في الأنشطة القرائية في كتاب لغة الجميلة المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، الجزء الأول من العام الدراسي 2025-2026م.

أظهرت نتائج التحليل أن مهارات الفهم الحرفي جاءت في المرتبة الأولى بدرجة تكرار بلغت (177) تكرارًا، و بنسبة (55 %)، مما يشير إلى تركز الأنشطة القرائية في هذا المستوى بشكل ملحوظ. كما تبين من خلال جدول (٣) وجود تفاوت في توزيع الأنشطة القرائية بين مستويات الفهم المختلفة، حيث تركز معظمها على المستوى الحرفي، في مقابل ضعف واضح في المستويات الأخرى للفهم القرائي.

أما مهارات الفهم الاستنتاجي فقد احتلت المرتبة الثانية بواقع (108) تكرارًا، وبنسبة (33.9)، في حين جاءت مهارات الفهم النقدي في المرتبة الأخيرة بواقع (24) تكرارًا فقط، وبنسبة (7.5%)، وهو ما يعكس قصورًا في تضمين الأنشطة التي تستهدف تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.

وتُعزى هذه النتائج إلى أن واضعي المناهج لم يراعوا التوازن المطلوب في نسب تضمين مستويات الفهم القرائي المختلفة، إذ اعتمدت الأنشطة في الغالب على الأسئلة المباشرة والبسيطة التي تخلو من التحليل والاستنتاج والتقويم، على سبيل المثال لا الحصر، في صفحة 18 حيث ورد سؤال اختار من متعدد: كانت أم ليلى تقضي وقتها في المساء بـ: حيث كان الجواب، غزل الصوف والغناء، و المثال الآخر في صفحة 30: كان الجمل يشكو إلى رسول الله " صلى الله عليه وسلم" من: ....، الجواب: الجوع والحمل الكثير، مما أدى إلى ضعف فرص تنمية مهارات الفهم العليا مثل التمييز بين الحقيقة والرأي وإصدار الأحكام النقدية على النصوص والشخصيات والأحداث، والتنبؤ بالمآلات، واقتراح الحلول للمشكلات المطروحة في النصوص القرائية.

وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، من أبرزها دراسة المالكي(2024) التي أوصت بضرورة تطوير الأنشطة القرائية في مناهج اللغة العربية بما يسهم في تنمية المستويات العليا الفهم القرائي، ودراسة حساني التي أكدت أن الكتاب المقرر يمثل أحد الأسباب المؤثرة في ضعف مهارتي

القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مشيرة إلى أهمية ربط الموضوعات القرائية بواقع حياة الطلاب، وتقليل التدريبات النمطية التي تستغرق وقتًا وجهدًا على حساب تنمية مهارات الفهم والتعبير.

وتوافقت الدراسة الحالية إلى حد كبير مع دراسة الدليمي(2015 م) ، في أن (مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي) أكثر تكرارًا وبدرجة تفوق درجة (مهارات الفهم النقدي) حيث جاءت بدرجة قليلة.

أما دراسة الأنصاري، فقد أيدت تدني مستوى مهارات الفهم النقدي بنسبة (1.26%) ودرجة تضمين منخفضة.

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن نسبة الأنشطة القرائية المخصصة لمستوى الفهم النقدي محدود للغاية، ولا تكفي لقياس مدى تمكن التلاميذ من هذا المستوى، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في بناء محتوى كتاب لغتي الجميلة وتطوير أنشطته بما يضمن تنمية جميع مستويات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) بصورة متكاملة ومتوازنة.

التوصيات:

ومن خلال نتائج الدراسة تقدم الباحثتان التوصيات الآتية:

- تضمين مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة (الحرفي والاستنتاجي والنقدي)، في أنشطة كتاب لغتي الجميلة بشكل متوازن لضمان تنمية جميع جوانب الفهم لدى الطلاب.
- تعزيز التكامل بين مهارات اللغة العربية (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث)، ضمن الأنشطة القرائية لأن الفهم القرائي ارتبط ارتباطًا وثيقًا ببقية المهارات اللغوية.
- تطوير الأنشطة القرائية بحيث تشجع على التفكير الناقد من خلال طرح أسئلة مفتوحة تتطلب التحليل، والتفسير وإبداء الرأي.
- مراجعة وتحديث محتوى كتب اللغة العربية دوريًا لضمان مواكبته لمستجدات المناهج، وربطه بواقع الطلاب واهتماماتهم اليومية.
- تزويد التلاميذ بتدريبات تساعد على اكتساب مهارات الفهم القرائي في المراحل الدراسية الابتدائية.
- تصميم أدلة للمعلمين تزودهم بطرق تنفيذ الأنشطة القرائية لتحقيق مهارات الفهم القرائي المستهدفة.
- التركيز على مهارات الفهم القرائي عند إعداد المناهج الدراسية في جميع مستويات المراحل الابتدائية.

المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة لتحليل محتوى كتب الصفوف الأخرى، للمقارنة وقياس مدى شمولية تكامل مهارات الفهم القرائي في المراحل الدراسية المختلفة.
- إجراء دراسة لتحديد وقياس مهارات الفهم القرائي المناسبة للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم العام وواقع تدريسها.
- إجراء دراسة نوعية تستطلع آراء المعلمين والطلاب، حول الأنشطة القرائية الحالية في كتاب لغتي الجميلة، ومدى تحقيقها لأهداف الفهم القرائي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، عبد العليم.(2002). *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية* (ط15).دار الكتب العلمية،.

إبراهيم، كريستين. (2009)، *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

ابن منظور، جمال الدين.(1994). *لسان العرب* (ط3). دار صادر.

الأحمدي، مريم محمد عايد. (2012) . فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية القراءة الإبداعية وأثرها على التفكير لدى طالبات المرحلة المتوسطة، *المجلة الدولية التربوية* ، جامعة الإمارات العربية المتحدة،(32)،121-152.

أرمبراستر، بوني بي، لير، فران، و أوسبورن، جين.(2022). *القراءة أولاً* . (وائل صلاح السويفي، مترجم). وكالة الصحافة العربية.

الأنصاري، سلطان صالح.(2022). درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*،6 (30)، 303-346.

الثبيتي، يسرا رجاء. (2020). واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لإستراتيجيات التعلم النشط. *مجلة الدراسات التربوية* والنفسية، *14* (2)،270-288.

حافظ، وحيد. (2008). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية(K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*.(74)، 154- 288.

حساني، عمر محمد عمر. (2020).الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية: أسبابه وعلاجه. *مجلة كلية التربية. أسيوط*، *36* (4)،87-115.

حسين؛ عبد المنعم خيري.(2018). القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية. مركز الكتاب الأكاديمي.

الخليف، مرزوق عوض هلال.(2016). *أثر استخدام استراتيجية القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب وذوي صعوبات التعلم في البادية الشمالية الشرقية*. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت الأردن.

دغيري، إبراهيم هادي بن إبراهيم.(2020).الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصفوف الأولية. *مجلة كلية التربية، 36* (12)، 52-80.

الدليمي، أحمد حسين علي. (2015). *مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن*[رسالة ماجستير، جامعة مؤتة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الدليمي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم. (2009). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

الشامسي، وفاء بنت سالم(2018). *تحليل الأنشطة التقويمية في كتاب أحب لغتي للصف الرابع الابتدائي في سلطنة عمان في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب التلاميذ لها* ، [رسالة غير منشورة]، جامعة مؤتة.

شحاتة، حسن، السمان، مروان.(2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. مكتبة الدار العربية للكتاب.

شحاته، حسن، النجار. زينب. (2003)، *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* ، الدار المصرية اللبنانية.

صبري، ماهر اسماعيل، الرافعي، محب محمود. (2008). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*. مكتبة الرشد.

الضويحي، الهنوف بنت عبد الرحمن عبد الله. (2021). تصور مقترح لتضمين النصوص والأنشطة القرائية في مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS.*مجلة القراءة والمعرفة.(236)*، 161-200.

طعيمة ، رشدي، الشعيبي، محمد. (2006). *تعليم القراءة استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*. دار الفكر العربي.

عاشور، الزهراء.(2018). استراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة. *مجلة العلوم الإنسانية. جامعة أم البواقي،10* (2)،582-596.

العتيبي، حصة سعيد.(2024). الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية. جامعة المنوفية، 11* (40)،581-622.

عطيه، محسن علي. (2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال*، دار صفاء للنشر والتوزيع.

عقيلي، محمد محمد، و موسى، أحمد.(2021). *بين استراتيجيات التعليم والتعلم والعلاجي والتدخل التكنولوجي*. المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

علي، مروي مصطفى عبد الفتاح.(2013). تصور مقترح في تفعيل بعض الأنشطة اللغوية بكتاب اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية.(13)*،663-687.

عمر، سوزان بنت حسين، العريني، منى بنت حمد.(2017). دور المعالجات التدريسية في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11* (2)،319-583.

العموش، ريم عبد الكريم.(2018). أثر استراتيجية(PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الأساسي بمحافظة الزرقاء بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2* (19)،1-24.

الغلبان، حاتم. (2014). *أثر التوظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي*. رسالة ماجستير. كلية التربية الجامعة الإسلامية: غزة.

القاضي، جمال عبد الله. (2024). *فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي بمدينة إب* ، أطروحة الدكتوراه، كلية العلوم التربوية والتطبيقية، النادرة، جامعة إب، اليمن. وزارة التربية والتعليم.

القرني، دولة صالح معيض، حامد، بوبو لا كريم. (2025). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في فهم النصوص القرائية لطلاب الصف الثالث متوسط بمدينة جدة. *مجلة مجمع*،(52)،261-320.

القطاونة، سامي سليمان حامد. (2004). *بناء برنامج تعليمي محوسب وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن وفي اتجاهاتهم نحو القراءة*، أطروحة دكتوراه.

الكاف، فاطمة بنت محمد بن أحمد. (2023). درجة توافر مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب لغة الجميلة للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. *المجلة العربية للتربية.42* ، (2)،183-204.

المالكي، زكية بنت صالح بن صالح. (202م). مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية،16* (4)،278-302.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد.(2000). *المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها*. دار المسيرة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *نواتج التعلم للاختبارات الوطنية في مجالات القراءة، الرياضيات، العلوم الطبيعية025 2*: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alshareefi, F. M. (2016). *The Effectiveness of Using Linguistic Classroom Activities in Teaching English Language in Developing the Skills of Oral Linguistic Performance and Decision-Making Skill among Third Grade Intermediate Student in Makah*, [Master's Thesis], Published. Umm Al Qura University, Saudi Arabia.

Berelason. B. (1952). *Content Analysis in Communication Research,* Glenco,111, Free Press, p.18.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Aḥmadī, M. M. ʿĀ. (2012). The effectiveness of metacognitive strategies in developing creative reading and its impact on thinking among middle school female students. *International Journal of Education, UAE University*, (32), 121–152.

Al-ʿAmūsh, R. ʿA. (2018). The effect of PQ4R strategy on reading comprehension skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(19), 1–24.

Al-Anṣārī, S. Ṣ. (2022). The availability of reading comprehension skills in the "Lughati" textbook for third-grade students. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(30), 303–346.

Al-Dulaimī, A. Ḥ. ʿA. (2015). Reading comprehension skills included in the Arabic language textbook for seventh grade in Jordan [Master's thesis, Mutah University]. Dar Almandumah Database.

Al-Dulaimī, Ṭ. ʿA. Ḥ., & Al-Wāʾilī, S. ʿA. (2009). *Ittijāhāt ḥadīthah fī tadrīs al-lughah al-ʿArabiyyah (Modern trends in teaching Arabic).* Modern Books World.

Al-Ḍuwayḥī, A. b. ʿA. (2021). A proposed model for integrating reading texts and activities in the "Lughati al-Jamila" curriculum based on PIRLS requirements. *Journal of Reading and Knowledge*, (236), 161–200.

Al-Ghalbān, Ḥ. (2014). The effect of active learning strategies on reading comprehension skills [Master's thesis, Islamic University of Gaza].

ʿAlī, M. M. M. (2013). A proposed model for activating linguistic activities in Arabic textbooks. *Journal of the Faculty of Education*, (13), 663–687.

Al-Kāf, F. M. (2023). Linguistic intelligence skills in reading activities. *Arab Journal of Education*, 42(2), 183–204.

Al-Khalīf, M. ʿA. H. (2016). The effect of storytelling and retelling strategy on improving reading comprehension among students with learning difficulties in northeastern Badia. *Al al-Bayt University, Faculty of Educational Sciences*.

Al-Mālikī, Z. b. Ṣ. (2020). Reading comprehension level among secondary school students. *Journal of Educational and Human Studies*, 16(4), 278–302.

Al-Qāḍī, J. ʿA. (2024). The effectiveness of reciprocal reading strategy in developing reading comprehension skills [Doctoral dissertation, Ibb University, Yemen].

Al-Qarnī, D. Ṣ., & Ḥāmid, B. L. K. (2025). Effectiveness of reciprocal teaching strategy in reading comprehension. *Majmaʿ Journal*, (52), 261–320.

Al-Qaṭāwneh, S. S. (2004). Developing a computerized educational program for critical reading skills [Doctoral dissertation].

Al-Shāmsī, W. S. (2018). Analysis of evaluation activities in the "I Love My Language" textbook for fourth grade in Oman in light of creative thinking skills [Unpublished master's thesis, Mutah University].

Al-Thubaytī, Y. R. (2020). The reality of using active learning strategies among Arabic language teachers at the secondary level in Taif. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(2), 270–288.

Al-ʿUtaybī, Ḥ. S. (2024). Reading comprehension and its relationship to academic achievement among middle school female students. *Scientific Journal of the Faculty of Specific Education, Menoufia University*, 11(40), 581–622.

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2022). *Al-qirāʾah awwalan (Reading First)* (W. Ṣ. al-Suwayfī, Trans.). Arab Press Agency.

ʿĀshūr, A. (2018). Reading comprehension strategies: From classification to instruction. *Journal of Humanities, Oum El Bouaghi University*, 10(2), 582–596.

ʿAṭiyyah, M. ʿA. (2008). *Al-istirātījiyyāt al-ḥadīthah fī al-tadrīs al-faʿʿāl (Modern strategies in effective teaching).* Dār Ṣafāʾ.

Dughayrī, I. H. (2020). Reading comprehension and its relationship to mathematics achievement in early grades. *Journal of the Faculty of Education*, 36(12), 52–80.

Education & Training Evaluation Commission. (2020). *Learning outcomes for national assessments in reading, mathematics, and science*.

Ḥāfiẓ, W. (2008). The effectiveness of cooperative learning and (K-W-L) strategy in developing reading comprehension skills among sixth-grade students in Saudi Arabia. *Journal of Reading and Knowledge*, (74), 154–288.

Ḥassānī, ʿU. M. ʿU. (2020). Reading and writing difficulties among primary school students: Causes and treatment. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 36(4), 87–115.

Ḥusayn, ʿA. M. Kh. (2018). *Al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-fann wa-al-tarbiyah al-fanniyyah (Measurement and evaluation in art education).* Academic Book Center.

Ibn Manẓūr, J. al-Dīn. (1994). *Lisān al-ʿArab* (3rd ed.). Dār Ṣādir.

Ibrāhīm, ʿA. al-ʿAlīm. (2002). *Al-muwajjih al-fannī li-mudarrisī al-lughah al-ʿArabiyyah* (15th ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

Ibrāhīm, K. (2009). *Muʿjam muṣṭalaḥāt wa-mafāhīm al-taʿlīm wa-al-taʿallum (Dictionary of teaching and learning terms and concepts).* ʿĀlam al-Kutub.

Marʿī, T., & Al-Ḥīlah, M. (2000). *Al-manāhij al-tarbawiyyah al-ḥadīthah (Modern curricula).* Dār al-Masīrah.

Ṣabrī, M. I., & Al-Rāfiʿī, M. M. (2008). *Al-taqwīm al-tarbawī: Ususuhu wa-ijrāʾātuh (Educational evaluation: Foundations and procedures).* Maktabat al-Rushd.

Shaḥātah, Ḥ., & Al-Najjār, Z. (2003). *Muʿjam al-muṣṭalaḥāt al-tarbawiyyah wa-al-nafsiyyah (Dictionary of educational and psychological terms).* Egyptian Lebanese Publishing House.

Shaḥātah, Ḥ., & Al-Sammān, M. (2012). *Al-marjiʿ fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah wa-taʿallumihā (Reference in teaching and learning Arabic).* Arab Book House Library.

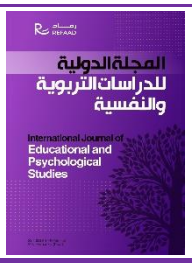
Ṭuʿaymah, R., & Al-Shuʿaybī, M. (2006). *Taʿlīm al-qirāʾah: Istirātījiyyāt mukhtalifah li-jumhūr mutanawwiʿ (Teaching reading: Strategies for diverse learners).* Dār al-Fikr al-ʿArabī.

ʿUmar, S. Ḥ., & Al-ʿArīnī, M. Ḥ. (2017). The role of instructional interventions in developing reading comprehension skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 11(2), 319–583.

ʿUqaylī, M. M., & Mūsā, A. (2021). *Bayna istirātījiyyāt al-taʿlīm wa-al-taʿallum wa-al-ʿilājī wa-al-tadakhul al-tiknūlūjī (Between teaching strategies and technological intervention).* Arab Academic Center.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 190 - 201



The Level of Motivation Among School Principals and Its Relationship with Teacher Motivation in Government Schools in the Sultanate of Oman from the Teachers' Perspective

مستوى الدافعية لدى مديري المدارس وعلاقتُها بتحفيز المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

Najla Moosa Al Balushi[1], Azeeza Said Al Al Shaikh[2*], Ahmed Sulaiman Al Jabri[3], Sheikha Bati Al Balushi[4], Ahmad Mahmoud Radwan[5], Khalifa Ahmed Al Qasabi[6]

[1,2,3,4] PhD Researcher in Educational Leadership, University of Nizwa, Oman.

[5] Professor of Educational Administration, University of Nizwa, Oman, and Yarmouk University, Jordan.

[6] Associate Professor of Measurement and Evaluation, University of Nizwa, Oman.

[*] Corresponding Author: Azeeza Al Shaikh (azeeza.alalshaikh@unizwa.edu.om)

نجلاء بنت موسى البلوشية[1]، عزيزة بنت سعيد آل الشيخ[2*]، أحمد بن سليمان الجابري[3]، شيخة بنت بطي البلوشية[4]، أحمد محمود رضوان[5]، خليفة بن أحمد القصابي[6]

[1,2,3,4] باحث دكتوراة في الفلسفة في القيادة التربوية- جامعة نزوى- عُمان.

[5] أستاذ الإدارة التربوية- جامعة نزوى- عُمان، جامعة اليرموك- الأردن.

[6] أستاذ مشارك في القياس والتقويم- جامعة نزوى- عُمان.

*الباحث المراسل: عزيزة آل الشيخ (azeeza.alalshaikh@unizwa.edu.om)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/12/31	2026/1/6	2026/1/8

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.3

Abstract:

Objectives: The current study aimed to identify the level of motivation among school principals and its relationship with the level of teacher motivation in government schools in the Sultanate of Oman from the teachers' perspective.

Methods: The descriptive approach was used, relying on a questionnaire as a data collection tool. The study was applied to a sample consisting of (727) male and female teachers, encompassing all schools in the governorates of (Muscat, North Al Batinah, Al Dakhiliyah, and Al Dhahirah).

Results: The results of the study showed that the average level of motivation among school principals from the teachers' perspective was very high. It was also found that the average level of teacher motivation through linking performance to rewards, and enhancing autonomy and belonging was very high.

Conclusions: The study recommended continuing with centralized selection criteria for school principals, conducting periodic evaluations of them, and enhancing training programs in motivational skills.

Keywords: *Motivation; Incentives; Public Schools in the Sultanate of Oman.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الدافعية لدى مديري المدارس وعلاقتها بمستوى تحفيز المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (727) معلمًا ومعلمة، استهدفت جميع مدارس محافظات (مسقط، وشمال الباطنة، والداخلية، والظاهرة).

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط مستوى الدافعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعًا جدًا، ووجد أن متوسط مستوى تحفيز المعلمين بربط الأداء بالمكافأة، وتعزيز الاستقلالية والانتماء جاء مرتفعًا جدًا.

الخلاصة: أوصت الدراسة بالاستمرار في أسس الاختيار المركزية لمديري المدارس وتقييمهم بشكل دوري، وتعميق البرامج التدريبية في مهارات التحفيز.

الكلمات المفتاحية: *الدافعية؛ التحفيز؛ المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.*

الاستشهاد

Citation

البلوشية، نجلاء، وآخرون. (2026). مستوى الدافعية لدى مديري المدارس وعلاقتُها بتحفيز المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (2)، 190- 201.

Al Balushi, N., et al. (2026). The Level of Motivation Among School Principals and Its Relationship with Teacher Motivation in Government Schools in the Sultanate of Oman from the Teachers' Perspective. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 190-201. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.3 [In Arabic]

المقدمة:

يُعد التعليم الوسيلة الأساسية لتطور الأمم وتفوقها وحل مشكلاتها، لذا تضع دول العالم التعليم على رأس أولوياتها باعتباره أداة مهمة للتغير والتطوير، وإعداد رأس المال البشري القادر على تحقيق رؤى وأهداف الدول والأفراد. ويشير الغريب والصويلح والمهيري (2020) إلى أن دول العالم تسعى إلى الاهتمام بالتعليم والإنفاق عليه باعتباره الاستثمار الأكثر نجاحًا، فجميع ما ينفق على التعليم ما هو إلا حجر الأساس في إعداد رأس المال البشري وتحفيزه، والذي يُعد الثروة الرئيسة والحقيقية في الدول، ويتطلب تطوير المؤسسات التربوية وجود قيادات تربوية ذات كفاءة عالية، تمتلك مهارات وأدوات تمكنها من تلبية الاحتياجات الإدارية والفنية للعاملين، بالإضافة إلى رفع جودة مخرجاتها والارتقاء بمهارات منتسبيها وقدراتهم؛ مما يسهم في تعزيز مستوى الدافعية لديهم وتحفيزهم للإنجاز.

وقد أوضحا سلامي ولغريب (2025) الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، فذكرا أن الدوافع الداخلية تشير إلى انخراط الفرد في النشاط من أجل المتعة أو بدافع حب الاستطلاع أو الشعور بالكفاءة أو التحدي الذاتي دون انتظار مكافآت خارجية، أي أنهم يبذلون الجهد بدافع ذاتي واستقلالية أكبر في تنظيم تعلمهم، ويتمتعون بالرضا والإنجاز، أما الدافعية الخارجية فتنبع من خارج الفرد، وتتمثل في سعيه للحصول على مكافآت أو تجنب العقوبات كالرغبة في نيل التقدير أو الحصول على درجات عالية أو إرضاء الآخرين، وعلى الرغم من أن هذا النوع من الدافعية قد يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي على المدى القصير إلا أن ارتباطه بالتبعية الخارجية قد يضعف الاستمرارية أو الاستمتاع على المدى الطويل، ما لم يتم تحويل هذه الدافعية من خارجية إلى داخلية من خلال عمليات تنظيم ذاتي فعالة.

وقد ظهرت عدة نظريات حول الدافعية من وجهات نظر مختلفة منها؛ نظرية التوقع لفروم، ونظرية التحديد الذاتي، وقد ركزت نظرية التوقع لفروم (Vroom's Expectancy Theory) على افتراض "أن سلوك الفرد على الاختيار الواعي بين مجموعة من البدائل الممكنة، ووفقا لنظرية التوقع فإن السلوك الذي يتم اختياره سيكون دائما هو الذي يعزز الرضا ويقلل من التوتر" (Rehman, Sehar, & Afzal,2019,p.431). إن الأفراد يميلون إلى تفضيل أهداف أو نتائج معينة على أخرى، وبالتالي يتوقعون الشعور بالرضا في حال تحقيق النتيجة، حيث يطلق مصطلح التكافؤ على هذا الشعور تجاه نتائج محددة، فإذا كان هناك تكافؤ إيجابي فإنهم يفضلون الحصول على النتيجة، أما إذا كان هناك تكافؤ سلبي فيفضلون عدم الحصول عليها، وتكتسب النتائج تكافؤًا بذاتها أو لأنها يتوقع أن تؤدي إلى نتائج أخرى تمثل مصادر الرضا أو الاستياء، وبالتالي فان حجم قيمة النتيجة يعتمد على مدى اعتبارها وسيلة لتحقيق نتائج أخرى (Vroom, Porter, & Lawler ,2015).

أما نظرية التحديد الذاتي أو نظرية تقرير المصير؛ فركزت على الدوافع البشرية، تطورت مع أبحاث الدوافع الداخلية والخارجية، وتوسعت لتشمل أبحاثًا حول منظمات العمل ومجالات الحياة الأخرى، وتشير إلى أن أداء الموظفين ورفاهيتهم يتأثران بنوع دوافعهم تجاه أنشطة عملهم، لذلك تفرق النظرية بين أنواع التحفيز وتؤكد أن لكل نوع من أنواع التحفيز محفزات وعوامل مصاحبة ونتائج مختلفة وظيفيًا، كما تشير إلى قدرة الفرد على التخطيط لحياته والاختيار الحر من بين السلوكات المتاحة والتحكم في حياته ومسارها ونوعيتها، وفي ضوء النظرية فإن السلوكات تكون محددة ذاتيًا بمقدار كون الاندماج فيها اختياريًا (Deci et., 2017).

وتميز نظرية التحديد الذاتي وفقًا لديسي وزملائه (Deci et al., 2017) بين أنواع الدافعية، وتهتم بالتفاعل القائم بين سمات الشخصية، والدافعية، والأداء النفسي الوظيفي، وتفيد بوجود نمطين أساسيين للدافعية هما: الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية ويمثلان معًا القوى المؤثرة في سلوك الأفراد والمحددة لوجهتهم وخصائصهم ويتمثل الفارق بينهما في التمييز بين الدافعية الذاتية والدافعية المحكومة، حيث تتضمن الأولى الدافعية التي تأتي من مصادر داخلية وتشمل أيضًا الدافعية من مصادر خارجية في حالة ارتباط الشخص بنشاط ذي قيمة، في حين تتضمن الدافعية المحكومة بما يعرف بالتنظيم الخارجي كنمط يكون فيه سلوك الشخص موجهًا بالمكافآت أو العقوبات الخارجية.

تؤثر الدوافع بصورة كبيرة في الفرد، فقد تكون إيجابية تلهم الشخص للقيام بأفعال إيجابية وإجراء تغييرات إيجابية، أو قد تكون سلبية أي أنها تدفع الشخص للقيام بأفعال سلبية أو إجراء تغييرات سلبية. وتعرف الدافعية أنها "حالة داخلية لدى الفرد تدفعه إلى انتهاج سلوك دون غيره من الاختيارات الأخرى حيث تعمل على تنشيطه وضمان استدامته من أجل بلوغ هدف محدد" (عثمان، 2014، ص 384). وتُعد الدافعية من العناصر المهمة في التأثير على سلوك القائد واتجاهاته ورغبته الحقيقية في تحقيق أهدافه وأهدف المؤسسة التربوية، ويمتد أثره ليشمل بيئة المدرسة والمجتمع المحيط ويؤثر بشكل مباشر على المعلمين، ولا ريب بأن المعلم هو الركيزة في العملية التعليمية، وتحفيزه بشكل فعال يضمن التميز في الأداء، وينعكس ذلك إيجابًا على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم وسلوكاتهم (عثمان، 2014).

يشير حمادات (2008) إلى أن الإدارة الفاعلة ينبغي أن تعمل على تغيير سلوك العاملين من خلال توسيع تصوراتهم وإدخال أبعاد جديدة تُحفّزهم نحو تحقيق أهداف ذات مستويات أعلى من الطموح. ويشير الجهني (2005) إلى أن دور قائد المدرسة في تنمية دافعية المعلمين وتحفيزهم يتمثل في تهيئة بيئة تربوية محفزة للمشاركة الفاعلة، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية وتفعيلها بفعالية، وتعزيز العلاقات الإنسانية الإيجابية عبر التفاعل الفعال بين المعلمين، والاستجابة لمشاعرهم وحل مشكلاتهم، وتوفير مناخ اجتماعي يشعر فيه المعلم بالثقة والاطمئنان، وكذلك تلبية الحاجات الوجدانية للمعلمين مثل تعزيز الإيمان، وحثهم على الأخلاق الحسنة وحسن التعامل. وللقائد دور فعال في عملية تحفيز المعلمين، وتهيئة الظروف المناسبة، وبناء المناخ التنظيمي المشجع على الابتكار والإبداع، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية، بما يعزز عملية التعليم، ويجّود مخرجات المؤسسة التعليمية. وفي هذا السياق تعرف زبوج (2021) التحفيز بأنه "مجموعة العوامل والمؤثرات الخارجية التي تثير الفرد، وتدفعه لأداء الأعمال الموكلة إليه على خير وجه عن طريق إشباع حاجاته ورغباته المادية والمعنوية" (ص4).

وتسهم مجموعة من العوامل في تحفيز وتعزيز دافعية المعلمين بالمدرسة؛ كالشعور بالإنجاز والنجاح في أداء المهمات، ويُعزّز من خلال تحديد أهداف مهنية واضحة ومشتركة مع المعلمين ووضع معايير للإنجاز، وكذلك الاعتراف وتقدير الإدارة لجهود المعلمين؛ بإبراز مساهماتهم وإشعارهم بأهمية دورهم، وهناك عوامل أخرى مثل: التحدي ويكون بتقديم مهام تتطلب جهدًا إضافيًا، كتقديم الدعم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، أو المشاركة في تطوير المناهج والخدمات التعليمية، أيضًا توجد العوامل المسؤولية وتكون بتمكين المعلمين من أداء أدوار قيادية كالإشراف المؤقت أو تقديم نماذج تعليمية للمعلمين الجدد، وهناك النمو والتطور المهني ويكون بتشجيعهم على المشاركة في برامج تدريبية وتوفير مصادر تعليمية حديثة داخل المدرسة (Mill,2001).

ومن استراتيجيات القائد التربوي في تحفيز المعلمين تعزيز الروح المعنوية لدى المعلمين؛ لتحسين الأداء التعليمي، إذ يسهم في رفع دافعيتهم لتحقيق نتائج تعليمية أفضل؛ فارتفاع الروح المعنوية والرضا الوظيفي يعززان المهنية الإيجابية، ويؤثران بشكل مباشر على سلوكاتهم التعليمية، مما ينعكس على تحسين بيئة التعلم وجودة المخرجات (Lüleci & Çoruk, 2018)، كما يرتبط تمكين المعلمين من اتخاذ القرارات ارتباطًا وثيقًا برفع روحهم المعنوية، إذ لا يقتصر الأمر على تحسين فعالية التدريس، بل يشمل إشراكهم في وضع الخطط والاستراتيجيات التعليمية، كما يسهم الاستماع لمخاوفهم، وحل مشكلاتهم، وتقدير جهودهم، وتعزيز التواصل المفتوح في خلق بيئة داعمة تُعزز من معنوياتهم وتحسن العملية التعليمية (Miraj et al., 2018).

ويلخص كورث (Kurth, 2016) عوامل تعزيز الروح المعنوية لدى المعلمين في عدة جوانب، أبرزها إشراكهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج والمناخ المدرسي، وتفعيل برامج تحفيزية تُشعرهم بقيمتهم وتُقدّر جهودهم. كما يؤكد على أهمية بناء مناخ مدرسي قائم على التعاون والفخر والتقبل والأمان، وتعزيز التواصل الإيجابي عبر الاستماع لمشكلاتهم، ومن العوامل المهمة أيضًا تمكين المعلمين من تحقيق أهداف ذات معنى، وتوفير فرص للتفاعل الجماعي والحوار التربوي، وتشجيع العلاقات الإنسانية الإيجابية، والاهتمام بالاحتياجات الشخصية مثل الصحة وإدارة الضغط النفسي، والمهنية مثل الأجور والمزايا.

ولخص رامتشاندران (Ramachandran, 2017) أهم طرق تعزيز الروح المعنوية لدى المعلمين من قبل قائد المدرسة وتظهر من خلال تقدير القائد للمعلمين من خلال تقدير قيمة عملهم، ويُظهر الاحترام لأفكارهم وقراراتهم، ويعمل على تطبيقها، مما يعزز لديهم الإحساس بالإنجاز والأهمية، والنقطة الثانية تظهر من خلال دعم القائد وتحفيزه للمعلمين؛ فيعمل على تنظيم أنشطة ترفيهية واحتفالات تكريمية، وتقديم الجوائز والمكافآت للمعلمين المبدعين، بما يحفّز الآخرين على تطوير أدائهم والمنافسة الإيجابية، وتبرز النقطة الثالثة المتابعة من خلال دعم القائد للابتكار عبر منح المعلمين إجازات ومتابعة تنفيذ المشاريع والأفكار التي يقترحونها، مما يخلق بيئة داعمة للابتكار والتجديد في المدرسة.

ونستنتج مما سبق أن مديري المدرسة يمتلكون الدور الأساس في تنمية دافعية المعلمين وتحفيزهم لجودة الأداء من خلال تهيئة البيئة التربوية المحفزة، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية وتفعيلها، وتعتبر ممارسات المعلم التربوية أساسًا ثابتًا في استثارة دافعية المتعلم، حيث يسهم توظيف التعزيز بأنواعه في تحفيز المتعلمين، واستثارة دافعيتهم، وتؤثر بصورة مباشرة في بيئة التعليم والتعلم، وجودة الممارسات التربوية للمعلم، ومن الضروري أن تشمل البيئة التعليمية الجانب المادي الذي يضم جميع الظروف الفيزيائية المحيطة بالتعلم من بنى تحتية وتجهيزات ومرافق وساحات وتكنولوجيا، أما الجانب النفسي فيتعلق بالمناخ الصفي الذي يدعم شعور المتعلم بالأمان، والجاذبية، والانخراط الإيجابي في التعلم.

وبناءً على ذلك تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الدافعية القيادية لدى مديري المدارس وعلاقتها بمستوى تحفيز المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين بما يسهم في تطوير الممارسات القيادية وتحسين البيئة التعليمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد الدافعية من أهم القوى المحركة لمديري المدارس؛ لتحقيق رسالة المؤسسة التعليمية، ويشير زهير (2007) إلى أن مصطلح الدافعية يستخدم للتعبير عن مجموعة القوى الدافعة الكامنة داخل الفرد، والتي تعمل على استمرار نشاطه، وتدفعه إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة من خلال ممارسة أنماط متنوعة من السلوك. وبالإضافة إلى القوى المحيطة التي تكمن مهمتها في تنشيط الدوافع للأفراد، ويتضمن هذا المصطلح معانٍ أخرى تدل على التوجيه والتحفيز نحو الهدف بالنسبة للأفراد العاملين، حيث تشير خليل (2023) إلى أن التحفيز عملية تنشيط وتوجيه السلوك والاحتفاظ به في حالة مثارة إيجابيًا عن طريق اكتشاف دوافع العاملين وتصميم المؤثرات التي تهدف إلى إشباع حاجاتهم ، وعلى الرغم من أن موضوع الدافعية وعلاقتها بأساليب تحفيز المعلمين من المواضيع المهمة إلا أن هناك عدد قليل من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، كما أن الممارسات الفعلية لتحفيز المعلمين في مدارس سلطنة عُمان. من خلال خبرة الباحثين كونهم ينتمون إلى وزارة التربية والتعليم. تقتصر في الغالب على ما يقدم وفق نظام إجادة، والتي يقدم فيه تحفيز لنسبة بسيطة من معلمي المدرسة كل عام دراسي، وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الدافعية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى تحفيز مديري المدارس للمعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الدافعية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان ومستوى تحفيز المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرّف إلى مستوى الدافعية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن مستوى تحفيز مديري المدارس للمعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين.

- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الدافعية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان ومستوى تحفيز المعلمين.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في محورين هما الأهمية النظرية والتطبيقية، وتفسر كالآتي:

- الأهمية النظرية: ستُثري هذه الدراسة الأدبيات التربوية المرتبطة بموضوع القيادة التعليمية، والدافعية وعلاقتها بمستوى التحفيز، من خلال تقديم إطار علمي يربط بين مفهومي القيادة والدافعية في البيئة المدرسية العُمانية. كما ستمهّد هذه الدراسة الطريق أمام دراسات مستقبلية تتناول متغيرات أخرى ذات صلة بالدافعية والتحفيز.
- الأهمية العملية: تُسهم هذه الدراسة في مساعدة وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية بسلطنة عُمان التعرف إلى مستوى الدافعية لدى مديري المدارس الحكومية، ومدى ارتباطها بمستوى تحفيز المعلمين داخل بيئة العمل المدرسية. وستساعد في تحديد الجوانب التي تحتاج إلى دعم وتطوير في ممارسات القيادة التربوية، وتعزيز العوامل المحفّزة التي تنعكس إيجابًا على أداء المعلمين وجودة التعليم .

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **الدافعية:** يعرفها بوحمامة (2009، ص.158) بأنها "حالة فسيولوجية نفسية داخل الفرد تحركه للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد. وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه".
- **التحفيز:** هو "العملية التي تهدف إلى إثارة الدوافع الداخلية والخارجية لدى الأفراد أو المجموعات، لدفعهم إلى تحقيق أهداف محددة، من خلال توفير الحوافز المادية أو المعنوية، أو خلق بيئة مشجعة تعزز من رغبتهم في العمل والإبداع وتحقيق النتائج المطلوبة" (القحطاني، 2025، ص.30).
- **التعريف الإجرائي:** ويعرف الباحثون مستوى الدافعية لدى مديري المدارس بالآتي: أن القيمة الرقمية (المتوسط الحسابي) التي يحصل عليها مديرو المدارس الحكومية في سلطنة عُمان هو أداة مُعدّة لقياس مستوى الدافعية، كما يقدره المعلمون التابعون لهم.

حدود الدراسة:

تمثّلت حدود الدراسة في الآتي:

- الحدّ الموضوعي: تناولت هذه الدراسة مستوى الدافعية لدى مديري المدارس وعلاقتها بمستوى تحفيز المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.
- الحدّ البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.
- الحدّ المكاني: طبقت الدراسة في عدد من مديريات التربية والتعليم في محافظات سلطنة عُمان، وهي: مسقط، شمال الباطنة، الداخلية، والظاهرة.
- الحدّ الزماني: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025 – 2026م.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية لمديري المدارس، وتحفيز المعلمين، وتم ترتيب الدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم، ثم التعقيب عليها بتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

أولًا: الدراسات المتعلقة بالدافعية لدى مديري المدارس

- **هدفت دراسة مجدلاوي (2023)** إلى الكشف عن العلاقة بين الجدارات القيادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين بالمحافظات الشمالية في فلسطين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتوظيف الاستبانة أداة الدراسة، حيث وزعت على عينة عشوائية بلغت (240) معلمًا ومعلمة، ومن أهم نتائج الدراسة أن الجدارات القيادية لدى مديري المدارس جاءت مرتفعة، وأن دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت مرتفعة.
- **أما دراسة سانتيوس (Santos , 2023)** فهدفت إلى تحليل وجهات نظر المعلمين حول السلوك التحفيزي لمديري المدارس الثانوية الحضرية عالية الأداء بولاية تكساس، واستخدم المنهج النوعي من خلال توظيف استطلاع الرأي بأسئلة مقابلة مفتوحة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (6) مديرين و (21) معلمًا، وتم استخدام التحليل الموضوعي بإجراء المقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يمكنهم تحديد ممارسات القيادة التحويلية لمديري المدارس على النحو الذي أراده المديرون. كما سلط بعض المشاركين الضوء على القيادة غير الفعالة الناجمة عن تحديات التواصل.
- **وهدفت دراسة الحضرمي (2022)** إلى تحديد درجة ممارسة الجدارات القيادية لدى قادة مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتصميم الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (563) معلمًا ووكيلًا من المدارس عينة الدراسة، وتبيّن من نتائج الدراسة أن ممارسة الجدارات القيادية لدى قادة مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **هدفت دراسة لي وآخرين (Lee et al., 2020)** إلى قياس دعم التعلم المتصور من المدير وعلاقته بالرضا النفسي والالتزام التنظيمي، وسلوك العمل الموجه نحو التغيير، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، ونفذ الدراسة مركز البحوث التربوية في سنغافورة NIE (National Institute of Education)، وطبقت الدراسة على عيّنة من المعلمين في سنغافورة بلغ عددهم (180) معلمًا، ومن أهم نتائج الدراسة أن دعم المدير لعمليات التعلم يسهم في إشباع الحاجات النفسية للمعلمين، وذلك يعزّز الالتزام التنظيمي والابتكار والإبداع لديهم في العمل.
- **وأجرى أبو سنينة (2020)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتطوير استبانة كأداة للدراسة، ووزعت على عينة بلغت (327) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية جاءت بدرجة مرتفعة.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بتحفيز المعلمين

- **أجرى طراري (2022)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل للشفافية الإدارية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم، وأثر متغيرات النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي على ذلك، ولتحقيق أهداف الدراسة ثم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات بأداتي دراسة هما المقابلة والاستبانة، وطبقت على عينة بلغت (396) معلمًا ومعلمة، ومن نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي مديرية التربية والتعليم شمال الخليل جاء مرتفعًا، ووجود علاقة طردية بين الشفافية الإدارية ودافعية الإنجاز لدى المعلمين.
- **وهدفت دراسة الصرايرة والتخاينة (2022)** التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي، والكشف عن العلاقة بينهم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من أهداف الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من محورين الأول لقياس الرضا الوظيفي والثاني لقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وطبقت على عينة بلغت (500) معلمًا ومعلمة من مدارس لواء المزار الجنوبي، ومن نتائج الدراسة: أن مستوى الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي كان متوسطًا، ووجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي بالأردن.
- **وهدفت دراسة سيسا ومارتينينت وديسكاس (Céce, Martinent & Descas,2022)** إلى اختبار الدور التنبئي المتصور من مديري المدارس وأثرها على دافعية المعلمين، من خلال قياس الدعم المدرك من المديرين وأثره على الدافعية الذاتية لإنجاز المعلمين بفرنسا، وتم استخدام المنهج الوصفي الطولي، والاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على عينة بلغت (544) معلمًا بالمدارس الثانوية، أُجري عليهم القياس في بداية ونهاية سنة دراسية، ومن نتائج الدراسة أن الدعم المُدرَك من المديرين أسهم جزئيًا في التنبؤ بدافعية ذاتية أعلى للمعلمين.
- **وأجرى الحلواني (2021)** دراسة هدفت التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى معلمي مدارس منطقة القدس، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال الاستبانة، والتي طبقت على عينة بلغت (135) معلمًا من معلمي المرحلة الأساسية بمنطقة القدس، ومن أهم نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمستوى دافعية المعلمين بمنطقة القدس جاء بدرجة متوسطة، مع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدافعية لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدافعية لدى المعلمين تعزى لمتغيرات: (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان السكن).
- **هدفت دراسة الغريب والصويلح والمهيري (2020)** إلى بيان الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين، وتم توظيف المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، طبقت على عينة بلغت (110) معلمًا ومعلمة من دولة الكويت، و (62) معلمًا ومعلمة من دولة الإمارات العربية المتحدة، وتوصلت لمجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة جاء مرتفعًا، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الخبرة والجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- يلاحظ أن الدراسات السابقة أجريت في بيئات جغرافية أجنبية وعربية مختلفة، ولا توجد أي دراسة منها أجريت في البيئة العُمانية، ولوحظ أن جميعها استخدمت المنهج الوصفي، ووجد أن الدراسة الحالية تشابهت مع الدراسات السابقة في اعتمادها المنهج الوصفي باستثناء دراسة (Santos, 2023) التي استخدمت المنهج النوعي.
- تبين أن الدراسة الحالية تشابهت مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة، حيث أجريت الدراسة على المعلمين والمعلمات، وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، باستثناء دراسة (Santos, 2023) التي استخدمت المقابلة أداة للدراسة.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تطبيقها على المدارس في سلطنة عُمان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

سيتم هنا مناقشة الإجراءات التي تم اتباعها في هذه الدراسة، على النحو الآتي:

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظات (مسقط، الداخلية، شمال الباطنة. الظاهرة) بسلطنة عُمان وعددهم (36732) معلمًا ومعلمة في الفصل الأول من العام الدراسي2026/2025 (وزارة التربية والتعليم، 2025).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية، استهدفت (727) معلمًا ومعلمة، من أربع محافظات وهي (مسقط، الداخلية، شمال الباطنة، الظاهرة) وكانت جميع الاستبانات التي أُسترجعت صالحة للتحليل لاكتمالها ويوضح جدول (1) توزع أفراد المجتمع على المحافظات الأربع التي تم تطبيق الدراسة بها.

جدول (1): توزع أفراد المجتمع على المحافظات الأربع

المحافظة	عدد المعلمين (الذكور)	عدد المعلمات (الإناث)	الإجمالي (الذكور والإناث)
مسقط	3343	7705	11048
الداخلية	2737	6237	8974
شمال الباطنة	3894	3761	12655
الظاهرة	1270	2785	4055
الإجمالي	**11244**	**25488**	**36732**

أما جدول (2) يوضح توزع أفراد العينة على المحافظات الأربع وفق الآتي:

جدول (2): توزع أفراد العينة على المحافظات الأربع

المحافظة	عدد المعلمين (الذكور)	عدد المعلمات (الإناث)	الإجمالي (الذكور والإناث)
مسقط	212	162	374
الداخلية	36	135	171
شمال الباطنة	10	85	95
الظاهرة	4	83	87
الإجمالي	**262**	**465**	**727**

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من جزئين: شمل الجزء الأول تعريف عام بعنوان الدراسة ومصطلحاتها والبيانات الديمغرافية للمستجيبين، أما الجزء الثاني فتكون من محورين، الأول مجموعة فقرات لقياس مستوى الدافعية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان وتكون من (21) فقرة توزعت على 7 أبعاد، والمحور الثاني مجموعة فقرات لقياس مستوى تحفيز المعلمين وتكون من (8) فقرات، توزعت على بُعدين. واعتمدت الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة. موافق. محايد. غير موافق. غير موافق بشدة).

صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري:** للتحقق من صدق الأداة الظاهري، وصدق المحتوى، عُرضت الأداة في صيغتها الأولية على (5) محكمين متخصصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال الإدارة التربوية وعلم النفس التربوي. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم حول وضوح الفقرات، ومناسبتها للأبعاد المحددة، ومدى شمولية الأداة لمتغيري الدراسة، إلى جانب مدى مناسبة اللغة والمصطلحات المستخدمة لأفراد العينة. وتم الأخذ بملاحظات المحكمين والتعديل بناءً عليها في صياغة الفقرات النهائية بما يضمن تحقيق الصدق الظاهري وصدق المحتوى للأداة قبل تطبيقها الميداني.
- **صدق الاتساق الداخلي لمحور الدافعية لدى مديري المدارس:** للتحقق من صدق البناء لفقرات الاستبانة تم تطبيق الاستبانة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية قوامها (30) معلمًا ومعلمة، حيث استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين كل فقرة وبعدها، وبين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون المصحح لحساب معامل الارتباط بين كل فقرة وبعدها، وبين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه لمحور مستوى الدافعية لدى مديري المدارس

المحور	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البُعد	معامل ارتباط الفقرة مع المحور	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البُعد	معامل ارتباط الفقرة مع المحور	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البُعد	معامل ارتباط الفقرة مع المحور
مستوى الدافعية لدى المديرين	1	0.79	0.79	8	0.58	0.50	15	0.85	0.83
	2	0.84	0.82	9	0.62	0.58	16	0.80	0.78
	3	0.83	0.89	10	0.62	0.58	17	0.85	0.82
	4	0.64	0.61	11	0.79	0.76	18	0.69	0.68
	5	0.83	0.77	12	0.73	0.73	19	0.89	0.87
	6	0.69	0.64	13	0.75	0.80	20	0.91	0.91
	7	0.60	0.56	14	0.56	0.48	21	0.87	0.85

يوضح جدول (3) أن جميع الفقرات ترتبط بالبُعد والمحور الذي تندرج تحته ارتباطًا قويًا، حيث كانت معاملات ارتباط الفقرات متقاربة وجميعها أكثر من 0.20، وتراوح ارتباطها مع البعد ما بين (0.56- 0.91) ومع المحور ما بين (0.48- 0.91) بالتالي يمكن اعتبار فقرات المقياس صادقة وصالحة لما وضعت لقياسه.

- **صدق الاتساق الداخلي لمحور مستوى تحفيز المعلمين:** تم اختبار صدق البناء لفقرات محور (مستوى تحفيز المعلمين) بتطبيق الاستبانة على (30) معلمًا ومعلمة، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، وبين البعد والدرجة الكلية للمحور من جهة أخرى وجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): معامل ارتباط بيرسون المصحح لحساب معامل الارتباط بين كل فقرة وبعدها، وبين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه لمحور مستوى تحفيز المعلمين

المحور	البُعد الأول		البُعد الثاني	
	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
مستوى تحفيز مديري المدارس للمعلمين	22	0.69	26	0.58
	23	0.69	27	0.87
	24	0.75	28	0.93
	25	0.79	29	0.70

يوضح جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد ككل جاءت أعلى من (0.2)، وهي قيم مرتفعة بناءً على المعيار الذي وضعه نونالي وبيرنشتاين (Nunnally & Bernstein, 1994) للارتباط الضعيف بين الفقرة والبعد الذي تقيسه.

- **صدق الاتساق الداخلي للأداة ككل:** تم التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة ومقاييسها، فقد احتسبت معاملات الارتباط بين فقرات كل محور، وبين فقرات الأداة ككل، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور والأداة ككل

المحور	أبعد المقياس	معامل الارتباط
مستوى الدافعية لدى مديري المدارس	الفقرات (1-21)	0.94
مستوى تحفيز المعلمين	الفقرات (22-29)	0.91
الأداة ككل	**جميع الفقرات (1-29)**	**0.96**

وقد أظهرت النتائج أن معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل بلغ (0.96)، وهي قيمة مرتفعة، مما يشير إلى التماسك وصدق البناء المرتفع بين أبعاد أداة الدراسة.

قياس معامل الثبات:

- **معامل الثبات لمحور الدافعية لدى مديري المدارس:** تم التحقق من الثبات عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لمحور الدافعية لدى مديري المدارس، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمحور مستوى الدافعية لمديري المدارس

المحور	الأبعاد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
مستوى الدافعية لدى مديري المدارس	الكفاءة القيادية	3	0.88
	توقع النتائج المادية	3	0.79
	توقع النتائج المعنوية	3	0.66
	الاستقلالية في اتخاذ القرار	3	0.79
	الانتماء المؤسسي	3	0.80
	التكامل مع القيم المهنية	3	0.85
	المسؤولية المجتمعية	3	0.92
	المحور ككل	**21**	**0.94**

يلاحظ من جدول (6) أن معامل الثبات للمحور ككل بلغ (0.94) وقيم معاملات الثبات لأبعاد المحور تراوحت بين (0.66 – 0.92) وهي قيم ذات درجة عالية من الثبات في العلوم الإنسانية، ومؤشر على مدى الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة.

- **معامل الثبات لمحور تحفيز المعلمين:** تم التحقق من ثبات أداة الدراسة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحور مستوى تحفيز مديري المدارس للمعلمين من وجهة نظر المعلمين

المحور	الأبعاد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
مستوى تحفيز مديري المدارس للمعلمين من وجهة نظر المعلمين	ترسيخ ربط الأداء بالمكافأة	4	0.85
	تعزيز الاستقلالية والانتماء	4	0.87
	المحور ككل	8	0.91

يلاحظ من جدول (7) أن معامل الثبات للمحور ككل بلغ (0.91)، كما بلغت قيم معاملات ثبات ألفا للأبعاد (0.85 و0.87) وهي قيم ذات درجة عالية من الثبات في العلوم الإنسانية، ومؤشر على مدى الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

معيار الحكم على النتائج:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (مرتفع جدًا، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جدًا) وهي تمثل رقميًا (5،4،3،2،1)على الترتيب، واعتمدت أداة الدراسة وفق جدول (8) معيار الحكم على استجابات عبارات أداة الدراسة حسب مدى المتوسط الحسابي لأغراض تحليل النتائج وفق احتساب طول الفئة، من خلال طرح أعلى قيمة من أدنى قيمة (5 – 1 = 4)، وللحصول على طول الفئة قُسم المدى على أعلى قيمة بالمستويات (4/5=0.8)، ثم إضافة (0.8) إلى أقل قيمة من بين المستويات وهو (1) لتحديد الحد الأعلى للفئة الأولى وتساوي (0.8+1= 1.8)، وفق المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أكبر قيمة} - \text{أصغر قيمة}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

جدول (8): معيار الحكم على استجابات عبارات أداة الدراسة حسب مدى المتوسط الحسابي

الترميز	مدى المتوسط الحسابي	المستوى
1	1.80-1.00	منخفض جدًا
2	2.60 –1.81	منخفض
3	3.40 –2.61	متوسط
4	4.20 – 3.41	مرتفع
5	5,00– 4.21	مرتفع جدًا

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج نتائجها فقد اعتمدت على برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما يأتي:

- استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، ومعاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق وثبات أداة الدراسة.
- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين متوسط مستوى الدافعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين ومتوسط مستوى تحفيز المعلمين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى الدافعية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المحور والدرجة الكلية لمستوى الدافعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية لدى لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين (N= 727)

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الانتماء المؤسسي	4.60	0.58	مرتفع جدًا
2	الكفاءة الذاتية القيادية	4.46	0.70	مرتفع جدًا
3	المسؤولية المجتمعية	4.45	0.67	مرتفع جدًا
4	التكامل مع القيم المهنية	4.44	0.68	مرتفع جدًا
5	الاستقلالية في اتخاذ القرار	4.40	0.73	مرتفع جدًا
6	توقع النتائج المعنوية	4.19	0.74	مرتفع
7	توقع النتائج المادية	3.98	0.86	مرتفع
	المحور ككل	4.36	0.57	مرتفع جدًا

يلاحظ من جدول (9) أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد محور الدافعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين بلغ (4.36)، بانحراف معياري (0.57)، وهو متوسط مرتفع جدًا.

وجاء بعد الانتماء المؤسسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.60) وبانحراف معياري (0.58). بينما جاء بعد الكفاءة الذاتية القيادية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.46) وبانحراف معياري (0.70) أما في المرتبة الثالثة فكان لبعد المسؤولية المجتمعية حيث بلغ المتوسط الحسابي له (4.45) وبانحراف معياري (0.67)، وفي المرتبة الرابعة بعد التكامل مع القيم المهنية بمتوسط حسابي (4.44) وبانحراف معياري (0.68)، يليه بعد الاستقلالية في اتخاذ القرار بمتوسط (4.40) وبانحراف معياري (0.73).

أما بعدي توقع النتائج المعنوية والمادية جاءت بمستوى أقل وتراوحت متوسطاتها بين (3.98 -4.19) وبانحراف معياري تراوح بين (0.58- 0.86) وما زالت في المستوى المرتفع، حيث بلغ متوسط بعد توقع النتائج المعنوية (4.19)، بينما بلغ متوسط بعد توقع النتائج المادية (3.98)، وقد يعزى ذلك إلى أن انخراط مديري المدارس في الوظيفة كان عن رغبة، وتعزز بقوة شروط الاختيار لوظيفة مدير مدرسة من قبل وزارة التربية والتعليم وما يخضع له من امتحان قبول ثم برامج تدريبية تلزم مديري المدارس بسلطنة عُمان اجتيازها وتقدم من المعهد التخصصي للمعلمين بصورة مركزية كشرط تثبيت في وظيفة مدير مدرسة لمدة عامين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحضرمي (2022)، والتي توصلت إلى أن ممارسة الجدارات القيادية (الكلي) لدى قادة مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة جاءت مرتفعة، ودراسة مجدلاوي (2023) التي توصلت إلى أن الجدارات القيادية لدى مديري المدارس جاءت مرتفعة.

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى تحفيز مديري المدارس للمعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المحور والدرجة الكلية لمستوى تحفيز مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان للمعلمين في بعد ترسيخ ربط الأداء بالمكافأة وبعد أساليب تعزيز الاستقلالية والانتماء، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تحفيز مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان للمعلمين لبعدي ترسيخ ربط الأداء بالمكافأة وأساليب تعزيز الاستقلالية والانتماء (N= 727)

البُعد	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
ترسيخ ربط الأداء بالمكافأة	4.19	0.81	مرتفع
تعزيز الاستقلالية والانتماء	4.40	0.70	مرتفع جدًا
المحور ككل	**4.29**	**0.71**	**مرتفع جدًا**

يلاحظ من جدول (10) أن متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على بعدي محور تحفيز مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان للمعلمين؛ بعد ترسيخ ربط الأداء بالمكافأة وبعد تعزيز الاستقلالية والانتماء بلغ (4.29)، بانحراف معياري (0.71)، وهو متوسط مرتفع جدًا.

وجاء بعد تعزيز الاستقلالية والانتماء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.40) وبانحراف معياري (0.70)، وجاء بعد ترسيخ ربط الأداء بالمكافأة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.19) وبانحراف معياري (0.81)، وتعزى هذه النتيجة إلى وضوح تقييم المعلمين وارتباطها ببنود وأهداف واضحة سواء على مستوى العمل اليومي أو التقييم الفصلي وفق تقييم منظومة قياس الأداء الفردي (إجادة)، وارتباط الأداء المتميز بحوافز مادية شهرية وفصلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مجدلاوي (2023) التي توصلت إلى أن دافعية الإنجاز لدى المعلمين جاءت مرتفعة، ودراسة الغريب والصويلح والمهيري (2020) التي أشارت إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين في دولتي الكويت والإمارات العربية المتحدة جاء مرتفعًا.

ثالثًا: مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الدافعية لدى مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان ومستوى تحفيز المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط بين متوسط مستوى الدافعية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين مع متوسط مستوى تحفيز المعلمين التي يستخدمها مديرو المدارس من وجهة نظر المعلمين وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (11).

جدول (11): معامل ارتباط بيرسون بين متوسط مستوى الدافعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين مع متوسط مستوى تحفيز المعلمين

المحاور	معامل الإرتباط	قوة العلاقة	مستوى الدلالة
مستوى الدافعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين ومستوى تحفيز المعلمين	0.87	قوية	0.00

يشير جدول (11) إلى وجود ارتباط قوي بين متوسطي مستوى الدافعية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين مع متوسط مستوى تحفيز المعلمين التي يستخدمها مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ معامل الارتباط 0.87عند مستوى دلالة 0.00 وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.01$. وهذا يعني أنه كلما زادت الدافعية لدى مديري المدارس زاد مستوى تحفيز المعلمين، وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع نظرية التوقع التي تشير إلى أن المعلمين يدركون أن مديرهم الملتزم سيدعمهم ويوفر المواد اللازم مما يزيد توقعهم بأن جهودهم ستؤدي أداء أفضل ثم إلى مكافآت مستحقة، واتفقت كذلك مع دراسة كل من: مجدلاوي (2023) ودراسة الغريب والصويلح والمهيري (2020) حيث أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دوافع القيادة لدى مديري المدارس وإنجاز المعلمين، وكذلك دراسة سيسا ومارتينينت وديسكاس (Céce, Martinent & Descas,2022) التي بينت من خلال التنبؤ أن الدعم المُدرَك من المديرين ارتبط بهوية مهنية أقوى، وهو بدوره أسهم جزئيًا في التنبؤ بدافعية إنجاز ذاتية أعلى للمعلمين.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثين يوصون بالآتي:

- الاستمرار في أسس الاختيار المركزية لمديري المدارس وتقييمهم بشكل دوري.
- تعميق البرامج التدريبية في مهارات التحفيز؛ بتصميم وتنفيذ برامج تدريبية متخصصة ومستدامة لمديري المدارس، تركز على استراتيجيات التحفيز الفعال التي تدعم استقلالية المعلمين وتعزز شعورهم بالانتماء والكفاءة الذاتية.
- الاستمرار في بناء فرق عمل مشتركة لتعزيز تحفيز المعلمين؛ لزيادة الإنتاجية والرضا الوظيفي.
- توسيع نطاق البحث العلمي بالدعوة إلى إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في سياق سلطنة عُمان، للتعمق في فهم الدوافع القيادية لدى مديري المدارس وعلاقتها المباشرة بتمكين المعلمين وتعزيز استقلاليتهم المهنية، مما يساهم في بناء قاعدة معرفية محلية لتطوير السياسات والممارسات الإدارية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو سنينة، راني. (2020). *القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقاتهما بالروح المعنوية للمعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

بوحمامة، جيلالي محمد. (2009). الدافعية والتعليم. *مجلة التربية، 38* (178)، 158-178.

الجهني، عبد الرحمن. (2005). *الحوافز في الإدارة الإسلامية من منظور التربية الإسلامية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحضرمي، نوف. (2022). الجدران القيادية لدى قادة مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وعلاقاتها بتحسين الأداء المدرسي. *مجلة العلوم التربوية، 30*(3)، 111-175.

الحلواني، شيماء. (2021). دافعية الإنجاز لدى المعلمين بمنطقة القدس وفق نظرية مكليلاند وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(33)، 20-37.

حمادات، محمد حسن. (2008). *السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

خليل، هناء أحمد محمد. (2023). أثر التحفيز على الزيادة الإنتاجية: دراسة مقارنة على العاملين بالبنوك بيلا . كفر الشيخ. *مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، 9*(16)، 547-592

زبوج، أميرة. (2021). دور الحوافز في استقطاب الكفاءات في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية: دراسة حالة شركة سونلغاز بسطيف. *مجلة الابتكار والتنمية الصناعية، 4*(2)، 1-19.

زهير، بغول. (2007). الدافعية ونماذجها الإدارية. *مجلة العلوم الإنسانية. 1* (28).189-203.

سلامي، مروة، لغريب، حليمة. (2025). الدافعية الداخلية والخارجية: المفهوم، الأسس النظرية، والعوامل المؤثرة. *جسور المعرفة، 11* (3)، 323-342.

الصرايرة، أحمد، والتخاينة، صهيب. (2022). الرضا الوظيفي وعلاقاته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في مدارس لواء المزار الجنوبي. *مجلة التربية*، (193)، 607-635.

طراري، محمود. (2022). *الشفافية الإدارية لدى مدير المدارس الحكومية وعلاقاتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي مديرية التربية والتعليم/ شمال الخليل*] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الخليل.

عثمان، مريم. (2014). الدافعية وعلاقتها بالتغيير التنظيمي في المؤسسة. *مجلة العلوم الإنسانية*، (42)، 383-398.

الغريب، طارق، الصويلح، بدر، والمهيري، عبد الله. (2020). *الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعميم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين. مجلة التربية*، (286)، 227-277.

القحطاني، عايض بن علي .(2025) .*دور التحفيز على الابتكار في تحقيق الاستدامة .المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، 6* (19)، 23-46.

مجدلاوي، نداء عبد الرؤف. (2023). الجدارات القيادية لدى مديري المدارس وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين بالمحافظات الشمالية في فلسطين. *إدارة البحوث والنشر، 39*(7). 207- 225.

وزارة التربية والتعليم. (2025). عدد المعلمين حسب المحافظة والجنس خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2026/2025.[بيانات غير منشورة].

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Céce, V., Martinent, G., & Guillet-Descas, E. (2022). The predictive role of perceived support from principals and professional identity on teachers. motivation and well-being: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(6674), 1-17. [CrossRef]

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior, 4,* 19-43. [CrossRef]

Kurth, P. (2016). *Teacher Expectations of Principal Leadership Related to Morale, Culture and Practice* [Doctoral Dissertation], Baker University.

Lee, A. N., Nie, Y., & Bai, B. (2020). Perceived principal's learning support and its relationships with psychological needs satisfaction, organisational commitment and change-oriented work behaviour: A Self-Determination Theory perspective. Journal *Teaching and Teacher Education,93(103076).* [CrossRef]

Lüleci, C., & Çoruk, A. (2018). The Relationship between Morale and Job Satisfaction of Teachers in Elementary and Secondary Schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 13*(1), 54-70. [CrossRef]

Mill, H. (2001). *School development ideas: Reducing teacher turnover.* N.J. Pearson Education International.

Miraj, S., Reba, A., & Din, J. U. (2018). A Comparative Study Regarding Teachers' Morale among Public and Private Schools at Secondary Level in Peshawar. *Bulletin of Education and Research, 40*(2), 27- 40.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Ramachandran, S. (2017). A research study on schoolteachers' morale and job involvement in Tamilnadu. *IOSR Journal of Business and Management (IOSRJBM), 19*(9), 34-38.

Rehman, S., Sehar, S., & Afzal, M. (2019). Performance appraisal; Application of Victor Vroom expectancy theory. *Saudi Journal of Nursing and Health Care, 2*(12), 431-434. [CrossRef]

Santos, J. (2023). *Educators' Perspectives of Principal's Motivational Behavior in High-Performing High Schools in an Urban School District*. https://digitalcommons.pvamu.edu/pvamu-dissertations/35/?utm_source=chatgpt.com

Vroom, V., Porter, L., & Lawler, E. (2015). Expectancy theories. *In Organizational behavior*, 94-113.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abu Snineh, R. (2020). *Leadership through motivation among public secondary school principals in Amman Governorate and its relationship to teachers' morale* [Unpublished master's thesis]. Middle East University.

Al-Ghareeb, T., Al-Suwailah, B., & Al-Muhairi, A. (2020). Prevailing leadership styles among secondary school principals in Kuwait and the UAE and their relationship to teachers' achievement motivation. *Journal of Education*, (286), 227–277.

Al-Hadrami, N. (2022). Leadership competencies among secondary school leaders in Makkah and their relationship to improving school performance. *Journal of Educational Sciences*, 30(3), 111–175.

Al-Halawani, S. (2021). Achievement motivation among teachers in Jerusalem based on McClelland's theory and its relationship to some demographic variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(33), 20–37.

Al-Juhani, A. (2005). *Incentives in Islamic administration from the perspective of Islamic education* [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Madinah.

Al-Qahtani, A. b. A. (2025). The role of motivation in innovation for achieving sustainability. *Arab Journal of Informatics and Information Security*, 6(19), 23–46.

Al-Sarayrah, A., & Al-Takhayneh, S. (2022). Job satisfaction and its relationship to achievement motivation among teachers in Southern Mazar District schools. *Journal of Education*, (193), 607–635.

Bouhmama, J. M. (2009). Motivation and education. *Journal of Education*, 38(178), 158–178.

Hammadat, M. H. (2008). *Organizational behavior and future challenges in educational institutions.* Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.

Khalil, H. A. M. (2023). The effect of motivation on productivity increase: A comparative study of bank employees in Kafr El-Sheikh. *Journal of Contemporary Commercial Studies*, 9(16), 547–592.

Majdalawi, N. A. (2023). Leadership competencies of school principals and their relationship to teachers' achievement motivation in northern governorates of Palestine. *Research and Publishing Administration Journal*, 39(7), 207–225.

Ministry of Education. (2025). *Number of teachers by governorate and gender during the first semester of the 2025/2026 academic year* [Unpublished data].

Othman, M. (2014). Motivation and its relationship to organizational change in institutions. *Journal of Human Sciences*, (42), 383–398.

Salami, M., & Laghrib, H. (2025). Intrinsic and extrinsic motivation: Concept, theoretical foundations, and influencing factors. *Bridges of Knowledge*, 11(3), 323–342.

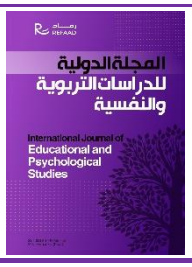
Tarari, M. (2022). *Administrative transparency among public school principals and its relationship to teachers' achievement motivation in North Hebron Directorate* [Unpublished master's thesis]. Hebron University.

Zabouj, A. (2021). The role of incentives in attracting competencies in Algerian economic institutions: A case study of Sonelgaz Company in Setif. *Journal of Innovation and Industrial Development*, 4(2), 1–19.

Zouhair, B. (2007). Motivation and its administrative models. *Journal of Human Sciences*, 1(28), 189–203.

www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 202 - 211



تحليل مهارات التفكير الإبداعي في منهاج اللغة العربية لمرحلة رياض الأطفال في ضوء نموذج تورنس للتفكير الإبداعي

Analyzing Creative Thinking Skills in the Arabic Language Curriculum for Kindergarten in Light of Torrance's Creative Thinking Model

سهير عبدالله شلابنه[1*]
[1] طالبة دكتوراة- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.
*الباحث المراسل: سهير شلابنه (shalabnysoher88@gmail.com)

Soher Abdallah Shalabna[1*]
[1] PhD student, An-Najah National University, Palestine.
[*] Corresponding Author: Soher Shalabna (shalabnysoher88@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/12/22	2026/1/7	2026/1/30

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.4

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تحليل مهارات التفكير الإبداعي في منهاج اللغة العربية لمرحلة رياض الأطفال في ضوء نموذج تورنس للتفكير الإبداعي.

المنهجية: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى من خلال بناء بطاقة التحليل المكونة من مهارات (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التوسع) ومؤشراتها الفرعية وفقًا لمقياس تورنس.

النتائج: أظهرت النتائج أن المنهاج غطى جميع مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التوسع) ومؤشراتها الفرعية التي تم تحليلها بنسب متفاوتة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بأن مرحلة الطفولة تعد مجالًا خصبًا لتنمية مهارات التفطير الإبداعي لدى أطفال الروضة.

الكلمات المفتاحية: *تحليل المحتوى؛ مهارات التفكير الإبداعي؛ رياض الأطفال؛ مقياس تورنس.*

Abstract:

Objectives: This study aimed to analyze creative thinking skills in the Arabic language curriculum for kindergarten in light of Torrance's model of creative thinking.

Methods: The current study adopted the descriptive approach using content analysis through the development of an analysis card composed of the skills of originality, flexibility, fluency, and elaboration, along with their sub-indicators, according to Torrance's scale.

Results: The results showed that the curriculum covered all creative thinking skills (originality, flexibility, fluency, elaboration) and their analyzed sub-indicators, albeit at varying levels.

Conclusions: The study recommended that early childhood represents a fertile stage for developing creative thinking skills among kindergarten children.

Keywords: *Content analysis; Creative thinking skills; Kindergarten; Torrance's scale.*

الاستشهاد

Citation

شلابنه، سهير. (2026). تحليل مهارات التفكير الإبداعي في منهاج اللغة العربية لمرحلة رياض الأطفال في ضوء نموذج تورنس للتفكير الإبداعي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (2)، 202- 211.

Shalabna, S. A. (2026). Analyzing Creative Thinking Skills in the Arabic Language Curriculum for Kindergarten in Light of Torrance's Creative Thinking Model. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 202-211. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.4 [In Arabic]

المقدمة:

لم يعد التعليم في صورته الحديثة يقتصر على نقل المعلومات إلى الطلبة بشكل مباشر، بل أصبح يهدف بشكل مباشر إلى تمكين الطلبة من المشاركة الفعالة في بناء المعرفة واكتسابها، مما يسهم في تعزيز جودة العملية التعليمية، وبناء على ذلك أصبح التركيز منصبًا على تنمية مهارات التفكير عمومًا والإبداعي على وجهة الخصوص خاصة في مراحل التعليم الأولي.

وفي هذا السياق يؤكد (Rosen, 2020) أنه في ظل المشهد المتسارع التغير في القرن الحادي والعشرين، تواجه النظم التعليمية تحديات غير مسبوقة تتطلب من المتعلمين تنمية ليس فقط المعرفة بالمحتوى، بل أيضًا مهارات معرفية عليا وفي مقدمتها التفكير الإبداعي من خلال تنمية قدرات الطلبة على توليد أفكار جديدة وذات قيمة، بما يعزز الابتكار والقدرة على التكيف إذ يشكل التفكير الإبداعي أساسًا يمكّن المتعلمين من التعامل مع المشكلات المعقدة، واتخاذ قرارات واعية، والمساهمة بفاعلية في المجتمع (Abang, 2025).

ويبرر (Harold, 2024) بأن التفكير الإبداعي يأتي منسجمًا مع خصائص مراحل الطفولة إذ يتميز الأطفال في هذه المرحلة بالرغبة في الاستكشاف والتعبير عن ذواتهم والتفاعل مع الأشياء المحيطة حولهم، وكل ذلك يدعم مهارات التفكير الإبداعي الأساسية. والتفكير الإبداعي أساسًا هو القدرة التي يمتلكها الفرد لإنتاج أفكار تتميز بقدر عالٍ من الطلاقة والمرونة والأصالة، إلى جانب القدرة على الربط بين الأفكار بصورة غير تقليدية عند مواجهة موقف أو مشكلة معينة. ويُعد هذا النوع من التفكير تجاوزًا للأنماط المألوفة أو التقليدية في معالجة الأمور، حيث يثمر عنه توليد حلول وأفكار جديدة تُسهم في الوصول إلى نواتج مبتكرة وغير معتادة (Rabadi et al., 2022). وتكمن أهميته وفقا ل تورانس (Torrance,1963:22) في أنه عملية منظمة تحسس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف، والفجوات، والتنافر، والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة والبحث عن حلول، وتعديل للفرضيات، وإعادة فحصها، والتوصل إلى نتائج جديدة. وهذا يستدعي بحسب (paniagua et al., 2019) لتركيز بشكل خاص على رعاية الإبداع، وخاصةً لدى الأطفال.

تفترض الأدبيات التربوية والنفسية (Zdanevych, et al., 2020 ; Noorkholisoh, 2023 ؛ Dere, 2019) أن جزء كبير من شخصية الطفل يتطور خلال سنواته الدراسية في مرحلة ما قبل المدرسة، وسبب ذلك أن أطفال ما قبل المدرسة يكونون أكثر حساسية للإمكانات الإبداعية في سياق تطور شخصياتهم؛ فالأطفال بطبيعتهم فضوليون تجاه بيئتهم المحيطة، وينبهرون بالاكتشافات والتجارب، ويستخدمون خيالاتهم ويحلمون أحلام اليقظة. وفي السياق ذاته يؤكد (Smare & Elfatihi , 2024) تُعد السنوات الأولى من الحياة بالغة الأهمية لتطوير المهارة عندما يكون الدماغ لا يزال في طور التكوين فإن قدرة الدماغ على التطور والتعامل مع التغيرات البيئية تكون أقوى خلال مرحلة الطفولة المبكرة مقارنة بمراحل الحياة الأخرى. ومع ذلك، على الرغم من أن الأطفال يتمتعون بغريزة طبيعية للإبداع، إلا أن هناك حاجة إلى بيئة تدعم تطور الإبداع في السنوات الأولى من الطفولة.

وفي الأدبيات العربية يؤكد (عبدالحق والفلفلي، 2013) مرحلة الطفولة المبكرة، وبالأخص مرحلة رياض الأطفال، تُعد من أبرز المراحل في حياة الفرد، إذ تُشكّل الأساس الأولي الذي تُبنى عليه ملامح الشخصية المستقبلية، وتُؤثر بشكل كبير في مدى إنتاجيته وعطائه لاحقًا. فالخبرات التي يكتسبها الطفل في هذه المرحلة تترك أثرًا بالغًا على نموه الشامل، ليس فقط في الجانب المعرفي أو العقلي، بل تشمل أيضًا تنشيط القدرات الذهنية الكامنة وتفعيل إمكانات الدماغ، والتي إن لم تُستثمر في الوقت المناسب قد تضعف أو تتلاشى.

وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات، فإن المناهج الدراسية التقليدية غالبًا ما تركز على الحفظ والتلقين والاختبارات المعيارية، مُعطية الأولوية لاسترجاع الحقائق على حساب تنمية المهارات (Abang, 2025). ويؤدي هذا الخلل في كثير من الأحيان إلى تخريج طلاب يحققون أداءً جيدًا في الامتحانات، لكنهم يفتقرون إلى القدرة على توظيف المعرفة بشكل ناقد أو إبداعي في مواقف الحياة الواقعية (Jackson, 2022).

وانطلاقًا من هذا الإطار، فإن تطوير منهاج رياض الأطفال يتيح للأطفال الإبداع دون قيود، وتزداد رغبتهم في التعبير عن إبداع أعمق، مما يُنمّي اهتمامهم باستكشاف بيئتهم المحيطة، لأنه لا يمكن فصل عملية التعلم لدى الأطفال عن البيئة المحيطة بهم، إذ تُعد البيئة مصدرًا غنيًا يكتسب الأطفال من خلاله العديد من الخبرات، مثل الاستكشاف والملاحظة والتجريب (سلطان وآخرون، 2024). وعلى الرغم من تزايد وعي المؤسسات التعليمية بأهمية تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الأطفال، إلا أن الممارسات التعليمية تُركز بشكل أساسي على تعزيز المعرفة، واستدعاء المعلومات، وإعادة إنتاجها (Qiromah, 2024) ويتطلب تنمية مهارات التفكير الإبداعي معرفة المعلمون بكيفية تهيئة الفصل الدراسي لتعزيز نمو القدرات الإبداعية للأطفال والتعبير عنها، وكيفية تطبيق ذلك، كما تؤكد نتائج بعض الدراسات (Smare & Elfatihi, 2024) أن كل طفل يتمتع بالقدرة على التفكير الإبداعي وإظهار إبداعه وتنميته ومع ذلك، إذا لم يتم تشجيع الإبداع في مرحلة الطفولة، فإن ذلك يؤثر سلبًا على مستوى الإبداع عندهم في مراحل التعليم اللاحقة.

مشكلة الدراسة:

تؤثر المناهج الدراسية في تنمية الإبداع من خلال تضمين مهارات التفكير الإبداعي بشكل صريح ضمن نواتج التعلم، فعندما تركز المناهج على مهارات التفكير الإبداعي بدلًا من الحفظ والتلقين يصبح الأطفال أكثر قدرة على الإبداع وفي هذا السياق يشير (Leggett,2024) إلى أن الاهتمام بعمليات التفكير داخل المناهج وليس فقط الإنتاج الإبداعي يساعد المعلمين على التعامل مع الأطفال كمفكرين خياليين ومبدعين مما يوفر للطلبة فرص طرح الأسئلة، واستكشاف البدائل، وبناء المعرفة بصورة نشطة ، مما يستدعي تطوير المناهج التعليمية والأهداف التربوية بشكل يأخذ في الحسبان التدرج في تقديم المفاهيم والمعلومات بما يتناسب مع المراحل النمائية لقدرات الطلب. (Rofieq et al., 2021)، ولتحقيق ذلك لا بد من دمج مهارات التفكير الإبداعي في منهاج رياض الأطفال بحيث تشكل تلك المناهج اللبنية الأولى في اكساب الطلبة مهارات التفكير الإبداعي (Noorkholisoh, 2023) وبناء على ذلك يمكن

صياغة السؤال البحثي الآتي: **ما مدى تضمين مهارات التفكير الإبداعي في منهاج اللغة العربية لمرحله رياض الاطفال (البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم) ضوء نموذج تورنس للتفكير الإبداعي؟**

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- إثراء الجانب النظري للبحوث والدراسات مما يسهم في توسيع الفهم النظري حول أهمية مهارات التفكير الإبداعي انطلاقًا من أن كل طفل يمتلك القدرة على الابداع وبالتالي فإن تنمية هذه المهارات في مرحلة رياض الاطفال سوف ينعكس بشكل إيجابي على دافعية الطلبة.
- واضعي المناهج من خلال لفت انتباههم إلى أهمية تضمين مهارات التفكير الإبداعي في مناهج رياض الأطفال، وبخاصة في منهاج اللغة العربية باعتباره الأساس الذي تعتمد عليه المعلمة في تطوير تلك المهارات.
- الباحثين من خلال تشجيعهم على أجراء دراسات مشابهة للدراسات الحالية وربطها بمتغيرات غير التي تناولتها الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير الابداعي (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التوسع) في منهاج اللغة العربية لرياض الأطفال.
- التعرف على المؤشرات الفرعية لكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي في منهاج اللغة العربية لمرحله رياض الأطفال.

أسئلة الدراسة:

- ما مدى تضمين مهارات التفكير الابداعي (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التوسع) في منهاج اللغة العربية لرياض الأطفال؟
- ما المؤشرات الفرعية لكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي في منهاج اللغة العربية لمرحلة رياض الاطفال؟

مصطلحات الدراسة:

تضمن الدراسة الحالية المصطلحات الآتية حيث تم تعريفها على النحو الاتي:

- **تحليل المحتوى:** أسلوب علمي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر التعليمي وصفًا لمادة من مواد الاتصال (Krippendorff,. 2019)، ولغايات هذه الدراسة يعرّف بأنه تحليل النصوص المتضمنة لمهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التوسع) في منهاج اللغة العربية (البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم) المطبق في الداخل الفلسطيني للعام 2025. والتعبير عنها كميًا.
- **التفكر الإبداعي:** التفاعل بين القدرات والعمليات والبيئة، الذي يُنتج من خلاله الفرد أو الجماعة منتجًا ملموسًا جديدًا ومفيدًا في سياق اجتماعي، ويقاس من خلال مجموعة من المهارات الفرعية تتمثل بـ (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التوسع) التي اقترحها تورنس (Smare & Elfatihi , 2024) ويعرف إجرائيا لغايات هذه الدراسة بأنه مدى تضمين مهارات الأصالة، المرونة، الطلاقة، التوسع) ومؤشراتها الفرعية في مناهج اللغة العربية لرياض الأطفال (البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم) في الداخل الفلسطيني.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

حظيت مهارات التفكير عمومًا في الآونة الأخيرة باهتمام متزايد من قبل التربويين والمتخصصين في تصميم المناهج، إدراكًا منهم لدورها المحوري في إعداد الطلاب لمستقبل يتسم بتعقيدات متزايدة. فتمكين المتعلمين من امتلاك مهارات التفكير يُعد ضرورة تفرضها طبيعة العصر الحديث، حيث بات النجاح والتميّز مرتبطين إلى حد كبير بقدرة الأفراد على التفكير بكفاءة ومرونة، وتمكنهم من التعامل مع مختلف التحديات بفعالية في بيئات تنافسية متغيرة (Shamboul, 2022).

من جهة أخرى تمثل أهداف المنهاج أحد أبرز المدخلات عند تصميم المنهاج؛ لأن طرائق تنظيم المحتوى ترتكز أساسًا على أهداف المنهاج وخصائص الطلبة، وهذا يتطلب بحسب العديد من الباحثين (الغرير والغرير، 2022) إلى إجراء عملية تقويم مستمرة للمحتوى والأسئلة لاستكشاف الصلة بين مكونات المحتوى والأهداف التعليمية من أجل معرفة نقاط القوة والضعف في المنهاج، وتتم عملية تقويم المحتوى وفق عدة معايير من أبرزها تصنيف بلوم والذي يُعد معيارًا أساسيًا في عملية تخطيط وتصميم المنهاج في المجال المعرفي (أبو غليون، 2022). حيث إن التقويم وفق هذا النهج يُعد أحد الأدوات الهامة في تحديد أداء الطلبة بناء على ما تم تعلمه وبالتالي يمكن تشخيص نقاط القوة والضعف مما يسهم في النهاية تحسين العملية التعليمية التعلمية (تقرين، 2023).

ويُنظر إلى الإبداع على أنه قدرة يمتلكها الطفل الصغير، حيث يستطيع من خلالها حل المشكلات، والتعبير عن أفكاره، واكتشاف أشياء جديدة، تُترجم لاحقًا إلى أعمال أو منتجات يتم استخدامها في الحياة اليومية ومن ثمّ، تبرز الحاجة إلى تصميم أساليب تعليمية لا تقتصر على تلبية المتطلبات الأكاديمية فحسب، بل تُسهم أيضًا في إثارة فضول الأطفال وتحفيز إبداعهم (Fidiani and Khabibah, 2023) .

وتشير العديد من الدراسات (Qiromah et al,. 2023; Agustina and Utami, 2023) إلى وجود أربعة معايير رئيسة للإبداع لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي: امتلاك قدر عالٍ من الفضول، والتمتع بخيال واسع، و القدرة على إنتاج أعمال إبداعية، وتحمل المسؤولية وبناءً على ما سبق، يمكن الاستنتاج بأن تعزيز نمو الإبداع لدى الأطفال يُعد أمرًا ضروريًا، لأنه يساعدهم على إيجاد حلول جديدة للمشكلات من خلال أفكار مبتكرة.

وتتمثل وبحسب تورنس (تورنس) تتمثل مهارات التفكير الإبداعي (Torrance , 1966):

- الطلاقة(Fluency): القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار أو الاستجابات أو الحلول لمشكلة أو موقف معين.
- المرونة(Flexibility): القدرة على التعامل مع المشكلة أو الموقف من عدة وجهات نظر والتبديل بين الأفكار أو الاستراتيجيات المختلفة.
- الأصالة (Originality): القدرة على إنتاج أفكار أو حلول أو تعابير جديدة وفريدة وغير مألوفة.
- التفصيل أو الإثراء (Elaboration): القدرة على توسيع الفكرة بإضافة تفاصيل، أو تحسينها، أو تطويرها أكثر.

من جهة أخرى تعدّ مرحلة الطفولة المبكرة، ولا سيّما مرحلة رياض الأطفال، من أكثر المراحل أهمية في حياة الإنسان؛ إذ تمثّل الأساس الذي تتشكّل عليه ملامح الشخصية المستقبلية، وتنعكس آثارها بصورة مباشرة على مستوى الإنتاجية والعطاء في المراحل اللاحقة. فالخبرات التربوية والتعليمية التي يمرّ بها الطفل خلال هذه المرحلة تُسهم إسهامًا جوهريًا في نموه الشامل، ولا تقتصر آثارها على الجانب المعرفي أو العقلي فحسب، بل تمتد لتشمل تنمية القدرات الذهنية الكامنة وتفعيل إمكانات الدماغ. ويُعد استثمار هذه الإمكانات في وقت مبكر عاملًا حاسمًا في تعزيز النمو المتكامل للطفل، في حين أن إهمالها قد يؤدي إلى ضعفها أو تراجعها مع التقدم في العمر.(Aboud, & AlAli. 2023).

وتمتاز هذه المرحلة بارتفاع قابلية الطفل لاكتساب القيم والمهارات وتعديل السلوكيات، إلى جانب تنمية قدرته على التكيّف مع البيئة المدرسية والاجتماعية المحيطة به. كما تسهم الخبرات التعليمية المقدّمة في هذه المرحلة في تعزيز مهارات التفكير المستقل وتنمية الإبداع، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على النمو المعرفي والاجتماعي للطفل في المراحل اللاحقة. وقد أكدت دراسة حديثة أن التعليم الأساسي يشكّل قاعدة أساسية في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال، نظرًا لتأثيره المباشر في تشكيل السلوك وبناء الاتجاهات المستقبلية (Salimi, & Fauziah, 2022)

في ظل التحوّلات المتسارعة في عالم المعرفة والتقدم العلمي، تزايدت أهمية التركيز على تنمية مهارات التفكير بوصفها مدخلًا أساسيًا للتعلّم الفعّال وفهم العالم المحيط. ولم يعد التعليم المعاصر يقتصر على نقل المعارف والمعلومات الجاهزة إلى المتعلمين، بل أصبح يهدف إلى تمكينهم من مهارات التفكير التي تساعدهم على التعامل الواعي والنقدي مع الكمّ المتزايد من المعلومات المتدفقة من مصادر متعددة، والتي يصعب الإحاطة بها أو استيعابها كاملة. وانطلاقًا من ذلك، برزت الحاجة إلى تعليم الطلبة كيف يفكّرون لا ماذا يفكّرون، بما يعزّز قدرتهم على التحليل والاستنتاج وحل المشكلات، ويُمكّنهم من التفاعل بكفاءة مع معطيات العصر ومتطلبات التغيّر المستمر، وهو ما أكّدته الأدبيات التربوية المعاصرة في مجال تنمية مهارات التفكير (العتوم وآخرون، 2017).

وعلى الرغم من أن الأطفال يمتلكون غريزة طبيعية للإبداع، هناك حاجة إلى بيئة داعمة للإبداع كي تتطور هذه المهارة في السنوات الأولى من الطفولة بعبارة أخرى، يمكن أن يتأثر الإبداع ليس فقط بالعوامل الوراثية، وخصائص الشخصية، والقدرات الإدراكية، بل أيضًا بالبيئة المحيطة، حيث تُعد البيئة عاملًا مهمًا للغاية (Korzynski, et al, 2019).

الدراسات السابقة:

بعد مراجعة قواعد البيانات المحلية والعربية والعالمية تبين وجود بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة حيث تم تقسيمها وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

- **أجرى سيد وآخرون (2025)** دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال رياض الأطفال – المستوى الثاني – في روضة الفاروق عمر التابعة لإدارة منيا التعليمية بمحافظة منيا في مصر، للعام الدراسي (2024/2023)، الفصل الدراسي الأول. شملت عينة البحث (70) طفلًا وطفلة من المستوى الثاني في الروضة، وتتراوح أعمارهم بين (5–6) سنوات. وقد استخدم الباحث أداة اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، لتطبيقها على الأطفال ضمن عينة البحث. بعد جمع البيانات، تم تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لأهداف الدراسة، مثل المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومجموع المتوسطات الحسابية. وأظهرت نتائج البحث انخفاض مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال رياض الأطفال، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث.
- **وسعت دراسة (Fitria & Khaudli , 2025)** سعت إلى فحص كيفية تنفيذ منهج (Merdeka Curriculum) في روضة دار السلام في إندونيسيا والاستراتيجيات المتعلقة بمواءمة هذا المنهج المستقل مع متطلبات التعليم العالمي، بالإضافة إلى اقتراح توصيات عملية لتعزيز فاعلية تطبيقه، وكما تم الاستناد إلى مراجعة أدبيات شاملة لدعم عملية التحليل التي أُجريت يدويًا باستخدام تحليل النصوص المفرّغة. وقد أظهرت النتائج أن منهج (Merdeka Curriculum) يتيح تخطيطًا مرنًا للدروس يُسهم في تنمية قيم الإبداع ، مما يؤدي إلى زيادة حماس الطلاب وتفاعلهم داخل الصف.
- **وأجرى (Ghanamah, 2024)** دراسة هدفت إلى استقصاء تأثير الإبداع على تعلم المهارات الحركية لدى أطفال رياض الأطفال. استخدمنا عينة مكونة من (120) طفلاً وطفلة من المجتمع العربي الإسرائيلي (60 طفلة و60 طفل، تتراوح أعمارهم بين 5–6 سنوات)، حيث تم قياس الإبداع باستخدام مقياس التفكير وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقاييس الإبداع واكتساب المهارات، والتوطيد، والاحتفاظ طويل الأمد. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن اختبارات الإبداع تتنبأ باكتساب المهارات والتعلم.

- **وأجرت الطرمان (2025)** إلى تحديد مدى تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي. وقد استخدم معظم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي مع الاعتماد على تحليل المحتوى كطريقة رئيسية لجمع البيانات، حيث تم تصميم أدوات تحليل تحتوي على مؤشرات محددة لكل من مهارات التفكير النقدي والإبداعي بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن كتب التربية الإسلامية تضمنت إجمالي (6263) تكرارًا لمؤشرات التفكير النقدي، حيث جاءت مهارة التحليل في المرتبة الأولى بعدد (1490) تكرارًا وبنسبة (23.8%) بدرجة عالية، بينما كانت مهارة التمييز الأقل تكرارًا بعدد (319) وبنسبة (5.1%) بدرجة منخفضة، كما أظهر توزيع هذه المهارات حسب الصفوف أن كتب الصف العاشر احتلت المرتبة الأولى، في حين جاء الصف الأول في المرتبة الأخيرة. أما بالنسبة لمهارات التفكير الإبداعي، فقد بلغ إجمالي التكرارات (6861)، حيث تصدرت مهارة الحساسية تجاه المشكلات النتائج بعدد (2670) تكرارًا وبنسبة (38.9%) بدرجة عالية، بينما كانت الأصالة الأقل تكرارًا بعدد (1129) وبنسبة (16.5%) بدرجة منخفضة، وقد أظهر التوزيع حسب الصفوف أن كتاب الصف العاشر جاء في المرتبة الأولى، بينما احتل كتاب الصف الأول المرتبة الأخيرة. وتشير هذه النتائج إلى وجود تفاوت في تضمين مهارات التفكير النقدي والإبداعي في كتب التربية الإسلامية، مع ضرورة التركيز على المهارات التي سجلت تكرارات منخفضة لتعزيز قدرات الطلاب في هذه المجالات.
- **وسعت دراسة عسيري (2025)** هدفت إلى استكشاف مهارات التفكير الابتكاري ومدى توافرها في كتب العلوم المخصصة لطلبة الصف الأول الإعدادي. وقد شملت عينة الدراسة المجتمع البحثي بأكمله، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي مع الاستعانة ببطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المهارات الأساسية للتفكير الابتكاري تتمثل في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتوسيع المعرفة. كما بينت الدراسة أن نسبة توافر مهارات التفكير الابتكاري في كتب العلوم للصف الأول الإعدادي تتراوح بين 21.1% و29.4%، حيث سجلت مهارات الطلاقة 29.4%، ومهارات توسيع المعرفة 27.7%، والمرونة 21.1%. وبناءً على النتائج، أوصت الدراسة بضرورة طرح أسئلة تشجع على تقديم أفكار وحلول مبتكرة ومتعددة، بدلاً من الاكتفاء بالأسئلة التي تتطلب إجابة واحدة صحيحة.
- **وسعت دراسة (Parwoto et al,. 2024)** إلى استكشاف أثر التعلّم التعاوني القائم على المشاريع (PjBL) مع استخدام الحاسوب ودافعية اللعب في تعزيز الإبداع لدى أطفال الروضة، في روضة لوتس بمدينة ماكاسار في إندونيسيا؛ ومن خلال التطبيق على عينة مكونة من (30) طفلًا من المستوى الثاني (الصف ب) من مرحلة رياض الأطفال تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم تفيس مقياس التفكير الإبداعي الذي وضعة تورنس حيث أظهرت النتائج أن التعلّم التعاوني القائم على المشاريع أحدث تأثيرًا أكبر في الإبداع القائم على الحاسوب مقارنة بالتعلّم الفردي القائم على المشاريع. كما تبين أن الأطفال ذوي الدافعية العالية للعب أظهروا مستويات أعلى من الإبداع أثناء الأنشطة المعتمدة على الحاسوب.
- **سعت دراسة حرب (2024)** تحديد مدى دمج مهارات الحياة في أنشطة دليل معلمة رياض الأطفال. في فلسطين، وتم إجراء تحليل محتوى لدليل معلم رياض الأطفال مع الرجوع إلى المهارات الحياتية المدرجة في مصفوفة وزارة التربية والتعليم للمرحلة التمهيدية. وشمل التحليل اثنتي عشرة مهارة: حل المشكلات، التفكير النقدي، التفكير الإبداعي، احترام الذات، التواصل، التفاوض، اتخاذ القرار، التعاطف، المشاركة، احترام التنوع، المرونة، ومهارات التعاون. وتم اعتماد هذه المهارات كـ"فئات التحليل"، بينما اعتُمدت أنشطة الدليل كـ"وحدات التحليل". وتم تصميم إطار عمل للتحليل، كما تم التحقق من صدق وموثوقية التحليل. أظهرت نتائج التحليل الكلي للمحتوى أن جميع مهارات الحياة قد تم تضمينها بدرجة متوسطة في الدليل، مع اختلاف النسب لكل مهارة. وبالتفصيل، جاءت مهارة المشاركة في المرتبة الأولى، تلتها مهارة التعاون في المرتبة الثانية، ثم مهارة التواصل في المرتبة الثالثة. وفي المقابل، كانت مهارات احترام التنوع، والتعاطف، والمرونة الأقل تضمينًا.
- **وأجرى (Al-sagrat, &Abu As'ad, 2015)** دراسة هدفت إلى تحديد تأثير منهج رياض الأطفال على تطوير مهارات التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال. وقد نُفذت الدراسة على عينة مكونة من (93) طفلًا وطفلة من رياض الأطفال في محافظة الكرك، تم اختيارهم عشوائيًا. وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ومقياس تقييم الكفاءة الذاتية (المُحَوَّل إلى النسخة العربية بواسطة مؤلفي هذه الدراسة). وتم إجراء التطبيقين عند بداية حضور الأطفال لرياض الأطفال، وأُعيد التطبيق في نهاية العام الدراسي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تطوير مهارات التفكير الإبداعي أو الكفاءة الذاتية، والتي تُعزى إلى تأثير المنهاج العام والخاص. أما بالنسبة لمتغير الجنس، فتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية، في حين وُجدت فروق في التفكير الإبداعي لصالح الفتيات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء عرضًا لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها وأداتها وإجراءات الصدق والثبات وطريقة التحليل والإجراءات المتبعة والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب، إذ يسهم منهج تحليل المحتوى في تسهيل عملية الرصد التكراري لمهارات التفطير النقاد ومؤشراتها بدقة، وبحسب (عسيري، 2025) فإن تحليل المحتوى بأنه أحد أساليب البحث العلمي التي تندرج تحت منهج البحث الوصفي وغايته التعرف على خصائص ووصفها وضفًا كميًا معبرًا عنه برموز كمية. ولوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح المحتوى منهاج رياض الاطفال (البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم).

مجتمع الدراسة عينتها:

تكون مجتمع الدراسة من محتوى منهاج اللغة العربية لرياض الأطفال (البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم) والمكون من جزأين: مركبات التنور اللغوي المبكر: ويتناول (الوعي الصوتي المبدأ الهجائي، الكفايات اللغوية)؛ والتوسع النظري: (سياقات الخطاب تعريف المصطلحات نماذج أدوات التوثيق)، وقد تم إجراء التحليل لجميع وحدات المنهاج وهذا يعني أن عينة الدراسة هي نفس المجتمع.

جدول(1): محتوى منهاج رياض الأطفال

رقم الوحدة	عنوان الوحدة / الفصل	الموضوعات / المحتوى التفصيلي
1	مدخل إلى المنهج	الخلفية لكتابة المنهج، التصوّر الفكري، الفرضيات، الأهداف
2	مبادئ تربوية – تعليمية	أساليب التعليم، دور المربية، تنظيم البيئة
3	التقييم	التقييم كأساس للتخطيط، أدوات المتابعة
4	مراكبات التنوّر اللغوي	مفهوم التنوّر، عناصر التنوّر
5	الوعي الصوتي والمبدأ الهجائي	الوعي الصوتي، تطوره، المبدأ الهجائي، معرفة الحروف
6	الأهداف بحسب التسلسل العمري	براعم القراءة والكتابة 3–6 سنوات
7	مهارات تقديم القراءة والكتابة	دمج المهارات، الكتابة الوظيفية
8	الكفايات اللغوية	القاموس اللغوي، الصرف، النحو
9	الاستماع والتكلم	التداولية، التعبير الشفوي
10	الأهداف بحسب التسلسل للكفايات	أهداف 3–4، 4–5، 5–6
11	الإقبال على الكتاب	الاستمتاع بالقراءة، التحفيز
12	فهم النص ولغة الكتاب	مبنى القصة، فهم الرسائل
13	الإلمام بالكتاب	مواضعات الكتابة
14	الأهداف العمرية للكتاب	3–4، 54–، 65–
15	فعاليات مع الكتب	القراءة المشتركة، اللعب القصصي
16	التوسع النظري	سياقات الخطاب
17	ملحق 1	تعريف المصطلحات
18	ملحق 2	نماذج أدوات التوثيق

أداة الدراسة (قائمة مهارات التفكير الإبداعي حسب مقياس تورنس):

استخدمت الدراسة بطاقة تحليل المحتوى وهي بطاقة أو استمارة تم استخدامها لجمع مهارات التفكير الإبداعي (الاصالة، الطلاقة، المرونة، التوسع) ومؤشراتها الفرعية على نحو ما حددها تورنس، (Torrance, 1966) ورصد معدلات تكرار الظواهر في المواد التي يحلل محتواها وقد تم بناء قائمة مهارات التفكير الإبداعي ومؤشراتها الفرعية بالاستناد إلى بعض الدراسات السابقة مثل دراسات مثل (الطرمان، 2025) دراسة (عسيري ،2025). والجدول أدناه يبين مهارات التفكير الإبداعي ومؤشراتها الفرعية:

جدول (2): مهارات التفكير الإبداعي ومؤشراتها الفرعية

	المؤشر الفرعي
الطلاقة (Fluency)	توليد كلمات تنتهي بنفس الحرف أو القافية
	توليد كلمات متجانسة صوتيًا ضمن مجموعة
	لعب كلمات وصوتيات مع الأصوات المتقاربة
المرونة (Flexibility)	تكوين جمل مختلفة باستخدام كلمة واحدة
	إعادة صياغة جملة بطرق مختلفة
	تكوين جمل بديلة لكل نشاط سمعي
الأصالة (Originality)	ابتكار كلمات جديدة أو رموز صوتية
	ابتكار قصة قصيرة باستخدام الكلمات الجديدة
التفصيل/التوسيع (Elaboration)	توسيع كلمة إلى جملة أو فقرة قصيرة
	توسيع فكرة إلى فقرة تعليمية أو جملة مفصلة

مصداقية وموثوقية التحليل:

للتعرف إلى مدى ثبات التحليل، فقد استخدمت الباحثة معادلة هولستي (Holisti): $2F/(N1+N2)$

بحيث أن:

F: عدد الاتفاقات بين المحللين، N1: قرارات المحلل الأول، N2: قرارات المحلل الثاني

وحدة التحليل: تعتمد أداة تحليل المحتوى على وحدة التحليل وفئات التحليل:

وحدة التحليل: تُعرّف على أنها الوحدة الأساسية للمحتوى التي يمكن قياسها وعدّها بطريقة دقيقة، حيث يساهم تكرار ظهورها في توفير مؤشرات كمية تساعد الباحثة على تفسير النتائج بشكل موثوق. وفي هذا البحث، تم اعتماد الجملة كوحدة تحليل، إذ تعتبر الجملة مجموعة من الكلمات التي تحمل معنى كاملًا ومستقلًا بذاته، مما يجعلها مناسبة لتحليل المحتوى بشكل دقيق.

فئات التحليل: يقصد بفئات التحليل مجموعة من الكلمات ذات معنى متشابه أو تضمينات مشتركة وتعرف أيضًا بأنها العناصر الرئيسة التي يتم وضع وحدات التحليل فيها/ كلمة أو موضوع أو قيمة أو جملة .../ والتي يمكن وضع كل صفة من صفات التحليل تحليل المحتوى– فيها وتصنيف على أساسها .(Kuckartz, & Rädiker , 2025). ولغايات الدراسة الحالية قسمت الفئات في استمارة التحليل بناء على أسئلة الدراسة وأهدافها، لذلك تم تقسيم مهارات التفكير الإبداعي الى أربعة مجالات هي (الاصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع) ومؤشراتها الفرعية على نحو ما حددها تورانس (Torrance , 1966).

ضوابط تحليل المحتوى: لضبط عملية تحليل المحتوى تم اعتماد استبعاد المقدمات النظرية التي بني المنهاج عليها كما تم استبعاد الرسومات والجداول التي وضعها المؤلفون في بداية المنهاج، وبالتالي اقتصرت عملية تحليل المحتوى على ما تضمنته المنهاج من موضوعات تتمثل (مركبات التنور اللغوي المبكر وتشمل: ويتناول الوعي الصوتي المبدأ الهجائي، الكفايات اللغوية) و(التوسع النظري ويشمل: سياقات الخطاب تعريف المصطلحات نماذج أدوات التوثيق) .

خطوات التحليل:

قراءة أولية لمحتوى المنهاج ثم قراءة معمقة ومتفحصة استطاع من خلالها تحديد العبارات، والكلمات كوحدة تحليل لاستنباط القيم المتضمنة فيها.

بناء بطاقة التحليل المبنية على استنباط مهارات التفكير الإبداعي الى أربعة مجالات هي (الاصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع) ومؤشراتها الفرعية على نحو ما حددها تورنس،(Torrance , 1966).

القيام بتحليل محتوى المنهاج لاستنباط أهم مهارات التفكير الإبداعي (الاصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع) ومؤشراتها الفرعية على نحو ما حددها تورنس (Torrance , 1966).

تفريغ النتائج - نتائج التحليل في جداول تتضمن مهارات التفكير الإبداعي الفرعية الاصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع)

حساب التكرارات لكل قيمة في كل فئة وحساب عدد التكرارات للقيم المستنبطة في كل فئة من الفئات.

تفسير البيانات كمًا وكيفًا.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإجراء الخطوات الآتية:

- قراءة أولية لمحتوى المنهاج ثم قراءة معمقة ومتفحصة استطاع من خلالها تحديد العبارات، والكلمات كوحدة تحليل لاستنباط القيم المتضمنة فيها.
- بناء بطاقة التحليل المبنية على استنباط مهارات التفكير الإبداعي إلى أربعة مجالات هي (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوسع) ومؤشراتها الفرعية على نحو ما حددها تورنس ،(Torrance , 1966).
- القيام بتحليل محتوى المنهاج لاستنباط أهم مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوسع) ومؤشراتها الفرعية على نحو ما حددها تورنس (Torrance , 1966).
- تفريغ النتائج: نتائج التحليل في جداول تتضمن عنوان الخطبة وتاريخها.
- حساب التكرارات لكل قيمة في كل فئة وحساب عدد التكرارات للقيم المستنبطة في كل فئة من الفئات.
- تفسير البيانات كمًا وكيفًا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة التي تم الحصول عليها. وسيتم عرض هذه النتائج في هذا الفصل وفقًا لأسئلة الدراسة:

نص السؤال الرئيس على: ما مدى تضمين مهارات التفكير الإبداعي ومؤشراتها الفرعية في منهاج اللغة العربية لمرحله رياض الاطفال (البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم) ضوء نموذج تورنس للتفكير الإبداعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الإبداعي ومؤشراتها الفرعية في منهاج اللغة العربية لمرحلة رياض الاطفال (البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم) ضوء نموذج تورنس للتفكير الإبداعي/ والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الإبداعي ومؤشراتها الفرعية في منهاج اللغة العربية لمرحله رياض الأطفال (البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم) ضوء نموذج تورنس للتفكير الإبداعي

المهارة الأساسية للتفكير الإبداعي	التكرار الإجمالي	النسبة المئوية
الطلاقة(Fluency)	6	30%
المرونة(Flexibility)	5	25%
الأصالة(Originality)	3	15%
التفصيل/التوسيع(Elaboration)	4	20%
المجموع الكلي	**20**	**100%**

يظهر من الجدول أعلاه أن توزيع المهارات، حيث جاءت مهارة الطلاقة بأعلى تكرار بلغ (6) 30% ، تلتها المرونة في المرونة بتكرار بلغ (5) وبتكرار، ثم مهارات التوسع، مهارة التفاصيل بتكرار بلغ (4) وبنسه بلغت (20%) وجاء في المرتبة الأخيرة مهارة الأصالة بتكرار بلغ (3) وبنسبة بلغت (15%). كما تم حساب المؤشرات الفرعية لكل مهارة والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات ا الفرعية في منهاج اللغة العربية لمرحله رياض الاطفال (البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم) ضوء نموذج تورنس للتفكير الإبداعي

المؤشر الفرعي	مهارة التفكير الإبداعي	التكرار (عدد المرات)	النسبة المئوية(%)	ملاحظات
توليد كلمات تنتهي بنفس الحرف أو القافية	الطلاقة (Fluency)	2	10%	تشجيع الطلاب على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات
تكوين جمل مختلفة باستخدام كلمة واحدة	المرونة (Flexibility)	1	5%	استخدام نفس الكلمة في سياقات متعددة
ابتكار كلمات جديدة أو رموز صوتية	الأصالة (Originality)	1	5%	يشجع على الخيال والابتكار
توسيع كلمة إلى جملة أو فقرة قصيرة	التفصيل/التوسيع (Elaboration)	2	10%	يعزز القدرة على التوسع والتفصيل
توليد كلمات متجانسة صوتيًا ضمن مجموعة	الطلاقة (Fluency)	2	10%	تطوير الوعي الصوتي والتكرار الصوتي
إعادة صياغة جملة بطرق مختلفة	المرونة (Flexibility)	2	10%	يشجع التفكير المرن والبدائل
ابتكار قصة قصيرة باستخدام الكلمات الجديدة	الأصالة (Originality)	2	10%	استخدام الإبداع في سياق سردي
توسيع فكرة إلى فقرة تعليمية أو جملة مفصلة	التفصيل/التوسيع (Elaboration)	2	10%	تعزيز التفصيل والتوسيع اللغوي
لعب كلمات وصوتيات مع الأصوات المتقاربة	الطلاقة (Fluency)	2	10%	يزيد من عدد الأفكار اللغوية
تكوين جمل بديلة لكل نشاط سمعي	المرونة (Flexibility)	2	10%	يعزز القدرة على تغيير التفكير

يظهر من الجدول أعلاه أن هناك 10مؤشرات فرعية تمثل أنشطة مختلفة داخل وحدة الوعي الصوتي، كل مؤشر مرتبط بإحدى مهارات التفكير الإبداعي الأربع: الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتفصيل/التوسيع، مع ملاحظة يلاحظ أن الطلاقة والمرونة تظهران أكثر توازنا مقارنة بالأصالة والتفصيل/ التوسيع، وفما يتعلق بالطلاقة تتكرر في 3 مهارات فرعية بتكرار إجمالي 6 مرات وبنسبة (30%)، وتركز تلك المؤشرات على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات والأفكار، مما يعكس أهمية سرعة وسهولة التعبير اللغوي في المنهج. وفيما يتعلق بمهارة المرونة: فقد ظهرت أنشطة فرعية (تكرار إجمالي 5 مرات، 25%). وتدعم إيجاد بدائل متعددة وإعادة صياغة الجمل، ما يعزز التفكير المرن والتكيف مع المواقف المختلفة، وفيما يتعلق الأصالة فقد ظهر لها مؤشران فرعيان (تكرار إجمالي 3 مرات، وبنسبة 15%). وتركزت تلك المؤشرات في ابتكار كلمات جديدة أو سرد قصص قصيرة، ما يعكس مستوى محدود من التحفيز الإبداعي في المنهج. اما مهارة التوسع التفصيل/التوسيع:(Elaboration) فقد ظهرت مؤشراتها الفرعية (تكرار إجمالي 4 مرات، 20%). وتركزت تلك المؤشرات في توسيع فكرة أو كلمة إلى جمل أو فقرات مفصلة، ما يعزز العمق والفهم التفصيلي للغة.

الخاتمة:

تشير النتائج إلى أن منهاج اللغة العربية لرياض الأطفال يشكل بيئة مناسبة لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي وفق نموذج تورنس، على الرغم من تفاوت نسب ظهور هذه المهارات في محتوياته. يعكس هذا التوافق أن المنهاج لا يقتصر على بناء المهارات اللغوية الأساسية (القراءة والكتابة) فحسب، بل يوفر أيضًا فرصًا لتنمية الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتوليد الأفكار الجديدة، وهي عناصر رئيسة في التفكير الإبداعي.

يعكس تصميم المنهاج هذا التوجهات الحديثة في بناء برامج تعليم مرحلة الطفولة المبكرة، التي تعتبر تنمية التفكير الإبداعي شرطًا أساسيًا للنمو المعرفي والسلوكي المتكامل للطفل فدمج أنشطة لغوية متنوعة -كالاستماع، والمحادثة، والقراءة المبسطة، والكتابة التمهيدية- يتيح للطفل ممارسة مهارات الابتكار والتفكير النقدي منذ سن مبكرة، مما يهيئه ليكون بالغًا أكثر تكاملًا ونجاحًا في مراحل التعليم اللاحقة وفي حياته اليومية. كما تؤكد هذه النتيجة أن المنهاج متوافق مع التوجهات العالمية لبناء مناهج رياض الأطفال، حيث يوفر بيئة تعليمية تدعم النمو الشامل للطفل، وتربطه بالمعرفة اللغوية والإبداعية بطريقة متوازنة، بما يعزز قدرة الطفل على حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة به. (Huh,., & Lee, , 2020) ، كما أن مرحلة رياض الأطفال تعد مجالًا خصبًا لتنمية مهارات التفكير الإبداعي (Korzynsk et al ,. 2019) . ويؤكد الأدب التربوي (Robinson, 2011) أنه ومن خلال الأنشطة اللغوية المتنوعة في المنهاج، مثل المحادثة، والقصص، والكتابة التمهيدية، يتمكن الطفل من ممارسة هذه المهارات بشكل طبيعي ضمن سياق تعلمه للغة العربية، ما يعزز قدرته على توليد أفكار متعددة والتفكير خارج الإطار التقليدي. وقد أظهرت الدراسات أن دمج التفكير الإبداعي في المناهج المبكرة لا يقتصر على إثراء المعرفة، بل يسهم في نمو الشخصية والقدرات المعرفية والاجتماعية للطفل، وفي السياق ذاته شير إلى أهمية تصميم المناهج بطريقة تسمح بالمرونة والابتكار ضمن المحتوى اللغوي، بما يتوافق مع توصيات الأدبيات التي تؤكد على دمج التفكير الإبداعي في التعليم المبكر لضمان نمو الأطفال بشكل شامل ومتوازن، حيث لا يتم التركيز فقط على المعرفة الأكاديمية، بل أيضًا على مهارات التحليل والاستنتاج والتفكير النقدي. وتنسجم هذه النتيجة عمومًا مع ما توصلت إليه دراسة (Fitria, &Khaudli , 2025) والتي أظهرت أن منهج (Merdeka Curriculum) يتيح تخطيطًا

مرنًا للدروس يُسهم في تنمية قيم الإبداع، مما يؤدي إلى زيادة حماس الطلاب وتفاعلهم داخل الصف، كما تنسجم نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة سيد وآخرون (2025) ودراسة (Parwoto et al,. 2024) ودراسة سلطان وآخرون (2024) أكدت هذه الدراسات أن تدريب أطفال الروضة على مهارات التفكير الإبداعي تعزز تلك المهارات لديهم بمعنى أن التدخل عبر المنهاج أو أساليب التدريس يتيح اكساب أطفال الروضة تلك المهارات.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بالاتي:

- إثراء مهارة الأصالة في منهاج رياض الأطفال بحيث يصبح المنهاج أكثر توازنًا.
- رفد المنهاج بالمزيد من الأنشطة التي تدعم تعزيز مهارات التفكير الإبداعي خاصة في السياقات الاجتماعية مثل (التحدث أمام الطلبة، إجراء المسابقات بين الأطفال لإنجاز أكبر عدد من الكلمات حول موضوع معين، إعادة انتاج الجمل).
- إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع نظرًا لأهمية من خلال اختبار متغير الجنس (ذكر، أنثى) للكشف عن تأثير هذا المتغير على امتلاك مهارات الابداع.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو غليون، همام .(2022). تحليل واقع الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الأساسية في الأردن. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 41(2) 672- 689.

البنا، حسام .(2010). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى أطفال الروضة باستخدام الأنشطة التعليمية، *مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد*، (8) 266- 293

تقرين، حورية .(2023). أهمية التقويم التربوي ودروة في تحسين العملية التعليمية. *مجلة القياس والدراسات النفسية*، 2(2) 296-318.

حرب، نجاح .(2024) . *درجة توظيف المهارات الحياتية في أنشطة دليل رياض الأطفال*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل

سلطان، منال وشريبة، بشرى، وحجة، رنا .(2024). أثر برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. *مجلة جامعة تشرين، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 64(6)، 652-562.

سيد، أحمد مبروك، طه و عبدالرازق، إبراهيم .(2025). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة -المستوى الثاني- بروضة مدرسة الفاروق عمر بمحافظة المنيا .*آفاق بحثية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 2*(2)، 167- 234.

الطرمان، انتصار .(2024) .*مدى تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن لمهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي* رسالة دكتوراه. جامعة مؤتة، الأردن.

عبد الحق، زهرية والفلفلي ،هناء. (2024). أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة .*مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 28.(1) 28- 54.

عسيري، عائشه. (2025). مدى تضمين كتاب العلوم للصف الأول المتوسط لمهارات التفكير الابتكاري .*مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18*(2)، 747– 779.

الغرير، إسماعيل والغرير، غازية .(2022). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الرياضيات للصفوف الثالثة الأول في المنهاج الأردني في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وتصنيف كراثول للأهداف الوجدانية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار، جامعة عين شمس*، 5(5)91- 106.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abang, M. A. (2025). Integrating critical thinking and creativity into curriculum development: Philosophical and practical approaches for 21st century education. *International Journal of Education and Evaluation (IJEE),* 11(3), 182-188.

Al-sagrat, K. A. A., & Abu As'ad, A. A.-e. (2015). Influence of kindergarten curriculum on the development of creative thinking skills and self-efficacy among kindergartners. *International Journal of Education*, 7(1). [CrossRef]

Fidiani, A., & Khabibah, U. (2023). Pemanfaatan bahan ajar loose part melalui model pembelajaran project based learning untuk menstimulasi kreativitas anak usia dini di tk baitul ilmi. *Indo-MathEdu Intellectuals Journal*, 4(3), 2080–2086. [CrossRef]

Fitria, U., & Khaudli, M. I. (2025). Kindergarten curriculum revolution: Aligning the independent curriculum with the needs of the global education industry. *Journal of Basic Education Research*, 6(2), 90–96. [CrossRef]

Ghanamah, R. (2025). The Impact of Physical Activity and Screen Time on Motor Creativity in Kindergarteners. *Children,* 12(2), 116-128. [CrossRef]

Harold, K. J. (2024). The importance of creative thought in young children. Open *Journal of Social Sciences*, 12, 120–130. [CrossRef]

Huh, K., & Lee, J. (2020). Fostering creativity and language skills of foreign language learners through SMART learning environments: Evidence from fifth-grade Korean EFL learners. *TESOL Journal*, 11(2), e48. [CrossRef]

Jackson, A. (2022). *Activating and characterizing students' critical thinking in design education*. NSF. https://par.nsf.gov/servlets/purl/10433482

Korzynski, P., Paniagua, J., & Rodriguez-Montemayor, E. (2019). Employee creativity in a digital era: the mediating role of social media. *Management Decision*, 58(6), 1100–1117. [CrossRef]

Leggett, N. (2024). Creativity in early childhood: How educators from Australia and Italy are documenting the creative thought processes of young children. *SN Social Sciences*, 4 (74) 2-16. [CrossRef]

Parwoto, P., Ilyas, S. N., Bachtiar, M. Y., & Marzuki, K. (2024, May). Fostering creativity in kindergarten: The impact of collaborative project-based learning. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), 2-8. [CrossRef]

Qiromah, I., Pradana, P., & Hasanah, H. (2023). Improving Early Childhood Creative Thinking Skills Through Nature-Based Loose Parts Media. *Child Education Journal*, 5 (3), 180–189. [CrossRef]

Rabadi, R., Al- Muhaissen, B., & Al-Bataineh, M. (2022). Metacognitive reading strategies use by english and french foreign language learners. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*, 12(2) 243- 262. [CrossRef]

Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Revised and Updated Edition, Capstone Publishing Ltd., Chichester. [CrossRef]

Rofieq, A., Hindun, I., Shultonnah, L., & Miharja, F. (2021). Developing textbook based on scientific approach, critical thinking, and science process skills. *Journal of Physics*: Conference Series, 1839. [CrossRef]

Rosen, Y. (2020). *Imagine: Design for creative thinking, learning, and assessment*. PMC. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7712997

Shamboul, H. (2022). The Importance of Critical Thinking on Teaching Learning Process. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 29-35. [CrossRef]

Smare, Z., & Elfatih, M. (2024). A systematic review on factors influencing the development of children's creativity. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(2), 176–200. [CrossRef]

Torrance (1963). *Guiding creative Taletn,1st ed Engle Wood Cliffs*. New Jersey, prentice – Hall.

Torrance, E. P. (1988). *The nature of creativity as manifest in its testing*. In R. Sternberg (Ed.), The Nature of Creativity. Cambridge University Press.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdelhaq, Z., & Al-Filfli, H. (2024). The effect of learning corners environment on developing creative thinking among kindergarten children. *An-Najah University Journal for Research (Humanities)*, 28(1), 28–54.

Abu Ghalyoun, H. (2022). Analysis of the assessment questions included in developed mathematics textbooks for the basic stage in Jordan. *Arab Journal of Scientific Publishing*, 41(2), 672–689.

Al-Banna, H. (2010). A proposed program for developing thinking skills among kindergarten children using educational activities. *Journal of the Faculty of Education, Port Said University*, (8), 266–293.

Al-Ghuraer, I., & Al-Ghuraer, G. (2022). Analysis of assessment questions in mathematics textbooks for the first three grades in the Jordanian curriculum in light of Bloom's taxonomy and Krathwohl's affective domain classification. *Journal of Educational Research and Innovation, Ain Shams University*, 5(5), 91–106.

Al-Tarman, I. (2024). *The extent to which Islamic education textbooks for the basic stage in Jordan include critical and creative thinking skills* (Doctoral dissertation). Mutah University, Jordan.

Asiri, A. (2025). The extent to which the first intermediate grade science textbook includes creative thinking skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 18(2), 747–779.

Harb, N. (2024). *The degree of employing life skills in kindergarten guide activities* [Unpublished master's thesis]. Hebron University.

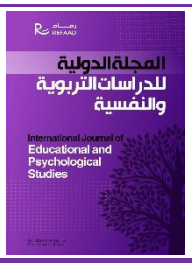
Sayed, A. M., Taha, T., & Abdelrazek, I. (2025). The level of creative thinking skills among kindergarten children (Level Two) at Al-Farouk Omar School in Minya Governorate. *Research Horizons in Social and Human Sciences*, 2(2), 167–234.

Sultan, M., Shreiba, B., & Hajja, R. (2024). The effect of the SCAMPER program on developing creative thinking among kindergarten children. *Tishreen University Journal for Arts and Humanities*, 64(6), 562–652.

Taqreen, H. (2023). The importance of educational assessment and its role in improving the educational process. *Journal of Measurement and Psychological Studies*, 2(2), 296–318.

REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 212 - 225



Content Analysis of Fourth-Grade Science Textbooks in Light of the VARK Learning Styles Model in Saudi Arabia

Dekhal H. Alharthi[1], Jabber M. Aljabber[2*]

[1] Ph.D. Researcher, Department of C&I, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

[2] Professor, Science Education, College of Education - King Saud University, Saudi Arabia.

[*] Corresponding Author: Jabber Aljabber (jaljabber@gmail.com)

مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي لأنماط التعلم وفق نموذج فارك في المملكة العربية السعودية

دخيل بن حمود الحارثي[1]، جبر بن محمد الجبر[2*]

[1] باحث دكتوراه- قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية بجامعة الملك سعود- السعودية.

[2] أستاذ التربية العلمية- قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية بجامعة الملك سعود- السعودية.

*الباحث المراسل: جبر الجبر (jaljabber@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/11/26	2025/12/15	2026/1/12

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.5

Abstract:

Objectives: The present study aimed to explore the extent to which the content of fourth-grade elementary science textbooks incorporates learning styles according to the VARK model (Visual, Auditory, Kinesthetic) in Saudi Arabia, and to determine the extent to which these textbooks address learners' individual differences.

Methods: The researchers employed the descriptive analytical method, and the study population comprised the three fourth-grade science textbooks (Edition 1446 AH / 2024), which also represented the study sample. A content-analysis instrument consisting of 22 indicators distributed across the three learning styles was developed and validated through expert review.

Results: The findings showed that visual indicators related to highlighting scientific terms were the most frequent, while the kinesthetic indicator pertaining to hands-on experiments was the most dominant within its category. In contrast, the auditory style was minimally represented, with the most frequent indicator involving prompting students to discuss experiment results verbally, and some auditory indicators were entirely absent.

Conclusions: The study concluded with several recommendations, including enhancing balance among learning styles, increasing auditory-based activities, expanding kinesthetic activities inside and outside the classroom, and integrating educational technologies to support diverse learner preferences.

Keywords: *Learning Styles; VARK model; Visual Style; Auditory Style; Kinesthetic Style; Science.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي لأنماط التعلم وفق نموذج فارك (البصري، السمعي، الحركي) في المملكة العربية السعودية محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء أنماط التعلم وفق نموذج فارك (البصري، السمعي، الحركي)، للتحقق من مدى مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين.

المنهجية: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وشمل مجتمع الدراسة محتوى كتب العلوم للفصول الدراسية الثلاثة (طبعة 1446هـ، 2024م)، وتمثلت العينة في المجتمع ذاته. وطوّر الباحثان بطاقة تحليل مكوّنة من (22) مؤشرًا موزعة على الأنماط الثلاثة.

النتائج: أظهرت النتائج تفوق المؤشر المرتبط بتمييز المصطلحات بصريًا ضمن النمط البصري، والمؤشر المتعلق بالتجارب التطبيقية ضمن النمط الحركي، في حين كان أبرز مؤشرات النمط السمعي تشجيع المناقشة الشفهية، مع غياب بعض المؤشرات السمعية تمامًا.

الخلاصة: انتهت الدراسة إلى توصيات أبرزها: تعزيز التوازن بين الأنماط، ورفع مستوى الأنشطة السمعية، وتوسيع الأنشطة الحركية داخل الصف وخارجه، وتوظيف التقنيات التعليمية لدعم أنماط المختلفة.

الكلمات المفتاحية: *أنماط التعلم؛ نموذج فارك؛ النمط البصري؛ النمط السمعي؛ النمط الحركي؛ العلوم.*

الاستشهاد

Citation

الحارثي، دخيل، الجبر، جبر. (2026). مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي لأنماط التعلم وفق نموذج فارك في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (2)، 212-225.

Alharthi, D. H., & Aljabber, J. M. (2026). Content Analysis of Fourth-Grade Science Textbooks in Light of the VARK Learning Styles Model in Saudi Arabia. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 212-225. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.5 [In Arabic]

المقدمة:

أصبح التعليم في العصر الحديث أحد المحركات الأساسية للتنمية المستدامة وبناء المجتمعات، ولا سيما في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم في مجالات العلم والتقنية. وتُعد العلوم من المواد التي تسهم في تنمية التفكير العلمي وتعزيز مهارات البحث وحل المشكلات لدى المتعلمين، مما يجعل تطوير محتواها في المراحل الدراسية المبكرة ضرورة لتأهيل الطلاب لفهم الظواهر والتفاعل مع تحديات العصر. ويتطلب ذلك تقديم المحتوى بأساليب متنوعة تراعي تباين أنماط التعلم بين الطلاب، وتستند إلى مبادئ التعلم النشط.

إن تطوير التعليم ومناهجه ضرورة ملحّة لتحقيق التنمية وتزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة لمواكبة هذه التغيرات العالمية. وتُقاس قوة الأمم بمدى اهتمامها بالتعليم وما تحققه من تقدم علمي وتقني، فلم يعد اقتصاد الدول قائمًا فقط على ما تملكه من ثروات طبيعية، بل على ما تمتلكه من علماء ومفكرين يسهمون في إنتاج المعرفة وابتكارها، مما يساعد على تحقيق الاستقلال والسيادة. وتفرض هذه التطورات العلمية وتقنية المعلومات على الدول وضع التعليم في صدارة أولوياتها، وإعادة تقييم أنظمته وأهدافه، وتغيير النظرة تجاه تعليم العلوم بما يسهم في تربية أفراد قادرين على التكيّف مع المستجدات وتحمل مسؤولية النهوض بمجتمعهم ومواجهة التحديات، باستخدام الأساليب المناسبة لعصر الابتكارات مع ضمان الأمان في التعامل معها (عبدالسلام، 2008؛ سليم، 2000).

وفي إطار هذه المتغيرات، أجرت العديد من الدول تحديثات على مناهج العلوم لتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع، لما لهذه المناهج من أهمية في تعزيز التفكير المنطقي وحل المشكلات من خلال التطبيق العملي للمعرفة. وتبرز ضرورة المراجعة الدورية لمحتوى هذه المناهج لمواكبة الاتجاهات الحديثة، وتُعد كتب العلوم الترجمة الفعلية للمناهج، فهي مصدر تربوي رئيسي للمتعلمين، وعنصر محوري في العملية التعليمية، يعكس أهداف التعليم ويحتوي على المادة العلمية المراد إيصالها، مما يستدعي إعدادها بدقة (الخوالدة، 2005).

وتُعد المرحلة الابتدائية مرحلة تأسيسية محورية، حيث تُبنى عليها المراحل التعليمية اللاحقة، مما يُحمّل المعلمين مسؤولية كبيرة في تكوين شخصية الطالب وتزويده بأساليب التفكير اللازمة لمواجهة الحياة (الموسوي، 2013). ونتيجة لذلك، يؤكد التربويون على أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، خصوصًا في ظل التوجهات التربوية الحديثة التي تُعلي من قيمة التعلم المتمركز حول المتعلم، مما يتطلب تضمين الكتب الدراسية لأنماط تعلم متنوعة تتناسب مع خصائص الطلاب (الشهري، 2018).

وفي هذا السياق، برزت أهمية أنماط التعلم بوصفها أحد الاتجاهات الحديثة التي تُعنى بكيفية تكييف العملية التعليمية وفق خصائص المتعلمين، وتسعى هذه النظرية إلى تقديم المناهج والأنشطة التعليمية بطرق تتوافق مع تفضيلات المتعلمين، مما يرفع من فاعلية التعلّم وتحقيق الإمكانات القصوى للطالب. وقد اختلفت النظريات في تناولها لهذا المفهوم؛ فبعضها ركّز على السمات الشخصية، وأخرى على أساليب معالجة المعلومات، أو الوسيط الحسي المُفضَّل لاستقبال المحتوى، وتنوّعت المصطلحات المستخدمة للإشارة إليه مثل: الأساليب المعرفية، استراتيجيات التعلّم، أو أنماط العمليات المعرفية، لكنها جميعًا تتفق في المضمون (الزيات، 2004؛ الزغل، 2006؛ طريف، 2010؛ هيلات وآخرين، 2010).

تلعب أنماط التعلم دورًا حيويًا في تحسين جودة العملية التعليمية من خلال مواءمة أساليب التدريس مع الطرق التي يفضلها المتعلمون في استقبال المعلومات ومعالجتها. أشارت دراسة باتشوك وآخرين (Bachok et al., 2000) إلى أن الطلاب الذين يتلقون تعليمًا يتناسب مع نمط تعلمهم يبدون أداءً أكاديميًا أفضل وانخراطًا أعلى في الأنشطة الصفية. وبينما لا توجد أدلة حاسمة على تأثير أنماط التعلم على التحصيل الدراسي وحده، فإن اعتماد المعلم على التنوع في تقديم المعلومات يسهم في تعزيز دافعية الطلاب واهتمامهم بالمادة العلمية (Leite et al., 2009). هذا يجعل أنماط التعلم أداة مهمة في تصميم محتوى الكتب الدراسية، خاصة في المواد العلمية التي تتطلب استخدام حواس متعددة للفهم والتطبيق. ومن هنا تشكلت الرغبة لدى الباحثين في استكشاف مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي الى انماط التعلم وفق نموذج فارك في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

زيادة الاهتمام بأنماط التعلم أدى إلى ظهور العديد من التصنيفات والنماذج لهذه الأنماط، وتشترك هذه النماذج في التأكيد على أهمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كما تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة تنويع أساليب التدريس التي يستخدمها المعلمون، بحيث تتناسب مع أنماط تعلم الطلاب (Leite et al., 2009) وإسهامها في رفع دافعية الطلاب وتحسين تفاعلهم الصفي، وتبرز أهمية التنويع أو التشخيص المسبق لأنماط التعلم، في أن تحديد هذه الأنماط يساعد في التعرف عليها ومراعاتها في العملية التعليمية (الشهري، 2018).

ومنهج العلوم من المناهج الدراسية التي تتميز بتنوع موضوعاته التعليمية حيث تشتمل على تجارب وصور ورسوم بيانية وتوضيحية وتخطيطية تحتاج إلى تفاعل الطالب والمشاركة بفعالية في الأنشطة التعليمية والعملية، حيث يشير ستيلزير وآخرين (Stelzer et al., 2008) إلى أن تقديم المحتوى التعليمي بأساليب متعددة الحواس -بصرية وسمعية وحركية- يعزز تحصيل الطلاب مقارنة باستخدام النصوص فقط، مما يؤكد أهمية مراعاة أنماط التعلم في مناهج العلوم. وبالتالي تعتبر مناهج العلوم من المناهج الدراسية التي يفترض أن تتضمن في طياتها أنماط متعددة من التعلم الحركية والبصرية والسمعية. وهذا ما أوصت به تقارير كل من البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) بضرورة تصميم المناهج الدراسية بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويُفعّل أنماط تعلمهم المختلفة، لتعزيز جودة التعليم وتكافؤ فرصه (World Bank, 2020; OECD, 2018). وبالتالي هذا يجعل مناهج العلوم من أنسب المناهج التي يمكن إعادة تنظيمها وتصميمها وفقاً لأنماط التعلم لنموذج فارك وخاصة في المرحلة الابتدائية، لأن هذه المرحلة تعتمد دون غيرها من المراحل على الحواس بشكل أساسي. وأكدت دراسة نشوية وريان

(2021) على ضرورة تضمين أنماط التعلم في دليل المعلم والكتب المقررة، بينما أشارت دراسة التميمي (2020) ودراسة داساري (Dasari, 2006) إلى أهمية أنماط التعلم لنموذج فارك في التعلم وأثرها على تحصيل الطلاب في مادة العلوم (عيد، 2022).

وبالتالي يمكن القول إن إدماج أنماط التعلم المختلفة في المناهج الدراسية ومن ذلك منهج العلوم قد يسهم في رفع مستوى الطلاب الدراسي، نظرًا للاختلافات بين الطلاب في خصائصهم وقدراتهم وأنماط تعلمهم (جابر وقرعان، 2004)، كما أن النمط التعليمي يُعتبر مبدأ أساسيًا في تصميم المناهج وتقييم عملية التدريس والتعلم، فقد أظهرت دراسة جيانق وآخرين (Jiang et al., 2022) أن تصميم المحتوى الرقمي بما يتوافق مع أنماط VARK المختلفة يعزز استيعاب المفاهيم العلمية لدى الطلاب بشكل ملحوظ. ويدعم ذلك دراسة فام (Pham, 2024) التي أكدت أن دمج أنشطة تعليمية تراعي أنماط التعلم الأربعة في تدريس العلوم يُسهم في رفع المشاركة الصفية وتحسين فهم المفاهيم لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مما سبق برزت أهمية تحليل كتب علوم الصف الرابع الابتدائي في ضوء أنماط التعلم الواردة في نموذج فارك لمعرفة مدى تحققها وتضمينها، وفقًا للسؤال الرئيس: "ما مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لأنماط التعلم وفق نموذج فارك؟ وتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لنمط التعلم البصري؟
- ما مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لنمط التعلم السمعي؟
- ما مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لنمط التعلم الحركي؟

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية هذه الدراسة من كونه قد:

- تدعم الجانب النظري لأنماط التعلم بنموذج فارك من خلال تطبيقه في تحليل محتوى كتب العلوم.
- تقدم أداة تحليل تفيد الباحثين في تقويم المحتوى وفق استجابة الكتب لأنماط التعلم.
- تزود مطوري المناهج بمؤشرات عملية لتحسين تنوع الأنشطة وأساليب العرض في كتب العلوم.
- تسهم نتائجها في تطوير المحتوى التعليمي بما يعزز التعلّم النشط وتحسين تحصيل الطلاب.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- الكشف عن مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لأنماط التعلم وفق نموذج فارك.
- تحديد مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لنمط التعلم البصري.
- تحديد مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لنمط التعلم السمعي.
- تحديد مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لنمط التعلم الحركي.

مصطلحات الدراسة:

- **أنماط التعلم (Learning Styles)**: ويعرف فليمنج وميلز (Fleming and Mills, 1992) أنماط التعلم أنها القنوات أو الوسائط الإدراكية المفضّلة التي يستخدمها الأفراد عند استقبال المعلومات ومعالجتها أثناء التعلم. ويعتمد هذا التصور على أن المتعلمين يختلفون في تفضيلاتهم الحسية (البصرية، السمعية، الحركية)، ما يؤثر على فاعلية تعلّمهم، ويستوجب تكييف البيئة التعليمية لتناسب هذه التفضيلات.

في حين يعرفها سميث (Smith, 2002) بأنها مجموعة من النظريات المتنوعة، والمختلفة أحيانًا، التي تسعى إلى تفسير الفروقات بين الأفراد في عملية التعلّم، وهي تصف الطرق التي يفضّلها المتعلمون في التعامل مع مواقف التعلم، وكيفية استقبالهم ومعالجتهم للمعلومات. وتُبرز هذه الأنماط ميول المتعلمين الإدراكية والمعرفية، وتوفر إطارًا يمكن من خلاله تطوير استراتيجيات تعليمية تراعي التنوّع في طرق التعلم.

ويعرفها الباحثان إجرائيًا: الأساليب المختلفة التي يفضلها المتعلمون في استقبال المعلومات ومعالجتها، وتتباين وفقًا للخصائص الإدراكية والحسية التي يعتمد عليها كل متعلم. ويقصد بها في هذه الدراسة أنماط التعلم الواردة في نموذج فارك، والتي تتمثل في: النمط السمعي، النمط البصري، النمط الحركي، والتي يمكن تضمينها في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. ويمكن تعريف كل نمط إجرائيًا كما يلي:

- **نمط التعلم البصري (Visual Learning Style):** تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لعناصر بصرية تسهم في إيصال المفاهيم العلمية من خلال الإدراك البصري، ويشمل ذلك استخدام الصور والرسوم المرتبطة بالمفاهيم، إبراز المصطلحات العلمية بصريًا، عرض الخطوات بتسلسل مرئي، إدراج الرسوم التخطيطية، الرموز، التمثيلات البيانية، الأيقونات التوجيهية، والمخططات المشروحة، بهدف تعزيز الفهم وتنظيم المعلومات. ويُقاس مدى تضمين هذا النمط باستخدام بطاقة تحليل محتوى من إعداد الباحثين.
- **نمط التعلم السمعي (Aural Learning Style):** تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لمكونات تعليمية تعتمد على الاستماع أو الحوار الشفهي، ويشمل ذلك تعليمات لفظية، فقرات حوارية، أو أنشطة تستند إلى الوصف المسموع، أو تتطلب مناقشة شفوية، أو

ترتبط بتسجيلات صوتية، مما يعزز استقبال المعلومات عبر السمع. ويُقاس مدى تضمين هذا النمط باستخدام بطاقة تحليل محتوى من إعداد الباحثين.

- **نمط التعلم الحركي (Kinesthetic Learning Style):** تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لأنشطة ومهام تُشرك الطالب بدنيًا من خلال التفاعل الحسي والحركي، كالتجريب، اللمس، المحاكاة، استخدام الأدوات، ترتيب أو تحريك المواد، والمشاركة في تجارب عملية داخل الصف أو خارجه، مما يعزز اكتساب المفاهيم بالتطبيق المباشر. ويُقاس مدى تضمين هذا النمط باستخدام بطاقة تحليل محتوى من إعداد الباحثين.
- **نموذج فارك (VARK):** أحد نماذج أنماط التعلم التي طوّرها نيل فليمنج (Neil Fleming)، ويصنّف المتعلمين بناءً على تفضيلاتهم الإدراكية في استقبال المعلومات إلى أربعة أنماط رئيسة: النمط البصري (Visual)، النمط السمعي (Aural)، والنمط الحركي (Kinesthetic). ويهدف هذا النموذج إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين على فهم أساليب التعلم المفضلة لديهم، بما يسهم في تحسين عمليات التعليم والتعلم من خلال تكييف المحتوى والأساليب التعليمية بما يتوافق مع هذه الأنماط (Fleming and Mills, 1992).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي للفصل (الأول والثاني والثالث) الصادرة عن وزارة التعليم (طبعة 1446هـ، 2024م) في ضوء أنماط التعلم لنموذج فارك.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة وتطبيق أدواتها خلال العام الدراسي 1446هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يرى سميث (Smith, 2002) أن أنماط التعلم تُعد إطارًا نظريًا واسعًا يضم مجموعة من النماذج المتباينة التي تسعى لتفسير تفضيلات المتعلمين في معالجة المعلومات. ويؤكد أن هذا المفهوم يثير جدلًا بين الباحثين، حيث تتفاوت النماذج بين التفسيرات البيولوجية والنفسية والإدراكية، إلا أنها تقدم رؤية عملية لفهم اختلاف طرق التعلم بين الأفراد، وتدعو إلى تنويع بيئات التعلم بما يُناسب هذا التنوع.

وقد تعددت نماذج أنماط التعلم، من أبرزها نموذج دون ودون (Dunn & Dunn)، ومكارثي (McCarthy)، وكولب (Kolb)، وهيل (Herrmann Whole Brain Model)، ونموذج فارك (VARK) الذي يُعد من أكثرها شيوعًا في الميدان التربوي. ويُنسب تطوير هذا النموذج إلى نيل فليمنج، الذي يُعد من أبرز الباحثين في مجال أنماط التعلم، حيث أسهم من خلال أعماله في تحويل هذا المفهوم من إطار نظري إلى أداة عملية قابلة للتطبيق في تصميم الأنشطة التعليمية والتقويم. ويصنّف النموذج المتعلمين إلى أربعة أنماط رئيسة: البصري، السمعي، الحركي، والقرائي/الكتابي (الشهري، 2018).

يعد نموذج VARK من أكثر النماذج استخدامًا في تصنيف أنماط تعلم المتعلمين، حيث يقسمهم إلى أربعة أنماط: بصري، سمعي، قرائي/كتابي، وحركي. وفقًا لدراسة ليتي وآخرين (Leite et al., 2009) يُظهر المتعلمون البصريون قدرة أعلى على التعامل مع المعلومات التي تقدم عبر الوسائط الرسومية مثل المخططات والصور. أما المتعلمون السمعيون فيتميزون بقدرتهم على الفهم من خلال النقاشات والمحاضرات المسجلة، في حين يعتمد النمط الحركي على الخبرات العملية والأنشطة الحسية المرتبطة بالحركة. وقد أكدت دراسة جيانق وآخرين (Jiang et al., 2022) أن التفاعل مع المحتوى الرقمي المصمم وفق خصائص هذه الأنماط يرفع من استيعاب المفاهيم العلمية بنسبة ملحوظة.

ومع تزايد الاهتمام بأنماط التعلم في الميدان التربوي، برز نموذج فارك (VARK) كأحد أبرز النماذج التي تسعى إلى تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين في استقبالهم للمعلومات ومعالجتهم لها. وقد طوّره نيل فليمنج استنادًا إلى أسس فسيولوجية وإدراكية، وركّز فيه على أربعة أنماط رئيسة هي: النمط البصري (Visual)، النمط السمعي (Aural)، النمط القرائي/الكتابي (Read/Write)، والنمط الحركي (Kinesthetic)، حيث يفترض النموذج أن بعض المتعلمين يعتمدون على نمط واحد فقط، في حين يتمتع آخرون بمرونة أكبر تسمح لهم باستخدام أكثر من نمط في الموقف التعليمي الواحد (الذويخ، 2016).

وتشير الدراسات إلى أن لكل نمط خصائص وسِمات معرفية وسلوكية تميّز المتعلم وتؤثر في تفاعله مع المحتوى، مما يقتضي تصميم أنشطة تعليمية تراعي هذا التنوع. ففي النمط البصري، يعتمد المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة المرئية، ويُفضّل تلقي المعلومات من خلال الصور، الرسوم، المخططات، الجداول والعروض التقديمية. وقد أشار المسعودي (2018) إلى أن المتعلمين البصريين يُظهرون قدرة عالية على تفسير العلاقات بين المدخلات البصرية، ويُعزّزون تعلمهم من خلال ملاحظة لغة الجسد وتحديد العناصر المهمة بصريًا، كما يعززون تعلمهم عبر تدوين الملاحظات.

أما المتعلم السمعي فيستند إلى الإدراك السمعي في فهم المفاهيم، ويفضّل الاستماع إلى المحاضرات والمناقشات، ويستوعب المادة التعليمية بشكل أفضل عندما تُعرض عليه شفهيًا. وقد تناول الذويخ (2016) أبرز خصائص هذا النمط، ومنها: القدرة على تذكر المعلومات المنطوقة، والتفاعل الإيجابي مع الحوار الصفي، واستخدام القصص والتكرار الشفهي في التعبير والفهم، إضافة إلى تفسير النبرة الصوتية ضمن السياقات اللفظية.

وفيما يتعلق بالنمط الحركي، فهو يرتكز على التفاعل الجسدي المباشر مع النشاط التعليمي، حيث يعتمد المتعلمون على التجربة، واللمس، والممارسة العملية في فهم المفاهيم، ويُفضلون الأنشطة التي تتضمن حركة وتنفيذ واقعي للمهام. وقد وصف السعدون (2023) هذا النوع من المتعلمين

بأنهم يتمتعون بقدرة عالية على معالجة الخبرات العملية، وتحمل المسؤولية، والتفاعل النشط مع المشاريع التطبيقية، مما يُعزز من وعيهم بالتجارب التربوية ذات الطابع التجريبي.

وتدعم بعض الدراسات هذا التوجه الإجرائي، حيث أشار جابر وقرعان (2004) إلى أن ما نسبته 92% من طلاب المراحل الابتدائية والثانوية يُفضّلون التعلم من خلال البصر، مقابل 34% يعتمدون على الأسلوب السمعي، و37% يفضلون النمط الحركي، وهو ما يعكس الحاجة إلى تضمين المحتوى التعليمي لمداخل متعددة تُراعي هذا التنوّع، وتُفعّل مبدأ التخصيص في التعلم، بما يعزز من فاعلية الممارسات الصفية.

وقد أوضح فليمنج وميلز (Fleming & Mills, 1992) أن غاية هذا النموذج لم تكن تقديم تصنيف صارم للمتعلمين، بل تحفيزهم للتأمل في أساليبهم الشخصية في التعلم، وتوجيه المعلمين إلى تكييف استراتيجياتهم بناءً على تلك التفضيلات. ويؤكدان أن فعالية التعلم تزداد حين يُقدَّم المحتوى بوسائط متعددة تراعي تباين أنماط المتعلمين، مما يُعزز الفهم ويزيد من فرص التفاعل الإيجابي داخل الصف.

كما سبقت الإشارة إلى أن نيل فليمنج يُعد من أوائل من تناولوا أنماط التعلم بوصفها وسيلة لتحسين فعالية التدريس، حيث طرح في أعماله المبكرة أهمية توافق العرض التعليمي مع أسلوب المتعلم في استقبال المعلومات، مؤكدًا أن الفروق الفردية يمكن أن تُوظف لتعزيز استراتيجيات التعلّم (Fleming, 1987).

ويُساعد هذا النموذج المعلمين على اختيار استراتيجيات وأنشطة تتناسب مع تفضيلات الطلاب، كما تشير دراسة مالو إلى أن توظيف الأنشطة وفق أنماط التعلم يزيد من دافعية الطلاب، ويعزز فهمهم (كمال وآخرين، دون تاريخ). كما أكدت دراسات متعددة على أهمية هذا النموذج، ومنها دراسة تمساح (2020)، وإبراهيم (2020)، وبهينغكارا وآخرين (Bhayangkara et al., 2019)، وكوين وآخرين (Quinn et al., 2018)، وعيد (2022)، وداساري (Dasari, 2006). تواجه الدول تحديًا متزايدًا في تعزيز دور التعليم العلمي والتقني ضمن استراتيجيات التنمية المستدامة، كما يشير تقرير اليونسكو (UNESCO, 2023) إلى أن التقنية تشكّل جزءًا جوهريًا في ستة من أصل عشرة أهداف فرعية ضمن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. وعليه، يصبح تطوير المناهج، وخاصة كتب العلوم، لتشمل توظيفًا مناسبًا للتقنية ومراعاة أنماط التعلم المختلفة، خطوة محورية لضمان تحديث التعليم وتوافقه مع المتطلبات العالمية المعاصرة.

وتُشير الأدبيات إلى أن تطوير المناهج، وخصوصًا مناهج العلوم، يجب أن يستند إلى بيانات تحليلية دقيقة للكشف عن مدى تلبية المحتوى لاحتياجات الطلاب المختلفة، مما يعزز نقاط القوة ويعالج أوجه القصور (عبدالقادر، 2018؛ زيتون، 2017). ويُعد تحليل محتوى كتب العلوم في المرحلة الابتدائية خطوة مهمة لتحسين مخرجات التعليم، وتزويد الطلاب بالمهارات العلمية والعملية، خاصة عند مراعاة أنماط التعلم المختلفة. يُعتبر تحليل الكتب المدرسية في ضوء أنماط التعلم من الأدوات الفعالة لتقييم مدى ملاءمة المحتوى للطلاب ذوي الأنماط المختلفة. ففي دراسة ساين وآخرين (Singh et al., 2023) تم تحليل كتب العلوم في ضوء مدى احتوائها على صور ومخططات تعزز النمط البصري، وخلصت النتائج إلى أن الكتب الغنية بالوسائط المرئية ساعدت في تعزيز الفهم المفاهيمي. كما توصلت دراسة ستيلزير وآخرين (Stelzer et al., 2008) إلى أن المحتوى المتعدد الوسائط المصمم ليشمل التفاعل البصري والسمعي والحركي أدى إلى تحسن في تحصيل الطلاب مقارنة بالمحتوى النصي فقط. وأوصت الدراسات الحديثة بأهمية تضمين أنشطة متعددة الحواس داخل الكتب الدراسية لتلبية الفروق الفردية في أنماط التعلم. وأظهرت دراسة فام (Pham, 2024) أن دمج أنشطة تعليمية تراعي أنماط VARK الأربعة في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية، أدى إلى زيادة ملحوظة في مشاركة الطلاب وفعالية استيعابهم للمفاهيم مقارنةً بالأسلوب التقليدي. وقد استخدمت الدراسة أنشطة متعددة الحواس كالمخططات، النصوص، الصوتيات، والتجارب العملية، مما دعم البيئة التعلّمية المتوازنة والفاعلة.

وتعكس الدراسات السابقة أهمية أنماط التعلم في تحسين تحصيل الطلاب وتطوير مناهجهم. فدراسة نشوية وريان (2021) أظهرت فاعلية توظيف أنماط التعلم في اكتساب المهارات الرياضية والتفكير التخيلي لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم، ودراسة تمساح (2020) بيّنت أثر تنظيم المحتوى وفق نموذج فارك في تنمية عمق المعرفة والتصور الخيالي. كما أظهرت دراسة إبراهيم (2020) أثر أنماط التعلم المدعومة بالرسوم في تنمية الذكاء الطبيعي والتخيل الإبداعي، ودراسة الليثي (2017) التي بيّنت فاعلية برنامج مبني على أنماط التعلم في تنمية وظائف الدماغ ومهارات الحس العددي، ودراسة التميمي (2020) التي أكدت أثر أنماط فارك على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة العلوم.

وتعزز هذه الدراسات أهمية تضمين أنماط التعلم في المحتوى التعليمي، وقد دعت دراسة بن عيد وآخرين إلى اعتماد استراتيجيات تدريسية تفاعلية تُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتُشجع على تنويع أساليب تقديم المحتوى. كما أشار الصاعدي (2023) إلى ضرورة إعادة تصميم المناهج بما يواكب توجهات التخصيص والتفريد في التعلم. وقد عرف هانوروان (Hanurawan, 2017) أنماط التعلم بأنها وصف لتفضيلات المتعلم التعليمية بهدف تشجيعه على التفكير في الطريقة التي يتعلم بها بشكل أفضل، وعباس (2017) بأنها الطريقة التي يتقبل بها الفرد الخبرات التعليمية المعروضة عليه.

وانطلاقًا من هذه الخلفية النظرية والتطبيقية، تأتي أهمية الدراسة الحالية للكشف عن مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لأنماط التعلم وفق نموذج فارك، وتحليل المحتوى وفق منهج علمي دقيق يعكس توازنًا بين التنظير والتطبيق، ويسهم في تطوير المحتوى بما يتناسب مع خصائص المتعلمين في هذه المرحلة الأساسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن مدى تضمين أنماط التعلم وفق نموذج فارك في كتب علوم الصف الرابع الابتدائي، لكونه المنهج الأنسب (عبيدات وآخرين، 2010؛ طعيمة، 2008).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي للفصول الدراسية الثلاثة في المملكة العربية السعودية (طبعة 1446هـ، 2024م). ونظرًا لمحدودية هذا المجتمع وإمكانية تحليله بالكامل، فقد تمثلت عينة الدراسة في المجتمع الأصلي نفسه، ويوضح جدول (1) توزيع الفصول وعدد الدروس في كتاب العلوم للصف الرابع.

جدول (1): الفصول وعدد الدروس في كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي

م	الفصل	عدد الدروس
1	الفصل الأول: ممالك المخلوقات الحية	2
2	الفصل الثاني: المملكة الحيوانية	3
3	الفصل الثالث: استكشاف الأنظمة البيئية	3
4	الفصل الرابع: الأمراض والعدوى	2
5	الفصل الخامس: التغذية والصحة	2
6	الفصل السادس: موارد الأرض	2
7	الفصل السابع: النظام الشمسي والفضاء	2
8	الفصل الثامن: قياس المادة وتغيرها	3
9	الفصل التاسع: القوى	2
10	الفصل العاشر: الطاقة	3
	المجموع	**24**

أداة الدراسة:

تمثّلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى صُمِّمت في ضوء ثلاثة أنماط للتعلّم وفق نموذج فارك. وتكوّنت بطاقة التحليل في صورتها الأولية من (30) مؤشرًا، قُسّمت إلى ثلاثة أقسام بحسب أنماط التعلّم الثلاثة: البصري، والسمعي، والحركي. وبعد إجراءات التحكيم والتعديل، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتضمّن (22) مؤشرًا، كما يوضحه جدول (2).

جدول (2): أنماط التعلم لنموذج فارك ومؤشراتها

أنماط التعلم لنموذج فارك	وصف نمط التعلم	عدد المؤشرات
النمط البصري	تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لعناصر بصرية تسهم في إيصال المفاهيم العلمية من خلال الإدراك البصري، ويشمل ذلك استخدام الصور والرسوم المرتبطة بالمفاهيم، إبراز المصطلحات العلمية بصريًا، عرض الخطوات بتسلسل مرئي، إدراج الرسوم التخطيطية، الرموز، التمثيلات البيانية، الأيقونات التوجيهية، والمخططات المشروحة، بهدف تعزيز الفهم وتنظيم المعلومات.	7
النمط السمعي	تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لمكونات تعليمية تعتمد على الاستماع أو الحوار الشفهي، ويشمل ذلك تعليمات لفظية، فقرات حوارية، أو أنشطة تستند إلى الوصف المسموع، أو تتطلب مناقشة شفوية، أو ترتبط بتسجيلات صوتية، مما يعزز استقبال المعلومات عبر السمع.	7
النمط الحركي	تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي لأنشطة ومهام تُشرك الطالب بدنيًا من خلال التفاعل الحسي والحركي، كالتجريب، اللمس، المحاكاة، استخدام الأدوات، ترتيب أو تحريك المواد، والمشاركة في تجارب عملية داخل الصف أو خارجه، مما يعزز اكتساب المفاهيم بالتطبيق المباشر.	8

فئة ووحدة التحليل:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة أنماط التعلم الثلاثة الواردة في نموذج فارك (VARK): النمط البصري، النمط السمعي، النمط الحركي، بوصفها فئات تحليل رئيسة، يُعبر كل منها عن نمط تعلم محدد تسعى الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمينه في محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي. ويندرج تحت كل فئة عدد من المؤشرات، تمثل صور تضمين هذا النمط في المحتوى التعليمي، وتُعد أساسًا لعملية الترميز والتفسير. وقد حدد الباحثان وحدات التحليل بما يعكس الهيكل البنائي الفعلي لكتب العلوم في الصف الرابع الابتدائي، وهي على النحو الآتي:

- الفكرة الرئيسية: ويقصد بها العناوين الرئيسية في كل درس، وما يندرج تحتها من العناوين الفرعية، الصور، الأشكال، الرسومات البيانية، الجداول، وصناديق: "اختبر نفسي"، "أقرأ الشكل"، "أقرأ الصورة"، و"حقيقة".
- الاستكشاف: وتمثل في التجارب الاستهلالية التي تُقدَّم في بداية كل درس بهدف إثارة التفكير وتنشيط الفهم.
- صندوق النشاط: ويتضمن الأنشطة العلمية التطبيقية التي تُطرح ضمن الدرس لتعزيز التعلم التجريبي.

- الإثراء والتوسّع: ويشمل جميع المكونات التي ترد بعد جزء "مراجعة الدرس"، مثل: التركيز على المهارات، مهن علمية، العلوم والرياضيات، أعمل كالعلماء، قراءة علمية، كتابة علمية، مهن مرتبطة مع العلوم.

ولأغراض التحليل، استُبعدت بعض المكونات التي لا تمثل محتوى تعليميًا فعليًا قابلًا للتحليل من حيث تضمين أنماط التعلم، أو التي تُعد عناصرًا تنظيمية وتصميمية أو تقويمية لا تُظهر أساليب عرض المحتوى. وتشمل هذه: غلاف الوحدة، غلاف الفصل، مفردات الفكرة العامة، غلاف الدرس، صندوق أقرأ وأتعلم، مراجعة الدرس، مراجعة الفصل، نماذج الاختبارات، ومرجعيات الطالب. وجاء هذا الاستبعاد لكون هذه المكونات إما أنها لا تتضمن عرضًا للمفاهيم أو الأنشطة التعليمية، أو أنها تُقدَّم بصيغ مختصرة للمحتوى الرئيسي الذي تم تحليله في وحدات التحليل الأساسية.

صدق الأداة:

عرض الباحثان بطاقة التحليل صورتها الأولية على (10) محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك للتأكد من سلامة صياغتها وملائمتها لغرض الدراسة، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم، من حيث الآتي:

1. **إعادة الصياغة: ومن أمثلة ذلك:**

- صياغة المؤشر "يقدم خطوات التجربة في تسلسل بصري مرقّم (صور أو أيقونات)" إلى "يقدم تجارب علمية تبين خطواتها بصريًا الإجراءات التي يجب على الطالب القيام بها".
- صياغة المؤشر "يتضمّن توجيهًا لـ القياس أو الجمع المباشر للبيانات (وزن، طول)" إلى "يتضمن مهام قياس وجمع بيانات محسوسة مباشرة (قياس الوزن، طول الأدوات، طول الأجسام)".

2. **دمج بعض المؤشرات: ومن أمثلة ذلك:**

- دمج المؤشرين "يُكلَّف الطالب بتنفيذ مهام تجارب أو أنشطة أو إجراءات بشكل يدوي باستخدام الأدوات المتاحة" و "يوجه الطالب التنقّل بين محطات تطبيقية (في المعمل أو الصف) أو تحريك قطع لتنفيذ خطوات العمل بشكل حركي" في مؤشر واحد "يوجه الطالب بتنفيذ مهام أو تجارب تطبيقية باستخدام الأدوات المتاحة، أو عبر التنقل بين محطات عمل لأداء خطوات عملية".
- دمج المؤشرين "يتضمّن سؤالًا يطلب من الطالب شرح إجابته شفويًا لزميله" و "يحفز الطالب على شرح جزئية في الدرس شفهيًا لزميله (ناقش زميلك)" في مؤشر واحد "يوجّه الطالب إلى شرح إجابته أو جزئية من الدرس شفهيًا لزميله في سياق تعاوني (مثل: ناقش زميلك)".

3. **حذف بعض المؤشرات: ومن أمثلة ذلك:**

- يرفق رمز الاستجابة السريعة (QR) لتوجيه الطالب إلى بودكاست أو ملف شرح مسموع.
- يطلب النشاط وصفًا أو تسجيلًا لصوت الظاهرة (طنين، فرقعة).

وعليه؛ أصبح عدد المؤشرات (22) مؤشرًا لبطاقة التحليل في صورتها النهائية. وبذلك يعتبر الباحثان أن هذه الإجراءات دليلًا على صدق محتوى بطاقة التحليل.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات بطاقة التحليل من خلال تحليل عينة استطلاعية من دروس كتب العلوم الثلاثة، وبلغ عددها (6) دروس تم اختيارها عشوائيًا، بواقع درسين من كل كتاب. وتم حساب نسبة الاتفاق باستخدام أسلوب فعالية المحلل (Inter-rater reliability)، وفيه يقوم محللين اثنين أو أكثر، بتحليل نفس المحتوى باستخدام معايير موحدة وكلًا مستقل عن الأخر (طعيمة، 2008؛ Garet et al., 2011؛ Frey, 2018)، واعتبر الباحثان أن النسبة المعتمدة للحكم على ثبات بطاقة التحليل عندما تكون نسبة الاتفاق بين المحللين مساوية أو أكبر من (80%)، وفقًا لما أشار إليه هولستي (Holsti, 1969)، إذ تعد هذه النسبة مؤشرًا مقبولًا على ثبات أدوات تحليل المحتوى الكم، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحللين في هذه الدراسة (0.80%) وهي نسبة مقبولة، كما تم حساب ثبات بطاقة التحليل وذلك عن طريق إعادة التحليل، حيث تم إعادة التحليل بفاصل زمني (15) يوم، وحساب معامل الارتباط بيرسون بين التحليل الأول والثاني والذي بلغ (0.86) مما يدل على قيمة ثبات مرتفعة.

إجراءات التحليل:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لبطاقة التحليل من الصدق والثبات، تم تحليل كتب علوم الصف الرابع وفق منهجية منضبطة لتحقيق أدق النتائج، وجرت عملية التحليل وفق الخطوات التالية:

- التمييز بين ما يتم تصنيفه على أنه وحدة تحليل، وما الذي لا يمكن تصنيفه على أنه وحدة تحليل، وذلك في ضوء أنماط التعلم الثلاثة ومؤشراتها في بطاقة التحليل.
- التحليل في الإطار المعتمد لوحدات التحليل في هذه الدراسة لكتب العلوم للصف الرابع الابتدائي، بحيث يتم البدء بتحديد وحدات التحليل في الكتاب، بحيث ترقم بالتسلسل بداية من الرقم (1)، حتى الانتهاء من الكتاب ككل، وفق قواعد اختيار وحدة التحليل.

- استخدام جداول التفريغ تسجل بيانات وحدة التحليل في بطاقة التحليل، وتتضمن بيانات عامة مثل: اسم الفصل، واسم الدرس ثم تتبعها جداول التحليل وأنماط التعلم الثلاثة في الدراسة، والمؤشرات الدالة عليها، وعدد تكرارات لكل مؤشر في الدرس والنسبة المئوية ومستوى تضمينها في كتب العلوم.
- تتبع جميع المؤشرات في جميع وحدات تحليل فإذا وجد ما يدل على أي مؤشر من المؤشرات يسجل أن وحدة التحليل (متضمنة) مع المؤشر ويضع التقدير (1)، وفي حال لم يجد أي عبارة في وحدة التحليل تدل على المؤشر يسجل (غير متضمنة) مع المؤشر وتأخذ التقدير (0).
- في حال تكرار المؤشر في وحدة التحليل الواحدة أكثر من مرة، فإنه يسجل في مرة واحدة فقط.
- إذا وجد أكثر من مؤشر واحد في نفس وحدة التحليل فيجب عليه تسجيل المؤشرات جميعًا.
- حساب النسبة المئوية لكل مؤشر ضمن كل نمط استنادًا إلى العدد الكلي للتكرارات لهذا النمط فقط، ويتم ذلك وفقًا للمعادلة: نسبة تضمين المؤشر = (مجموع تكرارات المؤشر ÷ عدد وحدات التحليل) × 100، وذلك لقياس درجة تمثيل كل مؤشر بشكل مستقل داخل المحتوى التعليمي، استنادًا إلى عدد وحدات التحليل، ما يسمح بتحديد مدى بروز كل سمة جزئية للنمط في سياق الكتاب.
- حساب النسبة المئوية للنمط استنادًا إلى المجموع الكلي لتكرارات مؤشرات النمط، ويتم ذلك وفقًا للمعادلة: نسبة تضمين النمط = مجموع تكرارات مؤشرات النمط ÷ (عدد مؤشرات النمط × عدد وحدات التحليل) × 100، وذلك لتقدير درجة التضمين الكلي للنمط في المحتوى، بناءً على مجموع التكرارات الممكنة لجميع مؤشراته، ما يوفر حُكمًا كليًا موحدًا يسمح بتصنيفه وفق محكات كمية واضحة.
- الحكم على درجة تضمين المؤشر الممثل لأنماط التعلم المحددة في الدراسة في وحدات التحليل: منخفض (0-33.33%)، متوسط (أكبر من 33.33-66.66%)، عالٍ (أكبر من 66.66-100%). ويشير الباحثان إلى أن هذا التصنيف يعتبر محكًّا اصطلاحيًا لعرض التكرارات بطريقة تفسيرية وشائع الاستخدام في دراسات تحليل المحتوى الكمي، لتبسيط عرض النتائج وتيسير تفسيرها، كما أنه يُمارَس في الأدبيات التربوية بوصفه أسلوبًا مرنًا لتحديد كثافة ظهور المفاهيم أو المؤشرات ضمن المحتوى (Berelson, 1952; Holsti, 1969; Frey, 2018).
- تحليل النتائج وتفسيرها، ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لمستوى تضمين كل نمط من أنماط التعلم، بما يحقق الإجابة عن أسئلة الدراسة.
- حساب معامل الارتباط بيرسون للاتفاق بين المحللين.
- معادلة هوليستي (Holsti) لتقدير نسبة الاتفاق بين المحللين لحساب الثبات.
- تقسيم النسبة المئوية في المقياس إلى تدرج ثلاثي للحكم على مستوى التضمين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق بطاقة تحليل المحتوى على كتب العلوم الثلاثة للصف الرابع الابتدائي، وذلك للكشف عن مدى تضمين أنماط التعلم وفق نموذج فارك (VARK) داخل المحتوى التعليمي. وقد تم حصر تكرارات المؤشرات وتحويلها إلى نسب مئوية تعكس درجة تمثيل كل نمط تعلم داخل الكتب، كما في جدول (3).

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لأنماط التعلم في كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي

م	نمط التعلم	التكرارات	النسبة
1	البصري	415	%68.4
2	السمعي	24	%4
3	الحركي	167	%27.6
	المجموع	**606**	**%100**

يوضح جدول (3) أن نمط التعلم البصري حاز على أعلى نسبة تضمين في محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي، بنسبة بلغت (68.4%) من إجمالي تكرارات المؤشرات، وهو ما يشير إلى اعتماد واضح على الوسائط المرئية في عرض المفاهيم العلمية، مثل الصور، الرسومات، والمخططات، يليه في التضمين نمط التعلم الحركي بنسبة (27.6%)، مما يعكس حضورًا ملحوظًا للأنشطة العملية والمجالات التطبيقية داخل المحتوى، رغم أنها لا تزال أقل من النمط البصري. أما نمط التعلم السمعي فقد جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة متدنية جدًا بلغت (4%) فقط، ما يدل على ضعف في تمثيل هذا النمط داخل الكتب، ويُعد مؤشرًا على ضرورة تعزيز المكونات اللفظية والأنشطة الحوارية أو السمعية التي تدعم هذا النمط. وعليه؛ أظهرت النتائج غياب التوازن في تمثيل أنماط التعلم الثلاثة، وهو ما قد يؤدي إلى عدم تلبية احتياجات جميع المتعلمين، خاصة أولئك الذين يعتمدون على النمط السمعي في اكتساب المعرفة.

أولًا: نتائج ومناقشة السؤال الأول: ما مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لنمط التعلم البصري؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتحقق من مدى تضمين كتب علوم الصف الرابع الابتدائي المعتمدة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لنمط التعلم البصري كأحد أنماط التعلم وفقًا لنموذج فارك، كما في جدول (4).

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات نمط التعلم البصري

م	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1	يتضمن صورة مرتبطة بالمفهوم (صور فوتوغرافية أو رسوم توضيحية).	138	%33.3
2	يميز المصطلحات العلميّة بشكل مرئي يسهل التعرف عليها (اللون، التظليل، الإطار).	139	%33.5
3	يقدم تجارب علمية تبين خطواتها بصريًا الإجراءات التي يجب على الطالب القيام بها.	31	%7.5
4	يتضمّن رسمًا تخطيطيًا للأدوات المستخدمة في التجارب والأنشطة.	12	%2.9
5	يتضمّن تمثيلات ومخططات بصرية (الرسوم التوضيحية، خرائط المفاهيم، المخططات البيانية، أو الجداول) التي تُستخدم في عرض الأسئلة أو المفاهيم.	45	%10.7
6	يعرض البيانات في تمثيل ملون (جدول أو مخطط).	33	%8
7	يتضمن أيقونات توجيهية بصريّة (سلامة أو تنبيه) تدعم استيعاب المفاهيم.	17	%4.1
	المجموع الكلي	**415**	**%68.4**

يتضح من بيانات جدول (4) أن محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي تضمّن نمط التعلم البصري بدرجة مرتفعة، حيث بلغ مجموع تكرارات المؤشرات البصرية (415) تكرارًا، بنسبة مئوية كلية بلغت (68.4%) من إجمالي أنماط التعلم في الكتاب، وهو ما يشير إلى أن النمط البصري هو الأكثر حضورًا في المحتوى مقارنةً بالنمطين السمعي والحركي.

وعند تحليل المؤشرات السبعة المكوِّنة لهذا النمط، تبيّن أن المؤشر الثاني (تمييز المصطلحات العلمية بصريًا) جاء في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (33.5%) من إجمالي تكرارات المؤشرات البصرية، بينما جاء المؤشر الرابع (الرسم التخطيطي للأدوات) في أدنى مرتبة بنسبة (2.9%). ويُظهر هذا التفاوت بين المؤشرات أن المحتوى اعتمد بصورة كبيرة على إبراز المفاهيم العلمية وتوضيحها بصريًا، في مقابل حضور محدود لتمثيل الأدوات العلمية المستخدمة في الأنشطة.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي؛ إذ يركز المنهج بدرجة أكبر على المفاهيم الأساسية والتعميمات العلمية التي تحتاج إلى وسائل بصرية تساعد الطالب على فهمها، مثل الألوان، والإطارات، والرسوم التوضيحية، والصور الفوتوغرافية. ولذلك جاء ارتفاع المؤشر الثاني منطقيًا، لأن إبراز المصطلحات العلمية بصريًا يعد وسيلة فعّالة لدعم الفهم والحفظ لدى المتعلمين في هذه المرحلة العمرية.

كما يمكن تفسير انخفاض تكرارات المؤشر الرابع بأن كتب الصف الرابع لا تتضمن تجارب معملية متعمقة تتطلب تمثيلًا تخطيطيًا دقيقًا للأدوات، بل تركز غالبًا على تجارب بسيطة توضح الفكرة العامة، مما يجعل الاعتماد على الصور والرسوم المجملة أكثر من التخطيطات الفنية التفصيلية. وهذا يتسق مع أهداف منهج الصف الرابع التي تركز على تنمية فهم الظواهر وليس تدريب الطلاب على استخدام أدوات معملية معقدة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي استعرضناها في الإطار النظري، مثل دراسة عبداللطيف (2011) التي أكدت أن التعلم البصري يسهم في تعزيز الفهم والاحتفاظ بالمعلومات، ودراسة حسين (2018) التي بيّنت أن الصور والرسوم التوضيحية تدعم معالجة المعلومات وتزيد من ثباتها في الذاكرة طويلة المدى. كما تتسق النتائج مع ما أوضحه كلينك (Klink, 2012) بشأن أهمية تمثيل المعلومات بصريًا وربطها بالبنية المعرفية للمتعلم، مما يعزز الفهم العميق والاستدعاء. وهذا الاتفاق بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة يعزز صدق النتائج ويشير إلى أن تضمين الوسائط البصرية في الكتب يتناسب مع طبيعة تعلم الطلاب في هذه المرحلة.

كما أن تحليل محتوى الكتاب كشف عن حضور واسع للصور والرسوم التوضيحية والمخططات التي ترافق المفاهيم، وتظهر في بداية الدروس ووسطها، وفي بعض الأنشطة والتجارب المصورة، مما يعكس توجهًا منهجيًا في بناء المحتوى نحو استخدام المعالجة البصرية بوصفها وسيلة لتمثيل المفاهيم العلمية وتسهيل فهم العلاقات والعمليات. وقد لاحظ الباحثان، خلال التحليل، نماذج لمفاهيم عُززت بصور واضحة مثل دورة الماء، وأجزاء النبات، وبنية الخلية، وهو ما ينسجم مع ارتفاع المؤشرات ذات العلاقة بالتمثيل البصري.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج السؤال الأول تشير إلى أن منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي قد بُني على نحوٍ يدعم التعلم البصري بدرجة كبيرة، مما يسهم في تعزيز الفهم العلمي لدى الطلاب، ويعكس استجابة واضحة لمتطلبات الخصائص النمائية لمتعلمي المرحلة الابتدائية الذين يعتمدون على المشاهدة والملاحظة في اكتساب المعرفة. ويبدو أن هذا التوجه في التصميم قد أسهم في جعل المحتوى أكثر وضوحًا وتفاعلية، وهو ما يدعم تحقيق أهداف المنهج المتعلقة بتنمية التفكير العلمي والاستقصاء المبني على الملاحظة.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني: ما مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لنمط التعلم السمعي؟

للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتحقق من مدى تضمين كتب علوم الصف الرابع الابتدائي المعتمدة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لنمط التعلم السمعي كأحد أنماط التعلم وفقًا لنموذج فارك، كما في جدول (5):

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات نمط التعلم السمعي

م	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1	يتضمّن تعليمات استماع مباشرة (مثلاً: استمع إلى شرح المعلم).	0	%0
2	يَعرض فقرة حوار قصير يشجّع المناقشة الشفوية (سؤال– جواب).	2	%8.4
3	يَقدّم شرحًا لفظيًا متدرّجًا للخطوات (إرشادات مسموعة أو تسجيل صوتي).	5	%20.8
4	يوجّه الطالب إلى شرح إجابته أو جزئية من الدرس شفهيًا لزميله في سياق تعاوني (مثل: ناقش زميلك).	5	%20.8
5	يشتمل على تعليمات تُقرأ بصوتٍ عالٍ أو سرد شفهي.	0	%0
6	يوجّه الطالب إلى مناقشة شفهيّة لنتائج التجربة أو تفسير الظاهرة مع زميله أو مجموعته.	11	%45.8
7	يقدّم فقرة سرديّة تُقترح قراءتها بصوت مرتفع (قصة علميّة قصيرة).	1	%4.2
	المجموع الكلي	**24**	**%4**

تشير بيانات جدول (5) إلى أن إجمالي تكرارات مؤشرات التعلم السمعي بلغ (24) تكرارًا فقط، بنسبة مئوية قدرها (4%) من إجمالي مؤشرات الأنماط، وهو ما يجعل نمط التعلم السمعي الأقل تضمينًا في كتب العلوم مقارنة بالأنماط الأخرى. وقد تبيّن أن المؤشر السادس، الذي ينص على توجيه الطالب إلى مناقشة شفهيّة لنتائج التجربة أو تفسير الظاهرة مع زميله أو مجموعته، كان الأكثر ظهورًا بنسبة (45.8%) من إجمالي مؤشرات النمط السمعي. في المقابل، غاب المؤشران الأول والخامس غيابًا تامًا عن وحدات التحليل، وهما: الاستماع إلى شرح المعلم مباشرة، والقراءة الجهرية للتعليمات أو السرد الصوتي.

يمكن تفسير انخفاض مستوى تضمين النمط السمعي في ضوء طبيعة محتوى العلوم ذاته، إذ تعتمد كتب العلوم في المرحلة الابتدائية بدرجة أكبر على الوسائط البصرية، والأنشطة التطبيقية، والصور، والتجارب، وهي عناصر تُعد محورًا رئيسًا في تعليم العلوم، وتنسجم مع التوجهات الحديثة التي تجعل المتعلم فاعلًا في الملاحظة والاكتشاف. وعلى الرغم من أهمية النمط السمعي بوصفه جزءًا من نموذج فارك (VARK)، فإن الأنشطة اللفظية المباشرة مثل الشرح الشفهي أو السرد الصوتي غالبًا ما تُمارَس شفهيًا داخل الصف من قِبل المعلم، ولا تُضَمَّن عادةً في المحتوى المكتوب داخل الكتاب، وهو ما يفسّر انخفاض ظهور المؤشرين الأول والخامس. كما يلاحظ أن تميز المؤشر السادس يشير إلى اهتمام نسبي بتضمين ممارسات سمعية ذات طابع تعاوني، إذ تدعم المناقشات الشفوية أثناء تنفيذ التجارب تفسير الظواهر وتبادل الملاحظات العلمية، وهي مهارة مهمة في بناء الفهم العلمي وتنمية مهارات التفسير، والتواصل العلمي، وإعادة صياغة الأفكار شفهيًا.

وتتسق هذه النتائج مع طبيعة كتب العلوم التي تميل إلى التركيز على الأنشطة البصرية والحركية، مقارنة بالأنشطة القائمة على الاستماع أو الحوار الشفهي. ومع ذلك، فإن تضمين نسبة -وإن كانت محدودة- من مؤشرات التعلم السمعي يُعد أمرًا تربويًا ضروريًا لتحقيق التوازن بين أنماط التعلم المختلفة، وتلبية حاجات المتعلمين ذوي التفضيلات السمعية، الذين يميلون إلى الفهم الأفضل من خلال الاستماع، وشرح الأفكار، والتفاعل اللفظي (Fleming & Mills, 1992).

ويمكن القول إن انخفاض نسبة تضمين نمط التعلم السمعي يعكس توجّهًا تربويًا مقصودًا ينسجم مع التوجهات الحديثة لكتب العلوم في المرحلة الابتدائية، والتي تركز على الاستقصاء العلمي، والملاحظة، والتجريب، والتفسير البصري، إلا أنه يضع في المقابل مسؤولية أكبر على المعلم لتعزيز الجوانب السمعية داخل الصف من خلال الشرح، والمناقشة اللفظية، وطرح الأسئلة الشفهية، بما يضمن تكامل الأنماط وتلبية الفروق الفردية بين المتعلمين.

نتائج ومناقشة السؤال الثالث: ما مدى تضمين محتوى كتب علوم الصف الرابع الابتدائي لنمط التعلم الحركي؟

للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتحقق من مدى تضمين كتب علوم الصف الرابع الابتدائي المعتمدة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لنمط التعلم الحركي كأحد أنماط التعلم وفقًا لنموذج فارك، كما يوضح جدول (6).

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات نمط التعلم الحركي

م	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1	يوجّه الطالب إلى تمثيل المفهوم العلمي من خلال حركة جسدية أو إيماءة أو أداء تفاعلي (تمثيل دورة الماء أو رفع قطعة عند الإجابة).	24	%14.3
2	يحثّ الطالب على فحص جسم أو مادة باللمس للتعرّف على خواصها (خشونة، وزن).	14	%8.4
3	يوجه الطالب بتنفيذ مهام أو تجارب تطبيقية باستخدام الأدوات المتاحة، أو عبر التنقل بين محطات عمل لأداء خطوات عملية.	42	%25.1
4	يتضمن مهام قياس وجمع بيانات محسوسة مباشرة (قياس الوزن، طول الأدوات، طول الأجسام).	29	%17.3
5	يطلب من الطالب ترتيب بطاقات أو قطع ملموسة لإظهار الفكرة.	11	%6.6
6	يتيح للطالب صنع نموذجٍ ملموس باستخدام مواد حقيقية بسيطة (الورق، الطين، الخشب).	16	%9.6
7	يشجع الطالب على تنفيذ مشروع عملي خارج الصف (زراعة نبتة، جمع عينات).	7	%4.2
8	يشجّع على تنفيذ مهام منزلية تعتمد حركة بدنية أو استخدام أدوات منزلية.	24	%14.5
	المجموع الكلي	**167**	**%27.6**

يُظهر جدول (6) أن المؤشر الثالث، المتعلق بتوجيه الطالب إلى تنفيذ مهام أو تجارب تطبيقية باستخدام الأدوات والتنقّل بين محطات العمل، هو الأكثر تكراراً بنسبة (25.1%)، مما يعكس تركيزًا واضحًا للمحتوى على الأنشطة العلمية ذات الطابع العملي والتطبيقي. وفي المقابل، كان المؤشر السابع

الأقل تكرارًا بنسبة (4.2%)، إذ يشير هذا المؤشر إلى تشجيع الطالب على تنفيذ مشاريع عملية خارج الصف، وهي أنشطة لا تزال محدودة الحضور في المحتوى.

يشير هذا التباين إلى أن محتوى كتب العلوم يوجّه المتعلم نحو توظيف الحركة داخل الصف بصورة أكبر من الأنشطة الممتدة خارجه، وذلك من خلال التجارب الصفية، واستخدام الأدوات، وجمع البيانات، وبناء النماذج العملية. وتكشف هذه النتائج عن توجّه منهجي يعكس فلسفة المناهج الحديثة في العلوم، التي تعتمد على التعلم القائم على الاستقصاء والممارسة العملية بوصفه أحد الأساليب الأكثر فاعلية في فهم المفاهيم العلمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة مادة العلوم التي ترتكز على التجارب، والملاحظة، والتطبيق العملي، مما يجعل نمط التعلم الحركي جزءً أصيلاً من بنية المحتوى. فالأنشطة التي تتطلب تحريك الأدوات أو لمس المواد أو إجراء التجارب تعد امتدادًا طبيعيًا للمسار العلمي المبني على الخبرة المباشرة، وهو ما يفسر ارتفاع نسبة تضمين هذا النمط مقارنة بالنمط السمعي، واقترابه من النمط البصري.

كما تبين أن ارتفاع نسبة المؤشر الثالث ينسجم مع فلسفة التعلم التجريبي، التي يؤكد كولب (Kolb, 2015) أن الخبرة الملموسة تعد المدخل الأول لبناء المعاني العلمية عند المتعلم، إذ يبدأ التعلم الحقيقي عندما يختبر الطالب الظاهرة بيده ويكتشفها من خلال خطوات عملية. أما انخفاض تكرارات الأنشطة المرتبطة بالمشاريع الخارجية (المؤشر السابع) فيشير إلى أن الكتب تركز على البيئة الصفية أكثر من الأنشطة الميدانية، ربما بسبب متطلبات الوقت أو طبيعة التنظيم داخل الصف.

وتتوافق هذه النتائج مع مبادئ التعلم القائم على الدماغ (Jensen, 2017) التي تشير إلى أن الحركة تنشّط العمليات العصبية وتزيد من الانتباه واليقظة، مما يجعل الأنشطة الحركية داخل الدرس عاملًا مهمًا في رفع مستوى الفهم والاستيعاب. كما أن الأنشطة التي تعتمد على البناء باليدين أو القياس أو تطبيق خطوات تجريبية تُسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي، وتدعم قدرة المتعلم على الربط بين المفاهيم المجردة والواقع الملموس.

وبذلك يمكن القول إن تضمين نمط التعلم الحركي بنسبة (27.6%) يعد مؤشرًا على أن محتوى كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي ينسجم بدرجة ملحوظة مع متطلبات التعلم النشط، ويعزّز انتقال المتعلم من التلقي إلى المشاركة الفاعلة، ومن المعرفة النظرية إلى التجربة العملية، بما يسهم في تطوير مهاراته العلمية وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة العلوم.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، خرج الباحثان بالتوصيات التالية:

- تحقيق توازن أكبر بين أنماط التعلم في كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي من قبل القائمين على تأليف وتطوير المناهج، بما يسهم في تقليل هيمنة النمط البصري وتعزيز حضور النمط السمعي، مع الاستمرار في توظيف النمط الحركي بصورة فاعلة.
- تعزيز الأنشطة السمعية في كتب العلوم من خلال إدراج مواقف تعليمية تعتمد على المناقشة الشفهية والسرد العلمي والتفاعل اللفظي، وذلك من قبل الجهات المسؤولة عن تأليف وتطوير المحتوى التعليمي، بما يدعم تنوع أنماط التعلم لدى المتعلمين.
- تعزيز الأنشطة الحركية الممتدة داخل الصف وخارجه من خلال توسيع المهام العملية والمشاريع الصغيرة الميدانية.
- توظيف الوسائط التعليمية البصرية بصورة تسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي العليا وليس فقط عرض المعلومات.
- دمج التقنيات التعليمية بما يتيح دعم أنماط التعلم المختلفة بطريقة متوازنة، ويعزز التفاعل السمعي والبصري والحركي داخل الدروس.

المقترحات البحثية المستقبلية:

- إجراء دراسات مقارنة بين صفوف المرحلة الابتدائية لرصد تطور تضمين أنماط التعلم في كتب العلوم.
- تصميم وحدات تعليمية قائمة على نموذج فارك وقياس أثرها في الفهم العميق والمهارات العلمية لدى الطلاب.
- تنفيذ دراسات مسحية للتعرف على وعي معلمي العلوم بأنماط التعلم وكيفية تضمينها في التدريس.
- إجراء دراسات تحليل محتوى متقدمة تربط بين أنماط التعلم المضمّنة في الكتب والنواتج التعليمية المتوقعة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، جمال السيد. (2020). استخدام أنماط فارك مدعومة بالرسم الكرتونية في تدريس الجغرافيا لتنمية قدرات الذكاء الطبيعي التخيل الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة الفيوم، 14 (11)، 401-456.

بن عيد، عبدالله، وآخرين. (2021). دراسة أساليب التعلم مع المقارنة بين الجنسين لدى طلبة الطب في إحدى الجامعات السعودية. *التقدم في التعليم الطبي والممارسة الطبية*، (12)، 308-318.

تمساح، ابتسام علي أحمد. (2020). فاعلية تنظيم محتوى وحدة العلوم وفق نموذج فارك VARK في تنمية مستويات عمق المعرفة DOC والتصور الخيالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي أنماط التعلم المختلفة. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (74)، 1222 – 1276.

التميمي، يوسف فاضل علوان. (2020). تحديد أنماط التعلم المفضلة وفقا لنموذج فارك وتأثيرها على تحصيل طلاب الصف الخامس الثانوي في العلوم. مجلة *كلية التربية الأساسية*، الجامعة المستنصرية، 30(14)، 99-130.

جابر، لينا، وقرعان، مها. (2004). *أنماط التعلم النظرية والتطبيق*. مؤسسة عبد المحسن القطان للبحث والتطوير التربوي، 91.

حسين، علي. (2018). تأثير منهج تعليمي بالأسلوب اللفظي-البصري في تعلم بعض المهارات الأساسية للطلاب. *مجلة علوم التربية الرياضية*، 11(4)، 238–278.

الخوالدة، ناصر. (2005). *المناهج: أسسها ومداخلها التربوية*. ناشرون.

الذويخ، نورة صالح. (2016). *أساليب التعلم – نموذج فارك*. المملكة العربية السعودية.

الزغل، وفاء. (2006). *العلاقة بين التحصيل في مبحث الأحياء والقدرة على الاستدلال العلمي في ضوء الأنماط التعلمية المفضلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في إربد*. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

الزيات، فتحي. (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. ط2، دار النشر للجامعات.

زيتون، عايش محمود. (2017). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. دار الشروق.

السعدون، عبود حسن. (2023). أثر نموذج VARK على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التأملي لدى دارسي التاريخ. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 30(9)، 342 – 367.

سليم، محمد صابر (2000). أضواء على تطوير مناهج العلوم للتعليم العام في الدول العربية. *مجلة التربية العلمية*، 1(2)، 1-19.

الشهري، ظافر عبدالله محمد. (2018). أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج فارك لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة النماص وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 7 (8)، 133-143.

الصاعدي، أمل حماد. (2024). فعالية استراتيجية أنماط التعلم وفق نموذج VARK في تنمية مستويات المعرفة والتفكير لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدين المنورة. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 11(86)، 113 – 150.

طريف، لبنى إبراهيم. (2010). *بناء نموذج لتحسين التوافق بين استراتيجيات تدريس الرياضيات وأنماط تعلم الطالبات المرحلة الثانوية واستقصاء فاعليته*. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

طعيمة، رشدي أحمد. (2008). *تحليل المحتوى: مفهومه، أسسه، استخداماته*. دار الفكر العربي.

عباس، رشيد. (2017). *تدريس الرياضيات: أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا*. دار الخليج للصحافة والنشر.

عبدالسلام، مصطفى. (2008). *المناهج الدراسية وإعداد الإنسان العربي لتلبية متطلبات مجتمع المعرفة ومواجهة تحديات عصر العولمة*. المؤتمر العلمي الثالث (تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي) مصر، كلية التربية، جامعة المنصورة، 36-68.

عبداللطيف عبدالقادر. (2011). *تطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف الدراسي*. دار الفكر العربي.

عبيدات، ذوقان، والعدوان، عبدالرحمن، والخرابشة، عبدالعزيز. (2010). *أسس البحث العلمي: مناهجه وإجراءاته وتطبيقاته*. دار الفكر.

عيد، سماح محمد أحمد. (2022). استراتيجية مقترحة قائمة على أنماط فارك Vark في تدريس العلوم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، القاهرة،23 (1)، 79 - 122.

الليثي، خالد جمال الدين. (2017). أثر برنامج تعليمي في مادة الرياضيات قائم على أنماط التعلم لتنمية وظائف جانبي الدماغ الكلي والحس العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 20(5)، 34-89.

المسعودي، محمد حميد. (2018). *النماذج الحديثة في المنهج والتدريس والتقويم*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

نشوية، أميرة محمد، وريان، عادل عطية. (2012). أثر برنامج قائم على استخدام أنماط التعلم في اكتساب المهارات الرياضية الأساسية وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث، غزة، 5 (16)، 91-122.

هيلات، مصطفى، والزعبي، أحمد، وشديفات، نور. (2010). أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، 11(1)، 265-290.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bachok, A.; Hassan, R.; and Yusof, N. (2000). Learning styles and academic achievement among university students: A VARK approach. *International Journal of Learning, 7*(1), 113–122.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.

Bhayangkara, M. R.; Wiyanto, and Kurniawan, R. (2019). The effectiveness of learning model based on VARK learning styles. *Journal of Physics: Conference Series, 1321*(2).

Dasari, P. (2006). *The influence of matching teaching and learning styles on the achievement in science of grade six learners* (Doctoral dissertation, University of South Africa). University of South Africa.

Fleming, N. D. (1987). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Christchurch, New Zealand: VARK Learn Limited.

Fleming, N. D. and Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, *11*(1), 137–155. [CrossRef]

Frey, B. B. (Ed.). (2018). *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation. SAGE Publications*. [CrossRef]

Garet, M., Wayne, A., Brown, S., Rickles, J., Song, M., & Manzeske, D. (2011). *Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings* (NCEE 2012-4021). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved on June 04, 2025, from URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532068.pdf.

Hanurawan, I. N. (2017). Teaching writing by using visual, auditory, read/write, and kinesthetic (VARK) learning style in descriptive text to the seventh grade students of SMPN 2 Jiwan. *Journal of English Literature, Linguistics and Education*, *1*(5), 7–10.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Jensen, E. (2017). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Corwin Press.

Jiang, B., Wang, Y., & Li, X. (2022). Exploring multimodal learning analytics: Investigating the impact of VARK-based e-textbooks. *Computers & Education, 178*, 104396.

Klink, V. (2012). Validity of the visual Design learning test in primary and secondary school children. child neuropsychology, 13, (2), 87-99.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Education.

Leite, W. L. ; Svinicki, M.; and Shi, Y. (2009). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait–multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement, 70*(2), 323–339. [CrossRef]

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Trends shaping Education 2019*. OECD Publishing.

Pham, V. Q. (2024). Instruction based on the VARK learning styles of primary students in science. *Journal of Science Educational Science, 69*(4), 119–128. [CrossRef]

Quinn, K.; McGarry, D.; and Colbert, A. M. (2018). Designing educational strategies using VARK learning styles. *Nurse Educator, 43*(3), 143–147.

Singh, J., Wahab, S., & Kumar, R. (2023). Visual literacy in science textbooks: Enhancing understanding through images. *Journal of Educational Media, 48*(2), 145–162.

Smith, M. K. (2002). *Learning styles. The encyclopedia of informal education*. https://infed.org/mobi/learning-styles.

Stelzer, T., Brookes, D. T., Gladding, G., & Mestre, J. P. (2008). Comparing the efficacy of multimedia modules with traditional textbooks for learning introductory physics content. *American Journal of Physics, 76*(4), 393–399. [CrossRef]

UNESCO. (2023). *Technology in education: A tool on the path to inclusion and equity (GEM Report 2023)*. Global Education Monitoring Report. Retrieved on June 13, 2025 from URL: https://www.unesco.org/gem-report/en/technology.

World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abbas, R. (2017). *Teaching mathematics: Preferred learning styles among upper basic stage students*. Dar Al-Khaleej for Press and Publishing.

Abdel Latif, A. A. (2011). *Applying brain-based research in the classroom*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Abdel Salam, M. (2008). Curricula and preparing the Arab individual to meet knowledge society requirements and globalization challenges. In *Proceedings of the Third Scientific Conference: Developing Qualitative Education in Egypt and the Arab World* (pp. 36–68). Mansoura University.

Al-Dhuwaikh, N. S. (2016). *Learning styles: VARK model*. Saudi Arabia.

Al-Khawaldeh, N. (2005). *Curricula: Foundations and educational approaches*. Nashirun.

Al-Laithi, K. J. (2017). The effect of an educational program in mathematics based on learning styles on developing whole-brain functions and number sense among primary school students. *Mathematics Education Journal*, 20(5), 34–89.

Al-Masoudi, M. H. (2018). *Modern models in curriculum, teaching, and assessment*. Dar Al-Radwan.

Al-Sa‘idi, A. H. (2024). The effectiveness of learning styles strategy according to the VARK model in developing knowledge levels and thinking among middle school students in Medina. *Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences*, 11(86), 113–150.

Al-Saadoun, A. H. (2023). The effect of the VARK model on academic achievement and reflective thinking development among history learners. *Tikrit University Journal for Humanities*, 30(9), 342–367.

Al-Shahri, Z. A. M. (2018). Preferred learning styles according to the VARK model among secondary school students in Al-Namas and their relationship to some variables. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 7(8), 133–143.

Al-Tamimi, Y. F. A. (2020). Identifying preferred learning styles according to the VARK model and their impact on the achievement of fifth-grade secondary students in science. *Journal of the College of Basic Education, Al-Mustansiriya University*, 30(14), 99–130.

Al-Zaghal, W. (2006). The relationship between achievement in biology and scientific reasoning ability in light of preferred learning styles among upper basic stage students in Irbid (Doctoral dissertation, Amman Arab University, Jordan).

Al-Zayyat, F. (2004). *Psychology of learning: Between associative and cognitive perspectives* (2nd ed.). University Publishing House.

Bin Eid, A., et al. (2021). A study of learning styles with gender comparison among medical students at a Saudi university. *Advances in Medical Education and Practice*, (12), 308–318.

Eid, S. M. A. (2022). A proposed strategy based on VARK learning styles in teaching science. *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University*, 23(1), 79–122.

Hailat, M., Al-Zoubi, A., & Shdeifat, N. (2010). The effect of preferred learning styles on self-efficacy among female students in the Department of Educational Sciences at Princess Alia University College. *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain*, 11(1), 265–290.

Hussein, A. (2018). The effect of a verbal-visual teaching method on learning some basic skills among students. *Journal of Physical Education Sciences*, 11(4), 238–278.

Ibrahim, J. A. (2020). Using VARK learning styles supported by cartoon drawing in teaching geography to develop natural intelligence and creative imagination abilities among sixth-grade students. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Fayoum University*, 14(11), 401–456.

Jaber, L., & Qara'an, M. (2004). *Learning styles: Theory and practice*. Abdul Mohsin Al-Qattan Foundation for Educational Research and Development.

Nashwa, A. M., & Ryan, A. A. (2012). The effect of a program based on learning styles on acquiring basic sports skills and developing imaginative thinking among fourth-grade students with learning difficulties. *Journal of Educational and Psychological Sciences, National Research Center, Gaza*, 5(16), 91–122.

Obeidat, D., Al-Adwan, A., & Al-Kharabsheh, A. (2010). *Scientific research foundations: Methods, procedures, and applications*. Dar Al-Fikr.

Salim, M. S. (2000). Highlights on developing science curricula for general education in Arab countries. *Journal of Science Education*, 1(2), 1–19.

Ta‘ima, R. A. (2008). *Content analysis: Concept, foundations, and applications*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

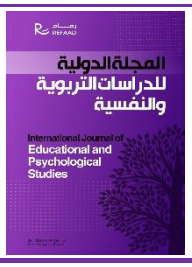
Tamsah, I. A. A. (2020). The effectiveness of organizing science unit content according to the VARK model in developing depth of knowledge (DOK) levels and imaginative perception among primary school students with different learning styles. *Educational Journal, Sohag University*, (74), 1222–1276.

Tarif, L. I. (2010). Developing a model to improve alignment between mathematics teaching strategies and learning styles of secondary school female students and investigating its effectiveness (Doctoral dissertation, Amman Arab University, Jordan).

Zaytoun, A. M. (2017). *Constructivist theory and science teaching strategies*. Dar Al-Shorouk.

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 226 - 238



The Role of Social Media in Preparing Graduate Students in the Faculty of Education at Mutah University from their Perspectives

دور وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم

Esraa Atef AL-Sarrayrih[1*]
[1] Researcher in General Curricula and Teaching Methods, Jordan.
[*] Corresponding Author: Esraa AL-Sarrayrih (israasar97@yahoo.com)

إسراء عاطف الصرايرة[1*]
[1] باحثة في مناهج وأساليب التدريس العامة- الأردن.
*الباحث المراسل: إسراء الصرايرة (israasar97@yahoo.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/12/22	2026/1/5	2026/1/18

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.6

Abstract:

Objectives: The study aimed to investigate social media and its role in preparing graduate students in the College of Education from their point of view.

Methods: The study followed the descriptive survey method. The study population consisted of all postgraduate students in the colleges of educational sciences at Mu'tah University, who numbered (43) male and female students.

Results: The results indicated that the role of social media in preparing postgraduate students in the College of Education at Mu'tah University, from their point of view, came with a degree of appreciation that ranged between two degrees (medium and high), The scale as a whole has a high score, and the results indicated that there are no statistically significant differences in the level of estimates of the study sample members' estimates about the role of social media in preparing graduate students at the College of Education at Mu'tah University.

Conclusions: A number of recommendations were made, the most important of which is adding a subject to the curricula for graduate students about the media, its role in preparing them culturally, and how to use it.

Keywords: *social media; graduate students; College of Education.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدّراسة إلى استقصاء وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة من وجهة نظرهم.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكون مجتمع الدراسة من كافة طلبة الدراسات العليا في كليات العلوم التّربويّة في جامعة مؤتة والبالغ عددهم (43) طالبًا وطالبة.

النتائج: أشارت النتائج أن دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم جاء بدرجة تقدير تراوحت ما بين الدرجتين (المتوسطة والمرتفعة)، وللمقياس ككل بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة، والتي تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

الخلاصة: تم الخروج بعدد من التوصيّات من أهمها إضافة مادة في المناهج الدراسية لطلبة الدراسات العليا عن وسائل الاعلام ودورها في إعدادهم ثقافيًا، وكيفية استخدامها.

الكلمات المفتاحية: *وسائل التّواصل الاجتماعي؛ طلبة الدراسات العليا؛ كلية التربية.*

الاستشهاد

Citation

الصرايرة، إسراء. (2026). دور وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربية في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (2)، 226- 238.

AL-Sarrayrih, E. A. (2026). The Role of Social Media in Preparing Graduate Students in the Faculty of Education at Mutah University from their Perspectives. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 226-238. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.6 [In Arabic]

المقدمة:

تُعد شبكات التّواصل الاجتماعي من أهم وأضخم إنجازات هذا العصر، حيث عملت هذه الشبكات على تناول التّطورات والأحداث العالمية والمحلية بسرعةٍ فائقةٍ أكثر من وسائل إعلامية أخرى لنقل الحدث، سواء كان هذا الحدث إخباريًا. أو سياسيًا أو تعليميًا أو ترفيهيًا، فقد أصبح باستطاعة أي فرد في أي مجتمع، أن يرسل ويستقبل ويتفاعل ويعقّب، ويستفسر بكل حرية وبسرعة فائقة، بالإضافة إلى إمكانيّة استخدام أشكالٍ تعبيريّةٍ مختلفةٍ.

إنّ وسائل التّواصل الاجتماعي عبر الإنترنت من أحدث منتجات تكنولوجيا الاتصالات وأكثرها استخدامًا لدى جميع مستويات الطبقات الاجتماعية المختلفة. على الرغم من أن هذه الشبكات أنشئت في الأساس للتّواصل الاجتماعي بين الأفراد، إلا أن حدودها اتسعت للنشاط الثقافي والأكاديمي والرياضي والترفيهيّ والاقتصاديّ وغير ذلك من الأنشطة. (العوفي، 2021). وقد وجدت شبكات التّواصل الاجتماعي إقبالا كبيرا من جميع فئات المجتمع، وخاصة الشباب، فهي تسمح من خلال خدماتها بتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين، ومناقشة القضايا الاجتماعيّة والتعامل مع الآخرين، فهذه المزايا لا يمكن توفيرها من خلال وسائط الاتصال التقليدية، ولأن لهذه الشبكات شعبية كبيرة، وانتشار جماهيريّ عالميّ بين المستخدمين، لم تستطع الوسائل الإعلاميّة الأخرى منافستها، حيث ارتفعت بنسبة شكلت ما مقداره (40%) من سكان هذا العالم (زورق وقراندي، 2018).

أصبحت شبكات التّواصل الاجتماعي الإلكترونية تشكل حيزًا كبيرًا ومهمًا بحياة أفراد المجتمع، من حيث التسارع المعلوماتي، والسرعة في نقل الأحداث، ممّا جعل العالم قريةً صغيرةً، فأصبحت المسافة بين المعلومة والإنسان تقترب من المسافة التي تفصله عن جهاز الحاسوب، وزمن الوصول إليه لا يتعدى عدد الثواني، مما جعلها منهجًا ومصدرًا لتلقي الأفكار الجديدة والغريبة بكل يسرٍ وسهولةٍ، دون الحاجة لوسيط. (سليم، 2005).

إنّ من الضروري للمؤسسات التعليمية التفاعل مع عالمنا الذي نعيش فيه، والذي يتسم بتفاعلات اجتماعية متعددة، لذا لا بد من تشجيع الطلبة على الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية. لكي تكون لديهم مهارة استعمال الشبكة العنكبوتية، فضلًا عن تغيير نظرة الطلبة للعملية التعليميّة، ونظرتهم إلى أنفسهم وحياتهم الاجتماعية، فالدور الذي تلعبه هذه المواقع في تطوير العملية التعليمية يعمل على إضافة الجانب الاجتماعي له، والمشاركة لكل الأطراف في منظومة التعلّم، سواء كان من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وعدم الاقتصار على التركيز على تقديم المقرر للطلبة، فاستعمال المواقع الاجتماعية يزيد من إعداد الطلبة الجامعيين في جوانب عدة، ومنح فرص التّواصل والاتصال خارج نطاق المؤسسات التعليمية، ويكسر حاجز الوقت، ويقضي على كثير من الرسميات داخل هذه المؤسسات، ويمكّن من التواصل الفردي والجماعي مع أعضاء الهيئة التدريسيّة، كما أن التواصل يُكسب الطالب مهارات أخرى، كالتواصل والاتصال والمناقشة وإبداء الرأي، وهي مساحة ضيقة جدًا داخل أسوار المؤسسات التعليمية في ظل الأعداد المتزايدة للطلبة الجامعيين، وكثرة المواد و وجود أنظمة ومساحات ضيقة للمناقشات (جرّار، 2012).

مشكلة الدراسة:

أشارت عديد من الدراسات السابقة كدراسة عمرو (2019)، ودراسة حنتوش (2017)، لأهميّة وسائل الاتصال على اختلاف أنواعها في إعداد الطلبة على اختلاف مستوياتهم الأكاديميّة، ودور تطبيقاتها في العمليّة الأكاديمية فهي تسهّل التواصل بين أساتذة الجامعة والطلبة، وإمكانيّة تسليم التكليفات الدراسية من خلالها، مازالت مواقع التواصل الاجتماعي لاسيما «الواتس اب» وسائل مفضلة لدى عدد من الأساتذة والطلبة، وقد تحولت إلى أداة تواصل رسمية بين العديد من منتسبي الجامعة.

وأعلنت كثير من الكليّات الجامعيّة، مثل الكليّة الحياتيّة تقديمها الخدمات والرد على استفسارات الطلبة عن طريق «الواتس اب»، كما فعلت خدمة الارشاد الأكاديمي وتسجيل الباي فورس، كما يعدّ كثير من الأساتذة أن التواصل على «الواتس اب» يتيح لهم سرعة الوصول إلى الطلبة، بعكس التطبيقات الأخرى، ويقوم بعض الأساتذة بإنشاء مجموعات للتواصل مع الطلبة عن الدروس ويجيبون عن أسئلتهم، كما يقوم آخرون بإرسال الدرجات وغيرها (الخشّاب، 2019). كما أنّ بعض الطلبة في برنامج الدراسات العليا يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي الأخرى كوسيلة لإرسال الواجبات، إذ يطلب من الدارسين الاجابة عن الأسئلة التي يضعها الأستاذ في حساب المقرر، أو يطلب منهم عمل حملات على هذه المواقع أو نشر أحد الموضوعات التي تخص المقرر.

على الرغم من أن طلبة الدراسات العليا يستخدمون العديد من منصات وسائل التواصل الاجتماعي، إلا إنه لا يزال هناك الكثير منهم يجهل فوائد استخدامها للأغراض الأكاديمية والاجتماعية والتوظيف، ومشاركة الطلاب الآخرين، ودورها في إعدادهم اجتماعيًا وأكاديميًا، وثقافيًّا، وتعرّف طرق الحوار وأساليبه مع الطلبة فيما بينهم، ومع المجتمعات المحيطة بهم، حيث أن وسائل التواصل الاجتماعي تحتوي على العديد من التقنيات والمنصات مع الاستخدامات المختلفة التي تضمن استخدام مختلف الشبكات، ومشاركات الفيديو، والمدونات التي تمكن من السلوكيات الاجتماعية، كما أنّ القليلَ منهم من يعرف دور وسائل التواصل الاجتماعي في اختبار أفكار الناس، والتماس الآراء، وجمع المعلومات حول احتياجات ورغبات الجماهير، وأهميتها في إنشاء المحتوى واستهلاكه. هذا وقد أوصت بعض الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة الصاعدي (2023) بنشر ثقافة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في البحث العلمي بجميع الجامعات، لزيادة الاستفادة الأكاديمية منها وتحسين استخدامها في عمليات البحث العلمي والتعلم. كما خلصت دراسة الملحم وإسماعيل (Al Mulhim & Ismaeel, 2024) إلى أن طلبة الدراسات العليا يُقدّرون دور وسائل التواصل الاجتماعي كأداة تعليمية فعّالة تسهم في تطوير مهاراتهم الأكاديمية، وتوصي بضرورة دمجها في الممارسات التعليمية ودعم المشرفين لاستخدامها، فيما أوصت دراسة فيليتسيانوس وكيمونز (Veletsianos, & Kimmons,2013) بضرورة دعم الاستخدام المنهجي لمواقع التواصل الاجتماعي في برامج الدراسات العليا لما لها من دور في تبادل المعرفة،

وبناء الهوية الأكاديمية، والتواصل العلمي. وبناءً على ما سبق ارتأت الباحثة التطرّق لدور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا، لتتمثل مشكلة الدراسة الحاليّة في دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد أسئلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

- ما دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟
- هل هناك فروق ذات دلالة احصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) في دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة تُعزى لمتغيّر الدرجة العلميّة؟

أهداف الدراسّة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرّف على دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة.
- استقصاء أثر متغيّر (الدرجة العلمية) في دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة.

أهمية الدراسة:

استمدّت هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- تسليط الضوء على الدور لذي يمكن أن تقوم به مواقع التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في خِضم العملية التعليمية، باعتبارها واحدة من استراتيجيات التعلّم والتعليم، وكأداة للتواصل الأكاديمي بين أعضاء الهيئة التدريسية، وطلبة الدراسات العليا.
- لفت انتباه أعضاء الهيئة التدريسيّة في جامعة مؤتة إلى تفعيل مواقع التواصل الاجتماعي لطلبة الدراسات العليا بصورة أساسيّة كمواقع مساندة لإعداد طلبة وطالبات الدراسات العليا؛ لدورها في إعدادهم في مجالات عدّة.
- قد تمثّل نتائج الدراسة الحاليّة خارطة طريق للباحثين والباحثات في المجال التربويّ لإجراء مزيد من البحوث التربويّة في هذا المجال.
- يؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة أصحاب القرار في جامعة مؤتة، من خلال توجيه نظر القائمين في وزارة التعليم العالي بضرورة اعتماد وسائل التّواصل الاجتماعي بصورة رسميّة في عمليّة التعليم العالي، ودعم سبل الاستفادة منها في الإطار الجامعيّ، وخدمة التّعليم.
- يُتوقّع أن يكون لهذه الدراسة دورٌ في لفت انتباه طلبة الدراسات العليا أنفسهم حول أهميّة وسائل التّواصل الاجتماعي في إعدادهم، وتنمية الوعي لديهم للاستفادة منها إيجابيًا.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجر ائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية التالية:

- **وسائل التّواصل الاجتماعي:** مجموعة المواقع والتطبيقات الافتراضيّة على شبكة الإنترنت تضم مجموعة من طلبة الدراسات العليا وآخرون، يتحاورون من خلالها بصورة متزامنة أو غير متزامنة، لأغراض ثقافيّة، وتربويًّة، وشخصيًّة، واجتماعيّة، وتشمل الواتساب، اليوتيوب، الفيسبوك، في الدراسة الحاليّة.
- **طلبة الدراسات العليا:** هم كافة الطلبة والطالبات الذين ما زالوا على مقاعد الدراسة في مرحلتي الماجستير، والدكتوراة في جامعة مؤتة.
- **إعداد طلبة الدراسات العليا:** هي التقديرات التي يعبر عنها طلبة وطالبات الدراسات العليا في جامعة مؤتة على أداة الدراسة حول دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعدادهم من الجوانب التالية: الجانب الثقافيّ، الجانب التعليميّ، الجانب الشخصيّ، الجانب الاجتماعيّ.

حدود الدراسة:

يُراعى عند تعميم النّتائج المحددات التالية:

- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسيّ (2023-2024).
- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في كليّة العلوم التربويّة في جامعة مؤتة.
- الحدود البشريّة: طُبقت هذه الدراسة على طلبة الدراسات العليا ممن مازالوا على مقاعد الدراسة (الماجستير، والدكتوراة).
- الحدود الموضوعيّة: اقتصرت هذه الدراسة على تقديرات طلبة الدراسات العليا في كليّة العلوم التربويّة في جامعة مؤتة لدور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعدادهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: مفهوم شبكات التّواصل الاجتماعي

عرّفت شبكات التّواصل الاجتماعي بأنّها عملية تواصل مع الآخرين، سواء كانوا أقاربًا أو أصدقاءً أو زملاءَ عملٍ، أو غير ذلك، عن طريق مواقع خدمات إلكترونية يتم فيها تبادل المعلومات بشكل فوري وسريع عن طريق شبكة الإنترنت، وأصبحت هذه المواقع تمثل مجتمعات افتراضيّة، تمكن مستخدميها من مشاركة الأفكار والاهتمامات وتكوين الصداقات نظرًا لما تمتلكه هذه الشبكات من إمكانات وخصائص أصبحت سريعة الانتشار في العالم وفي مختلف المجالات (المقدادي، 2013). فشبكات التّواصل الاجتماعي هي عبارة عن صفحات على الإنترنت تعتمد على تقديم خدمات مختلفة تسمح للأفراد بتقديم لمحة عن أنفسهم، واختيار الأفراد المشاركين معهم (عامر، 2011).

كما تعرّف بأنها اشتراك مجموعة من الأشخاص في مجموعات مختلفة الحجم، رسمية أو غير رسمية، بهدف نقل الأفكار والمعلومات وتبادلها، وتقديم صور المساعدة المختلفة، عبر نماذج عديدة لكل منها ما يميزها عن الآخر، مثل: الفيسبوك، وتويتر، ولينكد إن، والمدونات، وجوجل بلس، واليوتيوب، والواتساب (ليندا، 2016).

أنواع شبكات التواصل الاجتماعي:

تعددت وتنوعت شبكات التواصل الاجتماعي تبعا لاختلاف مجالاتها، ومن أهم مجالات التواصل الاجتماعي:

- **الواتس آب:** يعدّ الواتس آب من التطبيقات التي انتشرت بشكل سريع وكبير بين أفراد المجتمع، وذلك للميزات العديدة التي يتسم بها، فهو من التطبيقات السريعة التفاعل، والسهلة الاستخدام، ويمكن استخدامها في العملية التعليمية بطرق مختلفة، من خلال دمج المناهج الدراسية عبر مجموعات دراسية تفاعلية تحفز الطلاب على مراجعة الدروس، وطرح الأسئلة، ومراجعة المحتوى، كما يساعد على التعاون والعمل الجماعي، وتبادل الملفات والصور والرسائل، بالإضافة إلى إمكانية التعبير عن الرأي بطرق عدة، كما أن الواتساب يدعم المكالمات الصوتية والفيديو مجانًا وبجودة عالية، ويزيد الثقة، ويكسر الحواجز الزمانية والمكانية (العوفي، 2021).
- **اليوتيوب:** هو موقع إلكتروني تم تأسيسه عام 2005، يسمح بتحميل وتنزيل ومشاركة مقاطع الفيديو بشكل مجاني، ونشرها لتصبح متاحة للعالم، ويتميّز بتنوع محتواه بين مقاطع أفلام ومقاطع الموسيقى، ومقاطع فيديو منتجة من قبل الهواة تتضمن أشكالاً عدة كالترفيه والتعليم، ونشر التجارب الشخصية وغيرها، حيث شهد اليوتيوب نموًا سريعًا في فترة وجيزة، وهو الآن من أشهر المواقع الإلكترونية لنشر الفيديو في العالم، حيث يشمل أكثر من بليون مستخدم، ويحتوي على أعداد هائلة من مقاطع الفيديو التي يتم مشاهدتها في اليوم الواحد، وأصبح يحتل المركز الثالث في دخول مستخدمي الإنترنت إليه عالميًا، وفق إحصائيات موقع شركة معلومات الويب أليكسا (السويدي، 2014).
- **الفيس بوك:** يعد الفيسبوك أحد أهم المجتمعات الافتراضية التي نشأت على الانترنت، كما يعد موقع ويب للتواصل الاجتماعي يمكن الدخول إليه مجانا وهو يجمع الملايين بين المشتركين من مختلف بلاد العالم، ويحتوي على دردشة عامة وخاصّة، إضافة إلى العديد من التطبيقات التي تتيح للفرد أن يعبر عن نفسه بشتى الطرق وأن يتعرف على حياة الآخرين والبيانات الشخصية المتعلقة بهم، كما يتيح الفيسبوك الفرصة للاشتراك في العديد من المجموعات والتي يجتمع أفرادها على فكرة ما أو هدف ما، وأصبح أيضًا في بعض الأحيان إدمان للكثيرين من رواده فأصبحوا يقضون معظم ساعات اليوم أمامه ولا يستطيعون الاستغناء عنه أبدًا ولو ليوم واحد، وأحيانًا يستغنون عن ساعات النوم الضرورية بسببه، كما أصبح الفيسبوك عالم كبير وجديد ومثير ومتغير ترى فيه الحقيقة والكذب ولكن هو عالم داخل موقع واحد تعرض أفكارك فيه عن أي شيء وفي أي وقت وبأي لغة التواصل بها (عامر، 2011)

ثانيًا: دور وسائل الاتصال في إعداد طلبة الدراسات العليا

إنّ التطور السريع في استخدام التكنولوجيا أدى إلى توظيفها في العملية التعليمية، حيث تمكن المتعلمون من الوصول إلى معلومات وخبرات وتجارب تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى، و باستخدام هذه التكنولوجيا تزداد فرص التعلم والتعليم وتمتد إلى أبعد نطاق، فبالتالي يمكن توظيف هذه التكنولوجيا عبر مواقع التواصل الاجتماعي التي تساهم في زيادة التواصل بين الأفراد، وتبادل المعلومات فيما بينهم، على اعتبار أنها أداة تعليمية فعالة، كما يمكن لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات استخدامها في قاعات التدريس من أجل تحسين عملية التواصل، ودمج الطلبة في أنشطة حوارية فعالة تختلف عن الأساليب التقليدية في عملية التدريس، كما أن عملية نقل العلوم والتكنولوجيا من خلال تنظيمها وتحليلها وعرضها بطريقة منهجية، تهدف إلى خدمة الطلبة والباحثين على حد سواء، وتوفر الجهد والوقت أثناء بحثهم عن احتياجاتهم التعليمية، ومن هنا يتضح إن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التعليم ينقلنا من التدريس بالطرق الاعتيادية التقليدية إلى طريقة التدريس في التعليم المتمازج (عامر، 2011).

وظفت عديد من دول العالم شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليميّة، وعدتها من أهم وسائل التعليم، حيث أثبتت التجربة الصينية من خلال كسرها روتين التدريس وإدخالها شبكات التواصل الاجتماعي لكثير من مدارسها، دور هذه الشبكات في توطيد العلاقة بين المعلم والمتعلم، وصار الطالب أكثر قدرة على الإبداع، وتوفير مبدأ التحفيز والترغيب، وضمان الوصول إلى أكبر قدر من الحماسة، خاصة فيما يتعلق الأمر بدروس قد يراها البعض معقدة مثل: تعلّم اللغات الأجنبية التي تعتمد على الانفتاح والحوار والانسجام داخل المحيط الدراسي، وقد أثبتت التجربة الأمريكية المطبقة حديثا في كثير من المدارس والمعاهد الرسمية والخاصة بأنها تمارس على نطاق واسع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من قبل المعلمين والطلبة، مما

جعل المدارس أكثر أهمية وذات مغزى للطلاب، وصار المعلمون قادرين على زيادة انخراط الطلاب في التعليم، ورفع الكفاءة التكنولوجية لديهم، وتعزيز روح التعاون في الفصول الدراسية، وبناء مهارات حوار وتطوير التفكير الناقد، وحل المشكلات، والقدرة على المشاركة العالمية لديهم (القندلجي، 2014).

الدراسات السابقة:

- **هدفت دراسة الصاعدي (2023)** الكشف عن واقع استخدام طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد لوسائل التّواصل الاجتماعي في البحث العلمي ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك من خلال استبانة تم تطبيقها على طلبة الدراسات العليا، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج، أهمها: يستخدم طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد وسائل التّواصل الاجتماعي في البحث العلمي بدرجة كبيرة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في الجنس والدرجة العلمية وفي التخصص لمحور الواقع والمعوقات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في التخصص لمحور المقترحات.
- **أجرى الخرنج والحربي (2022)** دراسة هدفت تقييم برنامج التواصل الاجتماعي "واتس آب" في دعم مادة قاعة البحث تدريب ميداني بقسم علوم المكتبات والمعلومات في كلية التربية الأساسية (دولة الكويت) ومدى تحقيقها للأهداف التعليمية، تم استخدام المنهج المسحي الميداني، وصممت الاستبانة كأداة للدراسة على الطلاب الذين لديهم ممارسة استخدام برنامج واتس آب. أثبتت الدراسة من خلال النتائج أن هناك فوائد علمية مختلفة لبرامج التواصل الاجتماعي يمكن الأخذ بها، وتعود بشكل إيجابي على النظام التعليمي، كما توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية: تعددت أغراض استخدام الطلبة لبرنامج "واتس آب"، حيث جاء الغرض الاجتماعي في الترتيب الأول، ثم يليه الغرض الأكاديمي فالغرض الثقافي، وأنّ مستوى مهارات الطلبة في استخدام برنامج "واتس آب" مرتفع، بينما مستوى صعوبات استخدام الطلبة للبرنامج متوسط، وذلك بسبب سهولة استخدام البرنامج. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى تفاعل طلبة المقرر عن طريق برنامج "واتس آب في ضوء متغيري عدد المجموعات Groups التي يتم التواصل معها، والوقت الذي يقضيه في إرسال الرسائل واستقبالها يوميًا في جميع المجالات والدرجة الكلية.
- **هدف دراسة علي وآخرون (2021)** التعرف على تأثير بيئة شبكات التّواصل الاجتماعي على علاقة الشباب ببعضهم البعض وبالأخرين. تكونت عينة الدراسة من (100) شاب وشابّة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام اسلوب المسح الاجتماعي، تمثلت أداة الدراسة باستمارة مقابلة لتأثير وسائل التّواصل الاجتماعي على الشباب وعلاقتهم ببعضهم والآخرين. وقد خلصت نتائج الدراسة أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة والتي تمثل الشباب الجامعي لا يؤثر استخدام وسائل التّواصل الاجتماعي على علاقتهم بالأخرين وتقبلهم حيث أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة والتي تمثل الشباب الجامعي تؤثر استخدام وسائل التّواصل الاجتماعي عليهم وتحدث تغير اجتماعي لهم إيجابيًا، حيث انهم يتبادلون الخبرات مع بعضهم البعض ولا تؤثر هذه المواقع على شخصيتهم سلبًا وتؤثر على علاقتهم بالآخرين ولكنّه تأثير إيجابي في تكوين علاقات صداقة وفي تقوية علاقتهم في العمل أو الدراسة أو الحياة مع الآخرين.
- **أجرت التركي (2021)** دراسة بهدف التعرف على الدور الذى تقوم به مواقع التواصل الاجتماعي في التأثير على العملية التعليمية لطلاب الجامعات المصرية، ورصد سبل التواصل بينهم وبين أساتذتهم عبر هذه المواقع، وأبعاد الإفادة منها لديهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، تكوّنت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة، أشارت النتائج أنّ الموضوعات السياسية في مقدمة الموضوعات التي يفضل الشباب مناقشتها عبر مواقع الشبكات الاجتماعية، تليها الموضوعات الإخبارية، ومن ثمّ الموضوعات الثقافية، وأخيرًا الموضوعات التعليمية، كما أشارت النتائج أن (المعرفة والتعلم) جاءا في مقدمة ترتيب أهم دوافع استخدام المبحوثين مواقع التواصل الاجتماعي، ثم (الاتصال و التفاعل الاجتماعي)، ثم (المشاركة في الاحداث العامة ومتابعتها)، وأخيراً (الاختيار والتكّم في الوسيلة).
- **هدفت دراسة الجبروآخرون (2017)** إلى معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الثقافي لدى طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبة من طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج ومنها، أن متوسط استخدام طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت لشبكات التواصل الاجتماعي في التفاعل مع الأحداث الثقافية في المجتمع كان مرتفعًا إلى حد كبير.
- **هدفت دراسة زو انه (2015)** تقصي درجة استخدام طلبة الجامعات الأردنية لشبكات التواصل الاجتماعي بصفتها أداة للتعلم والتعليم والإشباعات المتحققة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة)، وقد تضمنت أداة البحث التي وزعت على عينة المجتمع حيث اختيرت الجامعة الأردنية بصفتها جامعة حكومية وجامعتي الشرق الأوسط والبترا بصفتها جامعتين خاصتين، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت مجموعها الإجمالي (400) طالب وطالبة، أشارت النتائج أن شبكة (اليوتيوب) احتلت المرتبة الأولى تلتها شبكة (الفيس بوك) ثم (التويتر) على التوالي، وجاءت معرفة أخبار الجامعة من خلال الموقع الإلكتروني بالمرتبة الأخيرة في أسباب الاستخدام.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وذات الصلة بموضوع الدراسة نجد أنها توافقت جزئيًا مع الدراسة الحالية من حيث هدفها المتمثل في التركيز على وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الجامعات بعامّة وطلبة الدراسات العليا بخاصّة، حيث ركزت دراسة الصاعدي (2023) على الكشف عن واقع استخدام طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد لوسائل التّواصل الاجتماعي في البحث العلمي، أما دراسة علي وآخرون (2021) فقد ركزّت على التعرف على تأثير بيئة شبكات التّواصل الاجتماعي على علاقة الشباب ببعضهم البعض وبالأخرين. فيما هدفت دراسة

التركي (2021) التعرف على الدور الذي تقوم به مواقع التواصل الاجتماعي في التأثير على العملية التعليمية لطلاب الجامعات المصرية، ورصد سبل التواصل بينهم وبين أساتذتهم عبر هذه المواقع، وأبعاد الإفادة منها لديهم، أما دراسة الجبر وآخرون (2017) فقد استقصت دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الثقافي لدى طالبات كلية التربية الأساسية (زوانه، 2015) تقصي درجة استخدام طلبة الجامعات الأردنية لشبكات التواصل الاجتماعي بصفتها أداة للتعلم والتعليم والإشباعات المتحققة وفي المجمل فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة سواء الدراسات العربية أو الأجنبية، وذلك في تحديد مشكلة الدراسة وأبعادها الرئيسة، وكذلك تحديد منهجية الدراسة والإجراءات والأدوات.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها ركزت بشكل رئيس على دور وسائل الاتصال الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة مؤتة، باختلاف متغيرات الدرجة العلمية. وتتميز أيضًا بأنها من الدراسات القليلة من نوعها على حد علم الباحثة التي بحثت في هذا الجانب على مستوى جامعة مؤتة في الأردن.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لوصف مشكلة الدراسة، وقياس دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (43) طالبًا وطالبةً من طلبة الدراسات العليا ممن هُم على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2023-2024)، وذلك بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (11) طالبًا وطالبةً، وجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيّر الدرجة العلميّة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغير الديموغرافي (الدرجة العلمية)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	دكتوراة	22	%51.2
	ماجستير	21	%48.8
	المجموع	**43**	**%100**

أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة والإجابة على أسئلة الدراسة؛ تمَّ تطوير أداة الدراسة (الاستبانة)، من خلال الاستعانة بالأدب النظري، والدراسات العلميَّة السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، كدراسة أسعد (2024)، ودراسة أبا الخيل والحضيف (2023)، ودراسة حيث تكونت أداة الدراسة من قسمين رئيسيين مُوضحة كالتالي:

القسم الأول: المعلومات الديموغرافية: واشتمل هذا الجزء على: متغير الدرجة العلمية وله مستويان: (ماجستير، دكتوراة).

القسم الثاني: (مقياس وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة، حيث اعتمدت الباحثة مستويات مقياس ليكرت الخماسي التي تضمنت (بدرجة منخفضة جدًا، بدرجة منخفضة، بدرجة متوسطة، بدرجة مرتفعة، بدرجة مرتفعة جدًا) تُترجم إلى درجاتٍ عدديَّة (1-2-3-4-5) على الترتيب، للإجابة عن فقرات أداة الدراسة. تكوّنت أداة الدراسة من (21) فقرة فرعية تندرج تحت أربعة مجالات رئيسة جاءت كالتالي: الجانب الثقافي، ويتضمن (4) فقرات، الجانب التعليميّ، ويتضمن (4) فقرات، الجانب الشخصيّ، وتتضمن (6) فقرات، الجانب الاجتماعيّ، ويتضمّن (7) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمدت الباحثة طريقتين: طريقة صدق المحتوى، وطريقة صدق الاتساق الداخلي مُوضحة كالتالي:

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى تمَّ عرض الاستبانة على عدد من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالي تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس في كليّة التربية في جامعة مؤتة، بالإضافة إلى عدد من طلبة الدراسات العليا الحاصلين على درجة الدكتوراة؛ وذلك لتحديد مدى انتماء كل فقرة من الفقرات للمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من وضوح الفقرات، وصياغتها اللغوية، وإضافة أي ملاحظات أُخرى، وتمَّ الأخذ بنسبة اتفاق بين المُحكمين بلغت (85%)، والأخذ بآرائهم بإعادة الصياغة اللغويَّة لبعض الفقرات.

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الأداة، تمَّ توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (11) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث تمَّ استخراج معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكليَّة للمجال الذي تنتمي إليه. جدول (2) يُوضح معاملات الارتباط التي تمَّ حسابها.

جدول (2): نتائج معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

الجانب الأول: الجانب الثقافي		الجانب الثاني: الجانب التعليمي	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.74**	1	0.81**
2	0.81**	2	0.82**
3	0.65**	3	0.82**
4	0.52**	4	0.68**

الجانب الثالث: الجانب الشخصي		الجانب الرابعة: الجانب الاجتماعي	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.74**	1	0.66**
2	0.91**	2	0.81**
3	0.90**	3	0.67**
5	0.80**	4	0.73**
6	0.58**	5	0.56**
		6	0.70**
		7	0.69**

** الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p < 0.01$).

يتضح من جدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون للجانب الثقافي تراوحت بين (0.52-0.81)، وللجانب التعليمي بين (0.68-0.82)، وللجانب الشخصي بين (0.58-0.91)، الجانب الاجتماعي، فقد تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون لفقراتها بين (0.56-0.81)، وهذا مؤشر على صدق الاتساق الداخلي، نظرًا لطبيعة العلاقة بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكليَّة للمجال الذي تنتمي إليه التي كانت إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p < 0.01$).

ثبات أداة الدراسة:

تمَّ استخراج معامل الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة وجدول (3) يُوضح نتائج ذلك.

جدول (3): قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا

جوانب أداة الدراسة	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا
الجانب الثقافي	4	0.81
الجانب التعليمي	4	0.81
الجانب الشخصي	6	0.77
الجانب الاجتماعي	7	0.83
المقياس ككل	**21**	**0.80**

يُلاحظ من جدول (3) أن قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا لمقياس وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة اتراوحت بين (0.77-0.83)، حيث كانت قيمة الثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.91)، وللجانب الشخصي (0.77)، وللجانب التعليمي (0.81)، وللجانب الاجتماعي (0.83)، وللجانب الاجتماعي (0.81)، وهذا مؤشر على أنَّ أداة الدراسة تَتسِم بدرجة ثبات عالية جدًا، مما يعني مُلائمتها لتحقيق أغراض الدراسة.

تصحيح الأداة:

في ضوء مقياس ليكرت الخُماسي المُستخدم للإجابة على فقرات الاستبانة، تمَّ استخدام المعادلة التالية: طول الفئة= (أكبر قيمة– أقل قيمة) / عدد البدائل، وعليه يُصبح طول الفئة= (5-1) / 3 = 1.33، وإضافة (1.33) إلى نهاية كل فئة التي مثلت (نقطة القطع)، لنحصل على ثلاثة مستويات (بدرجة مُرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة مُنخفضة)؛ للحُكم على استجابات أفراد عينة الدراسة بعد استخراج المتوسطات الحسابية كما هو موضح بجدول (4).

جدول (4): الحُكم على درجة إجابات المُستجيبين من خلال قيمة المتوسط الحسابي

الدرجة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة
مدى المتوسط الحسابي	أكبر أو يساوي 3.67	2.33-أقل من 3.67	1-أقل من 2.33

الإجراءات الإحصائية:

إجراءات المعالجة الإحصائية باستخدام برمجية وحدة الحُزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية موضحة كالتالي:

- حساب معامل الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس وسائل التّواصل الاجتماعي ودورها في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم.

عرض نتائج أسئلة الدراسة ومُناقشتها والتّوصيات:

يعرض هذا الجزء نتائج أسئلة الدراسة التي تمَّ التوصل إليها بعد معالجة البيانات، ومناقشتها ومن ثم التوصيات.

السؤال الأول: ما دوروسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الأداة على حدا، ولجوانب الأداة مجتمعة، وجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمقياس ما دوروسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة

جوانب المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الدرجة	الرّتبة
الجانب الشخصي	3.86	0.40	%70	مرتفعة	2
الجانب الاجتماعي	3.93	0.52	%83	مرتفعة	1
الجانب الثقافي	3.55	0.46	%72	متوسطة	4
الجانب التّعليمي	3.79	0.50	%74	مُرتفعة	3
المقياس ككل	**3.71**	**0.30**	**%74**	**مُرتفع**	

يتضح من جدول (5)، أنَّ دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم جاء بدرجة تقدير تراوحت ما بين الدرجتين (المتوسطة والمُرتفعة)، وللمقياس ككل بدرجة مُرتفعة بمتوسط حسابي (3.71)، حيث جاء في المرتبة الأولى " الجانب الاجتماعي" بمتوسط حسابي (3.93)، وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثانية "الجانب الشخصي" بمتوسط حسابي (3.86) وبدرجة تقدير مُرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء "الجانب التعليمي" بمتوسط حسابي (3.79) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما في المرتبة الأخيرة جاء "الجانب الثقافي" بمتوسط حسابي (3.55) وبدرجة تقدير متوسطة. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الدراسات العليا على درجة من المعرفة والثقافة تمكنهم من استغلال وسائل التواصل الاجتماعي إيجابيًا، واستغلال هذه الوسائل في تطوير كفاياتهم من كافة الجوانب المعرفية والثقافية والشخصية والتعليمية وغيرها، كما أنهم على قدر كافي من المعرفة والاطلاع من الناحية التكنولوجية بحكم درجتهم العلمية التي ساعدتهم على التعامل مع التطورات التكنولوجية ودخول تطبيقات عدة على أجهزة الهاتف، كما تُعزى هذه النتيجة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي المتمثلة بالواتس آب والفيسبوك واليوتيوب أصبحت منصات موثوقة على قدر من الخصوصيّة وعلى درجة عالية من الأمان تتيح لطلبة الدراسات العليا لتفاعل مع المؤسسات التعليمية و مع الجمهور سواء من الطلبة أو أعضاء الهيئة التدريسية وغيرهم، كما تتيح استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم للطلاب القدرة على الحصول على مزيد من المعلومات المفيدة، للتواصل مع مجموعات التعلم والأنظمة التعليمية الأخرى التي تجعل التعليم مناسبًا، هذا بالإضافة إلى توفر أدوات الشبكات الاجتماعية للطلاب والمؤسسات فرصًا متعددة لتحسين أساليب التعلم. فمن خلال هذه الشبكات، يمكنك دمج مكونات الشبكات الاجتماعية التي تمكّن المشاركة والتفاعل. ويمكن للطلاب الاستفادة من البرامج التعليمية عبر الإنترنت والموارد التي تتم مشاركتها من خلال الشبكات الاجتماعية ونظام إدارة التعلم. كما يمكن لطلبة الدراسات العليا من خلال وسائل التوصل الاجتماعية الحصول على معرفة قيمة مثل التحليلات والأفكار حول مواضيع أو قضايا مختلفة لأغراض الدراسة، وتمكين للطلاب من خلالها إنشاء روابط مفيدة لمهنهم التي يعملون فيها، وهذا يساعد على خلق إستراتيجيات تدريب للطلاب بشكلٍ أفضل وتعدد أشكال ثقافة الطالب.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي تقدّم لطلبة الدراسات العليا أدوات مراقبة للموضوعات المفيدة وهي واحدة من أفضل المنصات لاستخراج البيانات. ويمكنك معرفة كيف يشعر غالبية الناس حول موضوع معين، وتقديم المشورة بشأن قضايا محددة. ويمكن أن تساعد طلبة الدراسات العليا على تجميع وإنتاج محتوى مفيد للبحث العلمي. سواءً كان الطلاب يعملون في مهمة أو يعملون في مشروع أو يحاولون اكتساب المزيد من المعرفة حول موضوع ما مما يمكنهم استخلاص بعض أفضل المعلومات والنتائج من وسائل التواصل الاجتماعي.

تعزو الباحثة حصول الجانب الاجتماعي على الرتبة الأولى إلى أنّ وسائل التواصل الاجتماعي تعزيز الإنتاجية الاجتماعية للمجتمعات، حيث تسمح لطلبة الدراسات العليا من المُستخدِمين لها، والذين يشتركون في نفس الاهتمامات العلمية في مجالات عدّة؛ كالصحة، والسياسة، والاقتصاد، وغيرها، من التواصل معًا لتبادل معارفهم وخبراتهم، كما تساهم هذه الوسائل في بناء جانب من شخصيّة طلبة الدراسات العليا من خلال اكتساب علاقات اجتماعية جديدة بالإضافة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي هي منصات إعلامية حرة تُمكّن لطلبة الدراسات العليا من التعبير عن آرائهم عبرها بحريّة دون التقيّد بأيّ قوانين قمعيّة تمنع حرية التعبير، وتسهّل تواصلهم مع بعضهم البعض، إذ تُعتبر وسائل التواصل الاجتماعي طريقةً سهلةً للتواصل مع المُستخدمين الآخرين، أو التعرّف عليهم أينما كانوا دون التقيّد بالحدود الجغرافية، الأمر الذي من شأنه كسر الحواجز الثقافية والاجتماعية بين المجتمعات المختلفة، وزيادة الوعي بالقضايا المُجتمعية، كما تسمح وسائل التواصل الاجتماعي لطلبة الدراسات العليا بمُناقشة قضايا مهمّة بالنسبة لهم

تمس مجتمعاتهم سواء كانت قضايا بيئية، أو أخلاقية، أو غيرها، ممّا يزيد من وعيهم بتلك القضايا، كما تسمح لهم بنشر المعلومات، ومشاركة المحتويات، وتعزيز الإنتاج، والمساهمة في التواصل مع الآخرين، والعمل على زيادة الوعي في العديد من القضايا الإنسانية، والاقتصادية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصاعدي (2023)، ودراسة الجبر وآخرون (2017)، ودراسة زوانة (2015)، هذا وقد تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة، النتائج مُوضحة بالتفصيل، والجداول (6-9) توّضّح ذلك.

1. الجانب الشخصي

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الجانب الشخصي، وجدول (6) يُوضح النتائج.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات " الجانب الشخصي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الفاعلية	الرّتبة
1	التمكّن من تطوير مهارات الاتصال والتواصل من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.96	0.	%74	مُرتفعة	3
2	رفع مستوى الوعي لدى طلبة الدراسات العليا من خلال الاطلاع على ما يتم نشره عبر مواقع التواصل الاجتماعي في مختلف القضايا والمشكلات المطروحة على الساحتين العربية، والعالمية.	4.37	0.89	%74	مُرتفعة	2
3	تنمية مهارة الحوار والمناقشة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي الواتساب والفيسبوك.	3.96	0.81	%64	مرتفعة	5
4	تساهم وسائل التواصل الاجتماعي في كسر حاجز الخجل وبخاصّة للنساء من خلال التعبير كتابيًا.	4.05	0.69	%77	مُرتفعة	1
5	إبراز الإبداع الفردي من خلال التعبير والنشر من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.87	0.79	%73	مرتفعة	4
6	الترفيه والتسلية من خلال الاطلاع على ما يتمّ تثبيته في مواقع التواصل الاجتماعي.	2.95	0.84	%59	متوسطة	6

يُلاحظ من جدول (6) أنَّ درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي الجانب الشّخصي تراوحت ما بين الدرجتين: المتوسطة والمُرتفعة، حيث جاءت الفقرة رقم (2) ونصُها " رفع مستوى الوعي لدى طلبة الدراسات العليا من خلال الاطلاع على ما يتم نشره عبر مواقع التواصل الاجتماعي في مختلف القضايا والمشكلات المطروحة على الساحتين العربية، والعالمية." بمتوسط حسابي (4.37) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (6) ونصُها " الترفيه والتسلية من خلال الاطلاع على ما يتمّ تثبيته في مواقع التواصل الاجتماعي." بمتوسط حسابي (2.95) ودرجة تقدير متوسطة.

2. الجانب التعليمي

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارة التخطيط، وترتيبها تنازليًا حسب قيمة المتوسط الحسابي، جدول (7) يُوضح النتائج.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات الجانب التعليمي"، مُرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الفاعلية	الرّتبة
1	مشاركة الروابط الخّاصة بالمواقع التعليميّة الخاصة بنشر الأبحاث العلميّة.	3.73	0.72	%74	مرتفعة	3
2	إتاحة الفرصة من خلال المجموعات الطلابية المنشأة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية عبر الواتساب للتواصل معهم لأسباب تعليميّة متعلقة بالمساق.	3.98	0.89	%77	مُرتفعة	1
3	الاستفادة من موقع اليوتيوب في حضور مقاطع شارحة للمواد التعليميّة.	4.09	0.63	%64	مرتفعة	5
4	إرسال الواجبات واستقبالها على اختلاف أنواعها بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية بشكل أسهل.	3.94	0.77	%77	مُرتفعة	1

يُلاحظ من جدول (7) أنَّ درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي قاست الجانب التعليمي جاءت مرتفعة، حيث جاءت الفقرة رقم (3) ونصُها " الاستفادة من موقع اليوتيوب في حضور مقاطع شارحة للمواد التعليميّة بالمرتبة الاولى " بمتوسط حسابي (3.98) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (1) ونصُها " مشاركة الروابط الخّاصة بالمواقع التعليميّة الخاصة بنشر الأبحاث العلميّة، " بمتوسط حسابي (3.73) ودرجة تقدير مرتفعة.

3. الجانب الاجتماعي

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات للجانب الاجتماعي، وترتيبها تنازليًا حسب قيمة المتوسط الحسابي، جدول (8) يُوضح النتائج.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات " الجانب الاجتماعي"، مُرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الفاعلية	الرُتبة
1	سهولة التواصل بين طلبة الدراسات العليا وأسرهم البعيدين بسهولة ويسر بأقل تكلفة مالية	3.02	0.72	%74	منخفضة	6
2	توسيع دائرة أصدقاء ومعارف طلبة الدراسات العليا من خلال وسائل التواصل الاجتماعي فيسبوك، والواتساب.	3.98	0.89	%77	مُرتفعة	2
3	إتاحة المجال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة التعبير بطرق مختلفة تتناسب مع احتياجاتهم لما تتيحه وسائل التواصل الاجتماعي من إمكانيات صوتية ومرئية وكتابية.	4.09	0.63	%64	مرتفعة	1
4	تعرّف عادات وتقاليد جديدة تُضاف إلى معارف طلبة الدراسات العليا.	3.94	0.77	%77	مُرتفعة	3
5	تقوية العلاقات والأواصر بين الطلبة وتقوية الصلة الاجتماعية.	3.26	0.79	%73	منخفضة	5
6	إتاحة الفرصة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك، والواتساب التّعرف على الطلبة الملتحقين في برنامج الدراسات العليا من جنسيات وثقافات مختلفة.	2.80	0.90	%59	منخفضة	7
7	اكتساب معارف ومهارات واتجاهات جديدة					
		3.80	0.76	%77	مرتفعة	4

يُلاحظ من جدول (8) أنَّ درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي قاست مهارة التقويم تراوحت ما بين الدرجتين: المُرتفعة والمنخفضة، حيث جاءت الفقرة رقم (3) ونصُها " إتاحة المجال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة التعبير بطرق مختلفة تتناسب مع احتياجاتهم لما تتيحه وسائل التواصل الاجتماعي من إمكانيات صوتية ومرئية وكتابية." بمتوسط حسابي (4.09) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (6) ونصُها " إتاحة الفرصة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك، والواتساب التّعرف على الطلبة الملتحقين في برنامج الدراسات العليا من جنسيات وثقافات مختلفة. " بمتوسط حسابي (2.80) ودرجة تقدير منخفضة. وتعزو الباحثة حصول هذه الفقرة على الدرجة الأولى أن هناك نسبة من طلبة الدراسات العليا لديهم صعوبات تعلّم، حيث أن الوسائط التي وفرتها تطبيقات الواتس آب والفيس بوك مثل الصوت والفيديو والتسجيل الصوتي والمرئي، وإمكانية إرسال الموقع سهلت على أصحاب هذه الصعوبات عملية تلقي المعرفة، وتحسين التعامل مع الآخرين كل حسب مستوى الصعوبة التي يعاني منها، الامر الذي ساعدهم على اختيار التطبيق الذي يتناسب وفق احتياجاتهم.

4. الجانب الثقافي

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الجانب الثقافي، جدول (9) يُوضح النتائج.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات" الجانب الثقافي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الفاعلية	الرُتبة
1	إثراء الثقافة من خلال التعرّف على ثقافات وجنسيات طلبة الدراسات العليا المختلفة.	4.11	0.72	%74	مرتفعة	1
2	ترويج طلبة الدراسات العليا في الأردن لثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.62	0.89	%77	متوسطة	3
3	نشر الوعي الثقافي في مختلف الجوانب من خلال ما تتيحه وسائط وسائل التواصل الاجتماعي (الفيديو، الصور).	3.52	0.63	%64	متوسطة	4
4	تحميل دروس شارحة عبر تطبيق اليوتيوب تثري الثقافة المعرفية لطلبة الدراسات العليا في مساقاتهم التي يدرسونها.	3.94	0.77	%77	مُرتفعة	2

يُلاحظ من جدول (9) أنَّ درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي قاست الجانب الثقافي، والتي تراوحت ما بين الدرجتين: المُرتفعة والمتوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (1) ونصُها " إثراء الثقافة من خلال التعرّف على ثقافات وجنسيات طلبة الدراسات العليا المختلفة" بالمرتبة الأولى" بمتوسط حسابي (4.11) وبدرجة تقدير مُرتفعة، أما بالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (3) ونصُها " نشر الوعي الثقافي في مختلف الجوانب من خلال ما تتيحه وسائط وسائل التواصل الاجتماعي (الفيديو، الصور)." بمتوسط حسابي (3.52) ودرجة تقدير متوسطة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصّه: هل هناك فروق ذات دلالة احصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) في دور وسائل التّواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كليّة التربيّة في جامعة مؤتة تُعزى لمتغيّر الدرجة العلميّة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار تحليل التباين الأُحادي؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، جدول (10) يُوضح نتائج ذلك:

جدول (10): تائج اختبار(ت) للعينتين المستقلتين لبيان دلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة مؤتة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية

الجوانب	المستويات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدالة
الجانب الاول	دكتوراة	22	4.3	0.48	1.4	غير دالة
	ماجستير	21	4	0.52		
الجانب الثاني	دكتوراة	22	4.2	0.50	1.7	غير دالة
	ماجستير	21	3.9	0.55		
الجانب الثالث	دكتوراة	22	4.4	0.45	0.19	غير دالة
	ماجستير	21	4.2	0.49		
الجانب الرابع	دكتوراة	22	4.2	0.51	1.7	غير دالة
	ماجستير	21	3.9	0.54		

تشير النتائج الواردة في جدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات طلبة الماجستير وطلبة الدكتوراه حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في إعداد طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة مؤتة، وذلك في جميع الجوانب الأربعة، حيث جاءت قيم اختبار (ت) غير دالة إحصائيًا. كما تُظهر قيم الانحرافات المعيارية انخفاضًا نسبيًا، مما يدل على درجة عالية من التجانس في استجابات أفراد العينة، ويعكس تقارب آرائهم بغضّ النظر عن الدرجة العلمية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ طلبة الدراسات العليا على درجة عالية من الوعي والثقافة التي تمكنهم من استخدام وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي بصورة تساعدهم على إعدادهم ورفع مستوياتهم بصورة إيجابية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصاعدي (2023).

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي اسفرت عنها الدراسة، قدمت الباحثة عدة توصيات، أهمها:

- عمل دليل لمواقع التواصل الاجتماعي التي تفيد طلبة الدراسات العليا في إعدادهم في كافة الجوانب.
- إضافة مادة في المناهج الدراسية لطلبة الدراسات العليا عن وسائل الاعلام ودورها في إعدادهم ثقافيًا، وكيفية استخدامها.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول وسائل اتصال اجتماعي أخرى.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبا لخيل، شام والحضيف، نجلاء. (2023). دور كلية التربية بجامعة القصيم في توعية طالبات الدراسات العليا بكيفية مواجهة شائعات شبكات التواصل الاجتماعي. *مجلة العلوم التربوية والإنسانيّة*، (21)، 86-102.

أسعد، سلوى. (2024). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز ثقافة الحوار لدى طلبة كلية الدراسات العليا في جامعة فلسطين التقنية خضوري. *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*، 12(2)، 28-53.

التركي، وفاء. (2021). دور مواقع التواصل الاجتماعي في التأثير على العملية التعليمية لطلاب الجامعات المصريّة. *مجلة الدراسات الإنسانيّة*، 53(2)، 1099-1132.

الجبر، حامد؛ عقيل، ابتسام؛ حسن، منى. (2017). واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الثّقافي لدى طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، *مجلة التربية، جامعة الأزهر*،2(176)، 75 – 114.

جرّار، ليلى. (2012). الفيسبوك والشباب العربي. مكتبة الفلاح.

حنتوش، أحمد. (2017). مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في قطاع التعليم الجامعي كلية الطب البيطري: جامعة القاسم الخضراء أنموذجًا. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 7(4).

الخشّاب، يسرا. (2019). كليات فعّلت «الواتس أب» للإرشاد الأكاديمي. كليات فعّلت «الواتس أب» للإرشاد الأكاديمي(alqabas.com)

الخرنج، ناصر؛ الحربي، عوض. (2022). مدى تفاعل الطلبة الجامعيين في دعم المقررات الدراسية عن طريق برنامج "الواتس آب": دراسة حالة على مقرر قاعة البحث تدريب ميداني. *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق*، 4(12)، 43-70.

زوانه، أماني إبراهيم، (2015). *درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بصفتها أداة للتعلم والتعليم لدى طلبة الجامعات الأردنية والإشباعات المتحققة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

زورق، جمال؛ قراندي، سعاد. (2018). دور الفيسبوك في دعم التربية الإعلامية عبر الصفحات الدينية. *المجلة الجزائرية لبحوث الإعلام والرأي*، 1(2)،

سليم، خالد. (2005). ثقافة مواقع التواصل الاجتماعي والمجتمعات المحلية، قطر: دار المتنبي للنشر والتوزيع.

السويدي، جمال. (2014). *وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في التحولات المستقبلية من القبيلة إلى الفيسبوك*. استرجع بتاريخ 22-نيسان، وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في التحوّلات المستقبلية: من القبيلة إلى فيسبوك | الميادين(almayadeen.net)

الصاعدي، عهود بنت سعود سعيد (2023). واقع استخدام وسائل التّواصل الاجتماعي في البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد. *مجلة القراءة والمعرفة*، 23(259)، 73-113.

علي، جيهان عبد الحميد؛ عوض، مصطفى إبراهيم؛ عبد الحميد، سهام على (2021). استخدام الشباب لوسائل التّواصل الاجتماعي وعلاقته بصورة الاخر وتقبلهم دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة أسيوط. *مجلة العلوم البيئية*، 50(4)، 99-130).

عامر، فتحي. (2011). *وسائل الاتصال الحديثة من الجريدة الى الفيس بوك*. العربي للنشر والتوزيع.

العوفي، ناصر. (2021). تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة والانتماء لدى الشباب العماني. *مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية*، 56(4)،75-124.

عسيري، مها علي إبراهيم، (2023). *دور شبكات التّواصل الاجتماعي في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جازان.

عمرو، بشار. (2019). *استخدامات الشباب الجامعي تطبيق الواتس آب في الحصول على الاخبار المحلية والمعلومات والإشباعات المتحققة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة الشرق الأوسط.

القندلجي، عامر. (2014). *الإعلام والمعلومات والإنترنت*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

ليندا، كولز. (2016). *التسويق عبر وسائل التواصل الاجتماعي*. ترجمة أحمد المغربي. دار الفجر للنشر والتوزيع.

مراد، عودة سليمان؛ محاسنة، عمر موسى خليف (2016)، درجة استخدام الطلبة الجامعيين لشبكات التواصل الاجتماعية في العملية التعليمية وصعوبات استخدامها. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 43(4)، 1693-1709.

المقدادي، خالد. (2013). *الشبكات الاجتماعي ماهيّة شبكات التواصل الاجتماعي وأبعادها التقنية الاجتماعية الاقتصادية الدينية والسياسية على الوطن العربي والعالم*. دار النفائس للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Al Mulhim, E. N., & Ismaeel, D. A. (2024). Learning Sustainability: Post-Graduate Students' Perceptions on the Use of Social Media Platforms to Enhance Academic Writing. *Sustainability*, 16(13), 5587. [CrossRef]

Veletsianos, G., & Kimmons, R. (2013). Scholars and faculty members lived experiences in online social networks. *The Internet and Higher Education*, 16, 43–50. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Aba Al-Khail, S., & Al-Hudhaif, N. (2023). The role of the College of Education at Qassim University in raising awareness among graduate students on how to rumors on social media networks. *Journal of Educational and Human Sciences*, (21), 86–102.

Al-Aufy, N. (2021). The impact of social media on citizenship values and belonging among Omani youth. *Journal of the College of Arts and Social Sciences*, 56(4), 75–124.

Ali, J. A. H., Awad, M. I., & Abdel Hamid, S. A. (2021). Youth use of social media and its relationship to the image of others and their acceptance: A field study on a sample of Assiut University students. *Journal of Environmental Sciences*, 50(4), 99–130.

Al-Jabr, H., Aqeel, I., & Hassan, M. (2017). The reality of the role of social media networks in developing cultural awareness among female students at the College of Basic Education in Kuwait. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 2(176), 75–114.

Al-Kharanj, N., & Al-Harbi, A. (2022). The extent of university students' interaction in supporting courses via WhatsApp: A case study on the research hall course (field training). *Scientific Journal of Libraries and Archives*, 4(12), 43–70.

Al-Khashab, Y. (2019). Colleges activating WhatsApp for academic advising. Retrieved from alqabas.com

Al-Maqdadi, K. (2013). *Social networks: The nature of social media and their technical, social, economic, religious, and political dimensions in the Arab world and globally*. Dar Al-Nafaes for Publishing and Distribution.

Al-Qandilji, A. (2014). *Media, information, and the Internet*. Dar Al-Yazouri for Publishing and Distribution.

Al-Sa'idi, A. B. S. (2023). The reality of using social media in scientific research among graduate students at the College of Education, King Khalid University. *Journal of Reading and Knowledge*, 23(259), 73–113.

Al-Suwaidi, J. (2014). Social media and their role in future transformations from tribe to Facebook. Retrieved April 22, from almayadeen.net

Al-Turki, W. (2021). The role of social media platforms in influencing the educational process of Egyptian university students. *Journal of Human Studies*, 53(2), 1099–1132.

Amer, F. (2011). *Modern communication media: From newspapers to Facebook*. Al-Arabi for Publishing and Distribution.

Amro, B. (2019). University students' use of WhatsApp in obtaining local news, information, and gratifications (Unpublished master's thesis). Middle East University, Jordan.

Asaad, S. (2024). The role of social media platforms in promoting a culture of dialogue among graduate students at Palestine Technical University Kadoorie. *Palestine Technical University Research Journal*, 12(2), 28–53.

Asiri, M. A. I. (2023). The role of social media networks in developing digital citizenship skills among graduate students at Jazan University (Unpublished master's thesis). Jazan University.

Coles, L. (2016). *Social media marketing* (A. Al-Maghribi, Trans.). Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Hantoosh, A. (2017). Social media platforms and their role in higher education: College of Veterinary Medicine at Al-Qasim Green University as a model. *Journal of the Babylon Center for Humanities Studies*, 7(4).

Jarrar, L. (2012). *Facebook and Arab youth*. Al-Falah Library.

Murad, O. S., & Mahasneh, O. M. K. (2016). The degree of university students' use of social media networks in the educational process and the difficulties of their use. *Dirasat: Educational Sciences*, 43(4), 1693–1709.

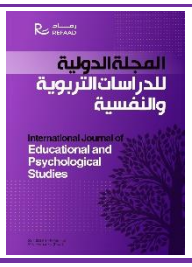
Saleem, K. (2005). *Social media culture and local communities*. Dar Al-Mutanabbi for Publishing and Distribution.

Zawaneh, A. I. (2015). The degree of using social media networks as a tool for learning and teaching among Jordanian university students and the gratifications achieved (Unpublished master's thesis). Middle East University, Jordan.

Zouraq, J., & Qarandi, S. (2018). The role of Facebook in supporting media education through religious pages. *Algerian Journal of Media and Public Opinion Research*, 1(2).

www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 239 - 253



The Role of Artificial Intelligence Tools in Developing Teaching Skills of Secondary School Female Teachers in Light of the Connectivism Theory

دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الترابطية

Amal bint Omar Al-Ali[1*]

[1] Master's Student, Educational Technology, Northern Border University, Saudi Arabia.

[*] Corresponding Author: Amal Al-Ali (amoool09783@gmail.com)

أمل بنت عمر العلي[1*]

[1] طالبة ماجستير في تقنيات تعليم- جامعة الحدود الشمالية- السعودية.

*الباحث المراسل: أمل العلي (amoool09783@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/11/5	2025/12/17	2026/1/12

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.7

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the role of artificial intelligence tools in developing the teaching skills of secondary school female teachers in light of connectivism theory.

Methods: The study adopted the descriptive analytical method, and the sample consisted of (250) secondary school female teachers in the city of Arar, selected through simple random sampling.

Results: The results indicated that artificial intelligence tools play a fundamental role in enhancing teaching skills in accordance with the principles of connectivism theory.

Conclusions: The study recommended, among other suggestions, the integration of artificial intelligence tools into the educational process as one of the effective means of developing teaching skills.

Keywords: *Artificial Intelligence Tools; Teaching Skills; Connectivism Theory.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الترابطية.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة عرعر تم اختيارهن من خلال العينة العشوائية البسيطة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن أدوات الذكاء الاصطناعي تلعب دورًا جوهريًا في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبادئ النظرية الترابطية، حيث جاءت النتائج لجميع محاور الاستبانة بدرجات مرتفعة جدًا.

الخلاصة: أوصت الدراسة عدد من التوصيات، من أبرزها: استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بوصفها إحدى الوسائل الفعّالة في تطوير المهارات التدريسية للمعلمات.

الكلمات المفتاحية: *أدوات الذكاء الاصطناعي؛ المهارات التدريسية؛ النظرية الترابطية.*

الاستشهاد

Citation

العلي، أمل. (2026). دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الترابطية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 15 (2)، 239- 253.

Al-Ali, A. O. (2026). The Role of Artificial Intelligence Tools in Developing Teaching Skills of Secondary School Female Teachers in Light of the Connectivism Theory. International Journal of Educational and Psychological Studies, 15(2), 239-253. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.7 [In Arabic]

المقدمة:

في ظل الثورة الصناعية الرابعة والعصر الرقمي المتسارع في القرن الحادي والعشرين، برز الذكاء الاصطناعي كقوة دافعة لإحداث تحول جذري في مجالات متعددة، ومن ضمنها مجال التعليم. ويعد الذكاء الاصطناعي أحد أهم الابتكارات الرائدة التي يمكن من خلالها إعادة تشكيل ملامح العملية التعليمية بطريقة غير مسبوقة. وفي الآونة الحالية، ازداد استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وأصبح لها دور بالغ الأهمية في تطوير مهارات المعلمات وإكسابهن العديد من المهارات التدريسية.

وانطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية (2030) واهتمامها بتطوير التعليم والابتكار، أولت المملكة عناية خاصة بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، حيث أطلقت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا، 2024أ) عددًا من المبادرات الهادفة إلى دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم ودعم تطوير الأداء التدريسي للمعلمين. ومن أبرز هذه المبادرات البرامج التدريبية المصاحبة ليوم المعلم في 5 أكتوبر 2024، التي استفاد منها أكثر من 11 ألف معلم ومعلمة من خلال دورات تدريبية متخصصة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

كما أطلقت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا، 2024أ) مبادرة "سماي"، التي تركز على تعزيز الابتكار من خلال دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتهدف إلى تمكين المعلمين من توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير مهاراتهم التدريسية وتصميم خبرات تعليمية مبتكرة وتفاعلية. وإلى جانب ذلك، نظمت الهيئة عددًا من المؤتمرات المتخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي، من أبرزها "مؤتمر القمة العالمي للذكاء الاصطناعي" و"مؤتمر ديبونو للذكاء الاصطناعي في التعليم" (2024)، والتي جمعت نخبة من الخبراء والمختصين من مختلف أنحاء العالم لمناقشة أبرز التوجهات الحديثة، وأسهمت في تبادل الخبرات العالمية، ورفع كفاءة المعلمين التدريسية، وتبني أساليب تعليمية حديثة تسهم في بناء مجتمع تعليمي متطور (سدايا، 2024أ).

وأشار التقرير الصادر عن منظمة UNESCO إلى ضرورة فهم تأثير الذكاء الاصطناعي على تطوير المهارات، مؤكدًا أن الذكاء الاصطناعي يمتلك القدرة على تحسين مهارات المعلمين وتطوير أساليب التدريس؛ مما يسهم في خلق تعليم تفاعلي وشامل. كما أشار إلى ضرورة دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم لتوفير بيئات تدعم التعلم المستمر، مما يمكّن المعلمين من استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل فعّال لتحسين جودة التعلم وتطوير المهارات التدريسية (Shiohira, 2021).

وأشارت نحال (2022) أن توجهات الذكاء الاصطناعي أصبحت تركز على تقديم الدعم للمعلمين من خلال التقليل من مهامهم الروتينية التي تستنزف منهم الوقت والجهد. وبفضل وجود الذكاء الاصطناعي ساهم ذلك في تسهيل عملية التعليم لدى المعلمين. كما أكدت على تحول دور المعلم بفضل تقنية الذكاء الاصطناعي من ملقن وملقي للمعرفة إلى باحث ومصمم للخبرات التعليمية.

وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية يسهم في تطوير المهارات التدريسية للمعلمين، وتحسين التخطيط للدروس، ودعم اتخاذ القرار التعليمي بكفاءة أعلى وبوقت وجهد أقل، إضافة إلى تسهيل الوصول إلى مصادر معرفية متنوعة وتنظيم المفاهيم بما يسهم في تثبيت المعلومات (الفرماوي وآخرون، 2021؛ صميلي، 2023؛ شحرة والدوكري، 2023؛ وقاد والدوسري، 2024؛ العامري، 2024؛ Keppler et al., 2024).

ومما يجدر ذكره أن النظرية الترابطية تنطلق من فكرة أن المعرفة تُكتسب من خلال الشبكات والتفاعلات الاجتماعية، مما يجعلها إطارًا مناسبًا لفهم دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية. وفي ضوء ذلك تعد إحدى نظريات التعلم المرتبطة بالاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية والعصر الرقمي، والتي تمكّن المعلمين من ربط النظرية بالممارسات العملية، وقد وصف سيمينز Siemens (2024) هذه النظرية بنظرية التعلم في العصر الرقمي وحدد مبادئها كما يلي: أن التعلم يحدث كعملية اجتماعية من خلال التفاعل مع الآخرين مما يسهم في تنوع الآراء ووجهات النظر، وأن التعلم عملية ربط بين مصادر المعرفة المتخصصة، ويتم من خلاله اكتساب العديد من المهارات، وتلعب التكنولوجيا دورًا مهمًا في الحصول على المعرفة، وأن التعلم عملية نشطة يمكن من خلاله إنشاء المعرفة بدلًا من استهلاكها، وأن المعرفة متغيرة وليست ثابتة ويمكن الحصول عليها من مصادر مختلفة ومتنوعة، التأكيد على عملية التعلم المستمر وأنه عملية مستمرة مدى الحياة، وتعد ربط الأفكار والمفاهيم من المهارات الأساسية، وتركز النظرية على مبدأ الحداثة في مواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية، وأن الدقة والإتقان هما الهدف من جميع أنشطة التعلم في النظرية الترابطية، وأن صنع القرار في حد ذاته يعد عملية تعلم، ويمكن تطبيق هذه المبادئ لتطوير مهارات المعلمات التدريسية من خلال استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن لأدوات الذكاء الاصطناعي إمكانات واعدة ودورًا بارزًا في اكتساب المعلمات للعديد من المهارات التدريسية المبتكرة بما يتلاءم مع العصر الرقمي، مما يجدر بدراستها.

مشكلة الدراسة:

في ظل عالم مليء بالتطورات التكنولوجية المتسارعة والانفجار التقني الذي برز فيه الذكاء الاصطناعي، والذي يتطلب من المعلمات تغيير أدوارهن التقليدية التي تتمركز سابقًا ما بين التلقين والإلقاء، والتوجه إلى أدوار أخرى تشمل التوجيه، والتيسير لعملية التعلم، وتصميم خبرات تعليمية والبحث عن أساليب حديثة تتناسب مع متغيرات العصر الحالي وتُسهم في تطوير المهارات التدريسية. حيث أكدت دراسة الأزوري والفراني (2023) بضرورة اعتماد المعلمين على أساليب تدريسية معاصرة تتناسب مع احتياجات طلابهم ونمط التعلم واستخدام التكنولوجيا.

وأشارت دراسة المالكي (2023) إلى أهمية الذكاء الاصطناعي في تعزيز دور المعلم واكتسابه العديد من المهارات التي يصعب اكتسابها تقليديًا، كما أكدت على قدرة الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التدريس وجعل العملية التعليمية أكثر كفاءة وفاعلية.

كما أوصى المؤتمر العربي الدولي الثاني للذكاء الاصطناعي في التعليم (2024) بضرورة توفير برامج تدريبية للمعلمين لتعزيز مهاراتهم التدريسية في استخدام الذكاء الاصطناعي، وضمان توظيفه بطرق تلبي متطلبات العملية التعليمية. وأوصى بضرورة الاعتماد على نظم الذكاء الاصطناعي لتقييم أداء الطلاب وتحليل بيانات التعلم، مما يساعد المعلمين بتوفير خطط تعليمية ومعالجة الصعوبات التعليمية. كما أكد بضرورة تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية لتوفير أدوات مبتكرة تُسهم في تحسين العملية التعليمية وتطوير المهارات التدريسية. ومن خلال الاطلاع على التطورات الهائلة في مجال الذكاء الاصطناعي، وخاصة بمجال التعليم دعت الحاجة إلى تطوير المعلمات لمهاراتهن التدريسية بما يتماشى مع العصر الرقمي. ويتضح أن أدوات الذكاء الاصطناعي أصبحت تشكل جزءًا أساسيًا من مستقبل التعليم في أيدي المعلمات، حيث توفر لهن الإمكانات المتعددة في تطوير مهاراتهن التدريسية وتبني أساليب مبتكرة. وفي إطار هذه التحولات التكنولوجية، تبرز النظرية الترابطية لسيمينز Siemens (2004) كإحدى نظريات التعلم في العصر الرقمي، حيث تعد إطارًا قويًا تدعم تبني أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية، وفق مبادئها وبشكل يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي. وأشارت دراسة Adalalah et al. (2023) ، إلى أن النظرية الترابطية تعد من نظريات التعلم الحديثة التي تتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، وتستجيب لاحتياجات القرن الحادي والعشرين. كما أكدت دراسة جمعة (2022) على أن النظرية الترابطية تسهم في تنمية المهارات الأساسية وبناء الترابطات العقلية والانتقال من الأساليب التقليدية إلى الأساليب الرقمية، مما يعزز القدرة على استخدام الأدوات الرقمية المتنوعة. ومن هذا المنطلق تحددت مشكلة الدراسة الحالية في سعيها نحو الإجابة على السؤال الرئيس التالي: **ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الترابطية؟**

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس: **ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الترابطية؟**

ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة، وهي:

- ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ تنوع الآراء؟
- ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ ربط مصادر المعلومات المتخصصة؟
- ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ التعلم باستخدام الأدوات غير البشرية؟
- ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ القدرة على معرفة المزيد؟
- ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ التعلم المستمر؟
- ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ فهم الارتباطات؟
- ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ الحداثة؟
- ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ صنع القرار؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف البحثية التالية:

- التعرف على دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ تنوع الآراء.
- التعرف على دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ ربط مصادر المعلومات المتخصصة.
- التعرف على أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ التعلم باستخدام الأدوات غير البشرية.
- التعرف على دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ القدرة على معرفة المزيد.
- التعرف على دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ التعلم المستمر.
- التعرف على دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ فهم الارتباطات.
- التعرف على دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ الحداثة.
- التعرف على دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ صنع القرار.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الجانبين وهما:

أولًا: الجانب النظري، ويتمثل في:

- إثراء الفهم النظري للنظرية الترابطية في ظل العصر الرقمي والانفجار التقني، حيث قد تسلط هذه النظرية الضوء على أبرز الاتجاهات الحديثة في هذا العصر.

- إثراء الإطار النظري حول أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية.
- قد تُسهم الدراسة في فتح الآفاق للباحثين في تبني بحوث تعتمد على أدوات الذكاء الاصطناعي في ضوء نظريات تعليمية مختلفة.
- قد تُسهم الدراسة في فتح الآفاق أيضًا في إجراء دراسات تتعلق بالموضوع ذاته على نطاق أوسع.

ثانيًا: الجانب التطبيقي، ويتمثل في:

- قد تُسهم في مواكبة أساليب التعلم التي تعتمد على أدوات الذكاء الاصطناعي في تعزيز المهارات التدريسية، مما قد يساعد على توليد نماذج تدريسية تعتمد على أدوات الذكاء الاصطناعي قد تدعم المعلمات في تطوير مهاراتهن التدريسية وفق احتياجات العملية التعليمية.
- قد تلفت أنظار الخبراء والمختصين في إنشاء موارد تعلم رقمية قائمة على أدوات الذكاء الاصطناعي.
- قد تُسهم في توليد أفكار وطرق تدريس حديثة للمعلمات.
- قد تظهر نتائج الدراسة الحالية أهمية الوعي بأدوات الذكاء الاصطناعي ودورها في تنمية مهارات المعلمات، مما قد يشجع المؤسسات التعليمية في تبني تلك الأدوات لتوفير الدعم اللازم.

مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الاصطناعي:** عرفه الأزوري والفراني (2023) بأنه: "أحد التقنيات الناشئة التي استطاعت أن تقدم الخدمات المتنوعة في مجالات مختلفة، وأهمها المجال التربوي، بهدف توظيف الحاسب الآلي وبرامجه للقدرة على اتخاذ القرارات المرتبطة بموقف أو مواقف تعليمية متنوعة"(ص 226).

  ويُعرف إجرائيًا بأنه: أحد المستحدثات التقنية التي تحتوي على أنظمة متكاملة وتقنيات متقدمة تهدف إلى محاكاة العقل البشري، والذي يمكن الاستفادة منه في إنجاز المهام المتنوعة ومن ضمنها مهام المجال التعليمي.
- **أدوات الذكاء الاصطناعي:** عرفها زعابطة وسباغ (2023) بأنها: "برامج وتطبيقات ذكية تقوم على خوارزميات متقدمة من الذكاء الاصطناعي، تساعد المستخدمين على حل مشاكل العالم الحقيقي، وتكون هذه الأدوات مخصصة وموجهة نحو وظائف مخصصة"(ص 147).

  وتُعرف إجرائيًا بأنها: عبارة عن تطبيقات برمجية مدعمة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، والتي يمكن للمعلمات الاستفادة منها في تطوير مهاراتهن التدريسية في سياق العملية التعليمية.
- **المهارات التدريسية:** عرفها مهدي وآخرون (2023) بأنها: "جميع العمليات المقصودة والمخطط لها والمنظمة بشكل جيد التي يستخدمها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافه من أجل مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو والتكامل"(ص 168).

  وتُعرف إجرائيًا بأنها: قدرة المعلمة على إحداث التعلم المطلوب من خلال الاعتماد على مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب المنظمة التي تسهم في تيسير عملية التعلم ومتابعة الطالبات بما يحقق أهداف العملية التعليمية.
- **النظرية الترابطية:** عرف سيمينز Siemens (2004) النظرية الترابطية بأنها: نظرية تعلم تركز على اكتساب المعرفة من خلال التفاعل مع شبكات معرفية متنوعة، حيث لا تقتصر المعرفة على الفرد، بل تُكتسب من مصادر خارجية، وتحدث عملية التعلم في بيئات ديناميكية تتسم بالتغيير المستمر، وتعتمد على ربط المعلومات المتخصصة عبر هذه الشبكات.

  وتُعرف إجرائيًا بأنها: نظرية من نظريات التعلم في العصر الرقمي القائمة على عدة مبادئ، والتي بدورها تمكّن المعلمات من تطوير مهاراتهن التدريسية وفق مبادئها والمتمثلة في تنوع الآراء، وربط مصادر المعلومات المتخصصة، والتعلم باستخدام الأدوات غير البشرية، والقدرة على معرفة المزيد، والتعلم المستمر، وفهم الارتباطات، وحداثة المعرفة، وصنع القرار، وذلك من خلال أدوات الذكاء الاصطناعي، مما يسهم في جعل العملية التعليمية أكثر كفاءة وفعالية.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على توضيح دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الترابطية، وقد اقتصرت على معلمات المرحلة الثانوية بمدينة عرعر، وشملت مدارس المرحلة الثانوية للبنات والبالغ عددها (21) مدرسة، وتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث لعام 1446 هـ

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ كونه المنهج المناسب للدراسة الحالية وهدفها، والذي تحدد في التعرف على دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الترابطية.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع مدارس البنات في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددها (21) مدرسة، وبلغ عدد المعلمات في هذه المدارس (473) معلمة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، حيث شملت معلمات المرحلة الثانوية في مدارس مدينة عرعر، وبلغ حجم العينة (250) معلمة، بما يمثل نسبة (52.8%) من مجتمع الدراسة، وذلك استنادًا إلى مبدأ التمثيل النسبي الإحصائي للمجتمع. وتتصف عينة الدراسة بخصائص ديموغرافية ومهنية متميزة، من حيث المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، والرتبة المهنية، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	239	%95.6
	ماجستير	11	%4.4
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	44	%17.6
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	15	%6.0
	10 سنوات فأكثر	191	%76.4
الرتبة المهنية	معلم ممارس	218	%87.2
	معلم متقدم	31	%12.4
	معلم خبير	1	%0.4

أداة الدراسة:

بعد مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، تم بناء الاستبانة كأداة رئيسة في جمع البيانات، حيث قُسمت الأداة إلى جزأين: اشتمل الجزء الأول على البيانات الأولية والتي تضمنت المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الرتبة المهنية، بينما اشتمل الجزء الثاني على محاور الأداة بلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (40) عبارة موزعة على (8) محاور رئيسة بواقع (5) عبارات لكل محور.

صدق الأداة:

بعد بناء الأداة في صورتها الأولية تم تحكيمها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المجال، وذلك للتأكد من ملائمة المحاور والعبارات للهدف الذي وضعت لأجله الاستبانة، حيث تم اعتماد العبارات التي أجمع 80 % أو أكثر من المحكمين على وملاءمتها، في حين تم حذف أو تعديل العبارات التي لم تحقق هذه النسبة.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان وجتمان) عبر برنامج SPSS v28، حيث تكونت الاستبانة من (40) عبارة موزعة على (8) محاور، ويعرض جدول (2) معاملات الثبات الخاصة بمحاور الاستبانة والدرجة الكلية لها:

جدول (2): معاملات الثبات للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان	جتمان
المحور الأول: دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية ي ضوء مبدأ تنوع الآراء	5	0.846	0.829	0.788
المحور الثاني: دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ ربط مصادر المعلومات المتخصصة	5	0.913	0.863	0.801
المحور الثالث: دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ التعلم باستخدام الأدوات غير البشرية	5	0.935	0.936	0.876
المحور الرابع: دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ القدرة على معرفة المزيد	5	0.933	0.912	0861
المحور الخامس: دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ التعلم المستمر	5	0.916	0.860	0.834
المحور السادس: دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ فهم الارتباطات	5	0.958	0.931	0.870
المحور السابع: دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ الحداثة	5	0.942	0.917	0.902
المحور الثامن: دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ صنع القرار	5	0.961	0.967	0.943
(الدرجة الكلية للاستبانة) دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء النظرية الترابطية	40	0.985	0.921	0.919

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من الأساليب الإحصائية حيث تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS- V28 لتحليل بيانات

الاستبانة بما يتلاءم مع أسئلة الدراسة وأهدافها. وتشمل هذه الأساليب ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية؛ لتحليل استجابات أفراد العينة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتصنيف استجابات أفراد العينة.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation Coefficient؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha؛ للتأكد من ثبات الاستبانة.
- معادلة سبيرمان وجتمان للتجزئة النصفية؛ للتأكد من ثبات الاستبانة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولًا: نتائج السؤال الأول: ينص السؤال الأول على: "ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ تنوع الآراء؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب ومستويات الموافقة المرتبطة بآراء عينة الدراسة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ تنوع الآراء لكل من العبارات والدرجة الكلية للمحور، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال، وذلك على النحو الآتي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ومستوى الموافقة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ تنوع الآراء

م	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	تمكنني أدوات الذكاء الاصطناعي من تصميم أنشطة تعليمية تدعم التفكير النقدي لدى الطالبات	0 %0.00	1 %0.40	8 %3.20	104 %41.60	137 %54.80	4.508	0.582	1	مرتفعة جدًا
2	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في إدارة النقاشات التفاعلية بما يدعم وجهات النظر المتنوعة	0 %0.00	4 %1.60	17 %6.80	120 %48.00	109 %43.60	4.336	0.676	5	مرتفعة جدًا
3	تساهم أدوات الذكاء الاصطناعي في تعزيز قدرتي على تحفيز الطالبات لتبني وجهات نظر متنوعة	0 %0.00	1 %0.40	13 %5.20	126 %50.40	110 %44.00	4.380	0.604	2	مرتفعة جدًا
4	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل ردود الطالبات بناءً على تنوع آرائهن	0 %0.00	3 %1.20	17 %6.80	122 %48.80	108 %43.20	4.340	0.659	4	مرتفعة جدًا
5	تمكنني أدوات الذكاء الاصطناعي من تخصيص استراتيجيات تدريسية تتناسب مع الفروقات الفردية للطالبات	0 %0.00	2 %0.80	15 %6.00	126 %50.40	107 %42.80	4.352	0.631	3	مرتفعة جدًا
	دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ تنوع الآراء	0 %0.00	11 %0.88	70 %5.60	598 %47.84	571 %45.68	4.383	0.634		مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (3) الذي يعرض نتائج عبارات المحور حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ تنوع الآراء، تبين أن جميع العبارات سجلت درجات تقع ضمن تقدير "مرتفع جدًا"، وهو ما يدل على إدراك عينة الدراسة لأهمية أدوار الذكاء الاصطناعي المختلفة في تطوير مهارات المعلمات التدريسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.383)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما توفره تلك الأدوات من تنوع في مصادر المحتوى، وقدرتها على دعم مهارات المعلمات التدريسية في التمييز بين أنماط التفكير المختلفة لدى الطالبات، مما يُسهم في خلق بيئة تعليمية قائمة على تعدد وجهات النظر، كما تُسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في تمكين المعلمات من إعداد أسئلة ومهام صفية قائمة تحفز التفكير النقدي وتشجع الطالبات على إبداء وجهات نظرهن المتنوعة، وهذا ما يعزز مبدأ تنوع الآراء في النظرية الترابطية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العامري (2024) التي أكدت على أهمية توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، مشيرة إلى أن تلك الأدوات تساعد المعلمين على تصميم أنشطة وأسئلة فعّالة تعزز التفكير النقدي، مما يعكس الأثر الإيجابي لهذه الأدوات في تطوير أداء المعلمين التدريسي.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على: "ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ ربط مصادر المعلومات المتخصصة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب ومستويات الموافقة المرتبطة بآراء عينة الدراسة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ ربط مصادر المعلومات المتخصصة لكل من العبارات والدرجة الكلية للمحور، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال على النحو الآتي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ومستوى الموافقة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ ربط مصادر المعلومات المتخصصة

م	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في الوصول بسهولة إلى مصادر علمية متخصصة لتطوير مهاراتي التدريسية	0 %0.00	5 %2.00	12 %4.80	119 %47.60	114 %45.60	4.368	0.671	1	مرتفعة جدًا
2	تمكنني أدوات الذكاء الاصطناعي من تحليل الأبحاث العلمية بشكل يُسهم في تطوير مهاراتي التدريسية	0 %0.00	3 %1.20	14 %5.60	124 %49.60	109 %43.60	4.356	0.644	2	مرتفعة جدًا
3	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في التحقق من موثوقية المصادر العلمية المستخدمة في الشرح	0 %0.00	3 %1.20	27 %10.80	112 %44.80	108 %43.20	4.300	0.707	4	مرتفعة جدًا
4	أستفيد من أدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد دروس تعتمد على مقارنات بين مصادر متعددة لتعزيز الفهم النقدي	0 %0.00	2 %0.80	13 %5.20	129 %51.60	106 %42.40	4.356	0.619	2	مرتفعة جدًا
5	تدعم أدوات الذكاء الاصطناعي قدرتي على إنشاء محتوى تفاعلي يعتمد على المعلومات المستمدة من مصادر متخصصة	0 %0.00	3 %1.20	14 %5.60	127 %50.80	106 %42.40	4.344	0.641	3	مرتفعة جدًا
	دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ ربط مصادر المعلومات المتخصصة	0 %0.00	16 %1.28	80 %6.40	611 %48.88	543 %43.44	4.345	0.657		مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (4) الذي يعرض نتائج عبارات المحور حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ ربط مصادر المعلومات المتخصصة، أن جميع العبارات سجلت درجات تقع ضمن تقدير "مرتفع جدًا"، وهو ما يدل على إدراك عينة الدراسة لأهمية أدوار الذكاء الاصطناعي المختلفة في تطوير مهارات المعلمات التدريسية، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.345)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أدوات الذكاء الاصطناعي تُسهم في تسهيل الوصول إلى مصادر تعليمية موثوقة، والاستفادة منها في تحليل محتوى، وتصميم أنشطة تعليمية فعّالة، تعزز الممارسات التدريسية بوقت وجهد أقل، وبناء على ذلك، فإن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وفق هذا المبدأ يُسهم في تعزيز الكفاءة المهنية للمعلمات من خلال ربطهن بمصادر معرفية متخصصة تدعم أداءهن داخل الصف. وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة شحرة والدوكري (2023)، التي أظهرت نتائجها أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُسهم في تطوير مهارات التدريس وتساعد في الحصول على مصادر ومعلومات متنوعة.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث: ينص السؤال الثالث على: "ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ التعلم باستخدام الأدوات غير البشرية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب ومستويات الموافقة المرتبطة بآراء عينة الدراسة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ ربط مصادر المعلومات المتخصصة لكل من العبارات

والدرجة الكلية للمحور، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال على النحو الآتي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ومستوى الموافقة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ التعلم باستخدام الأدوات غير البشرية

م	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في التقييم التلقائي لأداء الطالبات مما يعزز كفاءتي في توظيف التقنيات الذكية في العملية التعليمية	0 %0.00	3 %1.20	27 %10.80	124 %49.60	96 %38.40	4.252	0.692	2	مرتفعة جدًا
2	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في تخصيص أساليب التعلم الإلكتروني بما يتلاءم مع احتياجات الطالبات	0 %0.00	3 %1.20	17 %6.80	130 %52.00	100 %40.00	4.308	0.650	5	مرتفعة جدًا
3	تسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في دعم التعلم الذاتي من خلال التفاعل مع مصادر إلكترونية متنوعة	0 %0.00	2 %0.80	15 %6.00	129 %51.60	104 %41.60	4.340	0.628	3	مرتفعة جدًا
4	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في تبسيط واستيعاب المفاهيم المعقدة وتقديمها بصورة أوضح للطالبات	0 %0.00	3 %1.20	16 %6.40	131 %52.40	100 %40.00	4.312	0.645	4	مرتفعة جدًا
5	تمكنني أدوات الذكاء الاصطناعي من إنشاء بيئات تعلم افتراضية تفاعلية	0 %0.00	1 %0.40	15 %6.00	125 %50.00	109 %43.60	4.368	0.615	1	مرتفعة جدًا
	دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ التعلم باستخدام الأدوات غير البشرية	0 %0.00	12 %0.96	90 %7.20	639 %51.12	509 %40.72	4.316	0.647		مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (5) الذي يعرض نتائج عبارات المحور حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ التعلم باستخدام الأدوات غير البشرية، تبين أن جميع العبارات سجلت درجات تقع ضمن تقدير "مرتفع جدًا"، وهو ما يدل على إدراك عينة الدراسة لأهمية أدوار الذكاء الاصطناعي المختلفة في تطوير مهارات المعلمات التدريسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.316)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما تتيحه هذه الأدوات من إمكانات متنوعة تُسهم في بناء بيئات تعلم تفاعلية، وتبسيط المفاهيم المعقدة، ودعم التعلم الذاتي، وتخصيص الأساليب التعليمية، وتيسير عمليات التقييم بما ينسجم مع طبيعة هذه الأدوات ودورها في تطوير المهارات التدريسية. وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة العامري (2024) ودراسة Keppler et al.(2024) ، التي أجمعت على دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تسهيل إنجاز المهام التعليمية، ودعم المعلمين في إعداد المحتوى وتنظيم الدروس وتصميم الأنشطة التعليمية، بما يُسهم في تحسين الأداء التدريسي وتعزيز فاعلية العملية التعليمية من خلال توظيف تقنيات ذكية تؤدي أدوارًا تعليمية.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع: ينص السؤال الرابع على: "ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ القدرة على معرفة المزيد؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب ومستويات الموافقة المرتبطة بآراء عينة الدراسة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ القدرة على معرفة المزيد لكل من العبارات والدرجة الكلية للمحور، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال، وذلك على النحو الآتي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ومستوى الموافقة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ القدرة على معرفة المزيد

م	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في استكشاف كل ما هو جديد لتطوير مهاراتي التدريسية	0 %0.00	3 %1.20	18 %7.20	115 %46.00	114 %45.60	4.360	0.669	1	مرتفعة جدًا
2	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في متابعة أحدث الأبحاث التربوية وتطبيقها في التدريس	0 %0.00	3 %1.20	19 %7.60	130 %52.00	98 %39.20	4.292	0.658	4	مرتفعة جدًا
3	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في تحسين استراتيجياتي التدريسية بناءً على تحليل البيانات التعليمية	0 %0.00	3 %1.20	18 %7.20	129 %51.60	100 %40.00	4.304	0.655	3	مرتفعة جدًا
4	تمكنني أدوات الذكاء الاصطناعي من تطوير مواد تعليمية جديدة بناءً على احتياجات الطالبات	0 %0.00	2 %0.80	24 %9.60	130 %52.00	94 %37.60	4.264	0.660	5	مرتفعة جدًا
5	تسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في تحفيزي على البحث المستمر على استراتيجيات تدريسية مبتكرة	0 %0.00	1 %0.40	19 %7.60	132 %52.80	98 %39.20	4.308	0.625	2	مرتفعة جدًا
	دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ القدرة على معرفة المزيد	0 %0.00	12 %0.96	98 %7.84	636 %50.88	504 %40.32	4.306	0.653		مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (6) الذي يعرض نتائج عبارات المحور حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ القدرة على معرفة المزيد، تبين أن جميع العبارات سجلت درجات تقع ضمن تقدير "مرتفع جدًا"، وهو ما يدل على إدراك عينة الدراسة لأهمية أدوار الذكاء الاصطناعي المختلفة في تطوير مهارات المعلمات التدريسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.306)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما توفره هذه الأدوات من فرص لاستكشاف موضوعات جديدة، وتحفيز المعلمات على البحث عن استراتيجيات تدريسية متقدمة، وتطوير أدائهن التدريسي بناءً على تحليل البيانات التعليمية، إلى جانب ربطهن بالمصادر التربوية الحديثة، وتمكينهن من تصميم مواد تعليمية تتناسب مع احتياجات الطالبات. وبناءً على نتائج هذا المحور، فإن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وفق مبدأ القدرة على معرفة المزيد يُعد متوافقًا مع طبيعة هذه الأدوات، التي تدعم التوسع في المعرفة وتُعزّز قدرة المعلمات على تطوير أدائهن بما يفتح لهن آفاقًا جديدة للمعرفة. وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة العامري (2024) ودراسة Keppler et al.(2024) التي أجمعت على أن أدوات الذكاء الاصطناعي تُسهم في تمكين المعلمين من تطوير مهاراتهم التدريسية، وتزويدهم بأفكار جديدة تساعد في تطوير أساليبهم التدريسية.

خامسًا: نتائج السؤال الخامس: ينص السؤال الخامس على: "ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ التعلم المستمر؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب ومستويات الموافقة المرتبطة بآراء عينة الدراسة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ التعلم المستمر لكل من العبارات والدرجة الكلية للمحور، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال، وذلك على النحو الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ومستوى الموافقة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ التعلم المستمر

م	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	تمكنني أدوات الذكاء الاصطناعي من الاطلاع المستمر على أحدث الأساليب التدريسية	0 %0.00	2 %0.80	15 %6.00	129 %51.60	104 %41.60	4.340	0.628	1	مرتفعة جدًا
2	توفر لي أدوات الذكاء الاصطناعي فرصًا للتدريب المستمر من خلال مصادر تعليمية متجددة	0 %0.00	1 %0.40	18 %7.20	132 %52.80	99 %39.60	4.316	0.621	2	مرتفعة جدًا
3	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في متابعة التطورات التكنولوجية التي تؤثر على العملية التعليمية	1 %0.40	4 %1.60	14 %5.60	132 %52.80	99 %39.60	4.296	0.683	4	مرتفعة جدًا
4	تمكنني أدوات الذكاء الاصطناعي من تطوير استراتيجيات تعليمية جديدة بناءً على بيانات حديثة	0 %0.00	2 %0.80	15 %6.00	138 %55.20	95 %38.00	4.304	0.617	3	مرتفعة جدًا
5	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في اكتشاف نقاط القوة والضعف في أسلوب تدريسي وتحسينها باستمرار	0 %0.00	2 %0.80	21 %8.40	132 %52.80	95 %38.00	4.280	0.648	5	مرتفعة جدًا
	دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ التعلم المستمر	1 %0.08	11 %0.88	83 %6.64	663 %53.04	492 %39.36	4.307	0.639		مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (7) الذي يعرض نتائج عبارات المحور حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية للمعلمات في ضوء مبدأ التعلم المستمر، تبين أن جميع العبارات سجلت درجات تقع ضمن التقدير "مرتفع جدًا"، وهو ما يدل على إدراك عينة الدراسة لأهمية أدوار الذكاء الاصطناعي المختلفة في تطوير مهارات المعلمات التدريسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.307)، وتعزو الباحثة هذا الارتفاع إلى ما تتيحه هذه الأدوات من فرص للاطلاع المستمر على أحدث الأساليب التدريسية، وتوفير مصادر تعليمية متجددة، وتحديث الاستراتيجيات التعليمية بناءً على بيانات حديثة، إلى جانب متابعة التطورات التكنولوجية، والحصول على تغذية راجعة تُسهم في تحسين الأداء التدريسي بشكل مستمر، وبناءً على نتائج هذا المحور، فإن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يُعد داعمًا رئيسًا للتعلم المستمر، لما توفره من محتوى متجدد، ووسائل تحليل تسهم في تطوير المهارات التدريسية بما يخدم المستجدات التربوية والعصر الرقمي. وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة Keppler et al. (2024) التي أكدت على أن أدوات الذكاء الاصطناعي تُسهم في تزويد المعلمين بمدخلات تعليمية وأفكار جديدة، مما ينعكس إيجابيًا على تحسين إنتاجيتهم وتطوير مهاراتهم، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه سيمينز Siemens (2004) بأن عملية التعلم عملية مستمرة تتطلب القدرة على التعلم المستمر والتكيف مع المستحدثات التقنية.

سادسًا: نتائج السؤال السادس: ينص السؤال السادس على: "ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ فهم الارتباطات؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب ومستويات الموافقة المرتبطة بآراء عينة الدراسة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ فهم الارتباطات لكل من العبارات والدرجة الكلية للمحور، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال، وذلك على النحو الآتي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ومستوى الموافقة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ فهم الارتباطات

م	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في تحليل العلاقات بين المفاهيم التعليمية المختلفة	0 %0.00	2 %0.80	20 %8.00	127 %50.80	101 %40.40	4.308	0.650	3	مرتفعة جدًا
2	تمكني أدوات الذكاء الاصطناعي من ربط المحتوى الدراسي بالحياة الواقعية	0 %0.00	1 %0.40	21 %8.40	125 %50.00	103 %41.20	4.320	0.641	1	مرتفعة جدًا

3	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي على ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية	0 %0.00	1 %0.40	17 %6.80	134 %53.60	98 %39.20	4.316	0.615	2	مرتفعة جدًا
4	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد الخرائط المفاهيمية لربط الموضوعات المختلفة وفهمها	0 %0.00	4 %1.60	20 %8.00	129 %51.60	97 %38.80	4.276	0.677	5	مرتفعة جدًا
5	تمكنني أدوات الذكاء الاصطناعي من تصميم أنشطة تعليمية تعتمد على الربط بين المواد الدراسية المختلفة	0 %0.00	2 %0.80	18 %7.20	133 %53.20	97 %38.80	4.30	0.635	4	مرتفعة جدًا
	دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ فهم الارتباطات	0 %0.00	10 %0.80	96 %7.68	648 %51.84	496 %39.68	4.304	0.643		مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (8) الذي يعرض نتائج عبارات المحور حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ فهم الارتباطات، تبين أن جميع العبارات سجلت درجات تقع ضمن تقدير "مرتفع جدًا"، وهو ما يدل على إدراك عينة الدراسة لأهمية أدوار الذكاء الاصطناعي المختلفة في تطوير مهارات المعلمات التدريسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.304)، وتعزو الباحثة هذا الارتفاع إلى ما تتيحه هذه الأدوات من فرص لتحليل العلاقات بين المفاهيم التعليمية، وربط المعرفة السابقة بالحالية، وتصميم أنشطة قائمة على التكامل بين الموضوعات والمواد الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى دعم المعلمات في ربط المحتوى بالحياة الواقعية، مما يُسهم في تعزيز الفهم العميق لدى الطالبات. وبناءً على نتائج هذا المحور، فإن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يُعد أداة فعّالة في دعم مبدأ فهم الارتباطات، من خلال ما توفره من تقنيات تحليلية وتصورية تُسهم في بناء معرفة مترابطة وشاملة لدى المعلمات في تطوير مهارتهن التدريسية. وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة الفرماوي آخرون (2021) التي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج القائم على النظرية التواصلية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنظيم المفاهيم وربطها، مما يسهل عملية التذكر وتثبيت المعلومات، كما تتفق مع دراسة وقاد وآخرون (2024) التي أكدت على أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي أسهم في دعم المهارات التدريسية.

سابعًا: نتائج السؤال السابع: ينص السؤال السابع على: "ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ الحداثة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب ومستويات الموافقة المرتبطة بآراء عينة الدراسة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ الحداثة لكل من العبارات والدرجة الكلية للمحور، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال، وذلك على النحو الآتي:

جدول (9): والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ومستوى الموافقة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ الحداثة

م	العبارات	لا أو افق بشدة	لا أو افق	محايد	أو افق	أو افق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في استخدام أساليب تدريسية حديثة تتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة	0 %0.00	2 %0.80	14 %5.60	127 %50.80	107 %42.80	4.35	0.625	1	مرتفعة جدًا
2	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في تبني استراتيجيات تعليمية مبتكرة وحديثة	0 %0.00	2 %0.80	16 %6.40	128 %51.20	104 %41.60	4.336	0.633	2	مرتفعة جدًا
3	تمكنني أدوات الذكاء الاصطناعي من متابعة أحدث التوجهات في مجال تكنولوجيا التعليم وتطبيقها في التدريس	0 %0.00	2 %0.80	17 %6.80	129 %51.60	102 %40.80	4.324	0.636	3	مرتفعة جدًا
4	توفر لي أدوات الذكاء الاصطناعي إمكانية استخدام تقنيات حديثة مثل الواقع المعزز والافتراضي في التعليم	0 %0.00	2 %0.80	21 %8.40	123 %49.20	104 %41.60	4.316	0.659	5	مرتفعة جدً
5	تسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في جعل أسلوبي التدريسي أكثر ديناميكية وحداثة لمواكبة أحدث التوجهات في التعليم	1 %0.40	3 %1.20	14 %5.60	129 %51.60	103 %41.20	4.320	0.672	4	مرتفعة جدًا
	دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ الحداثة	1 %0.08	11 %0.88	82 %6.56	636 %50.88	520 %41.60	4.330	0.644		مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (9) الذي عرض نتائج عبارات المحور حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ الحداثة، تبين أن جميع العبارات سجلت درجات تقع ضمن تقدير "مرتفع جدًا"، وهو ما يدل على إدراك عينة الدراسة لأهمية أدوار الذكاء

الاصطناعي المختلفة في تطوير مهارات المعلمات التدريسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.330)، وتعزو الباحثة هذا الارتفاع إلى ما تتيحه هذه الأدوات من فرص لتطبيق أساليب تدريس حديثة، وتبني استراتيجيات مبتكرة، واستخدام تقنيات تعليمية متطورة، بما يسهم في تجديد ممارسات التدريس وتطوير المهارات التدريسية. كما تساعد هذه الأدوات في تصميم أنشطة تفاعلية تناسب أنماط التعلم المختلفة، وتعزز من قدرة المعلمة على مواكبة المستجدات التكنولوجية في بيئة الصف، مما ينعكس إيجابًا على جودة الأداء التدريسي. وبناءً على نتائج هذا المحور، فإن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يُعد عنصرًا أساسيًا في دعم الحداثة التعليمية، من خلال ما توفره من أدوات وأساليب تسهم في تنمية المهارات التدريسية وتطويرها بما يواكب متطلبات العصر الرقمي. وتتفق نتائج هذا مع دراسة صميلي (2023) التي أظهرت نتائجها أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي دورًا مهمًا في تشجيع المعلمين على استخدام طرق واستراتيجيات حديثة، كما تتفق مع دراسة Keppler et al.(2024) التي أكدت على أن أدوات الذكاء الاصطناعي تعد أداة مفيدة للمعلمين حيث تُسهم في تطوير المهارات التدريسية للمعلمين، وتكسبهم مدخلات ومخرجات جديدة.

ثامنًا: نتائج السؤال الثامن: ينص السؤال الثامن على: "ما دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ صنع القرار؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب ومستويات الموافقة المرتبطة بآراء عينة الدراسة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ صنع القرار لكل من العبارات والدرجة الكلية للمحور، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال، وذلك على النحو الآتي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة ومستوى الموافقة حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ صنع القرار

م	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في اتخاذ قرارات تعليمية مبنية على تحليلات دقيقة	0 %0.00	1 %0.40	26 %10.40	128 %51.20	95 %38.00	4.268	0.656	2	مرتفعة جدًا
2	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في اتخاذ قرارات مناسبة في تخطيط الدرس	0 %0.00	4 %1.60	18 %7.20	131 %52.40	97 %38.80	4.284	0.667	1	مرتفعة جدًا
3	أستفيد من أدوات الذكاء الاصطناعي في اتخاذ قرارات فعالة لحل المشكلات الصفية	0 %0.00	3 %1.20	30 %12.00	126 %50.40	91 %36.40	4.220	0.697	5	مرتفعة جدًا
4	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في اتخاذ قرارات مناسبة لكل مستوى تعليمي	0 %0.00	2 %0.80	29 %11.60	125 %50.00	94 %37.60	4.244	0.683	3	مرتفعة جدًا
5	تساعدني أدوات الذكاء الاصطناعي في اتخاذ قرارات دقيقة حول أساليب التقويم المناسبة لكل طالبة	0 %0.00	3 %1.20	31 %12.40	123 %49.20	93 %37.20	4.224	0.704	4	مرتفعة جدًا
	دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية في ضوء مبدأ صنع القرار	0 %0.00	13 %1.04	134 %10.72	633 %50.64	470 %37.60	4.248	0.681		مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (10) الذي يعرض نتائج عبارات المحور حول دور أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات المرحلة الثانوية في ضوء مبدأ صنع القرار، تبين أن جميع العبارات سجلت درجات تقع ضمن تقدير "مرتفع جدًا"، وهو ما يدل على إدراك عينة الدراسة لأهمية أدوار الذكاء الاصطناعي المختلفة في تطوير مهارات المعلمات التدريسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.248)، وتعزو الباحثة هذا الارتفاع إلى ما توفره هذه الأدوات من بيانات دقيقة وتحليلات ذكية تُسهم في دعم اتخاذ قرارات فعالة في تخطيط الدروس، وتنفيذها، واختيار الاستراتيجيات التعليمية والأساليب التقويمية المناسبة. كما تساعد هذه الأدوات في تقديم توصيات فورية تتوافق مع احتياجات الطالبات مما يُسهم في تعزيز قدرة المعلمة على اتخاذ قرارات مدروسة تراعي الفروق الفردية وتحسن من جودة ممارساتها الصفية. وبناءً على نتائج هذا المحور، فإن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يُعد عاملًا داعمًا لاتخاذ قرارات تربوية مدروسة، من خلال ما تتيحه من إمكانات تحليلية تساعد المعلمات على تطوير المهارات التدريسية بشكل مستمر، بما يتناسب مع متطلبات البيئة التعليمية ويحقق أهدافها. وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة Keppler et al. (2024) التي أكدت على أن استخدام الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون أداة مفيدة تساعد المعلمين على اتخاذ القرارات التعليمية بشكل مدروس لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

التوصيات:

استنادًا إلى ما أظهرته نتائج الدراسة من تقديرات مرتفعة جدًا في جميع محاورها يُوصى بما يلي:

- استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بوصفه أحد الوسائل الفعّالة في تطوير المهارات التدريسية للمعلمات.
- استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تقديم محتوى تعليمي يعكس تنوع الآراء.
- استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الوصول إلى مصادر معرفية متخصصة وموثوقة تدعم المحتوى التعليمي وتطور المهارات التدريسية.
- توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي غير البشرية كوسائل تعليمية تفاعلية تطور الممارسات التدريسية وتثري العملية التعليمية.
- الاستمرار في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي ضمن إطار التعلم المستمر نظرًا لما توفره من فرص لتحديث المعارف ومواكبة المستجدات التربوية.
- استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بما يدعم تحليل المفاهيم وربطها بسياقات تعليمية متعددة.
- استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في فتح آفاق معرفية جديدة.
- توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في دعم اتخاذ القرارات التربوية.

الدراسات المقترحة:

وبالنظر إلى ما أظهرته نتائج الدراسة، تبرز مجموعة من المقترحات البحثية التي يُمكن أن تسهم في توسيع نطاق البحث العلمي في هذا المجال، وهي كما يلي:

- إجراء دراسات حول توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات التدريسية لدى المعلمات في المراحل التعليمية المختلفة.
- إجراء دراسات حول الدور الوسيط للمعرفة التكنولوجية في العلاقة بين تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي والمهارات التدريسية لدى المعلمات.
- إجراء دراسات حول تصميم بيئات تعليمية تعتمد على أدوات الذكاء الاصطناعي في ضوء مبادئ النظرية الترابطية.
- إجراء دراسات مقارنة بين معلمات المناطق المختلفة في المملكة في مدى توظيفهن لأدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- إجراء دراسات حول استشراف مستقبل التعليم ودور المعلمات في ظل التحولات التكنولوجية والذكاء الاصطناعي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

آل مسعد، فاطمة زيد، الفراني، لينا أحمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، *11* (1)، 863 -900.

الأزوري، دينا محمد، والفراني، لينا أحمد. (2023). درجة استخدام معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، *10* (3)، 222-248.

البراهيم، أمل عبد الله. (2024). تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT في التعليم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *13* (4)،759-775.

الثبيتي، عايشة خضران، والسواط، حمد حمود (2024). استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الإدارية بالمرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *152* ، 23-68.

جمعة، شيماء محمود. (2022). برنامج مقترح في جغرافيا المدن الذكية قائم على النظرية الترابطية لتنمية بعض مفاهيم الأمن السيبرانى والتفكير المستدام لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنوبوجية*، *9* (15)،76-180.

زعابطة، سيرين هاجر، سباغ، عمر. (2023). استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في البحوث العلمية في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية: المزايا والحدود. *مجلة العلوم الإنسانية*، *34* (3)، 145-163.

شحرة، فؤاد ناجي، الدوكري، علي حسن. (2023). فرص وتحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التدريس لأعضاء هيئة التدريس بكليات الهندسة بالجامعات اليمنية. *مجلة العلوم الهندسية والتقنية*، *2* (2)،9-25.

صميلي، يحيى إدريس. (2023). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، *1* (15)، 195-232.

العامري، أحمد محمد. (2024). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء المعلمين بسلطنة عمان: تطبيق ChatGPT أنموذجًا. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 8(31)، 19-36.

العنزي، شريفة مطيران، الشمري، عبد العزيز كردي. (2024). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي ما قبل الخدمة بكلية التربية في جامعة الكويت. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية 20* (4)، 757-776

الفرماوي، إيمان خالد، إمام، إيمان محمد، ودرويش، دعاء محمد. (2021). فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية. *كلية البنات للآداب وعلوم التربية*، جامعة عين شمس، *1* (5)، 161-209.

المالكي، وفاء فواز. (2023). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *7*(5)، 93-107.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2024). *توصيات المؤتمر الدولي العربي الثاني للذكاء الاصطناعي في التعليم*. https://www.alecso.org/nsite/ar/newscat/4315

مهدي، ضياء صالح، نوري، زينب حمودي، عباس، وسام خضير. (2023). دور التقنيات الحديثة في تطوير مهارة التدريس للمعلمين بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *24*(2)، 163-178.

نحال، سارة. (2022). المعلم والذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني. *المجلة الليبية لعلوم التعليم*، *7*، 328-344.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا). (2024). *المبادرات والمؤتمرات في مجال الذكاء الاصطناعي*. https://sdaia.gov.sa/ar/default.aspx

وقاد، هديل أحمد، الدوسري، مها فائز، الدوسري، 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)، 161-209.

ثانيًا: المراجع الأجنبية وترجمة المراجع العربية

Al-Amri, A. M. (2024). The Role of AI Applications in Developing Teachers' Performance in Oman: A Case Study of ChatGPT (in Arabic). *Arab Journal of Qualitative Education, 8*(31), 19-36.

Al-Anzi, Sh. M., & Al-Shammari, A. K. (2024). The Role of AI Applications in Developing Teaching Skills of Pre-Service Teachers at the Faculty of Education, Kuwait University (in Arabic*). Jordanian Journal of Educational Sciences, 20*(4), 757-776.

Aldalalah, O. M. A., Alhalaq, A. S. A., & Eyadat, Y. A. (2023). The Effectiveness of E-Collaborative Learning in Developing Digital Thinking Skills among Teachers in the Light of Connectivism Theory. *International Journal of Information and Education Technology, 13*(12), 1977–1988. http://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.12.2012

Al-Azuri, Dina Mohamed, Wal-Farani, Lina Ahmed. (2023). The Degree of Using AI Applications in Teaching English by Secondary School Teachers from Their Perspective (in Arabic). King Khalid University Journal of *Educational Sciences, 10*(3), 222-248..

Al-Brahim, Amal Abdallah. (2024). Perceptions of Faculty Members in the College of Education on Using Generative AI Techniques ChatGPT in Teaching (in Arabic). International Journal of *Educational and Psychological Studies, 13*(4), 759-775.

Al-Farmawy, Eman Khaled, Emam, Eman Mohamed, Darwish, Doaa Mohamed. (2021). The Effectiveness of a Program Based on Communicative Theory in Developing Systemic Thinking Skills among Preparatory Stage Students in Social Studies (in Arabic*). Faculty of Arts and Education, Ain Shams University, 1*(5), 161-209.

Al-Maliki, Wafaa Fawaz. (2023). The Role of AI Applications in Enhancing Educational Strategies in Higher Education (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(5), 93-107.

Al-Mas'ad, Fatimah Zaid, Al-Farani, Lina Ahmed. (2023). Applications of Artificial Intelligence in Education from the Perspective of Secondary School Teachers (in Arabic). Egyptian Journal of *Educational Computer Society, 11*(1), 863-900.

Al-Thubaiti, Ayesha Khudran, Al-Sawat, Hamad Hamoud. (2024). Using Generative AI Tools to Develop the Teaching Performance of Administrative Science Teachers at the Secondary Stage (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, 152, 23-68.

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO). (2024). *Recommendations of the Second Arab International Conference on Artificial Intelligence in Education.* https://www.alecso.org/nsite/ar/newscat/4315

Juma'a, Shaima Mahmoud. (2022). A Proposed Program in Smart Cities Geography Based on Connectivism Theory to Develop Some Concepts of Cybersecurity and Sustainable Thinking among Education Students (in Arabic). *International Journal of Curricula and Technopedagogical Education, 9*(15), 76-180.

Keppler, S., Sinchaisri, W.P., & Snyder, C. (2024). Backwards Planning with Generative AI: Case study Evidence from US K12 Teachers. *Available at SSRN*, 1-34. https://doi.org/10.2139/ssrn.4924786

Mahdi, Diaa Saleh, Nouri, Zainab Hammoudi, Abbas, Wissam Khudair. (2023). The Role of Modern Technologies in Developing Teaching Skills of Primary School Teachers from Their Perspective (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, 24*(2), 163-178.

Nihal, Sara. (2022). Teachers and AI in E-Learning (in Arabic). *Libyan Journal of Educational Sciences, 7*, 328-344.

Samili, Yahya Idris. (2023). The Role of AI Applications in Developing Science Teachers' Performance at the Secondary Stage in Samtah (in Arabic). *Journal of Young Researchers in Educational Sciences, 1*(15), 195-232.

Saudi Data and AI Authority (SDAIA). (2024). *Initiatives and Conferences in the Field of Artificial Intelligence.* https://sdaia.gov.sa/ar/default.aspx

Shahrah, Fouad Naji, Al-Doukari, Ali Hassan. (2023). Opportunities and Challenges of Using Artificial Intelligence Applications in Developing Teaching Skills for Faculty Members at Engineering Colleges in Yemeni Universities (in Arabic*). Journal of Engineering and Technical Sciences, 2*(2), 9–25.

Shiohira, K. (2021*). Understanding the Impact of Artificial Intelligence on Skills Development*. Education. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376162.locale=ar

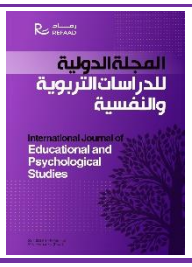
Siemens, G. (2004). Connectivism*: A Learning Theory for the Digital Age.* Retrieved from: https://pressbooks.pub/lidtfoundations/chapter/connectivism-a-learning-theory-for-the-digital-age/

Waqad, Hadeel Ahmed, Al-Dosari, Maha Faiz, Al-Dosari, Hind Faiz. (2024). The Degree of Employing Generative AI Applications in Teaching Skills from the Perspective of Education Students at Umm Al-Qura University (in Arabic). Arab *Journal of Scientific Publishing, 7*(71), 161-209.

Za'abatah, Sirin Hajar, Sabbagh, Omar. (2023). The Use of Artificial Intelligence Tools in Scientific Research in the Field of Social and Human Sciences: Advantages and Limitations (in Arabic). *Journal of Human Sciences, 34*(3), 145–163.

www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 254- 270



Self-Learning as a Life Skill: Theoretical and Practical Approaches

التعلم الذاتي مهارة للحياة: مقاربات نظرية وتطبيقية

Salma M. Atallah[1*]

[1] PhD in Arabic Language and Literature, Associate Professor & Head of Arabic Language Department, NDU-Zouk Mosbeh, Lebanon.
[*] Corresponding Author: Salma Atallah (sabdallah@ndu.edu.lb)

سلمى ميشال عطاالله[1*]

[1] دكتوراه في اللّغة العربيّة وآدابها- أستاذة مشاركة، ورئيسة قسم اللّغة العربيّة في جامعة سيّدة اللّويزة- زوق مصبح- لبنان.
*الباحث المراسل: سلمى عطاالله (sabdallah@ndu.edu.lb)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/9/23	2025/11/4	2026/1/30

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.8

Abstract:

Objectives: This study aims to approach these classes by focusing on modern and advanced technologies, including self-learning technology.

Methods: The study adopted an interpretive and descriptive methodology that conveys reality, frames the reasons, and seeks to propose solutions by answering the questions: What? Why? How?

Results & Conclusions: This led us to issue recommendations calling for serious efforts, both by institutions and individuals, to convince teachers and learners of the value of self-learning skills, to motivate them to adopt them, and to strengthen everything that contributes to empowering them to develop this skill into a life skill. In doing so, we will have elevated education to the level of learning, and to something that aligns with the skills of the 21st century.

Keywords: *Independent learning; keeping up with contemporary life; enhancing personal qualities; connecting knowledge to life; activating cognitive inquiry; adopting self-assessment.*

الملخص:

الأهداف: تهدف الدراسة إلى مقاربة صفوف اللغة العربية، من خلال التركيز على تقنيات حديثة ومتطورة، ومن بينها تقنية التعلم الذاتي.

المنهجية: اعتمدت الدراسة منهجية تفسيرية، توصيفية، تنقل الواقع، وتؤطر الأسباب، وتسعى إلى طرح الحلول، من خلال الإجابة عن الأسئلة: ماذا؟ لماذا؟ كيف؟.

النتائج والخلاصة: تدعو التوصيات إلى العمل بجديّة، مؤسسات وأفرادًا، على إقناع المعلم والمتعلم بجدوى مهارة التعلم الذاتي، وتحفيزه على مقاربتها، وعلى تعزيز كلّ ما يؤول إلى تمكينها عنده لتغدو مهارة للحياة. وبهذا نكون قد ارتقينا بالتعليم إلى التعلم، وإلى ما نحاكي به القرن الحادي والعشرين ومهاراته.

الكلمات المفتاحية: *التعلم المستقل؛ مواكبة الحياة المعاصرة؛ تعزيز سمات شخصية؛ تفعيل التقصي المعرفي؛ اعتماد التقييم الذاتي.*

الاستشهاد

Citation

عطاالله، سلمى. (2026). دور التعلم الذاتي مهارة للحياة: مقاربات نظرية وتطبيقية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 15 (2)، 254- 270.

Atallah, S. M. (2026). Self-Learning as a Life Skill: Theoretical and Practical Approaches. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 254-270. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.8 [In Arabic]

المقدّمة:

نعيش اليوم في زمن بات فيه كلّ شيء مختلفًا، غريبًا، وسريعًا... وبات الإنسان في هذا الخضمّ الهائل من الضّغوطات يبحث عن بعض هدوء وأمان، ويسعى جاهدًا إلى التّفلّت من أغلال التّبعيّة، وإلى الخروج من بوتقة القولبة الّتي يمعن الآخر في أسره فيها، ويلهث متعبًا خلف ذاته التّائهة الّتي فقدت الكثير من ملامح أصالتها وهويّتها وتميّزها.

ولأنّ التّعليم والتّعلّم هما الرّكن الأساس في بناء المجتمع، أيّ مجتمع، والسّبيل الوحيد لبناء شخصيّة الفرد، أيّ فرد، بشكل سليم ومتميّز، كان لا بدّ من العودة إليهما من أجل أيّ عمليّة تغيير وإصلاح وتطوير للمجتمع والفرد. فالتّعلّم والتّعليم، يشكّلان عمليّة تعديل دائم نسبيًّا لنمط عمل المتعلّم الّذي يصوغ خبراته، ويعيد تشكيلها وفقًا لتكييفها مع السّياقات المرتبطة به وببيئته، في أيّ مستوى من مستويات الدّراسة. من هنا، تتجلّى ضرورة أن يكونا، وفي عالمنا المعاصر، تحديدًا، أكثر كفاءة وابتعادًا عن المعرفة النّظريّة المقولبة والجاهزة، وعن عمليّة التّعليم التّقليديّة الّتي يبدو أنّها ما عادت تتلاءم مع متطلّبات العصر الجديد. ولا يغيب عن أحد أنّ عددًا كبيرًا من الدّراسات التّربويّة والاجتماعيّة واللّسانيّة* (أسباب ضعف اللّغة العربيّة – موقع موضوع – سبتمبر 2021 / أزمة اللّغة العربيّة: الأسباب، المظاهر وسبل التّجاوز، بوجمعة وعلي، مجلّة المستقبل العربيّ، آذار/ مارس 2019...) المتعلّقة باللّغة العربيّة وبواقعها في مجتمعاتها يبيّن انتشار ظاهرة ضعف ملحوظ في اللّغة العربيّة لدى المتعلّم لأسباب عديدة، قد يكون أبرزها سوء تصميم المناهج والطّرق التّعليميّة وغياب عناصر التّحفيز والتّشويق والتّفاعل والتّحديث عنها، وعدم ارتباطها بحياة هذا المتعلّم وميوله ومتطلّباته العصريّة.

ولأنّ صفوف اللّغة العربيّة تحتاج، اليوم، إلى الإحياء والتّميّز والتّجدّد، وإلى محاكاة هذا العصر الجديد بكلّ ما فيه من تطوّر وتبدّل مطّرد، فلا بدّ من اعتماد تقنيّات وأساليب متقدّمة في المجال التّربويّ، وطرائق وأنماط حديثة، تلبّي الأهداف التربويّة المرجوّة في أوسع نطاق، وتُسهم في تحقيق الغاية من هذه الصّفوف، انطلاقًا من جعلها أكثر قبولًا من قبل المتعلّم. من هنا كانت هذه الدّراسة الّتي نهدف من خلالها إلى رسم مسار جديد في مقارباتنا التّعليميّة للّغة العربيّة. وهذا المسار يكمن في نمط يغيب، إلى حدّ بعيد، عن عملية التّعليم بعامّة، وتعليم اللّغة العربيّة بخاصّة، وهو نمط التّعلّم الذّاتيّ، الّذي يستحوذ، اليوم، على كثير من اهتمام التّربويّين حول العالم، ويخوض غماره كثير من الدّراسات التّربويّة التّجديديّة والمتقدّمة، والّذي يتوافق مع مبدأ التعلّم المستمرّ، ومع السّعي إلى تحقيق ملمح المتعلّم في القرن الحادي والعشرين. بخاصّة أنّ التّعلّم الذّاتيّ هو من أهمّ مهارات القرن الحادي والعشرين الّتي يجب التّركيز عليها في التّعليم (مهارات القرن 21). ما هي مهارات القرن 21 وما أهميّتها في التّعليم والتّعلّم؟ (ما هي مهارات، 2023) ومتعلّم اليوم يحتاج "إلى امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لأنّ العالم يتغيّر بشكل مستمرّ ومتسارع، والتّكنولوجيا والابتكارات تتجدّد بشكل متزايد. وامتلاكها يؤهّل المتعلّم كي يكون قادرًا على التّكيّف مع هذه التّحوّلات والتّغيّرات بشكل فعّال وناجح في الحياة الدّراسيّة والعمليّة." (ما هي مهارات، 2023)

وفي هذه الدّراسة، لن أقارب هذا النّمط في أبعاده التربويّة المتعدّدة والمترابطة شتّى، إنّما على نحو يخدم أنماط تعليمنا التي ما زالت تجاهد في حقل المناهج التقليدية. فأن نُلمّ ببعض التّقنيات في هذا النّمط التّعلّميّ، أفضل من إهمالها كلّيًّا، تحت ذريعة أنّها، اليومَ، ليست في متناول اليد، وقد تحول دونها عوائق وصعوبات متعدّدة ومختلفة.

وهذا يضعنا أمام الإشكاليّة التّالية: ما الأسباب الّتي تحتّم على أولي المسؤوليّة الاستفادة من هذا النّمط من التّعلّم، والتّحفيز عليه، في عملية التّعلّم بعامّة، وفي تعلّم العربيّة بخاصّة؟ وما السّبل الكفيلة لتمكين مهاراته وتعزيزها، تحديدًا في تعلّم اللّغة العربيّة؟ هذه الإشكاليّة، بما طرحته من أسئلة، ستكون محور المعالجة في هذه الدّراسة، وذلك باتّباع منهجيّة تفسيريّة توصّف الواقع، وتحدّد الأسباب، وتسعى إلى طرح الحلول، من خلال الإجابة عن الأسئلة المفتاحيّة التّالية: ماذا؟ لماذا؟ كيف؟ وذلك عبر ثلاثة أجزاء: الأوّل يؤطّر مفهوم التّعلّم الذّاتيّ ويحدّده (ماذا؟)، فيما يلقي الثّاني الضّوء على أبرز الأسباب الّتي تجعل التّعلّم الذّاتيّ ضرورة وحاجة ماسّة (لماذا؟). أمّا الثّالث، فيتناول أبرز ما يساعد في تعزيز هذا النّوع من التّعلّم، وتمكينه عند المتعلّم، والتّحفيز عليه (كيف؟).

أوّلًا: تعريف التّعلّم الذّاتيّ

إنّ التّعليم التّقليديّ والتّعلّم الذّاتيّ هما واقعان لنوعين من العمليّات التّعليميّة. الأوّل يتمّ، غالبًا، في إطار رسميّ ومؤسّسيّ، ويخضع للحزم والدّقة، ولقواعد محدّدة ومفروضة من خلال نظام تعليميّ واضح الملامح. أمّا الثّاني فهو أسلوب، وإن غلب عليه الطّابع الذّاتيّ، إلّا أنّه ليس متفلّتًا وعشوائيًّا، وقد ينضوي تحت النّظام المؤسّساتيّ، فيتبنّى منهجيّات وممارسات من التّعليم الرّسميّ والتّقليديّ، إنّما، حتمًا، بمنظار آخر مختلف، وبأهداف وأساليب مغايرة. ما لا يجعله، بالضّرورة، بديلًا للتّعليم المستند إلى معيار المنهجية بمختلف وجوهه، بل مكمّلًا له، ومعزّزًا لبعض مقارباته السّليمة.

لقد أصبح التّعلّم الذّاتيّ شكلاً من أشكال عمليّة التّعلّم الحديثة، وخطوة فعّالة نحو التّعلّم المتميّز والمتطوّر. وعلينا التّركيز فيه لمواكبة تطوّرات العصر وسماته المتغيّرة باطّراد، وللسّعي إلى بناء الإنسان السّويّ، والمتمكّن، والقادر على مواجهة هذا الزّمن المعقّد والصّعب.

يعرّف الباحث المصريّ "أحمد اللّقاني" التّعلّم الذّاتيّ، بأنّه " الأسلوب الّذي يعتمد على نشاط المتعلّم بمجهوده الذّاتيّ، والّذي يتوافق مع قدراته الخاصّة وسرعته، وذلك باستخدام ما توصّلت إليه التّكنولوجيا من موادّ مبرمجة، ووسائل تعليميّة، وأشرطة، وبرامج، ومسجّلات، ومواقع ومنصّات. وذلك لتحقيق مستويات أفضل من النّموّ والارتقاء، ولتحقيق أهداف تربويّة منشودة. ويعتبر كلّ من "غايج" و"برلينر" (N.L. Gage, David Berliner) أنّ التّعلّم الذّاتيّ هو عمليّة تهدف إلى تحسين قدرة الطّالب على تحمّل مسؤوليّة تعلّمه ومساعدته، ليصبح متعلّمًا مستقلًّا، سواء أكان ذلك من خلال توجيه

المعلّم بشكل مباشر أم غير مباشر. كما يهدف أيضًا إلى تزويد المتعلّم بأساليب التّفكير والتّعلّم المختلفة، وباتّجاهات ذهنيّة نحو استقلاليّة العمل الذّهنيّ" (اللّحّام، 2022).

وبالتّالي، فالتّعلّم الذّاتيّ هو التّعلّم المستقلّ، أو التّعلّم الموجّه ذاتيًّا، أو فعل تعليم الذّات. فمن خلاله، يتعلّم طالب المعرفة، بذاته، كيفيّة الوصول إلى هذه المعرفة، أحيانًا بمساعدة الآخرين، أو بمساعدة المعلّم، وأحيانًا أخرى بمفرده، ومن دون مساعدة أحد. من هنا أهميّة تسمية هذا الطّالب بـ "المتعلّم"، وتسمية عمليّة الحصول على المعرفة بـ "التّعلّم" وليس "التّعليم". فالمتعلّم، في هذه العمليّة التّربويّة، وهذا النّوع من المقاربات المعرفيّة، هو مشارك مستقلّ، ونشط ومتفاعل، وبخاصّة، في ما يتعلّق بالقرارات المتّصلة بالمهارات الّتي يروم تعلّمها، وفي طرق توجيهها إلى ما يلائم إمكاناته وقدراته.

والتّعلّم الذّاتيّ يُشعر المتعلّم بالرّاحة، ويمكّنه من الاستجابة لاحتياجاته الخاصّة، والاعتماد على نفسه وعلى قدراته، وتنمية المهارات اللّازمة للتّعلّم، وتنمية شخصيّته، وتربيته ذاتَه وتقديرها باستمرار، ما يجعله قادرًا على المواكبة الإيجابيّة لمتطلّبات الحياة المتغيّرة في مجتمعه (الدّيوان، 2011). ومن أبرز المهارات الّتي تشتمل عليها عمليّة التّعلّم الذّاتيّ: صياغة المتعلّم أهدافه التّعلّميّة المناسبة له، تحديد مصادر التّعلّم البشريّة والماديّة، واختيار استراتيجيّات التّعلّم المناسبة وتوظيفها، ومن ثَمّ تقييم نتائج التّعلّم، ووضع رؤى جديدة.

والأهمّ، أنّ التّعلّم الذّاتيّ هو ما يحمله المتعلّم بعد الصّفّ، وهو ما يرافقه طيلة حياته... لذا، هو مهارة أساسيّة لا بدّ من اكتسابها لأنّها سبيل إلى التّحصيل المعرفيّ الدّائم والمستمرّ الّذي ينبغي له ألّا يتوقّف عنه، طالما أنّه ما زال في مسيره في هذه الحياة... وهذا ما يستوجب أن يُزرع في عقل المتعلّم ووجدانه، كي يؤمن بجدوى هذا النّوع من التّعلّم، ويسعى إليه باندفاع وحماسة، فيحصد منه النّتائج المرجوّة.

ثانيًا: أسباب اعتماد التّعلّم الذّاتي

إنّ الأسباب الّتي تحتّم ضرورة اعتماد التّعلّم الذّاتيّ، في التّعلّم بعامّة، وفي تعلّم العربيّة بخاصّة، هي كثيرة وملحّة، أهمّها:

- **فشل التّلقين والطّرق التّقليديّة في عمليّة التّعلّم:** فالتّلقين هو علاقة أحاديّة قائمة على نزعة التّسلّط والضّغط والوعظ والنّصح المباشر والمعلومة المباشرة والجاهزة والمفروضة على المتعلّم. هو صورة للتّلقّي السّلبيّ، وللتّعليم ذي النّزعة السّلطويّة. وهو، بالإضافة إلى سواه من الطّرق التّقليديّة، لم ينجح في إعداد الطّالب، هذه القوّة العاملة المستقبليّة، ليصبح متعلّمًا ذاتيًّا، ومستقلًّا، وقادرًا على تطوير مهاراته، ومستعدًّا لخوض المجال المهنيّ والحياتيّ بمختلف وجوهه. جلّ ما يقدّمه التّلقين والطّرق التّقليديّة للمتعلّم هو مهارات في معظمها هي محدودة، لا تخرج من بين دفّتي الكتاب المدرسيّ، ولا يحتاج إليها هذا المتعلّم إلّا في أطر ضيّقة لا تتعدّى النّجاح في الامتحانات الرّسميّة، والتّأهّل لدخول الجامعة والتّخصّص المحدّد والمختار. لذا، نراه ينسى معظمها بعد تخرّجه. ما يجعله يعاني ثغرات ومشاكل متنوّعة، ويجهل ذاته وما لديه من اهتمامات ودوافع، ويفتقر إلى المعرفة اللّازمة المفترض اكتسابها في مراحل التّعليم المبكرة، والّتي تحوّل معرفته إلى الميدان العمليّ. فالمسألة كلّها قد تكون محصورة في هدف يُسعى إليه، ويُروّج له، وهو الوصول إلى التّعليم الجامعيّ، من أجل الفوز بالوظيفة ذات الرّاتب الأعلى.

إنّ المتعلّم ذاتيًّا هو "أكثر قدرة على استيعاب المعلومات من ذاك الّذي يتعلّم بطريقة تقليديّة، حيث تُقدَّم له المعرفة بطرق، هي في معظمها جاهزة وموجّهة ومقولبة ومفروضة، وذلك لأنّه يختار ما يتعلّمه بنفسه." (التّعلّم الذّاتي، 2022)، ما يجعله ينمّي ذاته، ويطوّر روح القيادة عنده. والتّعلّم الذّاتيّ، كونه يعتمد على وسائل كثيرة متقدّمة، من بينها التّكنولوجيا بشكل رئيس، أو شبه رئيس، هو يتماشى مع روح العصر وتطلّعاته... بخاصة أنّ التّكنولوجيا تلعب دورًا مهمًّا في التّأثير في واقع الحياة، وفي تغيير طرق التّعامل والأعمال والوظائف وفقًا للظّروف العامّة، ولما تتطلّبه من مواكبة التّطوّر والحداثة.

والتّعلّم الذّاتيّ يخلّص عمليّة اكتساب المعرفة من الضّغط والتّوتّر المرافقين لعمليّة التّعليم التّقليديّة والّتي نفّرت التّلميذ من التّعليم بعامّة، ومن تعليم العربيّة بخاصّة. فهو يركّز على العمليّة التعلّميّة، أكثر من تركيزه على مخرجات* التّعلّم... فضلاً عن أنّ المتعلّم لا يواجه أيّ ضغوطات في أثناء التّعلّم، حيث يمكنه تعلّم ما يشاء في الوقت الّذي يشاء، وأن يستغرق الفترة الزّمنيّة الّتي تناسبه في هذا، وفق جدول زمنيّ خاصّ. فالهدف النّهائيّ هو تحقيق نتائج مُرضية، بغضّ النّظر عن الفترة، أو الأسلوب المستخدم في التّعلّم.

وقد رأى المفكّر "علي عزّت بيغوفيتش" في كتابه "الإسلام بين الشّرق والغرب"، وفي إطار كلامه على التّعليم وعلى دوره الرّياديّ والقياديّ والإصلاحيّ، أنّ "التّعليم يُعتبر لاإنسانيًّا، إذا لم يعلّم الفرد كيف يفكّر باستقلاليّة، إذا كان يقدّم إجابات جاهزة، إذا كان يعدّ النّاس للوظائف المختلفة بدلًا من توسيع أفقهم، وبالتّالي، حرّيّتهم..."

- **إضفاء معنى خاصّ على عمليّة التّعلّم:** إذ إنّ التّعلّم الذّاتيّ ينبثق من الرّغبة الشّخصيّة في اكتساب معرفة جديدة، ومن الحاجة الّتي تدفعه إلى العثور على معلومات جديدة حول موضوع ما، ومن ثمّ استخدام هذه المعلومات، والاستفادة منها لتحقيق هدف محدّد، ولبلوغ غاية معيّنة. ليس هذا فحسب، بل إنّ هذه العمليّة تدفع المتعلّم إلى الغوص والتّعمّق أكثر في البحث، وتغيّر سلوكيّاته، وتطوّر شخصيّته، وتزيد وعيه وقدرته على تحمّل المسؤولية.

* تعريف المخرجات: هي الّتي تشمل الإنجازات والنّتائج النّهائيّة الّتي يحقّقها النّظام، باعتبارها النّاتج الفعليّ للعمليّات، بحيث تتحدّد مخرجات أيّ نظام بحسب أهدافه ووظائفه. وتتوقّف جودة تلك المخرجات على نوعيّة المدخلات، ومستوى دقّة العمليّات. وتتنوّع مخرجات أيّ نظام بين مخرجات بشريّة (أفراد)، مخرجات ماديّة (سلع وأجهزة...)، مخرجات معنويّة (معلومات، أفكار، آراء، معتقدات...).

من هنا، تكتسب العمليّة التّعلّميّة معنىً خاصًّا، بالنّسبة إلى المتعلّم، بحيث لم يعد التّعلّم لأجل التّعلّم فقط، إنّما غدا عملية شخصيّة ممتعة ومسلّية، تقوده إلى الوصول إلى نتائج محمودة ومُرضية. فالتّعلّم الذّاتيّ يعزّز مبدأ التّعلّم المستمرّ الّذي يكفل استدامة اكتساب المعرفة، ونجاح الإنسان، وبالتّالي، نهوض المجتمع على نحو سويّ.

من هذا المنطلق، يقتضي من المتعلّم دوام البحث والتّقصيّ، سعيًا وراء المعلومة، حتّى بعد تخرّجه. يضيء الكاتب والمفكّر المستقبليّ الأميركيّ "ألفين توفلر" (Alvin Toffler)، في كتابه "الموجة الثّالثة" الّذي نُشر عام 1980 واعتُبر عملًا تأسيسيًّا في علم المستقبليّات، على أهميّة التّعلّم لا التّعليم، قائلًا: "إنّ الأمّيّ في القرن الحادي والعشرين هو الّذي لم يتعلّم التّعلّم".

- **تحويل التّعلّم إلى مهارة للحياة**، لأنّ التّعلّم الذّاتيّ يؤسّس الأرضيّة الصّالحة لإكساب المتعلّم مهارات التّعلّم المستمرّ والدّائم وعاداته، فيحوّل التّلميذ إلى متعلّم يتابع تعليم نفسه بنفسه، ويبلور شخصيّته، ويعزّز مهارات أساسيّة دائمة يمكن تطبيقها في مختلف المجالات الحياتيّة الأُخرى، كالانضباط وتحمّل المسؤوليّة والثّقة بالنّفس والصّبر والفضول والدّأب، وإدارة الوقت، وتقييم الذّات، وتحديد الأهداف ووضعها وما إلى ذلك، وهذا يُسهم في الانفتاح المعرفيّ، كما في متابعة التّطوّر.

إنّ التّعلّم الذّاتيّ يزرع في نفس المتعلّم، في الحاضر والمستقبل، أنّ التّعلّم هو عملية تستمرّ مدى الحياة، وأنّ هذا التّعلّم المستمرّ يزيد من قيمة خدماته مع تقدمه في السّنّ، وأنّ النّجاح الحقيقيّ هو حبّه للتّعلّم المستمرّ، وتبنّي هذا المعتقد والسّير به، طالما هو على قيد الحياة. إنّما تبقى مسؤولية المدرسة، وتحديدًا، المعلّم، في أن يسلّح المتعلّم بالأدوات والطّرق الّتي تساعده في اكتساب مهارة التّعلّم الذّاتيّ، وتعزيزها وتمكينها، كي تتحوّل إلى أداء حياتيّ يطلبه ويمارسه في إطار المنفعة والمتعة.

- **المساهمة في بناء المجتمع وتحسينه**، لأنّ التّعلّم الذّاتيّ لا يُبقي عمليّة التّعلّم ضمن جدران الصّف وأرجاء المدرسة، بل ينقله إلى الميدان الاجتماعيّ بمختلف مجالاته. وهو، من خلال هذا الطّابع الأساسيّ الّذي يتميّز به، يحصّل للمتعلّم خبرة عمليّة أكبر، تساعده على النّجاح المهنيّ والعلميّ والاجتماعيّ.

وهو، أيضًا، يتيح فرصة لاكتشاف المواهب والهوايات والقدرات، ويؤمّن آلية تطويرها وتنميتها بالشّكل المناسب، لكي يكون الشّخص المناسب في المكان المناسب. كما أنّه يمنح الشّعور بالدّافع الإيجابيّ إلى مزيد من الإنتاجيّة الصّحيحة، والقدرة على الانخراط مع الآخر في العمل، أو في غيره من المجالات، من أجل خدمة اجتماعيّة أفضل، ومن أجل تطوّر واضح، وازدهار واستقرار ملحوظين.

وهو، بما يحمل من سمات الاستمرار في التّعلّم والبحث والتّقصيّ، يقتل أوقات الفراغ في حياة الإنسان، ويملأها بما هو مفيد وصالح وبنّاء وهادف، ويلغي النّزعات الفاسدة والمسيئة للفرد والمجتمع، ما يجعل الحياة الفرديّة والمجتمعيّة أكثر إنسانيّة وأمانًا واستقرارًا. وفي هذا الإطار لا بدّ من أن نعرّج على المثل العربيّ "رأس الكسلان هو معمل للشّيطان " الّذي تناوله الكاتب اللّبنانيّ "سلام الرّاسي"، في كتابه " قال المثل" (الرّاسي، 1999)، الّذي يندرج ضمن الأدب الشّعبيّ، حيث سلّط الضّوء على أنّ حُسْن استخدام الوقت وملْأَه بما هو نافع هو سبيل لمجتمع أفضل.

ثالثًا: طرق معتمدة لتمكين التّعلّم الذّاتيّ

يقول مثل صينيّ شهير: "إذا أعطيت رجلًا سمكة، فسوف يأكل يومًا؛ أمّا إذا علّمته صيد السّمك، فسوف يأكل طيلة حياته...". من هنا تأتي أهميّة تعليم الإنسان الطّرق الّتي توصله إلى المعرفة بدلًا من تقديم المعرفة له، بخاصّة في هذا الزّمن حيث يمكن الولوج إلى فيض من المعلومات بنقرة صغيرة على أحد أزرار الكمبيوتر.

أمّا الطّرق الكفيلة بتمكين مهارة التّعلّم الذّاتيّ، أو بكلام آخر، الوصول الذّاتيّ إلى المعرفة، فكثيرة ومتنوّعة، يتقدّمها:

1. **تعزيز سمات شخصيّة أساسيّة عند المتعلّم وتمكينها لديه**، كي يغدو قادرًا على ممارسة هذا النّوع من التّعلّم، ومتحفّزًا على خوض تجربته الرّائدة والمتميّزة. على اعتبار أنّ تحفيز المتعلّم وإثارة دافعيّته، يُفترض ألّا يبقيا حكرًا على المعلّم، بل يجب أن يشكّلا الأهداف الرّئيسة للرّؤية التّربويّة في البيئة الحاضنة (المدرسة الأهل والمجتمع) الّتي ينبغي لها، انطلاقًا من هذا التّوجّه الجديد الّذي يتمركز حول المتعلّم، أن تعمل على توفير الأجواء المريحة، والإمكانات الّتي من شأنها تحقيق عمليّة التّعلّم الذّاتيّ وتطويرها، وضمان الأنشطة والمحفّزات والتّوجيه السّليم لأداء المتعلّم دوره بفعاليّة، ولنموّه عقليًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا.

إنّ كلّ متعلّم يتعلّم بحسب عمره، وقدراته، ومواهبه، ومستوى ذكائه ونوعه. وحتمًا بحسب البيئة الاجتماعيّة والاقتصادية الّتي ينتمي إليها، وبحسب الدّعم الّذي تقدّمه له. إلّا أنّ هناك مهارات شخصيّة وسلوكيّة، من المهم توافرها لدى المتعلّم ذاتيًّا، أبرزها: المرونة، الانضباط، التّفاني، التّنظيم، ترتيب الأولويّات، الثّقة بالنّفس، إدارة الوقت، قوّة التّركيز، الرّغبة القويّة، قابليّة التّعلّم، الطّموح العالي، امتلاك رؤية واضحة، مواجهة العقبات والتّحديّات، تقبّل آراء المرشدين وتوجيهاتهم، القدرة على الاستفادة من الظّروف والبيئة وتسخيرهما لأهدافه. ولعلّ أبرزها هو الاستقلاليّة والمسؤوليّة والاعتماد على النّفس (العمريّ، 2022).

وفي إطار هذه المهارة الأخيرة، يمكننا أن نذكر دراسة أجرتها جامعة "هارفرد" امتدّت لأكثر من خمسة وثمانين عامًا، حول وجود صلة قويّة جدًّا بين أعمال الطّفولة الفرديّة المستقلّة والنّجاح المهنيّ لاحقًا. وقد بيّنت هذه الدّراسة أنّ الأطفال يطوّرون شعورًا قويًّا بقيمتهم الذّاتيّة وثقتهم بذواتهم، وهي سمة أساسيّة للنّجاح المهنيّ (التّعلّم الذّاتي، 2022).

إنّ دور المتعلّم في التّعلّم الذّاتيّ هو دور أساسيّ وفعّال، لا بل هو دور محوريّ. أمّا ما يقوم به من مهامّ، فقد يُشار إلى بعضه بالتّالي:

- معرفة أهداف التّعلّم المنشود وتحديدها.
- البحث عن المصادر التّعليميّة وجمعها، وتقييمها للاكتفاء بالأهمّ والأكثر ملاءمة وإفادة.
- اختيار أفضل الوسائل التّعليميّة المناسبة.
- إدارة الوقت بالشّكل الصّحيح.
- إنشاء خطط واضحة للتّنفيذ والتّحسين وتصحيح الأخطاء.
- تحقيق الالتزام لبلوغ الاستمراريّة الّتي تضمن تحقّق الأهداف.
- توظيف المعلومات المُكتسبة وتطبيقها عبر الممارسة.
- الالتزام بإنهاء ما قد بدأ به.

أمّا من بين السّلوكيّات الّتي على المتعلّم اتّباعها، فيمكن الكلام على أمور كثيرة، نذكر منها:

أ) الفضول

على المتعلّم، في التّعلّم الذّاتيّ، أن يمتلك الفضول وحبّ الاستطلاع، وهما قد يكونان المحرّك الأساسيّ، والخطوة الأولى للانخراط في عمليّة التّعلّم الذّاتيّ، لأنّهما سيجعلان المتعلّم راغبًا في أن يستكشف كلّ ما هو جديد ومُثير لفضوله ومعرفته، وليتعلّمه. كما ليطوّر قدراته ومهاراته، ويزيد معرفته ومعلوماته. يقول عالم الاجتماع " بنجامين بربر" (Benjamin Barber): "أنا لا أقسم العالم بين ضعيف وقويّ، أو ناجح وفاشل، بل بين متعلّم وغير راغب في التّعلّم..." (Dweck 2006, 16)

فبحسب دراسة أُجريت في جامعة كاليفورنيا، أكّد الباحثون أنّ الفضول يجعل دماغ المتعلّم أكثر تقبّلا للتعلّم. فعندما ينساق للفضول، تصبح عملية التعلّم أكثر متعة وإفادة، لا بل مغامرة تمكّنه من توسيع آفاقه وقدراته واكتساب معرفة أوسع. فالفضول هو المحرّك الأساسيّ لعمليّة التّعلّم، لأنّ جزءًا كبيرًا من هذه العمليّة يأتي لإرضاء قدر معيّن من الفضول، فالتعلّم يحدث بشكل تلقائيّ، عندما يكون هناك شعور بالفضول تجاه شيء ما. وهو أمرٌ نادرًا ما يحدث في عملية التعلّم التقليدية الّتي تعتمد على قوى خارجيّة (متمثّلة في المدرسة والمدرّسيّن وأولياء الأمور...) بدلًا من الاعتماد على فضول المتعلّم كقوّة دافعة إليه.

ولأنّ التّعلّم الذّاتيّ هو مهارة للحياة، فهو يُرخي بظلاله على أمور مستقبليّة لاحقة، فلا بأس بأن نركن إلى مقال نشرته مجلة "هارفارد" للأعمال، وضّحت فيه أنّ الموظّفين الفضوليّين في أعمالهم، هم في الغالب أكثر إبداعيّة بنسبة 30% من غيرهم، وأقل تأثرًا بالتّوتّر والضّغوطات، كما أنّهم يمتلكون مهارات تواصل أفضل من غيرهم (اللّحّام، 2022).

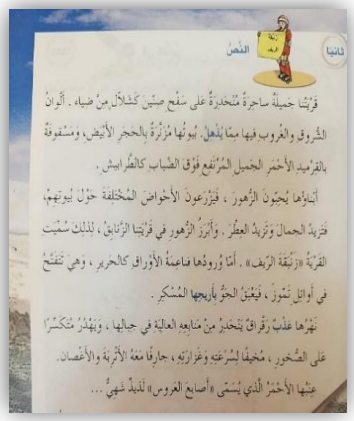
ولكي توقَد في داخل المتعلّم شعلة الفضول للتّعلّم، عليه أن يتعاطى مع جملة أسئلة يطرحها على نفسه وقد يناقشها مع آخرين:

- لماذا يتوجّب عليّ الاستزادة من المعرفة حول هذا الموضوع؟ حول اللّغة العربيّة؟ حول هذه المهارة تحديدًا؟
- لماذا عليّ تعلّم اللّغة العربيّة؟ ما قيمة هذه المعلومة في سياق تعلّميّ؟ بمَ تفيدني هذه المهارة؟
- كيف أوظّف هذه المهارة، في بناء شخصيّتي وتطوير قدراتي؟
- كيف أستفيد من هذه المعرفة في تعزيز ميولي الإبداعيّة؟
- كيف أستخدم هذه المعرفة/اللّغة العربيّة، في ترسيخ إيديولوجيّاتي أو تعديلها، في خلق تغيير من حولي، وفي تحسين العالم؟

وكلّما أجاب المتعلّم عن أسئلة كهذه، زاد فهمه للغاية من عمليّة التّعلّم، وازداد معها فضوله، لتزداد رغبته في معرفة المزيد، وبطريقة عفويّة، سيتحوّل التعلّم من واجب إلى عادة إيجابية، وإلى رغبة منشودة، تشكّل جزءًا لا يتجزّأ من ممارساته اليوميّة، وبالتّالي، إلى مهارة للحياة. (التّعلّم الذّاتي، 2022)

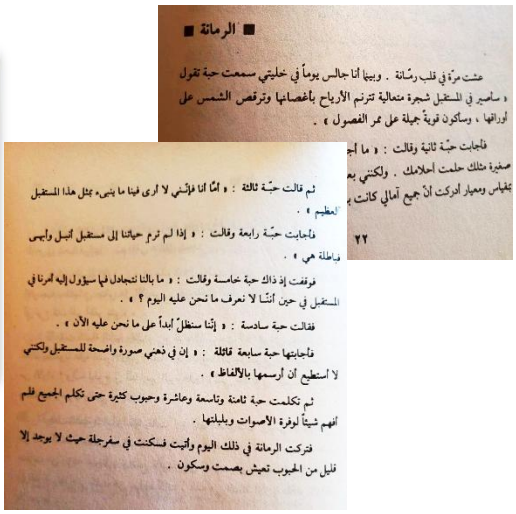
وعلى الصّعيد العمليّ، المتعلّق باللّغة العربيّة، تحديدًا، يمكننا اقتراح بعض الأمور الّتي تُبقي شعلة فضول مستعرة في نفس المتعلّم، من قبيل:

- تحاشي الموضوعات التّقليديّة والقديمة والمستهلكة الّتي تقع موقع التّنفير (دجاجة أمّ يعقوب، أم نخّول، المدينة، موسم المدارس، الشّتاء، وصف "خضرا"...) لأنّها قد تبثّ في نفس المتعلّم الملل، كونها ما عادت تحاكي اهتماماته، ولا هي ضمن إطار حياته الجديدة الّتي وسمها هذا العصر بسمات جديدة.



وفي المقابل، اختيار الموضوعات المحفّزة، والمحاكية لاهتمامات المتعلّم، ولتطلّعاته العصريّة، وهمومه ومشاكله، والمنمّية لتفكيره، والموسّعة لثقافته. كتلك الّتي تضيء على ما يعانيه في حياته ومجتمعه جرّاء الحروب، أو جرّاء صراعات وتجاذبات دينيّة وثقافيّة وسياسيّة تؤثّر في نمط تفكيره ورسم مستقبله، أو جرّاء التحدّيات المستقبلية المواكبة للعولمة والتّكنولوجيا والذّكاء الاصطناعيّ بما فيها من استشراف ومخاطر. كذلك الموضوعات التي تدور في فلك الانتماء والهويّة وعلاقتهما بالسّياق التّاريخيّ المتواصل (الماضي والحاضر والمستقبل)، والموضوعات التي تثير أزمة الأخلاق والقيم، كالنّزعة المادّيّة وتأثيرها السّلبيّ المتعدّد الأبعاد. وهذا كلّه في مقاربات تحاكي مستوى المتعلّم اللّغويّ والثّقافيّ ومهاراته وقدراته المختلفة. وإن كان لا بدّ من التّطرّق إلى الموضوعات التّقليديّة الكلاسيكيّة المستهلكة، فلتكن المقاربة جديدة ومبتكرة ومحفّزة ومشوّقة.

- توظيف نصوص تحمل دلالات ضمنيّة قابلة للتّأويل والتّحليل، تثير التّحدّي عند المتعلّم، وتحرّك فضوله، وتحفّز عنده مهارة الاستكشاف والوصول إلى المعرفة بنفسه. وفي هذا السّياق، يمكننا الوقوف، من باب المثال لا الحصر، عند آثار أدبيّة كنصّ "الرّمانة" للأديب اللّبنانيّ "جبران خليل جبران" ونصّ "الحرف الأوّل" للأديب السّوريّ "زكريّا تامر" وغيرهما. فهذا النوع من الأدب قابل لأن يُستفاد منه، في مراحل التّعلّم قبل الجامعيّ المختلفة، حتّى في بعض المراحل الأولى من التّعليم الأساسيّ.



- تعزيز التّمارين والمقاربات الّتي تتطلّب الاستكشاف والاستنتاج، كالاستقراء والاستنباط والتّوصّل إلى النّتائج اللّازمة.
- تفعيل أجواء التّباري، كتنظيم المسابقات وتقديم الجوائز والمكافآت (مسابقات في الخطّ والإخراج الطّباعيّ، والإلقاء، والكتابة، والابتكار، والنّقد، والتّحليل، والبحث، والحوار، والمشاريع...)

ب) التّجربة

إنّ التّجربة، ضمن إطار المنطق والمعقول والإمكان، هي أكبر معلّم، وهي من أكثر الأنماط الفعّالة في التّعلّم الذّاتيّ. فهي تعزّز المقاربة الذّاتيّة، وتجعلها أكثر يقينًا، كما تتيح للمتعلّم تطبيق ما تعلّمه على أرض الواقع. ومن خلالها، يخوض اختبار استكشاف أمور جديدة لم يقاربها من قبل، ويتمرّس في تعلّمها وتثبيتها. سُئل "نابليون بونابرت" مرّة: كيف استطعتَ أن تولّد الثّقة في نفوس أفراد جيشك؟ فأجاب: "مَنْ قال لا أقدر قلت له حاول. ومَنْ قال لا أعرف قلت له تعلَّم. ومَنْ قال مستحيل قلت له جرِّب".

فالتّجربة هي سبيل الابتكار والإنجاز والتّحقيق والتّقدّم، وهي كانت، وما زالت، بما يرافقها من محاولة وفشل وتحدٍّ وعدم استسلام، الأداة الّتي اعتمدها العلماء والأدباء والمفكّرون وكلّ من ترك أثرًا في أيّ مجال. إنّ النّاس في هذه الحياة صنفان: مَن يخوض التّجربة والمغامرة، وإن كانت محفوفة بالمخاطر والمتاعب، ومَن اعتاد مراقبة هؤلاء، ولربّما انتقادهم، ومشاهدة الأحداث تحدث، فيما هو يقف جانبًا. فمن يَقبل التّحدي يصنع الأشياء، ويحقّق الإنجازات، ويفتخر بالنّجاح، ويواجه ذاته ويلامس جوهرها وكينونتها.

على الفرد بعامّة، والمتعلّم بخاصّة، أن يطلب الصّعاب ويفرح بها، ويستغلّها، ويقاربها بروح الاستعداد والتّجربة الدّائمة الّتي لا تُحبَط، كي يكون ذا قيمة في هذه الحياة. من مأثور الأديب الرّوسيّ الرّاحل "مَكْسيم غوركي" قوله التّالي: "عِنْدَما يَكونُ كُلُّ أَمْرٍ سَهْلًا، يُصْبِحُ الْمَرْءُ غَبِيًّا بِسُرْعَةٍ". وهذا ما أشارت إليه " أكاديميّة الكفاءة البريطانيّة للتّدرّب والحلول الرّقميّة"* في إحدى ورشها التّدريبيّة، حيث اعتبرت أنّ التّعلّم الحقيقيّ لا يزدهر في مناطق الرّاحة، ونصحت كلّ متعلّم قائلة: " كن جريئًا... جرِّب... ابتكر... دعكَ من الخوف من الخطأ... فالأخطاء الذّكيّة هي الّتي تبنيك بشرط ألّا تكرّرها.[1]

ومن أهمّ ما يُلجأ إليه لمساعدة المتعلّم على تبنّي هذا السّلوك، تعزيز مبدأ "الاقتداء بالمثل والنّموذج"، وذلك من خلال عرض تجارب، وسير ذاتيّة لعظماء في التّاريخ البشريّ، كان لاستعدادهم الملحّ على التّجربة والمحاولة المتكرّرة الدّور الأكبر في تحقيق إنجازاتهم الكبيرة والمهمّة والمؤثّرة في الإنسانيّة. ونذكر، هنا، على سبيل المثال لا الحصر:

- العالم العربيّ "ابن سينا" الّذي كانت له إنجازات كثيرة قدّمها للإنسانيّة، في مجالات الفيزياء والفلك والرّياضيّات، والموسيقى واللّغة والفلسفة والدّين... وبخاصّة في مجال الطّبّ، إذ لُقّب بـ"أبي الطّبّ الحديث"، وبـ"أمير الأطبّاء"، حتّى إنّ كتابه "القانون في الطّبّ" ترجم بمعظم لغات العالم، وظلّ حتّى أوائل القرن التّاسع عشر المرجع العالميّ في مجال الطّبّ، ومادّة تدريس أساسيّة في الجامعات. ويُحكى كثيرًا عن أنّ خلف هذه الإنجازات العظيمة رجلًا يتحلّى بالجلَد والصّبر والاستعداد على الدّأب والمحاولة المتكرّرة، يرفض الاستسلام، ويتحدّى التّعب مهما بلغ.
- العالم الإيطاليّ الأصل "توماس إديسون (Thomas Edison)، الّذي لم تمنعه صعوبة حياته من الابتكار والإبداع، فحقّق العديد من الاختراعات، كجهاز الفونوغراف والصّور المتحرّكة وغيرها؛ وفي الروايات أنّه في أثناء تطويره المصباح الكهربائيّ، وهو إنجازه الأهمّ، فشل تسعًا وتسعين مرّة، لينجح في المرّة المئة. فلنتخيّل لو أنّه استسلم في المحاولة التّاسعة والتّسعين، ولم يُكمل المحاولة والتّجربة؟

ج) التّعاون

إنّ التّعاون يُعتبر جزءًا مهمًّا جدًّا في عمليّة التّعلّم الذّاتيّ، إذ يتعاون المتعلّم مع زملائه في الصّفّ، أو مع آخرين في صفوف أخرى، ويُسمّى التعلّم بالأقران، كما قد يتعاون مع المعلّم، أو مع راشدين في المدرسة وخارجها (في البيت والمجتمع) في ضمن ما يُسمّى الأنشطة اللّاصفّية، في إطار اكتساب المعرفة والخبرة، والوصول إلى تحقيق أقصى الأهداف التّعلّميّة. وهنا يحضر دور البيئة الحاضنة الّتي تسند عمليّة التّعلّم الذّاتيّ، وتيسّرها، وتعمل على إنجاحها وتوفير سبلها.

وفي إطار التّعاون، يميل المتعلّم إلى التّفاعل والتّواصل والعمل مع الآخرين، وإلى تبادل الأفكار والآراء والتّعليقات والاقتراحات والمهارات معهم، وإلى مناقشتها ودراستها وتحليلها، وتحويلها إلى مجال القبول والرّفض. ما يتيح له الاستفادة من المعرفة الّتي يمتلكها هؤلاء الآخرون، فيؤكّد معرفته، ويعزّز ثقته بنفسه، ويمكّن حسّه النّقديّ. ما يجعل عمليّة التّعلّم تتخطّى الإطار المعرفيّ، لتساهم في التّطوّر والتّقدّم، لأنّ التّعاون يفتح أمام عقل المتعلّم آفاقًا جديدة ومختلفة، تُخرجه من إطار معرفته الذّاتيّة، وتطعّمها وتوسّعها وتُغنيها وتحوّلها إلى ميدان أوسع. والأهمّ أنّ التّعاون يدرّب المتعلّم على الانخراط في المجتمع الأكبر، وعلى تقبّله ومؤازرته، ما يوفّر الأسس المتينة لوحدة هذا المجتمع، ولعيش المواطنة الصّالحة والحقيقيّة.

وهذا يقودنا، حتمًا، إلى ضرورة إكساب المتعلّم مهارات التّعاون، وتدريبه عليها، كمهارات توزيع الأدوار، وتحديد المسؤوليّات، وتسهيل المهمّات، ووضع خريطة العمل، وتعيين المهل الزّمنيّة، وقبول الآخر والإصغاء إليه واحترامه ومساعدته والتّواصل الحسن معه، أكان الأمر في إطار أعمال تتسم بالهدوء الجسديّ أو بالحركة الجسديّة كاللّعب مثلًا.

ولدعم هذا السّلوك تطبيقيًّا يمكن تقديم بعض الأفكار التي تعزّز عملية التّفاعل، مثل:

[1] أكاديميّة تأسّست عام 2015 وهي تُعنى بالتّدريب على أمور كثيرة من بينها تعليم اللّغة العربيّة.

[1] موقع أكاديميّة الكفاءة (Kafaaacademy.com).

- التّحفيز على العمل الفريقيّ، والتّركيز عليه في المسار التّعلّميّ، على ضوء منهجيّة واضحة المعالم تبيّن أسس التّعاون وتركّز على مهاراته في المدرسة وخارجها. ويمكن الانطلاق بالعمل الثّنائيّ تمهيدًا للعمل الفريقيّ.
- إقامة مراكز تعليم رديفة في المدرسة، تؤمّن سبلًا تتيح التّعاون بين المتعلّمين، وبين المتعلّمين وآخرين (القويّ يقود الضّعيف إلى المعرفة...)
- تعزيز الدّراسات والمشاريع والأعمال البحثيّة الميدانيّة المعتمدة على التّواصل مع الآخر في المدرسة وخارجها.
- التّشجيع على الانخراط في العمل المجتمعيّ ضمن فرق عمل، أو مؤسّسات أو مجموعات أو جمعيّات، وضمن مقاربات محدّدة، واضحة المعالم، ومقيّمة بالطّريقة الملائمة... وتشكّل جزءًا لا يتجزّأ من عمليّة التّعلّم والتّقويم.

1. تثبيت دور المعلّم الميسّر والموجّه

يرى المربّي الأميركيّ "ليروي إيمز" (Leroy Eims) أنّ هناك أزمة قيادة تعمّ العالم، لأنّ الرّجال الّذين لديهم المعرفة والقدرة على توجيه الآخرين في الطّريق القويم أصبحوا قلّة قليلة. (إيمز، 1985، ص9) فصفات القائد هي صفات قلّما نجدها في شخص عاديّ. والمعلّم، بعامّة، وفي مجال التّعلّم الذّاتيّ، بخاصّة، لا يستطيع أن يكون معلّمًا حقيقيًّا إن لم يكن قائدًا، إن لم يكن بطلًا. فنحن نحتاج إلى بطل لصنع بطل! لذا، فمن أبرز الصّفات الّتي قد نتوقّف عندها في كلامنا على المعلّم القائد، هي أن يكون مربيًّا، متواضعًا، وقورًا، مبدعًا، منظِّمًا ومنظَّمًا، مدبّرًا، مبادِرًا، مؤثّرًا، مناضلًا، ثابت العزم، محبًّا للمتعلّمين، مستعدًّا دائمًا للعمل، طالبًا للمعرفة، راغبًا في الجديد، مبتعدًا عن الرّتيب، مذلِّلًا الصّعوبات، متخطّيًا المشاكل الشّخصيّة والاضطرابات النّفسيّة، ساعيًا إلى النّموّ والتّقدّم في الدّراية والخبرة، إيجابيًّا يفكّر في الأهداف لا في الموانع.

إنّ دور المعلّم، في ظلّ أنماط التّعلّم الذّاتيّ، يبتعد عن دوره التّقليديّ في نقل المعرفة وتلقين المتعلّم، ليعزّز دوره التّربويّ، وليأخذ دور الميسّر، والموجّه، والمرشد، والنّاصح، والمُلهم الّذي يقود المتعلّم إلى المعرفة، وإلى مصادرها المختلفة، ويعلّمه كيفيّة التّعلّم، فيصنع الفرق. وممّا لا شكّ فيه أنّ التّعلّم الذّاتيّ يربّي المتعلّم تربية فعّالة، ويحرّر المعلّم من الأساليب التّقليديّة في بناء مهارات المتعلّم، فيتحوّل من ملقّن إلى قائد ومرشد وموجّه، خصوصًا عند اعتماده طرائق التّدريس النّاجعة والإستراتيجيّات الفعّالة، في إطار مراحل التّدريس الّتي تبدأ بمرحلة النّمذجة، تليها مرحلة "فلنعمل معًا"، ثمّ تليها مرحلة "اعملوا بمفردكم".

وعليه، وجب على المعلّم أن يطوّر نفسه لفهم أبعاد التّعلّم الذّاتيّ ودوره في العمليّة التّربويّة، ويعمل بدراية، ووعي باحتياجات المتعلّم، ممّا يتيح له فرصة مساعدته بشكل فعّال، بسبب معرفته بأحواله وطرق تعلّمه بشكل أفضل؛ بذلك تُلقى على عاتقه مسؤوليّة تحفيز المتعلّم على التّعلّم الذّاتيّ، وإثارة دافعيّته إليه، مستغلًّا ما لدى هذا المتعلّم من آمال ودوافع مختلفة، محسّنًا توجيهه إلى اختيار الأنشطة والأدوات الّتي تعزّز تعلّمه، أو مجهّزًا له هذه الأنشطة والأدوات.

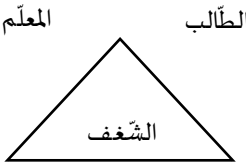
ولتحقيق ذلك، يجب أن تشمل خطّته التّعليميّة أهدافًا واضحة، وإجراءات منظّمة ومرنة وجاذبة، وأنشطة وأدوات متنوّعة، ومن نافل القول إنّ للفنون والتّكنولوجيا دورًا كبيرًا فيها، لما تشتمل عليه من تنوّع واسع ومفيد للمتعلّم. كذلك عليه أن يشرك المتعلّم في عمليّة تخطيط الأنشطة وتنفيذها، وأن يشجّعه على تطبيق التّقويم الذّاتيّ، وبذلك يحوز موضع الملهم، فيثير اهتمام المتعلّم، ويؤثّر إيجابًا في تشويقه إلى التّعلّم، وفي تحفيز دافعيته إليه، بحيث يُعدّ تحضير المعلّم لصفّه، في عمليّة التّعلّم الذّاتيّ، أكبر وأقوى حضورًا منه في عمليّة التّعليم التّقليديّ.

ويمكن إظهار هذا الدّور وتوضيحه على الشّكل التّالي:

- التّعرّف إلى قدرات المتعلّم وميوله واتّجاهاته من خلال الملاحظة المباشرة، والاختبارات التّشخيصيّة والتّقويميّة والبنائيّة والتّكوينيّة والنّهائيّة.
- تقديم العون للمتعلّم في تطوير قدراته وتنمية ميوله واتجاهاته، بشتّى الطّرق.
- تيسير عمليّة التّعلّم، والعمل على خلق جوّ يشعر فيه المتعلّم بالحريّة لتحقيق النّموّ المعرفيّ - الوجدانيّ والحركيّ.
- إعداد الموادّ التّعليميّة اللّازمة الّتي تُسهم في توفير مصادر متنوّعة للمعرفة، وعدم الاكتفاء بالكتاب المدرسيّ، وبما هو مدرج في المناهج والبرامج المقرّرة.
- اكتشاف مواهب المتعلّم وقدراته، وتسليط الضّوء عليها واستغلالها في عمليّة التّعلّم.
- تدريب المتعلّم على مهارة الوصول إلى المعلومات والمعارف ومصادر التّعلّم، كما على استخدام تقنيّات التّكنولوجيا الحديثة، كالإنترنيت بمختلف أشكالها ومواقعها، كما الذّكاء الاصطناعيّ.
- توجيه المتعلّم إلى اختيار أهداف تتناسب مع نقطة البدء الّتي حدّدها الاختبار التّشخيصيّ، كما مع نقطة الوصول المراد بلوغها.
- تدريب المتعلّم على مهارة الاستخدام العلميّ لمصادر المعرفة، وللمعينات التّربويّة المتوافرة.
- وضع الخطط العلاجيّة الّتي تمكّن المتعلّم من سدّ الثّغرات، واستكمال الخبرات اللّازمة له.
- الاستعداد الدّائم لتقديم الاستشارة اللّازمة للمتعلّم في كلّ مراحل التّعلّم، وللتّخطيط والتّنفيذ والتّقويم.
- العمل الدّائم على تعميق معرفة المتعلّم، وعلى خلق الشّغف عنده لكي يسعى إلى المعرفة بنفسه.

والشّغف، في هذا الإطار، هو الشّعور بأنّ المتعلّم يريد أن يفعل ما لا يريد أن يقف أحد في طريقه. يقول الأديب والفيلسوف الرّوسيّ "دوستويفسكي" (Dostoevsky) في روايته " الجريمة والعقاب": "إنّ الإنسان بحاجة إلى طموح، إلى شغف يدفعه إلى الحياة. هو بحاجة إلى شيء لا يجده إلّا في نفسه."

إذًا، إنّ المعلّم، من خلال التّعلّم الذّاتيّ، وبحسب عالم الاجتماع الألمانيّ "ماكس ويبر" (Max weber) هو من يقترح، ويقود، ولا يفرض... هو من يُشعر الآخرين بأنّهم عظماء.[2]



2. اعتماد مقاربات تيسّر عمليّة التّعلّم الذّاتيّ

إنّ عمليّة التّعلّم الذّاتيّ لا يمكن أن تتمّ وتنجح، بعيدًا عن المنحى العلميّ الواضح والدّقيق، والمدروس الخطوات. لذا، فمن الضّروريّ الوقوف عند بعض ما يسهم في هذا المجال:

أ) **حسن إدارة الوقت**، وهو يعتبر المكوّن الرّئيس، والخطوة الأولى في مسار التّعلّم الذّاتيّ. فتحديد الإطار الزّمنيّ اللّازم لتحقيق عمليّة التّعلّم وإنهائها في الوقت المعيّن، واحترام هذا الوقت وحسن استغلاله وإدارته، هما مهارتان أساسيّتان في التّعلّم الذّاتيّ، لأنّ الوقت هو رأس المال الّذي يوفّر للمتعلّم مكتسبات كثيرة، ويحقّق له النّجاح المنشود، ومن دونه ستتعسّر عمليّة التّعلّم. لذا، من المفترض مقاربة هذه العمليّة بهذا المنحى العلميّ، وبتجرّد وموضوعيّة. ويمكن تدريب المتعلّم على اكتساب هذه المهارة من خلال تمارين تبدأ بالبسيطة، لتتّجه إلى تلك الأكثر تعقيدًا، ويكون الهدف الرّئيس منها هو الإنجاز ضمن وقت محدّد. ولا بأس، هنا، بأن تتّخذ هذه التّمارين المنحى التّسابقيّ، وأن تُستخدم في أثنائها وسيلة تعلن البدء والانتهاء، كالجرس، أو إنذار الهاتف المحمول، أو أيّ وسيلة أُخرى مساعدة.

ب) **وضع أهداف واضحة ومراقبتها.** فبتوجيه من المعلّم، وانطلاقًا من رؤية المتعلّم، ومن رغباته وحاجاته الذّاتيّة، يحدّد المتعلّم أهداف التّعلّم الّتي يرنو إلى تحقيقها. وفي هذا السّياق، يمكن الكلام على الأهداف الخاصّة والأهداف العامّة، وهي الّتي تتنوّع بين اللّغويّة والتّربويّة والاجتماعيّة والثّقافيّة. وبمجرّد تحديد الأهداف، يعيّن المتعلّم، وبقيادة المعلّم وتوجيهه، منهجيّة العمل، ونقاط قوّته وضعفه، كما التّحدّيات الّتي يواجهها، ويراقب سير عمله وإنجازه وتقدّمه ونجاحه، ثمّ يُجري تقييمه على أساس هذا كلّه. فباختلاف الأهداف يتبدّل المسار كلّه، والمقاربات جميعها.

وتحديد الأهداف أمر يحتاج إليه المتعلّم، كذلك المعلّم الّذي يضع خطّة تدريس تهدف إلى إرشاد المتعلّمين، وإلى توجيه أهدافهم ومساعيهم وتصويبها في حال اقتضى الأمر لهذا. وإلى تحفيزهم على عمليّة التّعلّم، وعلى جدواها العمليّة في الحياة اليوميّة بمختلف مجالاتها، وإلى مساعدتهم على اكتساب مهارات معيّنة، وتحويلها إلى الميدان الحياتيّ مع نهاية عمليّة التّعلّم. ووضع هذه الأهداف ومراقبتها، يجعلان المتعلّم أكثر قدرة على تحديد ما يريده، وعلى تقييم تقدّمه، ومعرفة مدى اكتسابه للمعرفة الّتي كان يسعى إليها، كما تُتيح له إمكان وضع منهجيّة محدّدة للتّعلّم والتّقييم، تمكّنه من تحقيق النّتائج المرجوّة. ويمكن للمتعلّم الّذي يضع أهدافه، مقاربة المسألة على الشّكل التّالي:

- إنّ الهدف من تعلّمي مهارة في قواعد اللّغة (الصّرف والنّحو...) مثلًا، هو التّخلّص من أخطاء تتواتر في أدائي اللّغوي، وتُضعف لغتي، وبالتّالي، تصويب عمليّة التّواصل وجعلها أكثر صحّة وطلاقة. ما يُسهم، بشكل أو بآخر، في بلورة شخصيّتي بصفتي متعلّمًا (تعزيز صفات كالثّقة بالنّفس والجرأة والإقدام على الكلام بلغة عربيّة فصيحة من دون الحاجة إلى من يساعدني، خصوصًا في مجال العمل في المستقبل) وفي تمكينها وسط الجماعة، وفي مختلف الميادين.
- إنّ الهدف من تعلّمي الإصغاء إلى ملقٍ متمكّن، مثلًا، وتدرّبي على هذا الأمر، هو تطوير مهارة الإلقاء الّتي تسعفني في اكتساب القراءة الصّحيحة والإلقاء الجميل، كمتعلّم يرغب في أن يكون له حضور فاعل في إلقاء كلمات، في أثناء نشاطات واحتفالات، داخل المدرسة وخارجها، كما كمؤثّر في مواقع التّواصل الاجتماعيّ، أرغب في جذب المتفاعلين معي، اليوم أو غدًا...
- إنّ الهدف من تعلّمي النّمط البرهانيّ (مفهومًا وبناء ومؤشّرات...)، مثلًا، هو سبيلي لاكتساب مهارة المحاججة بمختلف وجوهها، وبالتّالي، التمكّن من القيام بعمليّة إقناع علميّة، وإثبات وجهة نظر صحيحة ودحض أُخرى خاطئة أو مرفوضة... وهذا يمكّن حضوري في اللّقاءات الحواريّة في الحياة اليوميّة أو في أيّ مجال آخر.

ج) **تحديد مصادر التّعلّم المناسبة بدقّة وذكاء**، إذ حينما يتعلّق الأمر بالتّعلّم الذّاتيّ، فالمصادر المتاحة لا تعدّ ولا تحصى، بعكس عمليّة التّعلّم التّقليديّة الّتي تقتصر على وسيلة واحدة في غالب الأحيان، هي الكتاب المدرسيّ الموحَّد. ونظرًا إلى سعة المصادر المتوافرة في عملية التّعلّم الذّاتيّ وكثرتها، يصبح اختيار المصدر الصّحيح والموثوق به أمرًا صعبًا، لذا، على المتعلّم، عند اختيار مصدر التّعلّم، التّشكيك في كلّ شيء، والتّأكّد من مصدر كلّ معلومة قبل اعتمادها، بخاصّة إذا كانت الإنترنت هي المصدر، فهذه الشّبكة تضمّ كمًّا هائلًا من المعلومات، وليست كلّها صحيحة. أمّا الخطوات العمليّة، في هذا الإطار، فنذكر منها:

- تحفيز المتعلّم على زيارة المكتبات الورقيّة والإلكترونيّة، بكلّ ما قد تتضمّنه من كتب ومقالات ومجلّات ومصادر ومراجع متنوّعة. ومرافقة المعلّم له في أولى هذه الزّيارات، في الأقلّ، بغية مساعدته في الاطّلاع والاختيار، وتمييز السّيّئ من المفيد، والخطأ من الصّحيح، والإشاعة من اليقين.

[2] موقع ويكيبيديا (Wikipedia).

وذلك، في عمليّة مدعّمة بالاستبيان اللّازم، وبالتّوضيحات والأدلّة الضّروريّة. فهي خطوة أوّليّة وعمليّة لا بدّ منها في هذا الإطار، ومنذ مراحل التّعلّم الأولى.

- إقامة ما يمكن تسميته بـ"معرض الدّلالات"* في الصّفّ أو في حرم المدرسة. وهو قد يكون معرضًا ثابتًا يتضمّن عددًا كبيرًا من المراجع والمصادر التّعليميّة، والتّحفيزيّة، والمتجدّدة، وغير التّقليديّة، والمتنوّعة، والهادفة، والمعبّرة والدّالّة، المحليّة والعالميّة، والمتراوح حجمها بين قصير ومتوسّط، من فقرات ونصوص (سرديّة، خرافيّة، وصفيّة، تأمّليّة، حكميّة، توجيهيّة، إقناعيّة، مرجعيّة، أدبيّة، إبداعيّة، علميّة...) ومقتطفات فكريّة، وأقوال مأثورة، وحكم مهمّة تعود لكبار الفلاسفة والأدباء والمفكّرين والفنّانين والقادة البارزين والمصلِحين عبر التّاريخ البشريّ، ولوحات فنّيّة وصور وأفلام مختلفة، وشهادات حيّة مصوّرة، ومشاهد مسرحيّة متنوّعة قصيرة أو متوسّطة الطّول، ومقطوعات موسيقيّة، وأغنيات باللّغة العربيّة الفصيحة... بحيث يُفترض بهذه المصادر والمراجع كلّها أن تُسهم في إغناء مخزون المتعلّم الفكريّ واللّغويّ والثّقافيّ، وأن تعبّد الطّريق أمامه للوصول إلى أهدافه، وأن تجذبه إلى استقاء المعرفة، بأسلوب مميّز وغير اعتياديّ. وقد يكون تمرينًا يقوم به المتعلّم حول موضوع معيّن (تفسيرًا وإقناعًا وإبعازًا...) من خلال مجموعة من المقاربات المتنوّعة ذكرت أعلاه.

وعلى البيئة الحاضنة (المدرسة والمعلّم والأهل، وحتّى المتعلّم بنفسه) العمل على تأسيس هذا المعرض، وتجهيزه وتقديمه بطريقة مميّزة ومبدعة، وإغنائه، إضافة إلى تطويره وتحديثه، كما يمكن للمتعلّم المساهمة فيه. وممّا لا شكّ فيه، أنّ هذا المعرض، كسواه من المعارض، يرسّخ عند المتعلّم مهارة الاختيار، ويدرّبه عليها، بمجرّد مقاربتها بالطّريقة المناسبة والممتعة.

3. وضع برامج ومناهج مهيّأة للتّعلّم الذّاتيّ

لا يمكن لمحارب في القرن الحادي والعشرين أن يذهب إلى قتال بسلاح قديم. كذلك لا يمكن لمعلّم اليوم ولمتعلّمه اللّذين نحفّزهما على مقاربة التّعلّم الذّاتيّ أن ينطلقا من مناهج قديمة المقاربات وتقليديّة الأساليب، تلوك الماضي وتأسر نفسها فيه. ما يؤكّد لزوم العمل على تغيير هذه البرامج والمناهج بما يحاكي كلّ الطّرق الحديثة والمتطوّرة، وهي الّتي أثبتت جدواها مع الوقت والتّجربة، وبما يلبّي مهارة التّعلّم الذّاتيّ الحديثة والضّروريّة. فالتّعلّم الذّاتيّ يتيح للمتعلّم أن يكتسب المعرفة بنفسه، وأن يختار ما يشاء من وسائل تعلّميّة مناسبة له، بدلًا من أن تقتصر العمليّة على أسلوب واحد، أو مصدر واحد فقط متاح للجميع، من دون الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الشّخصيّة والتّعلّميّة بين المتعلّمين، كما هو الحال في التّعليم التّقليديّ. وهذا يفرض، بشكل أساسيّ، أن تكون البرامج التّعلّميّة برامج طيّعة، متحرّرة، ومتجدّدة وقابلة دائمًا لإعادة النّظر والدّرس. "فأكثر ما يجعل الإنسان غير متعلّم هو العقليّة الثّابتة المتحجّرة الّتي تخاف من التّغيير ومن مواجهة أيّ تحدّيات، والّتي تقتل، بالتّالي، الرّغبة في التّعلّم..." (Dweck 2006, 16).

وممّا يمكن الإشارة إليه في هذا المجال:

أ) **اعتماد التّدريس العامّ والكلّيّ الّذي لا يجزّئ المادّة التّعلّميّة**، ولا يحوّلها إلى مجموعة من الكيانات المنفصلة، فاللّغة هي كلّ متكامل. انطلاقًا من هذا الكلام، يمكن التّوقّف عند ضرورة ربط بالمهارات، بعضها ببعض، على امتداد المادّة في المسارَين الأفقي والعمودي، من خلال ربط متواصل وفاعل بين المهارات الأساسيّة والمهارات المستمرّة، لصالح اكتساب الكفايات اكتسابًا حقيقيًّا، ومتكاملًا، ومستدامًا... فلا نصادف متعلّمًا متفوّقًا في قواعد الصّرف والنّحو، فيما هو لا يحسن التّواصل عبر جملة بسيطة خالية من أخطاء الصّرف والنّحو... وقد يكون التّركيز في بعض المقاربات مساعدًا في هذا الإطار، من قبيل:

- **اعتماد المطالعة منطلقًا، لا بل محورًا ومركزًا**، في كلّ عمليّة تعلّم هي أفضل ما قد يُعتمَد هنا، لأنّ ما يتمّ اكتسابه، عبرها، هو كبير وقيّم، ويحاكي شموليّة اللّغة بمختلف وجوهها، وهو قد لا يتحقّق عبر وسائل أخرى، وبالطّريقة العفويّة، والميسّرة، والممتعة نفسها.
- **تعزيز كلّ المقاربات التّوظيفيّة الّتي توظّف مهارة في مهارة أُخرى**، بحيث تجعل النّسيج النّصّيّ (الكلام المنصوص: جملة وفقرة ونصًّا، أكان خطّيًّا أم شفهيًّا، أكان فهمًا أم إنتاجًا...) هو مسرح التّوظيف والتّعلّم الأساسيّين. فعلى سبيل المثال لا الحصر، يمكن توضيح المقاربة بالنشاط الآتي: "طُلب إليكَ أن تمثّل طلّاب مدرستك في المؤتمر السّنويّ الّذي تنظّمه الإدارة، من خلال إلقاء كلمة حول موضوع القيم ودورها في حياة الطّالب، على أن تُنشَر أعمال المؤتمر لاحقًا في مجلّة المدرسة. اكتب نصًّا من خمسين كلمة، تعالج فيه موضوع "أهمّيّة القيم التّربويّة في حياة الطّالب"، وذلك وفق النّمط الّذي تراه ملائمًا، موظّفًا المهارات التّالية: لام الأمر (1)، نون التّوكيد الخفيفة (2)، تشبيه مؤكّد (3)، برهان الشّبه (4)...)، مشيرًا إلى كلّ منها بالرّقم المحدّد لها، مراعيًا البناء النّصّيّ المناسب، ووظيفة الكلام الملائمة."

ب) **ربط المعرفة بالحياة**. إنّ أيّ مهارة يتعلّمها المتعلّم، وإن بذاته، ولا يستخدمها في حياته اليوميّة، فهي معرّضة للتّشوّه والتّلاشي، وغالبًا بعد وقت قصير من إهمالها، وعدم التّعرّض لها. لذا، على البرامج أن تحرص على أن يستفيد المتعلّم من كلّ مهارة اكتسبها، فيحوّلها إلى ما له علاقة بالحياة العمليّة اليوميّة بمختلف نواحيها ومجالاتها. (التّعلّم الذّاتي، 2022) وهذا يساعد المتعلّم في أن يكون فاعلًا في مجتمعه، وفي أن يثبت معرفته بشكل حسّيّ وجليّ. فمن يملك المعرفة ولا يحسن استخدامها، فكأنّه لا يعرف!

وقد يساعد التّعلّم الذّاتيّ المتعلّم في تحقيق النّجاح المستقبليّ في الحياة والعمل، وفي تطوير المهارات الّتي يحتاج إليها لتحقيق أهدافه، كما القدرة على التّكيّف مع التّغييرات، وتعزيز التّعلّم المستمرّ لتطوير الذّات.

* فكرة ابتكرتها ونقّذتها في عدد من صفوف اللّغة العربيّة.

وقد يكون دمج التّعلّم والمكتسبات في مشاريع تطبيقيّة، عمليّة تكون الحياة هي نفسها محورها، تبعًا لميادينها المختلفة: الاجتماعيّة، الثّقافيّة، التّربويّة، الاقتصاديّة، السّياسيّة، الدّينيّة، العسكريّة، الطّبيّة وما إليها... وبالتّالي، إخراج المتعلّم من غرفة الصّفّ إلى الخارج: الشّارع، السّوق، المتجر، المصنع، الشّركة، المطار، المرفأ، المأوى، الميتم، المزرعة، البستان، الغابة، الشّاطئ، المعرض، المستشفى، المستوصف، المراكز الطبّيّة، مراكز جمعيّات مختلفة، مركز البلديّة، مركز المختار، البرلمان النّيابيّ، مقرّ الحكومة، القصر الجمهوريّ أو الملكيّ... تشكّل أبرز تجليّات ربط التّعلّم بالحياة.

وقد تكون المبادرات والأعمال التّطوعيّة، والعلاقات الاجتماعيّة وسيلة تفتح أبوابًا وفرصًا للتّعلّم وخوض تجارب جديدة. وهذا ما يمكن أن نسمّيه التّعلّم الميدانيّ، أو التّعلّم المتكامل والمفيد للحياة. فالتّعلّم القائم على المشاريع هو أداة قويّة تحفّز المتعلّم، وتساعده على اكتشاف نفسه، لما تتركه من جوّ تعلّميّ ممتع، من خلال المقاربات التّطبيقيّة العمليّة المعتمدة على الفعل والمبادرة والتّطبيق، وليس فقط على التّلقي والمشاهدة والإصغاء. ويمكن للعديد من المتعلّمين أن يتفوّقوا إذا أتيحت لهم فرصة التّعلّم العمليّ. وهذا ما أشار إليه "كونفوشيوس" في كتابه "المحاورات" حين قال: "قل لي وسوف أنسى. أرني لعلّي أتذكّر. أشركني وسوف أفهم."

وانطلاقًا من أهمّيّة ربط المعرفة بالحياة، تأتي ضرورة تخصيص جزء مهمّ من عمليّة التّقييم العامّة له، كي يؤخذ بجدّيّة، ويقارب باهتمام.

أمّا أبرز ما يمكن ذكره من مقاربات تطبيقيّة، فهو:

- صنع شيء ممّا تعلّمه المتعلّم، مثل مجسّم لآلة، أو فيديو، أو فِلم قصير، أو خريطة، أو ملخّص، أو مشروع، او ابتكار... وتحويله إلى حيّز التّنفيذ في الميدان العمليّ، من خلال التّواصل مع المعنيّين في هذا المجال.
- تنظيم لقاءات حوارية هادفة، ومسابقات مختلفة، في المدرسة أو بالتّعاون مع مدرسة أخرى، أو خارج الإطار المدرسيّ، تتناول موضوعًا محدّدًا يتبدّل من عام إلى آخر.
- لقاءات مع معنيّين من أجل مناقشة مشاريع محدّدة، ومقترحات جديدة، وخطط مبتكرة وضعها المتعلّم، كلقاء مع منسّق اللّغة العربيّة في المدرسة، على سبيل المثال، من أجل تقديم مقترح يخدم عمليّة تعلّم اللّغة العربيّة وتطويرها، أو لقاء أيّ معنيّ في المدرسة وخارجها.
- إنشاء مجلّة ورقيّة أو إلكترونيّة، وموقع إعلاميّ خاصّ بالمدرسة، يُعنيان بمختلف الموضوعات المتعلّقة باللّغة العربيّة، وبمجتمعها وحضارتها، وكلّ ما قد يدور في فلكها. كما المشاركة في برنامج إذاعيّ أو تلفزيونيّ أو مقابلة إعلاميّة، في المدرسة أو خارجها، تطبيقًا لمكتسبات مرتبطة بالتّواصل الشّفهيّ، على سبيل المثال.
- المشاركة في ندوة أو محاضرة أو حضورهما تُطبَّق فيها مكتسبات على الصّعيد الشّخصيّ، وأخرى مرتبطة باللّغة، والإلقاء، والبناء النّصّيّ، والوظائف الكلاميّة والمؤشّرات.
- المشاركة في مهرجانات مختلفة، في المدرسة وخارجها، وإلقاء كلمات، تطبيقًا لمكتسبات مرتبطة بالتّنظيم والتّدبير، كما بالإلقاء.
- زيارة دور نشر متنوّعة، والتّدرّب على التّفكير النّاقد، وعلى اختيار الأفضل.
- حضور معارض ومسرحيّات، وإخضاعها للنّقد والحكم والمناقشة.
- زيارة مياتم ومآو، والخدمة فيها، تطبيقًا لمكتسبات قيميّة، أو استكشافًا لها.
- زيارة المستشفيات ومساعدة المرضى، البالغين والأطفال، وجمع التّقارير والأحكام والرّؤى اللّازمة، وتحويلها إلى حيّز التّنفيذ.
- زيارة مصانع وشركات أعمال، والقيام بمهمّات محدّدة، وتقديم تقارير مشاهدة.
- تنفيذ مشاريع إنمائيّة تجميليّة بيئيّة اجتماعيّة طبّيّة، تتبنّاها المدرسة، أو أيّ جهة مموّلة أخرى (زرع أزهار وأشجار، قطف مواسم وحصادها، القيام بحملات نظافة، زيارة أماكن سياحية ومعالم مختلفة والمشاركة في تنفيذ بعض الأعمال فيها...).
- لقاءات مع مسؤولين ومؤثّرين في المجتمع (فنّانين، محامين، قضاة، نوّاب، رؤساء بلديّات، باحثين، نقّاد، مفكّرين، مثقّفين، كتّاب، قصصيّين...) ومناقشة مسائل وموضوعات معيّنة معهم.
- استخدام الطّبيعة لاكتساب مهارات على الصّعيد الشّخصيّ، والمعرفيّ، كاكتساب مهارة محاكاة الطّبيعة، وذلك من خلال زيارات حيّة ومباشرة، أو من خلال صور ومشاهد تنقل الطّبيعة إلى مكان التّعلّم. فيمكن مثلًا وضع صور كهذه أمام المتعلّم ليتدرّب على مهارة برهان الشّبه:

الحرّية يجب أن تنضبط ضمن حدود كما النّهر...

اختيار الأفضل من كلّ شيء كما النّحلة...

عدم إضاعة الوقت مع المتطفّلين كما لإدراء النّسر بالغراب

النّقاش مع الجهلة لا نتيجة منه كما الرسم على الماء...

ج) **تعزيز مهارة البحث، وجعلها في صلب كلّ عمليّة تقصٍّ معرفيّ.** ما يوجب الاستعانة بموارد من خارج الكتاب المقرّر، واسترفاد الوسائل المختلفة وفق ما يناسب عمليّة التعلّم الذّاتيّ. والبحث هو إحدى هذه الوسائل، لا بل قد يكون هو أبرزها، إذ، من خلاله، يصبح المتعلّم أكثر مرونة في عمليّة الوصول إلى المعرفة، واكتساب مهارة مستدامة.

وللمعلّم في هذا المجال دور بارز في إثارة اهتمام المتعلّم، وتعزيز حبّ الاستطلاع والاستقصاء والبحث عنده. ومن أوفى الإستراتيجيّات في هذا الإطار، طرح الأسئلة الّتي تحفّز التّفكير، والتّفكير النّاقد، وتختبر الفرضيّات، بغية استنتاج الحلول الصّحيحة. فالمعلّم الباحث الّذي يتمتّع بمهارات بحثيّة عالية، يعي مدى أهمّية البحث، فيؤثّر في المتعلّم، ويُكسبه، بطريقة مباشرة وغير مباشرة، مهارات البحث الحقيقيّة بحسب إمكاناته، راسمًا أمامه الطّرق النّاجحة لتحقيق هذا الهدف، كي لا تبقى هذه المهارة مهمّشة، في مهبّ الاعتباطيّة والاستخفاف.

ويمكننا، هنا، أن نمثّل بخارطة عمل تلخّص عملية إنجاز عمل بحثيّ، باستطاعة المتعلّم التزامها والتّدرّب عليها، بهدف اكتساب مهارة البحث بالشّكل الصّحيح:

- تحديد المتعلّم الموضوع محور البحث، وتعلّمه اختيار الجديد الّذي يُفترض أن يشكّل إضافة ملحوظة إلى الحضارة الإنسانيّة المتراكمة.
- القيام بعمليّة استدرار المعلومات والمعارف لتشكيل المادّة المبحوث عنها.
- وضع مخطّط يراعي البناء السّليم للأفكار، والتّدرج والتّسلسل المنطقيّين لها.
- تشكيل المادّة البحثيّة، والعمل على تقديمها بالطّرق المناسبة والمرتّبة.
- مقاربة آفاق بحثيّة جديدة واستشرافيّة.

د) **التّحفيز على التّثقّف والمطالعة وعلى مركزيّتهما في التّعلّم الذّاتيّ.** إنّ لقراءة الكتب ومطالعتها، كما حضور المحاضرات والنّدوات والمؤتمرات، والورش والمعارض الفنّيّة وغيرها، دورًا كبيرًا في التّعلّم واكتساب المعلومات. فهي تحمل في طيّاتها خبرات أصحابها وتجاربهم، وتتجلّى فيها مواهبهم، في دائرة ما يمتلكونه من مخزون معلوماتيّ ولغويّ وثقافيّ وفكريّ.

وقد أظهرت تقنيّة القراءة أنّها أداة فعّالة لتوسيع آفاق كلّ متعلّم، وبخاصة الفكريّة والنّقديّة، كما لإغناء مخزونه اللّغويّ بالمفردات الفصيحة، والعبارات الصّحيحة، والنّصوص الهادفة الّتي تسمح له بمقاربة المعرفة وتظهيرها على النّحو المطلوب، من دون أن تكون اللّغة عائقًا في أيّ مستوى كان. وقد أثبت العديد من الدّراسات، في هذا الإطار، أنّ القراءة قادرة على أن تُكسب المتعلّم الشّكل الصّائب للّغة أكثر من دروس القراءة والقواعد والبلاغة وغيرها. يقول "عبّاس محمود العقّاد" عن القراءة في كتابه " أنا "*: "حياة واحدة لا تكفيني، والقراءة من دون غيرها هي الّتي تعطيني أكثر من حياة؛ لأنّها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق."

لكن، يبقى أمر مهمّ ينبغي لنا التّوقّف عنده، هنا، وهو ضرورة ألّا تأتي القراءة فعلًا ملزمًا، وعملًا واجبًا يجعلها جزءًا لا يتجزّأ من البرنامج التّعليميّ، ويجعل مقاربتها لا تبتعد عن مقاربة أيّ واجب دراسيّ آخر، بل يجب أن تأتي فعلًا حرًّا يقاربه المتعلّم بشغف، ورغبة ذاتيّة، وبيقين الجدوى الكبيرة الّتي

* هو سيرة ذاتيّة وفكريّة تكشف عن أعماق العقّاد النّفسيّة وعن تجربته الحياتيّة. صدر عام 1960

سيحصدها من هذا الفعل. وقد ألمح "مارك توين" إلى ذلك بقوله: "عندما تقرأ بحرّيّة، فهذا يسمّى فكرًا ومعرفة. أمّا عندما تقرأ ما ألزموك بقراءته أو ما يُسمح لك بقراءته، فهذا يُسمّى تلقينًا." (اقتباسات السّينما الفلسفيّة cine- phili) وهنا، لا بدّ لنا من التّوقّف عند تأثير المعلّم في هذا الإطار. فمعلّم قارئ يسهم، حتمًا، في خلق متعلّم قارئ متحفّز على القراءة. وهذا ما نسمّيه التّعلّم بالقدوة، وهو من أفضل أنواع التّعلّم. ومن أبرز ما نذكره هنا من مقاربات تفعيليّة تخدم عمليّة التّعلّم الذّاتيّ، بالمطالعة:

- مناقشة المعلّم نصًّا أو كتابًا، طالَعهما هو بنفسه مع المتعلّم، بأسلوب يحاكي مستوى المتعلّم الفكريّ واللّغويّ والثّقافيّ.
- عقد جلسات حواريّة (نقد، حكم، إبداء رأي، تعبير عن موقف أو ردّ فعل، تبيان قواسم مشتركة مع نصوص أُخرى، ربط بالحياة...) حول نصّ أو كتاب طالَعهما المتعلّم، مع المعلّم، أو مع زملائه المتعلّمين، أو مع المؤلّف.
- تقديم مشهد مسرحيّ قصير مستوحى من نصّ أو من كتاب مطالَع.
- تجسيد صورة، أو لوحة فنّيّة مستوحيتَين من نصّ أو كتاب مطالَع.
- توظيف كتاب مطالَع في إغناء "معرض الدّلالات" (المذكور سابقًا) الخاصّ بالمصادر والمراجع التّعلّميّة، من خلال أيّ شكل من الأشكال الملائمة لطبيعة مصادر المعرض.

ه) **تعزيز التّربية الإبداعيّة الّتي تستخدم الفنّ كوسيلة مهمّة في عمليّة التّعلّم الذّاتيّ**، وذلك بوساطة أشكال الفنّ المختلفة، وبخاصّة الرّسم والموسيقى والمسرح. فالإبداع هو التّفلّت من تخشّب القوانين، ومساحة لإطلاق العنان للّتفكير، وإثبات وجود "عالم كلّ شيء ممكن"، وبالتّالي، هو سبيل أكيد إلى التّجدّد والتّميّز والاستقلاليّة الفكريّة، والتّحرّر من النّمطيّة.

وهذه القدرة الإبداعيّة متاحة للجميع، وليست للموهوبين أو النّابغين فحسب. من هنا، على المتعلّم أن يؤمن بوجود هذه البذرة الإبداعيّة في داخله، وأن يعمل على إنمائها، وعلى تفتّح بتلاتها. كما على البيئة الحاضنة أن تؤمّن كلّ ما يُسهم في هذا النّموّ، ويعزّز هذه الطّاقة، وأن تعمل على تطويرها وتوظيفها بالشّكل الملائم. فتحفيز هذه الطّاقة الإبداعيّة يضمن، بالتّأكيد، تحوّل عمليّة التّعليم إلى تعلّم، وتعلّم ممتع ومرغوب فيه، وإلى مهارة تستمرّ لمدى الحياة.

ومقاربة هذا المجال بفعالية، لا تنفكّ من:

- تنمية الحسّ الفنّيّ عند المتعلّم، وإغناء مخزونه الفنّيّ، وتدريبه على النّقد الفنّيّ، وعلى حسن التّذوّق.
- تعريض المتعلّم، على نحو مطّرد، لنماذج فنّيّة وإبداعيّة تعزّز عنده أهمّيّة الإبداع وقدرته على تطوير المهارات، وتفعّل ثقته بطاقاته الإبداعيّة ومواهبه الفنّيّة.
- دمج الفنّ في كلّ مقاربة تعلّميّة، كتعلّم المهارات اللّغويّة (مهارات الصّرف والنّحو، المهارات النّصّيّة والإنسانيّة...) من خلال توظيفها على خشبة المسرح، أو في أنواع السّرد، أو في مشهد مصوّر بسيط.
- إحاطة المتعلّم بأجواء فنّيّة محفّزة، كاستخدام الموسيقى في بيئة التّعلّم لتوفير الجوّ الملائم، ووضع لوحات فنّيّة في هذه البيئة وتبديلها بين الفترة والأخرى، وإغناء المكتبة بالمصادر الفنيّة المناسبة والمتنوّعة.
- استخدام الصّورة من أجل بلورة المفاهيم والمهارات، والتّدرّب على استنباط المجرّد من الحسّيّ، كاستنتاج معنى من خلال مشهد مصوّر، أو تحويل فكرة إلى مادّة مرسومة أو مصوّرة.
- التّركيز في النّصوص الأدبيّة المبدعة الّتي تفعّل الخيال عند المتعلّم، وتجعله يستمتع بهذا النّوع من النّصوص، ويقارب اللّغة العربيّة من زاوية متميّزة ومختلفة.
- تنظيم مسابقات وأنشطة تتمحور حول الإبداع ومهاراته، وتعمل على اكتشاف هذه المهارات وتعزيزها، وذلك من خلال اللّغة العربيّة وما يدور في فلكها.

و) **استخدام التّكنولوجيا في تطوير التّعلّم الذّاتيّ وفي تفعيله.** فالتّطوّرات التّكنولوجيّة الحديثة وبخاصّة الإنترنت والمشاع الرّقميّ والذّكاء الاصطناعيّ، ومعها مختلف التّطبيقات والوسائل التّقنيّة الحديثة، سهّلت تطبيق عمليّة التّعلّم الذّاتيّ، وأتاحت للمتعلّم الّذي يطلب تعلّم موضوع جديد، أو الّذي يهدف إلى تطوير قدراته، أو الّذي يبغي اكتساب مهارات جديدة، إمكان تحقيق ذلك بسهولة وإتقان، وفي أيّ زمان ومكان، خصوصًا إذا توافرت النيّة المقرونة بالاستعداد.

وفي إطار الكلام على التّكنولوجيا، لا بدّ من الوقوف عند تقنيّتي المشاهدة والإصغاء اللّتَين تجذبان المتعلّم إلى التّعلّم من خلال المصادر المرئيّة والمسموعة، كالصّور، والألعاب، والأفلام الوثائقيّة، والأفلام التّثقيفيّة القصيرة والمتنوّعة، والمحاضرات المُسجّلة، والكتب، والمدوّنات والمقاطع الصّوتيةّ، والمواقع والتّطبيقات التّعليميّة، نظرًا إلى كونها تتمتّع بالوضوح في تقديم المعلومات، وفي إعطاء أمثلة واقعيّة عليها. وبالتّالي، هي تسهم في تعزيز الفهم والاستيعاب عند المتعلّم، وتتيح له التّركيز والانتباه والاستمتاع أكثر، شريطة ألّا تفتقد عمليّة التّعلّم هذه إلى اللّمسة والتّفاعل الإنسانيّين، بعد أن بتنا نفتقد هذا النّوع من الحضور الإنسانيّ في هذا الزّمن الصّعب.

وللوصول إلى التفاعل المطلوب في هذا المجال، من الضّروريّ العمل على الآتي:

- اكتساب المتعلّم مهارة البحث الأصيل في المواقع الإلكترونية، يرافقها إتقان الطّباعة باللّغة العربيّة منذ الصّغر، واستخدامها في تواصله، وفي المادّة التّعلّميّة.
- تحويل المادّة - محور التّعلّم- وما أمكن من المصادر المطلوبة إلى مادّة رقميّة، متاحة لكلّ متعلّم بيسر، بالتّوازي مع صيغتها المطبوعة.
- توفير تطبيقات إلكترونيّة، وموارد رقميّة هادفة وتعلّميّة، تركّز في مهارات محدّدة، كتحويل قاعدة معيّنة في الصّرف والنّحو إلى فِلم قصصيّ قصير، أو تعلّم مهارة لغويّة من خلال لعبة رقميّة.
- إجراء بعض التّقييمات بآليّة الاختبار الرّقميّ بكلّ أهدافه.
- إجراء أنشطة ومسابقات للمتعلّمين، يكون محورها ابتكار تطبيقات إلكترونيّة تسهم في تعلّم اللّغة العربيّة، ودعم الابتكارات الفائزة والسّعي إلى إدخالها حيّز التّنفيذ.

ز) **تعزيز مهارات التّفكير العليا.** من الضّروريّ، في عمليّة التّعلّم الذّاتيّ، السّعي إلى كلّ ما يُنمّي المهارات العقليّة، كمهارات التّفكير العليا الّتي تعتمد التّفكير المنطقيّ والتّفكير النّقديّ والتّفكير الإبداعيّ، لتحقيق أعلى قيمة في المهارات. فبحسب فلسفة "سقراط Socrates وأفلاطون Plato، وأرسطو Aristotles"، من شأن التّحليل والحكم والمجادلة، أن توصل صاحبها إلى الحقيقة.

فالتّفكير يتيح للمتعلّم أن يخوض تجربة تعلّم ذاتيّ ناجحة ومفيدة، يجني، من خلالها، الكثير من المعارف والمكتسبات. وترتكز هذه التّجربة في الملاحظة والمراقبة والتّأمّل في تجارب الآخرين، كما في القدرة على تظهير هذه المعرفة الفكريّة، بحيث تؤدّي الملَكة اللّغويّة دورًا رئيسًا. يقول المعلّم والفيلسوف والمؤلّف الأميركيّ "مورتيمر أدلر" (Mortimer Adler)، في مجال القدرة على التّعبير لغويًّا عن المكتسبات الفكريّة، إنّ "الشّخص الّذي يقول إنّه يعرف ما يفكّر فيه، لكنّه لا يستطيع التّعبير عنه، عادةً، يكون لا يعرف ما يفكر فيه."

لكن، تبقى مهارة حلّ المشكلات هي إحدى أبرز مهارات التّفكير الّتي يُفترض التّركيز فيها. فالتّعلّم الذّاتيّ يساعد المتعلّم على تحديد المشكلات والمبادرة، مباشرة، إلى البحث عن حلّ مناسب لها بمفرده. وقد يكون ذلك من خلال استراتيجية التعلّم بالأقران، أو من طريق البحث النّشط، أو من خلال مهارة التّقصيّ المعرفيّ عبر شبكة الإنترنت، أو الاحتكاك الشّخصيّ بالآخر المعنيّ، أو أيّ سبيل آخر، بدلًا من انتظار وصول الحلول الجاهزة إليه.

وهذا الأمر يجعله، مع الوقت، أكثر قدرة على مواجهة الصّعوبات والتّحدّيات، وعلى التكيّف مع التّغيّرات من حوله (التّعلّم الذّاتيّ، 2022). فعبارة العالم "ألبرت آينشتاين" "مقياس الذّكاء هو القدرة على التّغيير" تشير إلى أنّ الذّكاء الحقيقيّ لا يكمن في حفظ المعلومات، ولا في امتلاك المعرفة فحسب، بل في القدرة على التّكيّف مع الظّروف المتغيّرة، واستيعاب المستجدّات بطريقة فعّالة. إنّ الشّخص الذّكيّ هو من يستطيع حلّ المشكلات، ومواجهة التّحدّيات، ويكيّف نهجه وتفكيره على وفق الظّروف، بدلًا من التّمسّك بالطّرق التّقليديّة، والاستغراق في الأفكار المحدودة. فالتّغيير، هنا، يدلّ على المرونة الذّهنيّة، والاستعداد للنّموّ والتّطوّر، وهو ما يميّز العقول المبتكرة.

ومن المقاربات الفكريّة الّتي يوصى بتعريض المتعلّم لها، في إطار تعزيز مهاراته الفكريّة:

1) إكسابه سلوكيّات التّفكير ومنهجيّاته وتدريبه عليها، من قبيل الانفتاح والإصغاء، والتّقصّيّ المعرفيّ، وعدم التّسرّع بل التّمهّل والصّبر والتّبصّر، والنّقد، والتّصميم، والاستنباط والاستقراء، والتّساؤل... ولأنّ الأسئلة هي المفتاح وخارطة الطّريق في مسار التّعلّم الذّاتيّ، فالأمر يقتضي التّركيز فيها، كما التّركيز في أن تكون مفتوحة، أي غير مباشرة، وغير موجّهة، فمن شأنها هنا أن تدفع المتعلّم إلى الذّهاب أبعد من النّصّ (المقروء والمسموع والمشاهَد...) وقراءة ما بين السّطور، واعتماد آليّات البرهنة (الاستقراء، الاستنباط، القياس...) وتبنّي مواقف النّقد (التّحليل، المناقشة، الاستنتاج، التّقييم...) فلا يكتفي باستعادة ما سبق وقرأه أو تعلّمه من مهارات فحسب (نحوًا، صرفًا، بلاغة، نقدًا...)

في هذا الإطار، يمكن أن تمثّل الأسئلة المفتاحيّة الثّلاثة: "ماذا" (تحديد وتأطير...)، و"كيف" (توصيف وتوضيح...)، و"لماذا" (تعليل وتحليل...) بوصلة أيّ مقاربة لغويّة، سواء أكانت نصيّة، أم غير نصيّة.

أمّا عن الاستقراء، فيمكن تقديم المثال التّالي عن "المتمّمات في الجملة" في باب الصّرف والنّحو:

مُتَمِّماتُ الْجُمْلَةِ:

اقْرَأِ الْجُمَلَ التّالِيَةَ: "نامَ الطِّفْلُ". "نامَ الطِّفْلُ الصَّغيرُ". "نامَ الطِّفْلُ في السَّريرِ". "نامَ الطِّفْلُ صَباحًا"

- أَيُّ جُمْلَةٍ كانَتْ أَصْغَرَ حجمًا؟	الأولى	الثّانيَةُ	الثّالِثَةُ	الرّابعَةُ
- أَيُّ جُمْلَةٍ كانَتْ أَوْضَحَ وأتمّ في معناها؟	الأولى	الثّانيَةُ	الثّالِثَةُ	الرّابِعَةُ

- ماذا أَضَفْنا إِلى الْجُمْلَةِ الثّانِيَةِ لِتُصْبِحَ أَوْضَحَ وأتمّ؟	صِفَةٌ	مَكانٌ	زَمانٌ
-ماذا أَضَفْنا إِلى الْجُمْلَةِ الثّالِثَةِ لِتُصْبِحَ أَوْضَحَ وأتمّ؟	صِفَةٌ	مَكانٌ	زَمانٌ
-ماذا أَضَفْنا إِلى الْجُمْلَةِ الرّابِعَةِ لِتُصْبِحَ أَوْضَحَ وأتمّ؟	صِفَةٌ	مَكانٌ	زَمانٌ

-ماذا نُسَمّي هذهِ الْكَلِماتِ الّتي أَتَمَّتِ الْجُمْلَةَ وَجَعَلَتْها أَوْضَحَ؟	مُتَمِّماتٌ	أساسيّاتٌ

إذًا،

مُتَمِّماتُ الْجُمْلَةِ هِيَ ..... نَزِيدُها إلى الْجُمْلَةِ لِتُصْبِحَ .....

قَدْ تَكونُ هذهِ المُتَمِّماتُ كَلِمَةً تُشيرُ إلى ..... أَوْ ..... أَوْ ..... .

2) إغناء مخزونه الفكريّ من خلال تمكين مهارة المطالعة والاطّلاع، ومن خلال اختيار النّصوص ذات البعد الدّلاليّ المتنوّع (الأدبيّ والفلسفيّ والتّاريخيّ والاجتماعيّ والنّفسيّ والسّياسيّ...) الّذي يشكّل تحدّيًا أمام المتعلّم، ويسلّحه بما يؤهّله لتطبيق أيّ مقاربة فكريّة، وللقيام بالمناقشات والحوارات الفكريّة.

3) تدريبه على التّحليل والتّأويل، وعلى الغوص في العمق النّصّيّ (نصّ مقروء، أو مسموع، أو مرئيّ...)، وعلى قراءة المختلف فيه والمسكوت عنه.

4) وضع المتعلّم أمام تحدّيات ومشكلات معيّنة، أكان من خلال النّصّ، أم من خلال مواجهات ميدانيّة، فعليّة، حقيقيّة أو مفتعلة، تكون تحت السّيطرة، وبعيدًا عن أيّ أذًى محتمل.

ح) **التّركيز على تقييم ذاتيّ ومتميّز.** ليؤدّي نمط التّعلّم الذّاتيّ أهدافه القصوى، يقتضي التّكامل بين العمليّات التّعلّميّة الذّاتيّة والتّقييم (الذّاتيّ وغير الذّاتيّ). وهذا التّقييم يتمظهر بحسب اختلاف الأدوات وتنوّعها، من مشهورها: بطاقة التّقييم الذّاتيّ (الأهداف والمعايير...)، إلى الاختبارات اللّاتقليديّة (تقديم مشروع ميدانيّ، أو بحث أكاديميّ، أو عرض أيّ إنتاج أدبيّ أو فنّيّ أو ثقافيّ، أو إبداعيّ...) وكلّ ذلك في سياق التّثبّت من مستوى التّحصيل المعرفيّ والتّربويّ والسّلوكيّ في مكتسبات المتعلّم، الأمر الّذي يسمح بقياس هذا المستوى، واستكماله وترقيته لاحقًا.

وهنا، لا بدّ لنا من الإشارة إلى ضرورة مراعاة القدرات الشّخصيّة لكلّ متعلّم، لا الانطلاق في الحكم، أو في وضع المعايير من المجموعة المتفوّقة أو الجيّدة فحسب، تحت ضغط إكمال البرامج. فمن دون تقييم التّقدّم المحرَز، وقياس النّتائج المتوَصَّل إليها، تفقد عمليّة التعلّم كثيرًا من قيمها التّربويّة الأصيلة، ولا يتحقّق الهدف من التّعلّم الذّاتيّ. ويمكن لهذا التّقييم أن يتمّ بطريقة تقليدية وفق المنهج (من قبل المعلّم) وبطريقة ذاتيّة، أو غير ذاتيّة من قبل الأقران، وربّما تمّ من قبل طرف آخر من خارج الإطار التّربويّ (كما في المشاريع الميدانيّة) وفي هذا الإطار، لا بأس من الانطلاق من الأشكال التّقييميّة الأساسيّة والتّقليديّة، والعمل على تطويرها بما يحاكي التّعلّم الذّاتيّ، كالاختبارات التّشخيصيّة، والتّكوينيّة، والتّراكميّة والّتي يجب أن تتعامل مع اللّغة العربيّة، في كلّ حال، ككلّ متكامل، بعيدًا عن أيّ تقييم تجزيئيّ...

من هذا المنطلق، بالإمكان اعتماد الخطوات العمليّة الآتية:

- تقييم المتعلّم لاحتياجات التّعلّم الذّاتيّ، في أثناء تقدّمه في عمليّة التّعلّم، كما في تقييم الموارد التي يحتاج إليها، سواء أكانت موادّ مختلفة، أم تحت إشراف المعلّم، أم مزيجًا من الاثنَين معًا...
- وضع أهداف محدّدة يرغب المتعلّم في تغطيتها في أثناء التعلّم الذّاتيّ، وتحديد الوقت الّذي يتطلّبه تحقيق هذه الأهداف، ثمّ وضع مقاييس ومعايير تراقب هذا الأمر، وتشير إلى مدى التّقدّم.
- مدّ المتعلّم بمعلومات عن سير أدائه التّعلّميّ الذّاتيّ، قبل أدائه، وفي أثنائه، وبعده، لإبلاغه بنتائج سير هذا الأداء، وتزويده بالشّروحات والتّفسيرات والتّوضيحات والتّوجيهات والمناقشات الّتي تساعده في استدراك ما يلزمه من التّغذية، وترشده إلى تمييز التّقويم السّلبيّ نحو تثبيت الإيجابيّ، وذلك من خلال المراقبة الفوريّة المرتبطة بالأداء المباشر وبالسّلوك الملاحظ، بحيث يتلقّى المتعلّم الملاحظات اللّازمة بشكل فوريّ ومباشر. وهذا النّوع من التّقييم الّذي يتميّز بالحيويّة والمنافسة الإيجابيّة بين المتعلّمين، يجعل عمليّة التّعلّم الذّاتيّ ممتعة ومحقِّقة للأهداف بصفة مستدامة.

ويبقى التّقييم الصّادر من المعلّم هو الأفضل، كونه محلّ ثقة، وهو الأكثر كفاءةً وخبرةً وموضوعيةً في إيصال الملاحظة أو المعلومة المطلوبة، طبقًا لمعرفته الّتي يُفترض أن تكون هي الأشمل للمهارات محور التّعلُّم. إنّما شريطة ألّا يتمّ بأساليب يطغى عليها التّلقين أو التّوجيه أو المبالغة أو التّعجيز، وألّا يتّسم أيضًا بالسّذاجة أو الفوقيّة أو التّعالي أو التّسخيف، بل يتّسم بأسلوب يعتمد الخطأ لتعلّم الصّواب، فلا يكون التّقييم غاية في نفسه، بل يتحوّل إلى مادّة تعلُّميّة قائمة بذاتها، تهدف، بشكل رئيس، إلى التّصويب والتّطوير والتّحسين والتّحفيز...

الخاتمة:

لقد توجّه العالم مؤخّرا توجّها قويّا إلى تنمية الفرد وتطويره، مهنيّا ومعرفيّا، لضمان تطوّر المجتمعات ونمائها، وهذا الأمر أثّر في مفهوم التّعليم والتّعلّم وأساليبهما. ولضمان مواكبة التّطوّرات والانتقالات النّوعيّة الّتي تمرّ فيها المجتمعات، ظهرت المطالبة بضرورة تنمية مهارة التّعلّم الذّاتيّ وتعميق مفهومه لدى الأفراد. وقد جاءت هذه المطالبات بعدما أثبت إتقان التّعلّم الذّاتيّ مدى فاعليّته في تحفيز المتعلّم، ومساعدته على مواكبة هذه التّطوّرات، وتلبية احتياجات المجتمع.

فالتّعلّم الذّاتيّ يسير بالمتعلّم على سكّة التّعلّم النّشط والنّاجح، من خلال دمج المهارات وتطويرها، ما يعني تفعيل الشّعور بالكفاءة الشّخصيّة، ممّا يؤدّي إلى تعزيز الدّافعيّة والثّقة بالنّفس، ويسمح بتطوير الذّكاء والاستقلاليّة، وتنمية القدرة على التّفكير والتّحليل، وحلّ المشكلات، وتحسين الأداء الأكاديميّ والحياتيّ بعامّة.

كما إنّ التّعلّم الذّاتيّ يُكسب المتعلّم مهارة للحياة، لا ينساها بعد أن يخرج من رحاب مدرسته، بل ترافقه في كلّ مفارق رحلة عمره، ويتّكئ عليها في كلّ استحقاق. فيتحوّل إلى بطل هذه الرّحلة الطّويلة، وإلى مديرها ومدبّرها، والمسؤول عن المعرفة الجديدة الّتي، لا محالة، تُسهم في تحسين حياته وحياة الآخرين.

وبهذا، يكون التّعلّم الذّاتيّ قد دخل حداثة عملية التعلّم، وأخذ موقعه الفاعل فيه، وأثبت قدرته على تسليح المتعلّم بمختلف المهارات المرتبطة بشخصيّته العلميّة والاجتماعيّة والثّقافيّة. إلاّ أنّ، مع ذلك، فقد يكون هذا النّمط التّعلّميّ بمثابة تحدٍّ، بما يشكّله من عمليّة صعبة أيضًا، حتّى على أكثر المتعلّمين كفاءة، نظرًا إلى ما يحتاج إليه من سمات خاصّة يُفترض التّحلّي بها. هذا إضافة، طبعًا، إلى صعوبة توفير البيئة المؤاتية له، والمؤمنة بجدواه، تلك البيئة الّتي تعمل على إنجاحه، بدءًا بسياسة التّخطيط القويمة الّتي تعدّها الوزارات المعنيّة، مرورًا بالمنهج التّربوي الّذي تلتزمه المدرسة مع الأهل، وصولًا إلى المتعلّم بذاته.

لكن، مع ذلك، فقد حان الوقت لهذه الانتفاضة التّربويّة الّتي تفكّ المتعلّم من قيد التّعليم التّقليديّ، وترسّخ فعاليّة معرفته، فتنفي عنها المحدودية الّتي تؤثّر سلبًا في تعزيز حضوره وتظهير حقيقة شخصيّته.

فهل نحن نبذل الجهد المطلوب في هذا المضمار، فنتبنّى هذا النّمط من التّعلّم النّوعيّ المتميّز في تعلّم اللّغة العربيّة؟ وهل نضع هذا التّحدّي أمامنا – بصفتنا مربّين مسؤولين ومسؤولات - ونجاهد كي نُحدث الفرق لصالح التّجديد الّذي سيرخي، حتمًا، بظلاله الإيجابيّة على عمليّة التّعلّم بعامّة، وعلى تعلّم العربيّة بخاصّة؟ إنّها خطوة رائدة تستحقّ منّا كلّ الجهد، فهلمّ بنا نخْطُ خطوتنا الأولى في هذا المسير. إنّ مشوار الألف الميل يبدأ بخطوة.

من هنا، تأتي توصياتنا على الشّكل التّالي:

- ضرورة الخروج من مبدأ تقديم المعرفة فقط إلى العمل على بناء شخصيّة المتعلّم وعلى تمكين سمات أساسيّة فيه، تؤهّله لخوض التّعلّم الذّاتيّ والاستقلاليّة في تقصّيه المعرفيّ.
- ضرورة تعزيز مبدأ التّعلّم على حساب التّعليم، واستبعاد التّلقين والتّوجيه، وتحفيز المتعلّم على مقاربة التّعلّم الذّاتيّ، وتدريبه على طرقه.
- ضرورة ربط المعرفة بالحياة كي يتحوّل التّعلّم من مرحلة تنضوي ضمن زمن محدّد إلى تعلّم مستمرّ لمدى الحياة.
- ضرورة العمل على تدريب المعلّم كي يكون قادرًا على تيسير عمليّة التّعلّم الذّاتيّ عند المتعلّم، وعلى تزويده بالمهارات اللّازمة في هذا المجال.
- ضرورة وضع مناهج وبرامج في اللّغة العربيّة قادرة على تحويل مهارة التّعلّم الذّاتيّ إلى حيّز التّنفيذ، ومستعدّة دائمًا لأن تكون دائمًا في ميزان النّقد.
- ضرورة إقامة ورش عمل ومؤتمرات تربويّة ولغويّة تجمع مختلف الطّاقات الأكاديميّة واللّغويّة والأدبيّة والتّربويّة في عالمنا العربيّ لإرساء أسس تفعّل هذا النّوع من المهارات وتنشره في الأوساط التّربويّة، بدءًا بالتّعليم الأساسيّ وصولًا إلى التّعليم الجامعيّ.
- ضرورة العمل على جعل لغتنا العربيّة قادرة على مواكبة العصر ومحاكاة مهارات القرن الحادي والعشرين، وهذه المهمّة تبدأ من عالم التّربية والتّعلّم، ومن كلّ ما له علاقة به، من مؤسّسات تربويّة رسميّة وخاصّة، ومدارس ومعاهد وجامعات وأفراد معنيّين في هذا الإطار.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أ. كتب ورقيّة:

إيمز، ليروي (1985). كيف تكون قائدًا جديرًا؟ مبادئ في القيادة. لبنان: دار النّشر المعمدانيّة.

الرّاسي، سلام (1999). سلسلة "الأدب الشّعبيّ"، بيروت: دار نوفل.

ب. مقالات إلكترونيّة

بلخي، نسرين حيدر (2022). *دور المعلّم في توجيه تعلّم الطّلّاب الذّاتيّ داخل الصّفّ*. موقع: https://www.new-educ.com

التّعلّم الذّاتيّ: مهارة لابدّ من اكتسابها لمواكبة تطوّرات العصر (2022)، موقع: "فرصة" https://www.for9a.com

الدّيوان، لمياء (2011). *دور المعلّم في التّعلّم الذّاتيّ*. موقع: https://lamya.yoo7.com

العمريّ، هدى سعد عبد العزيز (2022). *ما هو التّعلّم الذّاتيّ؟* موقع: مركز الأبحاث والدّراسات التربويّة.

اللحّام، ميرفت (2022). *استراتيجيّة التّعلّم الذّاتيّ*. موقع: https://mawdoo3.com

ما هي مهارات القرن 21 وما أهميّتها في التّعليم؟ فنّ التّدريس، أيّار 2023، موقع: https://www.Attadrees. Com

مهارات القرن الحادي والعشرين وأهميّتها في التّعليم، موقع: https://teachersitepro.com

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Emmert, P. (1994). A definition of listening. *Listening Post*, 51(6), 115- 190.

Flood, J., & Lapp, D. (2002). Developing Literary Appreciation and Literacy Skills. *Reading Teacher,* 78 (1), 215-286.

Rosario, M. (2001). *Contesting: The Role of Aesthetic in Reading Difficult Literature*, Dissertation Abstract international, (A62/03): 909.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 271- 283
www.refaad.com

The Level of Awareness of Graduate Students at An-Najah National University Regarding ChatGPT Technology and Their Attitudes Toward Employing It in Academic Research Preparation from Their Perspective

درجة وعي طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بتقنية ChatGPT و اتجاهاتهم نحو توظيفها في إعداد الأبحاث الأكاديمية من وجهة نظرهم

Alia Al-Assali[1], Doaa Hakawati[2*], Suad Qrini[3], Mais Shtayeh[4], Zain Shtayeh[5]

[1] Associate Professor, Curriculum and Instruction, An-Najah National University, Palestine.

[2,3,4,5] PhD Student, Educational Sciences, An-Najah National University, Palestine.

* Corresponding Author: Doaa Hakawati (doaahakawati@gmail.com)

علياء العسالي[1]، دعاء حكواتي[2*]، سعاد قريني[3]، ميس شتية[4]، زين شتية[5]

[1] أستاذ مشارك- المناهج والتدريس- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

[2,3,4,5] طالبة دكتوراة- العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

*الباحث المراسل: دعاء حكواتي (doaahakawati@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received	Revised	Accepted
استلام البحث	مراجعة البحث	قبول البحث
2025/10/18	2025/12/16	2026/1/3

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.9

Abstract:

Objectives: The current study aimed to identify the level of awareness among graduate students at An-Najah National University regarding ChatGPT technology and their attitudes toward employing it in academic research preparation.

Methods: The study objectives, a descriptive-analytical approach was used, and a questionnaire consisting of 27 items distributed across two domains (awareness level and attitudes) was employed. The study sample consisted of 313 male and female graduate students selected through simple random sampling.

Results: The findings revealed that graduate students' knowledge level regarding skills associated with using ChatGPT technology was moderate, while their attitudes toward using the technology in conducting scientific research were high.

Conclusions: The study recommends raising students' awareness of ChatGPT, providing technical support for master's students, encouraging the academic use of AI technologies in graduate studies.

Keywords: *Awareness; Attitudes; ChatGPT Technology.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة وعي طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بتقنية ChatGPT واتجاهاتهم نحو توظيفها في إعداد الأبحاث الأكاديمية.

المنهجية: استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدمت استبانة تكونت من (27) فقرة موزعة على مجالين (مستوى الوعي والاتجاهات)، وقد تكونت عينة الدراسة من (313) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنية ChatGPT كان متوسطًا، في حين كان مستوى اتجاهاتهم نحو استخدام التقنية في إعداد البحوث العلمية مرتفعًا.

الخلاصة: توصي الدراسة بتعزيز الوعي بتقنية ChatGPT بين الطلبة، وتقديم دعم تقني لطلبة الماجستير، وتشجيع الاستخدام الأكاديمي لتقنيات الذكاء الاصطناعي في الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: *الوعي؛ الاتجاهات؛ تقنية ChatGPT.*

الاستشهاد

Citation

العسالي، علياء، وآخرون. (2026). درجة وعي طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بتقنية ChatGPT و اتجاهاتهم نحو توظيفها في إعداد الأبحاث الأكاديمية من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 15 (2)، 271-283.

Al-Assali, A., et al. (2026). The Level of Awareness of Graduate Students at An-Najah National University Regarding ChatGPT Technology and Their Attitudes Toward Employing It in Academic Research Preparation from Their Perspective. *International Journal of Educational and Psychological Studies,* 15(2), 271-283. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.9 [In Arabic]

المقدمة:

غالبًا ما يُنظر إلى القرن الحادي والعشرين على أنه عصر التكنولوجيا، والتي تعد أساس نمو وتطور المجتمعات في مجالاتها كافة، وأن الدول الفقيرة تكنولوجيا لا يمكن أن تنمو وتتطور وتواكب الدول المتقدمة؛ وذلك لأن التكنولوجيا تجعل العمل أسهل بكثير وأقل استهلاكًا للوقت، ويمكن الشعور بتواجدها في كل مجال ممكن، بما يشمل التعليم وغيره من مجالات الحياة.

وشهد العالم في العقود الأخيرة تغيرات سريعة نتيجة التطور العلمي والتقني، مما أثر بشكل كبير على المجتمعات وقطاعاتها المختلفة، من أبرز هذه التطورات كان ظهور الذكاء الاصطناعي، الذي أضاف بُعدًا جديدًا للتكنولوجيا بفضل قدراته الفائقة وفاعلية استخدامه في مختلف المجالات، ومن هذا المنطلق، بدأت مؤخرًا جهود مثمرة لدمج التطبيقات الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي في التعليم، بهدف تسخير إمكانياتها لدعم العملية التعليمية وتحسين أساليب التدريس (Chen, 2020).

ويُعد الذكاء الاصطناعي، أو كما يُعرف أحيانًا بذكاء الآلات أو البرمجيات، أحد فروع علوم الحاسوب الحديثة التي تهتم بتطوير الآلات والأنظمة الذكية لمحاكاة السلوك والقدرات العقلية البشرية. وقد قدّم العديد من الباحثين تعريفات متنوعة لهذا المفهوم، حيث تتفق معظمها في الجوهر والأهداف، ولكنها تختلف في طرق الصياغة. يُذكر أن مصطلح "الذكاء الاصطناعي" تم صياغته عام 1955 من قبل جون مكارثي، الذي عرّفه بأنه "علم وهندسة صنع الآلات الذكية" (شحاته، 2022).

ومع تقدم تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، ظهر مصطلح الذكاء الاصطناعي التوليدي، ووفقًا لـ Lim et al. (2023)، فإن الذكاء الاصطناعي التوليدي هو تقنية ذكاء اصطناعي جديدة يمكنها إنتاج محتوى تلقائيًا باستخدام بيانات الإدخال، يتألف الإطار النظري للذكاء الاصطناعي التوليدي من التعلم الآلي ومعالجة اللغة الطبيعية، ومعالجة الصور والرؤية الحاسوبية. وهذه التقنيات أصبحت عنصرًا أساسيًا لإحداث تغيير جذري في العملية التعليمية، ودعمًا محوريًا لتطوير أساليب التدريس والبحث العلمي في الجامعات (عريقات، 2022). وبناءً على ذلك، اتجهت الجامعات إلى إدخال تقنيات الذكاء الاصطناعي واستثمارها في أنشطتها المختلفة، بهدف تحقيق وظائفها الثلاث: التعليم، البحث العلمي، وخدمة المجتمع (المصري، 2022).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

منذ إطلاقه في عام 2022، أثار ChatGPT اهتمامًا كبيرًا بالتعليم العالي، مما أثار مناقشات حول فوائده وتحدياته وتداعياته الأخلاقية (Chellappa & Luximon, 2024)، حيث شكّلت تقنية ChatGPT طفرة نوعية وقيمة مضافة في عالم المعلومات(Rezai et al., 2024)، حيث أسهمت بشكل فعّال في تطوير العملية التعليمية وتعزيز بيئات التعلم. أدت هذه التقنية إلى تحقيق نتائج إيجابية في خدمة التعليم، لكنها في الوقت نفسه قدّمت تحديات غير مسبوقة للجامعات، لا سيما من الناحية البحثية(Luximon, 2024 & Chellappa). نظرًا لقدرتها على كتابة محتوى بجودة عالية، قد يلجأ بعض الطلاب إلى استخدامها في إعداد التقارير والأبحاث الأكاديمية بشكل يعتمد عليه إلى حد كبير(Garg et al., 2024) .

وعلى الرغم من تزايد الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في المجال الأكاديمي، إلا أن معظم الدراسات التي تناولت الاتجاهات كانت تركز على استخدام الشات جي بي تي في التعليم مع إهمال الجانب البحثي (A. O. Ajlouni et al., 2023)، (Güner et al., 2024)، (Das & Madhusudan, 2024) (Petricini et al., 2023)، (Köhler & Hartig, 2024)، ومع تزايد استخدام المجتمع الأكاديمي لنماذج الذكاء الاصطناعي في الكتابة الأكاديمية، ومن خلال خبرة الباحثات كطالبات دراسات عليا في جامعة النجاح الوطنية، لوحظ تزايد ملحوظ في استخدام تقنية ChatGPT بين زملائهن من طلبة الماجستير والدكتوراه، حيث يلجأ العديد منهم إلى هذه التقنية في مراحل مختلفة من إعداد أبحاثهم الأكاديمية، سواء في صياغة الأفكار الأولية، أو تلخيص الدراسات السابقة، أو حتى في كتابة بعض أجزاء البحث. غير أن هذا الاستخدام المتزايد يرافقه غموض واضح حول الحدود الأخلاقية والأكاديمية لتوظيف هذه التقنية، وتباين كبير في مستويات الوعي بإمكانياتها الحقيقية ومحدوديتها. كما لاحظت الباحثات وجود فجوة معرفية لدى العديد من الطلبة حول الطرق الصحيحة لتوثيق المعلومات المستقاة منChatGPT ، والتحديات المتعلقة بالأمانة العلمية والانتحال الأكاديمي، مما يثير تساؤلات جوهرية حول ضرورة تنظيم هذا الاستخدام وتوجيهه بما يخدم العملية البحثية دون المساس بمعايير النزاهة الأكاديمية. وقد شكّلت هذه الملاحظات الميدانية دافعًا أساسيًا لإجراء هذه الدراسة، بهدف استكشاف مستوى الوعي والاتجاهات الفعلية لطلبة الدراسات العليا نحو هذه التقنية، ولضرورة التعرف على آراء باقي الطلبة ومدى وعيهم بهذه التقنية واستخدامها، ظهرت مشكلة هذه الدراسة وأسئلتها وتمثل السؤالان الرئيسيان فيه ب:

- ما مستوى وعي طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية باستخدام تقنية ChatGPT في إعداد البحوث الأكاديمية؟
- ما مستوى اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT في إعداد البحوث الأكاديمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى استكشاف وتحديد مستوى الوعي بالمهارات والكفايات المرتبطة باستخدام تقنية ChatGPT لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهاتهم نحو توظيف هذه التقنية في مختلف مراحل إعداد البحوث الأكاديمية. كما تسعى الدراسة إلى تحليل الفروق في هذه الاتجاهات وفقًا لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وصولًا إلى تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات المبنية على الأدلة، والتي يمكن الاستفادة منها في بناء برامج تدريبية وإرشادية تهدف إلى تعزيز مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا وتطويرها بما يتماشى مع التطورات التكنولوجية الحديثة ومتطلبات النزاهة الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من تناولها لأحد الموضوعات الحيوية في الوقت الحالي، وهو الذكاء الاصطناعي بشكل عام، وتقنية ChatGPT بشكل خاص. هذا يجعلها محور اهتمام كبير في مجال البحث والدراسة، بهدف فهم تأثيرات هذه التكنولوجيا على المعلومات والمعرفة على مستوى عالمي، واستكشاف تطبيقاتها المختلفة والجوانب المرتبطة بها. كما تبرز أهمية الدراسة من حداثة استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، مما يضيف بعدًا جديدًا للبحث في هذا السياق. وتتجلى أهمية هذه الدراسة أيضًا في البحث العلمي، حيث تبرز ندرة الدراسات التطبيقية التي تناولت هذا الموضوع، وفقًا لمعرفة الباحثين.

كما تسعى هذه الدراسة الى زيادة وعي الطلاب بكيفية التعامل مع تقنية ChatGPT وفهم التأثيرات الإيجابية والسلبية لاستخدامها في إعداد التقارير والواجبات والبحوث الأكاديمية الجامعية بطريقة علمية دقيقة. يكتسب الموضوع أهمية خاصة نظرًا لحداثته وانتشاره الواسع في العديد من المجالات، مثل: خدمات اللغة، وصناعة المحتوى، والتعليم. وبذلك، تعد هذه الدراسة من أوائل الأبحاث التي تسلط الضوء على اتجاهات الطلاب نحو استخدام تقنية ChatGPT في إعداد الأبحاث والتقارير الأكاديمية.

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير التخصص".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- الحد الموضوعي: تقتصر هذه الدراسة على موضوع تقنية Chat GPT ودرجة وعي الطلبة في هذه التقنية، واتجاهاتهم نحو استخدامها في إعداد الأبحاث الأكاديمية.
- الحد الإجرائي: تحددت الدراسة بأدواتها المستخدمة في جمع البيانات وطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في تحليل البيانات والخروج بنتائج للإجابة عن التساؤلات التي طرحتها.
- الحد البشري: تغطي هذه الدراسة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.
- الحد الزماني: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي (2024-2025).

مصطلحات الدراسة:

- **ChatGPT:** هو نموذج لغوي متقدم تم تطويره بواسطة OpenAI. وهو مصمم لمحاكاة المحادثات الشبيهة بالمحادثات البشرية وتوليد استجابات ذات صلة بالسياق. تم بناء ChatGPT على بنية المحول المدرب مسبقًا التوليدي (GPT)، ويستخدم تقنيات التعلم العميق لفهم وإنشاء نص بناءً على المطالبات المعطاة (Dwivedi et al., 2023).
- **الاتجاه:** هو حالة أو موقف يتبناه الطالب لاستخدام تقنية ChatGPT في كتابة الأبحاث الأكاديمية، يتم قياسه من خلال استبانة تحوي على سلسلة من الفقرات التي تعكس مستوى معرفة الطلاب، واهتمامهم، أو رفضهم لاستخدام التقنية، ودرجة وعيهم بالفوائد والإعاقات المرتبطة بها.
- **طلبة الدراسات العليا:** الأفراد الملتحقون ببرامج أكاديمية إنسانية وطبيعية على مستوى الماجستير أو الدكتوراه في الجامعات الفلسطينية أو المؤسسات التعليمية المعتمدة وفي البحث الحالي في جامعة النجاح الوطنية بالتحديد.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: تقنيات الذكاء الاصطناعي

تحتل تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي الصدارة في أبحاث وتطبيقات الذكاء الاصطناعي بفضل قدرتها غير المسبوقة على توليد محتوى وحلول جديدة. حيث يمثل الذكاء الاصطناعي التوليدي فرعًا ديناميكيًا ومبتكرًا من أبحاث الذكاء الاصطناعي مخصصًا لإنشاء محتوى أو بيانات أو حلول جديدة تحاكي توزيع البيانات في العالم الحقيقي. على عكس النماذج التمييزية، التي تصنف النتائج أو تتنبأ بها بناءً على بيانات الإدخال المعطاة، يمكن للنماذج التوليدية توليد حالات بيانات جديدة، مما يفتح العديد من الاحتمالات عبر مجالات مختلفة، مثل الفن والموسيقى والأدب والعلوم والتكنولوجيا (Al-kfairy et al., 2024).

تُعتبر ثورة الذكاء الاصطناعي التوليدي والروبوتات من أبرز التطورات التي شهدها العالم في السنوات الأخيرة، وخاصة في الجامعات (الصبحي، 2020). ومن بين التقنيات الحديثة، برزت تقنية ChatGPT كواحدة من أفضل تقنيات الدردشة الروبوتية، حيث حققت انتشارًا واسعًا واستخدامًا متزايدًا على مستوى العالم. وفقًا لـ (Wang & Lund, 2023)، تجاوز عدد مستخدمي ChatGPT مائة مليون، مع تسجيل أكثر من مليون مستخدم في أقل من أسبوع من إطلاقها، ومعظم هؤلاء المستخدمين كانوا من طلاب الجامعات والباحثين. تتميز هذه التقنية بالعديد من الإيجابيات، حيث تسهم في توفير الوقت والجهد للمستخدمين، ومع ذلك، فإنها لا تخلو من السلبيات التي ينبغي معالجتها لتصبح أداة فعّالة للمستقبل في مختلف المجالات (Shidiq, 2023).

أصبح استخدام تقنية ChatGPT شائعًا بشكل كبير في مؤسسات التعليم ومراكز البحث العلمي، حيث أصبحت موضوعاتها تحظى باهتمام وشغف الطلاب والمعلمين والباحثين، لا سيما من الناحية البحثية. حيث تُعزى هذه الظاهرة إلى الأهمية الكبيرة التي تقدمها ChatGPT مقارنة بغيرها من التقنيات، مما أدى إلى وجود تطلعات متفائلة لتبني هذه التقنية في إعداد البحوث والتقارير الأكاديمية (Fitria, 2023).

ويعدChatGPT نموذج لغة كبير للذكاء الاصطناعي. تم تدريبه مسبقًا على كميات هائلة من البيانات قبل عام 2021، مما يسمح لها بتعلم أنماط اللغة والارتباطات التي تستخدمها لتوليد نص محادثة يشبه الإنسان عند المطالبة بذلك، عندما تقوم ببدأ محادثة في ChatGPT، فإنه يحلل المدخلات ويولد بسرعة استجابة مستمدة من المعلومات المكتسبة عبر التعلم الآلي بالتفاعل مع الإنترنت. إنه يتفوق في معالجة المعلومات وتقطيرها وتقديمها شفهيًا في نص يشبه الإنسان؛ لذلك، لديه القدرة على أن يكون أصلًا مهمًا للكتاب الأكاديميين، خاصة إذا كان بإمكاننا الاستعانة بمصادر خارجية لبعض أعمال الكتابة نظرًا لقيود الوقت والقيود الأخرى على الموارد (AlAfnan et al., 2023).

على مر الزمان، كان الذكاء الاصطناعي يظهر فقط في الخيال العلمي، ولكنه تطور تدريجيًا ليصبح جزءًا أساسيًا من العديد من جوانب الحياة، حيث يسهم في مجالات متعددة مثل: الصحة، الأمن، الجيش، الاقتصاد، والسياسة. وكان من أبرز هذه المجالات البحث العلمي حيث تعد الكتابة الأكاديمية مهارة أساسية تلعب دورًا حاسمًا في النجاح الأكاديمي والمهني (شحاتة، 2024). ومع ذلك، فإن كتابة ورقة بحثية غالبًا ما تكون مهمة شاقة، حتى بالنسبة للكتاب ذوي الخبرة. تتطلب قدرًا كبيرًا من الوقت والجهد والمهارة لإجراء البحث وتنظيم الأفكار وتقديم النتائج بشكل فعال، ونتيجة لذلك، يواجه العديد من المؤلفين صعوبات أثناء عملية البحث والكتابة، (Mondal, 2023 & Mondal) مما يدفع الباحثين في جميع أنحاء العالم لاستخدام النصوص التي تم إنشاؤها بواسطة الذكاء الاصطناعي في مقالاتهم العلمية حيث سيتمكنون من كتابة فقرة من النص في دقيقة واحدة، وهو أمر يكاد يكون مستحيلًا بالنسبة للباحث العادي (Mondal et al., 2023).

يمكن أن يؤدي استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT إلى تحسين كتابة مقالات المراجعة للعلماء بشكل كبير، من خلال تعزيز الكفاءة والجودة. يعمل ChatGPT على تسريع الكتابة وتطوير الخطوط العريضة وإضافة التفاصيل والمساعدة في تحسين أسلوب الكتابة (شحاتة، 2022). ومع ذلك، يجب وضع قيود ChatGPT في الاعتبار، ويجب مراجعة النص الناتج وتحريره لتجنب الانتحال والتلفيق. على الرغم من هذه القيود، فإن ChatGPT هي أداة قوية تسمح للعلماء بالتركيز على تحليل وتفسير مراجعات الأدبيات. يمكن أن يساعد تبني هذه الأدوات العلماء على إنتاج أبحاث ذات مغزى بطريقة أكثر كفاءة وفعالية، ومع ذلك يجب توخي الحذر وتجنب الاستخدام غير المنضبط لـ ChatGPT في الكتابة (Tan, 2023 & Huang).

ثانيًا: الاتجاهات وأهميتها

لقد تطرق عدد كبير من الباحثين لتعريف الاتجاه، ووفقًا للأدبيات العلمية، فإن الموقف هو بناء يشمل الحالة العاطفية للفرد الموجهة نحو السلوك الموجه نحو الهدف. يتميز بالرغبة في تحقيق نتيجة محددة(Douglass, 1977)، ويرى علي وآخرون (2021) أن الاتجاه هو الاستعداد العقلي والعاطفي للتوجه نحو موضوع معين أو وضعية أو قيمة ويشمل الاتجاه الاهتمام المرتبط بالموضوع والتصرفات والتفكير الناتجة عنه. ويمكن أن يتضمن الاتجاه الانجذاب أو الابتعاد عن الموضوع بناءً على التقدير الشخصي والمشاعر المصاحبة، كما أن الاتجاه يعكس الميل الشخصي والعاطفي تجاه شيء ما ويؤثر على سلوك الفرد وتفكيره فيما يتعلق بالموضوع المحدد.

تلعب الاتجاهات دورًا بالغ الأهمية في علم النفس الاجتماعي، إذ تؤثر بشكل كبير على سلوك الفرد وتفاعلاته مع البيئة المحيطة به. فهي ليست مجرد آراء أو معتقدات عابرة، بل هي تنظيمات معقدة تشمل الجوانب المعرفية والعاطفية والسلوكية للفرد، وتساعده على التكيف مع مجتمعه وعلى اتخاذ قراراته اليومية. كما أن للاتجاهات تأثيرًا على التكيف الشخصي والاجتماعي، حيث توجه سلوك الفرد نحو أهداف معينة أو تدفعه لتجنب مواقف أو موضوعات معينة (Obidovna, 2023).

إن تغيير الاتجاهات الشخصية يُعد أمرًا صعبًا للغاية، إذ تصبح جزءًا من شخصية الفرد ومعتقداته الراسخة بمرور الوقت. لذلك، عندما يكوّن الفرد اتجاهًا معينًا، سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا، فإنه يعبر عن هذا الاتجاه من خلال سلوكياته وردود أفعاله. على سبيل المثال، إذا كان لدى الفرد اتجاه إيجابي نحو موضوع ما، فإنه يقترب منه ويعبر عن هذا الموقف بتصرفات إيجابية، بينما إذا كان لديه اتجاه سلبي، فإنه يتجنب ذلك الموضوع ويتصرف بشكل يعكس رفضه له (عبد اللطيف، 2023).

وبالتالي، من المهم تقييم مواقف الأفراد تجاه التقنيات المطورة حديثًا، حيث أن المواقف لها تأثير على تبنها (A. Ajlouni & Rawadieh, 2022) ويعد فحص مواقف الطلاب تجاه استخدام ChatGPT في مجال التعليم أمرًا بالغ الأهمية. حيث ركزت الدراسات الحديثة حول ChatGPT في التعليم على التأكيد على إمكاناته ونقاط قوته وقيوده في مجالات معينة (A. O. Ajlouni et al., 2023)، (Das & Madhusudan, 2024)، وغيرها من الدراسات، وجاءت هذه الدراسة لجسر الفجوة والتركيز على استخدامات ChatGPT في المجال البحثي والأكاديمي وتصورات الطلبة نحو استخدامه تبعًا لمجموعة من المتغيرات.

الدراسات السابقة:

- **دراسة كوهلر وهارتيج (Hartig & Köhler, 2024):** هدفت هذه الدراسة إلى تطوير واختبار المقاييس التي تقيم معرفة الطلاب بـ ChatGPT،والاستخدام الفعلي له بالإضافة إلى الموقف تجاه .ChatGPT، تمثلت عينة الدراسة في 693 طالبًا من جامعات ألمانية مختلفة، أجابوا عن استطلاعا للرأي عبر الإنترنت، أظهرت النتائج أن جميع المقاييس ترتبط بشكل إيجابي ببعضها البعض، باستثناء مقاييس المعرفة والموقف. وهذا يعني أن المزيد من المعرفة حول ChatGPT مرتبطة بمواقف أقل إيجابية فيما يتعلق بأداة الذكاء الاصطناعي التوليدية. وأخيرًا، أظهرت النتائج أن طلاب القانون والاقتصاد هم الأكثر استخداما لـChatGPT، وبالأخص في السنة التعليمية الثالثة.
- **دراسة داس ومادحوسودان (Madhusudan & Das, 2024):** يهدف هذا البحث إلى استكشاف كيفية إدراك طلاب التعليم العالي لاستخدام ChatGPT في الأوساط الأكاديمية في الهند، وفحص العوامل التي تؤثر على قبوله، فضلًا عن فوائده وقيوده والمخاوف الأخلاقية، طبقت الدراسة تصميمًا للاستطلاع، وجمعت البيانات من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا والدكتوراه. تم اختيار إجمالي 162 مشاركًا، كانوا يستخدمون ChatGPT من خلال أخذ العينات الملائمة. تشير النتائج إلى تصور إيجابي بين المستجيبين فيما يتعلق بالتطبيقات الأكاديمية لـ ChatGPT وفوائده وقيوده وعوامل القبول والمخاوف الأخلاقية. تكشف الدراسة أيضًا أن تصور طلاب التعليم العالي تجاه استخدام ChatGPT لا يتأثر بشكل كبير بالنوع الاجتماعي والبرامج الأكاديمية والمجالات.
- **دراسة العازمي وآخرون (2024):** تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف اتجاهات الأكاديميين في أقسام الإعلام التربوي نحو استخدام برنامج الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في البحوث العلمية وإنتاج المحتوى في هذا المجال، فضلًا عن تحديد التحديات المرتبطة باستخدام البرنامج، تمت الدراسة على عينة عشوائية تضم 200 فرد من الأكاديميين في أقسام الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية في الجامعات المصرية، و100 أخصائي في الإعلام التربوي من محافظة المنوفية. وقد تم تطبيق استبانة (أعدتها الباحثة) إلكترونيًا على عينة الأكاديميين، وورقيًا على عينة الأخصائيين من خلال المقابلات الفردية ومجموعات النقاش البؤرية. يعتبر هذا البحث وصفيًا ويعتمد على منهج المسح بالعينة، أما بالنسبة لأهم النتائج، فقد أظهرت أن نسبة المفحوصين الذين يعرفون برنامج (ChatGPT) بلغت 91.3%، حيث كانت النسبة بين الأكاديميين 99.0%، بينما كانت بين الأخصائيين 91.3%. كما أثبتت الدراسة صحة الفرض القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأكاديميين وأخصائيي الإعلام التربوي تجاه توظيف برنامج (ChatGPT) في إنتاج محتوى الإعلام التربوي.
- **دراسة بيتريتشيني وآخرون (Petricini et al., 2023):** تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تصورات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، وخاصة فيما يتعلق بأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدية، وتكونت عينة الدراسة من 286 عضو هيئة تدريس و380 طالبًا من جامعة عامة في منطقة منتصف المحيط الأطلسي في الشرق الأمريكي، أكمل المشاركون استبيانًا عبر الإنترنت تضمن إجابات مفتوحة وعناصر مُدرجة وأسئلة محدودة. وتوصلت الدراسة إلى إن الاستخدام المبلغ عنه لتقنية ChatGPT غير متكرر، على الرغم من أن معظم المستجيبين يشعرون أن استخدامها أمر لا مفر منه في التعليم العالي، وله قيمة في التعليم؛ إلا أن استخدام ChatGPT ينتهك سياسة المؤسس فيما يتعلق بالنزاهة الأكاديمية.
- **دراسة عجلوني وآخرون (Ajlouni et al., 2023):** يهدف هذا البحث إلى دراسة مواقف الطلاب تجاه استخدام ChatGPT كأداة تعليمية، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي لجمع البيانات، والذي يشمل ثلاثة مكونات للمواقف (العاطفية والإدراكية والسلوكية)، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية من 623 طالبًا جامعيًا مسجلين في الجامعة الأردنية: 476 أنثى و 147 ذكرًا. تشير نتائج الإحصائيات الوصفية إلى وجود مستوى عالٍ من الموقف الإيجابي تجاه استخدام ChatGPT كأداة تعليمية. علاوة على ذلك، تؤكد النتائج على المكونات العاطفية المعتدلة والسلوكية والإدراكية العالية للمواقف تجاه استخدام ChatGPT كأداة تعليمية بين طلاب البكالوريوس. اتفقت نسبة من المستجيبين (73.2%) على القدرة المحتملة لـ ChatGPT على تسهيل عملية التعلم. وبالمقارنة، أبدى 20.7% من المشاركين في الدراسة مخاوف بشأن دقة البيانات التي ينتجها ChatGPT، بينما أفادت نسبة مكافئة (20.7%) بعدم الارتياح لاستخدام المنصة؛ وعلى العكس من ذلك، أقر 14.6% من المشاركين في الاستطلاع بمعاناتهم من القلق عند عدم قدرتهم على الوصول إلى خدمات ChatGPT.

- **دراسة عليمي وآخرون (Alimi et al., 2021):** بحثت هذه الدراسة في مدى وعي طلاب الجامعات بالذكاء الاصطناعي وإمكانية الوصول إليه واستخدامه للتعلم في ولاية كوارا في نيجيريا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام استبيانًا من ثلاثة أقسام للحصول على المعلومات من المستجيبين، اشتملت العينة على 200 طالب جامعي في ثلاث جامعات في ولاية كوارا، وتم استخدام الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي للإجابة على الفرضيات المصاغة، أظهرت النتائج أن غالبية طلاب الجامعات ليسوا على دراية بالذكاء الاصطناعي للتعلم ولم يكن هناك فرق كبير بين وعي طلاب الجامعات من الذكور والإناث باستخدام الذكاء الاصطناعي للتعلم، كما أظهرت الدراسة أن قدرة الطلاب على استكشاف الموارد الرقمية مثل الذكاء الاصطناعي تعتمد على وعيهم وإمكانية الوصول إلى التقنيات الرقمية، وأن افتقارهم للوعي بأهميتها سيؤدي إلى الافتقار إلى المهارة في استخدامها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظت الباحثات ندرة الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في الكتابة الأكاديمية، باستثناء دراسة العازمي وآخرون (2024)، والتي قامت باستكشاف اتجاهات الأكاديميين وليس الطلبة.

تشابهت هذه الدراسة في اختيارها عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين مع دراسة عليمي وآخرون (2021) كافة، عجلوني وآخرون (2023)، بيتريتشيني وآخرون (2024)، كوهلر وهارتيج (2024)، لكنها تميزت بتحديدها لفئة الدراسات العليا لما لها من تركيز على الجانب البحثي والكتابة الأكاديمية، وتشابهت هذه الدراسة في الأداة مع الدراسات السابقة باستثناء دراسة كوهلر وهارتيج (2024) التي لجأت إلى استخدام استطلاعات الرأي للحصول على النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تشتمل المنهجية على منهج الدراسة وإجراءاتها، وتلقي الضوء على العديد من المعلومات حول مجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها، كما تحتوي على أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تحديد الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة.

منهجية الدراسة:

تحقيقًا لهدف الدراسة وأسئلتها اعتمدت الباحثات على المنهج الوصفي، وهو المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة هذا النوع من الدراسات، وفيه يتم وصف الظاهرة المراد دراستها وتفسيرها والتعبير عنها كميًا، وللحصول على البيانات الكمية استخدمت الباحثات الاستبانة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين، في العام الدراسي 2024/ 2025.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الاستبانة من (313) من طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وكان توزيع العينة وفق متغيراتها كما يوضح جدول (1).

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	96	%31
	أنثى	217	%69
التخصص	علوم إنسانية	176	%56
	علوم طبيعية	137	%44
المستوى الدراسي	دكتوراة	127	%41
	ماجستير	186	%59

أداة الدراسة:

لمعرفة مدى وعي الطلبة باستخدام تقنية ChatGPT في كتابة الأبحاث الأكاديمية واتجاهاتهم نحو استخدامها، تم الاستعانة باستبانة جاهزة تم إعدادها من قبل مجموعة من الباحثين (العازمي وآخرون)، وتتألف الاستبانة من 27 فقرة، تم تخصيص أول 10 فقرات للبحث في مدى وعي طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بتقنية ChatGPT في كتابة الأبحاث الأكاديمية، وباقي الفقرات لقياس اتجاهاتهم نحوها، وتم تقسيم سلم الاستجابة على فقرات الاستبانة وفق سلم ليكرت الخماسي، وكانت على النحو الآتي: أوافق بشدة وقيمته العددية (5)، أوافق وقيمته العددية (4)، محايد وقيمته العددية (3)، لا أوافق وقيمته العددي (2)، لا أوافق بشدة وقيمته العددية(1) (Göb et al., 2007)).

صدق الأداة وثباتها:

الصدق الظاهري للأداة:

للتأكد من مدى ملاءمة الأداة للبيئة الفلسطينية ولطلبة جامعة النجاح بالتحديد تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وعددهم 6 محكمين للتأكد من الصدق الظاهري لها، وقد أجمعوا على صلاحيتها ومناسبتها للاستخدام في البيئة الفلسطينية، مع إجراء تعديلات طفيفة على اللغة لتناسب اللهجة الفلسطينية.

ثبات الأداة:

أظهرت نتائج اختبار الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية، حيث بلغت قيمة المعامل (0.873) للأداة ككل والمكونة من (31) فقرة، كما يظهر في جدول (2) وتُعد هذه القيمة مرتفعة ومقبولة إحصائيًا وفقًا للمعايير البحثية المتعارف عليها، حيث تشير الأدبيات إلى أن قيم معامل كرونباخ ألفا التي تتجاوز (0.70) تدل على ثبات جيد للأداة، بينما تشير القيم التي تفوق (0.80) إلى ثبات ممتاز (Nunnally & Bernstein, 1994). وبناءً على ذلك، فإن معامل الثبات المرتفع الذي حققته الاستبانة يعكس اتساقًا داخليًا قويًا بين فقراتها، مما يعني أن الأداة تقيس المفاهيم المستهدفة بدرجة عالية من الدقة والاستقرار، ويمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات وتحليلها للإجابة عن أسئلة الدراسة بثقة علمية.

جدول (2): معامل كرونباخ ألفا للاستبانة

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.873	31

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الإجراءات التالية:

- اختيار موضوع الدراسة واعتماد المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذه الدراسة.
- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات ذات الصلة، وذلك للاستفادة من الدراسات في جميع مراحل الدراسة.
- كتابة مقدمة الدراسة والمشكلة والأهداف والأهمية لهذه الدراسة والإطار النظري والمفاهيمي.
- اختيار أدوات الدراسة، والتأكد من الصدق الظاهري لها وملاءمتها للبيئة الفلسطينية.
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة التي تم اختيارها من طلبة كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح.
- جمع البيانات من عينة الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية، والإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها.
- استخلاص النتائج وتحليلها، والخروج بالتوصيات والمقترحات.

المعالجات الإحصائية:

قامت الباحثات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS؛ لمعالجة البيانات؛ وتحليل نتائج الدراسة، والإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات الاستبانة.
- إجراء اختبار الفروقات (T-test) لعينتين مستقلتين، لاختبار النتائج المتعلقة بمتغير النوع الاجتماعي ومتغير التخصص الدراسي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على:" ما مستوى وعي طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT؟"

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتبة ومستوى اتجاه كل فقرة من فقرات هذا المجال، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات أداة الدراسة وترتيب الفقرات، ومستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة
6	1	لدي القدرة على صياغة أسئلة واضحة ومحددة عند استخدا م تقنية ChatGPT	3.92	0.96	مرتفع
4	2	لدي القدرة على استخدام تقنية ChatGPT لإنجاز الواجبات الدراسية المختلفة بأقل وقت وجهد ممكن	3.87	1.00	مرتفع
3	3	أمتلك المهارات التقنية- الحاسوبية- الكافية لاستخدا م تقنية ChatGPT	3.81	1.03	مرتفع
7	4	أنجزت بعض الواجبات الجامعية باستخدا م تقنية ChatGPT	3.380	1.02	مرتفع
8	5	لدي إلمام كاف باستخدامات تقنية ChatGPT ومميزاتها	3.78	1.02	مرتفع
10	6	لدي معرفة بكيفية استخدا م تطبيقات أخرى للذكاء الاصطناعي	3.66	1.05	مرتفع
1	7	أعرف المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بتقنية ChatGPT	3.65	0.97	مرتفع
5	8	أتبع خطة منهجية للتأكد من مصداقية ودقة المعلومات التي تنتجها تقنية ChatGPT	2.11	0.32	متوسط
9	9	لدي القدرة على استخدا م تقنية ChatGPT لتصميم الرسوم البيانية والإحصاءات	2.08	0.27	منخفض
2	10	تلقيت تدريبًا كافيًا على استخدام تقنية ChatGPT في الجامعة	1.93	0.90	منخفض
		مستوى المعرفة الكلي	**3.27**	**0.54**	**متوسط**

يظهر الجدول السابق أن مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.27) والانحراف المعياري (0.54). كما يظهر الجدول أن قيم متوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال انحصرت بين (1.93 -3.92) وهذا يشير أن مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تراوحت بين مرتفع ومنخفض.

ويتبين من الجدول أعلاه أن الفقرة " لدي القدرة على صياغة أسئلة واضحة ومحددة عند استخدام تقنية ChatGPT" كان لها الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.92) ومستوى اتجاه مرتفع، أما الرتبة الثانية فكانت لفقرة "لدي القدرة على استخدام تقنية ChatGPT لإنجاز الواجبات الدراسية المختلفة بأقل وقت وجهد ممكن" وسجلت متوسط حسابي (3.87) ومستوى اتجاه مرتفع، في حين جاءت فقرة " لدي القدرة على استخدام تقنية ChatGPT لتصميم الرسوم البيانية والإحصاءات " في الرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.08) ومستوى اتجاه منخفض، تلاها في الرتبة الأخيرة فقرة" تلقيت تدريبًا كافيًا على استخدام تقنية ChatGPT في الجامعة " فسجلت أقل متوسط حسابي (1.93) ومستوى اتجاه منخفض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على" ما مستوى اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT في إعداد البحوث العلمية؟"

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتبة ومستوى اتجاه كل فقرة من فقرات هذا المجال، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابي والانحراف المعياري لفقرات أداة الدراسة وترتيب الفقرات، ومستوى اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT في إعداد البحوث العلمية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
26	1	توفر ChatGPT خدمة الترجمة الفورية	4.96	0.25	مرتفع جدًا
22	2	يمكن لتقنية ChatGPT تسهيل عملية إعداد خطة البحث الأولية	4.93	0.28	مرتفع جدًا
27	3	لدي قدرة على تنظيم الأفكار البحثية التي تنتجها تقنية ChatGPT	3.93	0.86	مرتفع
11	4	أرى أن ChatGPT تقنية سهلة الفهم والاستخدام	3.92	0.89	مرتفع
15	5	أرى أن تقنية ChatGPT أداة مساعدة لتحسين عملي البحثي	3.91	1.00	مرتفع
18	6	تساعدني تقنية ChatGPT في توليد أفكار أسئلة بحثية جديدة	3.89	0.98	مرتفع
12	7	تضفي تقنية ChatGPT الحيوية والتشويق والجاذبية في عرض واجباتي وأبحاثي الأكاديمية	3.87	0.99	مرتفع
21	8	استخدام تقنية ChatGPT لتجميع مصادر في مختلف المجلات العلمية وبعدة لغات	3.81	0.97	مرتفع
17	9	استخدام تقنية ChatGPT لتحليل المصادر الخاصة بالبحث وتلخيصها	3.78	0.96	مرتفع
16	10	أرى أن تقنية ChatGPT تساعد في تطوير مهاراتي الكتابية البحثية	3.78	1.00	مرتفع
24	11	تساعدني تقنية ChatGPT في كتابة الأبحاث العلمية مصاغة بعناية وكفاءة	3.77	1.01	مرتفع
13	12	ساهمت تقنية ChatGPT في تغيير دوري من متلق إلى باحث عن المعرفة	3.68	1.00	مرتفع
25	13	تساعدني تقنية ChatGPT في التنبؤ بالنتائج المستقبلية لمختلف المجالات العلمية	3.67	1.04	مرتفع
20	14	توفر تقنية ChatGPT قائمة بالكلمات الرئيسية الإضافية ذات الصلة بالكلمة أو الموضوع الذي أبحث عنه	2.79	1.18	متوسط
19	15	استخدم تقنية ChatGPT لإنشاء كلمات مفتاحية إضافية لبحثي	2.69	1.23	متوسط
23	16	تقدم تقنية ChatGPT اقتراحات تضمن دقة أبحاثي المكتوبة	2.21	0.53	منخفض
14	17	أعتقد أن تقنية ChatGPT تجعلني على اطلاع دائم ومستمر بأحدث الدراسات والأبحاث في مجال تخصصي	2.08	0.30	منخفض
		اتجاه الكلي لطلبة الدراسات العليا	**3.56**	**0.49**	**مرتفع**

يظهر الجدول السابق أن مستوى اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT في إعداد البحوث العلمية كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.56) والانحراف المعياري (0.49). كما يظهر الجدول أن قيم متوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال انحصرت بين (2.08 -4.96) وهذا يشير أن مستوى اتجاهات طلبة الدراسات العليا تراوحت بين مرتفع جدًا ومنخفض.

ويتبين من الجدول أعلاه أن الفقرة " توفر ChatGPT خدمة الترجمة الفورية" كان لها الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.96) ومستوى اتجاه مرتفع جدًا، أما الرتبة الثانية فكانت لفقرة " يمكن لتقنية ChatGPT تسهيل عملية إعداد خطة البحث الأولية " وسجلت متوسط حسابي (3.93) ومستوى اتجاه مرتفع جدًا، في حين جاءت فقرة " تقدم تقنية ChatGPT اقتراحات تضمن دقة أبحاثي المكتوبة " في الرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.21) ومستوى اتجاه منخفض، تلاها في الرتبة الأخيرة فقرة" أعتقد أن تقنية ChatGPT تجعلني على اطلاع دائم ومستمر بأحدث الدراسات والأبحاث في مجال تخصصي " فسجلت أقل متوسط حسابي (2.08) ومستوى اتجاه منخفض.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى: والتي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي".

ولفحص الفرضية الصفرية السابقة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يبين جدول (4).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية واختبار"t" لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي

	ذكر (N= 96)		أنثى (N= 217)		قيمة t	مستوى الدلالة Sig
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مستوى المعرفة	3.34	0.51	3.23	0.54	1.69	0.09

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة t لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة t (1.69) وبدلالة إحصائية (0.09).

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية: والتي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير التخصص".

ولفحص الفرضية الصفرية السابقة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يبين جدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية واختبار"t" لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير التخصص

	علوم انسانية (N= 176)		علوم طبيعية (N= 137)		قيمة t	مستوى الدلالة Sig
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اتجاهات طلبة الدراسات العليا	3.21	0.61	3.33	0.42	1.82	0.07

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة t لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير التخصص، حيث بلغت قيمة t (1.82) وبدلالة إحصائية (0.07).

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة: والتي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي".

ولفحص الفرضية الصفرية السابقة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يبين جدول (6).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية واختبار"t" لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي

	دكتوراة (N= 127)		ماجستير (N= 186)		قيمة t	مستوى الدلالة Sig
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اتجاهات طلبة الدراسات العليا	3.39	0.48	3.19	0.53	2.39	0.00

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة t كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالمهارات المرتبطة باستخدام تقنيةChatGPT تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي لصالح طلبة الدكتوراة، حيث بلغت قيمة t (2.39) وبدلالة إحصائية (0.00).

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة: والتي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي".

ولفحص الفرضية الصفرية السابقة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يبين جدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"t" لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي

	ذكر (N= 96)		أنثى (N= 217)		قيمة t	مستوى الدلالة Sig
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اتجاهات طلبة الدراسات العليا	3.62	0.47	3.54	0.50	1.37	0.81

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة t لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة t (1.37) وبدلالة إحصائية (0.81).

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة: والتي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير التخصص".

ولفحص الفرضية الصفرية السابقة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يبين جدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"t" لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير التخصص

	علوم انسانية (N= 176)		علوم طبيعية (N= 137)		قيمة t	مستوى الدلالة Sig
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اتجاهات طلبة الدراسات العليا	3.49	0.56	3.59	0.39	1.80	0.07

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة t لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مجال اتجاهات، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير التخصص، حيث بلغت قيمة t (1.8) وبدلالة إحصائية (0.07).

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة: والتي تنص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي".

ولفحص الفرضية الصفرية السابقة تم استخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يبين جدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"t" لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي

	دكتوراة (N= 127)		ماجستير (N= 186)		قيمة t	مستوى الدلالة Sig
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اتجاهات طلبة الدراسات العليا	3.62	0.46	3.47	0.51	2.73	0.00

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة t كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نحو استخدام تقنية ChatGPT تُعزى إلى متغير المستوى الدراسي لصالح طلبة الدكتوراة، حيث بلغت قيمة t (2.73) وبدلالة إحصائية (0.00).

تفسير النتائج:

أشارت النتائج أعلاه إلى تفاوت في مستوى الفهم والمعرفة بتقنية ChatGPT بين الطلاب، حيث قد يكون بعض الطلاب على دراية جيدة بكيفية استخدام التقنية في البحث الأكاديمي بينما يفتقر آخرون إلى المعرفة الكافية، بالإضافة إلى ضعف في قدرة الطلاب على استخدام ChatGPT لتصميم الرسوم البيانية والإحصاءات والتي قد تعود إلى نقص التدريب والذي يعد أحد العوامل التي قد تحد من قدرة الطلاب على الاستفادة من هذه التقنية في إعداد أبحاثهم الأكاديمية، كما أظهرت النتائج وعيًا أكبر لصالح طلبة الدكتوراة، والذي قد يعزى إلى طبيعة برامج الدكتوراة حيث أن طلبة الدكتوراة عادة ما يكون لديهم خبرة أكاديمية وبحثية أوسع مقارنة بطلبة الماجستير، مما يجعلهم أكثر عرضة لاستخدام تقنيات حديثة مثل ChatGPT في إعداد الأبحاث، بالإضافة إلى متطلبات البحث العلمي في برامج الدكتوراة والتي تتطلب مستوى أعمق من التحليل والكتابة الأكاديمية، مما يدفع الطلبة لاستخدام أدوات تقنية متقدمة لتسهيل البحث.

لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو استخدام تقنية ChatGPT، حيث يمكن استنتاج أنه لا يوجد تأثير معنوي للجنس على توجهات الطلبة نحو هذه التقنية. هذا يشير إلى أن استخدام ChatGPT في الأوساط الأكاديمية لا يختلف بشكل كبير بين الجنسين، مما قد يعود إلى أن الطلبة من الجنسين يملكون نفس مستوى الوعي أو الفهم لأدوات الذكاء الاصطناعي مثلChatGPT ، أو أن التقنية نفسها متاحة ومتساوية للكل بغض النظر عن الجنس.

أما بالنسبة للتخصص فقد ظهر أيضًا أنه لا تأثير له على توجهات الطلبة نحو استخدام .ChatGPT هذا قد يعزى إلى أن تقنية ChatGPT تُستخدم في مختلف التخصصات الأكاديمية بنفس القدر تقريبًا، حيث يمكن استخدامها كمصدر للمساعدة في الكتابة والبحث بغض النظر عن التخصص. ربما لم يشعر الطلبة بوجود فارق كبير في الفائدة التي تقدمها هذه التقنية بين التخصصات المختلفة.

على النقيض من ذلك، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الماجستير والدكتوراة في استخدام تقنيةChatGPT، حيث أظهرت نتائج التحليل أن طلبة الدكتوراة يظهرون توجهات مختلفة بشكل معنوي مقارنةً بطلبة الماجستير، فمن المحتمل أن طلبة الدكتوراة يمتلكون فهمًا أعمق حول كيفية استفادتهم من تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT في البحث العلمي، مما يجعلهم أكثر استخدامًا لهذه التقنية. بالمقابل، قد لا يكون لطلبة الماجستير نفس الدرجة من التجربة أو الحاجة لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في مرحلة دراستهم، مما يفسر الاختلاف في الاتجاهات بينهم وبين طلبة الدكتوراة.

من وجهة نظر الباحثات، تُشير النتائج إلى وجود حاجة فعلية لتوعية وتدريب طلبة الدراسات العليا، وخصوصًا طلبة الماجستير، على الاستخدام الصحيح لتقنيات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT في البحث العلمي، حيث إن الفروق الواضحة بين طلبة الماجستير والدكتوراة تعكس أن الخبرة الأكاديمية وطبيعة متطلبات البحث تلعب دورًا مهمًا في مستوى الاستفادة من هذه التقنية. كما أن عدم وجود فروق دالة تعزى للجنس أو التخصص يدل على أن ChatGPT أداة متاحة للجميع ويمكن توظيفها في مختلف المجالات العلمية بدرجة متقاربة، الأمر الذي يؤكد أهمية وضع إرشادات وسياسات جامعية واضحة تنظم استخدام هذه التقنية، وتساعد الطلبة على الاستفادة منها بشكل أخلاقي ومنهجي دون التأثير على جودة البحث أو النزاهة الأكاديمية.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة في جوانب متعددة. فمن حيث التفاوت في مستوى المعرفة والفهم، جاءت نتائجك متسقة مع دراسة Alimi et al. (2021) التي كشفت أن غالبية الطلاب ليسوا على دراية كافية بالذكاء الاصطناعي، وأن افتقارهم للوعي يؤدي إلى ضعف المهارة في الاستخدام. كما اتفقت نتائجك مع دراسة Köhler & Hartig (2024) التي أظهرت وجود وعي أكبر لدى الطلاب في المراحل الدراسية المتقدمة، حيث وجدت أن طلاب السنة الثالثة كانوا الأكثر استخدامًا لـ .ChatGPT أما بخصوص عدم وجود فروق بين الجنسين والتخصص، فقد اتفقت نتائجك مع دراسة Das & Madhusudan (2024) التي أكدت أن النوع الاجتماعي والبرامج الأكاديمية لا تؤثر بشكل كبير على تصورات الطلاب تجاه استخدامChatGPT ، وكذلك مع دراسة Alimi et al. (2021) التي لم تجد فروقًا معنوية بين الذكور والإناث في الوعي بالذكاء الاصطناعي.

على الرغم من أوجه التشابه، إلا أن نتائجك اختلفت مع بعض الدراسات السابقة في جوانب محددة. فبينما أكدت دراسة Köhler & Hartig (2024)أن طلاب القانون والاقتصاد هم الأكثر استخدامًا لChatGPT ، أظهرت نتائجك عدم وجود تأثير للتخصص على توجهات الطلبة نحو استخدام هذه التقنية، مما يشير إلى أن الاستخدام متساوٍ تقريبًا عبر مختلف التخصصات الأكاديمية. كما اختلفت نتائجك مع دراسة العازمي وآخرون (2024) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأكاديميين والأخصائيين، في حين أظهرت نتائجك عدم وجود فروق بين التخصصات المختلفة من الطلبة. بالإضافة إلى ذلك، بينما ركزت دراسة Petricini et al. (2023) على أن استخدام ChatGPT قد ينتهك سياسات النزاهة الأكاديمية، لم تشر نتائجك إلى هذا البعد الأخلاقي، بل ركزت على الجوانب المعرفية والديموغرافية فقط.

التوصيات:

- تعزيز الوعي بتقنية ChatGPT بين الطلبة من مختلف الجنسيات والتخصصات.
- تقديم دعم تقني خاص لطلبة الماجستير في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.
- تحفيز الاستخدام الأكاديمي لتقنيات الذكاء الاصطناعي في برامج الدراسات العليا.
- تشجيع البحث حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- إجراء دراسات مستقبلية لقياس تطور التوجهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

شحاتة، رفعت. (2022). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*, *10*(2), 205-214.

شحاتة، ياسر. (2024). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية والبحث العلمي في الجامعات. *مجلة كلية الآداب. جامعة بورسعيد*, *29*(29), 395-522.

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. *Journal of Information Studies and Technology, 2024*(2), 9.

عبد اللطيف، آذار (2023). اتجاهات أعضاء الهيئة التعليمية نحو الطلبة الجامعيين المعوقين وفقاً لبعض المتغيرات دراسة ميدانية في بعض الكليات/النظرية والتطبيقية/في جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*, *39*(1).

عريقات، فرح. (2022). *مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي المتضمنة في كتب التكنولوجيا للمرحلة الثانوية في فلسطين* (Doctoral dissertation, Al-Quds University).

علي، نشوى وصالح، ايمان وجمعه، صلاح (2021). استخدام منصة أدمودو لتقديم المحتوى في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو إنتاج المواقع التعليمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*, *15* (16), 1946-1975.

فرهود، منى. (2022). تطوير نظام إدارة تعلم قائم على خصائص تطبيقات الذكاء الاصطناعي (نظام خبير–شات بوت) لتنمية مهارات تكنولوجيا الطباعة ثلاثية الأبعاد لطلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*, *53*(4), 353-457.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ajlouni, A. O., Wahba, F. A.-A., & Almahaireh, A. S. (2023). Students' Attitudes Towards Using ChatGPT as a Learning Tool: The Case of the University of Jordan. *International Journal of Interactive Mobile Technologies,* 17(18). [CrossRef]

Ajlouni, A., & Rawadieh, S. (2022). Technophobia and technophilia among undergraduates: Cross-national research in Jordan, Qatar, and Egypt. *Journal of Social Studies Education Research,* 13(4), 24–55.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access,* 8, 75264-75278.

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 20(1), 22. [CrossRef]

Das, S. R., & Madhusudan, J. V. (2024). Perceptions of Higher Education Students towards ChatGPT Usage. *International Journal of Technology in Education,* 7(1), 86–106. [CrossRef]

Douglass, R. B. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. JSTOR.

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., & others. (2023). Opinion Paper: "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *Education,* 19(1), 21. [CrossRef]

Fitria, T. N. (2023, March). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, Vol. 12 (1), 44-58. [CrossRef]

Göb, R., McCollin, C., & Ramalhoto, M. F. (2007). Ordinal methodology in the analysis of Likert scales. *Quality \& Quantity,* 41, 601–626. [CrossRef]

Güner, H., Er, E., Akçapınar, G., & Khalil, M. (2024). From chalkboards to AI-powered learning: Students' attitudes and perspectives on use of ChatGPT in educational settings. *Educational Technology & Society,* 27(2), 386–404. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=176979261&site=ehost-live

Köhler, C., & Hartig, J. (2024). ChatGPT in higher education: Measurement instruments to assess student knowledge, usage, and attitude. *Contemporary Educational Technology,* 16(4), ep528. [CrossRef]

learning adoption (pp. 243–257). Springer International Publishing, Cham.

Lund, B. D., & Wang, T. (2023). Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries?. *Library Hi Tech News,* 40(3), 26–29. [CrossRef]

Moore, S., Nguyen, H. A., Bier, N., Domadia, T., & Stamper, J. (2022). *Assessing the quality of studentgenerated short answer questions using GPT-3*. In I. Hilliger, P. J. Munoz-Merino, T. De Laet,

Obidovna, D. Z. (2023). Adapting teaching methods to modern educational trends: pedagogical aspect. *International Journal of Pedagogics,* 3(10), 72-77. [CrossRef]

Ortega-Arranz, & T. Farrell (Eds.), Educating for a new future: Making sense of technologyenhanced

Petricini, T., Wu, C., & Zipf, S. T. (2023). Perceptions about generative AI and ChatGPT use by faculty and college students. [CrossRef]

Salas-Pilco, S. Z., & Yang, Y. (2022). Artificial Intelligence application in Latin America higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 19(1). [CrossRef]

Shidiq, M. (2023, May). *The use of artificial intelligence-based chat-gpt and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills*. In Proceeding of international conference on education, society and humanity (Vol. 1, No. 1, pp. 353-357).

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdel Latif, A. (2023). Faculty members' attitudes toward university students with disabilities according to some variables: A field study in some theoretical and applied colleges at Damascus University. *Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences*, 39(1).

Al-Azmi, T., Al-Kandari, A., & Al-Harbi, A. (2024). Information studies students' attitudes at the College of Basic Education in Kuwait toward using ChatGPT technology in preparing academic research. *Journal of Information Studies and Technology*, 2024(2), 9.

Ali, N., Saleh, I., & Gomaa, S. (2021). Using the Edmodo platform to deliver content in developing positive attitudes toward producing educational websites among graduate students at the Faculty of Education. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(16), 1946–1975.

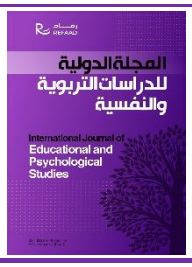
Areqat, F. (2022). Artificial intelligence concepts and applications included in secondary school technology textbooks in Palestine (Doctoral dissertation, Al-Quds University).

Farhoud, M. (2022). Developing a learning management system based on artificial intelligence application features (expert system–chatbot) to develop 3D printing technology skills among educational technology students. *Educational Technology: Studies and Research*, 53(4), 353–457.

Shehata, R. (2022). Employing artificial intelligence applications in the educational process. *The Scientific Journal of the Egyptian Association for Educational Computers*, 10(2), 205–214.

Shehata, Y. (2024). The role of artificial intelligence in developing the educational process and scientific research in universities. *Journal of the Faculty of Arts, Port Said University*, 29(29), 395–522.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 284- 297
www.refaad.com



The Relationship Between the Expected Cross-Validation Index (ECVI) and Evidence of Convergent and Discriminant Construct Validity: A Bootstrap Study Using Confirmatory Factor Analysis

العلاقة بين مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع (ECVI) وأدلة صدق البناء التقاربي والتمايزي: دراسة بوتستر ابية في التحليل العاملي التوكيدي

Bakr Hussein Fadhil[1*]

[1] Department of Educational and Psychological Sciences College of Education, Al-Iraqia University, Iraq.

[*] Corresponding Author: Bakr Fadhil (bakr.h.fadhil@aliraqia.edu.iq)

بكر حسين فاضل[1*]

[1] قسم العلوم التربوية والنفسية- كلية التربية- الجامعة العراقية- العراق.

*الباحث المراسل: بكر فاضل (bakr.h.fadhil@aliraqia.edu.iq)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received	Revised	Accepted
استلام البحث	مراجعة البحث	قبول البحث
2026/1/17	2026/2/8	2026/2/23

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.10

Abstract:

Objectives: The present study aims to bridge this theoretical and methodological gap through an advanced empirical investigation that examines the relationship between the Expected Cross-Validation Index (ECVI) as a predictive indicator of generalizability, and convergent and discriminant validity indices as traditional measures of construct quality.

Methods: The Self-Closure Scale was administered to a sample of 788 university students. A total of 500 bootstrap samples (n = 300 each) were generated using random sampling with replacement. For each bootstrap sample.

Results: The results revealed no statistically significant relationship between the level of ECVI and convergent validity (r = 0.08, p = 0.12), nor between ECVI and discriminant validity (r = 0.05, p = 0.29).

Conclusions: These findings indicate that ECVI and traditional indicators of convergent and discriminant validity represent methodologically independent dimensions of model evaluation. While ECVI primarily reflects the stability of model fit and generalizability across samples, conventional validity evidence focuses on the accuracy of theoretical construct representation.

Keywords: *Expected Cross-Validation Index (ECVI); Convergent Validity; Discriminant Validity; Structural Equation Modeling (SEM); Bootstrap Design.*

الملخص:

الأهداف: تهدف الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة المعرفية والمنهجية من خلال تحقيق تجريبي متقدم يفحص العلاقة بين مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع (ECVI) كمؤشر تنبؤي للتعميم، ومؤشرات الصدق التقاربي والتمايزي كمؤشرات تقليدية لجودة البناء النظري.

المنهجية: تم تطبيق مقياس الإغلاق الذاتي على عينة مكونة من 788 طالبًا جامعيًا. تم توليد 500 عينة بوتستراب (n = 300 لكل عينة) باستخدام أسلوب المعاينة العشوائية مع الإرجاع لكل عينة بوتستراب.

النتائج: لم تُظهر النتائج أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى مؤشر (ECVI) والصدق التقاربي (r = 0.08، p = 0.12)، ولا بينه والصدق التمايزي (r = 0.05، p = 0.29).

الخلاصة: تشير هذه النتائج إلى أن مؤشر (ECVI) والمؤشرات التقليدية لصدق البناء التقاربي والتمايزي تمثل أبعادًا مستقلة منهجيًا لتقييم النموذج. فبينما يعكس مؤشر (ECVI) في المقام الأول استقرار وملاءمة النموذج وقابليته للتعميم عبر العينات، تركز أدلة الصدق التقليدية على دقة تمثيل البناء النظري.

الكلمات المفتاحية: *مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع ECVI؛ الصدق التقاربي CVI؛ الصدق التمايزي DVI؛ النمذجة البنائية SME؛ التصميم البوتستراپي.*

الاستشهاد

Citation

فاضل، بكر. (2026). العلاقة بين مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع (ECVI) وأدلة صدق البناء التقاربي والتمايزي: دراسة بوتستراپية في التحليل العاملي التوكيدي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 15 (2)، 284-297.

Fadhil, B. H. (2026). The Relationship Between the Expected Cross-Validation Index (ECVI) and Evidence of Convergent and Discriminant Construct Validity: A Bootstrap Study Using Confirmatory Factor Analysis. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 284-297. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.10 [In Arabic]

المقدمة:

هل يمكن أن يكون النموذج الإحصائي الأمثل هو نفسه النموذج النفسي الأضعف او العكس؟ يمثل هذا التساؤل الجوهري تحديًا منهجيًا مركزيًا في حقبة التوسع الكمي للبحوث النفسية والتربوية، حيث تتعارض أحيانًا معايير التميز الإحصائي مع متطلبات الصلاحية النظرية. في قلب هذا التحدي يقف مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع (Expected Cross-Validation Index - ECVI) كأحد أبرز المؤشرات الإحصائية المستخدمة لتقييم قابلية تعميم النماذج القياسية، بينما تظل علاقته بالأدلة التقليدية على صدق البناء النفسي غير واضحة المعالم، مما يثير إشكاليات تفسيرية عميقة في الممارسة البحثية.

شهد مفهوم الصدق في القياس النفسي تحولًا جذريًا من النموذج الثلاثي التقليدي (صدق المحتوى، المحك، والبناء) نحو منظور موحد يركز على تراكم الأدلة التي تدعم الاستدلالات المستخلصة من درجات الاختبار (Messick, 1995; Kane, 2013) يعكس هذا التحول، كما تؤكده معايير الاختبارات التربوية والنفسية (AERA, APA, & NCME, 2014)، انتقالًا من اعتبار الصدق كخاصية ثابتة للأداة نحو اعتباره حكمًا على مدى كفاية وتناسب الأدلة لاستخدام النتائج المتحصلة منه. في هذا الإطار الموحد، يحتفظ صدق البناء (Construct Validity) بمكانته المهمة كدرجة تدعم فيها الأدلة التجريبية الاستدلال بأن الدرجات تعكس البناء النظري المجرد المقصود قياسه (Cronbach & Meehl, 1955; Borsboom, Mellenbergh, & van Heerden, 2004).

تمثل أدوات الصدق التقاربي (Convergent Validity) والصدق التمايزي (Discriminant Validity)، كما صاغهما كامبل وفيسك (Campbell & Fiske, 1959) في نموذج مصفوفة السمات والأساليب المتعددة (MTMM)، ركيزتين أساسيتين في التحقق التجريبي من صدق البناء. بينما يشير الأول إلى الارتباط العالي بين المقاييس التي يُفترض نظريًا أنها تقيس البناء نفسه، يؤكد الثاني على انخفاض الارتباط بين مقاييس البناءات المختلفة نظريًا (Westen & Rosenthal, 2003; John & Benet-Martínez, 2000). وفي السياق العربي، أكدت دراسات عديدة على أن تحقيق هذين النوعين من الصدق يمثل شرطًا أساسيًا لضمان الجودة العلمية للمقاييس النفسية والتربوية (الخرشة، 2018؛ الزهراني والعوفي، 2020).

بالتوازي مع هذا التطور المفاهيمي، أحدثت الثورة الإحصائية في العلوم السلوكية تحولًا منهجيًا عميقًا عبر تبني نمذجة المعادلات البنائية (Structural Equation Modeling - SEM) والتحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis - CFA) كأدوات قياسية لتقييم النماذج النظرية واختبار فرضياتها (Kline, 2016; Brown, 2015). لم تقتصر هذه الأساليب على تقديم إطار رياضي لاختبار العلاقات النظرية فحسب، بل وفرت أيضاً مجموعة غنية ومعقدة من مؤشرات جودة المطابقة (Goodness-of-Fit Indices) التي تقيس مدى ملاءمة النموذج المفترض للبيانات التجريبية (Hu & Bentler, 1999; Marsh, Hau, & Wen, 2004).

تصنف هذه المؤشرات، بالشكل العام، إلى ثلاث فئات أساسية: مؤشرات المطابقة المطلقة (Absolute Fit Indices) مثل جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) و المتوسط الجذري التربيعي المتبقي المعياري Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) التي تقيس قرب مصفوفة التباين-التغاير المتوقعة من المصفوفة الملاحظة، ومؤشرات المطابقة التزايدية (Incremental Fit Indices) مثل مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI) ومؤشر تاكر- لويس Tuckr- Lewis Index (TLI) التي تقارن تحسن مطابقة النموذج المقترح مقارنة بنموذج أساسي بسيط، ومؤشرات المطابقة الاقتصادية التنبؤية (Parsimonious & Predictive Fit Indices) مثل مؤشر معلومات أكايك Akaik Information Criterion (AIC) ومؤشر الصدق المتقاطع المتوقع Expected Cross-Validation Index (ECVI) التي توازن بين جودة المطابقة وتعقيد النموذج بهدف تقييم أدائه على عينات مستقبلية (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003; Schreiber et al., 2006). وقد ازداد الاعتماد على هذه المؤشرات في البحوث العربية، حيث أصبحت تشكل جزءًا أساسيًا من تقارير الخصائص السيكومترية للمقاييس النفسية والتربوية (الغامدي، 2021؛ الحسيني وإبراهيم، 2022).

يأتي مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع (ECVI) في قلب الفئة الأخيرة، حيث طوره براون وكوديك (Browne & Cudeck, 1993) كامتداد لمفهوم التحقق المتقاطع (Cross-Validation) في الإحصاء التطبيقي, يتمثل الهدف الجوهري لهذا المؤشر في تقدير قابلية تعميم النموذج (Model Generalizability)، أي قدرته على الأداء الجيد ليس فقط على بيانات العينة الحالية، بل وعلى عينات مستقبلية مستقلة من ذات المجتمع (Cudeck & Browne, 1983; MacCallum, Roznowski, & Necowitz, 1992) يعكس ECVI فلسفة تقوم على موازنة مطابقة العينة الحالية مع تعقيد النموذج، حيث تشير القيم الأقل إلى نموذج أكثر توازنًا وقابلية للتعميم (Preacher, Zhang, & Mazzarella, 2013; Shi, Lee, & Maydeu-Olivares, 2019).

على الرغم من هذا الدور النظري المهم لمؤشر ECVI، تبقى علاقته المباشرة بالأدلة التجريبية على صدق البناء التقليدي - وخاصة الصدق (التقاربي والتمايزي) منطقةً غير مستكشفة بشكل منهجي وكافي في الأدبيات العالمية والعربية على حد سواء (Chen, Curran, Bollen, Kirby, & Paxton, 2008; Tarka, 2018). لاحظت دراسات عربية حديثة أن معظم الدراسات المحلية تتعامل مع ECVI ومؤشرات المطابقة الأخرى كأدوات إحصائية بحتة لاختيار النموذج، دون الربط المنهجي بين قيم هذه المؤشرات وجودة البناء النفسي الذي تقيسه الأداة (الشمري، 2023؛ الحميد والفقيه، 2024).

تمتد هذه الفجوة البحثية إلى المستوى العالمي، حيث أشارت دراسات إلى أن الباحثين غالبًا ما يعاملون ECVI كأداة لاختيار النموذج أو تقييم التعميم (Fan & Sivo, 2007; Gignac, 2007)، بينما يندر البحث الذي يفحص ما إذا كان تحسن (أو ضعف) قيمة ECVI يرتبط بشكل منهجي بتحسن (أو ضعف) الأدلة على الصدق التقاربي أو التمايزي للمقياس نفسه (Tomarken & Waller, 2005; Miles & Shevlin, 2007). يخلق هذا الغياب إشكالية منهجية مزدوجة: افتراض ضمني شائع بأن النموذج ذو القابلية العالية للتعميم (ECVI منخفض) يعكس تلقائيًا بناءً سليمًا وعلاقات صدق

قوية (Byrne, 2016; Wang & Wang, 2019)، مقابل أدلة متنامية تشير إلى أن مؤشرات المطابقة قد تكون حساسة لعوامل إحصائية لا علاقة لها بجودة البناء النظري، مثل حجم العينة وعدد المتغيرات المُلاحظة وتوزيع البيانات (Kenny & McCoach, 2003; Jackson, Gillaspy, & Purc-Stephenson, 2009; Saris, Satorra, & van der Veld, 2009).

بل إن بعض الأدبيات المنهجية تذهب إلى أبعد من ذلك بالإشارة إلى إمكانية وجود حالات متناقضة ظاهريًا: نموذج يحقق مؤشرات مطابقة مقبولة (بما فيها ECVI) بينما يعاني من مشاكل في الصدق التمايزي إذا كانت البناءات متداخلة بشدة (Voorhees, Brady, Calantone, & Ramirez, 2016; Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015)، أو نموذج يحقق صدقًا تقاربيًا جيدًا مع قيمة ECVI مرتفعة تشير إلى ضعف التعميم. هذه الاحتمالات النظرية تعمق الإشكالية التفسيرية التي يواجهها الباحثون عند محاولة التوفيق بين معايير التميز الإحصائي ومتطلبات الصلاحية النظرية.

تتجلى هذه الإشكالية في ممارستين بحثيتين شائعتين: أولًا، إشكالية التفسير المغلوط، حيث يواجه الباحث صعوبة في تفسير الدلالة الحقيقية لقيمة ECVI (منخفضة أو مرتفعة) فيما يتعلق بصلاحية الأداة القياسية، وقد يسقط افتراضات غير مدعومة تجريبيًا عن علاقتها بجودة البناء النفسي. ثانيًا، إشكالية اتخاذ القرار المضلل، حيث يصبح من العسير على مطوري المقاييس والباحثين الاعتماد على مؤشرات المطابقة التنبؤية كدليل غير مباشر على جودة الصدق، مما قد يقود إلى تبني نماذج أو أدوات ذات قوة تعميم محدودة (ECVI مرتفع) رغم أدلة صدق مقبولة، أو رفض نماذج قابلة للتعميم (ECVI منخفض) بسبب سوء تفسير لعلاقاتها مع مقاييس الصدق الأخرى.

في ضوء هذه الفجوة المعرفية والمنهجية المتعددة الأبعاد، تبرز الحاجة الملحة لدراسات تجريبية منهجية تفحص طبيعة العلاقة بين مؤشرات التعميم الإحصائي المتطورة (مثل ECVI) والمفاهيم التقليدية المتجذرة لصدق القياس (Cheung & Rensvold, 2002; Meade, Johnson, & Braddy, 2008). يمثل فهم هذه العلاقة أكثر من مجرد تمرين أكاديمي، بل له آثار عملية عميقة على كيفية تقييم الباحثين لمقاييسهم واختيارهم للنماذج الأمثل عند تطوير أدوات جديدة أو اختبار نظريات معقدة في العلوم السلوكية (Morin, Marsh, & Nagengast, 2013; Schmitt, 2011).

لذلك، تهدف الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة المعرفية والمنهجية من خلال تحقيق تجريبي متقدم يفحص العلاقة بين مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع (ECVI) كمؤشر تنبؤي للتعميم، ومؤشرات الصدق التقاربي والتمايزي كمؤشرات تقليدية لجودة البناء النظري. تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: **ما طبيعة و اتجاه العلاقة الإحصائية بين قيمة مؤشر ECVI المستخلص من نموذج تحليل عاملي تأكيدي (CFA) وقيم الصدق التقاربي والتمايزي لنفس المقياس النفسي؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى الصدق التقاربي (المقاس بمتوسط التباين المستخرج AVE) لمقياس الانغلاق الذاتي في العينة المدروسة؟
- ما مستوى الصدق التمايزي (المقاس بمعيار فورنيل ولاركر) لنفس المقياس؟
- ما درجة مؤشر ECVI المستخرجة لجودة التعميم ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قيمة مؤشر ECVI وقيمة الصدق التقاربي والتمايزي؟

من خلال تبني تصميم بوتستراب متعدد المستويات متقدم (500 عينة بوتستراب)، تهدف هذه الدراسة إلى تجاوز قيود الدراسات التي تعتمد على تقديرات نقطية أحادية من عينة واحدة، وتقديم دليل تجريبي رصين حول الاستقلالية أو الترابط بين مؤشرات التعميم الإحصائي وأدلة الصدق النظري. ستسهم النتائج المتوقعة في تطوير إطار تقييمي أكثر تكاملًا وتطورًا للباحثين العرب والعالميين، وتقديم توجهات منهجية واضحة لمطوري المقاييس في كيفية التوفيق بين مؤشرات جودة النموذج الإحصائي ومتطلبات الصلاحية النظرية للأدوات القياسية، مما يعزز من دقة الاستدلالات المستخلصة من الدراسات النفسية والتربوية في السياقين العربي والدولي.

الإطار النظري:

يستند البحث إلى نظام نظري ثلاثي الأبعاد، يربط بين الفلسفة الحديثة للقياس النفسي، والتقنيات الإحصائية المتقدمة، والمؤشرات الكمية التي تحكم تقييم جودة النماذج وأدوات القياس ويعالج إشكالية منهجية مركزية تتمثل في العلاقة بين مؤشرات الصلاحية التقليدية للبناء (الصدق) ومؤشرات كفاءة النموذج الإحصائي وتعميميته.

1. التحول الجوهري في مفهوم الصدق: من الأنواع إلى تراكم الأدلة

شهد مفهوم الصدق تحولًا جذريًا من النموذج الثلاثي التقليدي (صدق المحتوى، والمحك، والبناء) نحو نموذج موحد يركز على "تراكم الأدلة" التي تدعم استدلالات محددة تُستخلص من درجات الاختبار (Kane, 2013; Newton & Shaw, 2014). لم يعد الصدق خاصية ثابتة للأداة، بل أصبح حكماً على مدى كفاية وتناسب الأدلة لاستخدام معين للنتائج (AERA, APA, & NCME, 2014; Messick, 1995). في صلب هذا النموذج الموحد، يظل صدق البناء (Construct Validity) هو المحور، الذي يعرف بأنه الدرجة التي تدعم فيها التجارب والتوقعات النظرية الاستدلال بأن درجات الاختبار تعكس البنية المجردة (البناء) المقصود قياسها (Cronbach & Meehl, 1955; Borsboom, Mellenbergh, & van Heerden, 2004).

كان لورقة كامبل وفيسك (Campbell & Fiske, 1959) الرائدة حول مصفوفة السمات والطرق المتعددة (MTMM) تأثير منهجي عميق، حيث قدما إطاراً منظماً لجمع أدلة على صحة البناء. يشدد هذا الإطار على ضرورة تقديم دليلين متكاملين ومتعاضدين:

- الصدق التقاربي (Convergent Validity): وهو الدليل على أن المقاييس التي يُفترض نظريًا أنها تقيس البناء نفسه (حتى لو استخدمت طرقًا مختلفة) تترابط بشكل كبير. وهو ما يؤكد أن المقياس "يلتقي" مع مقاييس أخرى للظاهرة نفسها (Westen & Rosenthal, 2003).
- الصدق التمايزي (Discriminant Validity): وهو الدليل على أن المقياس لا يرتبط بشدة بمقاييس البناءات المختلفة نظريًا، حتى لو استخدمت نفس طريقة القياس. وهذا ما يضمن أن المقياس يقيس شيئًا "متميزًا" عن البناءات الأخرى القريبة منه (John & Benet-Martínez, 2000). يُعَدُّ هذا التمايز حاسمًا لمنع تداخل البناءات (Construct Proliferation) وضمان أن الاختلافات في الدرجات تُعزى فعلًا إلى الاختلافات في البناء المستهدف وليس إلى بناءات أخرى مرتبطة به (Shaffer, DeGeest, & Li, 2016).

2. الثورة الإحصائية: نموذج المعادلات البنائية والتحليل العاملي التوكيدي

مع تعقيد النظريات في العلوم السلوكية، أصبحت الطرق الإحصائية التقليدية مثل التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)، رغم فائدتها الأولية في استكشاف الهياكل الكامنة، غير كافية لاختبار الفرضيات النظرية المحددة مسبقًا (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999). أدى هذا القصور إلى هيمنة نمذجة المعادلات البنائية (SEM) وفرعها الرئيسي التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، كأدوات منهجية قياسية لتقييم النماذج النظرية (Kline, 2016; Brown, 2015).

يمكّن CFA الباحث من اختيار نموذج نظري محدد، واختبار مدى ملاءمته للبيانات المجمعة تجريبيًا. فهو يسمح بتقدير معاملات المسار (التحميلات العاملية) بين المتغيرات الكامنة (البناءات) والمتغيرات الملاحظة (فقرات المقياس)، مع حساب أخطاء القياس (Byrne, 2016) وقد أكدت الدراسات المنهجية على تفوق CFA في تقدير ثبات وصدق البناءات مقارنة بالطرق التقليدية، لا سيما عند وجود فرضيات نظرية قوية (Jackson, Gillaspy, & Purc-Stephenson, 2009).

3. مؤشرات جودة المطابقة: تصنيفها وفلسفتها

لحكم على مدى "صلاحية" أو "جودة" النموذج المقترح في CFA، تطورت مجموعة واسعة من مؤشرات جودة المطابقة (Goodness-of-Fit Indices)، مما يعكس تطورًا فلسفيًا في كيفية تقييم النماذج (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003). يمكن تصنيف هذه المؤشرات إلى ثلاث فئات متميزة من حيث هدفها:

- مؤشرات المطابقة المطلقة (Absolute Fit Indices): تقيس مدى قرب مصفوفة التغاير-التباين المتوقعة من النموذج المفترض من المصفوفة الملاحظة في البيانات. وهي تشمل:
  - χ^2 (مربع كاي): وهو اختبار تقليدي للحساس للمطابقة التامة، ولكنه حساس جداً لحجم العينة الكبيرة، حيث قد يرفض نماذج جيدة من الناحية العملية (Barrett, 2007).
  - RMSEA (مقدار خطأ تقريب الجذر التربيعي): مؤشر يعاقب تعقيد النموذج، وتشير القيم <0.05 إلى مطابقة ممتازة، و<0.08 إلى مطابقة مقبولة، و>0.10 إلى مطابقة ضعيفة (Steiger, 2007; Hu & Bentler, 1999).
  - SRMR (متوسط الجذور التربيعية المتبقية المعيارية): يقيس متوسط الفرق بين الارتباطات الملاحظة والمتوقعة، وتشير القيم <0.08 إلى مطابقة جيدة (Hu & Bentler, 1999).
- مؤشرات المطابقة التزايدية/المقارنة (Incremental/Comparative Fit Indices): تقارن تحسن مطابقة النموذج المقترح مقارنة بنموذج أساسي بسيط (غالبًا نموذج عدم وجود علاقات). وهي تشمل:
  - CFI (المؤشر المقارن): يقارن أداء النموذج الحالي بالنموذج الأساسي، وتشير القيم >0.90 إلى تحسن مقبول، و>0.95 إلى تحسن ممتاز (Bentler, 1990).
  - TLI/NNFI (مؤشر تاكر-لويس/مؤشر بنتلر-بونت المعياري): يشبه CFI ولكنه يعاقب تعقيد النموذج، ويستخدم نفس معايير التقييم (Tucker & Lewis, 1973).
- مؤشرات المطابقة الاقتصادية والتنبؤية (Parsimonious & Predictive Fit Indices): تهتم بموازنة جودة المطابقة مع تعقيد النموذج (عدد المعلمات المقدرة)، وتساعد في اختيار النموذج الأكثر كفاءة وقابلية للتعميم عند المقارنة بين نماذج متنافسة. وهي تشمل:
  - AIC (مؤشر معلومات أكايك): و BIC (مؤشر المعلومات البايزي): مؤشران شائعان لاختيار النماذج، حيث يشير انخفاض قيمتهما إلى نموذج أفضل (Burnham & Anderson, 2002).
  - ECVI (مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع): وهو محور هذه الدراسة.

4. مؤشر ECVI

طور ECVI بواسطة براون وكوديك (Browne & Cudeck, 1993) كامتداد لمفهوم التحقق المتقاطع (Cross-Validation) في التعلم الآلي والإحصاء التطبيقي. فلسفته المركزية هي تقييم قابلية تعميم النموذج (Model Generalizability)، أي قدرته على الأداء الجيد ليس فقط على بيانات العينة

المستخدمة في التقدير (Sample-Specific Fit)، بل وعلى عينات مستقبلية مستقلة من نفس المجتمع (Cudeck & Out-of-Sample Performance) (Browne, 1983; MacCallum, Roznowski, & Necowitz, 1992).

كما يعد مؤشر ECVI مقياس يستخدم لتقييم جودة النماذج الإحصائية في سياق التعلم الآلي والنمذجة الاحتمالية، فهو يشير إلى قدرة النموذج على توفير تقديرات دقيقة لمتغيرات جديدة، ولا سيما في النمذجة للبيانات المعقدة، ويمكن فهمه بشكل أفضل في سياق احتمالي (ويقدر احتماليًا وفق الصيغة الآتية:

$$ECVI = -2.E[\log p(Y|M)]$$

حيث:

- E هو التوقع الشرطي.
- Y هي البيانات الملاحظة أو المرصودة.
- M النموذج المستخدم.
- $P(Y|M)$ هو الاحتمال الشرطي للبيانات Y من خلال النموذج M.

كذلك بين (Engel etal, 2003) ان مؤشر ECVI هو في الواقع معاملًا مجتمعيًا يقدر بالمعادلة الاحصائية:

$$c = F\left(S, \sum(\hat{\theta})\right) + \frac{2t}{N-1}$$

حيث:

$F\left(S, \sum(\hat{\theta})\right)$: هي القيمة الدنيا لدالة الملائمة.

T: هو عدد المعلمات المقدرة.

N: حجم العينة.

وقد وضح (Browne & Cudeck, 1993) أن معامل مؤشر ECVI تكون مساوية لمعامل AIC إذا ما ضربت بمقدار (N-1) لذا ينصح الباحثين بالاكتفاء بمؤشر واحد لتقدير كفاءة النموذج الذي يقلل الخطأ الكلي، وليس من الضروري تناول المؤشرين (Browne & Cudeck, 1993) .

يُفسر ECVI بشكل أساسي عند مقارنة نماذج بديلة. النموذج ذو قيمة ECVI الأقل يُعتبر أفضل، لأنه يشير إلى توازن أفضل بين مطابقة العينة الحالية (المصطلح الأول) وتعقيد النموذج (المصطلح الثاني)، وبالتالي قدرة تنبؤية أعلى لعينات جديدة (Preacher, Zhang, & Mazzarella, 2013; Shi, Lee, & Maydeu-Olivares, 2019) يختلف ECVI عن مؤشرات مثل RMSEA وCFI في كونه موجهًا صراحةً نحو الاختيار التنبؤي للنموذج بدلًا من التقييم المطلق للمطابقة داخل العينة.

5. القياس الكمي للصدق التقاربي والتمايزي في سياق CFA

في إطار CFA، أصبح للصدق التقاربي والتمايزي تعبيرات كمية دقيقة:

- **لقياس الصدق التقاربي:**
  - التحميلات العاملية (λ): تشير التحميلات المعيارية العالية (≥ 0.70) والدالة إحصائيًا ($p < .05$) إلى أن الفقرات تشارك تباينًا كبيرًا مع البناء الكامن، وهو دليل على الصدق التقاربي على مستوى المؤشر (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019).
  - موثوقية البناء (Construct Reliability - CR): تُحسب كـ $RC = \frac{(\sum\lambda)^2}{(\sum\lambda)^2+\sum\theta}$ ، حيث θ هو تباين الخطأ. تشير قيم $CR > 0.70$ إلى اتساق داخلي جيد، وهو دليل إضافي على التقارب (Fornell & Larcker, 1981).
- **لقياس الصدق التمايزي:**
  - معيار فورنيل ولاركر (1981): يُعد المعيار الأكثر رسوخًا. ويعتمد على حساب متوسط التباين المستخرج (Average Variance Extracted - AVE) لكل بناء:

$$AVE_{\xi j} = \frac{\sum_{K-1}^{KJ}\lambda^2}{\sum_{K-1}^{KJ}\lambda^2+\theta_{jk}}$$

ويتحقق الصدق التمايزي إذا حقق كل بناء الشرط:

$$AVE_{\xi j} = \frac{1}{k}\sum_{k-1}^{kj}\lambda^2$$

أي أن يكون متوسط التباين الذي يلتقطه البناء من مؤشراته الخاصة أكبر من أكبر نسبة تباين مشترك له مع أي بناء آخر (مقاسة بمربع معامل الارتباط) وغالبًا ما يُعبر عن هذا عمليًا بأن الجذر التربيعي لـ AVE لأي بناء يجب أن يكون أكبر من أي معامل ارتباط بين ذلك البناء وأي بناء آخر (Hair et al., 2019).

  - معايير مقارنة أخرى: تشمل مقارنة أقصى تباين مشترك (MSV) مع:

- ASV < AVE
- MSV < AVE
- الجذر التربيعي (AVE) اكبر من الارتباط بين البنية القياسية. (Fornell & Larcker, 1981; Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015)).

6. الفجوة المعرفية والمساهمة المتوقعة للدراسة

يكشف الاستعراض النظري عن مسارين متوازيين: أحدهما يهتم بتطوير وتقييم مؤشرات الصلاحية التقليدية (التقاربية/التمايزية) (مثل: Voorhees, Brady, Calantone, & Ramirez, 2016; Ronkko & Cho, 2022)، والآخر يركز على تحسين وتطبيق مؤشرات كفاءة النموذج والتعميم (مثل: West, Taylor, & Wu, 2012; Shi et al., 2019) ومع ذلك، تبقى العلاقة التجريبية المباشرة والمنهجية بين هذين المسارين خاصة بين مؤشر تعميمي تنبؤي مثل ECVI وأدلة الصدق التقاربي/التمايزي للمقياس نفسه غير واضحة المعالم بشكل كافٍ ومستكشفة بشكل ضئيل (Tarka, 2018; Tomarken & Waller, 2005). حيث توجد دراسات قليلة تناولت علاقات مشابهة، لكن بتركيز مختلف, فبعضها بحث علاقة مؤشرات المطابقة ببعضها (Fan & Sivo, 2007)، أو علاقة ثبات المقياس بالمطابقة (Chen, Curran, Bollen, Kirby, & Paxton, 2008) وأخرى ناقشت نظريًا حدود مؤشرات المطابقة في استدلالات الصدق (Barrett, 2007) لكن غياب دراسة تجريبية ممنهجة تبحث الارتباط المباشر بين قيمة ECVI الملموسة وقراءات الصدق التقاربي والصدق التمايزي (مقاسة بـ AVE والارتباطات البينية) لنفس الأداة ونفس العينة يشكل فجوة منهجية واضحة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المجتمع والعينة:

اتبعت الدراسة منهجًا ارتباطيًا وصفيًا لفحص العلاقة بين مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع (ECVI) المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي (CFA) ومؤشرات الصدق الداخلي للبناء (التقاربي والتمايزي) لمقياس الانغلاق الذاتي. تكون المجتمع الأصلي من جميع الطلبة الجامعيين المنتظمين في الدراسة في الجامعة العراقية للعام الأكاديمي 2025-2026 (ن = 2022). تم تطبيق أسلوب أخذ العينات الطبقية العشوائية المتناسبة لاختيار عينة أولية، مع ضمان التمثيل المناسب لمتغيري الجنس (ذكور 69%، إناث 31%) والتخصص الأكاديمي (علمي 49%، إنساني 51%). بعد استبعاد الاستجابات غير المكتملة أو ذات التأشيرات العشوائية، بلغ حجم العينة النهائية ن = 788 مشاركًا (متوسط العمر = 20.4 سنة، الانحراف المعياري = 1.2، المدى = 18-22 سنة). وقد وفر جميع المشاركين موافقة مستنيرة مسبقة، وحصل البروتوكول البحثي على الموافقة الأخلاقية من الجنة العلمية بالكلية ذي العدد ك/ت/34/23 .

القوة الإحصائية وتحليل الحجم الأمثل للعينة:

لضمان كفاية القوة الإحصائية للتحليلات البوتسترابية، تم إجراء تحليل القوة المسبق باستخدام برنامج G*Power 3.1 (Faul et al., 2009). بتحديد معامل ارتباط متوسط (ρ = 0.30) وفقًا لتقديرات كوهين (1992)، ومستوى دلالة ثنائي الذيل (α = .05)، وقوة مستهدفة (β = .80-1)، أوصى التحليل بأقل حجم عينة قدره 84 مشاركًا للكشف عن ارتباط معنوي. ومع ذلك، ولضمان استقرار تقديرات معلمات CFA وفقًا لقاعدة 10:1 (10 مشاركين لكل فقرة؛ Kline, 2016)، ومراعاة التصميم البوتستراپي متعدد المستويات، تم اعتماد حجم عينة 300 لكل عينة بوتسترابية. يوفر هذا الحجم قوة إحصائية فائقة (<0.95) للكشف عن التأثيرات المتوسطة، كما يضمن قابلية تعميم النتائج وفق معايير القياس النفسي (Jackson, 2003).

المقياس (مقياس الانغلاق الذاتي):

تم استخدام النسخة العربية الأصلية من مقياس الانغلاق الذاتي الذي طوره الطاهر (2010) يتكون المقياس من 30 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد نظرية متميزة: (أ) العزلة الوجدانية (10 فقرات)، (ب) التمركز نحو الذات (10 فقرات)، (ج) الابتعاد عن الواقع (10 فقرات). تعكس الفقرات البناء الأعلى "الانغلاق الذاتي" كعامل من الدرجة الثانية. تم قياس الاستجابات على مقياس ليكرت رباعي النقاط (1 = أبدًا، 4 = دائمًا)، حيث تشير الدرجات الأعلى إلى مستويات أعلى من الانغلاق. في الدراسات السابقة، أظهر المقياس خصائص سيكومترية جيدة: ألفا كرونباخ كلي (α = .89)، وثبات الاختبار وإعادة الاختبار عبر أسبوعين (r = .86)، وتأكيد البنية ثلاثية الأبعاد عبر CFA (CFI = .93، RMSEA = .06؛ الطاهر، 2010). في العينة الحالية، بلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي (α = .88).

تصميم الدراسة (التصميم البوتستر ابي):

مبررات التصميم:

اعتمدت الدراسة طريقة إعادة أخذ العينات البوتسترابية بالإرجاع Bootstrap Resampling Method المتقدمة التي أوصى بها شاهين (2019) لتوليد توزيعات تجريبية مستقلة لـ ECVI ومؤشرات الصدق الداخلي (التقاربي والتمايزي). حيث يسمح هذا التصميم بتجاوز قيود الاعتماد على تقديرات أحادية من عينة واحدة، وتمكين تحليل العلاقات الإحصائية عبر سلسلة من التقديرات المستقرة لنفس النموذج النظري (Efron & Tibshirani, 1994).

مواصفات البوتستراب:

تم تنفيذ الإجراء البوتستراپي بالمعايير التالية:

- العينة الأصلية: ن = 788 .
- حجم العينة البوتستراببية: ن = 300 لكل إعادة سحب.
- عدد العينات البوتستراببية: ك = 500.
- طريقة السحب: سحب عشوائي بسيط مع الإرجاع (Simple Random Sampling with Replacement).
- البذرة العشوائية: تم ضبطها على 20231215 لضمان إمكانية إعادة الإنتاج.
- التقسيم الطبقي: تم الحفاظ على نسب الجنس والتخصص الأصلية في كل سحب.

الإجراء التحليلي لكل عينة بوتستر ابية:

لكل عينة بوتستراببية (i i = 1 إلى 500)، تم تنفيذ التسلسل التحليلي التالي آليًا:

- تقدير نموذج CFA: تم تقدير نموذج عامل من الدرجة الثانية باستخدام طريقة أقصى الاحتمال القوي (Robust Maximum Likelihood - MLR) في AMOS 20، حيث يمثل عامل "الانغلاق الذاتي" ذو الرتبة الثانية التباين المشترك بين العوامل الثلاثة ذات الرتبة الأولى.
- تقييم مطابقة النموذج: تم تقييم كفاية النموذج باستخدام مجموعة شاملة من المؤشرات وفقاً لتوصيات (Bentler& Hu 1999): مربع كاي المعدل بدرجات الحرية ($\chi^2/df < 3$)، مؤشر المطابقة المقارن (CFI > .90)، مؤشر تاكر-لويس (TLI > .90)، جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA < .08) مع فاصل ثقة 90%)، والمتوسط الجذري التربيعي المتبقي المعياري (SRMR < .08).

1. استخراج المؤشرات الأساسية:

- <ECVI_i: مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع للنموذج المقدر.
- مؤشر الصدق التقاربي (<CVI_i): محسوباً كمتوسط التباين المستخرج (AVE) للعوامل الثلاثة من الرتبة الأولى، حيث AVE= $\frac{(\sum \lambda)^2}{(\sum \lambda)^2+\sum \theta}$ ، مع λ التحميلات المعيارية وθ تباينات الخطأ.
- مؤشر الصدق التمايزي (<DVI_i): مشتق من معيار فورنيل ولاركر (1981) كمتوسط الفرق بين الجذر التربيعي لـ AVE لكل عامل وأعلى ارتباط له مع العاملين الآخرين: $DVI_i = \frac{1}{3}\sum_{j=1}^{3}\left[\sqrt{AVE_j^{(i)}} - \max_{k\neq j}\left(\left|\emptyset_{jk}^{(i)}\right|\right)\right]$

معالجة البيانات والافتراضات الإحصائية:

معالجة القيم المفقودة والمتطرفة:

شكلت البيانات المفقودة أقل من 0.5% من البيانات الكلية، وتمت معالجتها باستخدام أقصى احتمال للمعلومات الكاملة (Full Information Maximum Likelihood - FIML) الذي يوفر تقديرات غير متحيزة في ظل افتراض البيانات المفقدة بشكل عشوائي (MAR؛ Enders, 2010). تم فحص القيم المتطرفة متعددة المتغيرات باستخدام مسافة ماهالانوبيس (Mahalanobis Distance) بمستوى دلالة p < .001، ولم يتم استبعاد أي حالات لتجنب تحيز الاختيار، مع استخدام المقدر القوي (MLR) الذي يقلل من تأثير القيم المتطرفة.

التحقق من الافتراضات:

أكدت التحليلات الاستكشافية على:

- التوزيع الطبيعي: لم تظهر أي من المتغيرات الرئيسية انحرافًا كبيرًا عن الطبيعي (قيم الالتواء < |2|، التفلطح < |7|؛ وفقًا لـ Curran et al., 1996).
- الخطية: أظهرت مخططات التبعثر علاقات خطية بين ECVI وكل من CVI و DVI.
- تجانس التباين: تم تأكيده من خلال اختبار ليفين (Levene's test) غير المعنوي ($F(1, 498) = 1.24, p = .266$).
- غياب التعددية الخطية: كانت عوامل تضخم التباين (VIF) لجميع المتنبئات في نموذج الانحدار أقل من 2.5.

التحليلات الإحصائية:

تم إجراء التحليلات النهائية على مجموعة البيانات البوتستراببية المجمعة (ك = 500) باستخدام SPSS 18 و macros التكميلية.

الإحصاءات الوصفية والاستكشافية:

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ونطاقات الثقة 95% لـ ECVI و CVI و DVI عبر العينات الـ 500. كما تم فحص التوزيعات التكرارية والكثافة لكل متغير.

تحليل الارتباط:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتقييم العلاقات الخطية بين:

- ECVI و CVI (فرضية العلاقة العكسية)
- ECVI و DVI (فرضية العلاقة العكسية)

فترات الثقة البوتستر ابية:

لاشتقاق فترات ثقة دقيقة لمعاملات ألإرتباط, تم تطبيق طريقة المصحح متسارع الانحياز (Bias-Corrected and Accelerated - BCa) مع 5000 إعادة سحب ثانوية (Efron, 1987). تعتبر هذه الطريقة متفوقة عند التعامل مع توزيعات غير متماثلة أو منحرفة.

تحليل الانحدار المتعدد الاستكشافي:

كتحليل تكميلي، تم تنفيذ انحدار خطي متعدد مع ECVI كمتغير تابع و CVI و DVI كمتنبئات متزامنة. تم تقييم كفاية النموذج عبر R^2 المعدل، واختبار F، وتحليل البقايا.

اختبارات الدلالة الإضافية:

تم تطبيق تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للتحقق من تأثير المتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص) كمتغيرات مشتركة على العلاقات قيد الدراسة.

الاعتبارات الأخلاقية:

تلتزم الدراسة بالإعلان العالمي للأخلاقيات البحثية (WMA,2013) حيث:

- تم الحصول على الموافقة المستنيرة الخطية والشفهية من جميع المشاركين في عينة البحث.
- تم ضمان السرية من خلال إزالة جميع المعرفات واستخدام رموز تشفير.
- تم إعلام المشاركين بحق الانسحاب في أي وقت دون عواقب.
- تم تقييم المخاطر والمنافع مع التأكيد على أن لا توجد اي مخاطر تذكر.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1. الصدق التقاربي (CVI)

للإجابة عن التساؤل الاول (ما مستوى الصدق التقاربي (المقاس بمتوسط التباين المستخرج AVE) لمقياس الانغلاق الذاتي في العينة المدروسة؟) لأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عبر 500 عينة بوتستراابية أن مقياس الانغلاق الذاتي يحقق مستوى مقبولًا ومستقرًا من الصدق التقاربي. كما يوضح جدول (1)، بلغ متوسط مؤشر الصدق التقاربي (SD = 0.06) 0.65 (CVI)، مع بقاء جميع القيم في النطاق المقبول منهجيًا (0.58 - 0.73). وقد حققت 100% من العينات البوتستراابية معيار متوسط التباين المستخرج (AVE > 0.50)، مما يؤكد التماسك الداخلي القوي للمقياس عبر جميع التقديرات.

2. الصدق التمايزي (DVI)

للاجابة عن التساؤل الثاني للبحث (ما مستوى الصدق التمايزي (المقاس بمعيار فورنيل ولاركر) لنفس المقياس؟) سجل مؤشر الصدق التمايزي (DVI) متوسطًا قدره 0.21 (SD = 0.05)، مع تحقيق معيار فورنيل ولاركر ($\sqrt{AVE} > r$) في جميع العينات الـ 500 (100%). يتراوح هذا المؤشر في النطاق 0.12 - 0.29، مما يشير إلى تمييز قوي ومتسق بين الأبعاد الثلاثة للانغلاق الذاتي (العزلة الوجدانية، التمركز نحو الذات، الابتعاد عن الواقع) عبر جميع التقديرات البوتستراابية.

جدول(1): مؤشرات الصدق التقاربي والتمايزي عبر العينات البوتستر ابية (ن = 500)

المعيار	الصدق التقاربي (CVI)	الصدق التمايزي (DVI)	التفسير
المتوسط	0.65	0.21	قيم مقبولة الى جيدة
الانحراف المعياري	0.06	0.05	تذبذب منخفض
معامل الاختلاف (CV)	%9	%24	استقرار نسبي
المدى	0.73 – 0.58	0.29 – 0.12	نطاق محدود
تحقق المعيار	%100 (AVE> 0.50)	%100 ($\sqrt{AVE}$>r)	ثبات كامل
نسبة القيم الممتازة	%42	%78	-

3. مؤشرات المطابقة وجودة التعميم (ECVI)

للإجابة عن التساؤل الثالث للبحث (ما درجة مؤشر ECVI المستخرجة لجودة التعميم ؟) بلغ متوسط مؤشر (ECVI= 2.24) (SD = 0.18)، وهو ضمن النطاق المقبول منهجيًا وفقًا لبراون وكوديك (1993) الذين اقترحوا ECVI < 3 كحد تقريبي. ومع ذلك، فإن التقييم المناسب لـ ECVI يعتمد على

حجم العينة وتعقيد النموذج, في هذه الدراسة (ن = 300 لكل عينة بوتسترابية)، تشير قيمة 2.24 إلى مطابقة تنبؤية مقبولة لكنها ليست ممتازة وفق المعايير الحديثة (West et al., 2022) التي توصي بـ ECVI < 1.5 للمستوى الممتاز.

وبالمقارنة مع استقرار مؤشرات الصدق، أظهر مؤشر ECVI تذبذبًا كبيرًا وغير متوقع. كما يوضح جدول (2)، حيث تراوحت قيم ECVI بين 1.80 و 2.72، بمدى 0.92 نقطة (41% من المتوسط)، مع انحراف معياري 0.18. يشير هذا إلى تباين كبير في جودة المطابقة التنبؤية عبر العينات البوتسترابية. كما سجلت مؤشرات المطابقة الأخرى مستويات ممتازة إلى جيدة: RMSEA = 0.07 (ممتاز)، CFI = 0.93 (ممتاز)، TLI = 0.91 (جيد)، SRMR = 0.05 (ممتاز)، $\chi^2/df = 2.45$ (ممتاز). جميع هذه المؤشرات أظهرت تذبذبًا أقل بكثير من ECVI.

جدول(2): مؤشرات جودة المطابقة والتعميم ECVI

المؤشر	المتوسط	الانحراف المعياري	المدى	التقييم	التباين النسبي
ECVI	2.24	0.18	2.72 – 1.80	مقبول	مرتفع
X^2/DF	2.45	0.13	3.02 – 1.85	ممتاز	منخفض
RMSEA	0.07	0.02	0.09 – 0.05	ممتاز	منخفض
CFI	0.93	0.03	0.96 – 0.90	ممتاز	منخفض
TLI	0.91	0.02	0.94 – 0.88	جيد	منخفض
SRMR	0.05	0.01	0.063 – 0.04	ممتاز	منخفض

4. ثبات المؤشرات عبر المجموعات الفرعية (ECVI, CVI, DVI)

لاختبار متانة النتائج، تم تقسيم العينات البوتسترابية حسب الجنس والتخصص, كما يوضح الجدول، ظل استقرار الصدق مرتفعًا عبر جميع التقسيمات، بينما استمر تذبذب ECVI الكبير.

جدول (3): ثبات النتائج عبر المجموعات الفرعية

المجموعة	المجموعات	نطاق CVI	نطاق DVI	نطاق ECVI
الجنس	الذكور	0.66 – 0.65	0.22 – 0.12	2.58 – 1.92
	الاناث	0.72 – 0.63	0.27 – 0.21	2.62 – 1.88
التخصص	العلمي	0.71 - 0.64	0.29 – 0.19	2.72 – 1.85
	الانساني	0.73 – 0.63	0.28 – 0.25	2.63 – 1.80

نسبة القيم المتطرفة:

- ECVI: 75 قيمة متطرفة (15% من العينات).
- CVI: 10 قيم متطرفة (2% من العينات).
- DVI: 40 قيمة متطرفة (8% من العينات).

5. العلاقة بين نوعي الصدق (التقاربي والتمايزي) ومؤشر جودة التعميم ECVI

للإجابة عن التساؤل الرابع للبحث (هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين قيمة مؤشر ECVI وقيمة الصدق التقاربي والتمايزي؟) كشف تحليل ارتباط بيرسون عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين مؤشر ECVI وكلًا من الصدق التقاربي (CVI) والصدق التمايزي (DVI). كما يوضح جدول (4) وكان حجم التأثير ضئيلًا في كلتا الحالتين ($r2 = .006$ و $r2 = .003$ على التوالي)، مما يشير إلى استقلالية تامة بين جودة التعميم (ECVI) والصدق الداخلي للمقياس. في المقابل، وجدت علاقة متوسطة دالة إحصائيًا بين الصدق التقاربي والتمايزي: $r(498) = .42, p < .001$ (فاصل الثقة 95% BCa [.35, .49]). يؤكد هذا على اتساق البناء الداخلي للمقياس، حيث ترتبط قوة التقاربي بقوة التمايزي.

جدول(4): مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات الرئيسية

المتغير	ECVI	CVI	DVI
ECVI	1.00		
CVI	- 0.08	1.00	
DVI	0.05	0.24	1.00

وعلى الرغم من غياب العلاقة المباشرة بين مستويات الصدق و ECVI، كشف تحليل أكثر تعقيداً عن علاقة عكسية قوية بين استقرار الصدق و تذبذب ECVI:

- استقرار CVI – تذبذب ECVI: $r(498) = -0.58, P < 0.001$
- استقرار DVI – تذبذب ECVI: $r(498) = -0.42, P < 0.001$

يعني هذا أنه في العينات التي أظهرت أعلى استقرار للصدق الداخلي، كان تذبذب ECVI أقل بشكل ملحوظ.

6. تحليل التباين المقارن

كشف تحليل التباين (ANOVA) أحادي الاتجاه عن فروق دالة إحصائيًا في التباين بين المتغيرات: $\eta^2 = .061$, $F(2, 1497) = 48.72$, $p < .001$. أظهرت مقارنات بونفيروني Bonferroni اللاحقة أن تباين ECVI كان أكبر بشكل دال من تباين CVI ($p < .001$) و DVI ($p = 0.003$).

7. تحليل الانحدار للتنبؤ بتذبذب ECVI

تم إجراء تحليل انحدار خطي متعدد لتقييم قدرة استقرار مؤشري الصدق على التنبؤ بتذبذب ECVI. كما يوضح جدول(5)، كان النموذج ذا دلالة إحصائية عالية: $R^2 = .36$, $F(2, 497) = 139.85$, $p < .001$. يشير هذا إلى أن 36% من تباين تذبذب ECVI يمكن تفسيره من خلال استقرار الصدق التقاربي والتمايزي.

جدول (5): نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بتذبذب ECVI

المتنبئ	B	SE B	β	t	p	VIF	التأثير
الثابت	0.25	0.02	-	12.50	0.001 >	-	-
استقرار (CVI)	- 0.38	0.05	- 0.42	- 7.60	0.001 >	1.21	سلبي قوي
استقرار (DVI)	- 0.21	0.06	- 0.19	- 3.50	0.001 >	1.21	سلبي متوسط

8. جودة النموذج و افتراضاته

- R^2 المعدل: 0.35.
- Durbin-Watson: 1.96 (لا ارتباط تلقائي).
- اختبار شابيرو-ويلك للبقايا: $W = 0.988$, $p = .102$ (توزيع طبيعي).
- اختبار ليفين: $F(1, 498) = 1.15$, $p = .284$ (تجانس التباين).

9. المقارنة مع النموذج العكسي

للتحقق من اتجاه العلاقة، تم اختبار نموذج عكسي مع ECVI كمتنبئ لاستقرار الصدق. لم يكن هذا النموذج ذا دلالة: $F(1, 498) = 2.45$, $p = .118$, $R^2 = .005$. يؤكد هذا أن استقرار الصدق هو المتنبئ بتذبذب ECVI، وليس العكس.

مناقشة النتائج:

كشفت الدراسة عن علاقة منهجية معقدة بين مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع (ECVI) كمؤشر تنبؤي لجودة التعميم، ومؤشرات الصدق التقليديّة (التقاربي والتمايزي) على مستوى البناء. النتيجة الأساسية المتمثلة في غياب علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى ECVI ومستوى كل من CVI و DVI تُعدّ إسهامًا نقديًا في فهم حدود مؤشرات مطابقة النموذج. هذه النتيجة تتحدى الافتراض الضمني الشائع في العديد من الدراسات التطبيقية، وهو أن النموذج ذو القابلية العالية للتعميم (ECVI منخفض) يعكس تلقائيًا بناءً سليمًا بعلاقات صدق قوية (Byrne, 2016). وتؤكد هذه على اهمية التقييم المتكامل للصدق باستخدام معايير حديثة (Rönkkö, & Cho, 2022) بدلًا من ذلك، تشير نتائجنا إلى أن ECVI وصدق البناء يقيسان أبعادًا نوعية مختلفة لجودة القياس: فبينما يعكس ECVI ثبات المطابقة وقابلية النموذج للتعميم عبر العينات المستقبلية (Browne & Cudeck, 1993)، فإن الصدق التقاربي والتمايزي يقيّمان دقة التمثيل النظري للبناء وتمييزه عن البناءات الأخرى داخل العينة الحالية (Fornell & Larcker, 1981).

النتيجة الثانية المهمة هي العلاقة العكسية القوية والموثوقة بين استقرار مؤشرات الصدق (محدودية تذبذب CVI و DVI) ومقدار تذبذب ECVI عبر العينات البوتسترابية. تفسير هذه العلاقة قد يكمن في حساسية ECVI للتغيرات العشوائية في مصفوفة التغاير-التباين عند إعادة أخذ العينات، خاصة عند وجود بناءات ذات تمييز غير كامل أو تحميلات عاملية غير مستقرة تمامًا (Shi et al., 2019). بمعنى آخر، ثبات البنية الداخلية للمقياس (كما يتجلى في استقرار الصدق) يعمل كعامل يخفف التقلبات العشوائية في تقديرات ECVI. هذا ينسجم مع تحذيرات سابقة تشير إلى أن مؤشرات المطابقة التنبؤية، رغم فائدتها في اختيار النموذج، يمكن أن تتأثر بعوامل عديدة غير مرتبطة بجودة البناء، مثل خصائص العينة وتوزيع البيانات (Fan & Sivo, 2007; Kenny & McCoach, 2003).

من الناحية التطبيقية، تبرز هذه النتائج مخاطر الاعتماد على ECVI كمؤشر وحيد أو رئيسي للحكم على جودة أداة القياس أو صلاحية بنائها. فمن الممكن، كما توحي أدبيات سابقة (Henseler et al., 2015; Tomarken & Waller, 2005) وتؤكده نتائجنا غير المباشرة، أن يحقق نموذج ما قيمة ECVI جيدة (منخفضة) بينما يعاني من مشاكل في التمييز بين البناءات إذا كانت متداخلة بشدة، أو العكس. لذلك، نؤكد على ضرورة التقييم المتكامل والمتزامن الذي يجمع بين:

1. مؤشرات المطابقة داخل العينة (مثل RMSEA, CFI, SRMR).
2. مؤشرات التعميم والاختيار بين النماذج (مثل ECVI, AIC).
3. الأدلة المباشرة على صدق البناء (الصدق التقاربي والتمايزي وفق معايير كمية كـ AVE و CR).

فكل فئة من هذه المؤشرات تلقي الضوء على جانب مختلف من صلاحية الاستدلالات المستخلصة من النموذج القياسي. أخيرًا، تثير الدراسة تساؤلاً منهجيًا أعمق حول الهدف من استخدام ECVI في البحوث التربوية والنفسية. إذا كان الغرض هو اختيار النموذج الإحصائي الأكثر ثباتًا وقابلية للتعميم من بين مجموعة نماذج متنافسة تصف نفس البيانات، فإن ECVI يظل أداة قيّمة (Preacher et al., 2013). أما إذا كان الهدف هو استنتاج قوة أو وضوح البناء النظري الذي يقيسه المقياس، فإن الأدلة المباشرة على الصدق التقاربي والتمايزي تظل حاسمة ولا يمكن استبدالها أو الاستدلال عليها من خلال مؤشرات التعميم وحدها.

الخاتمة:

الاستنتاجات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها عبر تصميم بوتستراپي متقدم وتحليلات متعددة المستويات، يمكن استنتاج ما يلي:

- استقلالية البعدين القياسي والتنبؤي: تؤكد هذه الدراسة أن مؤشر الصدق المتقاطع المتوقع (ECVI) ومؤشرات صدق البناء التقليدية (التقاربي والتمايزي) يمثلان أبعادًا منهجية مستقلة لتقييم جودة النماذج القياسية. لا يمكن الاستدلال على قوة صدق البناء من خلال قيمة ECVI المنخفضة، والعكس صحيح. هذا الاستقلال يسلط الضوء على الطبيعة المتعددة الأوجه لتقييم النماذج في البحوث السلوكية.
- دور استقرار البنية الداخلية: على الرغم من غياب العلاقة المباشرة بين المستويات، فإن استقرار البنية الداخلية للمقياس (كما يتجلى في انخفاض تذبذب CVI و DVI) يرتبط ارتباطًا عكسيًا قويًا مع تذبذب ECVI. هذا يشير إلى أن متانة البناء النفسي تؤثر بشكل غير مباشر على موثوقية تقديرات التعميم عبر العينات.
- حساسية ECVI للتباينات العشوائية: أظهر ECVI تذبذبًا كبيرًا وغير متوقع عبر العينات البوتستراپية مقارنة بمؤشرات الصدق التقليدية، مما يؤكد حساسيته العالية للخصائص العينية الخاصة والتغيرات في مصفوفات التغاير-التباين. هذه الحساسية تحد من فائدته كمعيار مطلق لتقييم جودة النموذج.
- تكاملية عملية التقييم: تشير النتائج إلى أن التقييم الشامل لجودة النموذج يتطلب تكاملًا ثلاثي الأبعاد بين: (أ) مؤشرات المطابقة داخل العينة، (ب) مؤشرات التعميم عبر العينات، (ج) الأدلة المباشرة على صدق البناء. أي اختصار في هذا التقييم المتكامل قد يؤدي إلى استنتاجات مضللة.

التوصيات المنهجية والتطبيقية:

للباحثين والمستخدمين:

1. تطبيق إطار تقييم متعدد المؤشرات: نوصي الباحثين بعدم الاعتماد على ECVI كمؤشر وحيد لاختيار النموذج أو تقييم جودة الأداة. بدلًا من ذلك، يجب استخدام مصفوفة تقييم ثلاثية تشمل:
   - مؤشرات المطابقة المطلقة والتزايدية (RMSEA, CFI, SRMR).
   - مؤشرات التعميم واختيار النموذج (ECVI, AIC, BIC).
   - مؤشرات صدق البناء الكمية (AVE, CR, معاملات الارتباط مع المحكات).
2. تفسير ECVI في سياقه الصحيح: يجب تفسير قيم ECVI بشكل نسبي عند مقارنة نماذج لنفس البيانات، وليس كقيمة مطلقة تعكس جودة البناء. كما ينبغي الإبلاغ عن فترات الثقة البوتستراپية لـ ECVI بدلًا من القيمة النقطية فقط، لتعكس عدم اليقين في تقديره.
3. تعزيز استقرار البناء للمقاييس قبل تقييم التعميم: نظرًا للعلاقة العكسية بين استقرار الصدق وتذبذب ECVI، نوصي الباحثين بضمان تحقيق معايير الصدق التقاربي والتمايزي المقبولة أولًا قبل استخدام مؤشرات التعميم لاختيار النموذج النهائي.

لمطوري المقاييس:

- إعطاء أولوية لصدق البناء: في مراحل التطوير الأولى للأدوات النفسية والتربوية، يجب إعطاء أولوية قصوى للتحقق من الصدق التقاربي والتمايزي باستخدام معايير راسخة (كمعيار فورنيل ولاركر)، حيث أن هذه المؤشرات أكثر استقراراً وأقل تأثرًا بالخصائص العينية من مؤشرات التعميم.
- اختبار الاستقرار عبر مجموعات فرعية: نوصي بتطبيق تحليلات التقاربي والتمايزي عبر مجموعات ديموغرافية ومتغيرات سياقية مختلفة للتأكد من أن استقرار البنية الداخلية لا يقتصر على عينات محددة، مما ينعكس إيجابًا على موثوقية مؤشرات التعميم.

حدود الدراسة و اقتراحات للبحوث المستقبلية:

- الحدود المنهجية: اقتصرت الدراسة على مقياس نفسي واحد (الانغلاق الذاتي) وعينة من طلبة جامعة واحدة. كما أن التصميم البوتستراپي، رغم قوته، لا يحاكي تمامًا اختلاف المجتمعات الإحصائية الحقيقية.

اقتراحات بحثية مستقبلية:

- دراسات متعددة المقاييس: فحص العلاقة بين ECVI وصدق البناء عبر أنواع مختلفة من المقاييس (القدرات، السمات، الاتجاهات) وهياكل عاملية متنوعة (أحادية البعد، متعددة الأبعاد، ذات الرتبة الثانية).
- تحليل العوامل الوسيطة: استكشاف العوامل الوسيطة التي قد تفسر العلاقة غير المباشرة بين استقرار الصدق وتذبذب ECVI، مثل مستوى تداخل البناءات، وتماثل توزيع البيانات، واستقرار التحميلات العاملية.
- دراسات طولية: تطبيق التصميم البوتستراپي على بيانات مقطعية متعددة أو طولية لفهم كيفية تغير العلاقة بين هذه المؤشرات عبر الزمن وعبر مراحل النضج النفسي للبناءات.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

الحسيني، سامي محمود، وإبراهيم، منى حسن. (2022). التحليل العاملي التوكيدي في الدراسات النفسية العربية: دراسة تقويمية. *المجلة العربية للعلوم النفسية*، 15(1)، 89–110.

الحميد، عبد الله بن سليمان، والفقيه، نورة بنت محمد. (2024). التقييم المتكامل للخصائص السيكومترية: نحو نموذج شامل. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 29(1)، 203–225.

الخرشة، حمدان بن ناصر. (2018). *الصدق والثبات في البحوث النفسية والتربوية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

شاهين، محمد بن إبراهيم. (2019). التصميم البوتستراپي في التحليل الإحصائي: الأسس والتطبيقات. *المجلة الإحصائية السعودية*، 12(3)، 45–67.

الشمري، أحمد بن عبد الله. (2023). *مؤشرات المطابقة في النمذجة البنائية: دليل تطبيقي للباحثين*. دار الفكر العربي.

الطاهر، محمد علي. (2010). بناء مقياس الانغلاق الذاتي وتقنينه على البيئة السعودية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية*، 18(2)، 131–159.

الغامدي، خالد بن سعيد. (2021). استخدام نمذجة المعادلات البنائية في التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس. *مجلة الدراسات التربوية*، 18(2)، 112–134.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. *American Educational Research Association*.

Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815–824. [CrossRef]

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246. [CrossRef]

Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111(4), 1061–1071. [CrossRef]

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.

Burnham, K. P., & Anderson, D. R. (2002). *Model selection and multimodel inference: A practical information-theoretic approach* (2nd ed.). Springer-Verlag.

Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge.

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81–105. [CrossRef]

Chen, F., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J., & Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA test statistic in structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 36(4), 462–494. [CrossRef]

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. Structural *Equation Modeling*, 9(2), 233–255. [CrossRef]

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. [CrossRef]

Cudeck, R., & Browne, M. W. (1983). Cross-validation of covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 18(2), 147–167. [CrossRef]

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16–29. [CrossRef]

Efron, B. (1987). Better bootstrap confidence intervals. *Journal of the American Statistical Association*, 82(397), 171–185. [CrossRef]

Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1994*). An introduction to the bootstrap*. Chapman & Hall.

Enders, C. K. (2010*). Applied missing data analysis*. Guilford Press.

Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. [CrossRef]

Fan, X., & Sivo, S. A. (2007). Sensitivity of fit indices to model misspecification and model types. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. [CrossRef]

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. [CrossRef]

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. [CrossRef]

Gignac, G. E. (2007). Multi-factor modeling in individual differences research: Some recommendations and suggestions. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 37–48. [CrossRef]

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. [CrossRef]

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. [CrossRef]

Hubley, A. M., & Zumbo, B. D. (2017). *Response processes in the context of validity: Setting the stage*. In B. D. Zumbo & A. M. Hubley (Eds.), Understanding and investigating response processes in validation research (pp. 1–12). Springer. [CrossRef]

Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modeling*, 10(1), 128–141. [CrossRef]

Jackson, D. L., Gillaspy, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6–23. [CrossRef]

John, O. P., & Benet-Martínez, V. (2000). *Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction*. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), Handbook of research methods in social and personality psychology (pp. 339–369). Cambridge University Press.

Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. [CrossRef]

Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 10(3), 333–351. [CrossRef]

Kline, R. B. (2016*). Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. [CrossRef]

MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111(3), 490–504. [CrossRef]

Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–341. [CrossRef]

Meade, A. W., Johnson, E. C., & Braddy, P. W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 568–592. [CrossRef]

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. [CrossRef]

Miles, J., & Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 869–874. [CrossRef]

Morin, A. J. S., Marsh, H. W., & Nagengast, B. (2013). *Exploratory structural equation modeling*. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), Structural equation modeling: A second course (2nd ed., pp. 395–436). Information Age Publishing.

Newton, P. E., & Shaw, S. D. (2014*). Validity in educational and psychological assessment*. Sage.

Preacher, K. J., Zhang, G., & Mazzarella, J. R. (2013). Regional homogeneity: A multimodal, multiscale neuroimaging marker of the human connectome. *The Neuroscientist*, 19(5), 536–552. [CrossRef]

Rönkkö, M., & Cho, E. (2022). An updated guideline for assessing discriminant validity. *Organizational Research Methods*, 25(1), 6–14. [CrossRef]

Saris, W. E., Satorra, A., & van der Veld, W. M. (2009). Testing structural equation models or detection of misspecifications? *Structural Equation Modeling*, 16(4), 561–582. [CrossRef]

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.

Schmitt, N. (2011). *The Oxford handbook of personnel assessment and selection*. Oxford University Press.

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–338. [CrossRef]

Shaffer, J. A., DeGeest, D., & Li, A. (2016). Tackling the problem of construct proliferation: A guide to assessing the discriminant validity of conceptually related constructs. *Organizational Research Methods*, 19(1), 80–110. [CrossRef]

Shi, D., Lee, T., & Maydeu-Olivares, A. (2019). Understanding the model size effect on SEM fit indices. *Educational and Psychological Measurement*, 79(2), 310–334. [CrossRef]

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–898. [CrossRef]

Tarka, P. (2018). An overview of structural equation modeling: Its beginnings, historical development, usefulness and controversies in the social sciences. *Quality & Quantity*, 52(1), 313–354. [CrossRef]

Tomarken, A. J., & Waller, N. G. (2005). Structural equation modeling: Strengths, limitations, and misconceptions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 31–65. [CrossRef]

Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1–10. [CrossRef]

Voorhees, C. M., Brady, M. K., Calantone, R., & Ramirez, E. (2016). Discriminant validity testing in marketing: An analysis, causes for concern, and proposed remedies. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(1), 119–134. [CrossRef]

Wang, J., & Wang, X. (2019). *Structural equation modeling: Applications using Mplus* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). *Model fit and model selection in structural equation modeling*. In R. H. Hoyle (Ed.), Handbook of structural equation modeling (pp. 209–231). Guilford Press.

West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2022). *Advanced structural equation modeling: New developments and techniques*. Guilford Press.

Westen, D., & Rosenthal, R. (2003). Quantifying construct validity: Two simple measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 608–618. [CrossRef]

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Ghamdi, K. S. (2021). The use of structural equation modeling in verifying the psychometric properties of scales. *Journal of Educational Studies, 18*(2), 112–134.

Al-Kharashah, H. N. (2018). *Validity and reliability in psychological and educational research*. Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.

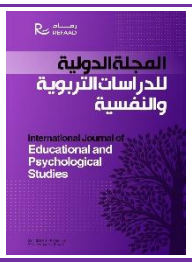
Al-Shammari, A. A. (2023). *Fit indices in structural equation modeling: A practical guide for researchers*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Taher, M. A. (2010). Constructing and standardizing a self-closure scale in the Saudi environment. *Journal of King Abdulaziz University: Arts and Humanities, 18*(2), 131–159.

Shaheen, M. I. (2019). Bootstrap design in statistical analysis: Foundations and applications. *Saudi Statistical Journal, 12*(3), 45–67.

www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 15, Issue 2, 2026, pp. 298- 307



Imagine A Proposal to Activate the Role of Educational Institutions in Reducing School Violence

تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي

Nuha Musa Al-Otoum[1*]
[1] Educational Supervisor, Bani Ubaid District, Jordan.
[*] Corresponding Author: Nuha Al-Otoum (nuhasoof@yahoo.com)

نهى موسى العتوم[1*]
[1] مشرفة تربوية- لواء بني عبيد- الأردن.
*الباحث المراسل: نهى العتوم (nuhasoof@yahoo.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/11/1	2025/12/3	2026/1/3

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.11

Abstract:

Objectives: The study aimed to clarify the theoretical frameworks of school violence and develop a proposed concept for activating the role of educational institutions in reducing school violence.

Methods: The researcher used a descriptive analytical approach, which is based on collecting data from primary and secondary sources, including previous studies and research, and books related to the subject of the study. The data was analyzed and the results were extracted. The study sample consisted of previous studies and research that formed the knowledge base for this study.

Results: The results of the study showed that educational institutions play a fundamental role in reducing school violence. This role is highlighted through several aspects, namely: the role of school principals, teachers, school curricula, and student counselors. The researcher presented a proposed concept for activating the role of educational institutions in reducing school violence.

Conclusions: The study recommended providing a safe and supportive school environment that meets the needs of students and developing educational programs that take into account the inclinations, desires of students, and promote communication and interaction.

Keywords: *Imagine a proposal; educational institutions; school violence.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى توضيح الأطر النظرية للعنف المدرسي، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي.

المنهجية: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يقوم على جمع البيانات من المصادر الأولية والثانوية والتي تمثلت بالدراسات والبحوث السابقة، والكتب المتعلقة بموضوع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من الدراسات السابقة والبحوث التي شكلت القاعدة المعرفية لهذه الدراسة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك دور جوهري للمؤسسات التعليمية للحد من العنف المدرسي، ويبرز الدور من خلال عدة جوانب وهي: دور مديري المدارس، والمعلمين، والمناهج المدرسية، والمرشد الطلابي، وقد قدمت الباحثة تصورًا مقترحًا لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتوفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة ومعززة للطلبة وحاجاتهم، وبناء البرامج التربوية التي تراعي ميول ورغبات الطلبة وتعزز الاتصال والتواصل.

الكلمات المفتاحية: *تصور مقترح؛ المؤسسات التعليمية؛ العنف المدرسي.*

الاستشهاد

Citation

العتوم، نهى. (2026). تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 15 (2)، 298- 307.

Al-Otoum, N. M. (2026). Imagine A Proposal to Activate the Role of Educational Institutions in Reducing School Violence. *International Journal of Educational and Psychological Studies,* 15(2), 298-307. https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.2.11 [In Arabic]

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تعد المؤسسات التعليمية ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة والتي تكسب الأفراد القيم الدينية والأخلاقية والتربوية، لإيجاد فردًا نافعًا في المجتمع، ولكن في ظل ما يشهده العالم والمجتمعات من تغيرات اجتماعية مختلفة، أصبحت المؤسسات التعليمية تعاني من العنف المدرسي بأشكاله المختلفة، وأصبح من الضروري تقصي الحلول للحد من انتشار العنف المدرسي سعيًا للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

وتُعد المدرسة المكون الرئيس لشخصية الطلبة، لأنها تمثل المكان الذي يعزز بناء اتجاهاتهم وميولهم وثقافتهم، ونظرًا لما توفره المدرسة من بيئة مدرسية آمنه، فإنها تعزز شعور الطلبة بانتمائهم للمدرسة، وعلى النقيض من ذلك إذا شعر الطلبة بعدم الأمان داخل المدرسة، سينعكس ذلك سلبًا على سلوكياتهم وشعورهم (زروال ويوسفي، 2019).

يعرف العنف المدرسي على أنه أي تصرف يستخدم القوة البدنية أو اللفظية أو التنمر أو الاستهزاء أو الابتزاز أو أي نوع آخر من التميز والتنمر ضد الطلبة أو الكادر المدرسي، مما يتسبب في خلق بيئة تعليمية تنعكس سلبًا على الطلبة ورفاهيتهم النفسية، وعلى تحصيلهم الأكاديمي (الظهوري، 2022، 23).

ويؤثر العنف المدرسي بكافة أشكاله على الطلبة، من حيث شعورهم بالقلق والخوف والعزلة، كما يؤدي إلى انخفاض مستوى الثقة بالنفس لديهم، وقد يصل بهم الحال إلى الشعور بالاكتئاب والضغط النفسي، وبالتالي يؤثر على الأداء الأكاديمي، لعدم شعور الطلبة بالراحة في الغرف الصفية، مما يجعلهم أقل تركيزًا واهتمامًا بالدراسة (Turanovic & Siennick,2022).

وتبرز عوامل مختلفة قد تساهم في زيادة حالات العنف المدرسي وتتمثل في: العوامل الاجتماعية والثقافية، التي تشمل الفقر، وانعدام الدعم الاجتماعي، والتميز الاجتماعي والعرقي، والتمييز بين الجنسين، والانغماس في ثقافة العنف، كما أن هناك عوامل فردية التي تتضمن مشاكل الصحة النفسية مثل القلق، والاكتئاب، واضطرابات السلوك، وقصور في مهارات التواصل الفعال، كذلك هناك عوامل أسرية تساهم في زيادة العنف المدرسي وأبرزه: الإهمال الأسري، والعنف الأسري، وتعرض الأطفال لسلوكيات عنيفة أو غير ملائمة في الاسرة، كما يوجد عوامل مدرسية تتمثل في البيئة المدرسية السلبية، وقصور في الرعاية والمراقبة، وضعف تفعيل السياسات والإجراءات الفعالة لمنع العنف ومعاقبة المتسببين، وأخيرًا العوامل المجتمعية والتي تشمل الفقر المدرسي، والبطالة (Cornell,2020).

ويبرز دور الإدارة المدرسية في تقليل العنف المدرسي من خلال مجوعة من الأدوار: منها استخدام إجراءات مناسبة تجاه الطلبة الذين يمارسون العنف بأشكاله، ومنح الطلبة الفرصة للتعبير عن آرائهم في مناقشة الموضوعات التي يرغبون بها، وتوفير بيئة تعليمية لممارسة الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية، ومتابعة تنفيذ المرشد النفسي والاجتماعي لأدوارهم في تقديم الرعاية للطلبة، ووضع الخطط الوقائية لحماية الطلبة من الانخراط في أعمال العنف، وتطبيق القانون بتفعيل القوانين والتعليمات، وتعزيز السلوكيات الجيدة، وتثقيف الطلبة بشأن تعليمات الانضباط المدرسي، والتأكيد على المعلمين باستخدام الأساليب التربوية والإرشادية الوقائية والعلاجية في تعديل سلوك الطلبة ومساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم، والتعاون مع أولياء الأمور في متابعة سلوكيات العنف لدى الطلبة ومعالجتها (العلوان وآخرون، 2023).

كما يقوم المعلم بدور جوهري في حياة الطلبة، ويؤدي دورًا في تكوين شخصيته، ذلك لأنه القدوة، وله تأثير على الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، وهو من ينمي القيم والأخلاق التي ينشأ عليها الطلبة، فدور المعلم كبير، وله أثر في السلوك والفكر والعقل والأخلاق، وبالتالي هو الأساس لتكوين التربية الصالحة والتي تساعد على إنشاء جيل قوي قادر على العطاء، وبالتالي يمتلك دور كبير وفعال في المجتمع والبيئة، ويقع على عاتقه الحد من أي مشكلة تواجه الطلبة (بني نصر وأبو نعير، 2018).

ويبرز دور المرشد التربوي الذي يعد عنصرًا اساسيًا في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة، والعمل على اتخاذ إجراءات وقائية للحد من العنف المدرسي وذلك من خلال تعزيز العلاقات الإيجابية بين أفراد المجتمع المدرسي، وتحليل الأسباب الجذرية للعنف، سواء أكانت مرتبطة بالأسرة أو البيئة الاجتماعية، وبالتالي استخدام الأساليب التربوية والاجتماعية للتعامل مع هذه الحالات (سليمان، 2018)، وعلى الرغم من دور المرشد التربوي الرئيس إلا أنه يواجه مجموعة من التحديات تحول دون تحقيق النتائج المرجوة للحد من العنف المدرسي، وأبرزها، نقص الموارد والدعم المؤسسي، وغياب التنسيق بين المرشد التربوي والكادر المدرسي التعليمي والإداري الذي يؤدي إلى ضعف تنفيذ استراتيجيات التدخل، مما يقلل من فعالية هذه الجهود (الخطيب، 2019).

وتعبر المناهج التربوية عن مجموعة نظامية من الدروس والأنشطة المدرسية أو الأكاديمية التي تساعد في تنمية الطلبة من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية حتى تمكنه من عيش حياة سوية في البيئة التي يعيش بها (صبرينه، 2021)، كما تحظى المناهج الدراسية بمركز الصدارة في الأنظمة التربوية، وتظهر فعاليتها بشكل واضح حيث يكون الطلبة طرفًا فاعلًا ونشطًا فيها، وتسير المناهج التربوية في صقل سلوكيات الطلبة وبناء شخصيتهم بشكل متكامل نفسيًا واجتماعيًا، وتكمل نموهم الإنساني من خلال التخفيف من انفعالاتهم النفسية وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم (المومني، 2018).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد ظاهرة العنف المدرسي من الظواهر التربوية والاجتماعية المعقّدة التي شهدت تصاعدًا ملحوظًا في المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة، وأصبحت تشكل تحديًا حقيقيًا يهدد استقرار البيئة المدرسية ويُضعف قدرتها على أداء دورها التربوي والتعليمي المنشود. إذ لا تقتصر آثار العنف المدرسي على الإضرار الجسدي أو النفسي المباشر للطلبة أو الكادر المدرسي فحسب، بل تمتد لتشمل عرقلة سير العملية التعليمية التعلمية، وهدر الوقت

المخصص للحصص الدراسية، وإضعاف الانضباط المدرسي، وخلق مناخ تعليمي غير آمن، الأمر الذي ينعكس سلبًا على التحصيل الأكاديمي، وعلى بناء شخصية الطلبة نفسيًا واجتماعيًا.

وتزداد خطورة هذه الظاهرة حين يتحول العنف، وبخاصة العنف اللفظي، إلى وسيلة شائعة لدى الطلبة للتعبير عن الإحباطات والصراعات داخل البيئة المدرسية، مما قد يسهم في ترسيخ سلوكيات سلبية، ويعزز من نزعة التمرد على القوانين والتعليمات المدرسية، ويضعف من مشاعر الانتماء للمدرسة، ويحدّ من فاعلية المدرسة بوصفها مؤسسة تنشئة اجتماعية وتربوية آمنة.

وعلى الرغم من تعدد الجهود التربوية والإدارية المبذولة للحد من العنف المدرسي، إلا أن الواقع التربوي يشير إلى وجود فجوة بين الأدوار المنوطة بالمؤسسات التعليمية وبين مستوى تفعيل هذه الأدوار عمليًا، سواء على مستوى الإدارة المدرسية، أو المعلمين، أو المرشدين التربويين والاجتماعيين، أو المناهج الدراسية، أو الشراكة مع الأسرة والمجتمع المحلي. كما تُظهر نتائج عدد من الدراسات السابقة أن فاعلية هذه الأدوار ما تزال متفاوتة، وتواجه تحديات تتعلق بضعف التنسيق، وقصور الإمكانات، وغياب التصورات الشمولية المتكاملة لمواجهة الظاهرة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على توصيات العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة الطاهر وسيف الدين (2023)، ودراسة العتيبي (2022)، ودراسة جعارة (2022)، ودراسة الشعراوي (2021)، تبيّن الحاجة الملحّة إلى بلورة تصور مقترح قائم على أطر نظرية واضحة، يُسهم في تفعيل دور المؤسسات التعليمية بصورة أكثر تكاملًا وفاعلية، بما يساعد على الحد من العنف المدرسي ومعالجة أسبابه، والوقاية من آثاره، وتعزيز بيئة مدرسية آمنة داعمة للتعلم.

وانطلاقًا مما سبق، تتمحور مشكلة الدراسة حول الحاجة إلى الكشف عن الأطر النظرية للعنف المدرسي، وبناء تصور مقترح يسهم في تفعيل دور المؤسسات التعليمية في مواجهة هذه الظاهرة والحد منها، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الأطر النظرية للعنف المدرسي؟
- ما التصور المقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

- التعرف إلى الأطر النظرية للعنف المدرسي.
- التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في مواجهة العنف المدرسي والحد منه.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية، من أهمية الموضوع في الميدان التربوي، كما يمكن أن تسهم الدراسة في إثراء الأدب النظري في موضوع العنف المدرسي، كما ستشجع الباحثين على تقديم دراسات أخرى ذات العلاقة بالموضوع، وتبرز أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية بمدى استفادة مديري ومديرات المدارس في المؤسسات التعليمية من نتائج هذه التصور للحد من العنف المدرسي وقد تفيد صانعي القرار في تبني مقترح تفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي بما يحقق ميزاته على الطلبة وعلى العملية التعلمية التعليمية بشكل عام.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على توضيح الأطر النظرية للعنف المدرسي، لتقديم تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في مواجهة العنف المدرسي والحد منه.

مصطلحات الدراسة:

- **العنف المدرسي:** "أي سلوك يصدر عن الطلبة لفظيًا أو بدنيًا أو ماديًا صريحًا مباشر أو غير مباشر ناشطًا أو سالبًا، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو نفسي للآخرين" (العصيمي، 2018 :169).

  يشير العنف المدرسي إلى سلوك عدواني يُمارَس بصورة متعمَّدة ومتكرّرة ضد ضحية تواجه صعوبة في الدفاع عن نفسها، وقد يترتب على هذا السلوك إلحاق أذى جسدي أو نفسي (Olweus, 1993, p. 9).

  العنف المدرسي، تعرفه الباحثة إجرائيًا: مجموعة السلوكيات العدوانية اللفظية أو الجسدية أو النفسية أو الاجتماعية التي تصدر من الطلبة داخل البيئة المدرسية أو في محيطها، وتؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين أو الممتلكات المدرسية.
- **التصور المقترح:** هو بناء منهجيّ منظم يوضح العلاقات المتوقعة بين متغيرات الدراسة، ويحدد الأهداف المرتبطة بعملية البحث، ويبين كيفية تفاعل هذه المتغيرات وتكاملها في إطار واحد، بما يسهم في تفسير الظاهرة المدروسة والوصول إلى استنتاجات علمية مترابطة ومنسجمة (Swaen & George,2024).
- **تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية مواجهة العنف المدرسي والحد منه، تعرفه الباحثة إجرائيًا:** مجموعة من الإجراءات والآليات التي يمكن لوزارة التربية والتعليم الأردنية تبنها من أجل تفعيل دور المؤسسات التعليمية في مواجهة العنف المدرسي والحد منه.

الدراسات السابقة:

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بالعنف المدرسي، وذلك من خلال البحث في الدوريات والملخصات العلمية والرسائل الجامعية، تبين وجود عدد من الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، حيث تم تصنيف هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلي عرض لبعض منها:

- **هدفت دراسة الطاهر وسيف الدين (2023) معرفة** أحد الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة للحد من ظاهرة العنف باعتباره من أهم الفاعلين التربويين في الجزائر، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (83) مديرًا ومديرة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن العنف سلوك سلبي يؤثر على الطلبة وعلى المؤسسة التربوية، وهذا ما يستدعي وجود إدارة مدرسية فعالة وقائمة للتقليل من الظاهرة.
- **وهدفت دراسة العتيبي (2022)** التعرف على أشكال العنف الممارس في المدرسة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين ومعرفة الأدوار الأكثر أهمية التي يقوم بها المرشد الطلابي للحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في مدينة الرياض، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي الشامل، وتكونت عينة الدراسة من (71) مرشدًا طلابيًا في مدينة الرياض، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم اشكال العنف المدرسي هي المضاربات بين الطلبة، وإحداث الشغب أثناء الحصص، وأن أهم الأدوار التي يقوم بها المرشد هي تدعيم القيم الدينية والأخلاقية، والتواصل مع أولياء أمور الطلبة حول سلوك أبنائهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الصعوبات التي تواجه عمل المرشد الطلابي هي عدم تطرق المناهج الدراسية لمشكلة العنف، وقوة تأثير القنوات الفضائية، وتبين أن أهم الوسائل والأساليب التي يمكن للمرشد الطلابي اتخاذها للحد من العنف المدرسي هي تشجيع انجازات الطلبة الإيجابية، وإيجاد علاقة إيجابية بين الطلبة والإدارة المدرسية، ومن ثم عدم التهاون مع الطلبة مرتكبي العنف.
- **وهدفت دراسة جعارة (2022)** معرفة دور المناهج التربوية في توجيه السلوك العنيف لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة، وتكونت عينة الدراسة من (217) معلمًا ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لدور المناهج التربوية في توجيه السلوك العنيف لدى الطلبة متوسطة، وجاء مجال الانشطة التعليمية بالمرحلة الأولى من حيث الأهمية النسبية، وبالمرتبة الأخيرة مجال التقويم، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور المناهج التربوية في توجيه السلوك العنيف لدى الطلبة تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
- **وهدفت دراسة الشعراوي (2021)** التعرف على دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوية العام بمصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (1168) من الإداريين والمعلمين والاخصائيين بمرحلة التعليم الثانوية بمحافظات القاهرة واسيوط وكفر الشيخ، وأظهرت نتائج الدراسة أن العنف اللفظي جاء في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة، يليه العنف المادي بدرجة ممارسة كبيرة، ثم جاء العنف الجسدي في المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن للإدارة المدرسية دور في مواجهة العنف المدرسي حيث جاء بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة متوسطة، يليه بُعد الإرشاد الطلابي في المرتبة الثانية بدرجة ممارسة متوسطة، ثم بُعد المشاركة المجتمعية في المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة.
- **وهدفت دراسة ميبوكي (Miyuki,2016)** التعرف على أسباب وعوامل العنف المدرسي للمدارس الثانوية اليابانية، وتكونت عينة الدراسة من (3340) طالبًا، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأولاد الذين لديهم معرفة أكبر بالعنف في العلاقات العاطفية، والذين يركزون على علاقة عاطفية متكافئة، والذين تربطهم علاقة إيجابية بمعلمهم، أظهروا قدرة أكبر على تمييز علامات العنف في العلاقات العاطفية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة العنف المدرسي أنها اتفقت، على اختلاف بيئاتها التعليمية وتنوع عيناتها، على خطورة هذه الظاهرة وانعكاساتها السلبية على الطلبة والمؤسسات التربوية، وعلى ضرورة تفعيل أدوار مختلف الفاعلين داخل المدرسة للحد منها. فقد ركزت بعض الدراسات على دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي، كما في دراستي الطاهر وسيف الدين (2023) والشعراوي (2021)، حيث أكدت النتائج أهمية الإدارة الفاعلة وتطبيق اللوائح والقوانين وتنظيم البرامج التوعوية والتعاون مع المجتمع المحلي، إلا أن هذه الدراسات تناولت الدور الإداري من زوايا محددة دون تقديم تصور تكاملي شامل يربط بين جميع مكونات المؤسسة التعليمية. كما اهتمت دراسات أخرى بدور المرشد التربوي والاجتماعي في الحد من العنف المدرسي، مثل دراسة العتيبي (2022)، التي أبرزت أهمية تعزيز القيم الدينية والأخلاقية والتواصل مع أولياء الأمور، وفي الوقت ذاته كشفت عن وجود معوقات تحد من فاعلية هذا الدور، كضعف تناول المناهج الدراسية لقضية العنف وقوة التأثير الإعلامي، مما يشير إلى الحاجة لمعالجة الظاهرة من منظور مؤسسي أشمل يتجاوز الجهود الفردية. وفي السياق ذاته، تناولت دراسة جعارة (2022) دور المناهج التربوية في توجيه السلوك العنيف لدى الطلبة، وأظهرت أن هذا الدور جاء بدرجة متوسطة، مع تباين في فاعلية مجالات الأنشطة والتقويم، الأمر الذي يعكس قصورًا نسبيًا في استثمار المناهج كأداة تربوية فاعلة في الوقاية من العنف المدرسي، ويؤكد ضرورة إعادة النظر في محتواها وأساليب تفعيلها. أما على المستوى الدولي، فقد بينت دراسة ميبوكي (Miyuki, 2016) أن العنف المدرسي ظاهرة عالمية تتأثر بعوامل متعددة، وأكدت أهمية تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين، وتدريب المعلمين على فهم أسباب العنف وآليات مواجهته، مما يدعم التوجه نحو تبني استراتيجيات وقائية قائمة على التفاعل الإيجابي داخل البيئة المدرسية.

وعلى الرغم من تنوع هذه الدراسات وتعدد متغيراتها، إلا أنها تشير مجتمعة إلى وجود فجوة بحثية تتمثل في غياب تصور متكامل يجمع بين الأطر النظرية للعنف المدرسي وبين تفعيل أدوار المؤسسات التعليمية المختلفة بصورة شمولية ومنهجية، خاصة في السياق المحلي. ومن هنا تتمايز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بسعيها إلى تقديم تصور مقترح يستند إلى أطر نظرية واضحة، ويهدف إلى تفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي بصورة تكاملية، بما يسهم في بناء بيئة مدرسية آمنة داعمة للعملية التعليمية التعلمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي، والذي يُعد من أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تم الاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، لتوضيح الأطر النظرية للعنف المدرسي، وبناء تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في مواجهة العنف المدرسي والحد منه.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الادبيات والدراسات السابقة والكتب التي تناولت العنف المدرسي وسبل الوقاية منه.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينة قصدية من الادبيات والدراسات السابقة التي خلصت نتائجها لتقديم تصور مقترح حول الوقاية من العنف المدرسي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الأطر النظرية للعنف المدرسي؟

يعرف العنف المدرسي بأنه أي فعل أو نشاط يعرقل سير العملية الدراسية داخل الوسط المدرسي، أو في الوسط المحيط بالمدرسة، مثل: الطريق إلى المدرسة، أو أي مكان تقام فيه فعاليات خارجية للمدرسة، ويتمثل العنف المدرسي في أشكال متعددة، منها: العنف الجسدي، والعنف الجنسي، والتنمر الإلكتروني، والعنف النفسي، مثل: الشتم، أو الاستهزاء (عوض الله، 2018 :62).

أشكال وصور العنف في الوسط المدرسي:

أشار حسن (2019) أن هناك صور وأشكال للعنف في الوسط المدرسي ومنها:

- عنف لفظي: ويعبر عنه بالشتائم بين الطلبة، والصياح، والشغب، وضجيج الطلبة في الغرف الصفية.
- عنف بدني: ويعبر عنه بالضرب أو الاعتداء على الآخرين او التشاجر بالأيدي.
- العنف الجنسي: ويعبر عنه بأي قول أو فعل يحمل دلالة جنسية صريحة أو رمزية مثل اللفظ البذيء او اللمس أو الاحتكاك الجسدي أو الإيماء أو الغمز أو التعريض لمواد إباحية أو الممارسة الفعلية.
- الإهمال: وهو أي سلوك يؤدي إلى القصور في التهاون في علاجه أو حرمانه من تقديم خدمة أساسية من المسؤولين عن الرعاية كالحرمان أو التقصير الواضح في توفير الضروريات الطبية أو الغذائية أو التعليمية أو العاطفية مثل التهاون في علاجه أو حرمان الطلبة من التعليم أو الحب أو اللعب أو عدم تعزيزهم وتشجيعهم.
- عنف موجه نحو الآخرين: أيًا كان نوع هذا العنف لفظيًا أو بدنيًا يوجه نحو الزملاء ونحو المعلمين والعاملين بالمدرسة.
- العنف الموجه نحو الممتلكات العامة أو الخاصة بالآخرين: ويضم التخريب في الأثاث المدرسي والكتابة البذيئة على جدران المرافق المدرسية والذي يمثل اعتداء على الممتلكات العامة، وقد يكون بتكسير أدوات الزملاء أو سرقتها أو اتلافها وهذا يعبر عن العنف الموجه نحو الممتلكات الخاصة بالآخرين.

أسباب العنف في الوسط المدرسي:

تمثل أسباب العنف المدرسي محصلة تفاعل ديناميكي بين خصائص الطلبة، وما يحيط بهم من ظروف سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة، وهناك مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى العنف المدرسي بأشكاله ومنها كما أشار لها العودة (2020):

- عدم توفر ظروف لتحقيق الحاجات والرغبات الأساسية للطلبة، وتشبع المناخ المدرسي بعناصر قبول العنف وتشجيعه وحث الطلبة على ممارسته.
- الاقصاء والتهميش وطغيان الفكر والرؤية الأحادية، والتفكير السلطوي، والنظرة الاستعلائية.
- تغيب القيم المؤثرة في تماسك المجتمع، كقيمة العمل، والكفاءة، والسلم الاجتماعي، والشعور بعدم القيمة والرفض داخل الاسرة والمحيط والمجتمع بصفة عامة، والتوزيع غير العادل للثروة الوطنية مما يؤدي إلى ضعف الشعور بالانتماء.
- كثافة البرامج التربوية وعدم بنائها على أسس تراعي الميول والرغبات، والعلاقات الأردنية في بعض الأحيان بين الإطار التربوي والطلبة وانتشار أساليب الاتصال العامودية التسلطية والجامدة.

- كثرة المشاكل داخل الاسرة وعدم توفر جو مناسب للأطفال يمكنهم من النمو والارتقاء الطبيعي والسليم، وضعف التأطير داخل المدرسة، مما يجعل الطفل يشعر بالملل، مما يؤدي إلى ممارسة العنف كوسيلة للتعبير عن الرفض وعدم الرضا، إضافة إلى ضيق السكن وفي بعض الأحيان عدم توفره أصلًا، حيث تكون الأسرة في ظروف غير إنسانية.

وبالتالي يمكن القول بأن أسباب العنف المدرسي تنقسم إلى ثلاث أسباب جوهرية: منها أسباب نفسية وتتضمن خصائص الطلبة النفسية وقدرتهم على ضبط الانفعالات، وتقديرهم لذواتهم، وأسباب اسرية وتتضمن أساليب التنشئة الوالدية، وما يرتبط بذلك من دور وسائل الإعلام في تنشئة الطلبة، وكذلك أسباب مدرسية وتتمحور حول المناخ المدرسي، وأساليب توجيه الطلبة وإرشادهم، ودور المرشد النفسي، ومدى تفعيل المدرسة للأنشطة.

دو افع العنف في الوسط المدرسي:

تعبر دوافع العنف المدرسي عن محفزات داخلية أو خارجية تدفع الطلبة لتبني سلوكات عدوانية، وقد تنشأ نتيجة اختلال التوازن بين رغبات وميول الطلبة وإمكانية تحقيقها في البيئات المدرسية، ويشير ممدوح (2019) إلى أن دوافع العنف المدرسي متعددة، ويمكن تقسيمها إلى ما يلي:

- دوافع أسرية واجتماعية واقتصادية: تتمثل في ضعف الرقابة الوالدية، والتربية الأخلاقية والتوجهات الدينية للأبناء وعدم الاهتمام بمشكلاتهم والتفرقة في المعاملة بينهم وغياب السلطة الضابطة في الأسرة والمجتمع وضعف القوانين الرادعة للخارجين عن النظام في المجتمع.
- دوافع نفسية: وتتمثل في الشعور بالحرمان والنظرة التشاؤمية للمستقبل والشعور بالفراغ والدونية وفقدان الثقة بالنفس.
- دوافع إعلامية: وتتمثل في وسائل الإعلام وبثها مواد أو مسلسلات وأفلام منافية لآداب المجتمع وقيمه وتشجع على العنف.
- دوافع ثقافية: تتمثل في عدم إشباع حاجات الشباب الدراسية والثقافية والمادية، وعدم ممارسة الأنشطة الثقافية والدينية والاجتماعية داخل المؤسسات التربوية وخارجها.
- دوافع إدارية: تتمثل في طريقة تعامل إدارة المدرسة وعدم الاهتمام من قبلهم لاحتياجات الطلبة ومتطلباتهم مما ينتج عنه سلوك عدواني من الإدارة والمعلمين تجاه الطلبة وينتج عنه ايضًا سلوك عدواني مقابل في المعاملة لبعض الطلبة اتجاه المعلمين واحترامه مما يسبب في تدني العلاقات، وينتج عنه تأثيرات كبيرة على المستوى التحصيلي للطلبة وعلى العملية التعليمية بأكملها.

سلوكيات وقائية للحد من العنف المدرسي:

هناك مجموعة من السلوكيات الوقائية التي تساهم في الحد من العنف المدرسية ومنها كما أشار كل من (قاسم، 2020؛ جعاره، 2022):

- تفعيل الأنشطة المدرسية الفعالة في تقويم سلوك الطلبة مثل الكشافة والصحافة والتربية المسرحية، وتوعية كوادر المدرسة بدور الأنشطة المدرسية في تنمية قيم التسامح بين الطلبة.
- تضمين المناهج التربوية برامج مشتركة مع الأسرة، يتم فيها تطوير مهارات للحوار مع الآخر وإشراك الأخصائيين الاجتماعين في ذلك.
- غرس الثقة في نفس الطالب وتنميه إحساسه أن لديه هدفًا يسعى لتحقيقه، واستثمار أوقات فراغ الطلبة في ممارسة الأنشطة الرياضية والتي تفيدهم بدنيًا وصحيًا.
- التحذير من رفاق السوء وتوجيه الطلبة لكيفية انتقاء الأصدقاء، وطرح الأمثلة وتوضيح العواقب المترتبة على رفقة السوء.
- السعي لإيجاد وتقوية العلاقات الطيبة بين الطلبة لإيجاد ذكريات بينهم يترتب عليها المحافظة على المدرسة.
- تقديم المعلمين الدعم للطلبة لتجسيد مبادئ التعاون والمشاركة مع الزملاء من خلال المشاركة الفاعلة بالأنشطة والمسابقات والرحلات التعليمية والترفيهية.
- توفير بيئة مدرسية آمنه تعزز لدى الطلبة سلوكيات احترام الآخرين، وتفعيل قيم الديمقراطية بين الطلبة، وتعميق ولائهم لمدرستهم.

دور المدرسة في الحد من العنف المدرسي:

للمدرسة دور مهم في مواجهة مشكلة العنف المدرسي والتخفيف منها، ويبرز ذلك من خلال مجموعة من الأدوار تتمثل فيما يلي:

- إنشاء شراكة بين المدرسة والمجتمع لتعزيز تدابير السلامة للطلبة خارج أسوار المدرسة، والتأكيد على تعاون المجتمع ككل من أجل الوقاية من العنف المدرسي.
- التدخل في حال نشوب نزاعات بين الطلبة وحلها.
- توفير بيئات تضمن النمو السليم للأطفال وتحميهم مما يتعرضون له من مشاكل.
- توفير بيئات داعمة للأطفال تعزز كرامتهم واحترامهم لذواتهم.
- التزام جميع المعلمين والعاملين الآخرين في المؤسسات التعليمية بتوفير الحماية للطلبة المسؤولين عنهم.
- المراقبة المستمرة للطلبة ومنع احضار أي وسيلة تساهم في العنف المدرسي أو تسبب له أضرار لأحد.
- وضع عقوبات واضحة لممارسي العنف ضمن السياسات المدرسية.
- تحديد الطلبة الذين يظهر عليهم بوادر العنف، للتعامل معهم بالشكل السليم.
- توجيه الطلبة المعرضين للخطر وإرشادهم لما يجب فعله (خوالدة، 2018).

السؤال الثاني: ما التصور المقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في مواجهة العنف المدرسي والحد منه؟

من خلال إطلاع الباحثة على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت العنف المدرسي، ودور المؤسسات التعليمية في مواجهته والحد منه، تم بناء تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في مواجهة العنف المدرسي والحد منه.

أولًا: مسمى التصور

تصور مقترح لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في مواجهة العنف المدرسي والحد منه.

ثانيًا: فلسفة التصور المقترح

تنطلق فلسفة التصور المقترح من أهمية دور المؤسسات التعليمية في مواجهة العنف المدرسي سواء أكان بطرق وقائية أو علاجية، والذي يبرز من خلال دور الإدارة المدرسية ودور المعلمين والمرشد الطلابي وكذلك دور المناهج المدرسية.

ثالثًا: مرتكزات التصور المقترح

- الإطار النظري للدراسة الحالية والمرتبط بالعنف المدرسي، ونتائج وتوصيات الدراسات السابقة.
- الاهتمام الدولي والوطني بقضايا التعليم بصفة عامة والتعليم المدرسي بصفة خاصة، والاهتمام بتطوير مخرجات العملية التعليمية، وبناء شخصية الطالب المتكاملة والمتوازنة من جميع الجوانب الاجتماعية والنفسية والأكاديمية.
- الاطلاع على التوجهات العالمية الحديثة في الحد من ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية.
- السعي الدؤوب والجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم لتحسين مخرجات العملية التعليمية، بالسعي لإيجاد بيئات تعليمية آمنة، وذلك لأن إحداث أي تغييرات مجتمعية لا بد أن يصاحب ذلك تغير تربوي، لمواكبة مستجدات العصر.
- اتخاذ ما يلزم من إجراءات وممارسات لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي.

رابعًا: أهداف التصور المقترح

- يهدف التصور إلى تفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي.
- تحديد أهم المتطلبات التربوية اللازمة، لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي سواء أكان دور الإدارة المدرسية، والمعلمين، والاخصائي والمرشد التربوي، والمناهج المدرسية.
- اقتراح مجموعة من الآليات التي يمكن تبنيها لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف المدرسي.

خامسًا: آليات تنفيذ التصور المقترح

يتطلب تحقيق أهداف التصور المقترح تنفيذ مجموعة من الآليات، ومنها ما يلي:

1. دور الإدارة المدرسية

- تفعيل الأنظمة والقوانين المدرسية وتعليمات الانضباط الطلابي، مع توعية الطلبة بها.
- اعتماد أنماط إدارية تتسم بالديمقراطية وللبعد عن التسلط وتتيح فرصة للطلبة للمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية.
- تطوير البيئة المدرسية والحرص على تزويدها بالمرافق والتجهيزات اللازمة لتكون بيئة مدرسية خلاقة تشجع الطلبة على التفكير والابداع.
- الاهتمام بالنشرات الورقية والالكترونية والملصقات التي تعزز وعي الطلبة بخطورة العنف المدرسي.
- إطلاق المسابقات والمبادرات وتنظيم الأنشطة التي تغرس في الطلبة الاتجاهات الإنسانية السلوكية السليمة.
- المشاركة الفعالة في الندوات والمعارض التي تتبنى معالجة قضية العنف المدرسي.
- الحرص على تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع حالات العنف، من خلال دورات تدريبية أو قراءات موجهة أو نشرات أو فيديوهات.
- حث المعلمين على بحث مشاكل الطلبة المتعلقة بالعنف بالطرق والمنهجية العلمية للوصول إلى الأسباب الرئيسة وبالتالي اقتراح الحلول الناجعة.
- تكريم المعلمين ممن لهم مساهمات فعالة في الحد من العنف المدرسي.

2. دور المرشد الطلابي

- العمل على بناء العلاقات الإيجابية مع الطلبة، بتعزيز قيم الاحترام المتبادل، والاستماع لمشاكلهم والسعي لتلبية احتياجاتهم.
- اعداد البرامج التوعوية بتنظيم الورش والندوات حول الآثار السلبية للعنف سواء أكانت آثار قانونية أو اجتماعية أو أخلاقية.
- مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم بطرق سلمية، وتفعيل دوره الجوهري في العمل كوسيط في فض النزاعات بين الطلبة.
- دعم الطلبة المعرضين للعنف أو لسلوكيات عنيفة، بتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم، بجلسات استشارة فردية أو جماعية.
- التعاون الفعال مع المعلمين وأولياء أمور الطلبة لاكتشاف وتقصي أسباب العنف وبالتالي اقتراح الحلول.
- العمل على تطوير مهارات الطلبة وخصوصا مهارات التواصل والاتصال الفعال، ومهارات حل المشكلات وفض النزاعات، ومهارات إدارة الغضب والتحكم بالانفعالات من خلال حصص التوجيه الارشادي.
- بناء وتنفيذ البرامج الوقائية وحشد المشاركة المجتمعية لها.

3. دور المناهج المدرسية

- تضمين المناهج المدرسية كل ما يساعد على نبذ العنف المدرسي بتعزيز منظومة القيم الدينية والمجتمعية.
- تعزيز التكيف النفسي والاجتماعي مع المستجدات العالمية والغزو الثقافي.
- إتاحة الفرصة لمرونة المناهج المدرسية بانخراط أهدافها وأنشطتها مع المواد التعليمية الأخرى وتكاملها لتعزيز القيم ونبذ العنف بأشكاله المختلفة.

4. دور المعلم

- مناقشة الطلبة بما يواجههم من مشكلات اجتماعية أو ثقافية، والعمل على معالجتها بأسلوب الحوار والمناقشة القائم على الاقناع.
- تشجيع الطلبة على التعبير عن آرائهم بشتى الطرق ومنها الرسم وتمثيل الأدوار.
- تدريب الطلبة على النقد الإيجابي، وتعديل أفكارهم بما يتناسب مع قيمنا وثوابتنا الدينية والثقافة الأردنية المجتمعية، من أجل تنفيرهم من العنف.
- تحفيز الطلبة على العمل الجماعي وإيجاد روابط اجتماعية ونبذ كل ما هو متعلق بالأنانية.
- إعطاء الطلبة نموذج عملي وقدوة، والالتزام بالتقاليد الاجتماعية السليمة، والتسامح، والاعتدال، والتواصل الاجتماعي.
- تكوين فرق طلابية من المبدعين ومتابعتهم لإنجاز أعمالهم ومنتجاتهم ومشاريعهم ذات الصلة بتحسين البيئة التعليمية، وإيجاد بيئة مدرسية آمنة وراعية وداعمة.
- الاتفاق مع الطلبة على وضع قواعد السلوك الصفي في الغرف الصفية.
- تفعيل الأنشطة العلاجية السلوكية، ومن أبرزها فتح المجال أمام الطلبة لمناقشة ما يمثل سلوكات عنيفة وما هي الحقوق المحددة التي يجب تفعيلها للحد من العنف، واقتراح الطرق للتوعية بحقوق الطلبة في المدرسة وتعزيز احترام الاختلاف في وجهات النظر وتقدير ذلك.
- التنويع في استراتيجيات التدريس وربط ذلك بنبذ العنف من خلال الرحلات الميدانية ولعب الأدوار وسرد الحكايات، أو التعبير عن ذلك بالرسم والتشكيل الفني، كما لا بد من استخدام العلاج باللعب التلقائي والاستبصار الذاتي، وذلك لتحرير سلوك الطلبة، والمحافظة على التلقائية في التعبير عن دوافع الطلبة ومراعاة تلك الدوافع، كما لا بد من التركيز على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني والجماعي لما له من دور في دعم الروابط الاجتماعية بين الطلبة والحد من الممارسات السلبية داخل الغرف الصفية.

سادسًا: معوقات تنفيذ التصور المقترح

قد يواجه تطبيق التصور المقترح بعض المعوقات ومنها:

- قصور وعي بعض القيادات المدرسية أو الكادر التدريسي في أهمية التوعية بالعنف المدرسي وآثاره السلبية على العملية التعليمية.
- قصور في البرامج التدريبية الموجه للكادر المدرسي الإداري والتدريسي لتوفير بيئة مدرسية آمنة.
- ضعف المشاركة المجتمعية في دعم برامج المدرسة لمواجهة العنف المدرسي، سواء أكانت برامج وقائية أو علاجية.

سابعًا: الآليات المقترحة للتغلب على معوقات تنفيذ التصور المقترح

- رفع وعي القيادة المدرسية والكادر الإداري والتدريسي بأهمية المساهمة الحد من العنف المدرسي بعقد ورشات تدريبية، ولقاءات، وندوات، ومؤتمرات تعزز الوعي لديهم، بتنظيم ورش عمل، وعرض قصص النجاح، وتوفير التدريب اللازم للقيادات التربوية، وتحفيزهم وتشجيعهم والاعتراف بجهودهم المتميزة في تطبيق التعلم الجيد.
- عقد البرامج التدريبية للكادر المدرسي الإداري والتدريسي لتوفير بيئة مدرسية آمنة.
- البحث عن مصادر تمويل لدعم برامج المؤسسات المدرسية، وانشطتها ومبادراتها التي تصب في توفير بيئة آمنة للطلبة، ومن أبرز هذه المصادر تفعيل المشاركة المجتمعية، بالتواصل والاتصال الفعال معهم، وتكريمهم بشتى الوسائل، وإقامة الشراكات الحقيقية مع مؤسسات المجتمع المحلي وذلك لحشد الدعم المادي لإقامة الورشات والندوات، أو الاستفادة من المتخصصين والخبراء لعقد المؤتمرات.

توصيات الدراسة:

وجاءت التوصيات في ضوء نتائج الدراسة حول أسباب العنف المدرسي:

- توفير بيئة مدرسية آمنة وداعمة ومعززة للطلبة وحاجاتهم.
- بناء برامج تربوية تراعي ميول ورغبات وحاجات الطلبة، تعزز عمليات الاتصال والتواصل.
- عقد ورش تدريبية لكادر المدرسة الإداري والتدريسي حول استراتيجيات وطرق الحد من العنف المدرسي العلاجية منها والوقائية.
- تبني التصور المقترح من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

بني نصر، آلاء، وأبو نعير، نذير. (2018). قواعد تربوية مقترحة لتفعيل دور المدرسة الثانوية الحكومية في الأردن في عملية الضبط الاجتماعي. *مجلة دراسات للعلوم التربوية والنفسية الجامعة الأردنية*، 45(4)،193-168.

جعارة، مريم. (2022). دور المناهج التربوية في توجيه السلوك العنيف لدى الطلاب في المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم لواء القويسمة. *المجلة العلمية*، جامعة أسيوط، 10(2)، 231-256.

الخطيب، مروان. (2019). *التحديات التي تواجه الاخصائي الاجتماعي في المدارس*. دار النشر الأردنية.

خوالدة، ناصر. (2018). *الإصلاح والتطوير الإداري في المؤسسة التربوية*. أكاديمية الخليج العربي للدراسات التربوية، المنامة.

زروال، رانية، ويوسفي، حدة. (2019). مستوى توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 12(2)، 22-38.

سليمان، محمد. (2018). *الوقاية من العنف المدرسي: دور الاخصائي الاجتماعي*. مكتبة الامل للنشر والتوزيع.

الشعراوي، محمد، ومحمود، حسن، ومتولي، التهامي. (2021). دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوية العام في جمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية. *مجلة التربية-جامعة الأزهر*، 190(2)، 404-435.

صبرينه، برور. (2021). *التنشئة العقدية للطفل من خلال المنهاج التربوي تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للمستوى الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حمة لخضر، الجزائر.

الطاهر، بوهالي، وسيف الدين، هيبة. (2023). دور مديري المدارس في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي دراسة ميدانية على عينة من مديري ابتدائيات ولاية الجلفة. *مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، 9(1)، 522-542.

الظهوري، خديجة. (2022). *آثار التنمر المدرسي على ضحايا التنمر من وجهة نظر المعلمين وسبل مواجهتها" دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بمدارس الشعلة الخاصة بمدينة الشارقة"*. *مجلة الآداب*، 1(143)، 22-50.

العتيبي، محمد. (2022). دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي (من وجهة نظر المرشدين الطلابيين على مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض). *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 6 (11)، 42-64.

العصيمي، جزاء عبيد. (2018). العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19(10)، 23-45.

العلوان، شهد، ومحمد، عبد الناصر، وأبو الفضل، سوزان، وعطا الله، فاطمة. (2023). الدور التربوي لمدارس التعليم العام في الوقاية من مخاطر العنف الطلابي: دراسة ميدانية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا*، 55(1)، 194-281.

العودة، منيرة. (2020). واقع العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر معلماتهن وسبل مواجهته. *مجلة التربية*، 185(2)، 197-233.

عوض الله، محمد. (2018). *دليل الممارسة المهنية للرعاية الاجتماعية بالمؤسسة العقابية*. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

قاسم، محمد. (2020). فعالية برنامج تجريبي قائم على استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم". *مجلة كلية التربية*، 124(1)، 495-572.

ممدوح، غادة. (2019). *العنف الإعلامي سيكولوجية العدوان نفسيًا واجتماعيًا: العنف الإعلامي-دراسات في الإعلام*، العربي للنشر والتوزيع..

المومني، أسيل. (2018). دور التربية الفنية في خفض الضغوط النفسية والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية. *مجلة العلوم التربوية*، 4(1)، 599-621.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Cornell, D. (2015). *School violence: Fears versus facts*. New York, NY: Routledge.

Cornell, D. G. (2020). Threat assessment as a school violence prevention strategy. *Criminology & Public Policy,* 19 (1), 235 - 252.

Miyuki, N., Yukiko, H., & Kenichi. (2016). Factors associated with recognition of the signs of dating violence by Japanese junior high school students. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 1(2) 21-53. [CrossRef]

Swaen, B., & George, T. (2024). *What is a Conceptual Framework?* Scribbr. https://www.scribbr.com/methodology/conceptual-framework/

Turanovic, J., & Siennick, S. (2022). The Causes and Consequences of School Violence: A Review. *National Institute of Justice*.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Al-Alwan, S., Mohammed, A. N., Abu Al-Fadl, S., & Atta Allah, F. (2023). The educational role of public schools in preventing the risks of student violence: A field study in Kuwait. *Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Qena, 55*(1), 194–281.

Al-Dhahouri, K. (2022). The effects of school bullying on victims from teachers' perspectives and ways to address them: A field study in Al-Shou'la Private Schools in Sharjah. *Journal of Arts, 1*(143), 22–50.

Al-Khatib, M. (2019). *Challenges facing social workers in schools*. Jordanian Publishing House.

Al-Momani, A. (2018). The role of art education in reducing psychological stress and school violence among basic stage students. *Journal of Educational Sciences, 4*(1), 599–621.

Al-Osaimi, J. O. (2018). School violence among students from the perspective of student counselors. *Journal of Scientific Research in Education, 19*(10), 23–45.

Al-Otaibi, M. (2022). The role of student counselors in reducing school violence (from the perspective of counselors in middle schools in Riyadh). *Journal of Human and Social Sciences, 6*(11), 42–64.

Al-Oudah, M. (2020). The reality of school violence among middle school girls in Qassim from teachers' perspectives and ways to address it. *Journal of Education, 185*(2), 197–233.

Al-Sha'rawi, M., Mahmoud, H., & Metwally, A. (2021). The role of school administration in confronting school violence at the general secondary education stage in Egypt: A field study. *Journal of Education, Al-Azhar University, 190*(2), 404–435.

Al-Taher, B., & Saif Al-Din, H. (2023). The role of school principals in reducing school violence: A field study on a sample of primary school principals in Djelfa Province. *Al-Saoura Journal for Human and Social Studies, 9*(1), 522–542.

Awadallah, M. (2018). *Professional practice guide for social care in correctional institutions*. Dar Wael for Printing, Publishing, and Distribution.

Bani Nasr, A., & Abu Nair, N. (2018). Proposed educational principles to activate the role of public secondary schools in Jordan in the process of social control. *Dirasat: Educational and Psychological Sciences, University of Jordan, 45*(4), 168–193.

Ja'arah, M. (2022). The role of educational curricula in directing violent behavior among secondary school students in the Qweismeh Directorate of Education. *Scientific Journal, Assiut University, 10*(2), 231–256.

Khawaldeh, N. (2018). *Administrative reform and development in educational institutions*. Arabian Gulf Academy for Educational Studies.

Mamdouh, G. (2019). *Media violence: The psychology of aggression psychologically and socially*. Arab Publishing and Distribution.

Qasim, M. (2020). The effectiveness of an experimental program based on self-help group strategies in reducing school violence among students with mild intellectual disabilities (educable). *Journal of the Faculty of Education, 124*(1), 495–572.

Sabrinah, B. (2021). Doctrinal upbringing of the child through the educational curriculum: Content analysis of the Islamic education textbook for the primary level (Unpublished master's thesis). University of Hamma Lakhdar, Algeria.

Suleiman, M. (2018). *Prevention of school violence: The role of the social worker*. Al-Amal Publishing and Distribution.

Zarwal, R., & Yousfi, H. (2019). Level of self-assertion among victims of school bullying in the primary stage: A comparative study between bullying victims and ordinary students. *Journal of Psychological and Educational Studies, 12*(2), 22–38.