

المجلة الدولية للدرااسات التربوية والنفسية

**International Journal of
Educational and
Psychological
Studies**



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، رفاة للدراسات والأبحاث- الأردن
أ. تقى مقدادي، تدقيق لغوي، رفاة للدراسات والأبحاث- الأردن

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية - الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضامن الخوالدة	جامعة آل البيت - الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلال	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 الطويس	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 هدر	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتور عبدالسلام موسى العديلي	جامعة آل البيت- الأردن
الأستاذ الدكتورة سامية رحال	جامعة حسية 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 عمر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري- السودان
الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة- السعودية
الدكتورة سهير سليمان الصباح	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 قرقر	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 رفاذ 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 تعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا
تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها



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: ملائمة 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 وملخصاً للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجدول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحة 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 و صفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	دور القيادة الريادية في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض	308
2	العلاقة بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية	330
3	استراتيجيات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها للطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط	347
4	أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان	358
5	فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية	374
6	أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في اكتساب الطلبة المفاهيم الفقهية	396
7	دور القيادة الموزعة في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام	417
8	تطوير برنامج تدريبي للتنمية المهنية لمعلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ العالمية للتعلم المهني	443
9	تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين	460
10	Accuracy in Translation by Visually Impaired English as a Foreign Language Students in an Omani Context	474

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 الثالث 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 والحدثة، 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 خالصاً 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 ونتائج فكرهم التربوي، في الأعداد القادمة لهذه المجلة، طاعة لله، وطمعاً في الأجر والثوبة، ودعماً للعلم والمعرفة والخير والنور، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب الأيادي البيضاء الذين ساهموا بفكرهم ونتائجهم 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)

دور القيادة الريادية في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض Role of Entrepreneurial Leadership in Achieving Institutional Excellence in Secondary Education in the City of Riyadh

Fahdh Bint Sager Alqhtani^{1*}, Essa Bin Khalef Aldossre²

¹ Master's Researcher in Educational Administration and Planning, College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Saudi Arabia.

² Associate Professor of Educational Policy college of Education, Prince Sattam Bin Abdulaziz University, Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Fahdh Alqhtanni (Fahda.sq@outlook.com)

فهد بنت صقر القحطاني^{1*}، عيسى بن خلف الدوسري²

¹ باحثة ماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي- كلية التربية- جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز- السعودية.

² أستاذ في السياسات التربوية المشارك- كلية التربية- جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز- السعودية.

*الباحث المراسل: فهد القحطاني (Fahda.sq@outlook.com)



This file is licensed under a
[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted
قبول البحث

2026/2/9

Revised
مراجعة البحث

2026/1/26

Received
استلام البحث

2026/1/1

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.1>

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the role of entrepreneurial leadership, with its dimensions (vision, innovation, proactiveness, and risk-taking), in achieving institutional excellence at the secondary school level from the perspectives of female secondary school principals in Riyadh. It also sought to identify the challenges they face.

Methods: The descriptive-analytical approach was employed, and a questionnaire was used to collect data from a random sample of (171) female principals of secondary schools in Riyadh.

Results: The findings revealed that the role of entrepreneurial leadership, with its dimensions, in achieving institutional excellence at the secondary level—according to the perspectives of female secondary school principals in Riyadh—was rated as high, with an overall mean score of (3.96). The dimensions were ranked as follows: innovation (mean = 4.14, high), vision (mean = 3.99, high), risk-taking (mean = 3.89, high), and proactiveness (mean = 3.86, high). Additionally, the challenges faced by female secondary school principals in practicing entrepreneurial leadership to achieve institutional excellence were rated as high, with a mean score of (3.74). The requirements for practicing entrepreneurial leadership to achieve institutional excellence were also rated as high, with a mean score of (3.69).

Conclusions: The study recommended several actions, including increasing the operational budget of girls' secondary schools in Riyadh to support the implementation of entrepreneurial leadership plans aimed at achieving institutional excellence.

Keywords: Entrepreneurial Leadership, Institutional Excellence, Secondary Education.

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف على دور القيادة الريادية بأبعادها: (الرؤية- الابتكار- الاستباقية- المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، والكشف عن التحديات التي تواجههن.

المنهجية: استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من عينة عشوائية من (171) من مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض. النتائج: بينت نتائج الدراسة: أن دور القيادة الريادية بأبعادها في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض: جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.96)، كما جاء ترتيب أدوارها على التوالي ("الابتكار" بمتوسط حسابي (4.14) وبدرجة مرتفعة، "الرؤية" بمتوسط حسابي (3.99) وبدرجة مرتفعة، "المخاطرة" بمتوسط حسابي (3.89) وبدرجة مرتفعة، "الاستباقية" بمتوسط حسابي (3.86) وبدرجة مرتفعة)، وجاءت التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض: بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.74)، وكذلك مُتطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.69).

الخلاصة: أوصت الدراسة بتوصيات منها: زيادة الميزانية التشغيلية للمدارس الثانوية للبنات في مدينة الرياض لدعم خطة تطبيق القيادة الريادية للوصول للتميز المؤسسي.

الكلمات المفتاحية: القيادة الريادية؛ التميز المؤسسي؛ المرحلة الثانوية.

الاستشهاد

Citation

القحطاني، فهد، الدوسري، عيسى. (2026). دور القيادة الريادية في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (3), 308-329.

Alqhtani, F. S., & Aldossre, E. K. (2026). Role of Entrepreneurial Leadership in Achieving Institutional Excellence in Secondary Education in the City of Riyadh. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(3), 308-329. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.1> [In Arabic]

المقدمة:

تُعدّ المؤسسات التعليمية إحدى الركائز الأساسية للتنمية البشرية، حيث تؤدي دورًا محوريًا في إعداد الأجيال للمستقبل، وتزويدهم بالمهارات والمعارف التي تؤهلهم ليكونوا أعضاء فاعلين ومؤثرين في المجتمع، ومع التقدّم السريع في مجالات التكنولوجيا والمعلومات؛ أصبحت المؤسسات التعليمية بحاجة متزايدة إلى الابتكار والمرونة لمواجهة التحديات المتسارعة والمتغيرة في بيئات العمل والتعليم.

والقيادة التربوية جوهر العمل الإداري وأساس نجاح المؤسسات التعليمية، حيث تؤدي دورًا بارزًا في التأثير على جميع عناصر العملية التعليمية، كما تُساهم في الاستثمار الأمثل لموارد المدرسة ومقوماتها بكفاءة عالية؛ مما يُساهم في تحسين أداء المدرسة ورفع مستوى جودة التعليم والتعلّم. ويرتبط تميز المدرسة وتفوقها بأسلوب إدارة المدير وتعامله مع مدرسته ونهجه القيادي؛ مما يجعل الإدارة أكثر فاعلية، ويؤدي إلى تحقيق أهدافها (المخلافي، 2020). ومع تصاعد وتيرة الابتكار وتوسّع نطاق العولمة؛ بدأت المدارس -سواء الحكومية أو الخاصة- تعتمد استراتيجيات قيادية فعالة لتحقيق أداء متميز، والابتعاد عن الجمود والتكرار، ويُعدّ قائد المدرسة من أبرز عناصر الإدارة المدرسية في تحمّل العبء الأكبر في تسهيل العملية التعليمية وتنفيذها؛ إذ تُمثّل الميدان العملي والأساسي لتوحيد جهود الأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية (أبو الشقراء، 2020).

وأصبحت الاتجاهات الحديثة في القيادة أكثر قدرة على تلبية احتياجات المدرسة والعاملين فيها مقارنةً بالنماذج التقليدية، وفي ظلّ هذا التوجّه تعدّ القيادة الريادية محط اهتمام الباحثين والقادة، خاصةً في البيئات التعليمية التي تستهدف إعداد جيل قادر على الابتكار وتجاوز الصعوبات بطرق إبداعية وفعالة، ووفقًا لدراسة بودور (Budur, 2020)، فإن القيادة الريادية تُمثّل أبرز أنماط القيادة الحديثة، وتتوافق بشكل أفضل مع الواقع الحالي للمؤسسات التعليمية، حيث تتميز بقدرتها على التفاعل مع خصائص العاملين المختلفة والاستجابة إليها بفعالية. وتُساهم القيادة الريادية في بناء بيئة تعليمية محفّزة، تدعم التطوير المستمر، وتُعزّز روح الابتكار لدى الموظفين، وتوفّر بيئة تُشجّع على التجريب؛ لتحقيق إمكاناتهم الكاملة من خلال تطبيق أساليب ريادية. ويتمكّن القادة من تجاوز التحديات الراهنة، ووضع استراتيجيات مرنة تُساعد على التعامل مع مُتغيّرات العصر، كما يُتيح هذا النوع من القيادة القدرة على اتخاذ قرارات جريئة وتحمل المخاطر المحسوبة؛ مما يُساهم في تعزيز مكانة المدرسة ودورها بوصفها مؤسسة تعليمية رائدة تسعى إلى التميّز المؤسسي (حمادة، 2022).

أن القيادة الريادية ترتبط بشكل مباشر بتحقيق التميّز المؤسسي، عبر تعزيز الابتكار داخل المؤسسة، وتؤكد دراسة كوراتكو (Kuratzko, 2020) ودعم ثقافة العمل الجماعي، وتحفيز الموظفين على تحقيق أهداف إستراتيجية عالية المستوى، وأشارت إلى أن المؤسسات التي تبني القيادة الريادية تظهر مرونة أكبر في التعامل مع التحديات، وتُحقّق مستويات أعلى من الرضا لدى عملائها، والقدرة على التعامل مع المخاطر وإدارة التحديات المُعقّدة. وتأسيسًا على ما سبق؛ يتبيّن أن القيادة الريادية تؤدي دورًا فعالًا في تحقيق التميّز المؤسسي في المؤسسات التعليمية، ويتطلّب ذلك الاهتمام بتطوير وتحول القيادات التقليدية إلى قيادات ريادية، ولا سيما في المدارس الثانوية التي تُشكّل مرحلة حاسمة في مسيرة الطالبات التعليمية؛ حيث تتطلّب هذه المرحلة قيادة قوية ومُلهمة؛ لتحفيز الطالبات والمعلمات على تحقيق أعلى مستويات الأداء والتفوق، كما تُركّز القيادة الريادية على توجيه المدرسة نحو الابتكار، وتبني استراتيجيات جديدة، والعمل على بناء ثقافة معرفية، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في المجتمع بشكل ملموس. ونظرًا لأهمية القيادة الريادية ودورها المحوري في تطوير الأداء المؤسسي، سعت الباحثة إلى التعرّف على دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة في تحقيق التميز المؤسسي في المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تشهد المملكة العربية السعودية تحولًا نوعيًا في مختلف القطاعات ضمن إطار رؤية 2030، التي تهدف إلى تحسين كفاءة الأداء المؤسسي، وتمكين القيادات، وتعزيز الابتكار والريادة في بيئات العمل، لاسيما في القطاع التعليمي، الذي يُعدّ محورًا أساسيًا لتحقيق التنمية المستدامة وفي هذا الإطار، يبرز مفهوم القيادة الريادية كأحد الأنماط القيادية الحديثة القادرة على تعزيز التميّز المؤسسي، من خلال تبني أساليب إبداعية، وتحفيز بيئات العمل نحو التغيير الإيجابي والتطوير المستمر. وعلى الرغم من تنامي الدعوات للتحول الريادي، والتحديات المتزايدة التي تواجهها المؤسسات التعليمية، تبرز الحاجة إلى تطوير أداء القيادات المدرسية، ليصبحوا أكثر قدرة على تبني فكر ريادي يمكنهم من مواجهة التحديات بمرونة وإبداع؛ فالقيادة الريادية لم تعد مجرد مفهوم نظري، بل أصبحت ضرورة تُساعد القادة على استشراف المستقبل، وابتكار حلول جديدة، وخلق بيئة تعليمية ملهمة تعزز النمو والتطور المستدام، ورغم أهمية القيادة الريادية في المؤسسات التعليمية، فإن مدى تأثيرها في تحقيق التميّز المؤسسي في المدارس الثانوية للبنات لا يزال غير واضح بشكل كافٍ، مما يثير التساؤلات حول طبيعة هذا الدور، وكيفية تفعيله ضمن البيئة التعليمية، إضافة إلى التحديات التي قد تعيق تطبيقها بشكل فعال. وقد أظهرت العديد من الدراسات، ومنها دراسة الشطيبي (2021)، ودراسة الزهراني (2022) وجود قصور واضح لدى القيادات المدرسية في ممارسة أبعاد القيادة الريادية لتحقيق مؤشرات الأداء في المدارس الثانوية بالسعودية. كما أن هذه المؤسسات التعليمية تواجه في العصر الحديث تحديات متزايدة تتطلّب أساليب قيادة مبتكرة وفعالة لتحقيق التميز المؤسسي.

وقد أشارت دراسة العجمي (2024) إلى زيادة الوعي لدى القيادات المدرسية بأهمية الدور الريادي الذي يؤدّونه في المدارس، من خلال عقد الاجتماعات، والندوات، واللقاءات المباشرة مع الإدارات المدرسية؛ إذ إنه كلما ارتفعت ممارستهم للقيادة الريادية تعزّزت ثقافة الجودة داخل المدرسة، هذا بالإضافة إلى عدم وضوح مفهوم القيادة الريادية لدى العديد من القادة التربويين وفقًا لدراسة حمدي والفيافي (2023) التي استنتجت أن المُعَوِّق

الرئيس في تطبيق أبعاد القيادة الريادية يتمثل في العنصر البشري و ضرورة إقامة دورات تدريبية في القيادة الريادية، وتبادل الخبرات مع مدارس أخرى؛ لترسيخ مفهوم القيادة الريادية.

ومن هنا، تأتي هذه الدراسة للتعرف على دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

أسئلة الدراسة:

- ما دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟
- ما التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهن؟
- ما متطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهن؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
- الكشف عن التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهن.
- التعرف على متطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهن.

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية الدراسة الحالية في جانبين، وهما:

الأهمية العلمية النظرية:

- تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية عامة، والسعودية خاصة بمثل هذا النوع من الدراسات؛ نظرًا لأهميتها التي قد تُشكل نقطة انطلاق لدراسات مستقبلية في أماكن ومجالات مختلفة.
- تسهم في توعية القائمين على المدارس بأهمية هذه الأساليب القيادية الحديثة، التي أثبتت كفاءتها وفعاليتها في تعزيز ثقافة الابتكار داخل البيئة المدرسية.
- تُعد إضافة علمية لمجال الإدارة التربوية، تتناول موضوعًا معاصرًا يواكب التحولات في الأنظمة التعليمية، خصوصًا في ظل توجهات التطور المستمر.

الأهمية العلمية التطبيقية:

- تُفيد نتائج الدراسة مراكز التدريب والمهنيين بإعداد القادة في تصميم برامج تدريبية لقائدات المدارس؛ لتطوير ممارساتهن الريادية، بما يدعم تطوير العملية التعليمية داخل مدارسهن.
- تسهم هذه الدراسة في تقديم تغذية راجعة للمخططين التربويين وصُناع القرار، وتمكّهم من اتخاذ قرارات تنقل هذه المؤسسات التعليمية من مستوى الجمود والتقليدية إلى مستوى متميز.
- تتفق مع أهداف رؤية 2030 في التعليم، التي تسعى المملكة إلى تحقيقها، ومنها التشجيع على الابتكار والإبداع، والارتقاء بقدرات ومهارات منسوبي التعليم.

مصطلحات الدراسة:

• القيادة الريادية:

تُعرف بأنها: عمل إداري ملهم، قادر على صنع الإبداع داخل البيئات الإدارية، عن طريق الارتقاء بممارستها الإدارية والتعليمية؛ للوصول إلى وضع ريادي منفرد (الأسمرى، 2022، ص6).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الممارسات والسلوكيات القيادية التي تتسم بالقدرة على صياغة رؤية مستقبلية ملهمة، وتعزيز الابتكار في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والاستباقية في استشراف الفرص واستثمارها، مع تحمل المخاطر المحسوبة لتحقيق أهداف مؤسسية متميزة.

• التميز المؤسسي:

تُعرف بأنها: قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين من خلال جهود تنظيمية تقدم ميزات تنافسية داخل المجتمع التعليمي من خلال تطوير أنشطة المؤسسة التعليمية وتلبية رغبات العاملين بها بالتطوير الدائم بهدف تطوير وتحسين كافة العمليات والأنشطة داخل المؤسسة التعليمية (مسعود، 2023، ص1216).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: القدرة المستدامة للمؤسسة التعليمية على تحقيق مستويات عالية من الأداء والابتكار والتطور مقارنةً بمنافسها، من خلال تطبيق القائدات التربويات تعليم عالي الجودة يُلبي تطلعات المجتمع، وتقديم أفضل الممارسات الإدارية والعملية، والاستثمار في رأس المال البشري بشكل فعال: لتحقيق الأهداف الإستراتيجية، وتعزيز رضا عناصر المجتمع المدرسي بشكل عام.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرته هذه الدراسة التعرف على دور القيادة الريادية في تحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمدينة الرياض.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طبقت في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1446هـ / 2025م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم القيادة الريادية

تمثل القيادة عاملاً حاسماً في تفعيل التوجه الريادي لدى العاملين بالمؤسسات، وتُعد القيادة الريادية من أكثر الأنماط القيادية الفعالة التي يجب انتهاجها في البيئة التعليمية الحديثة، حيث تُسهم القيادة الريادية في المدرسة على بناء ثقافة معرفية داعمة للتنمية المستدامة في المجتمع، وبناء جيل متميز في مجالات الإبداع والابتكار، وتطوير الأساليب التعليمية لزيادة فاعليتها، وتُعرف القيادة الريادية بأنها القدرة على التأثير في سلوك الأفراد داخل المدرسة من: (المعلمات، والإداريات، والطالبات) وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة بطرق غير تقليدية، تتسم بروح المبادرة، والقدرة على تجاوز النمطية، والاستعداد لمواجهة المخاطر، وتقديم الحلول المبتكرة للتحديات المحتملة وغير المتوقعة، كما تسعى القيادة الريادية إلى تفعيل مدخلات العملية التعليمية بالشكل الذي يحقق أقصى قدر ممكن من جودة المخرجات؛ مما يعزز من قدرة المدرسة على تحقيق ميزة تنافسية على المستويات المحلية والإقليمية والدولية (حمدي والفيحي، 2024).

وترى الباحثة أن مفهوم القيادة الريادية يُعد مفهوماً واسعاً وشاملاً، ويُصنّف ضمن الأساليب الإدارية الحديثة التي تُمثل ضرورة ملحة في المؤسسات التعليمية، حيث يمتلك القائد الريادي القدرة على الابتكار، واتخاذ القرارات الاستراتيجية، وإدارة المخاطر بفعالية، كما يتميز برؤية مستقبلية تمكنه من استثمار الفرص، وتحفيز فريق العمل، وتعزيز ثقافة ريادة الأعمال داخل المنظمة، وتُعد القيادة الريادية نمطاً قيادياً فعالاً في مواجهة التحديات والبيئات المعقدة، وقادرة على تنظيم الأفراد والتأثير فيهم: لتحقيق الأهداف التنظيمية بأسلوب استباقي وإبداعي يواكب متغيرات العصر.

أهمية القيادة الريادية:

أصبحت القيادة الريادية ركيزة أساسية في تنمية الوعي المجتمعي داخل المدارس، حيث تُسهم بشكل فعال في صياغة الخطط والسياسات التعليمية إلى جانب دعم برامج التنمية المستدامة في نطاق البيئة المدرسية سواء الداخلية أو الخارجية، ومن خلال هذا الدور تُسهم القيادة الريادية في تعزيز وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، والوصول إلى التميز المؤسسي، مما يمكن المؤسسات التعليمية من تحقيق مستويات تنافسية عالية على الصعيدين المحلي والإقليمي، وتكمن أهمية القيادة الريادية في الآتي: (العجمي، 2024)

- تُعد القيادة الريادية محركاً أساسياً للتغيير والتطوير داخل المدارس، حيث تسهم في تحقيق تحول استراتيجي يعزز من جودة الأداء المدرسي.
- تساعد في وضع رؤية استراتيجية مستقبلية، مما يضمن استدامة التطور والتقدم، كما تعزز الثقة بين العاملين والإدارة، وتزيد من ولائهم وانتمائهم للمدرسة.
- تعمل على تقليل المركزية في اتخاذ القرارات، وتتيح مرونة أكبر في تنفيذ الخطط التعليمية، كما تُعد مؤشراً لنمو المؤسسي وتحقيق ميزة تنافسية قوية للمدرسة.
- تسهم في تحفيز المبادرات الاستباقية، وتدعم الأفكار الجديدة والمشاريع المبتكرة التي تحسن جودة التعليم والخدمات المدرسية.
- تؤثر بشكل شامل في جميع المستويات التنظيمية، وتُحقق الرضا الوظيفي لدى المعلمين والعاملين داخل المدرسة.
- توفر بيئة محفزة للإبداع والابتكار، وتعمل على تشجيع العاملين في المدرسة على تقديم أفكار جديدة وتحسين الأداء المهني.
- تُحقق معايير الجودة الشاملة في جميع جوانب العملية التعليمية لضمان مستوى عالٍ من الأداء.

وتتجلى أهمية القيادة الريادية في قدرة قائدة المدرسة على التأثير الفعال في سلوك الأفراد داخل المؤسسة، من خلال تحفيزهم على الالتزام وتحقيق الأهداف المشتركة، وبلورة رؤية واضحة ومشاركة تُوجه جميع الجهود نحو التميز والنجاح، كما تتميز القيادة الريادية بروح المبادرة التي تشجع على اتخاذ القرارات الجريئة والمبتكرة، وتمكن القائدات من إدارة الأزمات والتعامل مع التحديات المعقدة التي تفرضها بيئات العمل المتغيرة والمليئة بالغموض وعدم

اليقين بالإضافة إلى ذلك، تمتلك القيادة الريادية القدرة على الإدراك الشامل للفرص والتحديات المحيطة بالمنظمة، مما يسمح لها بتحديد الأولويات، وإحداث التغيير والتحول اللزامين لتحقيق التحسين المستمر والتطوير المؤسسي. كما تسهم القيادة الريادية في بناء ثقافة مؤسسية مرنة ومتجددة، تعزز من قدرة المدرسة على الاستجابة السريعة للمتغيرات، وتحفز روح التعاون والعمل الجماعي، مما ينعكس إيجابياً على جودة التعليم والمخرجات (الزهراني، 2022).

واستناداً على ما سبق؛ يتضح للباحثة أن القيادة الريادية قد انتشرت بشكل متسارع في المؤسسات التعليمية، نتيجة لاهتمام الباحثين المتزايد بأهمية دورها في خلق بيئة داعمة للتغيير والابتكار، وتهدف القيادة الريادية إلى صياغة رؤية مستقبلية واضحة تُوجّه المنظمة نحو النمو المستدام والنجاح على المدى البعيد، كما تمكن القادة من تطوير وتحسين أداء مدارسهم، وتعزيز المشاركة والتعاون بين القادة والعاملين داخل المجتمع المدرسي، كما تفتح المجال أمام الطالبات لصقل قدراتهن ومواهبهن، واستكشاف الفرص الجديدة واستثمارها؛ بما يساهم في تقديم مخرجات تعليمية متميزة، ويعمل القادة الرياديون على إلهام المعلمّات والإداريات من خلال الحديث المتفائل عن المستقبل، وتحفيزهم على العمل الجاد، مع التعبير الدائم عن الثقة في إمكانية تحقيق الأهداف المنشودة كما تركز على تحقيق التميز وإضافة قيمة تنافسية للمنظمة من خلال تبني الابتكار وتعزيز الإبداع.

خصائص القيادة الريادية:

تُشير خصائص القيادة الريادية إلى السمات والمهارات التي يتمتع بها القائد الريادي، ويحتاج إليها لقيادة منظمته، وقد اختلف الباحثون في تحديد أهم السمات التي يجب أن يتمتع بها القائد الريادي، والتي تُعد بمثابة المتطلبات الواجب توافرها فيه، وفيما يلي توضيح لعدة خصائص وسمات تتميز بها القيادة الريادية، ومنها ما يلي: (الخليف، 2023).

- **وضوح الرؤية:** يشمل تحديد الخدمات المتميزة التي تسعى المدرسة إلى تقديمها، بما في ذلك الأهداف التنافسية التي تجعلها في موقع قوي بين المنافسين لذلك، يجب على المؤسسات التعليمية تبني رؤية واضحة تساعد في إحداث تغيير إيجابي في واقعها.
 - **الإدارة والمثابرة:** تمثل الإدارة الفعالة والمثابرة عاملين أساسيين في تحقيق النجاح، إذ يتطلب الأمر قدراً كبيراً من الصبر والقوة للاستمرار ومواصلة العمل لتحقيق الأهداف المرجوة.
 - **الالتزام بتقديم الأفضل:** يتحقق النجاح من خلال الإدارة الفعالة، والتعامل السليم مع المتطلبات الاجتماعية، وضمان جودة الخدمات التي تقدمها المدرسة كما أن امتلاك المعرفة والخبرة العالية، إلى جانب الرغبة المستمرة في التعلم، يُعدّ من العوامل الأساسية للتميز وتجنبّ الفشل.
 - **الإلهام:** تستند القيادة الريادية إلى الإلهام كعنصر أساسي، حيث يلعب القائد دوراً في تحفيز الآخرين وتشجيعهم على السير في طريق النجاح؛ فوجود رؤية واضحة ومؤثرة يساعد في خلق بيئة مُلهمة تدفع الجميع إلى تحقيق الأهداف المشتركة.
 - **الرغبة في النجاح:** تتمثل في تحديد الأهداف بوضوح، والعمل بجدية على تحقيقها، مع تعزيز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، والقدرة على حل المشكلات بفاعلية.
 - **الميل نحو المخاطرة:** يتسم رواد الأعمال بالقدرة على تحمّل المخاطر، والتعامل مع حالات عدم اليقين، فكلما زادت الرغبة في النجاح، زاد الاستعداد لخوض التحديات واتخاذ المخاطر المدروسة من أجل تحقيق الأهداف الطموحة.
 - **الثقة بالنفس:** تُعد عاملاً مهماً في النجاح، حيث تعزز القدرة على اتخاذ القرارات بثبات، وكسب ثقة الآخرين، والتعامل مع التفاصيل الفنية بكفاءة، مما يتيح الاعتماد على الذات في مواجهة التحديات المختلفة.
- كما أن القيادة الريادية تتميز بمجموعة من الخصائص والسمات التي تجعلها أكثر كفاءة وفاعلية في إدارة المؤسسات التعليمية، فهي تعتمد على تحديد الأهداف بدقة، وتقييم البدائل، وصياغة الخطط المناسبة، واتخاذ القرارات الملائمة في الوقت المناسب؛ مما يساهم في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمات، كما أن القيادة الريادية تعزز بيئة عمل قائمة على التعاون والتكامل بين أفراد الفريق، مما يمنحهم شعوراً عالياً بالرضا عند توجيه منظماتهم نحو التميز وتحقيق الغايات والأهداف المرجوة.

أبعاد القيادة الريادية:

تُشكل القيادة الريادية أهمية بالغة في الارتقاء بمستوى مدارس التعليم، لما لها من إسهام في تحسين أداء المديرات في إدارة المؤسسات التعليمية، وسوف تركز الدراسة الحالية على الأبعاد الأربعة ذات الصلة بالقيادة الريادية في مدارس المرحلة الثانوية على وجه الخصوص:

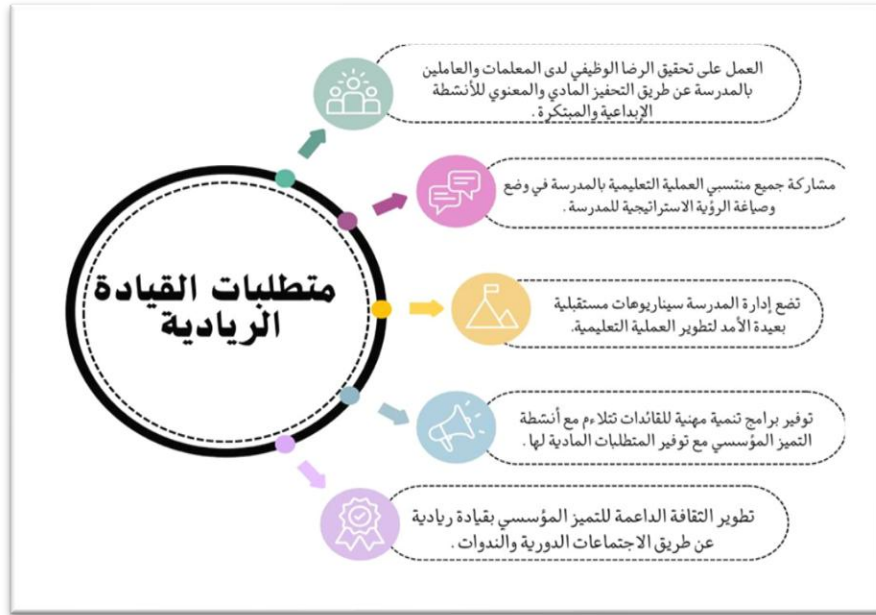
- **الرؤية:** تُعدّ الرؤية الاستراتيجية أحد الركائز الأساسية للقيادة الريادية في المؤسسات التعليمية، إذ تمثل الاتجاه العام والمكانة المستقبلية التي تسعى المؤسسة إلى بلوغها، ومن دون وجود رؤية استراتيجية واضحة، تميل المؤسسات إلى الجمود والمحافظة على الوضع القائم، مما يحدّ من قدرتها على التطور والابتكار، وتُعرّف الرؤية بأنها تصور مثالي وطموح لما ينبغي أن تكون عليه المؤسسة في المستقبل، أو صورة مستقبلية فريدة تعكس القيم الجوهرية والأهداف الاستراتيجية والهوية المؤسسية (Laverty & Little, 2020)، وهي تجسيد لمستقبل مرغوب فيه، يقوم على أسس من التطلعات الواقعية التي تُستقى من تحليل دقيق للبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة.

ويتضح أن بُعد الرؤية من أهم أساليب تحسين الأداء في المؤسسة التعليمية، ويُمثّل الهدف الرئيسي الذي تضعه قائدة المدرسة بناءً على نتائج دراسة الوضع الراهن، وما تطمح إليه مستقبلاً من خلال رسم صورة تخطيطية مستقبلية تسعى إلى تحقيقها، فالرؤية تُمثّل خارطة الطريق التي تُوجّه الجهود وتُحدّد الأولويات، كما تُساهم في تدريب العاملين وتنمية أدائهم ومهارتهم؛ لضمان تحقيق الأهداف المستقبلية المحددة.

- الابتكار: يُعرف بأنه مجموعة من الأساليب المستحدثة التي تخرج عن النمط التقليدي، وتسعى المؤسسات التعليمية إلى تبنيها بهدف تحسين الأداء وتطوير العمليات التعليمية، ويُعد الابتكار عملية عقلية منظمة تعبر عن تحولات كمية وجذرية في أنماط التفكير، وطرائق الإنتاج، وأساليب الأداء، بالإضافة إلى الهياكل والتنظيمات المؤسسية، ويتحقق الابتكار من خلال استثمار الوقت والجهد في دراسة فكرة محددة، والعمل على تحويلها إلى واقع عملي قابل للتطبيق (السليحي، 2024).
 - كما أن بعد الابتكار بحث القيادات الريادية داخل المؤسسة التعليمية إلى توفير بيئة داعمة تُشجع على التفكير الإبداعي، وتُعزز ثقافة التجريب والتطوير، وتقديم الخدمات التي تدعم العاملين داخل المؤسسة التعليمية في أداء أعمالهم، مثل استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة، وتحفيز روح المبادرة والتعاون، والسعي إلى التوصل إلى أفكار جديدة تهدف إلى تطوير المؤسسات التعليمية وتنميتها.
 - الاستباقية: ويُعرف بأنه التوجه نحو توقع وتخمين المتطلبات المستقبلية، والعمل عليها بدلاً من الاستجابة التلقائية للأحداث بعد وقوعها والاستسلام لها، فالمنظمة الاستباقية هي التي تقوم بالمتابعة الحثيئة لحاجات ورغبات ومتطلبات العملاء، وهنا يظهر التحرك السريع لسد النقص في احتياجات الأسواق من خلال طرح منتجات جديدة للوصول قبل الجميع، فالاستباقية تُعبر عن مدى قدرة المؤسسة على اقتناص الفرص قبل وصول المنافسين إليها. وتُعد الاستباقية مجموعة من الإجراءات التي تُتخذ من أجل توقع الفرص المستحدثة، والعمل على استثمارها؛ للوصول إلى التغيير الواقعي والحقيقي المرغوب فيه (قرني وأحمد، 2022).
 - وتُعد الاستباقية يُعد من الركائز الأساسية التي تعتمد عليها القائدة الريادية في سعيها لتحقيق التميز داخل المؤسسة، من خلال تقديم مبادرات جديدة والاستجابة الفاعلة لتغيرات البيئة الخارجية عبر اتخاذ قرارات مناسبة لمواجهتها، ويقوم هذا البُعد على استثمار الفرص المستقبلية وتوظيفها لتوجيه المدرسة نحو التطوير والتحسين المستمر.
 - المخاطرة: تواجه المؤسسات بأنواعها المختلفة العديد من المخاطر التي قد تؤثر على أدائها وفعاليتها، حيث تنعكس بعض هذه المخاطر بصورة إيجابية تُسهم في تعزيز فرص النمو والتطور، بينما يشكل بعضها الآخر تهديداً قد يعيق تحقيق الأهداف، ويسعى القائد الريادي الفعال إلى توظيف هذه المخاطر وتحويلها إلى فرص استراتيجية تُسهم في دعم أهداف المؤسسة التعليمية، ويُشار إلى أن مصطلح المخاطرة قد ظهر منذ القرن السابع عشر، ويُستخدم للدلالة على الاتفاق أو القبول بالانخراط في سلوكيات قد تنطوي على درجة من الخطورة أو عدم اليقين (Ardiansyah, et al, 2022).
 - ويتضح أن المخاطرة تُعد عملية متوقعة الحدوث داخل المجتمع المدرسي، ويمتلك القائد الريادي رؤية تمكنه من التنبؤ بالمخاطر ووضع الحلول المناسبة لها، وتُعد نتائج تلك الحلول مصدراً للتعلم والتطوير؛ فقد تُسهم في تحسين الأداء المدرسي، أو تُحدث أضراراً محسوبة يمكن التعامل معها بفعالية. ومن هذا المنطلق، يُعد تدريب العاملين وتنمية وعيهم بكيفية إدارة المخاطر أمراً ضرورياً، بما يضمن جاهزيتهم لمواجهة التحديات المحتملة.
- تحديات القيادة الريادية:**
- تواجه المؤسسات التعليمية العديد من التحديات التي تؤثر عند تبني وتطبيق القيادة الريادية، والتي تتطلب استراتيجيات مبتكرة ومرونة عالية للتغلب على التحديات ومن أبرز هذه التحديات (الغانمي، 2025):
- جمود القوانين والتشريعات: تُعتبر اللوائح الإدارية القديمة، وغير الملائمة عائقاً أمام تطبيق القيادة الريادية، حيث تعيق المرونة المطلوبة للابتكار والتطوير.
 - قلة الوقت المخصص للإبداع والابتكار: انشغال القادة والموظفين بالمهام الروتينية يقلل من الوقت المتاح للتفكير الإبداعي وتطوير حلول مبتكرة.
 - ضعف الخدمات الداعمة للأعمال الريادية: نقص الدعم المؤسسي، والخدمات المساندة يقلل من فرص نجاح المبادرات الريادية.
 - ضعف تنمية المهارات الريادية: قلة البرامج التدريبية والتطويرية التي تركز على تنمية المهارات الريادية لدى القادة والعاملين في المؤسسات التعليمية.
 - مقاومة التغيير المؤسسي: تُعد مقاومة التغيير من قبل الأفراد والمؤسسات تحدياً كبيراً أمام تبني القيادة الريادية.
 - نقص الكفاءات القيادية المدربة: قلة القادة المؤهلين والمدرّبين على ممارسات القيادة الريادية يعوق تحقيق التميز المؤسسي.
 - كما يضاف إلى ما سبق عدداً من التحديات التي تواجه القيادة الريادية، منها (سلطان، 2024):
 - غياب الرؤية الاستراتيجية، واتخاذ قرارات قصيرة المدى دون التركيز على الأهداف بعيدة المدى.
 - ضعف الصلاحيات الممنوحة لقائدة المدرسة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل المدرسي.
 - عدم توفر المعلومات الكافية أو الاعتماد على بيانات غير دقيقة، مما يؤثر سلباً على جودة القرارات.
 - مواجهة صعوبة في التكيف مع التكنولوجيا واستخدام الأدوات والتقنيات الحديثة لتعزيز الأداء المؤسسي.
- متطلبات القيادة الريادية:**
- تعتبر القيادة الريادية من العوامل الأساسية التي تُسهم في نجاح المؤسسات وتطورها وتتطلب القيادة الريادية مجموعة من المهارات والقدرات التي تمكن القائد من توجيه الفعال، وتحقيق الابتكار في ظل التحديات المتزايدة في بيئات العمل المتغيرة، وستناول المتطلبات التي يجب أن يتمتع بها القائد الريادي لضمان تحقيق النجاح المستدام في المدرسة وتتمثل فيما يلي: (محمد؛ محروس، 2022)

- تبني هيكل تنظيمي يتسم بالمرونة ليتناسب مع التغيرات في البيئة الداخلية والخارجية، ويتناسب أيضًا مع طبيعة العمل بمدارس التعليم الثانوي، ويمكنها من تحقيق أهدافها الريادية، ويسهم في تعزيز الاتصال، وتوسيع قاعدة مشاركة أعضاء المجتمع.
- تغيير الفلسفة التي يقوم عليها التعليم الثانوي، بحيث تركز الفلسفة الجديدة على تضمين ريادة الأعمال والفكر الريادي ضمن الأهداف الاستراتيجية لهذا النوع من التعليم، مع التركيز على الكفايات العملية المرتبطة بها، وكيفية تنميتها بشكل مستمر وآليات تعليمها ودعمها بهذه المدارس من خلال المناهج والمقررات الدراسية.
- زيادة الوعي لدى أعضاء المجتمع المدرسي حول أهمية القيادة الريادية وتطبيقها في إدارة المدارس الثانوية من خلال عقد المؤتمرات والندوات وورش العمل وحلقات النقاش وإعداد التقارير، بالإضافة إلى نشر أفضل النماذج والممارسات المتعلقة بها في المدارس الأخرى.
- السماح لمديري مدارس بتطبيق وتنفيذ الأنشطة الريادية داخل المدرسة أو خارجها، والتعاون مع المؤسسات الريادية المحلية بالشكل الذي سيكون مفيدًا للطلاب والعاملين.

تلخص الباحثة مُتطلبات القيادة الريادية على الشكل التالي:



*المصدر: من تصميم وإعداد الباحثة.

ثانيًا: مفهوم التميز المؤسسي

يُعرّف مفهوم التميز المؤسسي بأنه سعى المنظمة إلى اقتناص الفرص المسبقة من خلال التخطيط الاستراتيجي، والسعي الدائم لتطوير واستدامة تقديم قيمة جديدة للعملاء، ولأصحاب المصلحة، وذلك عبر توقع احتياجاتهم وتلبيتها، مع بذل كل ما في وسعها للمحافظة على التنافس الإيجابي (سليم، 2020).

والتميز المؤسسي جهودٌ منهجيةٌ مخططة، تعتمد على مجموعةٍ من المعايير التي يمكن من خلالها العمل على تحقيق التحسين المستمر، والاستجابة للقوى الداعمة للتميز، وتحقيق الميزة التنافسية الدائمة للمؤسسة، وتبني ثقافة الابتكار والجودة، مما يساهم في تحقيق أعلى مستويات الرضا (آل إبراهيم والجارودي، 2020).

ويمكن تعريف التميز المؤسسي بأنه سعي المؤسسات التعليمية، بكل ما تمتلكه من إمكانات وقدرات وخبرات ومعارف، وبالاعتماد على العاملين فيها باعتبارهم العنصر البشري المحوري؛ من أجل تحسين وتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، والعمل على استثمار الفرص المتاحة في البيئة بالشكل المطلوب؛ للوصول إلى التفوق في الأداء والإنتاجية، مما يؤدي إلى كسب ولاء عملائها وتعزيز ثقتهم بها، وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية (الرفاعي، 2022). كما أنه حالة من الإبداع الإداري، وأسلوبٌ تتبعه المدرسة من أجل تطوير أعمالها وتحسين أدائها، بما يتماشى مع التطورات التكنولوجية والإدارية الحديثة من حولها؛ لتحقيق الأهداف المنشودة وفق خطة استراتيجية، وفي ظل ثقافة تنظيمية إيجابية (باقر، 2023).

وتُستنتج الباحثة من خلال التعريفات السابقة، أن التميز المؤسسي يُعبر عن قدرة المؤسسة على تحقيق مستويات أداء استثنائية ومستدامة، تتفوق على المعايير التقليدية، مما يجعلها رائدة في مجالها، ويعتمد التميز المؤسسي على مجموعة من المرتكزات وهي: الابتكار، وجودة العمليات والمخرجات، والمرونة التنظيمية، بالإضافة إلى الالتزام بثقافة التحسين المستمر والتطوير.

أهداف التميز المؤسسي:

يُحقق التميز المؤسسي العديد من الأهداف داخل المنظمات، ويمكن توضيحها فيما يلي: (عودة، 2022)

- ربط استراتيجيات المؤسسة على مختلف المستويات الإدارية، لتحقيق نتائج إيجابية ملموسة.

- المساهمة في إدارة التغيير المؤسسي، والانتقال بالمؤسسة من وضعها الحالي إلى وضع أفضل، بما يمكنها من التنافس والبقاء في السوق.
- تحقيق أهداف المؤسسات، من خلال ربط الخطط ورسمها بشكل منهجي وفق أفضل الممارسات، وبأقل التكاليف والجهود.
- تنفيذ منهجيات فرص التحسين، والتطوير على مستوى المؤسسة، وعلى مستوى الأفراد العاملين، من خلال تطبيقات التميز.
- تنمية العلاقات مع منتسبي المدرسة من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، وتوظيفها لتحقيق التميز المنشود.
- تحقيق التواصل والاتصال التنظيمي الفعال في كافة الاتجاهات والمستويات، لضمان التوافق التنظيمي.
- تحسين آليات حلّ المشكلات التنظيمية، لمعالجة القضايا الفنية، والتعامل مع الأزمات والتحديات الخارجية والداخلية التي قد تتعرض لها المؤسسة.

وترى الباحثة أنَّ أهداف التميز المؤسسي تتمثل في تحسين مستوى أداء المدارس للأفضل، وخلق بيئة عمل مهيأة للإبداع والتطوير، كما يسهم التميز المؤسسي في تحفيز روح المسؤولية تجاه متطلبات المنظمة نحو المجتمع، وتقديم الخدمات المجتمعية، وتحقيق التعاون والتواصل التنظيمي الفعال في جميع الاتجاهات وعلى مختلف المستويات؛ مما يحقق التوافق التنظيمي والارتقاء بالأداء المؤسسي وتحقيق الاستدامة والتنافسية.

خصائص التميز المؤسسي:

تتمتع المنظمات التي تسعى إلى التميز بعدة خصائص رئيسة تسهم في تعزيز قدرتها على النمو والتطور المستمر، ومن أبرز هذه الخصائص ما ذكره (Robbertze (2021:

- الهدف: تسعى كل منظمة إلى تحقيق هدف محدد، وتمتلك كل منظمة هدفها الفريد الذي أنشئت من أجله أساساً.
- رضا العميل: من المهم قياس درجة رضا العملاء بصورة مستمرة، وهناك أكثر من منهج لتحقيق هذا الهدف، خاصة أن جذب عملاء جدد يُعدُّ أكثر صعوبة من الحفاظ على العملاء الحاليين، مما يبرز أهمية ضمان رضا العملاء الحاليين.
- وضوح الدور: يجب أن يكون كل فرد في المنظمة على دراية وفهم كاملين بواجباته ومسؤولياته وحدود دوره داخل المنظمة، بالإضافة إلى أهمية فهم العاملين لآلية اتخاذ القرار داخل المنظمة.
- ثقافة المنظمة: من الضروري أن يرتبط العاملون بقيم وثقافة المنظمة، لا سيما تلك التي تؤثر في عملهم وأدوارهم، كما أن لأدائهم تأثيراً على الآخرين داخل المنظمة، وهو ما يتطلب وعياً بأهمية هذا التأثير.
- القدرة والدعم: تتعلق هذه الخاصية بتوافر المهارات والخبرات والأدوات اللازمة لدى العاملين، بما يمكنهم من أداء المهام الموكلة إليهم. كما أن من الضروري تحقيق توازن في توزيع الأعباء الوظيفية، وضمان شعور العاملين بالأمان الوظيفي، مما يعزز من حرصهم على مصلحة المنظمة.

مبادئ التميز المؤسسي:

- هناك مجموعة من المبادئ الأساسية التي تميز المؤسسات التعليمية ويمكن توضيحها فيما يلي: (عيسى، 2021)
- مبدأ ديمقراطية القيادة: يشير إلى توسيع دائرة اتخاذ القرار، والاهتمام بالاتصالات غير الرسمية بهدف تحقيق المزيد من الفعالية.
- مبدأ التباين: يتمثل في وجود مناخ صحي، ومواقف ايجابية، وثقافة كافية تُحفِّز المنافسة البناءة والإيجابية.
- مبدأ الاستقلالية: يشير إلى الاستقلال الفني والإداري والمالي، واتخاذ ما تراه المؤسسة ملائماً للتميز والاستمرارية.
- مبدأ الإنتاجية: يشير إلى التركيز على الآليات والإجراءات التي تضمن تحقيق مخرجات عالية الجودة، وفقاً للمواصفات العالمية المعتمدة.
- مبدأ الابتكار: ويتمثل في إيجاد طرق إبداعية ومتواصلة للتحسين المستمر.

معوقات التميز المؤسسي:

- للتميز المؤسسي تأثير إيجابي على مستوى أداء المدارس، إلا أنه يواجه العديد من المعوقات التي تُعيق تحقيقه في المؤسسات التعليمية، ويمكن توضيحها فيما يلي: (الزبيدي، 2022)
- غياب التخطيط الاستراتيجي: يحدث هذا بسبب ضعف الموارد وصعوبة الوصول إليها، ونقص القدرات اللازمة لذلك، علاوة على اضطراب البيئة الخارجية، كما أن المعلومات عادة ما تكون غير مناسبة للتغيرات الاستراتيجية في البيئة، إضافة إلى أن التخطيط الاستراتيجي يحتاج إلى وقت وتكلفة كبيرة، وقد لا يتمكن من إدراك الفرص والمخاطر الحقيقية.
- غياب الإدارة الاستراتيجية للمؤسسة: تُعد الإدارة الاستراتيجية أحد محددات الأداء المرتفع وتسهم في تحقيق الفعالية للتصرفات الإدارية.
- قلة كفاءة المورد البشري: يتطلب تنفيذ استراتيجية المؤسسة وجود كفاءات بشرية يتم تطويرها مع الوقت، وبما أن المورد البشري أصبح فاعلاً استراتيجياً مهماً، فإنه يمكن أن يوفر مميزات خاصة للمؤسسة تجعلها تحقق ميزة تنافسية بين المؤسسات الأخرى.
- تزايد المشكلات التنظيمية والإدارية: تعاني العديد من المؤسسات من مشكلات تنظيمية وإدارية تُعيق قدرتها على مواجهة المنافسة والارتقاء إلى مستوى تطلعات الزبائن وتوقعاتهم، مما يُضعف قدرتها على التميز.
- عدم تحديد معايير الأداء: يتمثل ذلك في غياب مراجعة أداء الإدارات والأقسام والعاملين، والتخلص من الهياكل البيروقراطية التقليدية والتحول إلى وحدات مؤسسية ذات استقلالية.

- عدم مواكبة التغيرات والتحديات العالمية: تواجه الإدارة في الدول النامية العديد من التحديات الخارجية الناشئة عن ظروف العولمة والنظام العالمي الجديد، كما تواجه تحديات التنمية ومطالب التطوير السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

دور القيادة الريادية في تحقيق التميز المؤسسي:

وفي ظل تنوع الأنماط الإدارية الحديثة في المجال التعليمي، جاءت هذه الدراسة لتبحث، من خلال مراجعة الأدبيات المحلية والعالمية عن النمط القيادي الأكثر فاعلية لتحقيق التميز المؤسسي في مدارس التعليم الثانوي وتبرز القيادة الريادية كمدخل أساسي لبناء بيئة تعليمية محفزة، قائمة على رؤية واضحة واستراتيجية مدروسة، تعزز من روح الفريق، وتدعم الابتكار لدى المعلمين والطالبات، كما تتبنى هذه القيادة مبدأ الاستباقية في العمل، لتحقيق التميز والتفوق على المدارس الأخرى في بيئتها التنافسية، مع التركيز على تمكين المعلمين والكوادر الإدارية من خلال تفويض فعال يتيح لهم اتخاذ القرارات بثقة، دون الخوف من المخاطرة، وذلك في إطار إيمان القيادة المدرسية بقدرات فريق العمل، وتسعى القيادة الريادية إلى بناء جسور تواصل قوية مع كافة أطراف العملية التعليمية، من أولياء الأمور، والمؤسسات الحكومية، ورجال الأعمال، مما يعزز من مكانة المدرسة في المجتمع، ويدعم تحقيق التميز المؤسسي، ويسهم في تطوير العملية التعليمية وفق معايير تنافسية على المستويين المحلي والإقليمي.

والمؤسسات التعليمية اليوم بحاجة إلى قيادة حديثة تمتلك رؤية استراتيجية واضحة، وتواكب التغيرات بسرعة ومرونة، ويجب أن يكون أسلوب القيادة نابضاً بالحياة، منفتحاً على التطوير، ويركز على تحقيق الرسالة والأهداف من خلال سياسات وإجراءات فعالة. كما أن التحليل العميق للظروف الداخلية والخارجية ضروري لفهم نقاط القوة والضعف، واستكشاف الفرص، والتعامل مع التحديات، مما يساعد على وضع استراتيجيات (Karam & Kitana 2020) تضمن تميز الأداء وتعزز القدرة التنافسية

والقادة الرياديون هم الأفراد الذين يتكرون أفكاراً وسياسات وإجراءات جديدة، ويُعرفون بقدرتهم على إحداث التغيير من خلال تحقيق التميز داخل مؤسساتهم. وتقوم القيادة الريادية الناجحة على الاهتمام بالأفراد والتمسك بالقيم الإنسانية، حيث تحتاج المؤسسات التعليمية إلى نموذج قيادي واعٍ، مسؤول ومؤثر، قادر على تحفيز الكادر البشري لتحقيق هذا التميز. كما أن للقيادة الريادية تأثيراً إيجابياً في تحقيق التميز المؤسسي، بما يسهم في تمكين المؤسسات من مواكبة التطورات المستمرة في بيئتها المحيطة (عبدالعال، 2022).

ويُعدّ انتهاج المؤسسات التعليمية لأبعاد القيادة الريادية، والتي تتضمن الإبداع، والاستباقية، والرؤية الاستراتيجية، والاستعداد لتحمل المخاطر، منهجية فعالة لتعزيز التميز المؤسسي. وتؤكد الدراسات الحديثة أن التحول من نمط القيادة التقليدية في المدارس إلى نمط قيادي ريادي يتميز بالإبداع والاستباقية يسهم بشكل فعال في توظيف البيانات المستمدة من التقييم الذاتي المستمر، مما يُعزز الدافعية لدى المعلمين والطالبات لتحقيق مستويات متقدمة من التميز المؤسسي، كما يُتيح هذا التحول إشراك جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، من خلال تمكينهم من المشاركة الفاعلة في صنع القرار التربوي، وفتح آفاق جديدة ومتنوعة للتواصل داخل المجتمع وخارجه، بما يسهم في تحقيق رضا جميع المنتسبين إلى المؤسسة، ويتزامن ذلك مع ترسيخ القيم المستدامة لدى العاملين، وتعزيز الثقافة المؤسسية القيادية المتطورة المدعومة بأحدث التقنيات التكنولوجية. وتشير الدراسات إلى وجود علاقة طردية إيجابية بين ممارسة القيادة الريادية والتميز المؤسسي، حيث تؤدي زيادة ممارستها إلى تطوير ثقافة مؤسسية داعمة للتميز، وهيئة بيئة تنظيمية محفزة للإبداع والابتكار المؤسسي، وتعزيز قنوات التواصل الفعالة (الهندال، 2022).

الدراسات السابقة:

سنتناول أبرز الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية والعلاقة بين متغيراتها؛ وذلك للاستفادة منها في تحديد الطريقة المثلى لمعالجة موضوع الدراسة من حيث المنهج والأدوات، والوقوف على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات في إطار مجتمعاتها، وقد رُتبت تنازلياً من الأحدث إلى الأقدم.

- **دراسة الغانمي (2025)** هدفت إلى الكشف عن دور القيادة الريادية في تحقيق التميز المؤسسي في الجامعات السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل الأدبيات السابقة المتعلقة بالقيادة الريادية بالإضافة إلى دراسة تجارب الجامعات العالمية، وأشارت النتائج إلى أن تطبيق القيادة الريادية في الجامعات السعودية لا يزال في مراحله الأولى، ومن أبرز التحديات التي تواجه القيادة الريادية في الجامعات: ضعف التمويل، مقاومة التغيير المؤسسي، نقص الكفاءات القيادية المدرية، وعدم وضوح السياسات الداعمة للريادة، وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية للقادة الأكاديميين لتمكينهم من تبني استراتيجيات ريادية، وتعزيز ممارسات الإبداع والمبادرة وتحمل المخاطر المحسوبة.
- **دراسة حمدي والفيقي (2023)** هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة والتي تكونت من (279) معلمة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: إن درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية جاء بمستوى مرتفع، حيث جاء ترتيب أبعاد القيادة الريادية أولاً بعد الرؤية ثم يليه بعد الابتكار، وبعد المبادرة وأخيراً بعد المخاطرة، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة، أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة تبوك تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقدمت الدراسة عدد من التوصيات أهمها تحديث أنظمة ولوائح العمل في المدارس بما يدعم عملية تطوير الأداء في ضوء القيادة الريادية وتبني أبعاد القيادة الريادية في نظام العمل واعتمادها كمعايير لاختيار المديرات.

- دراسة المطيري (2022) هدفت إلى تحليل إدارة التعليم الثانوي في دولة الكويت في ضوء أبعاد التميز المؤسسي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبيان على عينة مكونة من (380) قائدًا ومعلمًا في المدارس الثانوية بدولة الكويت، توصلت النتائج إلى: وجود معوقات تحول دون تحقيق مستويات عالية من الأداء المؤسسي، وتم صياغة مجموعة من المقترحات لمواجهة هذه المعوقات ومنها تبني قيم تطويرية وتعزيزها لدى المجتمع المدرسي، وتهيئة المناخ الإداري الداعم للتغير؛ مما يضمن بيئة تعليمية متجددة قادرة على مواجهة تحديات العصر وتحقيق تنافسية أكبر في المجال التعليمي، والحرص على بناء سمعة متميزة للمدرسة.
- دراسة "أرياني، وآخرون" (Ariyani, et all, 2021) هدفت إلى التعرف على أهمية القيادة الريادية لدى مدير المدرسة في تطوير ريادة الأعمال داخل المدرسة، والتعرف على سمات القائد الريادي، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي النوعي، واستخدمت المقابلات المتعمقة الفردية والجماعية كأداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة معلمي مدرسة ماجيلانج الثانوية بالمنطقة الغربية في نيجيريا وبلغت العينة (15) معلمًا تم اختيارهم بنظام العينات القصدية، وجاءت أبرز نتائج الدراسة على النحو التالي: أن القيادة الريادية يتم تطبيقها داخل المدرسة من خلال ثلاثة مبادئ رئيسية هي: يلتزم مدير المدرسة بالعمل الجاد، ويشعر بأن نجاحه كرائد أعمال مهم للمدرسة والطلاب، وأن يكون المدير مبدعًا ومبتكرًا، ولديه ثقة في تطوير علاقة جيدة مع الطلاب وموظفي التعليم وأولياء الأمور والمجتمع.
- دراسة سليمان (2021) هدفت إلى التعرف على الإطار الفكري للقيادة الريادية بالمؤسسات التعليمية، وتحديد متطلبات تهيئة مناخ تنظيمي داعم لممارسات القيادة الريادية بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة دمياط، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي، وأداة المقابلة المفتوحة تم إجرائها مع عينة قوامها (17) خبيرًا في مجال التربية والتعليم من أساتذة كلية التربية بجامعة دمياط ومعلمي ومديري مدارس بالتعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة دمياط، كما توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: مجموعة من الآليات اللازمة لتهيئة مناخ تنظيمي داعم لممارسات القيادة الريادية تمثلت في تطوير كل من: الهيكل التنظيمي السياسات الإدارية، تكنولوجيا العمل، طبيعة العمل العلاقات والاتصال والتواصل والحوافز والمكافآت.
- دراسة الشطيبي (2021) هدفت إلى التعرف على دور القيادة الريادية في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الجبيل، وتحديد متطلبات القيادة الريادية لبناء مجتمعات التعلم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة البحث من (197) معلمة، كما توصلت الدراسة إلى نتائج ومن أهمها: إن دور القيادة الريادية في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الجبيل جاء بدرجة متوسطة، وتم الكشف عن المعوقات التي تحد من تطبيق القيادة الريادية في البيئة التعليمية الداخلية والخارجية، كما لم تظهر الدراسة وجود فروق إحصائية تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة.
- دراسة الدرس (2020) التي هدفت إلى التعرف على الأسس النظرية للقيادة الريادية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، وواقع تطبيقها، ومتطلبات تطبيقها في مدارس المتفوقين STEM في مصر، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات المعلمون والإخصائيون، والإداريون، واستخدمت الاستبانة والمقابلة الشخصية كأداة للدراسة، كما توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن قيادات مدارس المتفوقين تعاني من ضعف نسبة الإبداع والتنافسية والمخاطرة، وكذلك وجود عدد من المعوقات كجمود اللوائح، والروتين، والقيود المالية، وتتطلب ممارسة القيادة الريادية متطلبات بشرية وتنظيمية ومادية.
- دراسة الدعدي (2020) هدفت إلى تحقيق التميز المؤسسي في ضوء القيادة الريادية بالجامعات السعودية، وقياس درجة ممارسة أبعاد القيادة الريادية بالجامعات السعودية، والتعرف على درجة توافر متطلبات التميز المؤسسي بالجامعات، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كما تم تطبيق الدراسة على جميع القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية (جامعة أم القرى، جامعة الملك سعود، جامعة الملك فيصل) وبلغ عددهم (467) قائدًا أكاديميًا وخرجت الدراسة بعدة نتائج، أهمها: أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الريادية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية جاءت متوسطة في جميع أبعادها، مرتبة على النحو التالي: الرؤية الاستراتيجية، الإبداع، المبادرة، الميل إلى المخاطرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء استعراض الدراسات السابقة؛ يمكن التوصل إلى:

أولاً: أوجه التشابه والاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- من حيث الهدف: تتفق الدراسة الحالية مع دراسات: الدرس (2020)، و (Ariyani, et all, 2021) وسليمان (2021)، والشطيبي (2021)، وحمدي والفيفي (2023)، لتناولها أحد متغيرات الدراسة (القيادة الريادية)، كما اتفقت مع دراسات المطيري (2022) في تناول المتغير الثاني (التميز المؤسسي).
- من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات الدعدي (2020)، والمطيري (2022)، وحمدي والفيفي (2023)، والغاني (2025)، في استخدامها لمنهج البحث نفسه، وهو المنهج الوصفي التحليلي.
- من حيث الأداة: استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، وقد تشابهت مع عدد كبير من الدراسات كدراسة: والدرس (2020)، والدعدي (2020) والشطيبي (2021)، المطيري (2022)، وحمدي والفيفي (2023).

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- من حيث الهدف: اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جاءت للتعرف على دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة في تحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
- من حيث المنهج: اختلفت الدراسة الحالية مع دراسات: الشطيبي (2021)، استخدمت المنهج الوصفي المسحي، (Ariyani, et all, 2021) المنهج الوصفي النوعي.
- من حيث الأداة: اختلفت الدراسة الحالية مع دراسات: الدرس (2020)، وسليمان (2021)، ودراسة (Ariyani, et all, 2021) استخدام أداة المقابلة.

ثالثًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد وتفهم مشكلة الدراسة وصياغتها بالأسلوب العلمي وتحليل جوانبها، وأعطتها ثراءً في المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث والتعرف على الإطار النظري الذي تضمنته العديد من البحوث والدراسات السابقة والاستفادة منه في الدراسة الحالية.

رابعًا: ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت هذه الدراسة بتفرداها بالعينة حيث تم تطبيقها على مديرات بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الرياض، وركزت على المرحلة الثانوية لأنها مرحلة مهمة وانتقالية حيث تؤثر على شخصياتهم ومهاراتهم، كما تتميز بحداثة الدراسة مع التطورات والتغيرات الحالية التي تشهدها المملكة العربية السعودية في قطاع التعليم؛ بما يحقق برنامج تنمية القدرات البشرية لتحقيق التميز المدرسي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

وفقًا لطبيعة الدراسة، وأهدافها؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على الوصف، وجمع البيانات، وتحليلها وتفسيرها، للوصول لإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة وأهدافها؛ تم تحديد مجتمع الدراسة من مديرات المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض، وعددهن (296) مديرة مدرسة، وقد تم تحديد حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة واختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة باستخدام معادلة ستيف ثامبسون حيث إن أقل عينة ممثلة للمجتمع هي (167) مديرة، وعند توزيع الاستبانة تم الحصول على (171) استجابة، وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية:

جدول (1): خصائص عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة (ن=171)

المتغير	فئات المتغير	التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	121	70,8%
	ماجستير	40	23,4%
	دكتوراه	10	5,8%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	16	9,4%
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	24	14%
	أكثر من 10 سنوات	131	76,6%
الدورات التدريبية	شهر فأقل	40	23,4%
	شهر فأكثر	131	76,6%

التحليل السيكمي لبيانات محاور أداة الدراسة:

1. صدق الأداة (الاستبانة): وفي هذه الخطوة تم التأكد من صلاحية الأداة (الاستبانة) للتطبيق، وتحقيق أهدافها المطلوبة، ولتحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) قامت الباحثة بالتالي:

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري): حيث تم عرض أداة الدراسة على المشرف؛ ثم عرضها على خبراء في مجال الإدارة التربوية، وعددهم (13) محكمًا وطلب منهم رأيهم حول أجزاء وعبارات الأداة ومدى ارتباطها بعناصر الموضوع، وكذلك كفايتها أو حاجتها لإضافة بعض العبارات، ومدى وضوح وسلامة صياغتها اللغوية، وبعد إبداء المحكمين لأرائهم، ثم عرضها على المشرف لتدقيقها واعتمادها منه؛ ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة وفقًا لأرائهم، لتصل الاستبانة إلى صورتها قبل التطبيق النهائي، ولتدخل بعد ذلك مرحلة التأكد من صدق اتساقها الداخلي وثباتها، وذلك على النحو التالي:

- الاتساق الداخلي: ويقصد به التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) عن طريق قياس صدق عناصر محاور الاستبانة، من خلال معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد وكل محور ينتمي إليه، ودرجة كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (25) مديرة مدرسة ثانوية للبنات بمدينة الرياض من خارج عينة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض بالدرجة الكلية لكل بعد

بعد الرؤية		بعد الابتكار		بعد الاستباقية		بعد المخاطرة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.773	7	**0.787	13	**0.803	19	**0.877
2	**0.732	8	**0.880	14	**0.873	20	**0.835
3	**0.703	9	**0.834	15	**0.868	21	**0.886
4	**0.793	10	**0.850	16	**0.878	22	**0.875
5	**0.884	11	**0.862	17	**0.825	23	**0.886
6	**0.837	12	**0.851	18	**0.836	24	**0.882

** دال عند مستوى (0.01).

يتضح من خلال جدول (2) أن جميع معاملات ارتباط عبارات محور " دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض " بالدرجة الكلية لكل بعد؛ جاءت دالة عند مستوى (0.01) ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور بين (0.703 إلى 0.848) ، وجميعها معاملات ارتباط ذات دلالة، وأن معاملات الاتساق الداخلي مرتفعة، مما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد المحور الأول: دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض بالدرجة الكلية للمحور

البعد	معامل الارتباط
بعد الرؤية	**0.876
بعد الابتكار	**0.860
بعد الاستباقية	**0.922
بعد المخاطرة	**0.900

** دال عند مستوى (0.01).

يتضح من خلال جدول (3) أن جميع معاملات ارتباط أبعاد محور دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض بالدرجة الكلية للمحور؛ جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.860 و 0.922)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني: التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي بالدرجة

الكلية للمحور			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
25	**0.629	29	**0.840
26	**0.615	30	**0.772
27	**0.787	31	**0.821
28	**0.720	32	**0.750

** دال عند مستوى (0.01).

يتضح من خلال جدول (4) أن جميع معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني: التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي؛ جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور بين (0.615 إلى 0.840)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد المحور الثالث: متطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي، بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
33	**0.850	37	**0.913
34	**0.886	38	**0.921
35	**0.911	39	**0.907
36	**0.908	40	**0.909

** دال عند مستوى (0.01).

يتضح من خلال جدول (5) المحور الثالث: متطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي؛ جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور بين (0.850 إلى 0.921)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون لكل محور من محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية للأداة

معامل الارتباط	المحور
**0.755	المحور الأول: دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
**0.684	المحور الثاني: التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.
**0.845	المحور الثالث: متطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

** دال عند مستوى (0.01).

يتضح من خلال جدول (6) أن جميع معاملات ارتباط كل محور من محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية للأداة "؛ جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لمجالات المحور بين (0.684 إلى 0.845)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

- ثبات الأداة (الاستبانة): لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha (α) ، كما يلي:

جدول (7): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

م	البعد/ المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المحور الأول – البعد الأول (الرؤية)	6	0.931
2	المحور الأول – البعد الأول (الابتكار)	6	0.953
3	المحور الأول – البعد الأول (الاستباقية)	6	0.934
4	المحور الأول – البعد الأول (المخاطرة)	6	0.920
	المحور الأول: دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.	24	0.939
	المحور الثاني: التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.	8	0.886
	المحور الثالث: متطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.	8	0.967
	الثبات الكلي	40	0.930

يتضح من خلال جدول (7) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.930) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أبعاد المحور الأول لأداة الدراسة بين (0.920 إلى 0.953)، وكذلك ثبات محاور أداة الدراسة بين (0.939 إلى 0.967)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية. ونستخلص من نتائج اختبائي الصدق والثبات الخاصة بأداة الدراسة؛ أن الأداة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة مناسبة للتطبيق.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "Statistical Package for Social Sciences"، والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وتم استخدام المقاييس الإحصائية: التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد مجتمع الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.، المتوسط الحسابي، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات أداة الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون، استخدام الانحراف المعياري؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات أداة الدراسة، استخدام معامل الارتباط "بيرسون"؛ لقياس صدق أداة الدراسة، استخدام معامل ألفا كرونباخ؛ لقياس ثبات أداة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول والذي نصه: " ما دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟ ".

وللتعرف على ذلك؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على

عبارات الأبعاد (الرؤية- الابتكار- الاستباقية- المخاطرة)، وجاءت النتائج كما يأتي.

جدول (8): دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية- الابتكار- الاستباقية- المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس

الثانوية بمدينة الرياض					
ترتيبه في الاستبانة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	بعد الابتكار	4,14	0,81	1	مرتفعة
1	بعد الرؤية	3,99	0,83	2	مرتفعة
4	بعد المخاطرة	3,89	0,91	3	مرتفعة
3	بعد الاستباقية	3,86	0,79	4	مرتفعة
المحور الأول: دور القيادة الريادية في تحقيق التميز المؤسسي					
		3,97	0,68		مرتفعة

يبين جدول (8) ترتيب دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية- الابتكار- الاستباقية- المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض؛ جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,97) وانحراف معياري (0,68) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية- الابتكار- الاستباقية- المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وقد تعزى هذه الدرجة المرتفعة؛ لشعور أفراد الدراسة بأن للقيادة الريادية أهمية ودور مؤثر في ظل تمكين المدرسة ووجود تنسيق من هيئة تقويم التعليم والتدريب ووجود اختبارات وطنية ودولية تشارك فيها المدارس؛ وتتفق نتيجة الدراسة مع ما توصل له "أرياني، وآخرون" (Ariyani, et al, 2021) بأن نجاح القائد بالمدرسة يعتمد على تطبيق القيادة الريادية؛ وتختلف مع دراسة الشطيبي (2021)؛ التي توصلت بأن دور القيادة الريادية في مجتمعات التعلم جاءت بدرجة متوسطة؛ ودراسة الغانمي (2025) والتي بينت أن دور القيادة الريادية لا يزال في مراحله الأولى، وإن كانت هذه الدراسة في الجامعات والتي تختلف عن التعليم العام من ناحية صغر حجم المدارس ومحدودية طلاب المدرسة مقارنة بطلاب الجامعة.

وقد جاء ترتيب دور أبعاد القيادة الريادية (الرؤية- الابتكار- الاستباقية- المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، في الترتيب الأول بعد "الابتكار" بمتوسط حسابي (4,14) وبدرجة مرتفعة، ثم بعد "الرؤية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3,99) وبدرجة مرتفعة، ويليه بعد "المخاطرة" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3,89) وبدرجة مرتفعة، ثم في الترتيب الرابع بعد "الاستباقية" بمتوسط حسابي (3,86) وبدرجة مرتفعة، ويقدر فسر ذلك بأن هناك تركيز على الابتكار بشكل أكثر باعتبار أثره ملحوظ مما جعل تقديره مرتفع من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وللوقوف بصورة تفصيلية حول دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية- الابتكار- الاستباقية- المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، فقد تم تناولها حسب أبعاد المحور الأول: (الرؤية- الابتكار- الاستباقية- المخاطرة).

البعد الأول: الرؤية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول دور "بعد الرؤية" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض وذلك لعبارات البعد الأول "الرؤية" من وجهة نظر أفراد الدراسة وتم ترتيبها تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية ويوضح جدول (9) تلك النتائج:

جدول (9): دور "بعد الرؤية" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض					
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	إشراك المعلمين والموظفات في صياغة الرؤية لضمان الالتزام والتناغم مع الأهداف المشتركة.	4,13	0,98	1	مرتفعة
1	وضع رؤية استراتيجية واضحة تسهم في توجيه المدرسة نحو تحقيق أهداف محددة تنمash مع التميز المؤسسي.	4,11	0,92	2	مرتفعة
6	ربط الرؤية المؤسسية بالتحسين المستمر لتطوير الأداء المدرسي.	4,05	0,99	3	مرتفعة
5	تعزيز ثقافة العمل التعاوني داخل المدرسة لتحقيق الأهداف المدرسية وفقاً للرؤية.	3,98	0,96	4	مرتفعة
3	مراقبة تنفيذ الرؤية على المدى الطويل مع إجراء تعديلات حسب التغيرات في البيئة المدرسية أو الاحتياجات.	3,85	0,97	5	مرتفعة
4	تحفيز العاملين والطالبات نحو تحقيق رؤية مشتركة تعزز الإبداع والإنجاز.	3,82	0,99	6	مرتفعة
	بعد الرؤية	3,99	0,84		مرتفعة

يتضح من جدول (9) أن دور "بعد الرؤية" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض؛ جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3,99) وبانحراف معياري بلغ (0,84) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم دور "بعد الرؤية" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، وقد تعزى هذه الدرجة المرتفعة لأن بناء الرؤية مناسبة هو أساس لبناء خطة جيدة تستطيع المدرسة من خلالها الوصول لمستويات تنافسية أفضل، وتتفق هذه النتيجة مع

دراسة حمدي والفيضي (2023) التي بينت أن بعد الرؤية درجته مرتفعة، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة على دور "بعد الرؤية" في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، فقد جاءت جميع العبارات بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي يتراوح بين (4.13 إلى 3.82)، وكانت أعلى عبارات بعد الرؤية. "إشراك المعلمين والموظفات في صياغة الرؤية لضمان الالتزام والتناغم مع الأهداف المشتركة" وجاءت هذه العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.82)، وقد تكون هذه الدرجة المرتفعة؛ ناتجة من وعي مديرات المدارس بأن من شروط نجاح الرؤى هو مشاركة الجميع واقتناعهم ومشاركتهم في وضعها وتنفيذها، وكانت أقل عبارات "بعد الرؤية" تحفيز العاملات والطالبات نحو تحقيق رؤية مشتركة تعزز الإبداع والإنجاز"، وجاءت هذه العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.82)، وقد يكون وجود هذه العبارة في أدنى عبارات بعد "الرؤية"؛ لشعور أفراد الدراسة بأن مقومات التحفيز قليلة لديهم؛ وإن كانت درجتها المرتفعة تعطي دلالة أن التحفيز يعتبر مهماً لمجموعة كبيرة منهم.

البعد الثاني: الابتكار

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول دور "بعد الابتكار" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض وذلك لعبارات البعد الثاني "الابتكار" من وجهة نظر أفراد الدراسة وتم ترتيبها تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية ويوضح جدول (10) تلك النتائج:

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
7	تبني طرق تدريس وإدارة حديثة ومبتكرة تساهم في تحسين جودة التعليم.	4,23	0,87	1	مرتفعة جداً
9	توفير بيئة مدرسية داعمة للأفكار الإبداعية وتحويلها إلى ممارسات ملموسة.	4,19	0,92	2	مرتفعة
8	تشجيع الطالبات والمعلمات على تقديم أفكار جديدة لتطوير العملية التعليمية.	4,16	0,90	3	مرتفعة
10	دمج التكنولوجيا في الإدارة والتدريس لتعزيز كفاءة العمليات المدرسية.	4,16	0,91	4	مرتفعة
11	استخدام أساليب تقييم مبتكرة لتعزيز التميز الأكاديمي والإداري.	4,06	0,91	5	مرتفعة
12	إنشاء برامج تدريبية متخصصة لتعزيز ثقافة الابتكار لدى الكادر التعليمي.	4,05	0,91	6	مرتفعة
	بعد الابتكار	4.14	0.81		مرتفعة

يتضح من جدول (10) دور "بعد الابتكار" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض؛ جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.14) وانحراف معياري بلغ (0.81) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم دور "بعد الابتكار" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، وقد تعزى هذه الدرجة المرتفعة، إدراكاً من أفراد الدراسة بما للابتكار من دور مؤثر في عملية التميز المؤسسي وقدرة المدرسة على تحقيق مستويات تطور وتقدم أفضل، وتتفق مع نتيجة دراسة حمدي والفيضي (2023)؛ حيث كانت نتيجة بعد الابتكار مرتفعة، وتختلف مع دراسة الدعدي (2020)؛ والتي جاءت بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة على دور "بعد الابتكار" في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، فقد جاءت جميع العبارات بدرجة مرتفعة عدا عبارة واحدة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي يتراوح بين (4.05 إلى 4.23) وكانت أعلى عبارات بعد الابتكار "تبني طرق تدريس وإدارة حديثة ومبتكرة تساهم في تحسين جودة التعليم"، وجاءت هذه العبارة بدرجة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.23)، وقد تكون هذه الدرجة المرتفعة جداً؛ ناتجة من تقدير أفراد الدراسة بأن التدريس وأدواته هي الدور الأساس للمدرسة وأن نواتج التعلم هي الهدف الذي تعمل له المدرسة، وكانت أقل عبارات "بعد الابتكار" إنشاء برامج تدريبية متخصصة لتعزيز ثقافة الابتكار لدى الكادر التعليمي" وجاءت العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.05)، وقد يكون وجود هذه العبارة في أدنى عبارات بعد "الابتكار" لشعور أفراد الدراسة بأن منسوبي التعليم لديهم من الكفاءة في مجال الابتكار في تخصصاتهم، وهي مهمة لهم ولكن هناك ما هو أهم منها ولذلك وقعت في أقل عبارات بعد الابتكار وإن كانت درجتها المرتفعة تدل على أهميتها.

البعد الثالث: الاستباقية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول دور "بعد الاستباقية" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض وذلك لعبارات البعد الثالث "الاستباقية" من وجهة نظر أفراد الدراسة وتم ترتيبها تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية ويوضح جدول (11) تلك النتائج:

جدول (11): دور " بعد الاستباقية" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض				
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة الدرجة
13	التخطيط المسبق للتحديات المحتملة ووضع استراتيجيات للتعامل معها بفعالية.	3,98	0,92	مرتفعة 1
14	التعرف على احتياجات الطالبات والمعلمات والاستجابة لها قبل أن تصبح مشكلات.	3,87	0,90	مرتفعة 2
18	متابعة المستجندات في التعليم محلياً وعالمياً وتطبيقها بشكل متناسب.	3,86	0,88	مرتفعة 3
16	التفاعل مع التغيرات في النظام التعليمي وتوظيفها لصالح المدرسة.	3,84	0,91	مرتفعة 4
15	تطوير سياسات وبرامج استباقية لدعم التفوق الأكاديمي والسلوك الإيجابي.	3,80	0,94	مرتفعة 5
17	تعزيز استباقية التعاملات في تقديم الحلول وتحسين الأداء الوظيفي.	3,78	0,92	مرتفعة 6
	بعد الاستباقية	3.86	0.80	مرتفعة

يتضح من جدول (11) دور " بعد الاستباقية" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض؛ جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.86) وانحراف معياري بلغ (0.80) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم دور "بعد الاستباقية" في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، وقد تعزى هذه الدرجة المرتفعة لمعرفة أفراد الدراسة بأن العمل وفق الاستباقية يؤدي لتوقع المستقبل ومن ثم استثمار الفرص وتجنب التحديات وبالتالي تحقيق ميزة تنافسية أعلى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمدي والفيقي (2023)، حيث كانت درجة الاستباقية مرتفعة، وتختلف مع دراسة الدعدي (2020) والتي جاءت بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة على دور "بعد الاستباقية" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، فقد جاءت جميع العبارات بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي يتراوح بين (3.98 إلى 3.78) وكانت أعلى عبارات بعد الاستباقية" التخطيط المسبق للتحديات المحتملة ووضع استراتيجيات للتعامل معها بفعالية"، وجاءت هذه العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,98)، وقد تكون هذه الدرجة المرتفعة؛ لأن أساسيات الاستباقية الناجحة: التخطيط الجيد والفعال، وكانت أقل عبارات "بعد الاستباقية" تعزيز استباقية التعاملات في تقديم الحلول وتحسين الأداء الوظيفي" وجاءت العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4,05)، وقد يكون وجود هذه العبارة في أدنى عبارات بعد "الاستباقية" لشعور أفراد الدراسة بأن مجال الأداء الوظيفي واضح لجميع المعلمات لرصده بشكل سنوي؛ وإن كانت درجته المرتفعة تدل على أهميته.

البعد الرابع: المخاطرة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول دور "بعد المخاطرة" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض وذلك لعبارات البعد الرابع "المخاطرة" من وجهة نظر أفراد الدراسة وتم ترتيبها تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية ويوضح جدول (12) تلك النتائج:

جدول (12): دور " بعد المخاطرة" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض				
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة الدرجة
24	دعم المشاريع والأنشطة المدرسية التي تحمل طابعاً ريادياً مع تقليل المخاطر المحتملة.	4,08	0,92	مرتفعة 1
22	تخصيص موارد للتجارب التعليمية الجديدة مع مراقبة نتائجها.	3,92	0,93	مرتفعة 2
21	تحمل مسؤولية النتائج الناجمة عن المبادرات الجديدة لضمان تحسين الأداء.	3,85	0,96	مرتفعة 3
20	تشجيع المعلمات على التجربة واستكشاف أساليب جديدة للتعليم والإدارة.	3,84	0,93	مرتفعة 4
19	اتخاذ قرارات مدروسة تعتمد على تحليل شامل للمخاطر والفرص المتاحة.	3,83	0,93	مرتفعة 5
23	تعزيز ثقافة تقبل الفشل كجزء من عملية التعلم والابتكار.	3,80	0,95	مرتفعة 6
	بعد المخاطرة	3.89	0.91	مرتفعة

يتضح من جدول (12) دور " بعد المخاطرة في" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض؛ جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.89) وانحراف معياري بلغ (0.91) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم دور "بعد المخاطرة" في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، وقد تعزى هذه الدرجة المرتفعة لأن التجارب والمبادرات قد لا تكون مأمونة المخاطر؛ وأن الخوف من التجربة قد يضيع فرص أمام إدارة المدرسة نحو تحقيق الميزة التنافسية، وتتفق هذه النتيجة دراسة حمدي والفيقي (2023)؛ والتي جاءت بدرجة مرتفعة، وتختلف مع دراسة الدعدي (2020)؛ والتي جاءت بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة دور "بعد المخاطرة" تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، فقد جاءت جميع العبارات بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي يتراوح بين (3.80 إلى 4.08) وكانت أعلى عبارات بعد المخاطرة "دعم المشاريع والأنشطة المدرسية التي تحمل طابعاً ريادياً مع تقليل المخاطر المحتملة" وجاءت هذه العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4,08)،

وقد تكون هذه الدرجة المرتفعة؛ ناتجة من حاجة المدارس إلى دعم مادي وتنظيمي للأنشطة المدرسية التي تعتبر منبع للمشاريع المدرسية المميزة والتي تتطلب اهتماماً لتؤتي نتائجها المأمولة؛ وكانت أقل عبارات " بعد المخاطرة " تعزيز ثقافة تقبل الفشل كجزء من عملية التعلم والابتكار " وجاءت العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,80)، وقد يكون وجود هذه العبارة في أدنى عبارات بعد " المخاطرة " لشعور أفراد الدراسة بأن من يعمل بالمدارس يدرك تماماً بأن تحقيق الفوز لا يكون دائماً وليس نتيجة عمل لمرة واحدة؛ بل تكراراً لعمليات واستفادة من أخطاء المرات السابقة؛ وإن كانت درجتها المرتفعة تدل على مدى الاهتمام بتعزيز بثقافة تقبل الإخفاق بصورة مستمرة لتغير جيل الطلاب بشكل سنوي.

إجابة السؤال الثاني والذي نصه: " ما التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهن؟".

وللتعرف على ذلك؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهم، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (13): التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
29	ضعف الدعم المعنوي من قبل الجهات العليا.	3,89	0,96	1	مرتفعة
27	غياب الوضوح في السياسات والإجراءات المتعلقة بتطبيق القيادة الريادية.	3,87	0,94	2	مرتفعة
31	قلة الوعي بثقافة القيادة الريادية داخل المدرسة.	3,81	0,95	3	مرتفعة
32	ضعف توظيف الأساليب التكنولوجية لدعم القيادة الريادية.	3,81	0,96	4	مرتفعة
25	نقص الدعم المالي والموارد اللازمة للابتكار.	3,73	0,94	5	مرتفعة
28	نقص التدريب والتطوير المهني في مجال القيادة الريادية.	3,71	0,92	6	مرتفعة
30	قلة التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي لدعم التميز.	3,63	0,94	7	مرتفعة
26	مقاومة فريق العمل للتغيير أو الابتكار.	3,52	0,88	8	مرتفعة
	التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي	3,74	0,70		مرتفعة

يبين جدول (13) ترتيب التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض ، جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,74) وانحراف معياري (0,70) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم ترتيب التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض ؛ وقد يعزى ذلك لأن أفراد الدراسة يدركون بأن التميز المؤسسي من خلال القيادة الريادية يواجه تحديات تحتاج تجاوز لها سواء داخل المدرسة أو خارجها؛ وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة المطيري (2022)؛ والتي بينت وجود معوقات تحد من تحقيق التميز المؤسسي، ودراسة الغانمي (2025) التي بينت وجود تحديات تواجه القيادة الريادية في تحقيق التميز المؤسسي وإن كانت الدراسة على مستوى الجامعات إلا أنها اتفقت في مجموعة من التحديات مع الدراسة الحالية، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة للتحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض"، فقد جاءت جميع العبارات بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي يتراوح بين (3.52 إلى 3.89) وكانت أعلى محور التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض. "ضعف الدعم المعنوي من قبل الجهات العليا" وجاءت هذه العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,89)، وقد تكون هذه الدرجة المرتفعة؛ ناتجة من شعور مديرات المدارس بأهمية مشاركة إدارة التعليم والوزارة لهم وتشجيعهم على معالجة التحديات التي تواجههم بشكل كامل؛ وكانت أقل عبارات "محور التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض" مقاومة فريق العمل للتغيير أو الابتكار" وجاءت العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,52)، وقد يكون وجود هذه العبارة في أدنى عبارات محور التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض" وقد يكون ذلك ناتج من خبرات أفراد الدراسة في العمل القيادي حيث أن أغلبهم خدمتهم أكثر من 10 سنوات مما يجعل لديهم خبرة في التعامل مع مقاومة التغيير، وإن كانت درجته المرتفعة تدل على أهميته لديهم وأن وجود مهارة التعامل مع مقاومة التغيير؛ في أي مديرة مدرسة سيساعد في تحقيق التميز المدرسي بالاستفادة من جميع الكوادر في المدرسة.

إجابة السؤال الثالث والذي نصه " ما متطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهن؟".

وللتعرف على ذلك؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمتطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهم، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (14): مُتطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
29	توفير برامج تدريبية متخصصة في القيادة الريادية.	3,86	0,92	1	مرتفعة
32	تشجيع الجهات التعليمية للابتكار وتقديم حوافز مادية لتطبيق الأفكار الرائدة.	3,82	0,98	2	مرتفعة
25	توفير مرونة في السياسات لدعم القرارات الريادية.	3,73	0,97	3	مرتفعة
31	منح صلاحيات أوسع لمديرات المدارس لاتخاذ قرارات ريادية.	3,70	0,98	4	مرتفعة
27	تخصيص موارد مالية لدعم الابداع والابتكار في المدارس.	3,67	0,98	5	مرتفعة
28	تعزيز التعاون بين المدارس والمجتمع المحلي لتطوير برامج ريادية.	3,66	0,94	6	مرتفعة
26	استخدام مؤشرات الأداء لقياس مستوى التميز الإداري.	3,57	0,89	7	مرتفعة
30	بناء ثقافة تشجع التنوع وتدعم التفوق الفردي والجماعي.	3,51	0,88	8	مرتفعة
	مُتطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي	3,69	0,78		مرتفعة

يبين جدول (14) ترتيب مُتطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهم، حيث جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,69) وانحراف معياري (0,78) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم ترتيب المتطلبات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض؛ وقد يعزى ذلك لأن أفراد الدراسة لديهم مجموعة من المتطلبات للقيادة الريادية التي يرون أنها تساعدهم في تحقيق التميز المؤسسي؛ وتتفق نتيجة دراسة الدرس (2020)، ودراسة الدعدي (2020)، ودراسة سليمان (2021)، ودراسة الشطيبي (2021)؛ في وجود مجموعة من المتطلبات للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي، وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات الدالة على مُتطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهم"، فقد جاءت جميع العبارات بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي يتراوح بين (3.69 إلى 3.86) وكانت أعلى محور مُتطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهم؛ "توفير برامج تدريبية متخصصة في القيادة الريادي". وجاءت هذه العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,89)، وقد تكون هذه الدرجة المرتفعة؛ ناتجة من أهمية إعداد القائد وتدريبه بشكل كاف على كيفية تطبيق وممارسة القيادة الريادية؛ لتحقيق التميز المؤسسي، وكانت أقل عبارات "مُتطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهم" بناء ثقافة تشجع التنوع وتدعم التفوق الفردي والجماعي" وحيث جاءت العبارة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,51)، وقد يكون وجود هذه العبارة في أدنى عبارات مُتطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهم" لإدراك مديرات المدارس بأن هذا المتطلب يمكن لها العمل عليه بنجاح في المدرسة إذا توفرت لها باقي المتطلبات؛ وإن كانت درجته المرتفعة تدل على أهميته في القيادة الريادية لتحقيق التميز المدرسي بالمدارس الثانوية للبنات.

الخاتمة:

أولاً: النتائج

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- إن دور القيادة الريادية بأبعادها المختلفة: (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض؛ جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,96) وانحراف معياري (0,68).
- جاء ترتيب دور أبعاد القيادة الريادية (الرؤية-الابتكار-الاستباقية-المخاطرة) في تحقيق التميز المؤسسي، للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، في الترتيب الأول بعد "الابتكار" بمتوسط حسابي (4,14) وبدرجة مرتفعة، ثم بعد "الرؤية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3,99) وبدرجة مرتفعة، يليه بعد "المخاطرة" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3,89) وبدرجة مرتفعة، ثم في الترتيب الرابع بعد "الاستباقية" بمتوسط حسابي (3,86) وبدرجة مرتفعة.
- إن التحديّات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية في ممارسة القيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,74) وانحراف معياري (0,70).
- أن مُتطلبات ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية لتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3,69) وانحراف معياري (0,78).

ثانياً: التوصيات

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- زيادة الميزانية التشغيلية للمدارس الثانوية للبنات في مدينة الرياض؛ لدعم خطة تطبيق القيادة الريادية للوصول للتميز المؤسسي.

- تطوير السياسات والإجراءات التي تُنظم تطبيق القيادة الريادية داخل المدارس الثانوية للبنات في مدينة الرياض.
- نشر ثقافة القيادة الريادية في المدارس الثانوية للبنات في مدينة الرياض، بما يحقق التطبيق الأمثل للقيادة الريادية.
- إعداد برامج تدريبية نوعية لإدارات المدارس الثانوية للبنات في مدينة الرياض ومنسوباتها في مجال القيادة الريادية.
- دعم الابتكار وتخصيص جوائز لضمان استمراريته وتطوره في المدارس الثانوية للبنات في مدينة الرياض.
- تعزيز برامج الشراكة بين المدارس الثانوية للبنات في مدينة الرياض ومؤسسات المجتمع المحلي، بما يساعد في تحقيق التميز المؤسسي.
- تهيئة البيئة المدرسية بالتقنية الحديثة التي تدعم تطبيق القيادة الريادية في المدارس الثانوية للبنات في مدينة الرياض.
- تدريب مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض على نماذج إدارة التغيير؛ بما يساعد على تطبيق القيادة الريادية.

ثالثاً: المقترحات

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بإجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- استراتيجية مقترحة لتطبيق القيادة الريادية بالمدارس الثانوية بالملكة العربية السعودية.
- العلاقة بين القيادة الريادية وتحقيق التميز المؤسسي في المدارس الحكومية بمدينة الرياض.
- آليات مقترحة لتحقيق التميز المؤسسي في ضوء أبعاد القيادة الريادية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو الشقراء، روان. (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة بمحافظة إربد للإدارة بالقيم من وجهة نظر معلمهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (28)، 476-452.
- الأسمرى، مها. (2022). واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى القيادات الإدارية في الإدارة العامة لتعليم عسير. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج*، (13)، 46-1.
- آل إبراهيم، تغريد؛ والجارودي، ماجدة. (2020). متطلبات تطبيق إدارة التميز المؤسسي بمكاتب العمل في مدينة الرياض على ضوء معايير جائزة التميز. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 10(21)، 84-46.
- باقعر، أحمد. (2023). دور تطبيق منصة مدرستي في تحقيق التميز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة جدة. *المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية*، (24)، 45-23.
- حمادة، نادر. (2022). درجة ممارسة مديري مدارس المحافظات الجنوبية بفلسطين للقيادة الريادية وعلاقتها بإدارة التميز المؤسسي في مدارسهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.
- حمدي، حنان؛ الفيقي، نورة. (2024). درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمات. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد.
- الخليف، زانة. (2023). درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، كلية الآداب والعلوم التربوية. الأردن.
- الدرس، منى. (2020). مُتطلّبات تطبيق القيادة الريادية بمدارس المتفوقين STEM في جمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 44(1)، 108-57.
- الدعدي، كاميليا. (2020). تحقيق التميز المؤسسي في ضوء القيادة الريادية بالجامعات السعودية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- الرفاعي، عبد العزيز. (2022). ممارسات إدارة المواهب وعلاقتها بالتميز المؤسسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (249)، 92-65.
- الزبيدي، عباس. (2022). دور الأنشطة الاتصالية بإدارة العلاقات العامة في وزارة الخارجية العراقية في تحقيق معايير التميز المؤسسي "دراسة تطبيقية". *مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية*، (35)، 852-799.
- الزهراني، مستورة. (2022). واقع القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(43)، 100-77.
- سلطان، حكمت. (2024). الريادة منظور استراتيجي. دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- سليم، نجوى. (2020). ممارسات إدارة الموارد البشرية وأثرها على تحقيق التميز المؤسسي: دراسة ميدانية جامعة 6 أكتوبر. *مجلة الدراسات الإنسانية والاجتماعية*، 2(6)، 237-205.
- سليمان، هناء. (2021). تصور مقترح لمناخ تنظيمي داعم لممارسات القيادة الريادية بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة دمياط. *مجلة كلية التربية بالقاهرة*، 4(189)، 121-60.

- السليبي، مشاعل. (2024). واقع ممارسة القيادة الريادية لدى قائدات مدارس الطفولة المبكرة من وجهة نظر المشرفات (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الشرق العربي.
- الشطيبي، عواطف. (2021). القيادة الريادية ودورها في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الجبيل. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*, 37(11)، 548-571.
- عبدالعال، أيمن. (2022). دور القيادة الريادية في تحقيق التميز المؤسسي دراسة ميدانية على المدارس الحكومية بإدارة الشيخ زايد. *مجلة بحوث الشرق الأوسط التعليمية*, 81(1)، 243-332.
- العجمي، منيرة. (2024). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية لأبعاد القيادة الريادية وعلاقتها بتعزيز ثقافة الجودة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*, 50(194)، 137-176.
- عودة، مراد. (2022). دور الإدارة المدرسية في تحقيق التميز المؤسسي لدى المعلمين في ظل جائحة كورونا في مدارس محافظة الزرقاء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, 6(45)، 77-91.
- عيسى، أحمد. (2021). دور القيادة المرتكزة على المبادئ في التميز المؤسسي تجاه المجتمع: دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية بمحافظة الطائف. *مجلة البحوث التجارية*, 43(3)، 134-188.
- الغانمي، نورا. (2025). القيادة الريادية مدخل لتحقيق التميز المؤسسي في الجامعات السعودية: دراسة تحليلية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والأدب*, 4(2)، 112-135.
- قرني، حمادة. وأحمد، عزام. (2022). تطبيق القيادة الريادية بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية، *مجلة كلية التربية*, 3(3)، 178-206.
- محمد، علي؛ محروس عبدالستار (٢٠٢٢) متطلبات تطبيق القيادة الريادية بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في محافظة الفيوم، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية* 16(3)، 318-454.
- المخلافي، إبراهيم. (2020). درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية لأبعاد القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*, 5(10)، 276-311.
- مسعود، عامر. (2023). متطلبات تحقيق التميز المؤسسي بمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*, 122(3)، 1211-1250.
- المطيري، هدى. (2022) إدارة التعليم الثانوي بدولة الكويت في ضوء أبعاد التميز المؤسسي (المعوقات - سبل المواجهة). *مجلة تطوير الأداء الجامعي*, 20(1)، 117-134.
- الهندال، عبد الوهاب. (2022). تأثير القيادة الريادية على التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية الكويتية. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية*, 13(3)، 1178-1208.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Ardiansyah, M., Basri, S., & Irmawati, I. (2022). Analisis Kompetensi Kewirausahaan Kepala Sekolah Dasar. *Jambura Journal of Educational Management*, (3), 28-43. [DOI]
- Ariyani, D., Suyatno, Zuhaery, X. M. (2021). Principal's innovation and entrepreneurial leadership to establish a positive learning environment. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 63-74. [DOI]
- Budur, T. (2020). Effectiveness of transformational leadership among different cultures. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(3). [DOI]
- Karam, A. A., & Kitana, A. F. (2020). An exploratory study to identify the impact of leadership styles on achieving institutional excellence in the public sector: United Arab Emirates. *International Journal of Business and Management*, 15(6), 16-31. [DOI]
- Laverty, M., & Littel, C. (2020). *Entrepreneurship*. OpenStax, Rice University.
- Robbertze, Lizette (2021). *The 12 characteristics of Organizational Excellence*. Architecture and Governance Magazine Thompson.
- Steven. K. (2012). *Wiley series in Probability and Statistics*. Sampling. 3th ed. USA: John Wiley & Sons Inc.

ثالثاً: ترجمة المراجع العربية

- Abdel Aal, A. (2022). The role of entrepreneurial leadership in achieving institutional excellence: A field study of public schools in Sheikh Zayed Educational Administration. *Middle East Educational Research Journal*, 81, 243-332.

- Abu Al-Shaqra, R. (2020). The degree of practicing values-based management by secondary school principals in Al-Koura District, Irbid Governorate, from their teachers' perspectives. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 28, 452–476.
- Al Ibrahim, T., & Al-Jaroudi, M. (2020). Requirements for implementing institutional excellence management in labor offices in Riyadh in light of the Excellence Award standards. *Journal of Scientific Research in Education*, 21(10), 46–84.
- Al-Ajmi, M. (2024). The degree to which primary school principals practice the dimensions of entrepreneurial leadership and its relationship to promoting a quality culture from teachers' perspectives in the State of Kuwait. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, 50(194), 137–176.
- Al-Asmari, M. (2022). The reality of applying the dimensions of entrepreneurial leadership among administrative leaders in the General Directorate of Education in Asir. *Young Researchers Journal of Educational Sciences for Graduate Studies*, 13, 1–46.
- Al-Daadi, K. (2020). *Achieving institutional excellence in light of entrepreneurial leadership in Saudi universities* (Unpublished doctoral dissertation). Umm Al-Qura University.
- Al-Daras, M. (2020). Requirements for implementing entrepreneurial leadership in STEM schools in the Arab Republic of Egypt. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, 44(1), 57–108.
- Al-Ghanmi, N. (2025). Entrepreneurial leadership as an approach to achieving institutional excellence in Saudi universities: An analytical study. *International Journal of Educational Sciences and Arts*, 4(2), 112–135.
- Al-Hindal, A. W. (2022). The impact of entrepreneurial leadership on institutional excellence: An applied study of Kuwaiti educational institutions. *Scientific Journal of Financial and Administrative Studies and Research*, 13(3), 1178–1208.
- Al-Khalif, Z. (2023). *The degree of entrepreneurial leadership practiced by principals of Jordanian private schools and its relationship to achieving competitive advantage from teachers' perspectives* (Unpublished master's thesis). Middle East University, Faculty of Arts and Educational Sciences, Jordan.
- Al-Makhlafi, I. (2020). The degree to which public school principals in the Asir Educational Region practice the dimensions of ethical leadership and its relationship to administrative creativity from teachers' perspectives. *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, 5(10), 276–311.
- Al-Mutairi, H. (2022). Secondary education management in the State of Kuwait in light of the dimensions of institutional excellence: Obstacles and strategies for improvement. *Journal of University Performance Development*, 20(1), 117–134.
- Al-Rifai, A. (2022). Talent management practices and their relationship to institutional excellence in public schools in Yanbu Industrial City. *Reading and Knowledge Journal*, 249, 65–92.
- Al-Shatiti, A. (2021). Entrepreneurial leadership and its role in learning communities among female secondary school principals in Al-Jubail Governorate. *Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 37(11), 548–571.
- Al-Sulaimi, M. (2024). *The reality of entrepreneurial leadership practices among early childhood school principals from supervisors' perspectives* (Unpublished master's thesis). Arab East Colleges.
- Al-Zahrani, M. (2022). The reality of entrepreneurial leadership among female principals of public secondary schools in Jeddah from teachers' perspectives. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(43), 77–100.
- Al-Zubaidi, A. (2022). The role of public relations communication activities at the Iraqi Ministry of Foreign Affairs in achieving institutional excellence standards: An applied study. *Wadi El-Nile Journal for Humanities, Social and Educational Studies*, 35, 799–852.
- Baqir, A. (2023). The role of implementing the Madrasati platform in achieving institutional excellence in secondary schools in Jeddah. *Arab Journal of Literature and Human Studies*, 24, 23–45.
- Hamada, N. (2022). *The degree of entrepreneurial leadership practiced by school principals in the southern governorates of Palestine and its relationship to institutional excellence management in their schools* (Unpublished master's thesis). Islamic University of Gaza.
- Hamdi, H., & Al-Fifi, N. (2024). *The degree of entrepreneurial leadership practiced by female secondary school principals in Tabuk from teachers' perspectives* (Unpublished master's thesis). King Khalid University.
- Issa, A. (2021). The role of principle-centered leadership in achieving institutional excellence toward society: An applied study of public schools in Taif Governorate. *Journal of Commercial Research*, 43(3), 134–188.
- Masoud, A. (2023). Requirements for achieving institutional excellence in intermediate schools in the State of Kuwait. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 122(3), 1211–1250.

- Mohammed, A., & Mahrous, A. A. (2022). Requirements for implementing entrepreneurial leadership in industrial technical secondary schools in Fayoum Governorate. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 16(3), 318–454.
- Odeh, M. (2022). The role of school administration in achieving institutional excellence among teachers during the COVID-19 pandemic in Zarqa Governorate schools. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(45), 77–91.
- Qarni, H., & Ahmed, A. (2022). Implementing entrepreneurial leadership in Egyptian general secondary schools in light of international best practices. *Journal of the Faculty of Education*, 3, 178–206.
- Salim, N. (2020). Human resource management practices and their impact on achieving institutional excellence: A field study at October 6 University. *Journal of Humanities and Social Studies*, 2(6), 205–237.
- Suleiman, H. (2021). A proposed framework for an organizational climate supporting entrepreneurial leadership practices in industrial technical secondary schools in Damietta Governorate. *Journal of the Faculty of Education, Cairo University*, 189(4), 60–121.
- Sultan, H. (2024). *Entrepreneurship: A strategic perspective*. Academics Publishing and Distribution.

The Relationship between Psychological Resilience and Basic Psychological Needs Satisfaction among Elite Arab National Volleyball Players

Abdelnaser Abdelrahim Qadumi^{1*}, Suleiman Hafez Al-Amad²,
Hussein Mohammad Yousef³, Rawand Kamil Qutob⁴

¹ Professor, College of Educational Science, An-Najah National University, Palestine.

^{2,4} Assistant Professor, Department of Sport Sciences, An-Najah National University, Palestine.

³ Assistant. Professor, Department of Sports Training, Al-Istiqlal University Palestine.

* Corresponding Author: Abdelnaser Qadumi (aqadumi@najah.edu)

العلاقة بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية

عبدالنصر عبد الرحيم قدومي^{1*}، سليمان حافظ العمدة²، حسين محمد يوسف³، روند كميل قطب⁴

¹ أستاذ دكتور- كلية العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

^{2,4} أستاذ مساعد- قسم علوم الرياضة- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين.

³ أستاذ مساعد- قسم التدريب الرياضي- جامعة الاستقلال- فلسطين.

*الباحث المراسل: عبدالنصر قدومي (aqadumi@najah.edu)



This file is licensed under a
[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted

قبول البحث

2026/4/6

Revised

مراجعة البحث

2026/2/24

Received

استلام البحث

2026/1/25

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.2>

Abstract:

Objectives: This study aimed to determine the level of psychological resilience and satisfaction of basic psychological needs among Arab elite national volleyball team players, and to examine the relationship between them.

Methods: The study adopted a descriptive-correlational approach. The study population consisted of all registered players in the Arab elite national volleyball teams participating in the totaling 84 players according to the official records. A comprehensive census method was used. Statistical analysis was conducted on 66 valid responses from the study population.

Results: The findings indicated that the levels of psychological resilience and satisfaction of basic psychological needs among Arab elite national volleyball players were very high, with response rates of 85.57% and 88.18%, respectively. The results also revealed a statistically significant positive relationship between psychological resilience and satisfaction of basic psychological needs, with a Pearson correlation coefficient of 0.51 and a simple regression value of 0.266.

Conclusions: The study concluded that both psychological resilience and satisfaction of basic psychological needs were at very high levels among Arab elite national volleyball players, and that a positive relationship exists between them.

Keywords: Psychological resilience; basic psychological needs satisfaction; volleyball; elite players; Arab national teams.

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية ، وفحص العلاقة بينهما.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي- الارتباطي، وتألقت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع باستخدام طريقة الحصر الشامل، والبالغ عددهم (84) لاعباً من منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية وفق السجلات المعتمدة في البطولة، واستخدمت طريقة الحصر الشامل للعينة، وتم التحليل الإحصائي للردود البالغ عددها (66) لاعباً من مجتمع الدراسة.

النتائج: أشارت النتائج إلى أن درجة المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية كانت كبيرة جداً، وكانت الاستجابة عليهما على التوالي: (85.57%) و (88.18%). وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.51)، وقيمة الانحدار البسيط (0.266).

الخلاصة: توصلت الدراسة إلى أن الدرجة كانت كبيرة جداً لكل من المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية، ووجود علاقة إيجابية بينهما.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية؛ اشباع الحاجات الأساسية؛ الكرة الطائرة؛ لاعبي النخبة؛ منتخبات عربية.

الاستشهاد

Citation

قدومي، عبد الناصر، وآخرون. (2026). العلاقة بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (3), 330-346. Qadumi, A. A., et al. (2026). The Relationship between Psychological Resilience and Basic Psychological Needs Satisfaction among Elite Arab National Volleyball Players. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(3), 330-346. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.2> [In Arabic]

المقدمة:

شهدت رياضة المستويات العليا في مختلف الألعاب والفعاليات اهتمامًا متزايدًا بالجوانب النفسية المؤثرة في أداء الرياضيين، ولا سيما على مستوى اللاعبين النخبة. فلم يعد التفوق الرياضي يعتمد فقط على القدرات البدنية والمهارية والخطئية، بل أصبح مرتبطًا بشكل وثيق بما يمتلكه اللاعب من قدرات نفسية تساعده على التعامل مع متطلبات المنافسات وما يصاحبها من ضغوط وتحديات وحسن التكيف لمواجهتها. وفي هذا المجال، برزت المرونة النفسية (Psychological Resilience) كأحد أهم المتغيرات النفسية التي حظيت باهتمام واضح في مجال علم النفس الرياضي، وقد عرفها (Galli, 2014) بأنها: قدرة ديناميكية تمكن الفرد من التكيف الإيجابي مع المواقف الضاغطة، واستعادة توازنه النفسي بعد التعرض للشدائد والتحديات المختلفة، ولم تقتصر هذه القدرة، كما أوضح (Robazza, et al, 2025) في مراجعتهم الشاملة حول تأثيرها في الأداء الرياضي، ليس فقط لتحمل الضغوط بشكل سلمي، بل تمتد لتشمل التعلم من الخبرات الصعبة وتوظيفها في التطور الذاتي والنمو النفسي، الأمر الذي يمنحها أهمية خاصة لدى الرياضيين الذين يواجهون مستويات مرتفعة من التنافس داخل البيئة الرياضية، ويحتاج الرياضيون إلى المرونة النفسية، للقدرة على التحمل والتعافي السريع من الضغوط، من أجل تحقيق أداء رياضي ناجح (Cai et al., 2025؛ Costa et al., 2023؛ Predoiu et al., 2025)، وفي هذا الإطار، أشار سلامة وسكينة (2017) إلى أن الرياضيين الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من المرونة النفسية يكونون أكثر قدرة على مواجهة الفشل، والحفاظ على استقرار الأداء تحت الضغط، والتعامل بفاعلية مع تقلبات مجريات المنافسات، وهو ما ينعكس إيجابًا على استمرارية الأداء وتحقيق الإنجاز الرياضي.

وفيما يتعلق بإشباع الحاجات الأساسية (Basic Psychological Need Satisfaction) تعد نظرية الحاجات النفسية الأساسية، جزءًا مهمًا من نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory)، وتؤكد على أن هناك ثلاث حاجات نفسية أساسية هي: الاستقلالية (Autonomy)، والكفاءة (Competence)، والانتماء (Relatedness)، والتي تعد شروطًا لازمة لتحقيق الدافع الذاتي، والرفاهية، والأداء الأمثل لدى الأفراد في مختلف المجالات بما فيها الرياضة (Ryan & Deci, 2020)، وتشكل هذه الحاجات مصدرًا للإعداد النفسي الضروري الذي يمكن الرياضي من الشعور بالتحفيز الداخلي واستمرارية المشاركة الفعالة والتعلم والنمو، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن إشباع هذه الحاجات في بيئات التدريب والمنافسة يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافع الذاتي، وتحسين الصحة النفسية، وتقليل شعور الاحتراق الرياضي، وتعزيز الأداء العام للرياضيين (Vilks & Kolesovs, 2025).

وتظهر الدراسات الحديثة أن هناك علاقة قوية بين المرونة النفسية وإشباع الحاجات النفسية الأساسية لدى الرياضيين، ففي الدراسة التي أجراها (Robazza et al., 2025)، تبين أن الرضا عن الحاجات النفسية الأساسية مثل الشعور بالكفاءة والانتماء، يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بقدرات الرياضيين على استخدام استراتيجيات المواجهة الإيجابية، وتقييم المواقف على أنها تحديات أكثر من كونها تهديدات، مما يسهم في تعزيز الخبرات النفسية الوظيفية أثناء المنافسات، وتشير هذه النتائج أيضًا إلى أن إشباع الحاجات الأساسية يمكن أن يعزز المرونة النفسية عن طريق دعم الدافع الذاتي وتوفير موارد نفسية تساعد الرياضي على التعامل مع المتغيرات والتوترات التنافسية، من جهة أخرى، تظهر أبحاث متعددة أن المرونة النفسية نفسها تعمل كعامل وقائي للرياضيين ضد آثار الضغط النفسي والاحتراق، وذلك من خلال دعم استراتيجيات التأقلم والتفكير الإيجابي واستخدام الموارد الذاتية، وهو ما ينعكس بدوره القدرة في الحفاظ على مستويات الأداء تحت الظروف الصعبة، وتقليل المردود النفسي السلبي عند مواجهة الصعوبات أو الفشل (Kostopoulos et al, 2024)، أيضًا يوجد ارتباط قوي بين الرضا عن الحاجات النفسية الأساسية والشغف الرياضي (Kent & Paradis, 2017).

في ضوء ما سبق تبين أن لدراسة العلاقة بين المرونة النفسية وإشباع الحاجات الأساسية أهمية خاصة لدى الرياضيين، ولا سيما في الكرة الطائرة التي تتطلب تكاملًا نفسيًا وجماعيًا عاليًا واتزانًا بين القدرات الفردية والجماعية لتحقيق النجاح، وإن فهم العلاقة المرونة النفسية مع إشباع الحاجات النفسية الأساسية يوفر إطارًا علميًا مهمًا لاشتقاق استراتيجيات تدريب نفسي فعالة تسهم في تحسين الأداء، والرفاهية، والاستمرارية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة، من هنا تظهر الحاجة لإجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بالرغم من التطور الكبير في إعداد لاعبي الكرة الطائرة بدنيًا ومهاريًا، لا تزال الجوانب النفسية تحظى باهتمام بحثي أقل، خاصة في البيئة الرياضية العربية ولدى لاعبي النخبة. وتشير الدراسات إلى أن المرونة النفسية تُعد عاملًا حاسمًا في قدرة اللاعبين على مواجهة ضغوط المنافسة والحفاظ على الأداء الأمثل (Galli & Gonzalez, 2015)، كما تؤكد نظرية التحديد الذاتي أن إشباع الحاجات النفسية الأساسية -الاستقلالية والكفاءة والانتماء- يسهم بصورة مباشرة في تعزيز الدافعية الداخلية واستدامة الأداء الرياضي (Ryan & Deci, 2020)، إضافة إلى دوره في تحسين جودة الخبرة الانفعالية والأداء تحت الضغط (Robazza et al., 2025). ومع ذلك، تركزت معظم هذه الدراسات في البيئة الأجنبية أو على عينات رياضية عامة، دون التعمق في رياضة الكرة الطائرة تحديدًا، ودون استهداف لاعبي النخبة في العالم العربي. كما يلاحظ غياب الدراسات التي تناولت العلاقة بين المرونة النفسية وإشباع الحاجات النفسية الأساسية ضمن هذا المجال الثقافي والرياضي. ومن هنا تتحدد الفجوة البحثية في نقص الأدلة العلمية التي تفسر طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين لدى لاعبي منتخب النخبة العربية في الكرة الطائرة، مما يستدعي إجراء دراسة تسهم في سد هذا القصور المعرفي، وبالتالي، تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما درجة المرونة النفسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية؟
- ما درجة إشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية؟
- ما العلاقة بين المرونة النفسية وإشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية؟

أهمية الدراسة:**الأهمية النظرية:**

تستمد الدراسة أهميتها من تناولها لمتغيرين نفسيين حاسمين في الأداء الرياضي، هما المرونة النفسية وإشباع الحاجات النفسية الأساسية لدى لاعبي النخبة في الكرة الطائرة العربية، في ظل تركيز أغلب البرامج التدريبية على الجوانب البدنية والمهارية. كما تسهم في تعزيز المعرفة العربية في علم النفس الرياضي، مما يثري الأدبيات المحلية ويفتح المجال لدراسات مقارنة مستقبلية.

الأهمية العملية:

تكمن أهميتها التطبيقية في إمكانية توظيف نتائجها في تطوير برامج الإعداد النفسي للاعبين النخبة، من خلال مساعدة المدربين واختصاصي علم النفس الرياضي في تصميم برامج تعزز المرونة النفسية، وتنبئ الدافعية الداخلية، وتحسن القدرة على مواجهة ضغوط المنافسة، كما تدعم توجه الاتحادات الرياضية نحو تبني إعداد متكامل يوازن بين الجوانب البدنية والنفسية، بما يسهم في تحسين الأداء والإنجاز الرياضي.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لقياس:

- درجة المرونة النفسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية.
- درجة إشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية.
- العلاقة بين المرونة النفسية وإشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة:

- **المرونة النفسية:** عرفت المرونة النفسية بأنها: قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع الضغوط النفسية والمواقف الصعبة، والعودة إلى مستوى الأداء الطبيعي أو الأفضل بعد التعرض للآزمات أو التحديات، مع الحفاظ على التوازن الانفعالي والدافعية (Galli & Gonzalez, 2014)، وفي المجال الرياضي، تشير المرونة النفسية إلى قدرة الرياضي على مواجهة ضغوط التدريب والمنافسة والإخفاقات وتحويلها إلى فرص للنمو وتحسين الأداء الرياضي. أما التعريف الاجرائي تعرف المرونة النفسية في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة في مقياس المرونة النفسية المعتمد في الدراسة، والذي يقيس قدرتهم على التكيف مع الضغوط النفسية للمنافسة الرياضية، ويعبر عنها بالدرجة الكلية وأبعادها الفرعية.
- **إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الرياضية):** يقصد بإشباع الحاجات النفسية الأساسية تحقيق الفرد لمستوى كاف من الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء، وهي حاجات فطرية أساسية وفق نظرية تحديد الذات، ويؤدي إشباعها إلى تعزيز الدافعية الداخلية، والرفاه النفسي، والأداء المستدام في المجال الرياضي (Ryan & Deci, 2020) كما يعد إشباع هذه الحاجات عاملاً أساسياً في تحسين التكيف النفسي والانفعالي للرياضيين (Robazza et al., 2025). أما التعريف الاجرائي تعرف الحاجات النفسية الأساسية في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي يحصل عليها لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة على مقياس إشباع الحاجات النفسية الرياضية، والذي يقيس أبعاد الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء، ويعبر عنها بالدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية.
- **لاعبيمنتخب النخبة للكرة الطائرة العربية:** هم اللاعبون الذين يمثلون المنتخب الوطني الرسمية في لعبة الكرة الطائرة، ويشاركون في البطولات الإقليمية أو القارية أو الدولية، ويتميزون بمستوى عال من الأداء البدني والمهاري والخبرة التنافسية.

حدود الدراسة:

التزم الباحثون أثناء تنفيذ الدراسة بالحدود الآتية:

- الحد البشري: اقتصرَت الدراسة على لاعبي النخبة للمنتخب العربية للكرة الطائرة.
- الحد المكاني: قاعة الأميرة سمية- مدينة الحسين الرياضية في الاردن.
- الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة في الفترة الزمنية الواقعة بين 2025/11/ 26 ولغاية 2025/12/ 6.
- الحد الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على دراسة المرونة النفسية وإشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:**الإطار النظري:****أولاً: المرونة النفسية (Psychological Flexibility)****مفهوم المرونة النفسية:**

تشير المرونة النفسية إلى قدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع المواقف الضاغطة والتحديات النفسية التي يواجهها، من خلال تقبل الأفكار والانفعالات غير السارة بدلاً من مقاومتها أو تجنبها، مع الاستمرار في السلوك الموجه نحو تحقيق الاهداف والقيم الشخصية. وقد أوضح Hayes وبخرون

(2012) أن هذه القدرة تمثل أحد الأسس المهمة للصحة النفسية والتكيف الفعال. وفي المجال الرياضي، تعكس المرونة النفسية قدرة اللاعب على الحفاظ على تركيزه ومستوى أدائه أثناء المنافسات، رغم ما قد يتعرض له من ضغوط نفسية أو أخطاء أو نتائج غير متوقعة، وهو ما أشار إليه *Johles* وآخرون (2020) في دراساتهم على الرياضيين التنافسيين.

أهمية المرونة النفسية للاعبي الكرة الطائرة:

تعد المرونة النفسية من المتغيرات المهمة للاعبي الكرة الطائرة، نظرًا لطبيعة اللعبة التي تتسم بسرعة الإيقاع وتغير المواقف وتكرار الضغوط التنافسية خلال المباراة الواحدة. وتكمن أهميتها في مساعدة اللاعبين على التعامل مع الأخطاء التي قد تحدث أثناء اللعب دون الانغماس في آثارها السلبية، مما يتيح لهم استعادة التركيز بسرعة والاستمرار في الأداء (Gardner & Moore, 2017)، كما تساهم المرونة النفسية في تحسين القدرة على التركيز والانتباه خلال المواقف الحاسمة، مثل الإرسال أو الضرب الساحق، التي تتطلب دقة عالية واتزانًا نفسيًا (Birrer & Morgan, 2010)، إضافة إلى ذلك، تساعد المرونة النفسية في الحد من القلق التنافسي والاحترق النفسي، وتعزز الشعور بالاستمتاع بالممارسة الرياضية، فضلًا عن دعم الاستمرارية في الأداء المرتفع طوال الموسم الرياضي (Carraca, et al, 2023; Johles, et al, 2020).

مجالات المرونة النفسية:

تشير الأدبيات الحديثة في علم النفس الرياضي إلى أن المرونة النفسية تتكون من مجموعة من المجالات المتداخلة، من أبرزها المرونة المعرفية، والتي تتمثل في قدرة اللاعب على التعامل مع الأفكار السلبية أو المشتتة، وإعادة توجيه انتباهه نحو متطلبات الأداء بدلاً من الانغماس في التفكير غير الوظيفي (Hayes, et al, 2012)، كما تشمل المرونة الانفعالية، التي تعكس قدرة اللاعب على تقبل الانفعالات السلبية مثل القلق أو الغضب دون انكارها أو مقاومتها، مع توظيفها بصورة إيجابية تخدم الأداء (Johles, et al, 2020)، إلى جانب ذلك، تبرز المرونة السلوكية، التي تعني قدرة اللاعب على الالتزام بالخطط الفنية والتكتيكية والاستمرار في السلوكيات الهادفة حتى في ظل الضغوط النفسية والتوتر (Gardner & Moore, 2017).

العوامل المؤثرة في المرونة النفسية عند لاعبي الكرة الطائرة:

تتأثر المرونة النفسية لدى لاعبي الكرة الطائرة بعدة عوامل، من أهمها الخبرة الرياضية والتجارب التنافسية السابقة التي تساهم في بناء القدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة (Johles, et al, 2020)، كما يلعب التدريب النفسي، ولا سيما برامج اليقظة العقلية والعلاج بالقبول والالتزام، دورًا مهمًا في تعزيز المرونة النفسية لدى اللاعبين (Birrer & Morgan, 2010)، ويضاف إلى ذلك أسلوب المدرب في تقديم الدعم النفسي والتعامل مع أخطاء اللاعبين، إلى جانب بعض السمات الشخصية مثل الثقة بالنفس والقدرة على التنظيم الانفعالي (Gardner & Moore, 2017).

ثانيًا: اشباع الحاجات النفسية الرياضية الأساسية

مفهوم اشباع الحاجات النفسية الأساسية:

يعد مفهوم اشباع الحاجات النفسية الأساسية من المفاهيم المحورية في نظرية التحديد الذاتي التي قدمها Ryan و Deci، والتي تفترض أن الدافعية الذاتية والأداء الأمثل يعتمدان على اشباع ثلاث حاجات نفسية قلبية هي: الاستقلالية والكفاءة والانتماء. وفي المجال الرياضي، يشير اشباع هذه الحاجات إلى توفير بيئة تدريبية وتنافسية داعمة، تساعد اللاعبين على الشعور بالدافعية الداخلية والرفاه النفسي، وتدعم استمرارهم في ممارسة النشاط الرياضي بصورة إيجابية (Deci & Ryan, 2000).

أهمية اشباع الحاجات النفسية للاعبي الكرة الطائرة:

تظهر أهمية اشباع الحاجات النفسية الأساسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في دورها المباشر في تعزيز الدافعية الذاتية للمشاركة في التدريب والمنافسات، والالتزام بالبرامج التدريبية (Hagger, et al, 2008)، كما يساهم الشعور بالكفاءة في تحسين الأداء المهاري والخططي، نتيجة إحساس اللاعب بقدرته على تنفيذ متطلبات الأداء بنجاح (Ng, et al, 2012)، وإلى جانب ذلك، يعزز اشباع حاجة الانتماء العلاقات الإيجابية والتماسك الجماعي داخل الفريق، وهو ما يعد عنصرًا أساسيًا في الألعاب الجماعية مثل الكرة الطائرة (Adie, et al, 2012)، كما أظهرت بعض الدراسات أن اشباع هذه الحاجات يساهم في تقليل مستويات الاحتراق النفسي والحد من ظاهرة الانسحاب الرياضي (Gustafsson et al, 2018).

مجالات اشباع الحاجات النفسية الأساسية:

تشتمل الحاجات النفسية الأساسية ثلاث حاجات رئيسية، تتمثل في حاجة الاستقلالية، التي تعبر عن شعور اللاعب بامتلاكه قدرًا من الحرية في اتخاذ القرار والمشاركة في اختيار أساليب التدريب أو اللعب دون شعور بالضغط أو الاكراه (Deci & Ryan, 2000)، كما تشمل حاجة الكفاءة، التي ترتبط بإحساس اللاعب بقدرته على إتقان المهارات وتحقيق متطلبات الأداء بنجاح، مما يعزز ثقته بنفسه ودافعيته للاستمرار (Ng, et al, 2012)، أما حاجة الانتماء، فتتمثل في شعور اللاعب بالقبول والدعم والتواصل الإيجابي مع زملائه والمدرب، وهو عامل بالغ الأهمية في الألعاب الجماعية (Adie, et al, 2012).

العوامل المؤثرة في اشباع الحاجات النفسية الأساسية عند لاعبي الكرة الطائرة:

يتأثر مستوى اشباع الحاجات النفسية الرياضية الأساسية عند لاعبي الكرة الطائرة بعدة عوامل، من أبرزها أسلوب القيادة والتدريب الذي يتبعه المدرب، وخاصة الأسلوب الداعم للاستقلالية (Deci & Ryan, 2000)، كما تلعب جودة العلاقات الاجتماعية داخل الفريق دورًا مهمًا في تعزيز الشعور

بالانتماء (Adie et al., 2012). ويضاف إلى ذلك مستوى التغذية الراجعة الإيجابية التي يقدمها المدرب، فضلاً عن الخبرة التنافسية والنجاحات الرياضية التي تعزز شعور اللاعب بالكفاءة (Gustafsson et al., 2018; Hagger et al., 2008).

الدراسات السابقة:

يعد علم النفس الرياضي من أهم العلوم الرياضية التي تسهم في دراسة السلوك الرياضي قبل وأثناء وبعد المنافسة الرياضية، وحالياً يوجد اهتمام متزايد من قبل الباحثين بدراسة المرونة النفسية بوصفها أحد العوامل المؤثرة في قدرة الرياضيين على التكيف مع متطلبات التدريب والمنافسة، لذا ركزت بعض الدراسات الحديثة على تفسير المرونة النفسية في ضوء عوامل نفسية داعمة، من بينها اليقظة الذهنية، وفي هذا الصدد، سعت دراسة (Stoyanova, et al, 2025) التعرف إلى مساهمة اليقظة الذهنية في تنمية المرونة النفسية لدى رياضيين من تخصصات رياضية متعددة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الرياضيين الذين يتمتعون بمستويات أعلى من اليقظة الذهنية كانوا أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط التنافسية، وأظهروا مستويات أفضل من الرفاه النفسي والأداء تحت الضغط، مما يعكس أهمية الوعي والانتباه اللحظي في دعم التكيف النفسي أثناء المنافسات، وتناولت دراسة (Yigit & Sahin, 2025) المرونة النفسية لدى لاعبي الكرة الطائرة في تركيا وعلاقتها بالثقة بالنفس، وذلك من خلال عينة شملت (202) لاعباً ولاعبة. وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي متوسط بين المرونة النفسية والثقة بالنفس، خاصة لدى اللاعبين ذوي الخبرة الأكبر، في حين لم تسجل فروق دالة تعزى لمُتغير الجنس، الأمر الذي يشير إلى أن الخبرة التدريبية تلعب دوراً أكبر من العوامل الديموغرافية في بناء الجوانب النفسية لدى اللاعبين.

كما، هدفت دراسة عمرون (2025) إلى فحص العلاقة بين الصلابة النفسية وتقدير الذات المهارية لدى لاعبي الكرة الطائرة في الجزائر، واعتمدت الدراسة على عينة محدودة قوامها (15) لاعباً، وأظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الصلابة النفسية وتقدير الذات المهارية، مع ارتفاع مستويات الصلابة لدى اللاعبين الأكثر خبرة، بينما جاءت المستويات العامة للمتغيرين في حدود متوسطة، وهو ما يعكس الحاجة إلى ادماج الإعداد النفسي ضمن برامج التدريب الرياضي، وسعت دراسة مصطفى وآخرون (2024) التعرف إلى مستوى المرونة النفسية واليقظة الذهنية لدى لاعبي الكرة الطائرة المشاركين في الدوري الممتاز العراقي. وقد بينت النتائج أن اللاعبين يتمتعون بدرجات مرتفعة في كلا المتغيرين، إلى جانب وجود علاقة ارتباط إيجابية بينهما، الأمر الذي يعزز الفرضية القائلة بأن اليقظة الذهنية تمثل أحد المرتكزات الأساسية لدعم المرونة النفسية لدى الرياضيين.

ومن جهة أخرى، تناولت دراسة محفوظ وآخرون (2024) المرونة النفسية لدى لاعبي الألعاب الجماعية في الجزائر، وأظهرت نتائجها أن لاعبي الكرة الطائرة سجلوا مستويات أعلى مقارنة بلاعبي الألعاب الجماعية الأخرى، وهو ما يعزى إلى الخصائص الخاصة للعبة الكرة الطائرة التي تتطلب سرعة الاستجابة والتكيف المستمر مع تغير مجريات اللعب، وعلى مستوى طلبه تخصص التربية الرياضية، وبحثت دراسة (Hussein 2019) العلاقة بين المرونة النفسية وتحكم الانتباه وأثرها في أداء مهارة الأعداد في الكرة الطائرة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات أعلى من المرونة النفسية والتحكم في الانتباه قدموا أداءً مهاري أفضل، مما يؤكد الدور الذي تلعبه الجوانب النفسية في تحسين جودة الأداء المهاري.

وبالتوازي مع ذلك، ركزت مجموعة من الدراسات على تفسير الدافعية والسلوك الرياضي في ضوء نظرية التحديد الذاتي، التي تؤكد أهمية اشباع الحاجات النفسية الأساسية المتمثلة في الاستقلالية والكفاءة والانتماء. ففي هذا الإطار، هدفت دراسة (Tao & Yu, 2025) إلى فحص دور اشباع هذه الحاجات إلى جانب الدعم الاجتماعي والدافعية الرياضية في تعزيز الالتزام والمشاركة في النشاط الرياضي لدى طلبة الجامعات، وأظهرت النتائج أن اشباع الحاجات النفسية الأساسية يسهم بصورة مباشرة في رفع مستوى الالتزام الرياضي، والذي بدوره يؤدي إلى زيادة المشاركة المنتظمة في الأنشطة الرياضية، وفي الاتجاه نفسه.

وأشارت دراسة (Vilks, & Kolesovs, 2025) إلى أن اشباع الحاجات النفسية الأساسية يمثل عاملاً وقائياً ضد الاحتراق النفسي الرياضي، حيث بينت نتائجها أن الرياضيين الأكثر تمتعاً بالدافعية الذاتية والشعور بالرضا كانوا أقل عرضة للاحتراق النفسي.

ومن الناحية التطبيقية، تناولت دراسة (Crespo, et al, 2024) أثر برنامج رياضي ترفيهي على اشباع الحاجات النفسية الأساسية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية، حيث أسفرت النتائج عن تحسن واضح في الشعور بالكفاءة والانتماء الاجتماعي، مما يبرز أهمية تصميم البرامج الرياضية بما يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية للمشاركين.

وفي البيئة المدرسية، هدفت دراسة (Kaya & Karadeniz, 2024) التعرف إلى مستوى اشباع الحاجات النفسية الأساسية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته باتجاهاتهم نحو دروس التربية البدنية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين اشباع هذه الحاجات والاتجاهات الإيجابية نحو حصص التربية البدنية.

وفي مجال القياس النفسي، سعت دراسة (Melesse, et al, 2024) إلى تقنين مقياس اشباع الحاجات النفسية الأساسية في الرياضة (BNSSS) لدى الرياضيين الاثيوبيين، وأكدت النتائج تمتع المقياس بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات، مما يدعم استخدامه في البحوث المستقبلية. وأخيراً، تناولت دراسة (Li, et al, 2019) العلاقة بين اشباع واحباط الحاجات النفسية الأساسية ومستويات التوتر وخطر التعرض للإصابات الرياضية، حيث بينت النتائج أن اشباع هذه الحاجات يرتبط بانخفاض الضغط النفسي وتقليل احتمالية الإصابة، في حين يؤدي احباطها إلى زيادة التوتر وارتفاع خطر الإصابات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية المرونة النفسية واشباع الحاجات النفسية الأساسية بوصفهما من المتغيرات المؤثرة في الاداء الرياضي والصحة النفسية للرياضيين، وقد أكدت معظم الدراسات وجود علاقات إيجابية بين هذه المتغيرات وعدد من الجوانب النفسية مثل اليقظة الذهنية والثقة بالنفس والدافعية الذاتية والتكيف الانفعالي.

كما أوضحت النتائج أن ارتفاع مستويات المرونة النفسية أو اشباع الحاجات النفسية الأساسية يسهم في تحسين قدرة الرياضيين على مواجهة الضغوط ويقلل من احتمالية التعرض للاحتراق النفسي والقلق والاصابات الرياضية. ورغم ذلك، وتمتاز هذه الدراسة في قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية، خاصة لدى لاعبي الكرة الطائرة، وهو ما يبرز الحاجة إلى إجراء دراسات حديثة تسعى إلى سد هذه الفجوة البحثية، وهو ما تستهدفه الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك نظراً لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية والذي شارك فيه ست منتخبات لكل من: فلسطين، والأردن، ومصر، وتونس، والكويت، والبحرين، وتم اعتماد طريقة الحصر الشامل للعينة للمنتخبات المشتركة والبالغ عددهم (84) لاعباً، وذلك بواقع (14) لاعباً لكل منتخب وفق السجلات الرسمية للبطولة، وتعد هذه البطولة تنشيطية للاتحاد العربي للكرة الطائرة، وليست بطولة رسمية، وبالتالي الاشتراك فيها اختياري للدول.

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها تم استخدام أداتين الأولى مقياس المرونة النفسية، والأخرى مقياس الحاجات النفسية الأساسية، وفيما يلي عرض لذلك:

أولاً: مقياس المرونة النفسية

لمقياس المرونة النفسية لدى لاعبي الكرة الطائرة النخبة العربية، استخدم مقياس شفنار وآخرون (Shivanand, et al, 2025)، وذلك بعد ترجمته وتنقيحه من قبل الباحثين، وعرض على متخصص باللغة الانجليزية للتأكد على دقة الترجمة، حيث يتكون من (24) فقرة صيغت بالاتجاه الإيجابي، ووزعت بالتساوي على ست مجالات حول مجموعة من الجوانب النفسية التي تسهم في تعزيز أداء اللاعب وقدرته على مواجهة التحديات، وذلك بواقع أربع فقرات لكل مجال وذلك كما يلي:

- مجال العقلية الرياضية الإيجابية والتنافسية (4 فقرات): يشير المجال إلى طريقة تفكير اللاعب تجاه التحدي والمنافسة ورغبته المستمرة في التحسن والتفوق.
- مجال العلاقات الاجتماعية والقدرة على التكيف (4 فقرات): يعكس المجال قدرة اللاعب على الاندماج داخل الفريق والتفاعل الإيجابي مع الزملاء والمدربين، إضافة إلى مرونته في مواجهة التغيرات المختلفة.
- مجال المرونة الذهنية والثقة بالنفس (4 فقرات): يعكس المجال قوة اللاعب الداخلية في التعامل مع الإخفاقات والضغط مع الحفاظ على ثقته بقدراته.
- مجال المرونة الرياضية والاستجابة العاطفية (4 فقرات): يركز المجال على كيفية ضبط اللاعب لعواطفه أثناء المواقف الصعبة والتحكم في ردود أفعاله تحت الضغط.
- مجال التركيز العقلي والوضوح الذهني (4 فقرات): يعكس المجال قدرة اللاعب في الحفاظ على التركيز واتخاذ القرارات الواضحة خلال المنافسات.
- مجال الدافعية وتحديد الأهداف (4 فقرات): يصف المجال مستوى التزام اللاعب ورغبته الدائمة في التطور من خلال وضع أهداف واضحة والعمل باستمرار على تحقيقها.

ولغاية قياس استجابات أفراد العينة استخدم مقياس ليكرت الخماسي، حيث تمثل الدرجة (1) أدنى استجابة وتمثل الدرجة (5) أعلى استجابة، وجاءت دلالات الدرجات على النحو الآتي: (5) درجة كبيرة جداً، (4) درجة كبيرة، (3) درجة متوسطة، (2) درجة قليلة، (1) درجة قليلة جداً، مع الإشارة إلى أن جميع الفقرات صيغت في الاتجاه الإيجابي لضمان وضوح تفسير الدرجات واتساقها.

صدق وثبات المقياس:

يعد المقياس صادقاً وتم بناؤه بطريقة الصدق العاملي، وبعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية من قبل الباحثين، تم عرضه على متخصص باللغة الإنجليزية للتأكد على دقة الترجمة، ومن ثم تم عرضه على أربعة محكمين من حملة مؤهل الدكتوراة في علوم الرياضة، وتم الأخذ بملاحظاتهم المتعلقة باللغة، وللتأكد على صلاحية المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من لاعبي الدرجة الممتازة (أعلى مستوى) في فلسطين، من خارج العينة الأصلية

قوامها (40) لاعباً للكرة الطائرة، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) للمقياس باستخراج قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، ونتائج جدول (1) تبين ذلك.

جدول (1): صدق الاتساق الداخلي لمقياس المرونة النفسية (ن=40)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.84	13	**0.82
2	**0.76	14	**0.73
3	**0.69	15	**0.85
4	**0.91	16	**0.74
5	**0.85	17	**0.72
6	**0.82	18	**0.68
7	**0.77	19	**0.88
8	**0.81	20	**0.83
9	**0.88	21	**0.71
10	**0.64	22	**0.78
11	**0.78	23	**0.83
12	**0.81	24	**0.84

**علاقة دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من نتائج جدول (1) أن قيم معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية تراوحت ما بين (0.64-0.91) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، ويعني ذلك أن الأداة تتميز بدرجة عالية من الصدق وأنها صادقة في قياس ما وضعت لأجله. وفيما يتعلق بثبات المقياس، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للعينة الاستطلاعية كما يظهر في جدول (2).

جدول (2): معاملات الثبات لمقياس المرونة النفسية (ن=40)

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مجال العقلية الرياضية الإيجابية والتنافسية	4	0.90
2	مجال العلاقات الاجتماعية والقدرة على التكيف	4	0.87
3	مجال المرونة الذهنية والثقة بالنفس	4	0.85
4	مجال المرونة الرياضية والاستجابة العاطفية	4	0.75
5	مجال التركيز العقلي والوضوح الذهني	4	0.88
6	مجال الدافعية وتحديد الأهداف	4	0.90
	المقياس ككل	24 -1	0.93

يتضح من نتائج جدول (2) أن معامل الثبات لمقياس المرونة النفسية كان (0.93)، وأن قيم الثبات لمجالاته تراوحت ما بين (0.75-0.90)، وهي قيم جيدة تدل على ثبات المقياس وصلاحيته لتحقيق أغراض الدراسة (Mukaka, 2012).

ثانياً: مقياس اشباع الحاجات الأساسية

لقياس درجة اشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي الكرة الطائرة، استخدم مقياس (Ng, et al, 2011) (Basic Need Satisfaction in Sport Scale) (BNSSS) وهو أداة تهدف إلى قياس درجة تحقيق الرياضيين لاحتياجاتهم النفسية الأساسية في المجال الرياضي، ويستند إلى نظرية التحفيز الذاتي، ويتكون المقياس من خمس مجالات هي:

- **الكفاءة: (Competence)** يقيس شعور الرياضي بقدراته ومهاراته، ومدى ثقته في قدرته على مواجهة تحديات الرياضة، أي شعوره بأنه قادر على الأداء الجيد والتفوق فيما يفعله.
- **الاختيار: (Choice)** يركز على مدى شعور الرياضي بالاستقلالية، وإمكانية اتخاذ القرارات والمشاركة في اختيار الأنشطة والعمليات المتعلقة بممارسته للرياضة.
- **الموقع الداخلي المدرك للسببية (Internal Perceived Locus of Causality – IPLOC)** يقيس درجة شعور الرياضي بأن أفعاله وأهدافه في الرياضة نابعة من إرادته الشخصية، وأن ما يسعى لتحقيقه هو أهدافه الخاصة وليس مفروضاً عليه من الآخرين.
- **الإرادة: (Volition)** يعكس رغبة الرياضي في المشاركة، أي شعوره بأن مشاركته تتم برغبة حقيقية منه وليس بالإجبار، مع مراعاة البنود المعكوسة التي تقيس الإحساس بالضغط أو الإكراه.
- **العلاقات: (Relatedness)** يقيس شعور الرياضي بالانتماء والتواصل مع الآخرين في الرياضة، ودرجة الدعم الاجتماعي والثقة والعلاقات الوثيقة مع زملاء الفريق والمدربين.

وتم قياس استجابات أفراد العينة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت السباعي، حيث تمثل الدرجة (1) أدنى استجابة وتمثل الدرجة (7) أعلى استجابة، وجاءت دلالات الدرجات على النحو الآتي: 7 أوافق تماماً، 6 أوافق بشدة، 5 أوافق جزئياً، 4 محايد/لست متأكداً، 3 لا أوافق، 2 لا أوافق إطلاقاً، 1 مع الإشارة إلى أن جميع الفقرات صيغت في الاتجاه الإيجابي لضمان وضوح تفسير الدرجات واتساقها.

صدق وثبات المقياس:

بعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية من قبل الباحثين، تم عرضه على متخصص باللغة الانجليزية للتأكد على دقة الترجمة، ومن ثم تم عرضه على أربعة محكمين من حملة مؤهل الدكتوراة في علوم الرياضة، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وللتأكد على صلاحية المقياس في البيئة الفلسطينية، تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة استطلاعية قوامها (40) لاعباً وللتأكد على صلاحية المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من لاعبي الدرجة الممتازة (أعلى مستوى) في فلسطين، من خارج العينة الأصلية قوامها (40) لاعباً للكرة الطائرة، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) للمقياس باستخراج قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، ونتائج جدول (3) تبين ذلك.

جدول (3): صدق الاتساق الداخلي لمقياس اشباع الحاجات الأساسية (ن=40)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.77	11	**0.90
2	**0.85	12	**0.85
3	**0.78	13	**0.66
4	**0.83	14	**0.71
5	**0.69	15	**0.77
6	**0.62	16	**0.75
7	**0.88	17	**0.82
8	**0.85	18	**0.81
9	**0.74	19	**0.70
10	**0.82	20	**0.85

**علاقة دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من نتائج جدول (3) أن قيم معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس اشباع الحاجات الأساسية تراوحت ما بين (0.62-0.90) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، ويعني ذلك أن الأداة تتميز بدرجة عالية من الصدق وأنها صادقة في قياس ما وضعت لأجله. وفيما يتعلق بثبات المقياس، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للعينة الاستطلاعية كما يظهر في جدول (4).

جدول (4): معاملات الثبات لمقياس اشباع الحاجات الأساسية (ن=40)

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مجال الكفاءة		0.88
2	مجال الاختيار		0.90
3	مجال الموقع الداخلي المدرك للسببية		0.85
4	مجال الإرادة		0.88
5	مجال العلاقات		0.78
	المقياس ككل	20-1	0.92

يتضح من نتائج جدول (4) أن معامل الثبات لمقياس التمكين النفسي كان (0.92)، وأن قيم الثبات لمجالاته تراوحت ما بين (0.78-0.90)، وهي قيم جيدة تدل على ثبات المقياس وصلاحيته لتحقيق أغراض الدراسة (Mukaka, 2012).

إجراءات الدراسة:

قام الباحثون بإجراء الدراسة باتباع الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة حول المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية الرياضية.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها المستهدفة.
- تحديد اداتي الدراسة المستخدمة لجمع البيانات.
- إجراء تجربة استطلاعية على عينة من لاعبي أندية الدرجة الممتازة للكرة الطائرة في فلسطين لم يتم تضمينها في العينة الأصلية، للتأكد من صدق وثبات اداتا الدراسة.
- تصميم المقياسان المستخدمان في الدراسة إلكترونياً وإرسالها إلى لاعبي الكرة الطائرة المشاركين في البطولة، حيث كان عدد الرود (66) ردًا صالحًا للتحليل الإحصائي وتمثل عينة الدراسة.
- بعد جمع البيانات تم ترميزها وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجتها إحصائياً.
- تم التوصل إلى نتائج الدراسة ومناقشتها وفي ضوءها تم التوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والوصول إلى النتائج تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS. V 31) من خلال اجراء المعالجات الآتية:

- المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لها لتحديد درجة كل من المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية الرياضية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية.
 - معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، والانحدار البسيط (Simple Regression) لتحديد العلاقة بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية الرياضية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية.
 - معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من معاملات الثبات لمقياسي (المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية الرياضية). ولتفسير النتائج المتعلقة بدرجة المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية، تم استخدام الأوزان النسبية الآتية: (Boone & Boone, 2012)
- (20%-36%) درجة قليلة جداً، (36.20%-52%) درجة قليلة، (52.20%-68%) درجة متوسطة، (68.20%-84%) درجة كبيرة، (84.2%-100%) درجة كبيرة جداً.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة التساؤل الأول والذي نصه: ما درجة المرونة النفسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة وللمجال المنتمية له وللدرجة الكلية للمرونة النفسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية، ونتائج جدول (5) تبين ذلك.

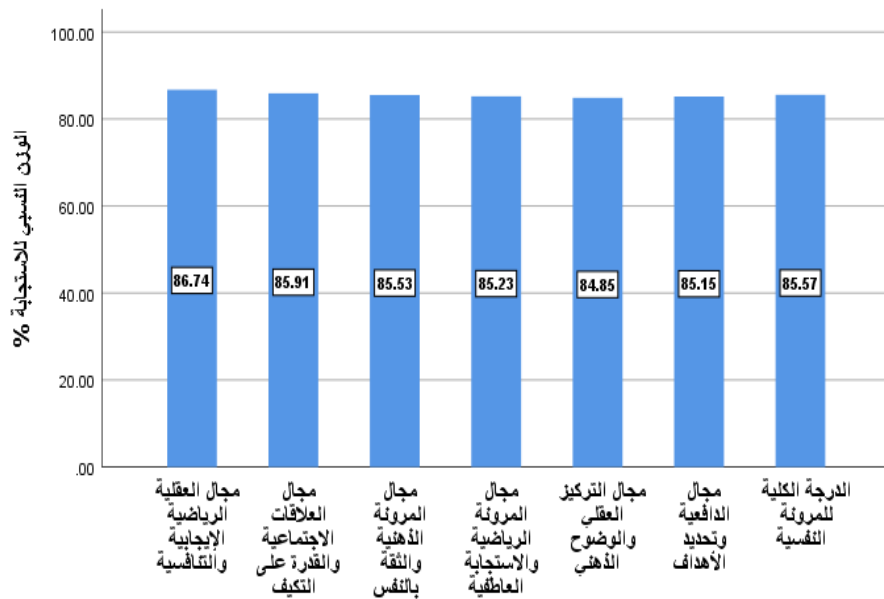
جدول (5): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمجالات والدرجة للمرونة النفسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية (ن=66)

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الوزن النسبي (%)	الدرجة
1	أشعر بالتفاؤل تجاه أدائي كلاعب.	4.53	90.60	كبيرة جداً
2	أحرص على تحسين مهاراتي ومواصلة التطور الرياضي.	4.24	84.80	كبيرة جداً
3	أستمتع بالتحديات الجديدة في التدريب والمباريات.	4.36	87.20	كبيرة جداً
4	أحرص على التفوق وتحقيق أفضل أداء ممكن أثناء المنافسات.	4.21	84.20	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية لمجال العقلية الرياضية الإيجابية والتنافسية	4.34	86.74	كبيرة جداً
5	أتعامل بشكل جيد مع زملائي في الفريق والمدربين.	4.41	88.20	كبيرة جداً
6	أستطيع التكيف مع تغييرات خطط التدريب أو المتطلبات الجديدة.	4.29	85.80	كبيرة جداً
7	أشارك زملائي في دعم بعضنا البعض أثناء التحديات الرياضية.	4.29	85.80	كبيرة جداً
8	أستطيع العمل بفعالية ضمن الفريق حتى في المواقف الصعبة.	4.20	84.00	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال العلاقات الاجتماعية والقدرة على التكيف	4.30	85.91	كبيرة جداً
9	أتمكن من الصمود أمام الأخطاء أو الانتكاسات أثناء اللعب.	4.48	89.60	كبيرة جداً
10	أثق بقدراتي في التغلب على الصعوبات داخل وخارج الملعب.	4.12	82.40	كبيرة
11	أتمكن من التعلم من الأخطاء والمواقف الصعبة.	4.32	86.40	كبيرة جداً
12	أشعر بالقدرة على مواجهة أي تحدٍ رياضي بثقة.	4.18	83.60	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال المرونة الذهنية والثقة بالنفس	4.28	85.53	كبيرة جداً
13	أتمكن من التحكم في مشاعري أثناء الضغط أو المنافسة.	4.42	88.40	كبيرة جداً
14	أتعامل بشكل إيجابي مع الإحباط أو الفشل الرياضي.	4.17	83.40	كبيرة
15	أحافظ على هدوئي وتركيزي أثناء المباريات الصعبة.	4.29	85.80	كبيرة جداً
16	أستطيع التعامل مع الضغوط النفسية المتعلقة بالمسابقات والتدريب.	4.17	83.40	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال المرونة الرياضية والاستجابة العاطفية	4.26	85.23	كبيرة جداً
17	أتمكن من التركيز الجيد أثناء المباريات والتدريبات.	4.48	89.60	كبيرة جداً
18	يكون تفكيري واضحاً عند اتخاذ القرارات داخل الملعب.	4.11	82.20	كبيرة
19	أستطيع ترتيب أولوياتي والتفكير بذكاء أثناء اللعب.	4.32	86.40	كبيرة جداً
20	أتمكن من إدارة الضغوط واتخاذ خيارات مناسبة أثناء المنافسة.	4.06	81.20	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال التركيز العقلي والوضوح الذهني	4.24	84.85	كبيرة جداً
21	أحرص على تحديد أهداف واضحة لتطوير مستواي كلاعب.	4.50	90.00	كبيرة جداً
22	أستمر في التدريب والعمل على نفسي حتى عند الصعوبات.	4.14	82.80	كبيرة
23	أشعر بالدافعية لتحقيق أهدافي الرياضية على المدى الطويل.	4.24	84.80	كبيرة جداً
24	أضع خططاً عملية لتحقيق أهدافي وألتزم بها.	4.15	83.00	كبيرة
	الدرجة الكلية لمجال الدافعية وتحديد الأهداف	4.26	85.15	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمرونة النفسية	4.28	85.57	كبيرة جداً

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج جدول (5) إلى أن درجة المرونة النفسية لدى لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية كانت بدرجة كبيرة جدًا على الفقرات ذات الأرقام: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (84.20%) فأكثر، وكانت كبيرة على الفقرات: (8، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24)، حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (81.20%-84%)، فيما يتعلق بالفقرات كانت أعلى استجابة على الفقرة رقم (1) والمتضمنة (أشعر بالتفاؤل تجاه أدائي كلاعب) بوزن نسبي للاستجابة عليها (90.60%)، وأقل استجابة على الفقرة رقم (20) والمتضمنة (أتمكن من إدارة الضغوط واتخاذ خيارات مناسبة أثناء المنافسة) بوزن نسبي للاستجابة عليها (81.20%).

فيما يتعلق بالدرجة الكلية لدى لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية كانت بدرجة كبيرة جدًا ووزن نسبي للاستجابة (85.57%)، وفيما يتعلق بترتيب المجالات كان في المرتبة الأولى مجال العقلية الرياضية الإيجابية والتنافسية ووزن نسبي للاستجابة (86.74%)، يليه مجال العلاقات الاجتماعية والقدرة على التكيف ووزن نسبي للاستجابة (85.91%)، يليه مجال المرونة الذهنية والثقة بالنفس ووزن نسبي للاستجابة (85.53%)، يليه مجال المرونة الرياضية والاستجابة العاطفية ووزن نسبي للاستجابة (85.23%)، يليه مجال الدافعية وتحديد الأهداف ووزن نسبي للاستجابة (85.15%)، وأخيرًا مجال التركيز العقلي والوضوح الذهني ووزن نسبي للاستجابة (84.85%)، وتظهر هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني رقم (1).



الشكل (1): الأوزان النسبية للمجالات والدرجة الكلية للمرونة النفسية لدى لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية

في ضوء تحليل نتائج التساؤل الأول، تبين أن لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية يتمتعون بدرجة كبيرة جدًا من المرونة النفسية على المستوى الكلي، ويمكن مناقشة هذه النتائج في إطار ما توصلت إليه الأدبيات والدراسات السابقة على النحو الآتي:

تشير النتائج إلى أن الارتفاع الواضح في درجة المرونة النفسية لدى لاعبي النخبة يعكس طبيعة الخبرة التنافسية العالية التي يتمتع بها أفراد العينة، إذ إن المشاركة المستمرة في البطولات الإقليمية والقارية والدولية تفرض على اللاعبين التعرض المتكرر لمواقف ضاغطة ومتغيرة، الأمر الذي يساهم في تطوير قدرتهم على التكيف النفسي وضبط الانفعالات واستعادة التوازن أثناء المنافسة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Galli و Gonzalez (2014) من أن المرونة النفسية ليست سمة ثابتة، بل قدرة ديناميكية تتطور عبر الخبرات والتجارب الصعبة التي يمر بها الرياضي، لا سيما في المستويات العليا. كما أن حصول مجال العقلية الرياضية الإيجابية والتنافسية على المرتبة الأولى بين مجالات المرونة النفسية يعكس امتلاك لاعبي النخبة اتجاهات ذهنية إيجابية نحو الأداء والمنافسة، مثل التفاؤل، وحب التحدي، والسعي للتطور المستمر، وهي سمات تعد أساسية في الرياضات التنافسية عالية المستوى، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Robazza وآخرون (2025)، التي أكدت أن الرياضيين ذوي المستويات العليا يميلون إلى تفسير المواقف التنافسية على أنها تحديات قابلة للسيطرة، وليس تهديدات، مما يعزز الأداء الوظيفي تحت الضغط.

وفيما يتعلق بارتفاع درجة العلاقات الاجتماعية والقدرة على التكيف، يمكن تفسير ذلك بطبيعة لعبة الكرة الطائرة بوصفها لعبة جماعية تعتمد بدرجة كبيرة على التفاعل والتنسيق والدعم المتبادل بين اللاعبين، فنجاح الفريق يرتبط بقدرة أفراد على العمل الجماعي، والتواصل الفعال، والتكيف مع التغيرات التكتيكية وخطط اللعب، وهو ما يساهم في تعزيز المرونة النفسية، ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه Adie وآخرون (2012) من أن العلاقات الإيجابية داخل الفريق تساهم في تعزيز التماسك والانتماء، وتنعكس إيجابًا على التكيف النفسي والأداء الجماعي.

كما أظهرت النتائج درجة كبيرة جدًا في مجال المرونة الذهنية والثقة بالنفس، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة Yigit و Sahin (2025) التي بينت وجود علاقة إيجابية بين المرونة النفسية والثقة بالنفس لدى لاعبي الكرة الطائرة، خاصة ذوي الخبرة الأكبر، ويبدو أن لاعبي المنتخبات العربية، بحكم خبراتهم الطويلة وتعرضهم لمواقف تنافسية معقدة، قد طوروا قدرة أعلى على الصمود أمام الأخطاء والانتكاسات، والتعلم منها بدل الانغماس في آثارها السلبية، وهو ما يعد مؤشرًا مهمًا للنضج النفسي الرياضي.

أما مجال المرونة الرياضية والاستجابة العاطفية، فقد جاء أيضًا بدرجة كبيرة جدًا، مما يشير إلى قدرة اللاعبين على التحكم في انفعالاتهم والتعامل

الإيجابي مع الإحباط والضغط النفسي أثناء المنافسات، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه Gardner و Moore (2017) من أن الرياضيين القادرين على تقبل الانفعالات السلبية وإدارتها بمرونة يكونون أكثر استقرارًا في الأداء وأقل عرضة للتقلبات الحادة أثناء المباريات الحاسمة.

وفيما يخص مجال الدافعية وتحديد الأهداف، فإن ارتفاع مستواه يعكس تمتع اللاعبين بدافعية داخلية واضحة، وسعيهم المستمر لتطوير ذاتهم وتحقيق أهداف طويلة المدى، وهو ما يعد سمة أساسية لدى الرياضيين النخبة، وتتفق هذه النتيجة مع افتراضات نظرية التحديد الذاتي (Ryan & Deci, 2020)، التي تؤكد أن الدافعية الذاتية تمثل أساسًا مهمًا للاستمرارية في الأداء المرتفع، لا سيما عندما يقترن ذلك بالشعور بالكفاءة والاستقلالية. ورغم أن مجال التركيز العقلي والوضوح الذهني جاء في المرتبة الأخيرة نسبيًا، إلا أنه ما زال ضمن المستوى الكبير جدًا، مما يدل على قدرة جيدة لدى اللاعبين على التركيز واتخاذ القرار تحت الضغط، وإن كانت بعض المواقف التنافسية المعقدة قد تفرض تحديات إضافية في هذا الجانب. ويمكن تفسير ذلك بطبيعة المباريات عالية المستوى التي تتطلب سرعة استجابة واتخاذ قرارات آنية في ظل ضغط زمني وجماهيري كبير، وهو ما قد يفسر انخفاضًا نسبيًا مقارنة ببقية المجالات، دون أن يعني ضعفًا فعليًا في هذا البعد.

وبصورة عامة، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات مصطفى وآخرون (2024)، ومحفوظ وآخرون (2024)، التي أكدت تمتع لاعبي الكرة الطائرة بمستويات مرتفعة من المرونة النفسية مقارنة بغيرهم، ويعزى ذلك إلى الخصائص الخاصة للعبة التي تتطلب التكيف المستمر مع تغير مجريات اللعب وسرعة الانتقال بين الحالات الانفعالية المختلفة، إضافة إلى أن اللاعبين في الدراسة الحالية يمثلون النخبة وهو أعلى مستوى رياضي في اللعبة.

وعليه، يمكن القول إن ارتفاع درجة المرونة النفسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية يعكس نصبةً نفسيًا رياضيًا يتناسب مع متطلبات الأداء العالي، ويدعم الفرضية القائلة بأن المرونة النفسية تمثل أحد الركائز الأساسية لتحقيق الاستقرار في الأداء، ومواجهة ضغوط المنافسة، والاستمرار في الإنجاز الرياضي، وهو ما يؤكد أهمية الاهتمام المنهجي بالإعداد النفسي إلى جانب الإعداد البدني والمهاري والخططي في برامج تدريب المنتخب الوطني.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي نصه: ما درجة إشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية؟

للإجابة عن التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي لكل فقرة وللمجال المنتمية له وللدرجة الكلية لإشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية، ونتائج جدول (6) تبين ذلك.

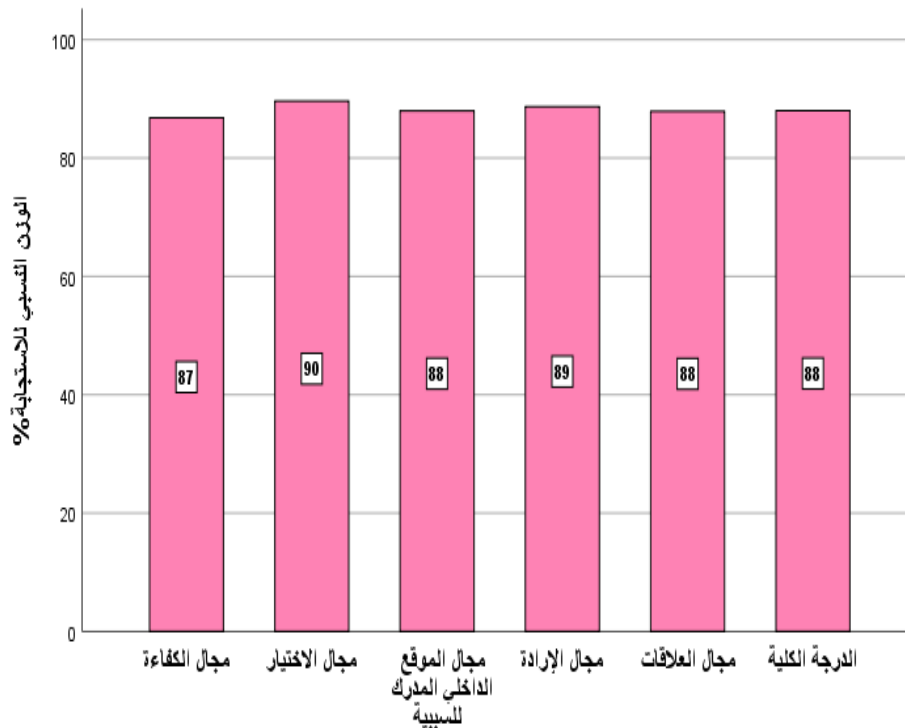
جدول (6): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمجالات والدرجة الكلية لإشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية (ن=66)

الرقم	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الوزن النسبي (%)	الدرجة
1	أستطيع التغلب على التحديات في رياضي.	6.50	92.86	كبيرة جدًا
2	أنا ماهر في رياضي.	6.03	86.14	كبيرة جدًا
3	أشعر أنني جيد في رياضي.	6.00	85.71	كبيرة جدًا
4	أحصل على فرص للشعور بأني جيد في رياضي.	5.95	85.00	كبيرة جدًا
5	لدي القدرة على الأداء الجيد في رياضي.	5.89	84.14	كبيرة
الدرجة الكلية لمجال الكفاءة				
		6.08	86.80	كبيرة جدًا
6	في رياضي، أحصل على فرص لاتخاذ القرارات.	6.50	92.86	كبيرة جدًا
7	في رياضي، لي رأي في كيفية القيام بالأمر.	6.00	85.71	كبيرة جدًا
8	في رياضي، أستطيع المشاركة في عملية اتخاذ القرار.	6.14	87.71	كبيرة جدًا
9	في رياضي، أحصل على فرص لاتخاذ القرارات.	6.45	92.14	كبيرة جدًا
الدرجة الكلية لمجال الاختيار				
		6.27	89.61	كبيرة جدًا
10	في رياضي، أشعر أنني أسعى لتحقيق أهداف تخصني.	5.95	85.00	كبيرة جدًا
11	في رياضي، لدي شعور حقيقي بالرغبة في التواجد.	6.05	86.43	كبيرة جدًا
12	في رياضي، أشعر أنني أفعل ما أرغب في فعله.	6.47	92.43	كبيرة جدًا
الدرجة الكلية لمجال الموقع الداخلي المدرك للسلبية				
		6.16	87.95	كبيرة جدًا
13	أشعر أنني أشارك في رياضي برغبة حقيقية.	5.94	84.86	كبيرة جدًا
14	في رياضي، أشعر بأنني غير مجبر على القيام بأشياء لا أريدها	6.17	88.14	كبيرة جدًا
15	أختار المشاركة في رياضي بحرية إرادتي.	6.52	93.14	كبيرة جدًا
الدرجة الكلية لمجال الإرادة				
		6.21	88.67	كبيرة جدًا
16	في رياضي، أشعر بالقرب من الآخرين.	6.09	87.00	كبيرة جدًا
17	أظهر الاهتمام بالآخرين في رياضي.	6.11	87.29	كبيرة جدًا
18	هناك أشخاص في رياضي مهتمون بي.	5.97	85.29	كبيرة جدًا
19	في رياضي، هناك أشخاص أستطيع الوثوق بهم.	6.11	87.29	كبيرة جدًا
20	لدي علاقات قريبة مع الأشخاص في رياضي.	6.48	92.57	كبيرة جدًا
الدرجة الكلية لمجال العلاقات				
		6.15	87.88	كبيرة جدًا
الدرجة الكلية لإشباع الحاجات الأساسية				
		6.17	88.18	كبيرة جدًا

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج جدول (6) إلى أن درجة درجة اشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية كانت بدرجة كبيرة جداً على الفقرات جميع الفقرات باستثناء الفقرة رقم (5) كانت الاستجابة كبيرة. وكانت أعلى استجابة بالتساوي على الفقرتين رقم (1)، (6) والمتضمنتان: (أستطيع التغلب على التحديات في رياضي) و (في رياضي، أحصل على فرص لاتخاذ القرارات) بوزن نسبي للاستجابة عليها (92.86%)، وأقل استجابة على الفقرة رقم (5) والمتضمنة (لدي القدرة على الأداء الجيد في رياضي) بوزن نسبي للاستجابة عليها (84.14%).

فيما يتعلق بالدرجة الكلية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية كانت بدرجة كبيرة جداً وبوزن نسبي للاستجابة (88.18%)، وفيما يتعلق بترتيب المجالات كان في المرتبة الأولى مجال الاختيار وبوزن نسبي للاستجابة (89.61%)، يليه مجال الإرادة بوزن نسبي للاستجابة (88.67%)، يليه مجال الموقع الداخلي المدرك للسببية (87.95%)، يليه مجال العلاقات وبوزن نسبي للاستجابة (87.88%)، وأخيراً مجال الكفاءة بوزن نسبي للاستجابة (86.80%)، وتظهر هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني (2).



الشكل (2): الأوزان النسبية للمجالات والدرجة الكلية لإشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية

أظهرت نتائج التساؤل الثاني أن درجة إشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية جاءت كبيرة جداً سواء على مستوى الدرجة الكلية أم على مستوى المجالات الفرعية كافة، وهو ما يعكس توفر بيئة نفسية داعمة لهؤلاء اللاعبين، تتسم بقدر عالٍ من الاستقلالية، والشعور بالكفاءة، والانتماء، والإرادة الذاتية، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة عينة الدراسة التي تضم لاعبين من مستوى النخبة، حيث إن الوصول إلى هذا المستوى يتطلب بالضرورة توفر شروط نفسية إيجابية تسهم في الاستمرار وتحقيق الإنجاز.

فيما يتعلق بالدرجة الكلية الكبيرة جداً لإشباع الحاجات الأساسية للاعبين، تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه أدبيات نظرية تقرير المصير (Ryan & Deci, 2020)، التي تؤكد أن الرياضيين العاملين في بيئات تنافسية عالية، ويحظون بدعم تدريبي وتنظيمي مناسب، غالباً ما يتمتعون بمستويات مرتفعة من إشباع الحاجات النفسية الأساسية، الأمر الذي يعكس إيجاباً على دافعيتهم الداخلية واستقرار أدائهم، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات حديثة مثل دراسة (Yang, et al, 2024) (Vilks, & Kolesovs, 2025)، التي بينت أن الرياضيين التنافسيين ذوي المستويات العالية يظهرون رضا مرتفعاً عن حاجاتهم النفسية، مع انخفاض مظاهر القلق والاحتراق النفسي.

وقد احتل مجال الاختيار المرتبة الأولى من حيث الوزن النسبي، وهو ما يشير إلى شعور اللاعبين بامتلاكهم قدرًا كبيراً من الحرية والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريب والأداء، ويمكن تفسير ذلك بطبيعة العمل داخل منتخبات النخبة، حيث يميل المدربون إلى إشراك اللاعبين ذوي الخبرة في النقاشات الفنية والتكتيكية، ومنحهم مساحة للتعبير عن آرائهم، الأمر الذي يعزز لديهم الإحساس بالاستقلالية، وتدعم هذه النتيجة ما ذهب إليه Deci (2000) و Ryan (2000)، وكذلك ما أشار إليه Adie وآخرون (2012)، حول الدور المحوري لأسلوب التدريب الداعم للاستقلالية في رفع مستوى الرضا النفسي والدافعية الذاتية لدى لاعبي الألعاب الجماعية.

وجاء مجال الإرادة في المرتبة الثانية، وهو ما يعكس مشاركة اللاعبين في النشاط الرياضي بدافع داخلي ورغبة حقيقية، وليس بدافع الإكراه أو الضغوط الخارجية، ويعد هذا المؤشر مهماً لدى لاعبي النخبة، إذ إن الاستمرار في التدريب المكثف وتحمل أعباء المنافسة لا يمكن أن يتحقق دون وجود إرادة ذاتية قوية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Kent و Paradis (2017)، التي أكدت وجود ارتباط قوي بين الرضا عن الحاجات النفسية الأساسية والشغف الرياضي، خاصة لدى الرياضيين ذوي المستويات العالية.

أما مجال الموقع الداخلي المدرك للسلبية، فقد جاء بدرجة مرتفعة جدًا أيضًا، مما يدل على أن اللاعبين يشعرون بأن سلوكهم الرياضي نابع من قناعاتهم وأهدافهم الشخصية، وهذا يعكس مستوى متقدما من التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية، وهو ما يتفق مع نتائج Robazza وآخرون (2025)، الذين أشاروا إلى أن الرضا عن الحاجات النفسية الأساسية يسهم في تعزيز الخبرات النفسية الإيجابية، ويجعل الرياضيين أكثر قدرة على تفسير المواقف التنافسية على أنها تحديات قابلة للتعامل معها.

وفيما يتعلق بمجال العلاقات، فقد أظهرت النتائج مستوى مرتفعًا من الإشباع، وهو أمر متوقع في لعبة جماعية مثل الكرة الطائرة، التي تعتمد بدرجة كبيرة على التفاعل والتعاون والثقة المتبادلة بين اللاعبين، وتشير هذه النتيجة إلى وجود مناخ اجتماعي إيجابي داخل الفرق، يتسم بالدعم المتبادل والشعور بالانتماء، وهو ما أكدته دراسات Adie وآخرين (2012) و Gustafsson وآخرون (2018)، التي أوضحت أن إشباع حاجة الانتماء يسهم في تعزيز التماسك الجماعي وتقليل احتمالية الاحتراق النفسي.

أما مجال الكفاءة، ورغم أنه جاء في المرتبة الأخيرة نسبيًا مقارنة ببقية المجالات، إلا أنه ظل ضمن الدرجة "الكبيرة جدًا"، وهو ما يدل على أن اللاعبين يتمتعون بدرجة عالية من الثقة بقدراتهم وأدائهم، ويمكن تفسير ترتيبه الأخير نسبيًا بارتفاع معايير التقييم الذاتي لدى لاعبي النخبة، حيث يميل اللاعبون في هذا المستوى إلى التركيز على جوانب التحسين والتطوير المستمر، وعدم الاكتفاء بما تم تحقيقه، وهو ما يجعل إدراكهم لكفاءتهم أقل نسبيًا مقارنة بإدراكهم للاستقلالية أو الإرادة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Ng وآخرون (2012)، حول أن الشعور بالكفاءة لدى الرياضيين ذوي الخبرة العالية يتأثر بسقف الطموحات المرتفع ومتطلبات الأداء المستمر.

وعلى مستوى الفقرات، فإن ارتفاع الاستجابة على الفقرات المرتبطة بالتغلب على التحديات واتخاذ القرار يعكس امتلاك لاعبي النخبة لخبرات تنافسية واسعة، وقدرة على التعامل مع ضغوط المباريات والمواقف الصعبة، وهو ما يتقاطع مع الأدبيات التي ربطت بين إشباع الحاجات النفسية والمرونة النفسية، كما في دراسات Kostopoulos وآخرون (2024) و Robazza وآخرون (2025)، في المقابل، فإن انخفاض الوزن النسبي نسبيًا للفقرة المتعلقة بالقدرة على الأداء الجيد قد يعكس طبيعة التنافس العالي داخل المنتخبات، حيث يخضع اللاعبون دائمًا للمقارنة والتقييم، مما يجعلهم أكثر نقدًا لأدائهم.

وبشكل عام، تؤكد نتائج هذا التساؤل أن لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية يعملون ضمن بيئة نفسية داعمة تشجع حاجاتهم الرياضية الأساسية بدرجة عالية، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة، ويعزز الفرضية القائلة بأن إشباع هذه الحاجات يمثل أساسًا مهمًا للدافعية الذاتية، والاستقرار النفسي، والقدرة على مواجهة الضغوط التنافسية. كما تمثل هذه النتائج قاعدة تفسيرية مهمة لفهم العلاقة المتوقعة بين إشباع الحاجات النفسية والمرونة النفسية لدى هذه الفئة، وهو ما سيتم التطرق إليه في مناقشة نتائج التساؤل الثالث.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث والذي نصه: ما العلاقة بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية؟

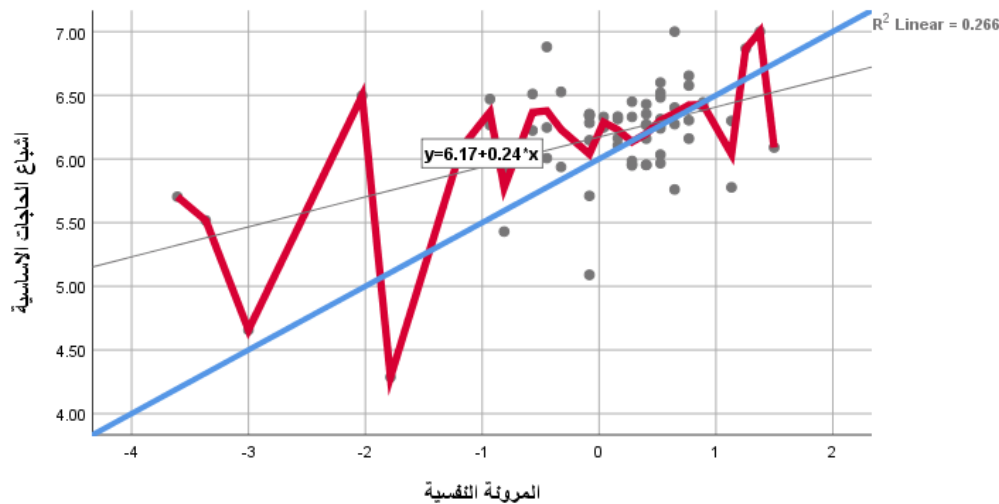
للإجابة عن التساؤل استخدم معامل الارتباط بيرسون، ومعامل الانحدار البسيط ونتائج جدول (7) تبين ذلك.

جدول (7): معامل الارتباط بيرسون والانحدار البسيط للعلاقة بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية (ن=66)

المرونة النفسية	اشباع الحاجات الأساسية		معامل الارتباط بيرسون (R)	معامل الانحدار البسيط (R ²)	مستوى الدلالة*
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
4.27	0.34	6.17	0.45	0.266	*0.0001

*دال إحصائيًا.

يتضح من جدول (7) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية، حيث وصلت قيمة معامل الارتباط بيرسون إلى (0.51)، ومعامل الانحدار إلى (0.266)، وتظهر هذه العلاقة في الشكل البياني (3).



الشكل (3): خط الانحدار للعلاقة بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية

في ضوء نتائج التساؤل الثالث، تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخب النخبة للكرة الطائرة العربية، يمكن القول أن هذه النتيجة تعكس تداخلاً واضحاً بين البناء النفسي الداخلي للاعب وبين البيئة النفسية الداعمة التي يعمل ضمنها. فبلوغ معامل الارتباط (0.51) يشير إلى علاقة متوسطة تميل إلى القوة، وهو ما يعني أن ارتفاع مستوى المرونة النفسية لدى اللاعبين يترافق غالباً مع ارتفاع مستوى اشباع حاجاتهم النفسية الأساسية، والعكس صحيح. كما أن نسبة التباين المفسرة (26.6%) تعد نسبة جيدة في الدراسات النفسية، وتؤكد أن المرونة النفسية تمثل أحد المتغيرات المهمة في تفسير اشباع الحاجات الأساسية، وإن لم تكن المتغير الوحيد، وأكد على ذلك ما أشار إليه الشريبي (2006) في أن المتغير الذي يفسر ما نسبته (15%) فأعلى من المتغير الآخر يعد متغيراً جيداً.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الأدبيات الحديثة في علم النفس الرياضي، والتي تؤكد أن الرياضي القادر على التكيف مع الضغوط، وتقبل الاخفاقات، وإعادة توجيه انتباهه نحو متطلبات الأداء، يكون أكثر استعداداً للشعور بالكفاءة، وأكثر ميلاً للاستقلالية في اتخاذ القرار، وأقوى ارتباطاً بزملائه داخل الفريق، وهو ما ينسجم مع طرح (2014) Galli و Robazza وآخرين (2025) الذين اوضحوا أن المرونة النفسية لا تقتصر على الصمود أمام الضغوط، بل تمتد لتشمل القدرة على تحويل المواقف الصعبة إلى خبرات تعلم ونمو، الأمر الذي يعزز الشعور بالكفاءة والدافعية الداخلية لدى الرياضي. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع افتراضات نظرية التحديد الذاتي، التي ترى أن اشباع حاجات الاستقلالية والكفاءة والانتماء يشكل الأساس لبناء الأكثرية الذاتية والرفاه النفسي، فاللاعب الذي يعمل في بيئة تدريبية داعمة، يشعر فيها بالتقدير، وبأن له دوراً في اتخاذ القرار، وبأنه قادر على الانجاز، يكون أكثر قدرة على مواجهة الضغوط التنافسية، وأعلى مرونة في التعامل مع تقلبات الأداء والمنافسة، وقد أكدت دراسات عديدة، مثل (2024) Nara et al. و (2025) Robazza et al.، أن اشباع الحاجات النفسية الأساسية يرتبط باستخدام استراتيجيات تكيف أكثر إيجابية، وتفسير المواقف التنافسية على أنها تحديات قابلة للسيطرة، وهو ما يعد جوهرًا للمرونة النفسية.

ومن جهة أخرى، يمكن تفسير العلاقة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء طبيعة لعبة الكرة الطائرة ذاتها، بوصفها لعبة جماعية سريعة الايقاع، تتطلب تفاعلاً مستمرًا بين اللاعبين، وقدرة عالية على استعادة التركيز بعد الأخطاء، والتعامل مع تغير نتيجة المباراة خلال وقت قصير، ففي مثل هذا الموقف، يصبح شعور اللاعب بالانتماء والدعم من زملائه والمدرّب عاملاً مساعداً على تعزيز مرونته النفسية، في حين تسهم المرونة النفسية بدورها في الحفاظ على التماسك الانفعالي والعلاقات الإيجابية داخل الفريق. وهذا ما يتقاطع مع ما أشار إليه Adie وآخرون (2012) حول أهمية اشباع حاجة الانتماء في الألعاب الجماعية، ومع نتائج محفوظ وآخرين (2024) التي أظهرت تمتع لاعبي الكرة الطائرة بمستويات أعلى من المرونة النفسية مقارنة بغيرهم.

وتتفق هذه النتائج أيضاً مع دراسات تناولت متغيرات قريبة من المرونة النفسية، مثل الصلابة النفسية والثقة بالنفس، حيث أظهرت دراسات Yigit و Sahin (2025) وعمرون (2025) وجود علاقات إيجابية بين هذه المتغيرات وبعض مؤشرات التكيف النفسي والكفاءة المدركة، ويعزز ذلك الفكرة القائلة بأن بناء اللاعب نفسياً لا يتم بمعزل عن اشباع حاجاته الأساسية، بل من خلال تفاعل مستمر بين خصائصه النفسية الداخلية والبيئة التدريبية والاجتماعية المحيطة به.

وبناء على ما سبق، يمكن القول أن العلاقة الإيجابية التي كشفت عنها الدراسة الحالية بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية ليست علاقة عرضية، بل تعكس مساراً تفاعلياً مهماً في إعداد لاعبي النخبة. فإشباع الحاجات النفسية يوفر الأرضية النفسية الآمنة التي تسمح بنمو المرونة النفسية، في حين تسهم المرونة النفسية في استثمار هذا الاشباع بشكل فعال أثناء الضغوط التنافسية، وهو ما يؤكد ضرورة أن تتجه برامج الإعداد

النفسية في الكرة الطائرة العربية إلى العمل المتوازي على تنمية المرونة النفسية، وتوفير بيئة تدريبية داعمة تلبي حاجات اللاعبين النفسية الأساسية، لما لذلك من أثر مباشر في استقرار الأداء وتحقيق الانجاز الرياضي المستدام.

الاستنتاجات:

- في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تم التوصل للاستنتاجات الآتية:
- أن لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية يتمتعون بدرجة كبيرة جداً من المرونة النفسية، مما يدل على امتلاكهم قدرات نفسية عالية تساعد على التكيف مع ضغوط التدريب والمنافسة والحفاظ على استقرار الأداء في المستويات العليا.
- أن مجالات المرونة النفسية كافة جاءت بدرجات كبيرة جداً، وبخاصة مجال العقلية الرياضية الإيجابية والتنافسية، الأمر الذي يعكس تبني لاعبي النخبة اتجاهات ذهنية إيجابية تقوم على التفاؤل وحب التحدي والسعي المستمر للتطور وتحقيق الأفضل.
- أن درجة اشباع الحاجات الأساسية لدى لاعبي منتخبات النخبة للكرة الطائرة العربية كانت كبيرة جداً، وهو ما يشير إلى توفر بيئة تدريبية وتنافسية داعمة تشبع حاجات الاستقلالية والكفاءة والانتماء والإرادة الذاتية.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة النفسية واشباع الحاجات الأساسية، بما يؤكد أن اللاعبين الذين يشعرون بإشباع حاجاتهم النفسية يكونون أكثر قدرة على التكيف النفسي والصمود أمام الضغوط التنافسية.
- أن المرونة النفسية تفسر نسبة جيدة من التباين في اشباع الحاجات الأساسية، مما يدل على أن المرونة النفسية تمثل متغيراً مهماً ومؤثراً في البناء النفسي للاعبي النخبة، إلى جانب متغيرات أخرى تتعلق بالبيئة التدريبية والاجتماعية.

التوصيات:

- في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تم التوصية بالتوصيات الآتية:
- ضرورة إدماج الإعداد النفسي بشكل منظم ضمن برامج تدريب منتخبات الكرة الطائرة العربية، وعدم الاكتفاء بالجوانب البدنية والمهارية والخططية، مع التركيز على تنمية المرونة النفسية بوصفها عنصراً أساسياً في الأداء العالي.
- تشجيع المدربين على تبني أساليب تدريب داعمة للاستقلالية، تتيح للاعبين المشاركة في اتخاذ القرار والتعبير عن آرائهم، لما لذلك من دور واضح في اشباع الحاجات النفسية وتعزيز الدافعية الذاتية.
- الاهتمام بتعزيز المناخ الاجتماعي الإيجابي داخل الفرق، من خلال تنمية العلاقات القائمة على الثقة والدعم المتبادل بين اللاعبين والمدربين، بما يساهم في اشباع حاجة الانتماء ورفع مستوى التماسك الجماعي.
- تصميم برامج تدريب نفسية تهدف إلى تنمية مهارات التعامل مع الضغوط، وضبط الانفعالات، واستعادة التركيز بعد الأخطاء، خاصة في المواقف التنافسية الحاسمة التي تتطلب استجابات نفسية سريعة وفعالة.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد أدلة أو برامج إرشادية للمدربين وأخصائي علم النفس الرياضي، توضح كيفية الربط بين اشباع الحاجات النفسية وتنمية المرونة النفسية لدى لاعبي النخبة.
- إجراء دراسات على عينات أوسع ومن ألعاب جماعية وفردية أخرى، ودراسة متغيرات نفسية إضافية مثل قلق المنافسة والاحتراق النفسي والدافعية والصلابة النفسية والتمكين النفسي والأمان النفسي، بهدف بناء تصور أشمل عن العوامل النفسية المؤثرة في أداء الرياضيين العرب في المستويات العليا.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- سلامة، محمد عبد العزيز، وسكينة محمد نصر. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الرياضيين. *مجلة تطبيقات علوم الرياضة* 3 (94): 242-258.
- الشربيني، زكريا. (2006). *الاحصاء الوصفي والاستدلالي في علم النفس والتربية والاجتماع*. مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- عمرون، عمرو. (2025). *الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات المهارية لدى لاعبي كرة الطائرة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف - المسيلة). مستودع جامعة المسيلة .
- محفوظ، فيصل، يحيوي، محمد، & ابن غالية، محمد. (2024). مستوى المرونة النفسية لدى رياضي الرياضات الجماعية. *مجلة المنظومة الرياضية (Sport System Journal)*، 11(2)، 464-475.
- مصطفى، ديار خليل، رسول، آلان قادر، وحسين، وجدان صبيح. (2024). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى لاعبي الكرة الطائرة في العراق. *مجلة جامعة ذي قار لعلوم التربية البدنية والرياضة*، 1(3)، 83-95.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51–59. [DOI]
- Birrer, D., & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(2), 78–87. [DOI]
- Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert Data. *Journal of Extension*, 50(2), 1–5. [DOI]
- Cai, C., Mei, Z., Yang, Y., & Luo, S. (2025). From adversity to adaptation: The struggle between resilience and athlete burnout in stressful situations. *Frontiers in Psychology*, 16, 1578198. [DOI]
- Carraça, B., Serpa, S., Rosado, A., & Palmi Guerrero, J. (2023). A pilot study of a mindfulness-based program (MBSoccerP): The potential role of mindfulness, self-compassion and psychological flexibility on flow and elite performance in soccer athletes. Universidade de Lisboa; Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC). <https://researchportal.ulisboa.pt/en/publications/a-pilot-study-of-a-mindfulness-based-program-mbsoccerp-the-potent>
- Crespo-Eguílaz, N., Gamba, L., Varela, A., & Fraguera-Vale, R. (2024). Satisfying basic psychological needs through a recreational sports programme for people with intellectual disability: *Human growth and adapted sport in focus*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1470411. [DOI]
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [DOI]
- Galli & Stephen P. Gonzalez (2014). Psychological resilience in sport: A review of the literature and implications for research and practice, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*.
- Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2017). *Mindfulness-based interventions in sport and performance*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/mindfulness-based-interventions-in-sport-and-performance-9780199359137>
- Gustafsson, H., DeFreese, J. D., & Madigan, D. J. (2018). Athlete burnout: Review and recommendations. *Current Opinion in Psychology*, 16, 109–113. [DOI]
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79–103. [DOI]
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Acceptance-and-Commitment-Therapy/Hayes-Strosahl-Wilson/9781462528943>
- Hussein, H. N. (2020). Psychological resilience and its relationship to attentional control and performance of students' volleyball preparation skill. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (2), 639–650. [DOI]
- Johles, L., Gustafsson, H., Jansson-Fröjmark, M., Classon, C., Hasselqvist, J., & Lundgren, T. (2020). Psychological flexibility among competitive athletes: A psychometric investigation of a new scale. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2, 110. [DOI]
- Kaya, S., & Karadeniz, H. (2024). Basic psychological needs satisfaction and attitudes toward physical education classes among high school students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1505710. [DOI]
- Kent, S., Kingston, K., & Paradis, K. F. (2017). The relationship between passion, basic psychological needs satisfaction and athlete burnout: Examining direct and indirect effects. (1), 75–96. [DOI]
- Kostopoulos N, Rachiotis T, Mitsopoulos N, Armenis E (2024) Burnout, Resilience and Needs Satisfaction: Exploring the Associations in Basketball Athletes. *Chron Pain Manag* 8: 166. [DOI]
- Li, C., Ivarsson, A., Lam, L. T., & Sun, J. (2019). Basic psychological needs satisfaction and frustration, stress, and sports injury among university athletes: A four-wave prospective survey. *Frontiers in Psychology*, 10, 665. [DOI]
- Melesse, G. G., Tegegne, Z. M., & Rani, S. (2024). Validation of the basic need satisfaction for sport scale in Ethiopian athletes. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1424151. [DOI]
- Mira, T., Costa, A. M., Jacinto, M., Diz, S., Monteiro, D., Rodrigues, F., Matos, R., & Antunes, R. (2023). Well-Being, Resilience and Social Support of Athletes with Disabilities: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 13(5), 389. [DOI]
- Mukaka, M., M. (2011). Statistics corner: A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*; 24(3), 69-71. PMID: 23638278; PMCID: PMC3576830.
- Nara, K., Sehwat, V., & Kumari, B. (2024). Psychological Resilience and Sports Performance: A Correlational Study. *Maharshi Dayanand University Research Journal (ARTS)*, 23(1 & 2), 97–105.

- Ng, J. Y. Y., Lonsdale, C., & Hodge, K. (2011). The Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS): Instrument development and initial validity evidence. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 257-264. [DOI]
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325-340. [DOI]
- Predoiu, R., Bertollo, M., Piotrowski, A., Stănescu, R., Hamdi, F., Szabo, G., & Cosma, G. (2025). Psychological resilience in Olympic combat sports. *Frontiers in Psychology*. [DOI]
- Robazza, C., Vitali, F., Bortoli, L., & Ruiz, M. C. (2025). Basic psychological needs satisfaction, coping functions, and emotional experiences in competitive athletes: A multi-states theory perspective. *Scientific Reports*, 15, 1854. [DOI]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (2nd ed.). Guilford Press.
- Shivanand, I., Dewan, N., Kathuria, H., & Verma, S. (2025). Enhancing Athlete Resilience: Preliminary Validation of the Sports Mind Inventory and the Impact of Yoga of Immortals on Sports-Related Stress. *Behavioral Sciences*, 15(10), 1385. [DOI]
- Stoyanova, A., & colleagues. (2025). Mental resilience and mindfulness in athletes: A preliminary study across sports and experience levels. *Sports*, 13(10), 334. [DOI]
- Tao, H., & Yu, F. (2025). The impact of psychological needs, social support, and sport motivation on college students' sport commitment and sports participation. *BMC Psychology*, 13, 821. [DOI]
- Vilks, S. & Kolesovs, A. (2025). Basic psychological needs satisfaction, intrinsic motivation, and studying sports protect university student-athletes from burnout: insights from Latvia. *Front. Sports Act. Living* 7, 1548583. [DOI]
- Yang, L., Zhang, Z., Zhang, J., & Veloo, A. (2024). The relationship between competitive anxiety and athlete burnout in college athlete: the mediating roles of competence and autonomy. *BMC Psychology*, 12, Article 396. [DOI]
- Yiğit, Ş., & Şahin, M. (2025). Investigation of psychological resilience and self confidence levels of volleyball player. *The Online Journal of Recreation and Sports (TOJRAS)*, 14(4), 526-532. [DOI]

ثالثاً: ترجمة المراجع العربية

- El-Sharbini, Z. (2006). *Descriptive and inferential statistics in psychology, education, and sociology*. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.
- Mahfouz, F., Yahiaoui, M., & Ibn Ghali, M. (2024). The level of psychological resilience among team sport athletes. *Sport System Journal*, 11(2), 464-475. <https://asjp.cerist.dz/en/article/253202>
- Mustafa, D. K., Rasul, A. Q., & Hussein, W. S. (2024). Psychological resilience and its relationship to mindfulness among volleyball players in Iraq. *Thi-Qar University Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 1(3), 83-95.
- Omroun, A. (2025). Psychological hardiness and its relationship to skill-related self-esteem among volleyball players (Unpublished master's thesis). Mohamed Boudiaf University of M'sila. University of M'sila Repository. <https://repository.univ-msila.dz/handle/123456789/47551>
- Salama, M. A., & Nasr, S. M. (2017). Psychological resilience and its relationship to achievement motivation among athletes. *Journal of Applications of Sport Sciences*, 3(94), 242-258.

Arabic Language Learning Strategies for Non-Native Speakers for Learners with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

Asem Shehadeh Ali^{1*}, Mohammad Ahmad Alqudah², Noor Hidayah Binti Sulayman³

¹ Professor of Arabic Language and Literature, Abdul Hamid AbuSulayman Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Malaysia.

² Professor, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts, The University of Jordan, Jordan.

³ Master's Student, Department of Arabic Language and Literature, Abdul Hamid Abu Sulayman Kulliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Malaysia.

* Corresponding Author: Asem Ali (muhajir4@iiu.edu.my)

استراتيجيات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها للطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط

عاصم شحادة علي^{1*}، محمد أحمد القضاة²، نور هداية بنت سليمان³

¹ أستاذ دكتور- قسم اللغة العربية وآدابها- كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا.

² أستاذ دكتور- قسم اللغة العربية وآدابها- كلية الآداب- الجامعة الأردنية- الأردن.

³ طالبة ماجستير- قسم اللغة العربية وآدابها- كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا.

*الباحث المراسل: عاصم علي (muhajir4@iiu.edu.my)



This file is licensed under a
[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted
قبول البحث

2026/2/12

Revised
مراجعة البحث

2026/1/27

Received
استلام البحث

2026/1/4

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.3>

Abstract:

Objectives: The study aims to identify the strategies used in learning Arabic as a second language, examine learners with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD).

Methods: This study adopts a descriptive-analytical approach to achieve its objective of identifying the Arabic language learning strategies employed by non-native Arabic-speaking students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Within the descriptive component, the study draws upon relevant books, scholarly articles, and previous research related to the teaching and learning of Arabic as a foreign language, as well as Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). As for the analytical component, the study utilizes interviews to explore the learning strategies employed by non-native Arabic-speaking students diagnosed with ADHD.

Results: The study found that students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) tend to use direct strategies more than indirect ones.

Conclusions: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurobiological disorder of the brain and is one of the most commonly diagnosed and controversial conditions in children today. Inattention, hyperactivity, and impulsivity are the core symptoms of ADHD.

Keywords: Strategies; Attention Deficit; Hyperactivity.

المخلص:

الأهداف: تهدف الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ومعرفة الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD).

المنهجية: تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدفه، وذلك عبر التعرف على استراتيجيات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها للطلبة المعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD)؛ أما بالنسبة إلى المنهج الوصفي، فقد اعتمد البحث على الكتب والمقالات والبحوث ذات العلاقة بموضوعي تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ونقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD)؛ أما بالنسبة إلى المنهج التحليلي، فقام البحث بالمقابلة لمعرفة الاستراتيجيات التي استخدمها طلبة اللغة العربية لغير الناطقين بها الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD).

النتائج: توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط قد اعتمدوا على الاستراتيجيات المباشرة أكثر من غير المباشرة، وأنهم يحتاجون إلى المساعدة إذ أرادوا مراجعة الدرس أو قراءة شيئاً.

الخلاصة: إن اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه اضطراب بيولوجي عصبي في الدماغ، وهو أحد أكثر التشخيصات شيوعاً وإثارة للجدل اليوم عند الأطفال، ويعد عدم الانتباه وفرط النشاط والاندفاع من الأعراض الأساسية لاضطراب فرط الحركة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات؛ نقص الانتباه؛ فرط النشاط.

الاستشهاد

Citation

علي، عاصم، وآخرون. (2026). استراتيجيات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها للطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (3), 347-357.

Ali, A. Sh., et al. (2026). Arabic Language Learning Strategies for Non-Native Speakers for Learners with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(3), 347-357. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.3> [In Arabic]

المقدمة:

اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Attention-deficit/hyperactivity disorder in children (ADHD) اضطراب بيولوجي عصبي في الدماغ، وهو أحد أكثر التشخيصات شيوعاً وإثارة للجدل اليوم عند الأطفال، ويعد عدم الانتباه وفرط النشاط والاندفاع من الأعراض الأساسية لاضطراب فرط الحركة، ونقص الانتباه غالباً ما يعتمد النجاح الأكاديمي للطفل على قدرته على حضور المهام، وتوقعات المعلم والفصول بأقل قدر من الإلهاء، وتتيح هذه المهارة للطلاب الحصول على المعلومات اللازمة، وإكمال المهام والمشاركة في أنشطة ومناقشات، وعندما يُظهر الطفل سلوكيات مرتبطة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، فقد تشمل العواقب صعوبات مع الأكاديميين، وفي تكوين علاقات مع أقرانه إذا لم يتم تنفيذ المنهجيات التعليمية المناسبة والتدخلات؛ (DuPaul, McGoey, & Eckert, 2001). إذ في مجال التربية لا بد على المعلمين التركيز على استراتيجيات خاصة يعتمدها الطلبة ذوو التصرفات السيئة أو السلوك المضطرب.

نشأت كلمة استراتيجية من الكلمة اليونانية "ستراتيجوس" strategus، والتي قد تعني إما خطة أو إجراء لتحقيق هدف شامل أو فعل تخطيط وتوجيه عملية عسكرية شاملة لغرض كسب الحرب، وفي الآونة الأخيرة، أفسح المفهوم العسكري للكلمة الطريق للسيطرة على الكلمة وتوجيهها نحو الهدف، فالتعلم من ناحية أخرى يشير إلى اكتساب المعرفة أو المهارة عبر الدراسة أو عبر التعليم (شاهين، 2010).

تشير استراتيجيات التعلم أساساً إلى العلاقة أو آلية الوساطة الموجودة بين عوامل المتعلم ونتائج المتعلم، ووفقاً لإيليس (Ellis, 1994: 529)، لا يقتصر الأمر على اختلافات المتعلم الفردي مثل المعتقدات، والحالة العاطفية والعوامل العامة والتعلم السابق؛ لكن أيضاً العوامل الظرفية مثل اللغة الهدف التي تتم دراستها، سواء أكانت في بيئة رسمية أم غير رسمية؛ حيث يمكن أن تؤثر طبيعة التعليمات والمهمة المحددة التي يُطلب من المتعلمين القيام بها في استراتيجيات التعلم، وهذا يعطي فكرة عن أن استراتيجيات التعلم يمكن أن تكون إما نشاطاً عقلياً أو سلوكياً مرتبطاً بعملية اكتساب اللغة الشاملة واستخدامها. يفترض شاموت (Chamot, 1987: 123) أن استراتيجيات التعلم هي تقنيات أو مناهج أو إجراءات متعددة يتخذها الطلبة من أجل تسهيل التعلم، واستدعاء كل من مجال المعلومات اللغوي والمحتوى، من هنا يبدو أن استراتيجيات التعلم هي نهج وتقنية متعددة إلى حد ما، وتشكل أشكالاً يمكن ملاحظتها لتعلم اللغة.

من ناحية أخرى، يعرف شاموت وأومالي (Chamot & O'Malley, 1995: 125) استراتيجيات التعلم على أنها الأفكار والسلوكيات الخاصة التي يستخدمها الأفراد لمساعدتهم على فهم المعلومات الجديدة، وتعلمها والاحتفاظ بها. عبر هذا التعريف نفهم أن استراتيجيات التعلم هي ظاهرة غير ملحوظة، وهي عمليات عقلية أو سلوكية بشكل صارم تؤثر في التعلم أو اكتساب اللغة الثانية، وقد تمّ تصنيف استراتيجيات التعلم إلى ثلاث مراحل، هي: المرحلة الأولى المعرفية التي تتضمن أنشطة المتعلمين على دراية بأمثلة تشمل التكرار وتدوين الملاحظات وتوفير الموارد، وينتج عن هذه المرحلة المعرفة التصريحية للمتعلم، والمرحلة الثانية المرحلة الترابضية؛ حيث يقوي المتعلم العلاقة بين العناصر المختلفة للمهارة والبناء، وأخيراً المرحلة التلقائية؛ حيث يصبح التنفيذ أقل استقلالية وأقل وعياً، على العكس من ذلك، يقال إن الاستراتيجيات تحدث فقط في المرحلة المعرفية؛ حيث تكون واعية؛ يتوقفون عن كونهم استراتيجيين عندما يصلون إلى المرحلة التلقائية كما افترض رابينوفيتش وتشاي (Ellis, 1994) وتُعرف استراتيجيات التعلم أيضاً على أنها "إجراءات أو سلوكيات أو خطوات أو تقنيات محددة؛ مثل البحث عن شركاء محادثة أو تشجيع المرء على التعامل مع مهمة لغوية صعبة، يستخدمها الطلبة لتعزيز تعلمهم". (Oxford, 2003: 4) ما نفهمه هنا هو أن المتعلمين يختارون عمداً استراتيجية تعلم تناسب مهمة اللغة الثانية في متناول اليد؛ لذلك يصبح أداة مقصودة وواعية لتنظيم تعلم اللغة الثانية على وجه التحديد.

من أحد جوانب هذه النظرية التي شكلت تحدياً للباحثين في هذا المجال هو التمييز بين استراتيجيات تعلم اللغة واستراتيجيات تعلم المهارات، وهذان النوعان الهمما المفيدان من استراتيجيات التعلم؛ إذ يُعرف الأول على أنه محاولة من قبل المتعلمين لإتقان الأشكال اللغوية الاجتماعية الجديدة للغة الهدف؛ بينما يشير الأخير إلى رغبة المتعلم في أن يصبح مستمعاً ماهراً ومتحدثاً، ومع ذلك فإن هذين المصطلحين يتداخلان إلى حد كبير؛ على سبيل المثال ليس من الواضح مكان تصنيف المهارة اللغوية لتعلم المفردات برغم أنه من الواضح أنها جانب من جوانب المعرفة اللغوية؛ لذلك ركزت على أنشطة تعلم اللغة في هذه المراجعة؛ لأنها كانت محور العديد من الأبحاث.

أخيراً يقدم إيليس (Ellis, 1994) ما يمكن وصفه بأنه تعريف شامل للمصطلح، ويحدد ثماني خصائص تعطي صورة أوضح للمصطلح وإلى حد أكبر يحل الخلافات، وما سيتم ملاحظته في تعريفات استراتيجيات التعلم هو أنه يركز على جهد المتعلم لتعلم شيء عن اللغة الثانية؛ ولكنه يقترح أيضاً أن استراتيجيات تعلم اللغة يمكن أن تكون ذات طبيعة عاطفية، ومن ثم لا يمكن أن تكون استراتيجية معينة جيدة أو سيئة ما لم يتم النظر في سياق استخدامها. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، لدى الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط، والكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، واقتصر هذا البحث على مركز لوبي التعليمي، Loppy Education Centre، بكميك، بولاية سلانجور، واستخدم هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدفه (Oxford, 2003: 18).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في أن معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها قد واجهوا بعض الطلبة ذوي التصرفات السيئة أو السلوك المضطرب؛ حيث يتحدثون صبر المعلمين؛ لكن القليل منهم يعرفون بأن هناك أسباباً مبررة لتلك الظاهرة، وعادة ما يكون المعلمون واعين حول إصابتهم باضطراب فرط

الحركة ونقص الانتباه (ADHD) وعلى دراية بمشكلة محتملة في بداية التعليم الرسمي عندما تصبح القدرة على الحضور لمدة أطول بمثابة توقع للنجاح. (Department of Education, 2006) ويُظهر الأطفال غير المنتهين صعوبة أكبر في اتباع التوجيهات والقواعد في بيئة منظمة مثل المدرسة، ويكون أداؤهم ضعيفاً أكثر من أقرانهم من نفس الفئة العمرية في التقييمات الأكاديمية الرسمية. وتتطلب السلوكيات مثل الخروج من المقاعد المخصصة لهم، وطرح الأسئلة، ومقاطعة عمل الطلبة الآخرين وعدم إكمال الكمية المطلوبة من العمل في الفصل، وقتاً أطول للمعلم أكثر من سلوكيات الطالب اليقظ. يتسبب الطلبة الذين يعانون من فرط النشاط الشديد وخصائص الاندفاع في صعوبة أكبر في البيئة المدرسية من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الانتباه. غالباً ما يضع المعلمون اللوم في مثل هذه السلوكيات على مهارات الأبوة والأمومة غير الكافية، أو يصفون الطفل بأنه كسول وغير متحمس، فإذا فهم المعلمون أن الطلبة المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يعانون من اضطراب عصبي فيمكن أن يستجيبوا للتدخل الطبي والتعليمي، فيمكنهم أن يفهموا بشكل أفضل أن اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ليس مسألة كسول أو غير متحمس أو بسبب تربية غير فعالة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في كونها مرجعاً مهماً لتطوير تعليم اللغة العربية للطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط، وفي نشر الوعي لدى المجتمع خاصة لدى معلمي اللغة العربية حول قضية الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط، وأن يستفيد المعلمون من هذه الدراسة في مواجهة مشكلات الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

- التعرف على استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.
- التعرف على الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط.
- الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

أسئلة الدراسة:

تعالج هذا الدراسة إشكالياتها عبر الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

- ما مفهوم استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؟
- من الطلبة اللذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط؟
- ما الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية الأولى: تفرض الدراسة أن قمة مشكلة لدى الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط في تعلم اللغة العربية. ويشترك منها الفرضيات الفرعية الآتية:

- الفرضية الفرعية الأولى: أن الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط يحاولون إتقان أشكال لغوية واجتماعية لغوية جديدة للغة العربية.
- الفرضية الفرعية الثانية: رغبة المتعلمين الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط في أن يصبحوا مستمعين ماهرين ومتحدثين وقرء وكتاب.

مصطلحات الدراسة:

- نقص الانتباه وفرط النشاط

نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) هو اضطراب نفسي من نوع تأخر النمو العصبي، وهو يبدأ في مرحلة الطفولة عند الإنسان، وهي تسبب نمودجا لتصرفات تجعل الطفل غير قادر على إتباع الأوامر أو السيطرة على تصرفاته، أو أنه يجد صعوبة بالغة في الانتباه للقوانين؛ وبذلك هو في حالة إلهاء دائم بالأشياء الصغيرة؛ أما المصابون بهذه الحالة فيواجهون صعوبة في الاندماج في صفوف المدارس والتعلم من مدرسيهم، ولا يتقيدون بقوانين الفصل؛ ما يؤدي إلى تدهور الأداء المدرسي لدى هؤلاء الأطفال؛ بسبب عدم قدرتهم على التركيز وليس لأنهم غير أذكياء، لذلك يعتقد أغلبية الناس أنهم مشاغبون بطبيعتهم (Department of Education, 2006: 3).

وأشار برادشاو وكمال (Bradshaw & Kamal, 2013: 2) إلى أن هناك ثلاثة أنواع فرعية من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، هي: مفراط النشاط في المقام الأول، وغافل في المقام الأول، ومفراط النشاط وغافل؛ حيث يُعتقد أن ثلثي إلى ثلاثة أرباع أولئك الذين تم تشخيصهم لديهم الشكل المشترك من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، فضلاً عن ذلك يجب توثيق الصعوبات في حالتين مختلفتين على الأقل، وأن تكون موجودة قبل سن الثانية عشرة، وتتدخل بوضوح في أداء الشخص في الحياة. تشمل أعراض النوع الفرعي الغافل صعوبة في إيلاء اهتمام وثيق للأنشطة أو التعليمات عند الحاجة، ولا يبدو أنه يستمع عند التحدث إليه، وصعوبة في إكمال سلسلة التعليمات، وصعوبة التنظيم، يبدو أنه يفتقر إلى القدرة على التحمل المعرفي، ويسهل عليه تشتيت الانتباه، ويفقد الأشياء وينسيه في الأنشطة اليومية. تشمل أعراض النوع الفرعي المفرط أو الاندفاعي تملل اليدين أو القدمين أو التقلصات في المقعد، ويترك المكان عندما يكون من المتوقع البقاء في مكان واحد، والركض والتسلق بشكل مفرط، أثناء التنقل طوال الوقت، وعدم القدرة

على اللعب في شيء واحد لأكثر من بضع دقائق، يتحدث بشكل مفرط، وغالبًا ما ينادي بالإجابات قبل طرح السؤال، وصعوبة في تبادل الأدوار، وغالبًا ما يقاطع كلام الآخرين (Department of Education, 2006: 3).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاطار النظري:

أولاً: استراتيجيات تعلم اللغة

يعرف براون (Brown 1994: 104) الاستراتيجيات بأنها طرق محددة لتناول مشكلة ما أو القيام بمهمة من المهمات أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غاية معينة أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة، والتحكم بها، وهذا وتشير الدراسات والبحوث إلى وجود نمطين من التقسيم لأنواع استراتيجيات اللغة؛ النمط الأول يقسمها إلى ثلاثة أنواع رئيسية، هي: استراتيجيات التعلم Learning Strategies واستراتيجيات الاتصال Communication Strategies واستراتيجيات الأداء Production Strategies؛ أما النمط الآخر فيقسم هذه الاستراتيجيات إلى نوعين رئيسيين فقط، هما: استراتيجيات التعلم، واستراتيجيات الاتصال معتبراً استراتيجيات الأداء ضمن الاستراتيجيات، وتركز الدراسة الحالية على استراتيجيات التعلم Learning Strategies التي تعرف بأنها خطوات أو سلوكيات، شعورية في الغالب، يستخدمها المتعلم لتعينه على اكتساب المعلومات الجديدة، وتخزينها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها، ولعل الوقائع التاريخية كما ذكرت كما (2010) في مسيرة الاهتمام باستراتيجيات تعلم اللغة توضح بداية هذا التغير عبر تاريخ التربية والتعليم؛ إذ تعبر طريقاً بدأ أوله تقريباً في الخمسينيات والستينيات وما زال حتى اليوم، وتحتل استراتيجيات تعلم اللغة مكانة يجدر الاهتمام بها، والتعمق فيها بالبحث والدراسة، وبصفة خاصة ما يخص تعلم اللغة العربية التي لم تحظ بهذا الإقبال الشديد في الكشف عن استراتيجيات تسهل تعلمها مقارنة بمثيلاتها من اللغات الأوروبية الشائعة؛ أما الدراسات والبحوث التي تناولت تعلم اللغة الإنجليزية من الناطقين بغيرها فكثيرة جداً، وأن المهتمين في هذا المجال، وإدراكهم بأن الحجر الأساسي في الوصول إلى الكفاءة اللغوية في اللغات الثانية هو الاهتمام بالمتعلم نفسه أولاً وأخيراً (كما، 2010: 3-2).

ثانياً: تصنيف أكسفورد لاستراتيجيات التعلم

بدأت معالم استراتيجيات تعلم اللغة تتضح بالدراسات العديدة التي أجريت فيها، وبدأت تقسيماتها وتصنيفاتها تتبين، ومن أهمها تصنيف ميتشيل أوميلي وأنا تشاموت (1985م)، (براون، 1994: 164-165) وتصنيف رابيك أكسفورد (1990م) الذي ركز عليه هذا البحث؛ حيث ترى رابيك أكسفورد أهمية استراتيجيات تعلم اللغة في تطوير الكفاءة الاتصالية، وتصنفها إلى فئتين: مباشرة وغير مباشرة، وهما بدورهما يتفرعان إلى ست استراتيجيات، هي: أولاهما الاستراتيجية المباشرة (Direct Strategies)، ومنها: الأولى التذكيرية Memory مثل: عمل روابط ذهنية Creating mental linkage واستخدام الصور والأصوات Applying images and sounds، والمراجعة الجيدة Reviewing well، والقيام بأداء حركي Employing action، والثانية المعرفية Cognitive، ومنها: الممارسة Practicing، واستقبال وإرسال المعلومات Receiving and sending messages، والتحليل والاستدلال Analyzing and reasoning، والثالثة التعويضية Compensation، ومنها: التخمين الذكي Guessing intelligent والتغلب على القصور في الكلام والكتابة Overcoming speaking and writing limitations in؛ وثانيهما الاستراتيجية غير المباشرة: Indirect Strategies، ومنها فوق المعرفية: Metacognitive، الأولى التركيز عملية التعلم Centering your learning، والتنظيم والتخطيط للتعلم Arranging and planning your learning وتقييم التعلم Evaluating your learning، والثانية الوجدانية: Affective ومنها: خفض مستوى القلق Lowering your anxiety وتشجيع الذات Encouraging yourself وتحديد المستوى الانفعالي Taking your emotional temperature والثالثة الاجتماعية Social ومنها: طرح الأسئلة Asking questions. والتعاون مع الآخرين Cooperating with others والتعاطف مع الآخرين Empathizing with others (Oxford, 2001: 8-15).

ثالثاً: الطلبة المعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط

نقص الانتباه attention deficit وفرط النشاط hyperactivity disorder هو اضطراب نفسي من نوع تأخر النمو العصبي، وهو يبدأ في مرحلة الطفولة عند الإنسان، وهي تسبب نموذجاً من تصرفات تجعل الطفل غير قادر على اتباع الأوامر أو على السيطرة على تصرفاته أو أنه يجد صعوبة باللغة في الانتباه للقوانين؛ وبذلك هو في حالة إلهاء دائم بالأشياء الصغيرة. والمصابون بهذه الحالة يواجهون صعوبة في الاندماج في صفوف المدارس والتعلم من مدارسهم، ولا يتقيدون بقوانين الفصل؛ ما يؤدي إلى تدهور الأداء المدرسي لدى هؤلاء الأطفال بسبب عدم قدرتهم على التركيز وليس لأنهم غير أذكياء؛ لذلك يعتقد أغلبية الناس أنهم مشاغبون بطبيعتهم (Department of Education, 2006) وأشار برادشاو وكمال (Bradshaw, & Kamal, 2013:2) أن هناك ثلاثة أنواع فرعية من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، هي: مفرط النشاط في المقام الأول، وغافل في المقام الأول، ومفرط النشاط وغافل، ويُعتقد أن ثلثين إلى ثلاثة أرباع الذين تم تشخيصهم لديهم الشكل المشترك من اضطراب فرط الحركة، ونقص الانتباه، فضلاً عن ذلك يجب توثيق الصعوبات في حالتين مختلفتين على الأقل، وأن تكون موجودة قبل سن الثانية عشرة، وتتدخل بوضوح في أداء الشخص في الحياة. تشمل أعراض النوع الفرعي الغافل صعوبة في إيلاء الاهتمام الوثيق للأنشطة أو التعليمات عند الحاجة، ولا يبدو أنه يستمع عند التحدث إليه، ويجد صعوبة في إكمال سلسلة التعليمات، وصعوبة التنظيم، ويبدو أنه يفتقر إلى القدرة على التحمل المعرفي، ويسهل تشتيت الانتباه لديه، ويفقد الأشياء وينسى في الأنشطة اليومية.

تشمل أعراض النوع الفرعي المفرط أو الاندفاعي تملل اليدين أو القدمين أو التقلصات في المقعد، ويترك المكان عندما يكون من المتوقع البقاء في مكان واحد، والركض والتسلق بشكل مفرط، أثناء التنقل طوال الوقت، وعدم القدرة على اللعب في شيء واحد لأكثر من بضع دقائق، ويتحدث بشكل مفرط، وغالبًا ما ينادي بالإجابات قبل طرح السؤال، وصعوبة في تبادل الأدوار، وغالبًا ما يقاطع كلام الآخرين (Department of Education, 2006: 3). حسب تعريف غايل وروز (Gayle & Roz, 2004: 4) اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه هو: اضطراب في النمو يحدث في 1-3% من السكان، كما هو الحال مع اضطرابات النمو الأخرى، ويكون الأولاد أكثر عرضة للإصابة من البنات، وهو لا علاقة له بالذكاء، ويمكن أن يعاني الأطفال من جميع المستويات في القدرة، ويمكن أن يؤثر في الأطفال من جميع مناحي الحياة، ولا يختفي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لديهم، ومع ذلك قد يتغير عرض الحالة بمرور الوقت.

وثمة تعريف آخر لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه قدمه باركر (Barker, 2006: 6) إذ يقول إنه يؤثر في قدرة الطفل على تنظيم السلوك والانتباه، ويضيف باركر أيضًا أن المتعلمين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يعانون من مشاكل كثيرة مع فرط النشاط والانتباه والتحكم في الانفعالات، ومما هو جدير بالملاحظة أنه معروف منذ سنوات عديدة، والعديد من علماء النفس والأطباء النفسيين وأطباء الأطفال أنهم يعالجون ويشخصون المزيد والمزيد من الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، ووفقًا لباركلي (Barkley, 2006: 4) فقد ساعد ذلك على الادعاء بأن اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه له أساس بيولوجي عصبي، والمنطقة في الدماغ المرتبطة بالانتباه والاندفاع والسلوك أقل نشاطًا من أدمغة الأطفال غير المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، فإن الكثير من حالات اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ناتجة عن عوامل وراثية. وتقدر نسبة وراثية اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بحوالي 76%. لا يُعرف بالضبط كيف يحدث ذلك؛ ولكن ثبت أن اضطراب فرط الحركة، ونقص الانتباه موجود في كثير من الأحيان لدى هؤلاء الأطفال الذين يعانون والداهم أو أحد والديهم أيضًا من هذا المرض، وتوصل القاضي (2011: 26) إلى أن اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هو اضطراب يتميز بوجود ثلاثة أعراض أساسية، هي: نقص الانتباه، الاندفاعية، والنشاط الزائد.

فرط النشاط كما وصف باركر (Barker, 2006) المتعلمين الصغار المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لا يمكنهم الجلوس في مكان واحد لمدة طويلة، أثناء الدرس يتجولون في الفصل دون إذن المعلم، وعندما يعملون، على سبيل المثال عندما يقومون بمهمة، فإنهم يحركون بعضية أرجلهم وذراعهم، والتحدث عندما لا يكون ذلك ضروريًا واللعب بأشياء أو أشياء غير مرتبطة بالمهمة، والمتعلمون ذوو النشاط المفرط غالبًا ما يتململون ويحاولون القيام بالعديد من الأشياء في نفس الوقت، فهم لا يهتمون بنشاط، ويبدوون في القيام بنشاط آخر.

كما أشار باركلي (Barkley, 2006) بأنه لا يفكر الأطفال المصابون باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه قبل أن يفعلوا شيئًا، وعادة لا يكونون على دراية بالمخاطر أو الخطر الذي ينطوي عليه الأمر؛ حيث إنهم غير صبورين، ويسبب لهم مشاكل في انتظار أشياء مختلفة أو انتظار دورهم على سبيل المثال أثناء لعب لعبة، فهم يجدونها ببساطة مكروهة؛ إذ يلاحظ أيضًا في كثير من الأحيان أن طلبة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يقاطعون أثناء محادثات الآخرين، وهذا من ثم يسبب لهم مشاكل في انتظار أشياء مختلفة أو انتظار دورهم على سبيل المثال أثناء لعب لعبة، فهم ببساطة يجدونها مكروهة، ويلاحظ أيضًا في كثير من الأحيان أن طلبة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يقاطعون أثناء محادثات الآخرين.

وأشارت سيدكويك ميللر وآخرون (Sedgwick-Müller & et al, 2022) إلى اضطراب نقص الانتباه يرتبط مع فرط النشاط (ADHD) بتدني التحصيل الدراسي؛ ما قد يؤثر سلبًا على المدى الطويل في الصحة النفسية والرفاهية والوضع الاجتماعي والاقتصادي لطلبة الجامعات، وغالبًا ما تكون خدمات الصحة النفسية المقدمة لطلبة الجامعات المصابين باضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط غير كافية، نظرًا إلى طول الانتظار للحصول على التشخيص والعلاج في عيادات هيئة الخدمات الصحية الوطنية (NHS) المتخصصة؛ إذ يُعد اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط إعاقة خفية ومهمشة، وقد يُسهم تصنيفه ضمن صعوبات التعلم المحددة في التعليم العالي في المملكة المتحدة في تفاقم هذه المشكلة.

رابعاً: استراتيجيات تعليم الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه

إن المعلمين الناجحين في تعليم الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة، ونقص الانتباه يستخدمون استراتيجية ثلاثية المحاور؛ حيث يبدوون بتحديد الاحتياجات الفريدة للطفل؛ على سبيل المثال، يحدد المعلم كيف ومتى ولماذا يكون الطفل غافلاً ومتسرعاً ومفرط النشاط، ثم يختار المعلم الممارسات التعليمية المختلفة المرتبطة بالتعليم الأكاديمي، والتدخلات السلوكية، وأماكن الإقامة الصفية المناسبة لتلبية احتياجات ذلك الطفل، وأخيراً يجمع المعلم هذه الممارسات في برنامج تعليمي فردي ((individualized educational program (IEP) أو خطة فردية أخرى، ويدمج هذا البرنامج مع الأنشطة التعليمية المقدمة للأطفال الآخرين في الفصل، والاستراتيجية ثلاثية المحاور، باختصار هي كما يأتي:

تقييم احتياجات الطفل الفردية ونقاط القوة: تقيم الاحتياجات التعليمية الفريدة، ونقاط القوة للطفل المصاب باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه في الفصل عبر العمل مع فريق متعدد التخصصات ووالدي الطفل، التفكير في كل من الاحتياجات الأكاديمية والسلوكية، باستخدام التقييمات التشخيصية الرسمية والملاحظات الصفية غير الرسمية؛ حيث يمكن استخدام التقييمات مثل قوائم جرد أنماط التعلم؛ لتحديد نقاط القوة لدى الأطفال، وتمكين التعليمات من البناء على قدراتهم الحالية، ويجب مراعاة الإعدادات والسياقات التي تحدث فيها السلوكيات الصعبة في التقييم.

تحديد الممارسات التعليمية المناسبة: تحدد الممارسات التعليمية التي ستلي الاحتياجات الأكاديمية والسلوكية المحددة للطفل، وتختار الممارسات التي تناسب المحتوى، والمناسبة للعمر، وتجذب انتباه الطفل، وبالنسبة إلى الأطفال الذين يتلقون خدمات التعليم الخاص، يتم دمج الممارسات المناسبة في برنامج التعليم الفردي، وبالتشاور مع المعلمين وأولياء الأمور الآخرين، ويجب إنشاء برنامج تعليمي فردي (IEP) ليعكس الأهداف السنوية والخدمات

المتعلقة بالتعليم الخاص، جنباً إلى جنب مع المساعدات والخدمات التكميلية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، والقيام بالتخطيط لكيفية دمج الأنشطة التعليمية المقدمة للأطفال الآخرين في الصف، مع الأنشطة المحددة للطفل المصاب باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، ونظراً إلى عدم وجود طفلين مصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه متشابهان، فمن المهم أن يوضع في الاعتبار أنه لا يوجد برنامج تعليمي واحد أو ممارسة أو إعداد تعليمي واحد سيكون الأفضل لجميع الأطفال. وتتضمن البرامج الناجحة للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه المكونات الثلاثة، وهي: تعليم أكاديمي والتدخلات السلوكية، وتجهيزات الفصول الدراسية (القاضي، 2011: 26).

تعليم اللغة الثانية للمتعلمين المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط:

كما لاحظ نيكسون وريتشاردسون (Nixon & Richardson, 2004: 4) يجب أن يكون المعلمون مؤهلين ولديهم معرفة، حول اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه حتى يتمكنوا من التعرف على أعراض هذا الاضطراب في فصله الدراسي؛ إذ تظهر أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه عادةً عندما يذهب الطفل إلى المدرسة؛ لذلك يجب أن يكون المعلم قادراً على التعرف عليها بسهولة، ومساعدة الطفل في التغلب على الصعوبات التي يواجهها أثناء عملية التعلم، باختيار أنسب طريقة للتدريس. إن للمعلم وكفاءته تأثيراً كبيراً في نجاح المتعلمين وسلوكهم أثناء الدروس، ونرى أن الطريقة الأنسب لتعليم اللغة الإنجليزية لمتعلمي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه هي الاستجابة البدنية الكلية، لأسباب تتعلق بالرجل. بادئ ذي بدء، فهو يقلل من مستوى التوتر لدى الطلبة الذين يتعلمون لغة ما، وهو أمر مهم للغاية خاصةً لمتعلمي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه الذين يعانون عادةً من الإجهاد، وانخفاض احترام الذات أثناء الدروس، وتمكنهم هذه الطريقة من الشعور براحة أكبر في الفصل الدراسي، كما لاحظ بودنار (Bodnar, 2015: 50) أن الاستجابة البدنية الكلية تسمح للطلبة التحدث فقط عندما يكونون مستعدين بالفعل؛ وذلك كي لا يشعرون بالقلق، ومن الأساليب التي يمكن استخدامها لتحقيق هذا التأثير استخدام أوامر من قبل المعلم، وأحياناً أوامر مضحكة، لتوجيه سلوك الأطفال، مثل تلك التي أنشأها بودنار، ومن أمثلة ذلك:

- أغمض عينيك، المس أذن صديقك
- أركض حول كرسيك،
- قم
- اجلس
- صفق يديك ثلاث مرات
- خذ كتابك
- اركض إلى السبورة وخذ قلمك الرصاص إلى اليد اليمنى وما إلى ذلك. (Bodnar, 2015: 51)

وعندما يصبح الطلبة مستعدين لمهارة التحدث، يمكنهم قول أوامر لتوجيه سلوك أقرانهم، ولا يُجبر الطلبة على أي شيء في هذه الطريقة، وكما لاحظ لارسن أن الشعور بالنجاح وانخفاض القلق يسهل التعلم؛ لذلك يمكن لجميع الطلبة الاستفادة منها، وخاصةً اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. إن طلبة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والمفرطون في النشاط، لا يمكنهم الجلوس في مكان واحد دون التحرك، ومن ثم فإن أي شكل من أشكال النشاط البدني يُنصح به، وهذه الطريقة توفر عبر التحرك أثناء تعلمهم العملية؛ حيث لا يمكنهم فقط التعبير عن التوتر وإطلاق العواطف، ولكن أيضاً الاندماج مع أصدقائهم. ومن الجدير بالذكر أيضاً أنه قد يشعر متعلمو اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بالتحسن أثناء المهام البدنية؛ لأنهم يعاملون بنفس الطريقة التي يعامل بها الطلبة الآخرون مع وجود صعوبات في التعلم، وتكون الإعاقات أقل وضوحاً؛ حيث يقوم جميع الطلبة بنفس الأنشطة البدنية، ولا يشعر الأطفال المصابون بفرط الحركة ونقص الانتباه بسوء، وقد يساعد استخدام الأساليب المذكورة من قبل المعلمين طلبة اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه على استيعاب المعرفة؛ لكن المهم أن جميع الطلبة في الفصل، وأيضاً أولئك الذين ليس لديهم مشاكل، قد يستفيدون من هذا النوع من التدريس.

الدراسات السابقة:

هي الدراسات التي تتوافق مع البحث العلمي الذي قد قام الباحث في إعداده، حيث يجب على الباحث أن يظهر أوجه التشابه والاختلاف بين دراسته وبين ثمة عديد من الدراسات التي تبحث في مجال تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية ومجال نقص الانتباه وفرط النشاط، ومن هذه الدراسات دراسة بعنوان: استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لـ: العبدان، عبد الرحمن، والدرويش، راشد؛ (العيدان، وراشد، 1998)؛ حيث جمعت الدراسة بين الجانب النظري والتطبيقي في دراسة استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بوجه عام، وهي لم تتناول كما في مقالنا نماذج من طلبة أكاديمية لوبي بالمليزيا، ودراسة بعنوان: تعليم اللغة الإنجليزية للمتعلمين الصغار المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لمغدا بودنار، (Bodnar, 2015) وتقدم هذه الدراسة خصائص المتعلمين الذين يعانون من مشاكل اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، والصعوبات التي يواجهونها أثناء تعليمهم وكيف يجب على المعلم تعليمهم، وهي دراسة تفيد المقال في الجانب النظري فحسب، ودراسة معنونة بـ: استخدام استراتيجيات التعلم لدى الجامعيين الناطقين بغير اللغة العربية لندوة بنت حاج داود، (حاج داود، 2011) وتركز هذه المقالة على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية والمتخصصين في اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بالمليزيا، والتعرف على اهتمامات الطلبة بالمهارات اللغوية. واستنتجت الدراسة أن الاستراتيجيات المباشرة أخذت حظها الوافر في اختيار العينة لاستراتيجيات التعلم، وهي تختلف عن مقالنا في أننا نتناول نقص

الانتباه وفرط النشاط لدى الطلبة، واستراتيجيات تعلمهم اللغة العربية، ودراسة بعنوان: الحاجة إلى استراتيجيات التدريس لدى الطلبة المعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط في مدارس المملكة العربية السعودية ل: كمال، منال عمر (Kamal, 2016) حيث ركزت الباحثة على جمع المعلومات عبر الاستطلاعات والبحوث المتعلقة بفهم المعلم، وكذلك آراء معلمي الطلبة ووجهات نظرهم نحو نقص الانتباه وفرط النشاط، لتوفير المعلومات من أجل زيادة الوعي بأنواع مختلفة من الاستراتيجيات للمعلمين السعوديين، ومستشاري الطلبة وأولياء الأمور لتطبيقها على المرحلة الابتدائية، ودراسة بعنوان: إدارة دروس اللغة الإنجليزية بوصفها لغة الأولى (EFL) مع تلاميذ اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لتيريزا ستيروفا، (Stibrová, 2017) واعتنت هذه الأطروحة بمسألة إدارة الفصول الدراسية في فصول اللغة الإنجليزية بوصفها اللغة الأم (EFL) مع تلاميذ اضطراب فرط الحركة، ونقص الانتباه، ووصفت الجزء النظري بدقة موضوع إدارة الفصل الدراسي بتقديم الإستراتيجيات العامة لإدارة الفصول الدراسية، ثم تم تقديم الأساليب المحددة الفعالة لطلبة اللغة الإنجليزية بوصفها لغة الأم (EFL). في ضوء ما ذكر عن الدراسات السابقة، وجدنا أن ثمة فجوة بين الدراسات السابقة ومقالنا؛ من حيث إننا نطبق استراتيجيات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها للطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط بماليزيا، وعينات البحث تختلف عما في الدراسات السابقة، واللغة الهدف للعينات المختارة في مقالنا هي اللغة العربية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدفها، وذلك عبر التعرف على استراتيجيات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها للطلبة المعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط، وبالنسبة إلى المنهج الوصفي، فقد رجعنا إلى الكتب والمقالات والبحوث ذات العلاقة بموضوعي تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ونقص الانتباه وفرط النشاط؛ أما بالنسبة إلى المنهج التحليلي، قمنا بالمقابلة لمعرفة الاستراتيجيات التي استخدمها طلبة اللغة العربية لغير الناطقين بها من الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط؛ حيث تم تصميم أسئلة المقابلة بناء على تصنيف أكسفورد لاستراتيجيات تعلم اللغة.

عينة الدراسة:

أفراد العينة: شملت الدراسة طالبين اثنين فقط؛ وقج تم اختيار هذه العينة القصدية (Purposive Sampling) أو العمدية، وهي أسلوب غير احتمالي لاختيار أفراد الدراسة، بهدف اختيار أشخاص يمتلكون خصائص محددة ومعينة تتناسب تمامًا مع أهداف البحث، والعينتان هما طالبًا اللغة العربية في أكاديمية لوبي، وتمت دعوتهما للمشاركة في هذا البحث عبر التواصل معهما في واتساب، علما بأن مدرسة أكاديمية لوبي (Loppy Academy) تتبع منهج التعليم الفردي والتعليم المنفصل؛ حيث يقوم معلم واحد بتعليم طالب واحد، وتتراوح أعمار الطلبة من 7 إلى 12 سنة، وعدد الطلبة في هذه الأكاديمية 20 طالبًا وطالبة فقط.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من 20 طالبًا وطالبة من طلبة اللغة العربية في أكاديمية لوبي (Loppy Academy)، وتقع المدرسة في كومبك، بولاية سلانجور.

الأساليب الإحصائية:

الأداة التي تستخدمها الدراسة جمع البيانات عبر المقابلة شبه المقتنة أو المقابلة المتعمقة (Semi Structured Interview)، ومن أهداف استخدام هذه الأداة في جمع البيانات التي عبرها يمكن الحصول على معلومات عما قد فعله ويريد ويفضل أن تفعله العينة، ومعرفة ما يدور في داخل أفكار العينة المختارة، وذلك لعدم استطاعتنا معرفة شعور العينة، وأفكارها ونيتها بشكل مباشر، من هنا يجب الاعتماد على طريقة المقابلة (أبو زيدة، 2005: 10) وصممت الدراسة أسئلة المقابلة بناء على تصنيف أكسفورد لاستراتيجيات التعلم (Oxford, 1990: 18).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

اعتمد الإطار التطبيقي على أسئلة البحث الآتية:

تشمل نتائج الدراسة التعرف إلى بيانات المشاركين، وبعد ذلك، مناقشة استراتيجيات يستخدمها المتعلمان في تعليم اللغة العربية للطلبة المعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط؛ أما أهداف الدراسة فتتمثل في الآتي: التعرف على استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، والتعرف على الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط، والكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

بيانات المشاركين: إن المشاركين في البحث الحالي متعلمان في مدرسة لوبي الأكاديمية، وهما يدرسان مادة اللغة العربية فيها، وأيضًا بعض المواد الأخرى؛ إذ إن لهما الخبرات في تعلم اللغة العربية لطلبة ADHD. وفيما يلي تعريف موجز بكل المشاركين:

الطالبة الأولى ويرمز لها بـ (ط1): عمرها 11 سنة، وكانت تدرس في الأكاديمية منذ 7 سنوات، وتم تشخيص حالتها بأنها مصابة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه قبل دخولها الأكاديمية، وبدأت تدرس اللغة العربية في سنة 2020م.

الطالب 2 ويرمز له بـ (ط2): عمره 9 سنة، وكان يدرس في الأكاديمية منذ 6 سنوات، وتم تشخيص حالتها بأنها مصابة باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بعد دخولها الأكاديمية، وبدأت تدرس اللغة العربية في سنة 2019م.

نتائج المقابلة: في هذا الإطار، تسعى الدراسة إلى عرض نتائج المقابلة من طالبين اثنين عن الاستراتيجيات التي يستخدمونها في تعلم اللغة العربية وهما يعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط. وقد تم توجيه الأسئلة الآتية إلى الطالبين حول استراتيجيات تعلم اللغة العربية، وهي:

1. كيف تتعلم اللغة العربية؟

2. بعد وقت الدراسة في الأكاديمية، هل درست اللغة العربية؟

3. هل أنت قادر على التركيز أثناء الدراسة في الفصل؟

4. هل تفهم ما يقوم المعلم بتدريسه؟

5. هل تدرس مع الأصدقاء في الأكاديمية؟

استخدام بطاقة ملونة وممتعة لتذكر المفردات: إن المشاركين كلاهما يكتبان ويحفظان المفردات ويتعلمها على البطاقة، وهذا النشاط الذي أرشدهما إليه معلمهما يساعدهما على اكتساب المفردات العربية الجديدة، كما ذكرت ذلك تلك الطالبة (1) بقولها:

“Saya ada mufradat card, cikgu ajar macam mana nak buat dulu, nanti saya baca dekat situ kalau tak ingat.”

بمعنى: (لدي بطاقة فريدة من نوعها، سيعلمني أستاذي كيفية صنعها أولاً، وبعد ذلك سأقرأها في مكان قريب إذا لم أتذكرها).

والطالب (2) في قوله:

“... Nanti kalau susah nak ingat, saya akan tulis kat mufradat card pastu saya lukis cecantik supaya ingat.”

بمعنى: (إذا كان من الصعب تذكرها، فسأكتب على بطاقة المفاتيح حتى أتمكن من رسم أشياء جميلة لأتذكرها).

- تكرار المفردات التي تعلمها بالغناء

أكد كلا الطالبين أن التعلم بالغناء يجعل الدرس أسهل للتذكر، وهما يغنيان المفردات حتى خارج الأكاديمية، وفي أي مكان، كما أوضح ذلك بالقول الطالب (2):

“...kadang tu tau2 dalam bilik air pun saya nyanyi lagu asmaul hayawatan yang macam lagu raya tu.”

بمعنى: (أحياناً أغني في الحمام أغاني أسماء الحياة التي تشبه أناشيد ترانيم العيد).

- استخدام المفردات عندما تتظاهر باللعب (pretend play).

يستخدم الطالب (2) ما تعلمه من المفردات؛ حيث قال:

“...saya pernah berlakon jadi asadun...”

بمعنى: (اعتدت أن أمثل أن أكون أسداً).

- الجلوس أمام المعلم أثناء الدرس الجماعي.

واجه المشاركون مشكلة كبيرة عند النشاط الجماعي في الفصل؛ حيث إنهما لا يهتمان اهتماماً جيداً خلال النشاط الجماعي، وفي بعض الأحيان لا يفهمان أي شيء عن موضوع الدرس. ونصت الطالبة على ذلك (ط1) بقولها:

“...saya tak faham apa pun, tapi kawan2 semua macam dah faham”

بمعنى: (لا أفهم شيئاً؛ لكن جميع أصدقائي يفهمون ذلك).

- جلسة خاصة مع المعلم أفضل من التعلم الجماعي مع الأصدقاء.

إن جلسة التعلم الجماعي يؤدي إلى القلق لدى المعانين من نقص الانتباه؛ حيث يشعر المشاركون كأنهما بطيئان والأصدقاء كلهم نشيطون وأذكياء؛ إذن يفضل كلا المشاركين جلسة خاصة مع المعلم؛ إذ ذكرت الطالبة (ط1):

“sebab kawan ramai yang laju, saya selalu tak boleh ikut diorang nyanyi laju.. tapi kalau dengan maryam dengan afi okay la.”

بمعنى: (لأن عددًا من الأصدقاء سريعون، ولا يمكنني دائماً متابعة الأشخاص الذين يغنون بسرعة... ولكن إذا كان الأمر مع مريم وأفي، فلا بأس).

وقال الطالب (2):

“... kawan2 semua laju saya tengok, saya je tak faham2 kadang tu”

بمعنى: (أرى أن جميع أصدقائي سريعون، ولا أفهمها أحياناً).

- تكرار المعلم خطة التدريس يساعد الطلبة

واجه الطالب (2) مشكلة فهم الدرس، ويحتاج إلى الإعادة والتكرار من المعلم في بيان الدرس، بقوله:

“mula2 saya tak faham, tapi bila cikgu ulang ngan tunjuk satu2 nak buat apa baru saya faham”

بمعنى: (في البداية لم أفهم؛ لكن عندما كرر المعلم وأظهر لي ما أريد القيام به، فهمت للتو).

- إعادة قراءة الدرس مع المعلم

لا يستطيع المشاركون القراءة بأنفسهم؛ إذ يحتاجان إلى مصاحبة المعلم، ومن كلاهما:

الطالبة (1) تقول:

“Tapi kalau baca sama2 dengan cikgu baru faham.”

بمعنى: (لو تعلمت بصحبة المعلم لفهمت الدرس).

أما الطالب (2) فيقول:

“saya suka je baca buku, tapi saya nak baca dengan cikgu”

بمعنى: (أنا كذلك، أحب أن أقرأ الكتاب، لكن أريد أن أقرأ بصحبة المعلم).

تحليل البيانات:

تحليل السؤال الأول: يهدف السؤال الأول إلى معرفة استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية للطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط بشكل عام، وقد توصلت الدراسة إلى أن طلبة أكاديمية لوبي قد استخدموا عدة استراتيجيات لتعلم اللغة؛ وهي تتزامن مع تصنيف أكسفورد، فاعتمد هؤلاء الطلبة على الاستراتيجيات المباشرة أكثر من غير المباشرة، ويستخدمون الاستراتيجيات التذكيرية عبر عمل روابط ذهنية واستخدام الصور؛ مثل استخدام بطاقة خاصة لحفظ المفردات، وفضلاً عن ذلك رغب الطلبة في الغناء لحفظ المفردات العربية أو الدرس، وأيضاً ممارسة ما تعلمه الطلبة في اللعبة أيضاً من الاستراتيجيات المباشرة

تحليل السؤال الثاني: يهدف السؤال الثاني من هذه المقابلة إلى كشف استراتيجيات التعلم الذاتي للطلبة المعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط؛ أي كيف يتعلم الطلبة خارج الوقت الدرس المحدد، واستنتجت الدراسة بأن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى المساعدة إذ أرادوا مراجعة الدرس أو قراءة نصاً ما. **تحليل السؤال الثالث:** السؤال الثالث يهدف إلى معرفة هل هناك استراتيجية مستخدمة لدى الطلبة المعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط لمساعدتهم على التركيز خلال التعلم الجماعي، فالجلوس أمام المعلم أو قريباً منه هو أحدها، وهذا يشير إلى الاستراتيجيات الوجدانية بتشجيع الذات.

تحليل السؤال الرابع: يهدف السؤال الرابع إلى كشف استراتيجيات فهم الدرس لدى الطلبة المعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يطلبون المساعدة من المعلم لتكرار ما لا يفهمونه من الدرس، وأيضاً تكرار الطلبة للمفردات المدروسة عبر الغناء خارج وقت الدروس. **تحليل السؤال الخامس:** يهدف السؤال الخامس إلى معرفة الاستراتيجيات الاجتماعية لتعلم اللغة للطلبة المعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط، وكما أشار مانوزا وآخرون (Mannuzza & others, 1993: 494) إلى أن البالغين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يواجهون صعوبات في العثور على وظيفة ينجحون فيها ويحققونها؛ ما يجعلهم يغيرون مهنتهم عدة مرات، وكثيراً ما يواجه هؤلاء الأشخاص مشاكل شخصية مع زملائهم وأصحاب العمل، علاوة على ذلك، غالباً ما يتأخرون عن العمل، ويرتكبون بعض الأخطاء المفرطة.

الخاتمة:

على الرغم من أن هذه الدراسة امتداد للدراسات المشابهة السابقة التي أجريت على استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية بوجه عام، فإنها بحثت في استراتيجيات تعلم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية للطلبة الذين يعانون من فرط الحركة ونقص الانتباه، ولعلها تفيد أولئك الذين ليس لديهم مشاكل من هذا النوع من التدريس، وعليه فإنه يمكن اعتبار نتائجها إسهاماً علمياً في هذا المجال خاصةً، والنتائج السابقة تدل بوضوح على أهمية استخدام الاستراتيجيات الصحيحة على الطلبة.

أولاً: النتائج

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلها، والتي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

- أن استراتيجيات التعلم هي خطوات أو سلوكيات شعورية في الغالب، يستخدمها المتعلم لتعينه على اكتساب المعلومات الجديدة، وتخزينها، والاحتفاظ بها واسترجاعها.
- أن نقص الانتباه وفرط النشاط نموذج من التصرفات تجعل الطفل غير قادر على إتباع الأوامر أو السيطرة على تصرفاته.
- أن الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط قد اعتمدوا على الاستراتيجيات المباشرة أكثر من الاستراتيجيات غير المباشرة.
- أن الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط يحتاجون إلى المساعدة إذ أرادوا مراجعة الدرس أو قراءة نصاً ما.
- أن جلوس الطلبة المعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط بالقرب من المعلم يساعدهم على خفض القلق في الفصل.
- أن التكرار وإعادة استراتيجيات مهمة يستخدمها الطلبة المعانين من نقص الانتباه وفرط النشاط.
- أن الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط ضعيفون في المهارات الاجتماعية.

ثانياً: التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من النتائج، نوصي بما يأتي:

- أن يكون عند المعلم حساسية حول شخصية الطالب أو الطالبة.
- أن يقوم الباحثون في المستقبل بالبحث عن استراتيجيات تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لدى الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط؛ حيث إنه يركز دائماً في البحوث على وجهات نظر معلمي الطلبة الذين يعانون من نقص الانتباه وفرط النشاط.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو زيدة، فريدة. (2005). *مناهج البحث العلمي: طرق البحث النوعي*، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- براون، هـ. دوجلاس. (1994). *مبادئ تعلم وتعليم اللغة*. ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، وعيد بن عبد الله الشمري. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حاج داود، ندوة. (2011). استخدام استراتيجيات التعلم لدى الجامعيين الناطقين بغير اللغة العربية. ماليزيا. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، عدد خاص.
- شاهين، عبد الحميد. (2010م). "استراتيجيات التعلم المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعليم"، موقع إلكتروني: <https://www.noor-book.com> تاريخ الدخول: 12 أكتوبر 2025م.
- العبدان، عبد الرحمن والدويش، راشد. (1998). استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، الرياض: مجلة جامعة أم القرى. الطبعة (1).
- القاضي، خالد سيد. (2011). تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط- دليل عملي للوالدين والمعلمين. عالم الكتب. الطبعة (11).
- كاما، نونج لأكسانا. (2010) *استراتيجيات تعلم اللغة وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. ماليزيا: جامعة مالايا.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Barkley, Russell A. (2006). *Attention - Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: The Guilford Press.
- Bodnar, M. (2015). *Teaching English to young learners with ADHD and dyslexia*. Poland: World Scientific News.
- Bradshaw, Lori & Kamal. (2013). Teacher knowledge, training and acceptance of students with ADHD in their classrooms: Qatar case study. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 2013 (1). [DOI]
- Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Chamot, A.& J. O'Malley. (1995). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. (UK: Cambridge University Press.
- Department of Education, (2006). Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. *Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Instructional Strategies and Practices*. Washington, D.C.
- DuPaul, G. J., McGoey, K. E., & Eckert, T. L., (2001). Preschool children with attention - deficit/hyperactivity disorder impairments in behavioral, social, and school functioning. *J Am Acad Child Adolescent Psychiatry*. 40(5), 508-515. [DOI]
- Ellis, R., (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hismanoglu. (2021). *Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching*. Retrieved September 13th. <http://iteslj.org/articles/Hismanoglu-strategies>
- Kamal, M.O. (2016). The Need of Teaching Strategies for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder at Saudi Arabian Schools. *USA: International Journal of Scientific Research in Science and Technology*.
- Mannuzza, S., and others. (1993). Adult psychiatric status of hyperactive boys as grown up. *American Journal of Psychiatry*. [DOI]
- Nixon, G, Richardson R. (2004). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A Practical Guide for Schools*. Southeastern Education and Library Board.
- Oxford, R., L. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. GALA.
- Oxford, R., L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House/Harper Collins.
- Parker, Harvey C. (2006). *Problem Solver Guide for Students with ADHD*. Florida: Specialty Press, Inc. Plantation.
- Rubin, J., Wenden, A. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. UK: Prentice Hall International.
- Rebecca, Gudjónsson, Gísli, Hank, Dietmar, Pitts, and Mark, Young, Susan & Asherson, Philip. (2022). *University students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a consensus statement from the UK Adult ADHD Network (UKAAN)*, Volume 22, article number 292, USA.
- Stibrová, T. (2017). *Managing English Classes with ADHD Pupils*, Diploma Theses. Czech: Masaryk University.

ثالثاً: ترجمة المراجع العربية

- Abu Zeidah, F. (2005). *Scientific research methodologies: Qualitative research methods*. Amman: Amman Arab University for Graduate Studies.
- Al-Abdan, A. R., & Al-Duwaish, R. (1998). Learning strategies of Arabic as a second language. *Umm Al-Qura University Journal*, 1st ed., Riyadh.
- Al-Qadi, K. S. (2011). *Behavior modification for children with attention deficit hyperactivity disorder: A practical guide for parents and teachers* (11th ed.). Alam Al-Kutub.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (Trans. Ibrahim bin Hamad Al-Qa'id & Eid bin Abdullah Al-Shammari). Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Haj Dawood, N. (2011). The use of learning strategies among non-Arabic speaking university students. *Journal of Linguistic and Literary Studies (Special Issue)*, Malaysia.
- Kamma, N. L. (2010). Language learning strategies and Arabic language teaching methods for non-native speakers. University of Malaya, Malaysia.
- Shahin, A. H. (2010). Advanced learning strategies and teaching styles. Retrieved October 12, 2025, from <https://www.noor-book.com>

The Effect of Using the Problem-Solving Method in Teaching the Circles Unit on Critical Thinking and Academic Achievement among Tenth-Grade Students in the Sultanate of Oman

Manal Hamed Al-kalbani*

¹ Al-Hiyal School for Basic Education, Ministry of Education, Oman.

* Corresponding Author: Manal Al-kalbani (ueser99one@gmail.com)

أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان

منال بنت حمد الكلبانية^{1*}

¹ مدرسة الحيال للتعليم الأساسي (12-1) - وزارة التربية والتعليم - سلطنة

عمان.

*الباحث المراسل: منال الكلبانية (ueser99one@gmail.com)



This file is licensed under a

[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted

قبول البحث

2026/3/6

Revised

مراجعة البحث

2026/2/10

Received

استلام البحث

2026/1/24

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.4>

Abstract:

Objectives: The study aimed to investigate the effect of using the problem-solving method in teaching the circles unit on critical thinking and academic achievement among tenth grade students in Al Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman.

Methods: The quasi-experimental design was followed to answer the study questions. The study sample consisted of (54) female students from the tenth grade at Maqniyat Basic Education School in Ibri in Al Dhahirah Governorate. The study material consisted of a guide for teaching the circles unit of the tenth grade. The study tools consisted of a test on critical thinking skills and an achievement test in the circle's unit.

Results: The results of the study showed there is a statistically significant difference at a significance level of ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the control and experimental groups in the post-application of the critical thinking skills test in favor of the experimental group. Also, there is a statistically significant difference at a significance level of ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the control and experimental groups in the post-application of the achievement test in favor of the experimental group.

Conclusions: The study recommended confirming emphasizing the use of the problem-solving method in developing critical thinking skills for other grades of the second cycle in basic education and expanding the use of the problem-solving method in developing other thinking skills, such as spatial, creative, innovative and reflective thinking.

Keywords: Problem-solving method; academic achievement; critical thinking skills.

المخلص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان.

المنهجية: تم اتباع التصميم شبه التجريبي للإجابة عن أسئلة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة من الصف العاشر الأساسي بمدرسة مقنيات للتعليم الأساسي بولاية عبرى في محافظة الظاهرة. وتكونت مادة الدراسة من: دليل إرشادي لتدريس وحدة الدوائر لمادة الرياضيات للصف العاشر الأساسي، في حين تكونت أدوات الدراسة من: اختبار في مهارات التفكير الناقد، والاختبار التحصيلي في وحدة الدوائر.

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات.

الخلاصة: أوصت الدراسة بالتأكيد على استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لصفوف أخرى من الحلقة الثانية في التعليم الأساسي، والتوسع في استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الأخرى، كالتمثيل الفراغي والإبداعي والابتكاري والتأملي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية حل المشكلات؛ مهارات التفكير الناقد؛ التحصيل الدراسي.

الاستشهاد

Citation

الكلبانية، منال. (2026). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (3), 358 - 373.

Al-kalbani, M. H. (2026). The Effect of Using the Problem-Solving Method in Teaching the Circles Unit on Critical Thinking and Academic Achievement among Tenth-Grade Students in the Sultanate of Oman. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(3), 358-373. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.4> [In Arabic]

المقدمة:

في إطار خطة التنمية المستدامة لعام 2030م والتي تضمنت سبعة عشر هدفاً كان من بينها الهدف الرابع التعليم الجيد، والذي يركز على ضمان أن يكتسب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة في شتى بقاع العالم، ولقد تبنت جميع الدول الأعضاء ومن بينها سلطنة عمان جميع تلك الأهداف في عام 2015. أوضحت معايير الرياضيات المدرسية (NCTM) - الصادرة عام 2014م - المعرفة والفهم والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم في مراحل الدراسة بالمدرسة، وتنقسم قسمين: القسم الأول معايير المحتوى -موضوعات الرياضيات المدرسية- وتشمل الأعداد والعمليات، والهندسة، والجبر، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات. والقسم الثاني معايير العمليات - طرق اكتساب المعرفة الرياضية واستخدامها- وتتمثل في حل المشكلات، والتفكير، والاتصال، والعلاقات (الربط)، والتمثيل (الريامي، 2023)، لذا دُعيت معايير المنهج الصادرة عن المجلس الوطني لمعالي الرياضيات في الولايات المتحدة الإمريكية إلى أن يكون حل المشكلات جزءاً لا يتجزأ من تعليم الرياضيات، وأن يتم النظر إليه كوسيلة للتعليم، وليس مجرد هدف من أهداف تعليم الرياضيات، وأشار معيار حل المشكلات إلى أنه يمكن تقديم المفاهيم والمبادئ الرياضية من خلال مشكلات تنبع من العالم الواقعي للمتعلم. أما معيار التفكير والبرهان فقد بيّن أنه يجب على المناهج المدرسية لمبحث الرياضيات أن تُمكن طلبة المراحل جميعاً من إدراك أهمية التفكير والبرهان في الرياضيات، وبناء تخمينات رياضية والتحقق منها، وتطوير وتقويم الحجج، واختيار أساليب البرهان المختلفة (مقدادي والزعبي، 2020)، والمتتبع لتطورات المناهج العمانيّة لمادة الرياضيات لا بد أن يلاحظ أن أهداف المنهج تغيرت مما أدى لتغير مضمونها، وباتت أقرب لواقع المتعلم مما أدى هذا؛ لتطور طرائق تدريسها، وأهم هذه التحولات التطورية التركيز على طريقة حل المشكلات. أضف إلى ذلك أن مادة الرياضيات تعتبر رياضة للعقل، وهذه الرياضة تُعنى بالتفكير؛ فالتفكير أمر لا بد منه في الرياضيات، عبر مفهوم كل من استراتيجيات حل المشكلات والتفكير الذي يتضح من خلالهما أنهما جزء لا يتجزأ من مادة الرياضيات؛ الأمر الذي دائما ما يثير التساؤلات الكثيرة حول هذا المزيح.

وبما أن الهندسة أقرب للواقع بطبيعتها، يحتاج الطالب فيها إلى التخيل وإصدار الأحكام حول ما يتوصل إليه من أفكار، واستجابة لتوصيات العديد من الدراسات مثل دراسة الدبدوب (2005) ودراسة العبدلي (2006) ودراسة الريامي (2007) ودراسة الغافري (2007) في اختبار مختلف الاستراتيجيات الحديثة في مجالات مختلفة من الرياضيات غير الجبر والإحصاء ومتابعة تأثيرها على متغيرات عديدة كالتحصيل والتفكير بشتى أنواعه، وانطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة التي اختبرت فاعلية استراتيجيات حل المشكلات في مختلف المواد الدراسية على متغيرات كالتفكير الإبداعي والتأملي والإبتكاري، وتناولت التفكير الناقد مع استراتيجيات أخرى، ونظراً إلى الدور الكبير الذي تلعبه استراتيجيات حل المشكلات في تشجيع الطلبة على التعامل مع مستويات عليا من التفكير بما في ذلك التفكير الناقد، ولإنها استراتيجية تتناسب بشكل كبير مع معطيات مادة الرياضيات. جاءت فكرة هذه الدراسة التي تهدف إلى اختبار أثر تدريس الهندسة - وحدة الدوائر - باستراتيجية حل المشكلات ومعرفة أثرها على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان.

مشكلة الدراسة:

إن اختيار طريقة التدريس المناسبة لها دور كبير في تحقيق الأهداف العلمية للمادة، ورفع المستوى التحصيلي، ورفع دافعيتهم لتعلم المادة وتنمية التفكير لديهم، وبعد الاطلاع على الأدبيات يتضح وجود بعض من الدراسات التي تؤكد على أهمية استخدام استراتيجيات حل المشكلات في العملية التعليمية، حيث أكد محمد (2008) في دراسته على وجود علاقة طردية تربط كل من التحصيل الدراسي والتفكير الناقد وحل المشكلات، وجاءت الويكات (2020) لتؤكد أثر استخدام استراتيجيات حل المشكلات في تدريس مبحث الرياضيات على مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

ومن مشاركة السلطنة في الدراسة الدولية (TIMSS) عام 2023، والتي بدورها قدمت منظوراً حول كفاءات الطلبة العمانيين في مادتي الرياضيات والعلوم، والتي سمحت هذه الدراسة بالبحث بعمق عن خصائص العملية التربوية التي تؤدي إلى التعلم على مستوى عالمي في المواد، وركزت على المنهج كما كان المفروض تدريسه وما تم تدريسه فعلياً على أرض الواقع (وزارة التربية والتعليم، 2023)، وبعد اطلاع الباحثة على النتائج العامة لهذه الدراسة والتي أوضحت ضعف عام في حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى الطلبة العمانيين.

كما قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية شملت (15) معلماً ومعلمة، على حسب أسئلة الدراسة الاستطلاعية خرجت الباحثة بالآتي أظهرت استجابات المعلمين للسؤال الأول أن (82.4%) من المعلمين لا يفرقون بين المشكلة والمسألة في الرياضيات ويعتقدون أنهما سواء، بيد أن الفارق بينهما كبير جداً. كما أجمعوا جميعهم على أهمية استراتيجيات حل المشكلات في مادة الرياضيات من خلال توضيحهم لأثرها الملموس بعد تطبيقها والمتوقع من تطبيقها. وأشارت استجابات المعلمين للسؤال الثالث والرابع على أن (46.3%) من المعلمين لديهم تفاوت كبير في فهم التفكير الناقد وطرق توظيفه. وأجمعوا جميعهم مرة أخرى على توقع علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية تجمع بين استراتيجيات حل المشكلات والتفكير الناقد.

كما لاحظت الباحثة - من خلال عملها الميداني كمعلمة مادة الرياضيات ومن خلال الزيارات التبادلية مع المعلمين في مختلف المدارس- أن بعض من اهتمام المعلمين أثناء شرح دروس الرياضيات سواء ما كان في الجبر أو الهندسة لا يتعدى المستويات الأدنى من التفكير، حيث ينصب تركيزهم على إيجاد الحلول السريعة واستخدام طرق الحل المعروفة مُكتفين بأشهر سؤال جد أو احسب ناتج ما يلي، الأمر الذي يؤثر سلباً على مستويات تفكير الطالب خاصة إذا ما تعامل الطالب مع الأسئلة ذات المستويات التفكير العليا.

أسئلة الدراسة:

- ما أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان؟
- ما أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان؟

فرضيات الدراسة:

تفحص الدراسة الفرضيات التالية:

- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد.
- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

أهمية الدراسة:

- استمدت هذه الدراسة أهميتها من أهمية استراتيجية حل المشكلات التي تعد هدفاً أساسياً من أهداف تعليم الرياضيات، وهي أيضاً مطلباً في الحياة اليومية، ومن أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وتتجلى أهميتها في أنها:
- تقدم دليلاً إرشادياً لمعلمي مادة الرياضيات يوضح طريقة استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر في منهج الصف العاشر الأساسي.
- تقدم الدراسة نموذجاً للمعلمين لتحضير الدروس باستراتيجية حل المشكلات بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد ورفع التحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- تزود المعلمين بقائمة مهارات التفكير الناقد الملائمة لتدريس وحدة الدوائر للصف العاشر الأساسي؛ للاستفادة منها في تدريس شتى المواضيع في الهندسة الرياضية.
- تزود المعلمين باختبار في قائمة مهارات التفكير الناقد؛ للكشف عن مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.
- تزود معلمي مادة الرياضيات باختبار تحصيلي يقوم على مجموعة من المشكلات الرياضية في وحدة الدوائر للصف العاشر الأساسي.
- تقدم للقائمين على تطوير مناهج الرياضيات مجموعة من المشكلات الرياضية الملائمة لتضمينها في دروس وحدة الدوائر للصف العاشر الأساسي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024م/2025م.
- الحدود المكانية: مدرسة حكومية بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان.
- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان.
- الحدود الموضوعية: وحدة الدوائر المقررة على الصف العاشر الأساسي في الفصل الدراسي الأول (2024م/2025م) من كتاب مادة الرياضيات (الجزء الأول).

مصطلحات الدراسة:

تعتمد الدراسة التعريفات التالية لمصطلحاتها:

• استراتيجية حل المشكلات

"أسلوب تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طريق إثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بإشراف مدرسه للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها، فهي تلك الطريقة التي تضع الطالب وجهاً لوجه أمام المشكلة وتحثه على ملاحظتها ودراستها والبحث والتنقيب" (الخزاعة وآخرون، 2011، ص 216).

وعُرفت أيضاً بأنها: "المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة، أما تعريفها بالنسبة للطلبة فهي عبارة عن إيجاد حل لقضية ما أو مسألة مطروحة" (سعادة، 2011، ص 469).

وتعرفها الباحثة بأنها: موقف يحتاج من الطالب لمهارات عليا ك: التحليل، واتخاذ القرار، والتنبؤ، والتفسير وتدعيم الرأي بالأدلة لتسهيل وصوله إلى الحل المناسب، كما أن المشكلة تختلف عن المسألة من حيث خطوات الحل والموقف التي تسعى لحله ودرجة تعقيد.

• التفكير الناقد

عرّفه عبد الهادي وعياد المذكورين في دراسة المالكية (2017) بأنه: "التفكير الذي يقوم على خطوات علمية قائمة على الشعور بالمشكلة وتحديدها، ووضع الفروض واختبارها عن طريق الملاحظة والتجريب، ثم الوصول إلى الحلول".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه امتلاك الطالب مجموعة من المهارات مثل: الاستنتاج، وتحديد الافتراضات، والاستنباط، والتفسير وتقييم الحجج، والتي يتم التعبير عنها بالدرجات من خلال استجابة الطالب للمواقف المعروضة له في اختبار مهارات التفكير الناقد.

• التحصيل الدراسي

وَصَّحَ عبد الحميد (2010، ص 92) مفهومه بشكل رائع حين عرّفه قائلاً: "أثبتت البحوث والدراسات أن مفهوم التحصيل الدراسي لا يعني تنمية سلوك الطالب وإكسابه الثقة بنفسه والقيم والمبادئ فحسب، بل يعني أيضاً الكفاية التعليمية التي تنتج من خلال تنفيذ الاستراتيجية العملية التربوية وتحقيق الأهداف المطلوبة لنمو المجتمع".

وَعُرفَ أيضاً بأنه: "هو ما يكتسبه المتعلم من مهارات ومعارف رياضية ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب في الفصل الدراسي السابق في مادة الرياضيات، وفي ضوء مستويات التحصيل لهذه الفئة من الطلبة" (البدرى، 2017، ص 652).

وتعرفه الباحثة بأنه مجموع الدرجات التي ستحصل عليها الطالبات بعد دراستها لوحدة الدوائر المقررة لهن في منهج الصف العاشر الأساسي، والتي تعبر عن مدى فهم الطالبات للمعرفة المقدمة في الوحدة واتقانهن للمهارات المطلوبة منهن في الوحدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: استراتيجية حل المشكلات

عرّف نيهان (2008، ص 199) استراتيجية حل المشكلات بأنها: "مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له". كما أضاف بأنه نشاط ذهني يحتاج لخطوات مرتبة ومنظمة في عقل الفرد.

وتُعرف أيضاً على أنها: "مجموعة من المهارات التي تتضمن القدرة على جمع المعلومات وتحليلها، للوصول إلى الحل المناسب عبر التفاعل مع أستاذ المادة في سياق لغوي" (محمد نور والشديفات، 2017، ص 382).

الفرق بين المشكلة والسؤال:

ترى الباحثة أن الكثير من المعلمين يخلطون بين المشكلة والسؤال، السؤال لا يعتبر مشكلة لأن إجابته عادة تكون بخطوة واحدة والمعطيات المساعدة للوصول للإجابة في متناول اليد، على العكس تماماً بالنسبة للمشكلة تحتاج لوقت وخطوات عديدة والكثير من المصادر والمعلومات للوصول إلى الإجابة الصحيحة.

ذكرها سعادة (2011، ص 480) على شكل خمس خطوات مرتبة، الخطوة الأولى الشعور بالمشكلة وتحديدتها، الخطوة الثانية تطوير حل تجريبي للمشكلة أو وضع حل مؤقت لها. الخطوة الثالثة اختبار الحلول التجريبية المؤقتة عن طريق جمع المعلومات ذات الصلة بها. الخطوة الرابعة الوصول إلى حكم عام أو قرار. الخطوة الخامسة تطبيق القرار أو الحل النهائي. أما نيهان (2008) فعَدَّها على شكل سبع خطوات تبدأ من الشعور بالمشكلة، تحديد المشكلة، تحليل المشكلة، جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة، اقتراح الحلول، دراسة الحلول المقترحة دراسة دقيقة، وتنتهي بوضع الحلول النهائية المبتكرة والابداعية.

كلاهما يشرحان نفس الخطوات كما ذكرت الكثير من المصادر تقريباً نفس الخطوات، الفرق بينهم هو التعدد المفصل والبعض يختزل الخطوات ويدمجها في خطوة أو خطوتين، إلا أن الجميع يتفق أن بداية حل المشكلة يكون بالشعور بوجودها وأن الخطوة الأخيرة تكون بالخروج بحل لهذه المشكلة.

مقاييس التفكير الناقد:

أشارت التميمية (2016) إلى أهم المقاييس المعروفة التي حاولت قياس التفكير الناقد وهي:

- مقياس واطسون- جليسر: أُعد هذا المقياس عام (1964)، ويتكون من خمس مهارات فرعية هي التعرف على الافتراضات، وتقييم الحجج، والتفسير، والاستنتاج، والاستدلال، وكل مهارة من هذه المهارات تتكون من عبارات تتطلب من الفرد اتخاذ القرار منها.
- مقياس كورنيل: أُعد هذا المقياس عام (1985)، صمم على شكل مناقشات حول موقف ما أو قضية عامة يطلب من الفرد في النهاية إصدار حكم على مدى صحة بعض النتائج الصادرة من الموقف، ويقاس المقياس بمهارات الاستنتاج، ومهارة الاستقراء، ومهارة تحديد التعريف، ومهارة تحديد المسلمات.
- مقياس أنيس ووير: أُعد هذا المقياس عام (1985)، وصمم ليسمح للمفحوص لتقييم المناقشات والتمحيص بشكل فردي، إذ يتضمن خطاباً يطلب من المفحوص تقييم مدى صحة الأفكار.
- مقياس كاليفورنيا: أُعد هذا المقياس عام (1992)، وهو عبارة عن (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ويقاس مهارات التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال وشرح وتنظيم الذات.

ورغم تعدد مقاييس التفكير الناقد إلا أن الباحثة أعمدت مقياس واطسون وجليسر لأنها ترى أنه الأكثر تفصيلاً لمهارات التفكير الناقد، ولأن هذه المهارات الأقرب لأنواع التقييم المعتمدة في المناهج مادة الرياضيات بسلطنة عمان، وبعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت التفكير

الناقد فقد لاحظت الباحثة مدى ملائمة المقياس كنموذج مناسب لبناء اختبار مهارات التفكير الناقد على أساسه.

مهارات التفكير الناقد:

يتضمن التفكير الناقد عددًا من المهارات أختلف في تصنيفها ومن أشهر تصنيفاتها هو تصنيف واطسون وجليسر، حيث قسّم المهارات إلى الآتي، كما ورد في العياصرة (2011م):

- الاستنتاج: قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق عامة (الانتقال من العام إلى الخاص).
- الاستقراء: قدرة الفرد على تحديد النتائج المترتبة على معلومات معينة (الانتقال من الخاص إلى العام).
- التفسير: القدرة على تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا.
- التعرف على الإفتراضات: القدرة على التنبؤ السابق للتجربة استنادًا على المعلومات المتوفرة.
- تقويم الحجج: القدرة على تقويم الفكرة والتمييز بين الحجج القوية والضعيفة.

الرياضيات وتنمية التفكير الناقد:

الرياضيات ليست مجرد عمليات بل هي عبارة عن أبنية متصلة ببعضها البعض، وهذه البنى هي واحدة من أهم سمات التفكير العالي للرياضيات، ما إن يتوافر المنهج الملائم الذي يترجم الوجه الحقيقي للرياضيات والمدرس الكفاء الذي يستطيع تنمية المهارات العليا لدى الطلبة حينها فقط تستطيع المؤسسات التربوية والتعليمية الاطمئنان على مخرجاتها، "ويمكن القول أن الرياضيات هي طريقة ونمط في التفكير وهي لغة تستخدم من أجل التواصل الفكري بين الناس وتتصف بأنها لغة عالمية موحدة عند الجميع تقريبًا" (التميمية، 2016، ص. 18). وهذا يعني أن أبرز خاصية للرياضيات هي أنها طريقة للبحث تعتمد على المنطق والتفكير العقلي وسرعة البديهة ودقة الملاحظة، وقد أكد الكثير من الباحثين من خلال دراساتهم وأبحاثهم إلى عدم قدرة الطلبة على استخدام معارفهم وعملياتهم العقلية في الحياة التطبيقية؛ لذا أصبح من المهم جدًا تعليم الطلبة أرقى أنواع التفكير والتفكير على حل المشكلات والابداع والنقد البناء.

ثانيًا: التحصيل الدراسي

يعتبر التحصيل من المفاهيم الشائع استعمالها في ميدان التربية، وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، وذلك لما له من أهمية في تقويم الأداء المدرسي للطلبة، إذ يعتبر المحك الأساسي الذي يمكن من خلاله تحديد مستوى الطلبة أكاديميًا، وإصدار الحكم على حجم الانتاج التربوي كمًا ونوعًا (الجلالي، 2011)، وهو أيضًا مؤشر يعطي الطالب نفسه شعور بالكفاية والمقدرة من ناحية، ومن ناحية أخرى يحقق له المكانة الاجتماعية بين زملائه والمجتمع، ويعطيه بصمة التميز التي تمنحه شعورًا بالاستمرارية للقيام بعمل متميز والتقدم في أعماله (الحموي، 2010). ويعرفه باعدي والرشيدي (2024) بأنه النتاج النهائي للعملية التعليمية داخل المدرسة، حيث يوضح الكثير مثل كفاءة الطالب ومدى فهمه واستيعابه للمعارف المقدمة له، كما يقدم تقييم للمعلم حول طرق تدريسه واسلوبه المتبع داخل القاعة التدريسية.

ثالثًا: وحدة الدوائر

وحدة الدوائر وحدة منهجية ضمن منهج الصف العاشر الأساسي في الفصل الدراسي الأول، وتتكون من موضوعين أساسيين الأول خصائص التماثل في الدائرة مثل خصائص الأوتار والمماسات في الدائرة، والموضوع الثاني العلاقات بين الزوايا في الدائرة مثل العلاقة بين الزاوية المحيطية والمركزة، وزوايا القطاعات المتقابلة والمتئمة، والزوايا الشكل الرباعي المرسوم داخل الدائرة بحيث تكون رؤوسه على محيط الدائرة، ونظرية القطعة المتبادلة.

الدراسات السابقة

- أجرى داود (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية استراتيجيات حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في مدارس كركوك من وجهة نظر معلمي المادة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام التصميم الوصفي التحليلي، أما أداة البحث فهي استبانة قام الباحث بإعدادها بعد مراجعة البحوث السابقة والأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع البحث والتحقق من ثباتها، تكونت عينة الدراسة من (60) معلم دراسات اجتماعية، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: أن استراتيجيات حل المشكلات لها تأثير إيجابي في تعزيز قدرات التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات الاجتماعية.
- وأجرى التخابنة (2022) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات حل المشكلات الرياضية في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث التصميم الشبه تجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (182) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية، وقُسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (تدرس باستخدام استراتيجيات حل المشكلة الرياضية) والأخرى ضابطة (تدرس بالطريقة المعتادة)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبارًا في التفكير الناقد في الرياضيات، وأعد برنامج تدريبي على استراتيجيات حل المشكلات في تدريس الرياضيات، وجرى التحقق من صدق الأدوات معًا، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير الناقد في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية ولكل مهارة من مهارات التفكير الناقد، وأظهرت أيضًا عدم وجود تفاعل بين استراتيجيات التدريس ومستوى التحصيل السابق في التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الثانوية.
- كما أجرت العمرية (2022) وآخرون دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع، وقد اعتمدت الدراسة التصميم الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة مؤلفة من (31) مفردة موزعة على أربع محاور، طبقت الدراسة على

(376) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى درجة ممارسة مهارات حل المشكلات لدى الطلبة بلغ بمتوسط (1,80 من 3) أي درجة متوسطة، أما المحاور فجاء محور تطبيق الحلول بالمرتبة الأولى ويليه محور تحديد الأسباب ثم تحديد المشكلة وفي المرتبة الأخيرة محور اقتراح الحلول، كما توصلت الدراسة لعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين مهارات حل المشكلات وتحصيل الدراسي لطلبة الصف الرابع.

- وأجرى Umar وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى تحديد ومقارنة أثر تطبيق التعلم المبني على حل المشكلات والتعليمات المباشرة على تعليم مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في حل المشكلات الرياضية، وأتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي حيث تم اختيار العينة بشكل عشوائي وتكوين مجموعتين متكافئتين من طلبة الصف الخامس، وقد تم استخدام الاختبار والاستبانة كأداتين لجمع البيانات ثم تم تحليل البيانات باختبار (ت)، وأظهرت النتائج أن تطبيق التعلم المبني على حل المشكلات له تأثير إيجابي أفضل من تطبيق التعليمات المباشرة وساعدت بشكل ملحوظ على تنمية قدرة الطلبة على التفكير الناقد في حل المسائل الرياضية.
- وهدفت دراسة (Maruli Simbolon, 2017) إلى تحديد مدى تطبيق استراتيجيات حل المشكلات باستخدام برنامج لماكروميديا فلاش لتحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن في موضوع متغيري المعادلة الخطية (SPLDV)، والتي حضرها (25) طالبًا، وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي بخمسة مقاييس مطلقة، وأظهرت النتائج تحسن قدرة الطلبة على التفكير الناقد.
- وأجرى نجم (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات حل المشكلات في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة، والتي تكونت من (89) طالبًا موزعين على شعبتين، حيث تم اختيار إحداهما عشوائيًا لتدريس المجموعة التجريبية باستراتيجيات حل المشكلات، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التفكير الناقد في الرياضيات، والذي تم بناءه على غرار اختبار واطسون-جليسر للتفكير الناقد، ثم تم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث أشارت النتائج لوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الناقد القبلي والبعدي. ويوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الناقد القبلي والبعدي في مهارة الاستنباط لصالح الاختبار البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعات التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مستوى الفهم والتطبيق.
- هدفت الدراسة التي أجراها (Perveen, 2010) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات حل المشكلات على التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر، فقد تكونت العينة من (48) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث تم استخدام استراتيجيات حل المشكلات في تدريس المبادئ التوجيهية، وتم استخدام الاختبار البعدي لمعرفة أثر استخدام استراتيجيات حل المشكلات، واستخدام اختبار (ت) الثنائي لتحليل البيانات. فقد أظهرت النتائج أن كلاً من المجموعتين التجريبية والضابطة كانت متساوية تقريبًا في القاعدة الرياضية في بداية التجربة؛ لكن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة بشكل ملحوظ في الاختبار البعدي.
- كما أجرى (Ali, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات حل المشكلات على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، حيث تم اختيار العينة من طلبة الصف الخامس، وقد تم تصميم اختبار قبلي واختبار بعدي، ثم تم تحليل النتائج باستخدام المتوسط والانحراف المعياري واختبار (ت)، وأظهرت النتائج أن استخدام استراتيجيات حل المشكلات يعزز تحصيل الطلبة في الرياضيات، حيث أظهرت النتيجة وجود فرق دال بين فاعلية طريقة التدريس المعتادة واستراتيجيات حل المشكلات في تدريس الرياضيات بالصف الخامس لصالح استراتيجيات حل المشكلات.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- ركزت الدراسة على استراتيجيات حل المشكلات كمتغير مستقل، وركزت على مهارات التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي كمتغيرين تابعين.
- اتبعت الدراسة التصميم شبه تجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة.
- اعتمدت طريقة اختيار العينة (الطريقة العشوائية) وتقسيمها إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية.
- اعتمدت أدوات الدراسة المستخدمة وهي: إعداد اختبار تحصيلي، واختبار مهارات التفكير الناقد على غرار اختبار واطسون-جليسر للتفكير الناقد. وبالتالي سوف تستمد هذه الدراسة مجموعة من المقترحات والتوصيات والمحاور من الدراسات السابقة حول بناء أدواتها بما يتناسب مع معطياتها وأهدافها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث دُرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات حل المشكلات، بينما دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

متغيرات الدراسة:

تكونت متغيرات الدراسة من:

- المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها فئتان: التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات والتدريس بالطريقة المعتادة.
- المتغيران التابعان: التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر الأساسي بالمدارس التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الظاهرة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024م/ 2025م)، البالغ عددهن (24300) طالبة، موزعة على مدارس المحافظة طبقاً لإحصاء دائرة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2023).

أما العينة فتم اختيار مدرسة من المدارس الحكومية بمحافظة الظاهرة، هي: مدرسة مقنيات للتعليم الأساسي (5-12)، بطريقة قصدية وذلك لأنها أقرب مدرسة إناث من سكن الباحثة رغم بُعدها مقارنة بمكان سكن الباحثة، حيث أن أقرب مدرسة للباحثة تعذر تطبيق الدراسة فيها لأنها مدرسة مختلطة، وقد تم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية من تلك المدرسة تدرسهما نفس المعلمة، وقد كانت أعداد مجموعة الدراسة كالآتي:

جدول (1): أعداد العينة موزعة على حسب المجموعة

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموع
27	27	54

مادة الدراسة وأدواتها:

لتحقيق أهداف الدراسة ومعرفة أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر على مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، تم إعداد وتصميم مادة الدراسة وأدواتها المتمثلة في:

- دليل المعلم الإرشادي لتدريس وحدة الدوائر باستخدام استراتيجية حل المشكلات للصف العاشر الأساسي.
- اختبار مهارات التفكير الناقد.
- اختبار التحصيل الدراسي.

وفيما يلي توضيح لخطوات تصميم مادة الدراسة وأدواتها:

مادة الدراسة: دليل المعلم الإرشادي لتدريس وحدة الدوائر للصف العاشر الأساسي.

قامت الباحثة ببناء وتصميم دليل المعلم لتدريس وحدة الدوائر باستخدام استراتيجية حل المشكلات، وذلك بالرجوع إلى دليل المعلم للفصل الدراسي الأول في مادة الرياضيات للصف العاشر الأساسي، وكتاب الطالب وكتاب النشاط لنفس المرحلة العمرية والصادر من (وزارة التربية والتعليم، 2022)، وتضمن الدليل ما يلي:

- مقدمة الدليل.
- مقدمة في استراتيجية حل المشكلات وخطواتها.
- تعليمات وتنبيهات في تطبيق استراتيجية حل المشكلات.
- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة.
- موضوعات الوحدة متضمنة خطط سير الحصص والأهداف التعليمية والاستراتيجيات المساعدة والمصادر المعينة.
- وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لتصميم الدليل:
- تحليل موضوعات الوحدة المختارة، ومدى مناسبتها لتدريسها باستراتيجية حل المشكلات.
- الرجوع إلى دليل المعلم، وكتاب الطالب، وكتاب النشاط للاستفادة منهم.
- وضع خطة سير متكاملة لكل حصص تشتمل على: التمهيد، وأمثلة، وتمارين متنوعة، والتقويم الختامي.
- توضيح المصادر التعليمية المساعدة والتطبيقات والاستراتيجية المعينة في سير الحصص.
- إخراج الدليل في صورته النهائية.
- بعد الانتهاء من تصميم وبناء الدليل تم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الدليل.
- الأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم وتعديلها ليخرج الدليل في صورته النهائية.

أدوات الدراسة، وهي:

أولاً: اختبار مهارات التفكير الناقد

قامت الباحثة بتصميم اختبار مهارات التفكير الناقد بهدف قياس أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر للصف العاشر الأساسي، وذلك على حسب الخطوات الآتية:

- تحديد عدد مهارات التفكير الناقد، وهي خمسة مهارات: معرفة الافتراضات، وتقويم المناقشات، والتفسيرات، والاستنباطات، والاستنتاجات.

- تحديد عدد مفردات الاختبار، ونوعيتها (اختيار من متعدد).
- الرجوع إلى مقياس التفكير الناقد لواطسن- جليزر الذي أوضحته التمييزية (2016) في كتابها، وقد بنت الباحثة مفردات اختبار مهارات التفكير الناقد على أساسه بحيث تتناسب مع المرحلة العمرية من حيث سهولة وصعوبة المفردة، سرعة استيعابها، وبما يتلاءم مع أهداف الوحدة.
- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ وذلك لإبداء آرائهم حول الاختبار، والتأكد من صدق الاختبار ظاهريًا.
- إجراء التعديلات المناسبة للاختبار ليظهر في صورته النهائية.
- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، والمكونة من (33) طالبة من الصف العاشر الأساسي.
- حساب ثبات الاختبار: تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار، وذلك لنتائج العينة الاستطلاعية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار مهارات التفكير الناقد (0.81) وهي قيمة مرتفعة ومناسبة لأغراض البحث العلمي.
- تحديد معامل الصعوبة: يمكن حساب معامل الصعوبة لمفردات اختبار مهارات التفكير مثلما ذكر النيهان (2013) من خلال قسمة عدد الطلبة الذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة على المجموع الكلي للطلبة، وجاءت النتائج كما في جدول (2).

جدول (2): معاملات الصعوبة لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد

رقم المفردة	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل الصعوبة
1	0.7	8	0.5
2	0.3	9	0.5
3	0.6	10	0.7
4	0.5	11	0.4
5	0.3	12	0.3
6	0.7	13	0.6
7	0.8	14	0.4
		15	0.6

ولتحديد المفردة التي يجب استبعادها من المفردة التي لن يتم استبعادها حسب معامل الصعوبة ومستوياته التي ذكرها الجلاي (2011) وهي:

- سؤال صعب، إذا كان معامل الصعوبة أقل من (0.39).
 - سؤال متوسط (مناسب)، إذا كان معامل الصعوبة من (0.40) إلى (0.79).
 - سؤال سهل، إذا كان معامل الصعوبة أكثر من (0.80).
- ويظهر الجدول السابق أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.3) و (0.7) وهي قيمة مناسبة لاختبار مهارات التفكير الناقد.
- تحديد معامل التمييز: تم إيجاد معامل التمييز لكل مفردة في الاختبار التحصيلي مثلما أوضحه النيهان (2013م) من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: المجموعة العليا، وهم الذين حصلوا على درجات عالية في الاختبار، والمجموعة الدنيا: وهم الذين حصلوا على درجات أقل في الاختبار، من ثم حساب مجموع درجات كل مفردة لكل مجموعة، وقد قامت الباحثة بحساب معامل التمييز كما ذكر أعلاه، وجدول (3) يوضح النتائج:

جدول (3): معاملات التمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد.

المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز
1	0.4	8	0.7
2	0.4	9	0.5
3	0.6	10	0.7
4	0.5	11	0.5
5	0.7	12	0.4
6	0.6	13	0.6
7	0.4	14	0.6
		15	0.5

ولتحديد المفردة التي يجب استبعادها من المفردة الممتازة التي يجب إبقائها والمفردة التي لن يتم استبعادها ولكنها تحتاج للتعديل حسب معامل

التمييز ومستوياته التي ذكرها الجلاي (2011م) وهي:

- سؤال ممتاز التمييز، إذا كان معامل التمييز أكثر من (0.40).
 - سؤال جيد ويُفضل الاحتفاظ به، إذا كان معامل التمييز من (0.30) إلى (0.39).
 - سؤال متوسط التمييز ويحتاج إلى تعديل وتحسين، إذا كان معامل التمييز من (0.20) إلى (0.29).
 - سؤال ضعيف غير مناسب، إذا كان معامل التمييز من (0.00) إلى (0.19).
- تراوحت معاملات التمييز للمفردات بين (0.4) و (0.7)، وهذا يعني أن قيمة معامل تمييز المفردات مناسبة.

ثانيًا: اختبار التحصيل الدراسي للوحدة

صممت الباحثة اختبارًا للتحصيل الدراسي وذلك باتباع الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من الاختبار، وهو قياس مستوى التحصيل الدراسي للطلبة قبل وبعد دراسة وحدة الدوائر في مادة الرياضيات للصف العاشر الأساسي.
2. إعداد جدول مواصفات الاختبار وفقاً للآتي:

- حساب الوزن النسبي لكل موضوع من خلال عدد الحصص، وذلك من خلال المعادلة:
الوزن النسبي للموضوع = (عدد حصص الموضوع ÷ العدد الكلي للحصص) × 100%.
 - الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف: تم تحديد مستويات الأهداف تبعاً لما جاء في وثيقة التقويم الصادرة من (وزارة التربية والتعليم، 2024) الخاصة بمنهج كامبردج.
 - تحديد عدد مفردات الاختبار: قررت الباحثة وضع (7) مفردات تشتمل على مفردتين من نوع الاختيار من متعدد وخمس مفردات ذات الإجابات القصيرة والطويلة؛ وذلك لمناسبة نوع الأسئلة وعددها مع الفئة العمرية وهم طلبة الصف العاشر الأساسي، كما أنها الأنسب لتغطية الأهداف التعليمية في كل موضوع من المواضيع الرئيسية للوحدة، وتم تحديد من درجة إلى درجتين لكل مفردة بما يتناسب مع نوع السؤال كما جاءت به وثيقة التقويم الصادرة من (وزارة التربية والتعليم، 2024).
 - حساب عدد المفردات لكل مستوى من مستويات الأهداف من خلال العدد الكلي للمفردات.
- من خلال ما سبق، وضعت الباحثة الجدول النهائي لمواصفات الاختبار التحصيلي كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4): جدول المواصفات للاختبار التحصيلي.

الموضوع	المعرفة والفهم (4 درجات)	التطبيق (4 درجات)	الاستدلال (درجتان)	الوزن النسبي وفقاً لعدد الحصص	عدد الدرجات
خصائص التماثل في الدائرة	2	1	-	33%	3
العلاقات بين الزوايا في الدائرة	2	3	2	67%	7
المجموع	40%	40%	20%	100%	10

3. التحقق من صدق الاختبار
عَرَضَت الباحثة الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج الرياضيات وطرق تدريسها، وكذلك أساندة من الرياضيات، وبعد دراسة آراء المحكمين، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة على الاختبار، ليخرج بصورته النهائية.
4. تطبيق الاختبار على عينة خارج عينة الدراسة
لتحديد الزمن المناسب للاختبار تم حساب متوسط الوقت الذي استغرقته أول طالبة وآخر طالبة في الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ حيث أنهت أول طالبة في الدقيقة العشرين، بينما أنهت آخر طالبة بعد ستين دقيقة أي ساعة كاملة، والمعادلة التالية توضح طريقة الحساب:
 $40 = 2 \div (20 + 60)$ ، وبذا حددت الباحثة بناء على ما سبق الزمن المناسب للاختبار التحصيلي وهو (40 دقيقة).
5. حساب ثبات الاختبار
تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار، وذلك لنتائج العينة الاستطلاعية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار التحصيلي (0.72) وهي قيمة مرتفعة ومناسبة لأغراض البحث العلمي.
6. تحديد معامل الصعوبة
تم حساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي من خلال قسمة عدد الطلبة الذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة على المجموع الكلي للطلبة كما ذكر النيهان (2013)، وجاءت النتائج كما في جدول (5).

جدول (5): معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي.

رقم المفردة	معامل الصعوبة
1	0.5
2	0.4
3	0.6
4	0.4
5	0.5
6	0.5
7	0.7

ويظهر الجدول السابق أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.4) و (0.7) وهي قيم مناسبة للاختبارات التحصيلية.

7. تحديد معامل التمييز

يمكن إيجاد معامل التمييز لكل مفردة في الاختبار التحصيلي مثلما أوضحه النيهان (2013) من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: المجموعة العليا، وهم الذين حصلوا على درجات عالية في الاختبار، والمجموعة الدنيا: وهم الذين حصلوا على درجات أقل في الاختبار، من ثم حساب مجموع درجات كل مفردة لكل مجموعة، وقد قامت الباحثة بحساب معامل التمييز كما ذكر أعلاه، وجدول (6) يوضح النتائج:

جدول (6): معاملات التمييز لمفردات الاختبار التحصيلي.

المفردة	معامل التمييز
1	0.6
2	0.3
3	0.7
4	0.5
5	0.4
6	0.5
7	0.7

تراوحت معاملات التمييز للمفردات بين (0.3) و (0.7)، وهذا يعني أن قيمة معامل تمييز المفردات مناسبة.

ضبط متغيرات الدراسة:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لأدوات الدراسة كالاتي:
تم تطبيق الاختبار القبلي لمهارات التفكير الناقد على المجموعتين للتأكد من تكافؤهما قبل البدء بتدريس الوحدة، ويظهر جدول (7) نتائج التطبيق القبلي:

جدول (7): تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	27	16.37	2.95	0.07	*0.82
الضابطة	27	16.32	2.65		

يظهر من الجدول (7) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد، كما يظهر تقارب واضح في متوسطات درجات المجموعتين، الأمر الذي يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير الناقد.

كما تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة بمجموعتهما: الضابطة والتجريبية قبل البدء بتدريس الوحدة؛ وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ويوضح جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار (ت) لمعرفة الفرق بين المتوسطات للمجموعتين، بالإضافة قيمة درجة الحرية، وذلك لنتائج التطبيق القبلي.

جدول (8): تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	27	2.56	1.09	0.63	*0.91
الضابطة	27	2.37	1.08		

يظهر من جدول (8) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي الأمر الذي يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل الدراسي.

المعالجة الإحصائية:

- استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وذلك باستخدام برنامج (SPSS) وهي كالتالي:
- إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف أداء الطلبة في الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الناقد.
 - إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ، وكذلك معاملات الصعوبة والتمييز.
 - استعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ وذلك لحساب دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير الناقد.
 - إيجاد مربع إيتا لحساب حجم أثر التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على الآتي: "ما أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد".

بعد الانتهاء من تدريس وحدة الدوائر من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي، تم تطبيق بعدي للاختبار في مهارات التفكير الناقد الذي أعدته الباحثة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي التجريبية والضابطة على هذا الاختبار، واختبار الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين؛ بهدف مقارنة متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار مهارات التفكير الناقد وجدول (9) يوضح نتائج ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق

البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد					
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	27	26.89	2.10	3.67	*0.00
الضابطة	27	23.59	4.16		

يتضح من جدول (9) ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد، مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة؛ فقد بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (26.89) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (23.59)، ويتبين أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على ارتفاع مهارات التفكير الناقد عند طالبات المجموعة التجريبية واللاتي درسن باستخدام استراتيجية حل المشكلات، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة، وتقود هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد". ولتفصيل نتائج مهارات التفكير الناقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات الدلالة لكل مهارة، كما هو موضح في جدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق

البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد						
المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
معرفة الافتراضات	التجريبية	27	5.30	1.07	1.30	*0.02
	الضابطة	27	4.83	1.52		
تقويم المناقشات	التجريبية	27	5.32	0.83	1.94	*0.01
	الضابطة	27	4.71	1.38		
التفسيرات	التجريبية	27	5.32	0.70	2.15	*0.00
	الضابطة	27	4.76	1.15		
الاستنباطات	التجريبية	27	5.43	0.91	2.11	*0.00
	الضابطة	27	4.63	1.74		
الاستنتاجات	التجريبية	27	5.57	2.26	1.26	*0.98
	الضابطة	27	4.94	1.29		

يُظهر جدول (10) النتائج الآتية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمهارات معرفة الافتراضات، تقويم المناقشات، والتفسيرات، والاستنباطات لصالح المجموعة التجريبية.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمهارة الاستنتاج.
- ارتفاع المتوسطات الحسابية للطالبات المجموعة التجريبية على المتوسطات الحسابية للطالبات المجموعة الضابطة في جميع مهارات التفكير الناقد.
- ترى الباحثة أن وجود الفرق الدال إحصائياً لمهارة معرفة الافتراضات، ومهارة التقويم، ومهارة المناقشات، ومهارة التفسيرات، ومهارة الاستنباطات؛ كونها مهارات تتطلب عمليات تفكير أبسط مقارنة بمهارة الاستنتاج.
- وتُرجع الباحثة سبب عدم وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في مهارة الاستنتاج إلى العوامل الآتية:
- صعوبة المهارة نفسها؛ فمهارة الاستنتاج تتطلب عمليات عقلية في مستويات عليا من التفكير لم تعدد عليها الطالبات.
- عدم كفاية الوقت المخصص لتنفيذ الوحدة في الخطة الفصلية لمنهج الصف العاشر الأساسي لتنمية مهارة الاستنتاج؛ فقد خُصصت حصتان فقط لتنفيذ التمارين ذات التفكير المرتفع، ومهارة الاستنتاج بحاجة إلى وقت أطول لتمكين المعلمة من إكسابها لطلبتها، كما أن من أهم العوامل المساعدة على اكتساب مهارات التفكير الناقد هو منح الطلبة الوقت الكافي لممارسة مثل هذه المهارات، ويتحقق من خلال توظيفها باستمرار في جميع الحصص الدراسية.
- ويدل ما سبق على أثر المتغير المستقل (استخدام استراتيجية حل المشكلات) على المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد) عند طالبات الصف العاشر الأساسي.

ولتحديد حجم أثر المتغير المستقل (استراتيجية حل المشكلات) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد، حُسبت قيمة مربع إيتا الذي يحدد حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع تحديداً كمياً، فحسب ما ذكر أبو علام (2006)، والدردير (2006) عن قيم إيتا لتحديد مستوى الأثر أنها تتضمن ثلاثة مستويات، هي:

- إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من (0.01) فهذا يعني أن حجم الأثر ضعيف.
- إذا كانت قيمة مربع إيتا تتراوح بين (0.06) و(0.14) فهذا يعني أن حجم الأثر متوسط.
- إذا كانت قيمة مربع إيتا أكثر من (0.14) فهذا يعني أن حجم الأثر كبير.

وتظهر النتيجة في جدول (11).

جدول (11): قيمة مربع إيتا ومقدار حجم الأثر في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد

المتغير المستقل	المتغير التابع	مربع إيتا	حجم التأثير
استراتيجية حل المشكلات	مهارات التفكير الناقد	0.45	كبير

يتضح من جدول (11) أن أثر استراتيجية حل المشكلات كان كبيراً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية، ويدل هذا أن تأثير أن التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات يفسر حوالي (45%) من التباين الكلي في اختبار مهارات التفكير الناقد.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى عدة عوامل، ومنها:

- أن استخدام استراتيجية حل المشكلات حفّز الطالبات على ممارسة بعض العمليات العقلية، كالاستنتاج والاستنباط والتفسير والتقويم؛ مما أدى إلى تنمية قدرة الطالبات على التفكير الناقد.
- ساعدت استراتيجية حل المشكلات كذلك على تنمية مهارات تفكير مختلفة لدى الطالبات؛ إذ أن كل خطوة من خطواتها تنمي جانباً معيناً من جوانب التفكير المتعددة؛ فمكّن ذلك الطالبات من تكوين إطار معرفي متكامل للمعرفة المقدمة إليهن.
- شجعت استراتيجية حل المشكلات الطالبات على حل المزيد من المسائل والمشكلات الرياضية المتنوعة؛ فالتالبة التي تجلّ بخطوات حل المشكلات تمارس عمليات عقلية مختلفة؛ ساعدها ذلك على ممارسة التفكير أثناء التعلم.

وترى الباحثة أن استراتيجية حل المشكلات قد جعلت من الطالبة عنصراً إيجابياً وفاعلاً في الفصل الدراسي؛ فلم تكن مجرد متلقي سلبي وإنما مشارك حيوي، منحت الطالبات فرصة لتفكير في طرق عرض حل المشكلة ومحاولة إيجاد الحل الأنسب من بين الحلول المختلفة وتبسيط المشكلة، ليس هذا فحسب بل شجع الطالبات على مناقشة حلولهن مع زميلتهن وإبداء آرائهن حول الحلول المختلفة.

وهذا يؤكد على اتفاق نتائج هذه الدراسة مع بعض من نتائج الدراسات السابقة، والتي أكدت وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد أثر التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات على مهارات التفكير الناقد ومن ضمن هذه الدراسات (الريامي، 2007؛ نجم، 2011؛ التخينة، 2021؛ Maruli Simbolon, 2017؛ Umar, 2019)، كما أتفقت الدراسة بشكل دقيق وواضح مع نتائج دراسة (الريامي، 2007؛ نجم 2011) حول عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الاستنتاج مقارنة بالمهارات الأخرى، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة على أن مهارة الاستنتاج هي المهارة الوحيدة التي لم تُظهر فرق دال إحصائياً.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الآتي: "ما أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس وحدة الدوائر على التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي".

بعد الانتهاء من تدريس وحدة الدوائر من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي، تم تطبيق بعدي للاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي التجريبية والضابطة على هذا الاختبار، واختبار الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين؛ بهدف مقارنة متوسطي درجات طالبات المجموعتين في الاختبار التحصيلي وجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	27	9.26	0.81	6.12	*0.00
الضابطة	27	6.85	1.87		

يتضح من جدول (12) أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي أعلى ظاهرياً من المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة؛ فقد بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (9.26)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (6.85)، ويتبين أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على ارتفاع المستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية واللاتي درسن باستخدام استراتيجية حل المشكلات، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن

بالطريقة المعتادة، وتقود هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي".
وبدل ما سبق على أثر المتغير المستقل (استخدام استراتيجية حل المشكلات) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي) لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

ولتحديد حجم أثر المتغير المستقل (استراتيجية حل المشكلات) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي، حُسبت قيمة مربع إيتا الذي يحدد حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع تحديداً كمياً، وتظهر النتيجة في جدول (13).

جدول (13): قيمة مربع إيتا ومقدار حجم الأثر في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المتغير المستقل	المتغير التابع	مربع إيتا	حجم التأثير
استراتيجية حل المشكلات	التحصيل الدراسي	0.65	كبير

يتضح من جدول (13) أن أثر استراتيجية حل المشكلات كان كبيراً في رفع المستوى التحصيلي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وبدل هذا أن تأثير التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات يفسر حوالي (65%) من التباين الكلي في الاختبار التحصيلي.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى عدة عوامل، ومنها:

- ساعدت استراتيجية حل المشكلات على تنظيم طريقة حل الطالبة من خلال ترتيب خطواتها، بداية من استخراج المعطيات إلى إيجاد العلاقة والطريقة التي تجمعها ببعضها للوصول إلى المطلوب من المشكلة الرياضية؛ مما انعكس إيجاباً على تسهيل عملية فهم المعرفة المقدمة بطريقة أبسط كون استراتيجية حل المشكلات تعتمد على مجموعة خطوات تسهم بشكل كبير في تبسيط المسائل وتزليلها للطالبات مما كان له دور كبير في رفع مستوى الأداء التحصيلي لدى الطالبات.
- أوجدت استراتيجية حل المشكلات جوّاً تعليمياً مليئاً بالمتعة والتشويق والتحدى والمنافسة بين الطالبات؛ مما زاد من دافعيتهن نحو التعلم، فكان لهذا دور في زيادة مستوى الأداء التحصيلي لدى الطالبات.
- شجعت استراتيجية حل المشكلات الطالبات على حل المزيد من المسائل والمشكلات الرياضية المتنوعة؛ فالطالبة التي تحلّ بخطوات حل المشكلات تمارس عمليات عقلية مختلفة؛ جعلها ذلك أكثر نشاطاً أثناء التعلم والذي انعكس بدوره على المستوى التحصيلي للطالبة.
- وترى الباحثة أن استراتيجية حل المشكلات قد جعلت من الطالبة عنصراً إيجابياً وفاعلاً في الفصل الدراسي؛ فلم تكن مجرد متلقي سلبي وإنما مشارك حيوي، تستخرج المعطيات وتنظمها ثم تضع خطة توصلها إلى المطلوب، ولم تكن تكفي بهذا بل كانت تناقش وتبدي رأيها في طرق زميلاتها وتعرض هي أيضاً طرقها الخاصة في التوصل للمطلوب، هذا التفاعل والإنسجام بين الطالبة والمشكلة الرياضية وخطوات استراتيجية حل المشكلات أدى إلى تنمية الكثير من المهارات المختلفة، والتي بدورها أسهمت في رفع المستوى التحصيلي لدى الطالبات.
- والجدير بالذكر ما لهذه الاستراتيجية من دور في خلق تنوع في عرض طرق حل المشكلات الرياضية، كما سمحت لهن بتطوير أفكارهن والقدرة على تبسيط المشكلة الرياضية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع بعض من نتائج الدراسات السابقة، والتي توصلت جميعها إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي؛ مما يؤكد على الأثر الإيجابي لاستراتيجية حل المشكلات على مستوى التحصيل الدراسي، ومن ضمن هذه الدراسات (Perveen, 2010; Ali, 2010)، في المقابل فإن نتائج دراسة (العمرية وآخريات، 2022) تعارضت مع نتيجة السؤال الأول، حيث أنها توصلت إلى عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

التوصيات:

وفقاً للنتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية؛ توصي الدراسة بما يأتي:

- تدريب الطلبة على استخدام استراتيجية حل المشكلات في فروع مادة الرياضيات.
- الاستفادة من الاختبار التحصيلي في هذه الدراسة لتشخيص المستويات التحصيلية لدى الطلبة.
- الاستفادة من اختبار مهارات التفكير الناقد في هذه الدراسة لتشخيص مستويات الطلبة في مهارات التفكير الناقد.
- التأكيد على استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لصفوف أخرى من الحلقة الثانية في التعليم الأساسي.
- التوسع في استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد خصوصاً مهارة الاستنتاج.
- التوسع في استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الأخرى، كالتفكير الفراغي والإبداعي والابتكاري والتأملي.
- تزويد مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بنسخة من الدليل الإرشادي؛ ليستفيد منه المعلمون.
- تدريب المعلمين على توظيف استراتيجية حل المشكلات في الموقف الصفّي، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية؛ تقترح الدراسة إجراء الدراسات الآتية:

- فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تدريس فروع الرياضيات الأخرى، كالجبر والإحصاء والاحتمالات.

- فاعلية استراتيجيات حل المشكلات في تنمية مهارات تفكير أخرى، كالتفكير الفراغي والتفكير التأملي والتفكير الإبداعي والابتكاري.
- فاعلية استراتيجيات حل المشكلات في متغيرات أخرى لم تشملها الدراسة الحالية، مثل الاتجاه نحو المادة، وبقاء أثر التعلم.
- مقارنة فاعلية استراتيجيات حل المشكلات باستراتيجية أخرى في رفع المستوى التحصيلي وتنمية التفكير الناقد.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- باعدي، الحسن؛ والرشيدي، فاطمة. (2024). التحصيل الدراسي وعلاقته بالتغيب المدرسي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة العلوم الانسانية والطبيعية*، 5 (8)، 396-404.
- البدر، سلامة سعيد. (2017). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على حل المشكلات الرياضية وتكوينها في تنمية القدرة على الاستدلال وتكوين الحس الرياضي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل بالصف العاشر الاساسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 11 (3)، 645-665.
- التخينة، بهجت. (2022). أثر استخدام استراتيجيات حل المسألة الرياضية في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. *مجلة تعلم الدراسات التربوية*، 49 (2)، 431-443.
- التميمي، أسماء فوزي. (2016). *مهارات التفكير العليا (التفكير الإبداعي، التفكير الناقد)*. مركز ديونو لتعليم التفكير.
- الجلالي، لمعان مصطفى. (2010). *التحصيل الدراسي*. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحصان، فوزية أحمد. (2017). *أثر استخدام برنامج الرسم الهندسي (GSP) على تعليم وتعلم الهندسة في مراحل التعليم الأساسي والثانوي* [مؤتمر الرياضيات الاول]. الجامعة الاسمية الاسلامية، كلية العلوم. 215-238.
- الحمودي، منى. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. *مجلة جامعة دمشق للأدب والعلوم الانسانية والتربوية*. 26.
- خليل، إبراهيم الحسين؛ والعمرى، ناعم محمد. (2019). أثر وحدة دراسية مطورة قائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي وتقدير الذات الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية*، 31 (2)، 209-231.
- داود، وليد قابل. (2024). دور استراتيجيات حل المشكلات في تنمية المهارات المعرفية للتفكير الناقد لدى المتعلمين مادة الدراسات الاجتماعية. *المجلة العربية للعلوم الانسانية والاجتماعية*، 1 (28)، 2-24.
- الريامي، محمد ناصر. (2023). درجة توافر معايير الرياضيات العالمية (NCTM) في محتوى محور الهندسة لكتب الرياضيات للصفوف (4-1)، من وجهة نظر المعلمات في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية (JEPS)*، 7 (9)، 142-159.
- الريامي، محمد ناصر. (2007). *فاعلية برنامج مقترح قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الدول العربية.
- سعادة، جودت أحمد. (2011). *تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العياصرة، وليد رفيق. (2011). *التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه*. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العمرى، مي؛ وفرحة، فاطمة؛ وشعبان، أمنة. (2022). درجة ممارسة مهارات حل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع مدينة حماة السورية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6 (14)، 23-44.
- الغافرية، نبيلة زايد. (2014). *أثر تدريس العلوم باستخدام القصة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
- المعمري، سيف ناصر. (2010). تطوير التعليم في سلطنة عمان: منهج من أجل الحياة وكسب مقوماتها. *مجلة آراء حول الخليج*. 196.
- مقدادي، مهند أحمد؛ والزعي، علي محمد. (2021م). فاعلية التعلم المستند إلى مشكلة في تحسين مهارات التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات الرياضية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 12 (33)، 67-78.
- المقيم، فاطمة محمد. (2012). *أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد والممارسات الصفية لها لدى معلمات الفيزياء* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
- النهبان، موسى. (2013م). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية (ط2)*. دار الشروق.
- نجم، خميس موسى. (2011). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الاساسي. *المجلة التربوية*. 25 (98)، 201-230.
- نور، أسماء عبد المتعال؛ والشديفات، خلود عبد الرحيم. (2017). فاعلية التدريس بأسلوب التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات في تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمقررات الدراسية. *مجلة كلية التربية*، 33 (9)، 381 - 409.
- الوريكات، عائشة عبدالله. (2020). *أثر استخدام استراتيجيات حل المشكلات لتدريس مبحث الرياضيات في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن*. [رسالة دكتوراه]. جامعة الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (2024). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية* [نسخة إلكترونية]. سلطنة عمان، استخرج 2025/1/16م.
- وزارة التربية والتعليم. (2024). *وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة الرياضيات (5-10)* [نسخة إلكترونية]. سلطنة عمان، استخرج 2024/9/24م.

وزارة التربية والتعليم. (2022). دليل المعلم لمادة الرياضيات للصف العاشر الأساسي. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم. (2019). الدراسة الدولية (TIMSS) في الرياضيات والعلوم [نسخة إلكترونية]. سلطنة عمان، استخرج 2025/8/21 م.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Ali, Riasat. (2010). Effect of Using Problem Solving Method in Teaching Mathematics on the Achievement of Mathematics Students. *Asian Social Science*. 6 (2). 67-72. [DOI]
- Khalil, E. R. (2020). Critical Thinking-Based Learning: Developments, Trends, and Values. *Arab Journal for Educational and Psychological Sciences*. (17), 575-592.
- Ladwaig, Carolin. (2017). Developing Critical Thinking in Female Teacher Candidates at SQU: A Predictive Model. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 11 (4), 707-717. [DOI]
- Madian, M. (2023). Critical Thinking: Solving Everyday Problems by critical thinking. *Egypt University Journal for Humanistic Studies*. 3 (4), 323-359.
- Maruli Simbolon, Mulyono, Edy Surya, & Edi Syahputra, (2017). The Efforts to Improving the Mathematical Critical Thinking Student's Ability through Problem Solving Learning Strategy by Using Macromedia Flash. *American Journal of Educational Research*. 5 (7), 725-731.
- Shannon, E. (2015). *Achievement and 21st century skills in Elementary school students*, PhD Thesis, Doling College, Oakdale, NY, USA.
- Smit, L. (2016). *A better understanding of 21st century skill in mathematics education and a view on these skills in current practice*. (Unpublished master dissertation), Utrecht University, Noord-Holland, Netherlands.
- Perveen, Kousar. (2010). Effect of The Problem-Solving Approach On Academic Achievement of Students in Mathematics at The Secondary Level. *Contemporary Issues in Education Research*, 3 (3). 9-14. [DOI]
- Umar, Fauzi, Radiusman, Erfan, Widodo, & Kaharuddin. (2019). A Comparative Study on Critical Thinking of Mathematical Problem Solving Using Problem Based Learning and Direct Intruction. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 465, 314-316.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

- Al-Ayasrah, W. R. (2011). *Critical thinking and its teaching strategies*. Dar Osama for Publishing and Distribution.
- Al-Badri, S. S. (2017). The effectiveness of a proposed enrichment program based on mathematical problem solving and problem posing in developing reasoning ability and mathematical sense among high-achieving tenth-grade students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 11(3), 645-665.
- Al-Ghafiriyah, N. Z. (2014). *The effect of teaching science using storytelling on academic achievement and critical thinking skills among sixth-grade female students in the Sultanate of Oman* (Unpublished master's thesis). Sultan Qaboos University.
- Al-Hammoudi, M. (2010). Academic achievement and its relationship to self-concept. *Damascus University Journal of Arts, Humanities and Educational Sciences*, 26.
- Al-Hussan, F. A. (2017). The impact of using *The Geometer's Sketchpad (GSP)* on teaching and learning geometry in basic and secondary education. In *Proceedings of the First Mathematics Conference* (pp. 215-238). Al-Asmarya Islamic University, Faculty of Science.
- Al-Jalali, L. M. (2010). *Academic achievement*. Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution, and Printing.
- Al-Maamari, S. N. (2010). Educational development in the Sultanate of Oman: A curriculum for life and its competencies. *Araa Around the Gulf Magazine*, 196.
- Al-Muqaimiyah, F. M. (2012). *The effect of a proposed training program on developing critical thinking skills and related classroom practices among physics teachers* (Unpublished master's thesis). Sultan Qaboos University.
- Al-Nabhan, M. (2013). *Fundamentals of measurement in the behavioral sciences* (2nd ed.). Dar Al-Shorouk.
- Al-Omari, M., Farhah, F., & Shaaban, A. (2022). The degree of practicing problem-solving skills and their relationship to academic achievement among fourth-grade students in Hama, Syria. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(14), 23-44.
- Al-Riyami, M. N. (2007). *The effectiveness of a proposed program based on problem solving in developing critical thinking skills in mathematics among eighth-grade students in the Sultanate of Oman* (Unpublished master's thesis). Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization.

- Al-Riyami, M. N. (2023). The availability of the *National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)* standards in the geometry content of mathematics textbooks for Grades 1–4 from teachers' perspectives in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies (JEPS)*, 7(9), 142–159.
- Al-Takhayneh, B. (2022). The impact of using mathematical problem-solving strategies on developing critical thinking in mathematics among secondary school students in Jordan. *Journal of Educational Studies*, 49(2), 431–443.
- Al-Tamimi, A. F. (2016). *Higher-order thinking skills: Creative thinking and critical thinking*. De Bono Center for Thinking Education.
- Al-Wreikat, A. A. (2020). *The effect of using the problem-solving strategy in teaching mathematics on achievement and the development of critical thinking skills among third-grade students in Jordan* (Doctoral dissertation). The University of Jordan.
- Baadi, A., & Al-Rashidi, F. (2024). Academic achievement and its relationship with school absenteeism among second-grade students in the Sultanate of Oman. *Journal of Humanities and Natural Sciences*, 5(8), 396–404.
- Daoud, W. Q. (2024). The role of the problem-solving strategy in developing learners' cognitive critical thinking skills in social studies. *Arab Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(28), 2–24.
- Khalil, I. A., & Al-Omari, N. M. (2019). The impact of a developed instructional unit based on twenty-first century skills on academic achievement and mathematical self-esteem among sixth-grade students. *Journal of Educational Sciences*, 31(2), 209–231.
- Maqdadi, M. A., & Al-Zoubi, A. M. (2021). The effectiveness of problem-based learning in improving mathematical thinking skills and mathematical problem-solving ability. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 12(33), 67–78.
- Ministry of Education. (2019). *TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study* (Electronic edition). Sultanate of Oman.
- Ministry of Education. (2022). *Teacher's guide for Grade 10 mathematics*. Sultanate of Oman.
- Ministry of Education. (2024). *Annual educational statistics yearbook* (Electronic edition). Sultanate of Oman.
- Ministry of Education. (2024). *Student learning assessment framework for mathematics (Grades 5–10)* (Electronic edition). Sultanate of Oman.
- Najm, K. M. (2011). The effect of using the problem-solving method in teaching mathematics on developing critical thinking among ninth-grade students. *Educational Journal*, 25(98), 201–230.
- Noor, A. A., & Al-Shdeifat, K. A. (2017). The effectiveness of teaching through critical thinking and problem-solving approaches in achieving the cognitive and skill objectives of academic courses. *Journal of the Faculty of Education*, 33(9), 381–409.
- Saadeh, J. A. (2011). *Teaching thinking skills: With hundreds of practical examples*. Dar Al-Shorouk.

The Effectiveness of using Mathematical Action Technologies in Developing Procedural Fluency Skills among Female Secondary School

فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية

Dalal Talal Alotaibi^{1*}, Obaid bin Muzail Al-Harbi²

¹ Master's degree in Curriculum and Instruction Methods, Qassim University, Saudi Arabia.

² Professor in the Department of Curriculum and Instruction, Qassim University, Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Dalal Alotaibi (daltybys04@outlook.sa)

دلال بنت طلال العتيبي^{1*}، عبيد بن مزعل الحربي²

¹ ماجستير في المناهج وطرق التدريس - جامعة القصيم - السعودية.

² أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرق التدريس - جامعة القصيم - السعودية.

*الباحث المراسل: دلال العتيبي (daltybys04@outlook.sa)



This file is licensed under a

[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted

قبول البحث

2026/2/23

Revised

مراجعة البحث

2026/2/14

Received

استلام البحث

2026/1/31

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.5>

Abstract:

Objectives: This study aimed to identify the effectiveness of using mathematical procedural techniques in developing procedural fluency skills among second-year secondary school students.

Methods: The study employed an experimental approach with a quasi-experimental design based on two groups: experimental and control. It utilized pre- and post-testing self-administration. The study sample consisted of two equivalent groups of second-year secondary school students from the 23rd Secondary School in the Madinah region. The sample comprised 60 students: 30 in the experimental group and 30 in the control group.

Results: The study yielded several key findings, most notably: a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental and control groups on the post-test of procedural fluency skills in all its sub-skills, as well as the overall test score, favoring the experimental group. Furthermore, the adjusted gain values for all procedural fluency skills were found to be greater than Black's threshold of 1.2, indicating that the use of mathematical procedural techniques is highly effective in developing all skills.

Conclusions: The study recommended conducting further research on the effectiveness of mathematical procedural techniques on academic achievement in relation to various dependent variables, such as attitudes, values, achievement motivation, and retention of learning, as well as examining their outcomes across other educational stages.

Keywords: Effectiveness; mathematical procedure techniques; procedural fluency.

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة. ذاتي الاداء القبلي والبعدي، وشملت عينة الدراسة مجموعتين متكافئتين من مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثاني الثانوي من الثانوية الثالثة والعشرين بمنطقة المدينة المنورة. وبلغ عدد أفراد العينة (60) طالبة، بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية، و(30) طالبة للمجموعة الضابطة.

النتائج: توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج من أهمها: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية في جميع مهاراته الفرعية وكذلك الدرجة الكلية للاختبار لصالح المجموعة التجريبية. كما تبين أن قيم الكسب المعدل لجميع مهارات اختبار الطلاقة الإجرائية كانت أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2) مما يدل على أن استخدام تقنيات الإجراء الرياضي لها فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية جميع مهارات الطلاقة الإجرائية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بإجراء دراسات حول فاعلية تقنيات الإجراء الرياضي في التحصيل الدراسي على متغيرات تابعة مختلفة؛ كالاتجاهات، والقيم، والدافعية للإنجاز، وبقاء أثر التعلم، وتقصي نتائجها في مراحل تعليمية أخرى.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية: تقنيات الإجراء الرياضي: الطلاقة الإجرائية.

الاستشهاد

Citation

العتيبي، دلال، الحربي، عبيد. (2026). فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (3), 374-395. Alotaibi, D. T., & Al-Harbi, O. M. (2026). The Effectiveness of using Mathematical Action Technologies in Developing Procedural Fluency Skills among Female Secondary School. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(3), 374-395. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.5> [In Arabic]

المقدمة:

تعتبر الرياضيات من العلوم الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عن تعلمها وتعليمها، ومع التطورات الهائلة التي يشهدها العالم في مجالات الحياة عامة وفي العملية التعليمية خاصة، ظهرت الوسائل التقنية التي توجه التعليم نحو استثمارها وتوظيفها في تدريس الرياضيات، وتمثل الرياضيات ركيزة أساسية في التقدم والتطور المعرفي والتقني، فالرياضيات تُسهم في فهم الحياة اليومية، وتنظم وترتب الأفكار وتنمي قدرة الفرد على مهارات التفكير العليا فهي ليست علمًا تجريديًا فقط كما يُنظر إليها ولكنها طريقة منظمة لتنمية كافة أنماط التفكير المختلفة، ومجال خصب لتنمية كافة العمليات العقلية والتذكر والاسترجاع (سالم وسليمان، 2020، 69).

كما تعد البراعة الرياضية (Mathematical Proficiency) هدفًا أساسيًا في برامج تعليم وتعلم الرياضيات، حيث تشير إلى استيعاب المفاهيم والعلاقات والعمليات الرياضية وتنفيذ الإجراءات بمرونة ودقة عالية، وتمثيل وصياغة المشكلة الرياضية والحياتية التي تواجه المتعلم، وذلك من خلال استخدام التفكير المنطقي والتأمل والتفسير والتبرير، بما يقود المتعلم إلى إدراك أن الرياضيات مادة مفيدة ولها قيمة ويستخدمها بثقة تامة وهذا مطلب أساسي للنجاح في الرياضيات (الحنان، 2018، 18).

وحدد المجلس القومي للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية ((National Research Council [NRC]) خمس مكونات للبراعة الرياضية وهي: الاستيعاب المفاهيمي (Conceptual Understanding)، والطلاقة الإجرائية (Procedural Fluency)، الكفاءة الاستراتيجية (Strategic Competence)، الاستدلال التكيفي (Adaptive Reasoning) الرغبة المنتجة نحو الرياضيات (Productive Disposition) (NRC, 2001).

وتُصنف الطلاقة الإجرائية إلى ثلاث مهارات، هي: الكفاءة، الدقة، والمرونة، حيث تشير الكفاءة إلى أن الطالب لا يفقد المسار المنطقي لاستراتيجية الحل، في حين تعتمد الدقة على عدة جوانب لحل المشكلات، مثل التسجيل الدقيق، معرفة الحقائق والعلاقات المهمة، والتحقق من صحة النتائج، أما المرونة فتتطلب معرفة أكثر من حل للمشكلة (القطاطشة، 2015، 14). وتظهر مؤشرات الطلاقة الإجرائية لدى الطالب من خلال: تفسير الأساس الرياضي للإجراءات التي يستخدمونها، المرونة في استخدام الاستراتيجيات والطرق، تحديد تلك الإجراءات التي يبدو أنها ملائمة بشكل أفضل في حل أنواع معينة من المسائل دون غيرها، تحديد ما إذا كان يمكن تعميم أساليب معينة على مجموعة واسعة من المسائل من عدمه، واستخدام الإجراءات بشكل مناسب وفعال (NRC, 2001).

ويشهد العالم في السنوات الأخيرة تطورات هائلة في التقنية والاتصالات، الأمر الذي أدى إلى ظهور طرائق وأساليب حديثة للتعليم والتعلم، فتقدم الأمم يقاس بالمقام الأول بمدى التطور بمؤسساتها التربوية والتعليمية، وتشهد التربية اهتمامًا كبيرًا من قبل التربويين في الوقت الحالي وذلك لمواجهة التحديات التقنية والمعرفية في كافة المجالات ومن بينها مجال علم الرياضيات (الفحص، 2022، 44).

وتُعد التقنية عاملاً أساسيًا في تعليم وتعلم الرياضيات فهي تؤثر في الرياضيات التي يتم تدريسها وتعزز تعلم الطلاب، حيث يمكن دعم ودمج الطلاب في الأفكار الرياضية من خلال التقنية التي تعزز مدى ونوعية البحث عن طريق تقديم وسائل لرؤية الأفكار الرياضية من تصورات متعددة كما تدعم التقنية تعلم الرياضيات من خلال التغذية الراجعة والتي يمكن أن توفرها التقنية وبخاصة في بيئة الهندسة الديناميكية التي يمكن تغيير الشكل على الشاشة والانسحاب وتغيير الأدوات المعرفة في الجدول الحسابي ومشاهدة التغير في الدالة كلما تغيرت القيم المستقلة، وتقدم التقنية فرص الحوار والمناقشة للطلاب مع بعضهم البعض ومع معلمهم حول الموضوعات على الشاشة وأثار التحولات الديناميكية المختلفة التي تُتيحها التقنية (NCTM, 2013).

وقد ذُكرت تقنيات الإجراءات الرياضية في وثيقة (NCTM, 2014) تحت مسمى تقنيات التفاعل الرياضي وأشارت إلى أنه ينبغي أن يدرك المعلمون أن تقنيات التفاعل الرياضي لا تؤثر فقط على كيفية تدريسهم بل تؤثر أيضًا على ما يمكنهم تدريسه (المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، 2019، 108).

وتُعد تطبيق Desmos إحدى تقنيات التفاعل الرياضي التي تُعنى بالرسوم البيانية فهو برنامج لرسم الدوال الرياضية (الدوال الخطية، التربيعية، المثلثية، اللوغاريتمية، الدالة المطلقة، وبقية الدوال الرياضية الأخرى)، كما يمكن استخدامه لرسم القطوع المخروطية، ويعمل على أجهزة الحاسوب من خلال الاتصال بالإنترنت أو تحميله على أجهزة الهاتف المحمول واستخدامه بدون إنترنت مما يسهل استخدامه في أي وقت، ومن مميزات رسم الدوال بدقة وسرعة فائقة، تحديد منطقة الحل للمتباينات الخطية وكذلك لمتباينة واحدة أو أكثر لمتغير واحد أو متغيرين، إيجاد نقاط تقاطع منحنيين، إيجاد المساحة المحصورة تحت منحني، كما أنه يسمح بحفظ أعمال المتعلم والمعلم في ملفات خاصة (السري، 2023، 121).

كما تُعد برمجية GeoGebra من البرمجيات التفاعلية الحديثة التي حازت على الكثير من الجوائز العالمية للبرامج التعليمية، وحققت معايير الرياضيات المدرسية ل (NCTM, 2000) وحققت مبدأ الدمج والتكامل بين الرياضيات والتكنولوجيا وساعدت الطلاب في اكتشاف واستيعاب المفاهيم الرياضية الهامة للتعليم (Zilinskieni & Demirbilek, 2015). وهو عبارة عن مجموعة من الأدوات التي تسهم في إكساب المتعلم المهارات الرياضية وتشمل البرمجية كافة المعينات اللازمة لجعل عملية التعلم سهلة وشيقة، حيث يبني الطالب باستمرار تعلمه الجديد على التعلم السابق، وهذا يتفق مع المنهج البنائي للتعلم (Hohenwarter, 2017).

وفي ضوء ذلك فإن مجال الرياضيات يهدف إلى إعداد متعلم مفكر رياضيًا ومنافس عالميًا في عصر التقنية بأن يكون مكتسبًا الطلاقة الإجرائية في إجراء المهارات الرياضية التي يحتاجها في دراسته المستقبلية والحياة وبينه العمل ويوظف مهاراته الرقمية في تعلم الرياضيات وذلك عن طريق دمج التقنية في التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023، 7). وقد أكدت دراسة (عبد الحميد، 2017) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية التقنية في تنمية البراعة الرياضية عن طريق استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كوست) في تدريس الهندسة لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

وبناءً على ما تقدم فإن توظيف تقنيات الإجراء الرياضي قد تكون سبباً في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية. وقد جاءت هذه الدراسة للبحث في فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تعد الطلاقة الإجرائية أحد الأهداف التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في وثيقة معايير مجال الرياضيات الصادرة عام 2023 بأن يكتسب المتعلم الطلاقة الإجرائية في إجراء المهارات الرياضية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023، ص 7). وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات عدم تمكن الطلاب من الطلاقة الإجرائية وضعف مستواهم فيها كدراسة (الأسمرى، 2022) التي أظهرت أن مستوى طالبات الصف الرابع الابتدائي منخفض في الطلاقة الإجرائية. ودراسة (الملوحي، 2020) التي أظهرت أن مستوى طالبات الصف السادس الابتدائي منخفض في الطلاقة الإجرائية، ودراسة (المطيري، 2020) التي كان من نتائجها عدم تمكن طالبات الصف الرابع الابتدائي من الطلاقة الإجرائية، ودراسة (المعتم والموفي، 2018) التي أظهرت عدم تمكن طلاب الصف الثاني متوسط من الطلاقة الإجرائية.

وانطلاقاً من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تؤكد على دور التقنية في العملية التعليمية وضرورة توظيفها في التدريس (وثيقة الرؤية، 2016). كما أن استخدام التقنية مهارة من المهارات التي وردت في الإطار التخصصي لمجال تعلم الرياضيات الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب عام 2019 والتي تعبر عن قدرة المتعلم على استخدام التقنية الرقمية بكل أشكالها ووسائطها، وتهدف هذه المهارة بشكل مباشر في مجال تعليم الرياضيات عبر توظيف الأدوات التقنية في تعليم الرياضيات وتعلمها مثل: الآلات الحاسوبية البيانية وبرمجيات الجبر الحاسوبية مع المعادلات التربيعية وتطبيقات التفاضل والتكامل التي تتيح للمتعم الاطلاع على الرسوم البيانية للمعادلات والمتباينات والدوال بأنواعها وحساب النهايات والاشتقاق والتكامل (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019، ص 59-60).

وقد كان لاستخدام التقنية أثر في تنمية الطلاقة الإجرائية لدى الطلاب في بعض الدراسات كدراسة (أعمر، 2020) التي أظهرت نتائجها وجود أثر لاستخدام الألغاز التعليمية الإلكترونية في تنمية الطلاقة الإجرائية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (عسيري، 2021) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الروبوت التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية وأسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي للتدريس باستخدام هذه التقنية.

وتأسيساً على ما سبق؛ فقد تحددت مشكلة الدراسة في التعرف على فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي.

أسئلة الدراسة:

- ما فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة الدقة؟
- ما فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة الكفاءة؟
- ما فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة المرونة؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة الدقة.
- التعرف على فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة الكفاءة.
- التعرف على فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة المرونة.

أهمية الدراسة:

تحدد أهمية هذه الدراسة في الجوانب التالية:

- قد تُفيد نتائج هذه الدراسة المؤسسات التعليمية بالاستفادة من نتائجها في الدورات التدريبية لديهم لتطوير طرق تدريس جديدة تُسهل تدريس الرياضيات.
- قد تُفيد مخططي ومصممي مناهج الرياضيات مناهج الرياضيات بوزارة التعليم وذلك عن طريق تصميم أنشطة رياضية باستخدام تقنيات الإجراء الرياضي وتضمينها في المناهج الدراسية.
- قد تُفيد معلمي الرياضيات ومشرفيها في الاستفادة من دليل استخدام تقنيات الإجراء الرياضي وكذلك اختبار مهارات الطلاقة الإجرائية المُعد في الدراسة.
- قد تُشجع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول تقنيات الإجراء الرياضي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: دروس فصل (الدوال والمتباينات) وعددها خمسة دروس مقررة على طالبات الصف الثاني الثانوي في الفصل الدراسي الأول.

- الحدود المكانية: طُبِّقت هذه الدراسة على طالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة الثانوية الثالثة والعشرين التابعة لمكتب تعليم العقيق في إدارة تعليم المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ.

مصطلحات الدراسة:

تقنيات الإجراء الرياضي (Mathematical Action Technologies):

• تقنيات الإجراء الرياضي

يُعرّف المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2011) تقنيات الإجراء الرياضي بأنها: أدوات وبرامج وتطبيقات يمكنها أداء المهام الرياضية أو الاستجابة لإجراءات المستخدم بطرق محددة رياضياً.

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها استخدام تطبيق Desmos وتطبيق Geogebra في تدريس فصل (الدوال والمتباينات) للصف الثاني الثانوي وهما من التطبيقات الرياضية التعليمية التي تساعد الطالبات على تمثيل المتباينات في المستوى وشرح سلوكها ورؤية التغيرات التي تحدث في التمثيل البياني بمجرد تغيير رموز وصياغة المتباينة، وتحديد منطقة الحل، كما يمكن إدخال جدول الدالة ويقوم والتطبيق بتمثيلها بيانياً.

• الطلاقة الإجرائية (Procedural Fluency)

ويُقصد بها المهارة في تنفيذ الإجراءات بكفاءة ودقة ومرونة (NRC, 2001).

وتُعرف إجرائياً بأنها قدرة طالبات الصف الثاني الثانوي على إنجاز مهمات رياضية معينة بكفاءة ودقة ومرونة وتمثلها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات الطلاقة الإجرائية.

فروض الدراسة:

- يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (مهارة الدقة) لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (مهارة الكفاءة) لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (مهارة المرونة) لصالح المجموعة التجريبية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: تقنيات الإجراء الرياضي

مفهوم تقنيات الإجراء الرياضي:

تُعرّف تقنيات الإجراء الرياضي على أنها تلك التي يمكنها تنفيذ مهام رياضية و/أو الاستجابة لإجراءات المستخدم بطرق محددة رياضياً (Bonafini, 2021, p. 303).

إن تقنيات الإجراء الرياضي هي أدوات وبرامج وتطبيقات يمكنها "إجراء العمليات الحسابية والمهام والاستجابة لأفعال المستخدم بطرق محددة رياضياً" (Dick & Hollebrands, 2011, p. 256) وتشمل هذه التقنيات: الآلات الحاسبة الرسومية، وأنظمة الجبر الحاسوبية، والبيئات الرياضية الديناميكية (GeoGebra و Sketchpad Geometry و Fathom و TinkerPlots).

وقد عرّفها (الفهد، 2025) بأنها أدوات وبرامج وتطبيقات واردة في كتاب (التركيز على رياضيات المرحلة الثانوية، التقنية لدعم التفكير وتكوين الفهم) تقدم حلولاً رياضية بناءً على إدخال المستخدم، وتتيح للطالب استكشاف الأفكار الرياضية وملاحظة التخمينات المتعلقة بالعلاقات الرياضية وعملها واختبارها.

أهمية تقنيات الإجراء الرياضي:

يتمثل الغرض من تقنيات الإجراء الرياضي في فصول الرياضيات هو تنفيذ مجموعة متنوعة من المهام أو الأعمال الروتينية ذات الطبيعة الرياضية. فالتقنية لديها القدرة على أن تكون منصة لتمهيد الطريق لرؤى الطلاب ولتطوير الفهم، مع إتاحة الفرص للطلاب لاستكشاف أنماط السلوك الرياضي والتحقيق فيها، حيث تتمتع تقنيات الإجراء الرياضي بالقدرة على توسيع نطاق الوصول الرياضي للطالب من خلال استخدام التقنية في معالجة الأرقام ومعالجة الرموز وبيانات الرسم البياني أو الوظائف وإنشاء أشكال هندسية وإنتاج قياسات دقيقة للأشكال. ولكي تكون تقنية الإجراء الرياضي فعالة في فصول الرياضيات، يجب على الطلاب أن يصبحوا قادرين على الإدارة الجيدة فيما يتعلق بوقت وكيفية استخدام التقنية. وتتطلب إدارة الأدوات من الطلاب تحليل المشكلة وفهم الأداة التي يجب استخدامها؛ تنفيذ استراتيجية للاستفادة من التقنية للتقدم نحو الحل؛ البحث عن تمثيلات رياضية

مختلفة واستخدامها؛ والتفكير في حلول المشكلات وتحديد ما إذا كان الحل منطقيًا، والتفكير في قيود التقنية، وتفسير النتائج (Walker, 2014, 44-45).

أشكال تقنيات الإجراء الرياضي:

تتعدد أشكال تقنيات الإجراء المستخدمة في فصول الرياضيات؛ وتتمثل تلك الأشكال فيما ذكره (Walker, 2014, 45) على النحو التالي:

- مجموعات الأدوات الحسابية/التمثيلية Computational/ Representational tool kits
- الآلات الحاسبة الرسومية graphing calculators
- أنظمة الجبر الحاسوبية computer algebra systems
- جداول البيانات spreadsheets
- بيئة هندسية ديناميكية Dynamic geometry environment
- أدوات البناء construction tools
- كائنات هندسية افتراضية virtual geometric objects
- عوالم صغيرة Microworlds
- التلاعبات الافتراضية virtual manipulatives
- المحاكاة الحاسوبية Computer simulations

تقنيات الإجراء الرياضي في تدريس الرياضيات المستخدمة في الدراسة

تقنية Desmos

تعريفه:

هو برنامج الرسم البياني الذي يتيح للطلبة فرصة رؤية المتغيرات في الاقتران وتأثيرها في شكله بحيث يرسم الاقترانات بمختلف أنواعها، القطوع المخروطية، والاقترانات المثلثية والمتباينات بكافة أنواعها، ويتخصص في الجبر والهندسة والحساب ويمكن إدخال معادلات المستقيمات والاقترانات والإحداثيات المباشرة ولهذه البرمجية القدرة على التعامل مع المتغيرات والأرقام والمتجهات وإيجاد المشتقات والتكاملات للاقترانات، ويُعد هذا التطبيق أحد التطبيقات الذكية على الأجهزة اللوحية، حيث يساعد على حل المعادلات وتمثيلها بيانيًا في المستوى، ويمتاز بسرعة تغيير الرسم وتفاعله بمجرد التغيير في رموز أو صياغة المعادلة أو الاقتران، فبمجرد كتابة أي رمز في صيغة لمعادلة أو اقتران في المستوى يظهر تمثيلها بصورة مباشرة مع إمكانية تغيير اللون أو النقش ومع توفير خاصية التكبير أو التصغير لمتابعة فترات الحل والوقوف على خطوط التقارب أو جذور المعادلة، كما يترافق مع الرسم لوحة مفاتيح تتضمن أغلب الرموز الشهيرة للمعادلات والتي تساعد الطالب على كتابة الرموز التي يريدها ليظهر حل المعادلة من خلال تمثيلها البياني وتحتوي لوحة المفاتيح في جانبها الأيمن على لوح مخفي يمكن إظهاره ويعرض أشهر صيغ المعادلات والدوال التربيعية والدرجية والاقترانات المثلثية والزائدة وغيرها، مع إمكانية إنشاء قوائم وجدول بيانات وغير ذلك. كما يوفر التطبيق تصميم ورسم صورة متحركة استنادًا إلى المعادلات والدوال الرياضية وحاليًا فقد طور التطبيق صفحة خاصة بأنشطة تدريسية قام بها المعلمون في أنحاء العالم لتوثيق تجاربهم مع طلابهم، وتشارك وجهات النظر والإبداعية في التفاعل مع Desmos من خلال الممارسة الميدانية ويعتبر من التطبيقات وبرامج الرسم البياني المتقدمة والتي تتيح للطلاب فرصة رؤية المتغيرات في الاقتران وتأثيرها في شكل الاقتران مما يتيح للطلاب فهم أعمق للاقترانات وشكلها (البرازي، 2022).

مكونات واجهة التطبيق:

تتكون الواجهة الرئيسية للبرنامج من خمسة أجزاء رئيسية كما هو موضح في الشكل وهي:

الموقع الإلكتروني وهو: Desmos

شريط الأدوات الذي يمكن من خلال أدواته إنشاء حساب وتسجيل الدخول لحساب أي مستخدم مُسجَّل سابقًا فيه والوصول إلى رسوماته المخزنة مسبقاً واختيار اللغة المناسبة له وغيرها، نافذة الجبر يتم فيها إدخال الرموز الرياضية كالنقاط أو الاقترانات أو المعادلات أو المتباينات المختلفة، نافذة الرسم البياني والتي يتم فيها لمداخل نافذة الجبر، الآلة الحاسبة تقع في أسفل نافذة الجبر والرسم مباشرة وهي متطورة جدًا إذ تحتوي على ثوابت ومتغيرات ورموز رياضية مختلفة وتضم أكثر من 50 اقترانًا ويمكن الاستعانة بها لإدخال الرموز الرياضية بنافذة الجبر عوضًا عن لوحة مفاتيح الجهاز (بدران، 2017).

مميزاته:

ذكر اللواتية (2017) مميزات تطبيق البرنامج الرياضي Desmos بالآتي: رسم الدوال الخطية والتربيعية والمثلثية واللوغاريتمية ودالة الصحيح والمطلق وبقية الدوال الرياضية ورسم القطوع المخروطية بدقة وسرعة فائقة، تحديد منطقة الحل للمتباينات الخطية وكذلك لمتباينة واحدة أو أكثر لمتغير واحد أو متغيرين، إيجاد نقاط تقاطع منحنيين، إيجاد المساحة المحصورة تحت المنحنى، يمكن من خلال البرنامج إدراج الرسومات البيانية في الاختبارات أو الدروس التي ينتجها المعلم أو المشاريع التي ينجزها الطالب، يسمح بحفظ أعمال المتعلم والمعلم في ملفات خاصة ويستطيع الاحتفاظ بقدر

كبير من المعادلات التي يحتاجها، يمكن تثبيت البرنامج على الهواتف الذكية، يمكن استخدامه دون اتصال بالإنترنت على الهواتف المحمولة، يمكن استخدام لقطات شاشة بسهولة أو تخزينه ونقل الصور بسهولة.

وقد تضمنت العديد من الدراسات استخدام تطبيق Desmos، ففي دراسة بدران (2017) التي أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي لاستخدام برنامج Desmos في تحسين التحصيل الدراسي وكذلك مفهوم الذات الرياضي. ودراسة اللواتية (2017) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية تطبيق Desmos في اكتساب مفاهيم الدوال لدى طلبة الصف العاشر ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات وأوصت بضرورة توظيف برنامج Desmos في تدريس موضوعات الجبر المختلفة لما أظهرته الدراسة من أثر إيجابي في اكتساب مفاهيم الدوال لدى الطالبات. وجاءت دراسة سفاريني و هيرمان (Safarini TLS & Herman, 2020) لتهدف إلى تحليل أنشطة التعلم الرقمي التي طورها معلمو الرياضيات قبل الخدمة لدرس البرمجة الخطية. أما دراسة البرازي (2021) فأظهرت نتائجها أثر إيجابي لبرنامج Desmos في تحسين التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية عند الطلبة. وأظهرت دراسة السري (2023) الأثر الإيجابي الذي تركه استخدام التطبيق الرياضي Desmos في تنمية مهارات التفكير الجبري لدى الطلاب.

تطبيق GeoGebra

تعريفه:

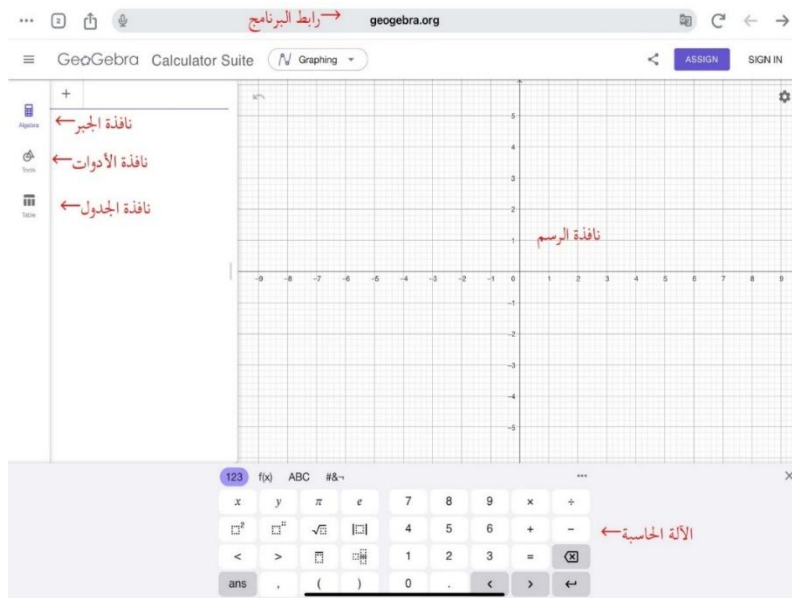
هو برنامج يغطي مجموعة متنوعة من المواضيع الرياضية يمكن الطالب من إدخال الاقترانات. والمعادلات والمتباينات بشكل مباشر وهو نظام يتيح للطلاب تعلم الهندسة بشكل تفاعلي إذ يسمح له بإنشاء نقاط وخطوط ومتجهات ومضلعات وقطوع مخروطية مختلفة إضافة إلى إمكانية التعديل على الأشكال المرسومة بصورة ديناميكية وله القدرة على حساب التفاضل والتكامل للمسائل المختلفة وتمثيلها بيانياً، ويُعد تطبيق GeoGebra أحد أنظمة الهندسة الديناميكية المستخدمة في تدريس الرياضيات، وهو عبارة عن حزمة برامج رياضية تستخدم في تدريس موضوعات مختلفة في الرياضيات، على سبيل المثال، الهندسة وحساب التفاضل والتكامل والجبر بشكل منفصل (1, Uwurukundo et al., 2020).



وتُعرفه (الكيلاني، 2024) بأنها برمجية رياضية مجانية متعددة النوافذ، تضم مجموعة من الأدوات التي توظف في تعليم مواضيع مختلفة في الرياضيات كالقياس والجبر والهندسة والإحصاء، وتستخدم لإكساب الطلبة المفاهيم الرياضية بصورة تفاعلية شيقة. ويتوفر لتطبيق GeoGebra العديد من الإصدارات، بما في ذلك GeoGebra 4.4 و GeoGebra 5.0. يمكن لـ GeoGebra 5.0 تسهيل تصور الكائنات ثلاثية الأبعاد (بناء مساحة ثلاثية الأبعاد)، ويُستخدم هذا البرنامج في تعلم الرياضيات وهو ديناميكي تمامًا ويمكن استخدامه مجانًا. إن GeoGebra هو برنامج يجمع بين الهندسة والجبر والرسوم البيانية والإحصاء وحساب التفاضل والتكامل في حزمة واحدة سهلة الاستخدام لكل من المعلمين والطلاب. حصل هذا البرنامج التعليمي على العديد من الجوائز في كل من أوروبا والولايات المتحدة (68, Septian et al., 2019). ويوفر استخدام GeoGebra إمكانيات للمعلمين/الطلاب لتمثيل أو وضع نماذج للمفاهيم والأشياء والمشكلات الرياضية بشكل ديناميكي، ويفتح استكشاف هذه النماذج طرقًا جديدة لهم للانخراط في التفكير الرياضي. وبالمثل، يمكن للمتعلمين، باستخدام GeoGebra، إنشاء تمثيلات مختلفة لمشكلة لتصور ومقارنة كيفية ارتباط الأساليب الرقمية والرسومية والجبرية أو اتصالها (147, Santos-Trigo et al., 2019).

مكونات واجهة التطبيق:

تتكون واجهة GeoGebra من عدة أدوات كما ذكرها الجيني (2020) وكما هي موضحة في الشكل:



موقع البرنامج: GeoGebra

شريط الأدوات وهي مجموعة من الأدوات الهندسية والرقمية والتي يتيحها التطبيق يمكن تفعيلها بالنقر عليها ثم النقر على صفحة العمل، نافذة الهندسة التي تظهر التمثيلات الهندسية، نافذة الجبر وتحتوي على التمثيلات العددية والجبرية، حقل إدخال الأوامر يستخدم لكتابة الأوامر والعبارات الجبرية والعددية، شريط اللوائح هو شريط فرعي من شريط الأدوات ويستخدم لحفظ أو تصدير أو طباعة أوراق العمل بالتطبيق سواء كصورة ثابتة أو متحركة أو ورقة تفاعلية، نافذة الجدول.

مميزاته:

هناك مجموعة من المميزات لتطبيق GeoGebra هي أنه على عكس البرامج الأخرى، فإنه يتضمن في نفس الوقت برامج الهندسة الديناميكية وأنظمة الجبر الحاسوبية وجدول البيانات. تتيح واجهته للمستخدمين عرض التمثيلات الهندسية والجبرية بشكل متزامن. يتكون المكون الجبري من تمثيلات عددية مثل الإحداثيات والمعادلات الصريحة أو الضمنية والمعادلات البارامترية بينما يوضح المكون الهندسي مجموعة الحلول المقابلة. كل كائن في نافذة الجبر يتوافق مع كائن في نافذة الهندسة، والعكس صحيح، ويمكن للمستخدمين التنقل بين النافذتين عن طريق سحب الكائنات (باستخدام الماوس) أو تغيير العلامات (باستخدام ميزة شريط التمرير في GeoGebra) في نافذة واحدة ومراقبة التغييرات المقابلة في النافذة الأخرى، وتسمح نافذة الجبر بالتمييز بين الكائنات المستقلة والتابعة، توجد في الجزء السفلي من الواجهة ميزة "الإدخال" حيث يتم إدخال التعبيرات والمعادلات الجبرية، ولدى GeoGebra أيضاً إحصائيات وأدوات حساب التفاضل والتكامل مدمجة. تشمل الميزات المفيدة الأخرى GeoGebra القدرة على تحديد الكائنات للبناء الهندسي من خلال النقر على أسمائها في نافذة الجبر. كما أن بروتوكول البناء الديناميكي الموجود في شريط القوائم عبارة عن نافذة إضافية سيتم عرضها والتي توضح الخطوات الواضحة للبناء. وبالتالي، يتيح ذلك للمستخدم تحديد كيفية إجراء البناء وتحديد أخطاء معينة وإصلاحها، يمكن أيضاً تغيير ترتيب خطوات البناء وإدراج كائنات جديدة، ويمكن تحويل الإنشاءات التي تم إجراؤها في البرنامج إلى ورقة عمل ديناميكية عن طريق تصديرها وحفظها كصفحة ويب بتنسيق html. بالإضافة إلى ذلك، تتمتع GeoGebra بالقدرة على إجراء العمليات الحسابية باستخدام بيانات الجدول وتقديم أوامر مثل ميل الخط المستقيم والتمايز والتكامل بين الوظائف (EL-Kasti, 2017).

ثانياً: الطلاقة الإجرائية

مفهوم الطلاقة الإجرائية:

عرفها أعمار (2020) بأنها: "مهارة إجراء العمليات الرياضية وتطبيق خوارزميات الحل من خلال تنفيذ الإجراءات بكفاءة ودقة ومرونة وملائمة للموقف باستخدام الألفاظ التعليمية الإلكترونية لتنميتها في مادة الرياضيات" (ص. 11).

كما يرى المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات The National Council of Teachers of Mathematics أن الطلاقة الإجرائية تعد عنصراً حاسماً في البراعة الرياضية؛ ويعرفها بالقدرة على تطبيق الإجراءات بدقة وكفاءة ومرونة؛ لنقل الإجراءات إلى مشاكل وسياقات مختلفة؛ لبناء أو تعديل الإجراءات من الإجراءات الأخرى؛ والتعرف على متى تكون إحدى الاستراتيجيات أو الإجراءات أكثر ملاءمة للتطبيق من الأخرى (Phuong, 2020, 4).

ويرى (العطوي، 2025) أن الطلاقة الإجرائية تعمق الفهم وتنمي القدرة على حل المسألة وتجعل الطالب ينظر إلى الرياضيات كعلم مفيد ومجدي وواقعي وتسهم في تحقيق عدالة وإنصاف تعليم الرياضيات.

مما سبق يتضح للباحثة أن الطلاقة الإجرائية تمثل حل لتلك المشكلات التي تواجه الطلبة مستخدمين ما لديهم من معلومات ومعارف سبق لهم تعلمها أكثر من مجرد حفظ للحقائق أو الإجراءات، وأكثر من مجرد فهم وإمكانية استخدام إجراء واحد لموقف معين.

أهمية الطلاقة الإجرائية:

تعد الطلاقة الإجرائية الرياضية مهارة مهمة يجب أن يتقنها الطلاب، لأنها تتضمن فهم الطلاب لمفهوم ما وحل المشكلات الرياضية. من خلال الطلاقة الإجرائية الرياضية يمكن للطلاب معرفة مستوى فهم الطالب للمفهوم الرياضي وحل المشكلات الرياضية ومشاكل الرياضيات بشكل جيد (Zebua & Waruwu, 2022, 56).

فالطلاقة الإجرائية، هي الاستخدام الهادف والمرن والدقيق والفعال للإجراءات لحل المشكلات ترتبط بالفهم المفاهيمي، أي الفهم والربط بين المفاهيم والعمليات والعلاقات، على سبيل المثال، يرتبط الفهم المفاهيمي الجيد للقيمة المكانية والعلاقات بين الأعداد والعمليات بالطلاقة والمرونة في الحوسبة باستخدام الأعداد متعددة الأرقام والكسور العشرية، مما يساهم في تقدير نتائج الإجراء، ولا تتميز الطلاقة الإجرائية في المقام الأول بالمعالجة السريعة والأمانة الحسابات، بل بالقدرة على التفكير بمرونة ومعنى حول الرموز الرمزية الرياضية مثل الأرقام والعمليات والإجراءات والمصطلحات والمعادلات والصيغ، من أجل استخدامها بكفاءة. قد تشمل هذه الأنواع من الاستدلال وضع الرموز الرياضية في سياقها من خلال ترجمتها إلى أوصاف أو إجراءات أو صور، مما يساعد على توضيح خصائصها الأساسية. ويمكن أيضًا تحقيق ذلك عقليًا من خلال تنشيط أو بناء نماذج ذهنية للرموز الرياضية. تعمل عمليات الترجمة ثنائية الاتجاه بين الرموز والسياقات الرياضية، بما في ذلك الرياضيات ووضع السياق، على سد الفجوة بين المعرفة الموضوعية والرياضيات الرسمية وتساهم في معرفة متى وكيف يتم استخدام الإجراء (Schulz, 2023, 2).

متطلبات تطوير الطلاقة الإجرائية:

تتطلب الطلاقة الإجرائية معرفة إجرائية (Procedural Knowledge) (معرفة الخطوات المتخذة لتحقيق الهدف)، ومعرفة مفاهيمية (معرفة المفاهيم التي تعكس أفكارًا مجردة أو مبادئ عامة)، وعلاقة ديناميكية بين كليهما. وتوصف هذه العلاقة الديناميكية بأنها متكررة، حيث تؤدي التحسينات في أحد أنواع المعرفة إلى تحسينات في النوع الآخر، والتي بدورها تؤدي إلى تحسينات في النوع الأول. فالعلاقة التكرارية بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية تسهل نقل الإجراءات إلى مواقف جديدة وتعزز المرونة الإجرائية والتكيف (Hopkins & O'Donovan, 2021, 165).

كما يحتاج تطوير الطلاقة الإجرائية لدى الطلاب إلى خبرة في دمج المفاهيم والإجراءات والبناء على الإجراءات المألوفة أثناء إنشاء استراتيجياتهم وإجراءاتهم غير الرسمية. يحتاج الطلاب إلى فرص لتبرير كل من الاستراتيجيات غير الرسمية والإجراءات شائعة الاستخدام رياضيًا، لدعم وتبرير اختياراتهم للإجراءات المناسبة، ولتعزيز فهمهم ومهاراتهم من خلال الممارسة الموزعة. حيث تبدأ الطلاقة الإجرائية من الاستكشاف الأولي ومناقشة مفاهيم الأعداد إلى استخدام استراتيجيات التفكير غير الرسمية وخصائص العمليات لتطوير أساليب عامة لحل المشكلات. توفر ممارسات التدريس الفعالة خبرات تساعد الطلاب على ربط الإجراءات بالمفاهيم الأساسية وتوفير للطلاب فرصًا للتدرب على الاستراتيجيات أو ممارستها وتبرير إجراءاتهم. يجب أن تكون الممارسة مختصرة وجذابة وهادفة وموزعة (Phuong, 2020, 4).

الدراسات السابقة:**الدراسات المتعلقة بالمحور الأول تقنيات الإجراء الرياضي**

أشارت العديد من الدراسات إلى الإجراء الرياضي ومنها:

- دراسة (الفهد، 2025) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تطوير مهني مقترح لتقنيات الإجراء الرياضي في تحسين استخدام التمثيلات الرياضية والربط بينها لدى معلمات المرحلة المتوسطة ومعتقداهن المنتجة نحو الأدوات والتقنية وأظهرت النتائج وجود تحول واضح في ممارسة استخدام التمثيلات الرياضية والربط بينها لدى المعلمات وهو التحول من التدريس عن التمثيلات إلى التدريس من خلال التمثيلات واستخدام الأدوات والتقنية في التقييم.
- دراسة (بصبوص، 2024) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم باستخدام برنامج جيوجبرا في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع في لواء البادية الشمالية الغربية واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي وكانت عينة الدراسة مكونة من 80 طالب وأوصت الدراسة بضرورة استخدام برمجية جيوجبرا في تدريس مادة الرياضيات لما أثبتته النتائج من تحسين التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري.
- أما دراسة (الكيلاي، 2024) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية توظيف برمجية جيوجبرا في تدريس التحويلات الهندسية على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر في مادة الرياضيات واتجاههم نحوها، واعتمدت المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي وكانت عينة الدراسة 57 طالبة من طالبات الصف الحادي عشر العلمي في إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في العاصمة عمان في الفصل الدراسي الأول من عام 2023، 2024 وكانت عينة الدراسة مكونة من مجموعتين تجريبية مكونة من 30 طالبة وضابطة مكونة من 27 طالبة وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لبرمجية جيوجبرا في تدريس الرياضيات.
- وقام (العبادي، 2023) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس مادة الرياضيات باستخدام برنامج جيوجبرا التفاعلي في تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي للبرنامج في تحسين البراعة الرياضية.
- وهدفت دراسة (العبرية، 2023) إلى البحث عن أثر توظيف تطبيق الجيوجبرا GeoGebra في تدريس وحدة التماثل على التحصيل الهندسي والدافعية نحو تعلم الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة مسقط بسلطنة عمان حيث تبني البحث المنهج التجريبي ذا التصميم

شبه التجريبي على عينة مكونة من 133 طالبًا منهم 63 طالبة و 70 طالب وانقسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية من 67 طالب وطالبة تلقت تدريس الوحدة باستخدام تطبيق الجيوجبرا ومجموعة ضابطة من 66 طالب وطالبة تلقت تدريسها بالطرق التقليدية وتم تطبيق اختبار تحصيلي في الهندسة قبلي وبعدي وأظهرت نتائج البحث وجود أثر للتدريس باستخدام الجيوجبرا.

- وهدفت دراسة جوشي وسينغ (Joshi & Singh, 2021) إلى التعرف على تأثير جيوجبرا في التحصيل الرياضي فيما يتعلق بالمعادلات الخطية واستكشاف تصورات الطلاب نحو استخدام جيوجبرا في تدريس الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل الطلاب المتدربين على برنامج جيوجبرا كان أعلى بكثير من المجموعة الضابطة، بالإضافة إلى ذلك، وجد أن مستوى تصورات طلاب المجموعة التجريبية مرتفع نحو استخدام برنامج جيوجبرا.

الدراسات السابقة المتعلقة بالمحور الثاني الطلاقة الإجرائية:

- تناولت دراسة (العلي، 2025) الكشف عن أثر استخدام ولفرام ألفا wolfarm alpha في تنمية الطلاقة الإجرائية والحس العددي في الرياضيات لطالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي لمجموعتين باختبار قبلي وبعدي وكانت عينة الدراسة مكونة من 60 طالبة وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة 30 طالبة في كل مجموعة وتم تطوير أداتي الدراسة المكونة من اختبار للطلاقة الإجرائية واختبار الحس العددي وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي لاستخدام محرك المعرفة الحسابي في تنمية الطلاقة الإجرائية والحس العددي لدى طالبات الصف الثامن بالأردن.
- وهدفت دراسة (سالم والقحطاني، 2025) إلى تنمية الطلاقة الإجرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة من خلال تصميم بيئة تعلم إلكترونية تشاركية قائمة على استراتيجية التعلم بالنمذجة وقياس أثرها في ذلك ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي وتمثلت أدوات البحث في اختبار للطلاقة الإجرائية وكانت عينة البحث 52 تلميذة من الصف الخامس الابتدائي بالمدرسة 21 بجدة تم تقسيمهن لمجموعة تجريبية وعددهن 25 تلميذة ومجموعة ضابطة وعددهن 27 تلميذة وتوصلت النتائج إلى ظهور أثر إيجابي كبير لاستخدام بيئة تعلم إلكترونية تشاركية قائمة على استراتيجية التعلم بالنمذجة في تنمية الطلاقة الإجرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة عند جميع المحاور التي تضمنها الاختبار (الدقة، الكفاءة، المرونة).
- كما سعت دراسة (العطفي، 2025) إلى التعرف على فاعلية تدريس مقرر الرياضيات العامة باستخدام برنامج كاهوت التعليمي في تنمية الطلاقة الإجرائية لدى متدربي الكلية التقنية في الرس واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة وتكونت عينة الدراسة من 34 متدربًا من متدربي الكلية التقنية في الرس لعام 2024 حيث تكونت المجموعة التجريبية من 19 متدربًا درسوا باستخدام برنامج كاهوت التعليمي بينما تكونت المجموعة الضابطة من 15 متدربًا درسوا بالطريقة المعتادة وكانت الأداة اختباراً للطلاقة الإجرائية وكان من نتائجها وجود فاعلية لتدريس مقرر الرياضيات العامة باستخدام برنامج كاهوت التعليمي في تنمية الطلاقة الإجرائية.
- أما دراسة (Abuso & Pasia, 2023) فهدفت إلى التعرف على تأثير وسائل التعلم السياقية على الطلاقة الإجرائية في تعليم الرياضيات. استخدمت هذه الدراسة تصميم بحث شبه تجريبي وتم إجراؤها في إحدى المدارس الثانوية العامة في كوبزون، وكانت عينة الدراسة (60) طالبًا بواقع 30 طالبًا لكل مجموعة. استخدمت المجموعة الأولى مقاطع الفيديو التفاعلية إلى القصص المصورة الرقمية. بينما استخدمت المجموعة الثانية التعلم التقليدي، وسلطت النتائج الضوء على أهمية التعليمات والإرشادات الصريحة للطلاب لضمان التقييم الدقيق لمهارات الطلاقة الإجرائية لديهم، علاوة على ذلك، أظهرت الدراسة إمكانات وسائل التعلم السياقية لتعزيز قدرة الطلاب على تطبيق استراتيجيات متعددة، وحل المشكلات بدقة وكفاءة، وتطوير فهم أعمق للمفاهيم الرياضية.
- وجاءت دراسة (Sartika et al., 2022) لتهدف إلى إنتاج ورقة عمل تعتمد على منهج التفكير المجازي لطلاقة الطلاب الإجرائية في الخصائص الصحيحة. استخدمت هذه الدراسة البحث والتطوير من خلال نموذج ADDIE (التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم). وتم جمع البيانات بالملاحظة والاستبيانات وتقنيات المقابلة. وأظهرت النتائج أن خصائص ورقة العمل المطورة صحيحة، وحصلت نتائج اختبار صلاحية ورقة العمل على نسبة 90% وكانت نتائج تجربة الطلاب 93%. إن مضامين ورقة العمل هذه مفيدة للطلاب للتعلم المستقل، وتساعد ورقة العمل هذه الطلاب على حل المسائل الرياضية وفق إجراءات إجرائية، بمساعدة خطوات منهج التفكير المجازي، وأنشطة التعليم والتعلم أكثر فعالية.
- وهدفت دراسة (Gupta, 2022) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستدلال التكيفي والطلاقة الإجرائية وارتباط الرياضيات بالمواد الدراسية الأخرى لطلاب الصف الرابع الأساسي المصابين بعسر الحساب. تكونت عينة الدراسة من 28 طالبًا يعانون من عسر الحساب. أظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا تحسنًا ملحوظًا من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي في المهارات الرياضية (الاستدلال التكيفي، الطلاقة الإجرائية، وارتباط الرياضيات بالمواضيع الأخرى).

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة مثل دراسة الفهد (2025)، ودراسة بصبوص (2024)، ودراسة الكيلاني (2024)، ودراسة العبادي (2023)، ودراسة العبرية (2023)، ودراسة العلي (2025)، ودراسة سالم والقحطاني (2025)، ودراسة العطفي (2025)، ودراسة Abuso & Pasia

(2023)، في اعتماد المنهج التجريبي أو شبه التجريبي القائم على مجموعتين واختبار قبلي وبعدي. هذا الاتفاق المنهجي يعزز موثوقية الدراسة الحالية، ويضعها ضمن الاتجاه البحثي السائد في تقييم أثر التقنيات الرقمية على تعلم الرياضيات.

كذلك ركزت دراسات المحور الأول على تقنيات الإجراء الرياضي عبر أدوات مثل جيجورا، والتي أثبتت فعاليتها في تحسين التمثيلات الرياضية والبراعة الرياضية. بينما ركزت دراسات المحور الثاني على أدوات متنوعة لتنمية الطلاقة الإجرائية مثل: دراسة العلي، (Wolfram Alpha)، دراسة سالم والفحطاني (بيئات التعلم الإلكترونية التشاركية) دراسة العطفي (كاوت)، دراسة (Abuso & Pasia) الوسائل السياقية، دراسة (Gupta) استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ما يميز الدراسة الحالية:

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت تقنيات الإجراء الرياضي، وأخرى تناولت الطلاقة الإجرائية، إلا أنه لا توجد دراسة جمعت بين المجالين في إطار واحد. الدراسة الحالية تسد هذه الفجوة من خلال توظيف تقنيات الإجراء الرياضي لتنمية الطلاقة الإجرائية مباشرة، واستهداف طالبات المرحلة الثانوية، الربط بين التمثيلات الرياضية والإجراءات الرياضية في نموذج واحد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي (Quasi-Experimental Design)، ذو التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة، ذاتي الأداءين القبلي والبعدي، حيث تقوم فكرة هذا التصميم على اختيار مجموعتين: إحداهما تمثل المجموعة التجريبية Experimental Group والأخرى تمثل المجموعة الضابطة Control Group بحيث يتم تطبيق أدوات الدراسة، قبلًا على المجموعتين: التجريبية والضابطة؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين، ثم يتم تدريس أفراد المجموعة التجريبية باستخدام تقنيات الإجراء الرياضي، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم يتم إعادة تطبيق الأداة لمعرفة فاعلية البرنامج المقترح.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني الثانوي في المدارس الثانوية في إدارة تعليم المدينة المنورة البالغ عددهن (10733) طالبة، حسب إحصائية إدارة تعليم المدينة المنورة لعام 1447هـ.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة مجموعتين متكافئتين من مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثاني الثانوي من الثانوية الثالثة والعشرين التابعة لمكتب تعليم العقيق التابع لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة، وتم اختيار المجموعتين بطريقة عشوائية إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وبلغ عدد المجموعتين (60) طالبة بواقع (30) للمجموعة التجريبية، وكذلك بلغ عدد طالبات المجموعة الضابطة (30) طالبة.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل Independent Variable : وهو (تقنيات الإجراء الرياضي).
- المتغير التابع Dependent Variable : وهو مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة:

دليل المعلمة:

أعدت الباحثة دليل المعلمة الخاص بتدريس فصل "الدوال والمتباينات" وقد اشتمل الدليل على التالي:

- محتويات الدليل.
- تمهيد نظري.
- ما يميز الدليل.
- أهداف الدليل.
- الأهداف العامة لمادة الرياضيات للصف الثاني الثانوي.
- جدول تخطيط لدروس فصل (الدوال والمتباينات).
- جدول تفصيلي للأنشطة والتقنيات المستخدمة في تدريس فصل (الدوال والمتباينات).
- الخطة الزمنية المقترحة لتدريس الفصل الأول: الدوال والمتباينات باستخدام تقنيات الإجراء الرياضي.
- التقنيات المستخدمة في تدريس الفصل الأول (الدوال والمتباينات).

اختبار الطلاقة الإجرائية:

تم بناء اختبار الطلاقة الإجرائية وضبطه وفقاً للخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من الاختبار: وقد تمثل في قياس مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بعد دراستهم لفصل الدوال والمتباينات في كتاب الرياضيات.
2. تحديد مهارات الطلاقة الإجرائية المستهدفة: وذلك من خلال الرجوع إلى المصادر الأساسية في الطلاقة الإجرائية، مثل: وثيقة الموقف الاستراتيجي للمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات تجاه الطلاقة الإجرائية (NCTM, 2023)، وكتاب " معرفة الطلاقة في تدريس الرياضيات وتعلمها (Figuring Out Fluency in Mathematics Teaching and Learning) (Bay-Williams & San Giovanni, 2021) ، والتي حددتها بثلاث مهارات رئيسية ، هي: (1) الدقة ، (2) الكفاءة ، (3) المرونة.
3. تحديد مؤشرات قياس مهارات الطلاقة الإجرائية: وذلك من خلال الرجوع إلى المصادر الأساسية السابقة، إضافة إلى الاستفادة من الدراسات التي قاست الطلاقة الإجرائية، مثل: المنوفي والمعلم (2018)، وقد حُددت مؤشرات الطلاقة الإجرائية بما يلي:

جدول (1): مؤشرات قياس الطلاقة الإجرائية

المهارة	المؤشرات لدى الطالب	الإجراء المرتبط بالمؤشر
الكفاءة	اختيار استراتيجية مناسبة	اختيار استراتيجية مناسبة
المرونة	معرفة أكثر من إستراتيجية للحل	استبدال أو تكييف الاستراتيجية
الدقة	الوصول للإجابة الصحيحة بخطوات سليمة (الدقة)	الوصول للإجابة الصحيحة – إكمال الخطوات بدقة

4. بناء جدول مواصفات الاختبار: رُوِعت الإجراءات التالية عند بناء جدول المواصفات:
 - تحديد الوزن النسبي لموضوعات فصل " الدوال والمتباينات" في كتاب الرياضيات؛ حيث يتكون فصل الدوال والمتباينات من خمسة دروس (العلاقات والدوال – دوال خاصة – تمثيل المتباينات الخطية ومتباينات القيمة المطلقة بيانياً – حل أنظمة المتباينات الخطية بيانياً – البرمجة الخطية والحل الأمثل).
 - تحديد الوزن النسبي لكل مهارة من مهارات الطلاقة الإجرائية، بناءً على عدد مؤشراتها.
 - تحديد العدد الإجمالي لأسئلة الاختبار، والتي حددتها الباحثة بـ (21) سؤالاً حيث بُنيت فقرات الاختبار لتقيس مهارات الطلاقة الإجرائية الثلاث بالتساوي ؛ 20 سؤالاً موضوعياً وسؤال واحد مقالي.
 - تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل مهارة في كل موضوع بناءً على تقاطع أوزانها النسبية.
5. صياغة فقرات الاختبار: حيث صيغت فقرات الاختبار لتتضمن نوعين من الأسئلة: سؤال مقالي واحد وأسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد وعددها أيضاً (20) سؤالاً، وقد بُنيت فقرات الاختبار لتقيس مهارات الطلاقة الإجرائية الثلاث بالتساوي ، إذ خُصص لكل مهارة سبعة أسئلة لأن مجموع الأسئلة (21) والمهارات (3) .
6. صياغة تعليمات الاختبار: كُتبت تعليمات الاختبار، مع تحديد الزمن المتوقع لإنجازه، وتعريفًا بالهدف منه، وبياناً لعدد أسئلته مع الإشارة لنوعها ، وإرشادات عامة في كيفية الإجابة عنها، وقد كتبت التعليمات لتكون شاملة ومبينة لما هو مطلوب من الطالبة.
7. تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية: جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة الأساسية ؛ والتي تكونت من (34) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي وذلك بهدف قياس الخصائص السيكمومترية لاختبار الطلاقة الإجرائية.
8. قياس الخصائص السيكمومترية لاختبار الطلاقة الإجرائية: جرى التأكد من توافر الخصائص السيكمومترية في الاختبار؛ إذ تم التأكد من أن الاختبار يشتمل على الخصائص الآتية:

أ- قياس صدق الاختبار: فُحص صدق الاختبار بنوعيه صدق المحتوى والصدق الظاهري كما يلي:

- صدق المحتوى (Content Validity): ويقصد به أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه، ويسمى أحياناً بصدق المضمون. ولكي يتَّسم الاختبار بصدق المحتوى فإن أسئلته يجب أن تكون ممثلة للمحتوى المراد قياسه، وفُحص ذلك من خلال مقارنة أسئلة الاختبار بجدول مواصفات الطلاقة الإجرائية (3-3).
 - الصدق الظاهري (Face Validity): ويقصد به صدق المحكمين؛ إذ عرض الاختبار بنسخته الأولية على عدد (12) محكماً من المتخصصين في تعليم الرياضيات، وذلك لإبداء آرائهم في الاختبار، وذلك من حيث مدى تمثيل السؤال مهارات الطلاقة الإجرائية، ومن حيث سلامة الصياغة اللغوية والعلمية للسؤال، ومن حيث مدى مناسبة السؤال لمحتوى فصل الدوال والمتباينات وقد تم تعديل الاختبار وفق ملاحظات وآراء المحكمين.
- التجريب الاستطلاعي لأداة الدراسة (اختبار مهارات الطلاقة الإجرائية):
- بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة وتعديلها في ضوء آراء المحكمين تم تجريب أداة الدراسة على عينة عددها (34) من الطالبات، وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات المقاييس، على النحو التالي:
- أ- حساب معامل الصعوبة والسهولة:

وهو عبارة عن حساب نسبة الطالبات الذين يجيبون عن الفقرة إجابة خاطئة من المفحوصين الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفقرة، وقامت الباحثة بحساب معامل الصعوبة والسهولة لعينة استطلاعية عددها (34) من خارج عينة الدراسة، باستخدام المعادلة التالية (علام، 2007، ص145-144):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة}} \times 100$$

ويتم حساب معامل السهولة من خلال المعادلة:

$$\text{معامل السهولة} = 100 - \text{معامل الصعوبة}$$

جدول (2): يبين معامل الصعوبة والسهولة لأسئلة اختبار مهارات الطلاقة الإجرائية

رقم السؤال	عدد الاجابات الصحيحة	عدد الاجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	13	21	%38.2	%61.8
2	11	23	%32.4	%67.6
3	9	25	%26.5	%73.5
4	10	24	%29.4	%70.6
5	12	22	%35.3	%64.7
6	13	21	%38.2	%61.8
7	10	24	%29.4	%70.6
8	14	20	%41.2	%58.8
9	15	19	%44.1	%55.9
10	10	24	%29.4	%70.6
11	12	22	%35.3	%64.7
12	10	24	%29.4	%70.6
13	13	21	%38.2	%61.8
14	11	23	%32.4	%67.6
15	16	18	%47.1	%52.9
16	17	17	%50.0	%50.0
17	11	23	%32.4	%67.6
18	12	22	%35.3	%64.7
19	10	24	%29.4	%70.6
20	12	22	%35.3	%64.7
21	13	21	%38.2	%61.8

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل السهولة تراوحت بين (26.5% إلى 64.7%)، كما تراوحت معاملات الصعوبة بين (35.3% إلى 73.5%)، وجميع هذه القيم مقبولة، وتوضح صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني، حيث يرى علام (2007)، أنه إذا كان معامل الصعوبة أقل من (25%) يعد السؤال صعباً، أما إذا زاد عن (75%) يعد السؤال سهلاً، وما يقع بينهما يعتبر متوسط الصعوبة.

ب- حساب معامل التمييز:

يشير معامل تمييز السؤال إلى مدى قدرة هذا السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مستوى الطلاب، أي أنه يشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التفكير الناقد ومنخفضي التفكير الناقد من الطلاب بعد تطبيق الاختبار عليهم.

ويرى (كاظم، 2001) أنه يمكن تفسير قيم معامل التمييز على النحو التالي:

- معامل التمييز ≤ 0.30 الفقرة تلي الغرض أو الهدف.
 - $0.20 \geq$ معامل التمييز ≥ 0.29 الفقرة تقع على الحد الفاصل وتحتاج إلى مراجعة.
 - معامل التمييز ≥ 0.19 يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها.
- وقامت الباحثة بتقسيم عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (34) طالبة، ثلاث مجموعات على النحو التالي:
- المجموعة الأولى، وتمثل ما نسبته (27%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (9) من الطالبات، وهي المجموعة العليا.
 - المجموعة الثانية وتمثل ما نسبته (27%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (9) من الطالبات، وهي المجموعة الدنيا.
 - المجموعة الثالثة، وعددها (16) من الطلاب، وهي المجموعة الوسطى وهي المجموعة التي تم استبعادها من حساب معامل التمييز، وتم حساب معامل التمييز وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد أحد المجموعتين}} \times 100$$

وبعد حساب معامل التمييز ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3): حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار

رقم السؤال	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل التمييز
1	9	3	66.7%
2	10	6	44.4%
3	8	3	55.6%
4	9	6	33.3%
5	8	2	66.7%
6	9	3	66.7%
7	8	5	33.3%
8	5	1	44.4%
9	8	2	66.7%
10	9	3	66.7%
11	7	3	44.4%
12	4	0	44.4%
13	9	5	44.4%
14	8	5	33.3%
15	9	4	55.6%
16	8	4	44.4%
17	7	3	44.4%
18	3	0	33.3%
19	8	5	33.3%
20	9	2	77.8%
21	7	4	33.3%

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز قد تراوحت بين (33.3%، 77.8%) وهي قيم مقبولة، وتدل على أن الاختبار لديه القدرة على التمييز بين أفراد الدراسة، مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

حساب معامل ثبات الاختبار: للتحقق من الثبات لمفردات الاختبار وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ

المستويات المعرفية لاختبار مفاهيم جغرافية الكون	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مهارة المرونة	7	0.812
مهارة الكفاءة	7	0.801
مهارة الدقة	7	0.786
معامل الثبات الكلي	21	0.851

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات الاختبار مرتفع، حيث تراوحت قيمة الثبات بين (0.86 إلى 0.812)، كما بلغت قيمة قيمة معامل الثبات الكلي (0.851) وهي قيمة تدل على صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني.

صدق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الاختبار مع البعد الذي تدرج تحته وكذلك مع الدرجة الكلية للاختبار وجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

جدول (5): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات اختبار (مهارات الطلاقة الإجرائية) مع البعد والدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
أولاً: مهارة المرونة			ثانياً: مهارة الكفاءة		
1	**0.767	**0.752	1	**0.744	**0.552
2	**0.905	**0.814	2	**0.796	**0.611
3	**0.485	*0.370	3	**0.779	**0.416
4	**0.736	**0.524	4	**0.673	**0.593
5	**0.678	**0.469	5	**0.720	**0.616
6	**0.749	*0.313	6	**0.824	**0.564
7	**0.772	*0.344	7	**0.902	**0.564
ثالثاً: مهارة الدقة					
1	**0.802	**0.554	5	**0.626	*0.328
2	**0.685	*0.376	6	**0.624	*0.346
3	**0.845	**0.455	7	**0.656	**0.462
4	**0.772	*0.386			

دالة إحصائية عند مستوى دلالة عند مستوى (0.05) فأقل. ** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وبعضها دال عند مستوى (0.05)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوّنة للاختبار تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

تحديد الزمن المناسب للاختبار:

لتحديد الزمن المناسب للاختبار عملت الباحثة على تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{الوقت المناسب} = (\text{زمن أسرع طالب} + \text{زمن أبطأ طالب}) \div 2$$

$$= (22 + 41) \div 2 = 32 \text{ دقيقة.}$$

التكافؤ في مستوى الطلاقة الإجرائية لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، لمعرفة مستوى الطلاقة الإجرائية بالنسبة للمجموعة الضابطة والتجريبية؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الطلاقة الإجرائية على اختبار مهارات الطلاقة الإجرائية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (6) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية

مهارات الاختبار	المجموعات	عدد الطالبات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارة المرونة	المجموعة الضابطة	30	2.83	0.874	-0.149	58	0.882
	المجموعة التجريبية	30	2.87	0.860			غير دالة
مهارة الكفاءة	المجموعة الضابطة	30	2.90	0.885	0.270	58	0.788
	المجموعة التجريبية	30	2.83	1.020			غير دالة
مهارة الدقة	المجموعة الضابطة	30	2.73	0.740	0.117	58	0.907
	المجموعة التجريبية	30	2.70	1.368			غير دالة
الدرجة الكلية لجميع مهارات الاختبار	المجموعة الضابطة	30	8.47	1.479	0.173	58	0.863
	المجموعة التجريبية	30	8.40	1.499			غير دالة

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية في جميع المهارات الفرعية وكذلك الدرجة الكلية له، حيث بلغت مستويات الدلالة لجميع المهارات الفرعية والدرجة الكلية (المرونة، الكفاءة، الدقة)، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار (0.882، 0.788، 0.907، 0.863)، على التوالي، مما يبين تكافؤ المجموعتين في جميع مهارات الطلاقة الإجرائية بشكل عام، وبالتالي صلاحية المجموعتين للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)، للتعرف على الفروق في درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة، وكذلك التعرف على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الطلاقة الإجرائية.
- تم استخدام معادلة مربع إيتا (η^2) (Eta Squared) لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (تقنيات الإجراء الرياضي)، على المتغيرات التابعة (مستوى الطلاقة الإجرائية) لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- تم استخدام معادلة بلاك (Black) لحساب فاعلية تقنيات الإجراء الرياضي، في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول ونصه: ما فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة الدقة؟

للإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي والتحقق من صحته على النحو التالي:

التحقق من صحة الفرض الأول ونصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (مهارة الدقة) لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية عند (مهارة الدقة)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (7): اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار

مهارات الطلاقة الإجرائية عند (مهارة الدقة)								
المهارات الفرعية للاختبار	المجموعات	عدد الطالبات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η ²)
مهارة الدقة	المجموعة الضابطة	30	2.77	0.504	17.417	58	*0.00 دالة	0.84
	المجموعة التجريبية	30	6.07	0.907				

* فروق دالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول السابق تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية عند مهارة (الدقة) حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية عند مهارة (الدقة) (6.07)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (2.77) عند درجة حرية (58)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يوضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية عند مهارة (الدقة) لصالح المجموعة التجريبية، وعلى ذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول وقبوله. كما تبين أن قيمة مربع إيتا عند مهارة (الدقة) بلغت (0.84) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.14) مما يدل على وجود أثر بدرجة كبيرة، ومهمة تربوياً لاستخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة (الدقة) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

وللإجابة على السؤال الأول والتعرف على فاعلية تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية (عند مهارة الدقة) لدى طالبات المرحلة الثانوية تم استخدام معادلة بلاك (Black) الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر - 1) فإنه يمكن الحكم بعدم فاعلية تقنيات الإجراء الرياضي في التدريس نهائياً، مما يعني أن الطالبات لم يتمكن من بلوغ نسبة (50%) من الكسب المتوقع، أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعد (1.2)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن التدريس بتقنيات الإجراء الرياضي حقق فاعلية مقبولة، ولكن إذا تعدت نسبة الكسب (1.2)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدل على أن التدريس من خلال تقنيات الإجراء الرياضي حقق فاعلية عالية.

وقد حسبت نسبة الكسب من المعادلة التالية: (الوكيل، والملقي، 1996، ص. 386)

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \{(\text{ص} - \text{د}) / (\text{س} - \text{د})\} + \{(\text{ص} - \text{س}) / (\text{د} - \text{س})\}$$

حيث إن:

ص: متوسط درجة الاختبار البعدي.

س: متوسط درجة الاختبار القبلي.

د: الدرجة العظمى للاختبار.

وللتأكد من فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة الدقة حُسب المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (عند مهارة الدقة)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8): الكسب المعدل للمهارات الفرعية لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (عند مهارة الدقة)				
المهارات الفرعية لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
مهارة الدقة	2.70	6.07	7	1.27

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لمهارة الدقة بلغت (1.27) وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2) مما يدل على أن استخدام تقنيات الإجراء الرياضي لها فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية مهارة الدقة.

إجابة السؤال الثاني ونصه: ما فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة الكفاءة؟

للإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي والتحقق من صحته على النحو التالي:

التحقق من صحة الفرض الثاني ونصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (مهارة الكفاءة) لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية عند (مهارة الكفاءة)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (9): اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار

مهارات الطلاقة الإجرائية عند (مهارة الكفاءة)							
المهارات الفرعية للاختبار	المجموعات	عدد الطالبات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة (p)
مهارة الكفاءة	المجموعة الضابطة	30	2.93	0.583	13.656	58	*0.00 دالة
	المجموعة التجريبية	30	6.03	1.098			

* فروق دالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول السابق تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية عند مهارة (الكفاءة) حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية عند مهارة (الكفاءة) (6.03)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (2.93)، عند درجة حرية (58)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يوضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية عند مهارة (الكفاءة) لصالح المجموعة التجريبية، وعلى ذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني وقبوله. كما تبين أن قيمة مربع إيتا عند مهارة (الكفاءة) بلغت (0.76) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.14) مما يدل على وجود أثر بدرجة كبيرة، ومهمة تربوياً لاستخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة (الكفاءة) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

وللإجابة على السؤال الثاني والتعرف على فاعلية تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية (عند مهارة الكفاءة) لدى طالبات المرحلة الثانوية تم استخدام معادلة بلاك (Black) حيث حُسب المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (عند مهارة الكفاءة)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (10): الكسب المعدل للمهارات الفرعية لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (عند مهارة الكفاءة)				
المهارات الفرعية لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
مهارة الكفاءة	2.87	6.03	7	1.22

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لمهارة الكفاءة بلغت (1.22) وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2) مما يدل على أن استخدام تقنيات الإجراء الرياضي لها فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية مهارة الكفاءة.

إجابة السؤال الثالث ونصه: ما فاعلية استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة المرونة؟

للإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي والتحقق من صحته على النحو التالي:

التحقق من صحة الفرض الثالث ونصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (مهارة المرونة) لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من مدى صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية عند (مهارة المرونة)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (11): اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار

مهارات الطلاقة الإجرائية عند (مهارة المرونة)							
المهارات الفرعية للاختبار	المجموعات	عدد الطالبات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة (p)
مهارة المرونة	المجموعة الضابطة	30	2.83	0.669	12.279	58	*0.00 دالة
	المجموعة التجريبية	30	5.97	1.159			

* فروق دالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول السابق تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية عند مهارة (المرونة) حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية عند مهارة (المرونة) (5.97)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (2.83)، عند درجة حرية (58)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يوضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية عند مهارة (المرونة) لصالح المجموعة التجريبية، وعلى ذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث وقبوله.

كما تبين أن قيمة مربع إيتا عند مهارة (المرونة) بلغت (0.72) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.14) مما يدل على وجود أثر بدرجة كبيرة، ومهمة تربويًا لاستخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارة (المرونة) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

وللإجابة على السؤال الثالث والتعرف على فاعلية تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية (عند مهارة المرونة) لدى طالبات المرحلة الثانوية تم استخدام معادلة بلاك (Black) حيث حُسب المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (عند مهارة المرونة)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (12): الكسب المعدل للمهارات الفرعية لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية (عند مهارة المرونة)

المهارات الفرعية لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
مهارة المرونة	2.83	5.97	7	1.21

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لمهارة المرونة بلغت (1.21) وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2) مما يدل على أن استخدام تقنيات الإجراء الرياضي لها فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية مهارة المرونة.

مناقشة نتائج الدراسة:

بينت نتائج الدراسة أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطلاقة الإجرائية عند جميع المهارات لصالح المجموعة التجريبية، كما أن قيمة مربع إيتا عند جميع مهارات الطلاقة الإجرائية تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.14) مما يدل على وجود أثر بدرجة كبيرة، ومهمة تربويًا لاستخدام تقنيات الإجراء الرياضي في تنمية مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وكذلك أوضحت الدراسة أن نسبة الكسب المعدل لجميع المهارات أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2) مما يدل على أن استخدام تقنيات الإجراء الرياضي لها فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية جميع مهارات الطلاقة الإجرائية، وتغزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن تقنيات الإجراء الرياضي تعتمد على خطوات محددة ومتسلسلة، ومع الممارسة المتكررة تتكون لدى الطالبات فكرة جيدة في استخدام هذه الخطوات، فتزداد مهارات الطلاقة الإجرائية لديهن، فعندما تعتمد الطالبات على قواعد رياضية منظمة، يصبح تطبيق الإجراء أكثر ثباتًا واتساقًا، مما ينمي طاقتهن الإجرائية عبر أداء متوازن ودقيق، وكذلك فإن استخدام التقنيات الإجرائية يدرّب الطالبات على الوقت الملائم لاستخدام كل إجراء وليس فقط كيف يستخدمه، وهذا يعزز الطلاقة من خلال التمكن من الانتقال السلس بين إجراءات مختلفة حسب طبيعة المسألة، بالإضافة إلى أن اتباع خطوات إجرائية واضحة يقلل من الجهد الذهني المطلوب لتذكر التفاصيل، مما يسمح للطالبات بتركيز طاقتهن على التنفيذ السريع، وهو عامل أساسي في الطلاقة الإجرائية، وكذلك فإن الإجراء الرياضي يربط بين الفكرة الرياضية والعملية الإجرائية، وهذا التكامل يساعد الطالبات على فهم سبب الخطوة وكيفية تطبيقها، مما يزيد من كفاءة وسلاسة الأداء الرياضي للطالبات، كما أن استخدام تقنيات الإجراء الرياضي أدى إلى وضوح الخطوات وتسلسلها المنطقي، حيث إن اتباع خطوات رياضية محددة يقلل من العشوائية في التفكير، ويوضح للطالبات المنهجية الواضحة والطريقة السليمة في تحليل البيانات وتنفيذ الحلول، مما يزيد من ضبط الأداء وتقليل الأخطاء، كما أن الإجراءات الرياضية تتطلب التركيز على كل خطوة ومعطى من معطيات مادة الرياضيات، ما يساعد الطالبات على التدقيق في الأرقام والمعادلات والرموز، وكذلك فإن تقنيات الإجراء الرياضي توفر للطالبات مسارًا واضحًا ومحددًا للحل، ما يساعدهن على إنجاز المهمة بأعلى مستوى من السرعة والكفاءة دون خطوات زائدة أو تكرار غير ضروري، وهو ما يعزز من مهارة الكفاءة لديهن، بالإضافة إلى أن تقنيات الإجراء الرياضي تتيح أكثر من مسار للوصول إلى النتيجة، مما يشجع المتعلم على تجربة حلول بديلة، وهذا يعزز المرونة في الانتقال بين أساليب التفكير، فعند مواجهة مسألة جديدة أو معطيات مختلفة، تحتاج الطالبات إلى تغيير الإجراء أو تعديل الخطوات، وهذا التكيف المستمر هو جوهر مهارة المرونة الرياضية وأساسها.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (الفهد، 2025) التي توصلت وجود تحول واضح في ممارسة استخدام التمثيلات الرياضية والربط بينها لدى المعلمات وهو التحول من التدريس عن التمثيلات إلى التدريس من خلال التمثيلات واستخدام الأدوات والتقنية في التقييم، كما اتفقت كما اتفقت مع دراسة بونافيني ولي (Bonafini & Lee, 2021) التي أشارت إلى أن هناك دورًا فعالاً لأدوات تسجيل الشاشة كمساعد في تقديم المحتوى التعليمي للرياضيات، وأوصت الدراسة بتطبيق دورات تعليمية متكاملة تشمل تصميم الدروس، تنفيذها، والتفكير النقدي فيها بعد مشاهدتها أو إنشائها، لتحقيق تنمية فعلية في استعمال screencast & TPACK لإنتاج الدروس التعليمية ضمن مناهج إعداد المعلمين، كما اتفقت مع دراسة (الكيلاي، 2024) التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي لبرمجية جيوجبرا في تدريس الرياضيات، وكذلك اتفقت مع (العبرية، 2023) التي أشارت إلى وجود أثر لتوظيف تطبيق الجيوجبرا GeoGebra في تدريس وحدة التماثل على التحصيل الهندسي والدافعية نحو تعلم الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، كما اتفقت مع دراسة شالون وسوبيدي (Chalaune & Subedi, 2020) التي بينت أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وخاصة GeoGebra، يعد أداة فعالة لزيادة التحصيل؛ لتعزيز الفضول والإبداع، لتوضيح المفاهيم؛ وتشجيع التعلم الشامل للطلاب في الرياضيات، كما اتفقت مع دراسة جوشي وسينغ (Joshi & Singh, 2021) التي توصلت إلى وجود تأثير لتقنية جيوجبرا في التحصيل الرياضي فيما يتعلق بالمعادلات الخطية واستكشاف تصورات الطلاب نحو استخدام جيوجبرا في تدريس الرياضيات، كما أظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل الطلاب المتدربين على برنامج جيوجبرا كان أعلى بكثير من المجموعة الضابطة، بالإضافة إلى ذلك، وجد أن مستوى تصورات طلاب المجموعة التجريبية مرتفع نحو استخدام برنامج جيوجبرا، وكذلك اتفقت مع

دراسة نزارميامنا وآخرون (Nzaramyimana et al., 2021) التي توصلت إلى أن طلاب المجموعة التجريبية يمكنهم التعلم بشكل مستقل من خلال البرامج الديناميكية التفاعلية، ولذلك أظهرت النتائج أن اهتمام الطلاب بتعلم الرياضيات زاد، كما اتفقت مع دراسة عبد الله (2023) والتي كان من ضمن ما أشارت إليه في نتائجها وجود أثر إيجابي لاستخدام برنامج جيوجبرا Geogebra.

توصيات الدراسة:

- استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في العملية التعليمية؛ نظراً لما ثبت من فاعليتها في مهارات الطلاقة الإجرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- التركيز على النماذج والإستراتيجيات التدريسية التي تجعل المتعلم مفكراً متأملاً نشطاً، وتتيح له الفرصة في المشاركة بحرية أثناء العملية التعليمية.
- الاستفادة من تصميم الدروس وفق تقنيات الإجراء الرياضي في التخطيط والتصميم للدروس الرياضية، وتنظيم مراحل الدروس، وتنوع الأهداف والأنشطة وفق هذه التقنيات.
- توفير بيئة صفية ثرية داعمة للعملية التعليمية، بتوفير الأدوات والمواد والأجهزة اللازمة لإجراء التجارب العملية، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم.
- الاهتمام ببرامج إعداد المعلمات وتدريبهن على نماذج وإستراتيجيات التدريس الحديثة بشكل عام.
- تبني البرامج التدريبية اللازمة للمعلمات، التي تساهم في زيادة مهارتهن نحو توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في العملية التعليمية، والتركيز على الجانب التطبيقي، والبعد عن التنظير لمثل هذه الاستراتيجيات.
- توفير المناخ التربوي الداعم للطالبات، الذي يتميز بالتقبل والتشجيع، وتقدير إنتاجية الطالبات، ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.
- تزويد المعلمات بأدوات ومقاييس الكشف عن أساليب التعلم الملائمة للطالبات؛ لمساعدتهن على اختيار الطرق والأساليب المناسبة للتدريس.

مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، تقترح الباحثة إجراء الدراسات والبحوث التالية:
- إجراء دراسات عن فاعلية تقنيات الإجراء الرياضي في التحصيل الدراسي لدى الطالبات في مراحل تعليمية أخرى.
- إجراء دراسة مماثلة لبحث أثر استخدام تقنيات الإجراء الرياضي على متغيرات تابعة أخرى؛ كالاتجاهات، والقيم، والدافعية للإنجاز، وبقاء أثر التعلم، وتقصي نتائجها في مراحل تعليمية أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات عن المعوقات التي تحول دون استخدام تقنيات الإجراء الرياضي في العملية التعليمية؛ للوقوف على هذه المعوقات، ومحاولة وضع الحلول الملائمة لها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- الأسمرى، نورة عوضه. (2022). تصور مقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، (30)، 108-59.
- أعمر، بيان حسن. (2020). *أثر استخدام الألغاز التعليمية الإلكترونية في تنمية الطلاقة الإجرائية في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس عمان* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط] دار المنظومة، 87-1.
- بدران، دعاء زهير. (2017). *أثر استخدام برنامج Desmos على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات ومفهوم الذات الرياضي لديهم في محافظة طولكرم* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية] دار المنظومة، 209-1.
- البرازي، آلاء عدنان. (2022). أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني Desmos في التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، 7(2)، 304-279.
- بصبوص، سناء علي فلاح. (2024). *أثر التعلم باستخدام برنامج جيوجبرا في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الابتكاري في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع في لواء البادية الشمالية الغربية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة آل البيت، كلية الأمير الحسين بن عبد الله لتكنولوجيا المعلومات، الأردن، 84-1.
- الجني، منصور بن مصلاح. (2020). أثر استخدام برنامج جيوجبرا Geogebra في تنمية البراعة العلمية الرياضية في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 10(37)، 169-112.
- الحنان، أسامة محمود. (2018م). برنامج قائم على البراعة الرياضية لتنمية مهارات الترابط الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، 34(11)، 784-709.
- سالم، أسامة محمد أحمد، والقحطاني، هند مفلح ديبس. (2025). بيئة تعلم إلكترونية تشاركية قائمة على استراتيجيات التعلم بالنمذجة وأثرها في تنمية الطلاقة الإجرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 11، 56.
- سالم، طاهر سالم، وسليمان، نهي محمد. (2020). أنشطة إثرائية قائمة على نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات التفكير الجبري وتحسين مستويات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 23(8)، 119-67.

- السري، رهان إبراهيم. (2023). أثر استخدام التطبيق الرياضي Desmos في تدريس الدوال وتنمية التفكير الجبري لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 26(1)، 95-129.
- شتية، بيسان يعقوب. (2022). أثر استخدام برمجية جيوجبرا GeoGebra على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في منهاج الرياضيات [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين، 1-194.
- العبادي، فجر بشير فلاح. (2023). أثر تدريس مادة الرياضيات باستخدام برنامج جيوجبرا التفاعلي في تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية الأردن، عمان 1-127.
- عبد الله، علي محمد غريب. (2023). استخدام برامج الهندسة التفاعلية عبر منصة مايكروسوفت تيمز لتنمية التفكير التصميمي والحس الهندسي لدى طلاب شعبة الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*، 26(4)، 153-223.
- عبد الحميد، رشا هاشم. (2017). فعالية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كوست) في تدريس الهندسة لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة تربويات الرياضيات*، 20(3)، 32-87.
- العبرية، بشرى يوسف سليمان. (2023). أثر استخدام تطبيق جيوجبرا GeoGebra في تدريس وحدة التماثل على التحصيل الهندسي والدافعية نحو تعلم الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة تربويات الرياضيات*، 26(6)، 52-112.
- عسيري، مفرح بن أحمد علي. (2021). أثر استخدام الروبوت التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية في الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الأولية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، 2، 155-193.
- علام، صلاح الدين محمود (2007) *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- العطاس، أسماء عمر علي والفراني، لينا بنت أحمد بن خليل. (2020). أثر استخدام برنامج جيوجبرا GeoGebra على تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتيا والتحصيل في الرياضيات لطالبات الصف الأول الثانوي بجدّة. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 23(5)، 54-75.
- العطني، محمد إبراهيم. (2025). فاعلية تدريس مقرر الرياضيات العامة باستخدام برنامج كاهوت التعليمي في تنمية الطلاقة الإجرائية لدى متدربي الكلية /التقنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.
- العلي، تمارا هشام. (2025). أثر تدريس الرياضيات باستخدام محرك ولفرام ألفا (Alpha Wolfarm) في تنمية الطلاقة الإجرائية والحس العددي في مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*. مركز البحث وتطوير الموارد البشرية ع 117، 842-868.
- الفهد، نورة. (2025) برنامج تطوير مهني مقترح لتقنيات الإجراء الرياضي وفاعليته في تحسين استخدام التمثيلات الرياضية والربط بينها لدى معلمات المرحلة المتوسطة ومعتقداتهن المنتجة نحو الأدوات والتقنية. [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة القصيم.
- القحص، هيله عيد. (2022). واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في محافظة الخرج. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، 27(43)، 43-66.
- القطاطشة، فدوى خليل. (2015). أثر استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على الطلاقة الإجرائية في تنمية التفكير الرياضي والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن [رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية] دار المنظومة، 1-117.
- الكيلاني، آلاء محمد. (2024). أثر توظيف برمجية جيوجبرا في تدريس التحويلات الهندسية في التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر [رسالة ماجستير منشورة] جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، الأردن. دار المنظومة 1-162.
- اللواتية، حميدة أحمد. (2017). فاعلية برنامج Desmos في اكتساب مفاهيم الدوال لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ودافعتهم نحو تعلم الرياضيات [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة السلطان قابوس دار المنظومة، 1-103.
- المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات. (2019). *من المبادئ إلى الإجراءات: ضمان النجاح الرياضي للجميع* (ترجمة: ناعم محمد العمري). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر عام 2014م).
- المطيري، عائشة. (2020م). مستوى تمكن طالبات الصف الرابع الابتدائي من أبعاد البراعة الرياضية. [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة القصيم.
- المعتم، خالد عبد الله، والمنوفي، سعيد جابر. (2018). مدى تمكن طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة القصيم من مهارات البراعة الرياضية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 21(6)، 59-105.
- الملوحي، أريج عبد الله. (2020). مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. *مجلة تربويات الرياضيات*، 23(3)، 192-216.
- هلال، سامية حسنين عبد الرحمن. (2020م). فاعلية إستراتيجية تعليمية مقترحة باستخدام برمجية "جيوجبرا Geogebra" لتنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة تربويات الرياضيات*، 23(9)، 93-128.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). *الإطار التخصصي لمجال تعلم الرياضيات*. الإصدار الأول، الرياض. المملكة العربية السعودية.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). *وثيقة معايير مجال الرياضيات*. الإصدار الثاني، الرياض. المملكة العربية السعودية.
- وثيقة رؤية (2030) للمملكة العربية السعودية (2016م). موقع رؤية المملكة، منشورة على الرابط <https://www.vision2030.gov.sa> الإلكتروني الآتي:

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abuso, A & Pasia, A. (2023). Contextualized Mathematical Learning Media in Fostering the Procedural Fluency Among Junior High School Students. *International Journal of Open - Access, Interdisciplinary & New Educational Discoveries of ETCOR Educational Research Center*, 3, 504 - 521.
- Bonafini, F & Lee, Y. (2021). Investigating Prospective Teachers' TPACK and their Use of Mathematical Action Technologies as they Create Screencast Video Lessons on iPads. *TechTrends*, 65, 303–319. [DOI]
- Chalaune, It & Subedi, A. (2020). Effectiveness of GeoGebra in teaching school mathematics. *Contemporary Research: An Interdisciplinary Academic Journal* 4(1), 46-58. [DOI]
- Dick, T., & Hollebrands, K.F.(Eds)(2011). *Focus in High School Mathematics: Technology to Support Reasoning and Sense Making*. Reston, VA:National Council of Teachers of Mathematics. Education,56-62.
- EL-Kasti, H. (2017). *Effect of a collaborative and iterative GeoGebra module on in-service mathematics secondary teachers' zones, practices, and technological pedagogical content knowledge*. Ph. D, Lebanese University.
- Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2017). Mathematics teacher development with ICT: towards an International GeoGebra Institute. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*. 27(3), 49-54.
- Hopkins, S & O'Donovan, R. (2021). Using complex learning tasks to build procedural fluency and financial literacy for young people with intellectual disability. *Mathematics Education Research Journal*, 33, 163–181. [DOI]
- Joshi, D & Singh, K. (2021). Effect of Using Geogebra on Eight Grade Students' Understanding in Learning Linear Equations. *Mathematics Teaching Research Journal*, 12 (3), 76-83.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2011). *Catalyzing change in high school mathematics: Initiating critical conversations*. Reston, VA: author
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2014). *Procedural Fluency in*
- National Research Council. [NRC]. (2001). Adding it up: Helping Children Learn Mathematics in *Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education*. (J. Kilpatrick, J. Swafford, and B. Findell) (Eds.). Washington, DC: National Academy Press.
- NCTM. (2000). Professional standards for teaching mathematics Reston VA : *National Council of Teacher of Mathematics*.
- Nzaramyimana, E., Mukandayambaje, E., Iyamuremye, Hakizumuremyi, V & Ukobizaba, F. (2021). Effectiveness of GeoGebra towards Students' Active Learning. *Performance and Interest to Learn Mathematics*. 9 (10), 2423-2430.
- Phuong, H. (2020). Measuring Conceptual Understanding, Procedural Fluency and Integrating Procedural and Conceptual Knowledge in Mathematical Problem Solving. *International Journal of Scientific Research and Management*, 8 (5), 1 - 17. [DOI]
- Safarini TLS, D. & Herman, T. (2020). An Analysis of Pre-Service Mathematics Teachers' Desmos Activities for Linear Programming Lesson. *International Journal of Pedagogical Development and Lifelong Learning*, 1(1), ep2002. [DOI]
- Santos-Trigo, M., Aguilar-Magallón, D & Reyes-Martínez, I. (2019). A Mathematical Problem-Solving Approach Based on Digital Technology Affordances to Represent, Explore, and Solve problems via Geometric Reasoning. *Problem Solving in Mathematics Instruction and Teacher Professional Development*, 145–166. [DOI]
- Schulz, A. (2023). Assessing student teachers' procedural fluency and strategic competence in operating and mathematizing with natural and rational numbers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1 - 28. [DOI]
- Septian, A., Inayah, S., Suwarman, R & Nugraha, R. (2019). GeoGebra-Assisted Problem Based Learning to Improve Mathematical Problem-Solving Ability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 467, 67-71.
- Sudiarta, I & Nugraha, D. (2019). Increasing conceptual understanding and procedural fluency on teaching polyhedrons using blended learning strategy: a case study on 8th grader of SMP N 1 Sukawati. *Journal of Physics: Conference Series*, 1321, 1 - 6. [DOI]
- Uwurukundo, M., Maniraho, J & Tusiime, M. (2020). GeoGebra integration and effectiveness in the teaching and learning of mathematics in secondary schools: A review of literature. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 16 (1), 1-13. [DOI]
- Walker, D. (2014). *Technology In Higher Education Mathematics: A Mixed Methods Study*. Ph. D, Oklahoma State University.
- Zebua, S & Waruwu, E. (2022). Students' Mathematical Procedural Fluency Based on Self - regulated learning. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 1 (2), 56 – 62. [DOI]

Zilinskienei, L., & Demirbilek, M. (2015). Use of GeoGebra in Primary math education in Lithuania: An exploratory study from teachers perspective. *Informatics in education*, 14(1), 127-142. [DOI]

ثالثاً: ترجمة المراجع العربية

- Aamar, B. H. (2020). *The effect of using electronic educational puzzles on developing procedural fluency in mathematics among fourth-grade students in Amman schools* (Published master's thesis, Middle East University). Dar Almandumah, 1–87.
- Abdel Hamid, R. H. (2017). The effectiveness of using the WebQuest strategy in teaching geometry to develop mathematical proficiency among middle school female students. *Journal of Mathematics Education*, 20(3), 32–87.
- Abdullah, A. M. G. (2023). Using interactive geometry software through the Microsoft Teams platform to develop design thinking and geometric sense among mathematics major students. *Journal of Mathematics Education*, 26(4), 153–223.
- Al-Abadi, F. B. F. (2023). *The effect of teaching mathematics using the interactive GeoGebra program on developing mathematical proficiency among tenth-grade female students in Jordan* (Unpublished master's thesis). Amman Arab University, Faculty of Educational and Psychological Sciences, Jordan.
- Al-Abriyah, B. Y. S. (2023). The effect of using the GeoGebra application in teaching the symmetry unit on geometry achievement and motivation toward learning geometry among seventh-grade students in the Sultanate of Oman. *Journal of Mathematics Education*, 26(6), 52–112.
- Al-Alabi, T. H. (2025). The effect of teaching mathematics using the Wolfram Alpha engine on developing procedural fluency and number sense among basic education female students in Jordan. *Rimak Journal for Research and Studies*, 117, 842–868.
- Al-Asmari, N. A. (2022). A proposed framework for developing mathematical proficiency among elementary school female students. *Journal of Educational Sciences*, 30, 59–108.
- Al-Atni, M. I. (2025). *The effectiveness of teaching a general mathematics course using the Kahoot educational program in developing procedural fluency among technical college trainees* (Unpublished master's thesis). Qassim University.
- Al-Attas, A. O. A., & Al-Farrani, L. A. K. (2020). The effect of using the GeoGebra program on developing self-directed learning skills and mathematics achievement among first-year secondary female students in Jeddah. *Journal of Mathematics Education*, 23(5), 54–75.
- Al-Barazi, A. A. (2022). The effect of teaching mathematics using the Desmos graphing application on mathematical representation and mathematical problem-solving among secondary school students in Jordan. *Amman Arab University Journal for Research*, 7(2), 279–304.
- Al-Fahd, N. (2025). *A proposed professional development program on mathematical action technologies and its effectiveness in improving the use of mathematical representations, their interconnections, and teachers' productive beliefs toward tools and technology* (Unpublished doctoral dissertation). Qassim University.
- Al-Hannan, O. M. (2018). A program based on mathematical proficiency for developing mathematical connection skills and improving attitudes toward mathematics among primary school pupils. *Journal of the Faculty of Education*, 34(11), 709–784.
- Al-Juhani, M. M. (2020). The effect of using the GeoGebra program on developing mathematical proficiency among third intermediate-grade students in Riyadh. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 10(37), 112–169.
- Al-Kilani, A. M. (2024). *The effect of employing GeoGebra software in teaching geometric transformations on mathematics achievement and attitudes toward mathematics among eleventh-grade female students* (Published master's thesis). World Islamic Sciences and Education University, Jordan.
- Allam, S. D. M. (2007). *Educational and psychological tests and measurements*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Lawatiyah, H. A. (2017). *The effectiveness of the Desmos program in acquiring function concepts and enhancing motivation toward learning mathematics among tenth-grade students* (Published master's thesis). Sultan Qaboos University.
- Al-Malouhi, A. A. (2020). The level of mathematical proficiency among sixth-grade female students in Riyadh. *Journal of Mathematics Education*, 23(3), 192–216.
- Al-Muatham, K. A., & Al-Munoufi, S. J. (2018). The extent to which second intermediate-grade students in the Qassim region possess mathematical proficiency skills. *Journal of Mathematics Education*, 21(6), 59–105.
- Al-Mutairi, A. (2020). *The level of mastery of mathematical proficiency dimensions among fourth-grade female students* (Unpublished master's thesis). Qassim University.
- Al-Qahs, H. E. (2022). The reality of using educational technologies in teaching mathematics from the perspective of secondary school mathematics teachers in Al-Kharj Governorate. *Arab Research Journal in the Fields of Specific Education*, 27, 43–66.

- Al-Qatatsha, F. K. (2015). *The effect of using an instructional strategy based on procedural fluency in developing mathematical thinking, conceptual understanding, and attitudes toward mathematics among fourth-grade students in Jordan* (Published doctoral dissertation). The University of Jordan.
- Al-Sari, R. I. (2023). The effect of using the *Desmos* mathematics application in teaching functions and developing algebraic thinking among secondary school students. *Journal of Mathematics Education*, 26(1), 95–129.
- Asiri, M. A. A. (2021). The effect of using educational robotics on developing conceptual understanding and procedural fluency in mathematics among primary school students. *International Journal of Curriculum and Technology Education*, 2, 155–193.
- Badran, D. Z. (2017). *The effect of using the Desmos program on mathematics achievement and mathematical self-concept among tenth-grade students in Tulkarm Governorate* (Published master's thesis, An-Najah National University). Dar Almandumah, 1–209.
- Basbous, S. A. F. (2024). *The effect of learning using GeoGebra on academic achievement and the development of creative thinking in mathematics among ninth-grade students in the Northwestern Badia District* (Unpublished master's thesis). Al al-Bayt University, Prince Hussein bin Abdullah Faculty of Information Technology, Jordan.
- Education and Training Evaluation Commission. (2019). *Mathematics learning domain framework* (1st ed.). Riyadh, Saudi Arabia.
- Education and Training Evaluation Commission. (2023). *Mathematics domain standards document* (2nd ed.). Riyadh, Saudi Arabia.
- Hilal, S. H. A. (2020). The effectiveness of a proposed instructional strategy using *GeoGebra* software in developing mathematical proficiency among third preparatory-grade students. *Journal of Mathematics Education*, 23(9), 93–128.
- Kingdom of Saudi Arabia Vision 2030. (2016). *Saudi Vision 2030*. <https://www.vision2030.gov.sa/>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2019). *From principles to actions: Ensuring mathematical success for all* (N. M. Al-Omari, Trans.). King Saud University Press. (Original work published 2014).
- Salem, O. M. A., & Al-Qahtani, H. M. D. (2025). A collaborative e-learning environment based on the modeling learning strategy and its effect on developing procedural fluency among elementary school female students in Jeddah. *Journal of Research in Specific Education Fields*, 11, 56.
- Salem, T. S., & Suleiman, N. M. (2020). Enrichment activities based on cognitive load theory for developing algebraic thinking skills and improving information processing levels among preparatory school students. *Mathematics Education Journal*, 23(8), 67–119.
- Shtayyeh, B. Y. (2022). *The effect of using GeoGebra software on the mathematics achievement of tenth-grade students* (Unpublished master's thesis). An-Najah National University, Faculty of Graduate Studies, Palestine.

The Effect of Teaching Using Artificial Intelligence Based Electronic Concept Maps on Students' Acquisition of Jurisprudential Concepts

أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في اكتساب الطلبة المفاهيم الفقهية

Saeed Hamad Al-Naabi^{1*}, Hassan Mohammad Al-Omari²

سعيد بن حمد الناعي^{1*}، حسن محمد العمري²

¹ Ministry of Education, Sultanate of Oman.

¹ وزارة التعليم - سلطنة عمان.

² Assistant Professor, College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

² أستاذ مساعد في كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى - سلطنة عمان.

* Corresponding Author: Saeed Al-Naabi (9704095@uofn.edu.om)

*الباحث المراسل: سعيد الناعي (9704095@uofn.edu.om)



This file is licensed under a
[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted

قبول البحث

2026/4/2

Revised

مراجعة البحث

2026/3/15

Received

استلام البحث

2026/2/22

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.6>

Abstract:

Objectives: The present study aimed to identify the jurisprudential concepts that twelfth grade students need to acquire and to determine the effect of teaching using artificial intelligence based electronic concept maps on the acquisition of jurisprudential concepts among twelfth grade students.

Methods: The experimental method was followed using a quasi-experimental design. The study sample consisted of sixty students selected from two twelfth grade classes.

Results: The study reached several results, the most important of which was that the effect size of using electronic concept maps on students' achievement in the jurisprudential concept test was moderate. The study also revealed statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental groups in the post-test of jurisprudential concepts related to financial transactions. The differences favored the experimental group that was taught using electronic concept maps.

Conclusions: The study recommends continuous and ongoing development of the Islamic Education textbook for the twelfth grade and other grade levels by specialists in order to verify fundamental jurisprudential concepts and ensure their alignment with students' needs.

Keywords: teaching; electronic concept maps; artificial intelligence; acquisition of jurisprudential concepts.

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد المفاهيم الفقهية، التي ينبغي أن يكتسبها طلاب الصف الثاني عشر، وبيان أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثاني عشر.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا اختيروا من شعبتين من الصف الثاني عشر.

النتائج: توصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمّها: أنّ حجم التأثير كان متوسطاً لاستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية على تحصيل الطلاب في اختبار المفاهيم الفقهية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للمفاهيم الفقهية للمعاملات المالية. وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية.

الخلاصة: توصي الدراسة بالتطوير المستمر والدائم من قبل أهل الاختصاص لمحتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر والصفوف الأخرى.

الكلمات المفتاحية: التدريس؛ الخرائط المفاهيمية الإلكترونية؛ الذكاء الاصطناعي؛ اكتساب المفاهيم الفقهية.

الاستشهاد

Citation

الناعي، سعيد، العمري، حسن. (2026). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في اكتساب الطلبة المفاهيم الفقهية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (3)، 396-416.

Al-Naabi, S. H., & Al-Omari, H. M. (2026). The Effect of Teaching Using Artificial Intelligence Based Electronic Concept Maps on Students' Acquisition of Jurisprudential Concepts. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(3), 396-416. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.6> [In Arabic]

المقدمة:

تُعَدُّ موضوعات الفقه من أهم مواد العلوم الشرعية التي تُدرّس للطلاب، لأنها تتضمن الأحكام الشرعية المتعلقة بالعبادات والمعاملات، وتأتي أهمية تنوع الطرق التدريسية في مادة الفقه؛ نظرًا للأهمية الكبيرة لهذه المادة، كونها تمثل المصدر الذي يتعرّف الطالب من خلاله على أحكام العبادات، والمعاملات الشرعية، والقضايا المتعلقة بفقه الأسرة، ويتضمن الفقه -بوصفه مادة دراسية- العديد من المفاهيم، منها ما يرتبط بالعبادات التي تُربي في النفس الضمير الديني الذي يعمل على مواجهة كل ما يخالف الفطرة، كما أنّ العبادات تدرّب الفرد على النظام والطاعة والانضباط بأوقات مُحدّدة لأداء هذه العبادات، بالإضافة إلى مفاهيم أخرى ترتبط بالمعاملات، التي تُوضّح الأحكام المتعلقة بأفعال الناس، وتعاملاتهم مع بعضهم البعض في الأموال، والحقوق وفضّ المنازعات (العززي، 2013).

ونتيجةً لكون أحد أهم أهداف مقرر الفقه الرئيسية هو تعليم المفاهيم الفقهية وإكسابها للمتعلّمين؛ نظرًا لما يتضمنه من مفاهيم ترتبط بالعبادات التي تُوضّح للفرد الأحكام المتعلقة بأعماله، ومفاهيم ترتبط بالمعاملات التي يترتّب عليها كثيرٌ من الحقوق، ومفاهيم تُربي ضمير المسلم لمواجهة كلّ ما من شأنه مخالفة الفطرة السليمة؛ لذا يعتبر ضروريًا أن تُقدّم للمتعلّمين خاصّةً وبطريقة حديثة تُواكب التطوّر التقني والتكنولوجي في المجال التعليمي، بحيث تُساعدهم على سهولة الفهم والاستيعاب للمفاهيم الفقهية (العربي، 2022).

ولكي تُكتسب المفاهيم العلمية على نحو فعال؛ فإنه لا بُدّ من التوازن بين الأساليب اللفظية، وتلميحات الصور في التدريس، وبالتالي فإنّه يصبح ضروريًا زيادة اهتمام المناهج بتقديم خبرات تعمل على تنمية تلميحات الصور من أجل تحفيز الأفكار، والتُمثيل اللفظي لها، فالتعلمون يختلفون في حاجاتهم التعليمية، وفي نوع المثيرات التي يُفضّلونها من حيث الإدراك الحسي، أو السمعي، أو البصري؛ لذا لا بُدّ من التخطيط الواعي من المعلم، والتنفيذ الفاعل للخطّة التدريسية، وتنوع أساليب التدريس وطرائقه، وتهيئة البيئة التعليمية التي تراعي أنماطهم التعليمية (الرحيلي وعلام، 2021). وتستند الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في أساسها الفلسفي على النظرية البنائية، التي تُؤكد ضرورة أن يبني المتعلم المعرفة الجديدة من خلال التفاعل مع معرفته السابقة وبين الأفكار التي هو بصدد تعلّمها أي إعادة بناء موضوع، وبذلك تُعدّ الخريطة الذهنية الإلكترونية استراتيجية متّسقة مع النظرية البنائية؛ لأنّ المتعلم يُصمّم الخريطة اعتمادًا على معرفته وأفكاره السابقة المخزونة في بنيتة المعرفية (نصر، 2014).

ويُشرع في توظيف التقنيات المستحدثة في العملية التعليمية مثل الذكاء الاصطناعي على سبيل المثال، وذلك بغرض إنشاء بيئات تعليمية ذكية تُسهّم في تغيير مسار العملية التعليمية من صورتها التقليدية وجعل الطالب محور العملية التعليمية، وذلك لأنّ الذكاء الاصطناعي يُؤثّر بصورة كبيرة وإيجابية في جميع المراحل التعليمية (سوالمة، 2022).

فالذكاء الاصطناعي قادراً على تحويل الفصول الدراسية السائدة إلى منصات تعلّم ذكية، تُقدّم المحتوى العلمي لكلّ طالب وفق استجابته وقدراته، وتقديم المساعدة له في أثناء التعلّم إلى أن يصل للمستوى المطلوب، وفي المقابل مساعدة المُعلّم على تقديم أشكال مختلفة عن الأسئلة للمتعلّم، والحصول على الإجابات الخاصة به وتصحيحها رقمياً، بالإضافة إلى وجود حلّ لكلّ مشكلة يمكن أن تُواجه المُعلّم والمتعلّم (السيد، 2024).

كما أنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتقنياته -في إطار بيئات التعلّم الإلكترونية والرقمية- تتميز بوجود قدرات عالية على التصميم والبناء التعليمي للمحتوى الرقمي ومساعدة كلّ من المعلمين، وكذلك اختصاصيو تقنيات التعليم، على تنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة، مما يعزّز من أهمية العملية التعليمية وضرورتها وانعكاسها على الاستيعاب العام للطلبة (علي، 2024).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

قام الباحثان بدراسة استطلاعية، طبّقها على عملية تدريس التربية الإسلامية لطلاب الصف الثاني عشر في مدرسة السيد سلطان بن أحمد للتعليم ما بعد الأساسي 11 - 12 بولاية العمارات بمحافظة مسقط، والتي هدفت إلى الكشف عن واقع توظيف تطبيقات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لمادة التربية الإسلامية عامةً ومادة الفقه خاصّةً وذلك في مختلف الممارسات الصفية، حيث شملت زيارته الميدانية تقييم من خلال الملاحظات الصفية والمقابلات القصيرة مع الطلبة واستطلاع رأي لهم وللمعلمين. وحينها لاحظ أنّ استخدام وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي المختلفة أهميّة كبيرة وواضحة في تعزيز مستوى فهم المفاهيم الفقهية وتسهيل مراجعتها، ومع وجود منظومة خرائط المفاهيم الرقمية، فإنّ هذا الأمر سيكون له انعكاس واضح في العملية التعليمية، وسيكون أثره بارزاً في تعزيز المصطلحات والمفاهيم، التي يسعى مُعلّم التربية الإسلامية إلى تثبيتها لدى الطلبة.

عطفاً على جوانب الأهمية السابقة، ونظراً للمنعى الخاص، الذي يميّز به مقرر الفقه عن غيره؛ في كونه يحتوي على عددٍ من المصطلحات والمفاهيم، التي تتطلّب اتّباع طرق وأساليب تدريسية حديثة؛ بعيداً عن الطرق السائدة، حتّى يكتسب الطالب تلك المفاهيم والمعاني بوضوح، لذلك - كما أشارت الأدبيات التربوية - إلى أنّ واقع التعليم فيما يتعلق بالمفاهيم الفقهية لا يُحقّق الرضى رغم اهتمام القائمين على التعليم في بناء المناهج وتصميمها وتدريبها. إذ أشارت دراسة العربي (2022) ودراسة التويجري (2016) إلى أنّه من الملاحظ واقع تدريس مادة الفقه يسيطر عليه توظيف الطرق السائدة القائمة على الحفظ والتلقين، والمتمحورة بشأن النتائج المعرفية للمفاهيم والحقائق، دون الاهتمام بكيفية دمج المعلومات في البنية المعرفية أو التركيز على الوصول إلى المهارات العليا للتفكير كالربط والتحليل والاستنتاج.

كما أشارت دراسة الصقري والسالمي (2020) إلى تدني مستوى الطلبة في تحصيل المفاهيم الفقهية، إذ إنّ المعلمين والمعلّمتين يُركّزون في تدريسهم على المفاهيم الفقهية على طرق التلقين والإلقاء، التي لا تُوفّر للطلبة الفرص الحقيقية، التي تُمكنهم من بناء المعنى وإنتاج المعرفة وامتلاك المهارات الأساسية، كذلك فهي لا تُساعد الطلبة على فهم المفاهيم الفقهية وتطبيقها، وهذا يُؤدّي إلى ضعف اهتمامهم بالموضوعات الفقهية وانخفاض مشاركتهم

في حصص التربية الإسلامية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة، الكيلاني (2018) وأرديعات (2019) والهاجري (2018) والتميمي والتميمي (2016)، وعزت ذلك إلى أسباب عدة، منها الاعتماد على أسلوب الإلقاء والتلقين في التدريس.

ومن خلال ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس: ما أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في اكتساب الطلبة المفاهيم الفقهية؟

ومن خلال السؤال الرئيس يمكن أن تُصاغ الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المفاهيم الفقهية التي ينبغي أن يكتسبها طلاب الصف الثاني عشر؟
- ما أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في اكتساب الطلبة المفاهيم الفقهية؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المفاهيم الفقهية للمعاملات المالية والمفاهيم الفقهية للتركات؟

فرضيات الدراسة:

تنبئ الدراسة الحالية على فرضيتين هما:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المفاهيم الفقهية للمعاملات المالية والمفاهيم الفقهية للتركات.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى:

- تحديد المفاهيم الفقهية التي ينبغي أن يكتسبها طلاب الصف الثاني عشر.
- بيان أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثاني عشر.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في جوانب عدة، وتتمثل في:

الأهمية العلمية (النظرية):

- قد تُسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب العلمي، من خلال فتح آفاق للباحثين والدارسين في مجال التدريس لتبني طرق وأساليب تدريس حديثة تُسهم في تعزيز عملية التعليم.
- قد تُسهم هذه الدراسة في لفت الانتباه لتطوير الأساليب المتبعة في تدريس التربية الإسلامية بمختلف مجالاتها لمختلف المراحل التعليمية.

الأهمية العملية (التطبيقية):

- قد يستفيد الباحثون من نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بتوظيف تقنيات حديثة كالذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الإسلامية بمختلف مجالاتها.
- قد يستفيد صُنَّاع القرار والقائمون على إعداد المناهج التعليمية، من إضافة التقنيات الحديثة ودمجها كخرائط المفاهيم الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

تشتمل حدود الدراسة في التالي:

- الحد الموضوعي: تمثلت في التعرف على أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في اكتساب الطلبة المفاهيم الفقهية من كتاب التربية الإسلامية الفصل الدراسي الأول (الوحدة الخامسة - معاملاتنا) والفصل الدراسي الثاني (الوحدة الثالثة - التركات).
- الحد المكاني: اقتصرَت الدراسة بالتطبيق على طلاب الصف الثاني عشر بمدرسة مُعَاذ بن جبل للتعليم الأساسي (5-12) في ولاية قريات بمحافظة مسقط.
- الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق الدراسة على الفترة الزمنية خلال عام 2024/2025م.
- الحدود البشرية: طلاب الصف الثاني عشر في محافظة مسقط.

مصطلحات الدراسة:

تحدد مصطلحات الدراسة فيما يلي:

- **الخرائط المفاهيمية الإلكترونية:** عرفها لوبيز هيريرا وآخرون (Lopez-Herrera. Et al., 2009, 5) المذكور في محمد (2021، 271) على أنها: "تقنية رسومية قوية تزود المتعلم بمفاتيح تفكيرية تساعد على استخدام طاقة عقله إلى أقصى درجة، عبر تسخير أغلب قدراته الذهنية في تقبل المادة العلمية وفهمها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها، مُتمثلة في كلمة، خط صورة، شكل، رمز، عدد، لون، منطق، إيقاع متكرر".

ويعرف الباحثان الخرائط المفاهيمية الإلكترونية تعريفاً إجرائياً وفق الدراسة الحالية بأنها: تقنية رسومية مبنية على الذكاء الاصطناعي تزود المتعلم (طلاب الصف الثاني عشر) بمفاتيح تفكيرية تُساعده على استخدام طاقة عقله عبر تسخير قدراته الذهنية في تقبل (المفاهيم الفقهية) وفهمها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها المتمثلة في (الوحدة الخامسة- معاملاتنا) و(الوحدة الثالثة- التركات)، من كلمة، خط، صورة، شكل، رمز، عدد، لون، منطق، فيديو.

- مفهوم الذكاء الاصطناعي: يعرف كيسنجر وآخرون (Kissinger, et al., 2021) المذكور في غانم (2024، 31) الذكاء الاصطناعي وفق الآتي: "أنظمة وبرمجيات تمتلك القدرة على التفكير والتعلم واتخاذ قرارات مُشابهة للذكاء البشري. ويعتمد الذكاء الاصطناعي على استخدام تقنيات وأساليب متعددة منها تعلم الآلة، والشبكات العصبية الاصطناعية، ومعالجة اللغة الطبيعية، ورؤية الحاسوب، وغيرها من التقنيات". ويعرف الباحثان الذكاء الاصطناعي تعريفاً إجرائياً وفق الدراسة الحالية بأنه: أنظمة وبرمجيات تمتلك القدرة على استخدام تقنيات وأساليب متعددة منها تعلم الآلة، ومعالجة اللغة الطبيعية، ورؤية الحاسوب، وغيرها من التقنيات مثل: (Edraw Mind Map – Mindmap6 – 9Freemind – 8Mindmanger). بهدف تصميم خرائط المفاهيم الخاصة بالمفاهيم الفقهية لمادة التربية الإسلامية.
- اكتساب المفاهيم الفقهية: عرفها تايه (2016، 7) بأنها: "مجموعة التصورات الذهنية التي يكونها الطلبة بشأن المعلومات الخاصة بموضوعات مادة الفقه على شكل رموز مع فهم العلاقات بين هذه المعلومات والقدرة على توضيحها وتصنيفها وتمييزها عن غيرها". ويعرف الباحثان اكتساب المفاهيم الفقهية تعريفاً إجرائياً بأنها العملية التي يتم عن طريقها تمكين المتعلم من إدراك المعاني الشرعية الواضحة والمحددة وفهمها فهماً عميقاً وإدراك سماتها وعلاقاتها وخصائصها وحدودها وتمثيلها عملياً وذهنياً بحيث يمكن تفسيرها وتطبيقها في مجموعة من المواقف الجديدة وبالتالي استحضارها عند الحاجة وبناء الأحكام الصحيحة بالاستناد إليها بحيث تكون مرجعية الطالب في الصف الثاني عشر بمدرسة معاذ بن جبل للتعليم الأساسي (5-12) في ولاية قريات بمحافظة مسقط.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

حُثِّمت معطيات الحياة المعاصرة على الأنظمة التربوية، أن تقدّم خيارات متعددة لمساعدة الطلبة على استخدام أدوات التعلم الإلكترونيّة، وتصميماتها المتنوعة بهدف تحقيق عمليات التعلم المستهدفة من العملية التعليمية، وبما يتماشى مع متطلبات العملية التعليمية الحديثة؛ إذ أضحت العملية التعليمية تحتاج إلى تصميم واستخدام أدوات وبرامج تربوية قادرة على تزويد الطلبة بمهارات العلم الرئيسية، وكذلك الأمر بالنسبة لمهارات التدريس المناسبة، التي يحتاجها المعلم لتوظيف استراتيجيات وأدوات تعليم وتعلم مناسبة للطلبة، وتُساعدهم في البحث والاستكشاف، إلى جانب تنمية مهاراتهم العلمية وأساليب تفكيرهم المتنوعة، لا سيّما تلك المتمثلة بمهارات التصميم والإنتاج للوسائل والدعامات، التي تُستخدم في العملية التعليمية (إسماعيل، 2019، ص 201).

ويُعدُّ علم الفقه من أجل العلوم الإسلامية وأهمّها؛ ويُعزى ذلك لأصول هذا العلم التي تسعى إلى ترسيخ الأحكام والقيم الإسلامية في نفس الإنسان، كما تُساعده على تنظيم حياته وعلاقته مع ربه، ومع الناس والمجتمعات، وعليه؛ ولغرض المكانة الرفيعة التي يتحلّى بها هذا العلم؛ أصبح ضرورياً الاهتمام بتدريسه والارتقاء بطرق واستراتيجيات تعليمه، إذ يركّز الكثير من المعلمين على تدريس المفاهيم الفقهية بالطرق السائدة. وعليه؛ يجب العمل على تطوير طرائق التدريس وتدشين الطرق الحديثة في تدريس المفاهيم الفقهية، بهدف توضيح المفاهيم وثبتها في أذهان الطلبة (أرديعات، 2018).

وقد أظهرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي، في ميدان التعليم والتدريب، أدواراً محورية، ويظهر ذلك جلياً عبر التوجّهات العالمية نحو الاعتماد على هذه التطبيقات اعتماداً كبيراً في معظم المجالات التعليمية؛ ويعزى ذلك إلى الخصائص المميزة لهذه التقنية والمتمثلة في سهولة التعامل، وقلة التكلفة، وإمكانية تخزين كم هائل من المعلومات، ويأتي ذلك من خلال تقنيات الذكاء المتمثلة في التعلم الآلي أو التعلم العميق (شحاتة، 2022، ص 207).

وفي ضوء ذلك تأتي الدراسة الحالية لتكشف عن أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في اكتساب الطلبة المفاهيم الفقهية، وفي هذا الفصل من الدراسة؛ سيعمل الباحثان على تقديم نظرة شاملة وإطار متكامل بشأن محاور الدراسة والمتمثلة في المحاور الثلاث التالية:

المحور الأول: الخرائط المفاهيمية الإلكترونية

المحور الثاني: الذكاء الاصطناعي

المحور الثالث: المفاهيم الفقهية

المحور الأول: الخرائط المفاهيمية الإلكترونية Electronic concept maps

يُعدُّ الباحث البريطاني توني بوزان (1970) أوّل من ابتكر هذه الاستراتيجية، حينما أدرك أهمية استخدام جانبي المخ معاً (الزهراني والزهراني، 2019، ص 148)، كما نظّم بوزان الخرائط المفاهيمية التي تستخدم لتقوية الذاكرة باعتبارها أداة التفكير متعدد الأساليب، كما نُعدُّ من أبرز الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها بهدف مساعدة المتعلمين على تنظيم المعرفة داخل عقولهم، عبر الصور والرموز البصرية، التي تُوظّف في عرض المحتوى التعليمي (بوزان، 2006، ص 15).

وتُعدُّ الخرائط المفاهيمية الإلكترونية منظومة تكنولوجية متطورة وشاملة؛ تحمل -في طياتها- منصة تعليمية تفاعلية؛ تتّسم بإمكاناتها بالحدّثة والفورية؛ التي تتوافر في تطبيقات الأجهزة اللوحية والهواتف النقالة، كما تتّسم بقدرتها على تلبية حب الاستطلاع وتنمية الدافعية للتعلم، فضلاً عن بناء

اتجاهات إيجابية نحو المقرّر التعليمي، وربطه بالحياة اليومية، إذ يمكن الاستفادة من التداخل بين التكنولوجيا الحديثة ونظريات التعلم المتوفرة؛ من خلال تطبيقات الحاسوب المتقدمة (أبو قطام، 2020، ص 131).

وتنبني الفكرة الرئيسية للخريطة المفاهيمية، على حقيقة، أن كل كلمة أو صورة يمكن كتابتها في منتصف أي صفحة، ليُجرى بعدها استنباط فروع منها لتُمثل معاني متعددة، ولا نهائية، وهنا يمكن وصفها بأنها شبكة مترابطة من الكلمات والصور، توظف عناصر متعددة تستثير كلاً من شقي الدماغ الأيمن والأيسر (علام، 2017، ص 15).

مفهوم الخرائط المفاهيمية الإلكترونية:

يُعرف كلٌّ من الزهراني والزهراني (2019) الخرائط المفاهيمية بأنها: "تنظيم المعلومات في أشكال أو رسومات تبين ما بينها من علاقات، إذ يتركز العنوان الرئيسي في الوسط ويتفرّع منه العناوين الفرعية، ومن ثمّ تتفرّع عناصر الموضوعات ويمكن تصميمها وبنائها يدوياً أو من خلال بعض برامج الحاسب" (ص 147).

كما يشار إليها بأنها: "نمطٌ لعرض المحتوى، يفيد بتنظيم معرفة المتعلم وتمثيل التغيّرات، التي تحدث في بنيته المعرفية، وتظهر بطريقة صورية؛ المفاهيم المتعلقة بالموضوعات وعلاقاتها المتبادلة في بنى هرمية متسلسلة، تُمثّل مجموعةً من معاني المفاهيم المترابطة ضمن شبكة من العلاقات، تسمح بإنشاء الروابط التشعبية للنص أو الرموز داخل الخريطة وإنشاء خرائط فرعية، والربط بين عناصر المعرفة، وتوفير روابط لمصادر المعرفة المختلفة، وتستخدم بوصفها أدوات للتعلم الذاتي لمساعدة المتعلمين في اكتساب المعارف" (إسماعيل، 2019، ص 223).

أمّا الخرائط المفاهيمية الإلكترونية؛ فتعرّف بأنها: "منظماتٌ رسومية قائمة على برامج حاسوبية خاصة، تُستخدم فيها النصوص والرسومات والصور لإبراز العلاقات المنطقية المتشابهة بين محتويات الخريطة، وتستخدم لتنظيم الأفكار وصياغتها لتنمية القدرات العقلية لدى الطلبة" (علام، 2017، ص 17).

وهي "استراتيجية تعتمد في رسمها على استخدام برامج الحاسوب، وترسم عن طريق برامج مخصصة عن طريق خطوات متسلسلة، بحيث يكون المفهوم الأكثر شمولاً في أعلى السلسلة ليتمّ التدرّج وصولاً إلى المفاهيم الأقل شمولاً، وتتميّز هذه الخرائط بسهولة حفظها وإجراء التغيرات عليها في أي وقت" (العتيبي والحارثي، 2024، ص 350).

ويمكن النظر إليها "كاستراتيجية لتوظيف الأشكال والخطوط والصور والأشهر والألوان واللغة وكلمات الربط؛ لتمثيل المعرفة وتقديم المعلومات، ويمكن استثمارها في تعميق الفهم وتلخيص المعلومات واستنتاج العلاقات بين المفاهيم" (الجبوسي وشحرور، 2023، ص 605).

أهمية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية:

تتجلى أهمية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في توافقها مع الطريقة التي يعمل بها دماغ الإنسان؛ إذ تعمل هذه التقنية على تحفيز شقي الدماغ وتنشيطهما؛ ما يُساعد الطالب على ترتيب المعلومات وتذكرها بسهولة وسرعة، كما تُسهم هذه الاستراتيجيات في تنمية دافعية الطلبة وتحقيق أقصى استغلال للطاقات الذهنية للطلبة، فضلاً عن توليدها اتجاهات إيجابية نحو الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة، كما تعمل الخرائط المفاهيمية على تلبية حاجات الطلبة نحو الاستكشاف والمعرفة والرغبة في التعلم، بصورة فعالة، من خلال الرسوم والمخططات الموجودة، التي تُنمي قدرة الطلبة على القيام بالأنشطة التعليمية ذاتياً، وهذا ما يُسهم في تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية التعلمية، كما تُعدّ هذه الاستراتيجية أداةً مهمة في ربط المعرفة بالعالم المحسوس؛ يأتي ذلك في إطار تجسيد المعرفة من خلال الرسومات والصور والألوان الجاذبة والأمثلة الحسية التي تظهرها، ما يعمل على ترسيخ المفاهيم والمصطلحات في ذهن الطالب (أبو قطام، 2020، ص 137).

كما أنّ تنظيم خرائط المفاهيم بطريقة إلكترونية، من خلال البرامج الإلكترونية؛ يعد تقنية فعالة للمعلم؛ للمساعدة وإعداد الدروس، وتنظيم المحتوى المعرفي للمادة التعليمية بطريقة تحليلية تُراعي طبيعة كلّ من المفاهيم وترابطها وتكاملها (الشياب، 2023، ص 376).

كما أثبتت الخرائط المفاهيمية الإلكترونية -القائمة على تقنية الذكاء الاصطناعي- أهميتها كاستراتيجية تعليمية فعالة تُعزّز بناء المعرفة لدى الطلاب، وتُحسن أداء البحث العلمي لديهم، فضلاً عن قدرتها في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتنمية دافعتهم نحو التعلم، ورفع مستوى نشاطهم في مواقف التعليم (Huang, et al., 2022, p. 707).

وفي ضوء الدراسة الحالية؛ يرى الباحثان، أنّ أهمية الخرائط الإلكترونية تتجلى في تسهيل اكتساب المفاهيم الفقهية، وتبسيطها، من خلال تمثيل العلاقات بين المفاهيم الفقهية بصورة مرئية ومنظمة، إذ تُسهّل هذه الخرائط على الطلاب فهم التداخلات بين الأحكام الشرعية واكتساب الفهم العميق للمفاهيم، التي قد تبدو غامضة حين تدريسها بالطرق السائدة، هذا إلى جانب توفيرها بيئة تفاعلية تسمح للطلاب بالتفاعل مع المفاهيم الفقهية بنفسهم، من خلال الربط بين المفاهيم الفقهية واستكشاف العلاقات بينها، يمكن للطلاب أن يُعززوا قدرتهم على استيعاب القضايا الفقهية استيعاباً أكبر.

أهداف توظيف الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في التعليم:

تتعدّد أهداف توظيف الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في مجال التعليم؛ ومنها: تبسيط المعلومات وتنظيمها، استبصار العلاقات بين المفاهيم، وربط المفاهيم الجديدة بالمكتسبات السابقة في البنية المعرفية للطلاب، كما يهدف التعليم بالخرائط إلى تسهيل حفظ المعارف والمعلومات واسترجاعها بيسر وسرعة (الجبوسي وشحرور، 2023، ص 605).

المحور الثاني: الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence

شهد مجال التعليم تحولاً جذرياً نحو دمج الأساليب التكنولوجية المتقدمة، ولم يكتفِ بتعزيز الوصول إلى التعليم فحسب، بل أدخل أيضاً عصرًا جديدًا يتسم بالتقاء الذكاء الاصطناعي والأساليب التربوية، (باريان، 2024، ص 2).

كما أن تقدم الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ أدى إلى تحويل المشهد التعليمي والتأثير في دور جميع أطراف العملية التعليمية. وفي السنوات الأخيرة؛ بدأ الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي يتزايد تدريجيًا بهدف تحقيق تعليم واضح للطلبة، وتعزيز أدائهم وتعميق خبرتهم، ومع ذلك؛ فقد أدى ذلك أيضاً إلى زيادة المخاطر والمخاوف الأخلاقية فيما يتعلق بالعديد من الجوانب مثل البيانات الشخصية وحقوق المتعلمين (Nguyen, 2023, p. 4221). وانطلاقاً من أهمية وفاعلية الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي؛ تأتي الدراسة الحالية للكشف عن أثر التدريس باستخدام خرائط المفاهيم المدعومة بالذكاء الاصطناعي في إكساب الطلبة المفاهيم الفقهية.

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

تعددت مفاهيم الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence، فالبعض أطلق عليه مسمى ذكاء الحاسوب Computer Intelligence، في حين أطلق عليه البعض الآخر؛ مصطلح الذكاء الآلي Machine Intelligence (السند، 2021، ص 768).

ويُعدُّ العالم الأمريكي جون ام سي كارثي (Johan McCarthy) (1956)، أول من وضع مصطلحاً للذكاء الاصطناعي، وقد عرفه بأنه: علم وهندسة صناعة الآلات الذكية The scenes and engineering Making Intelligent Machines، وخاصة برامج الحاسوب الذكية، كما عرفه بأنه فرع علم الحاسوب، الذي يهدف إلى إنشاء الآلات الذكية (العياشي وكريمة، 2024، ص 40).

ويعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه: "محاكاة لذكاء الإنسان وفهم طبيعته عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتمس بالذكاء"، ويوجد الذكاء الاصطناعي حالياً في كل مكان حولنا، بداية من السيارات ذاتية القيادة، والمسيرات، وبرمجيات الترجمة أو الاستثمار، وغيرها الكثير من التطبيقات المنتشرة والمستعملة حالياً في حياتنا (القحطاني، 2022، 106).

ويشار إلى الذكاء الاصطناعي بأنه: "علم حديث نسبياً من علوم الحاسب، يهدف إلى ابتكار أنظمة الحاسبات الذكية وتصميمها، التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري نفسه؛ لتتمكن تلك الأنظمة من أداء المهام بدلاً عن الإنسان، ومحاكاة وظائفه وقدراته باستخدام خواصها الكيفية وعلاقتها المنطقية والحسابية" (مقاتل وحسني، 2021، ص 114).

أهمية الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم:

اخترق الذكاء الاصطناعي عالم التعليم وأحدث فيه تغييرات مهمة؛ إذ تسمح أنظمة الذكاء الاصطناعي للطلبة بالتعلم بمساعدة وكلاء التعليم مثل الروبوتات، وقد أدى تكيف التعليم مع التطورات التكنولوجية إلى تحسين جودة التعليم، لا سيما تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إذ سمحت هذه التقنيات بتقديم محتوى التعلم الرقمي الذي يتطور اليوم بفضل تطبيق الذكاء الاصطناعي، ويظهر ذلك جلياً في تقديم الكتب المدرسية السميكة في محتوى أكثر إيجازاً وسهولة في القراءة والفهم من قبل الطلبة، مثل: أدلة الدراسة، ملخصات المواد، أو حتى في الملاحظات القصيرة، كما يؤدي الذكاء الاصطناعي دوراً مركزياً في تسهيل عملية التعلم بواسطة التكنولوجيا (Fitria, 2021, p.135).

ويُعدُّ الذكاء الاصطناعي جانباً جوهرياً من جوانب الثورة الصناعية الرابعة، الذي يرمي إلى مزج التقنية في مختلف القطاعات، بهدف تحسين الأداء وتحقيق التطور المستمر، وتركز هذه التقنية على توظيف الروبوتات لتحليل العمليات التنظيمية وتقويمها، وهذا ما يُسهم في تحسين الأداء وتقليل الهدر في الوقت والجهد، الذي يتطلبه إنجاز المهام الروتينية، وقد أسهمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، خاصة في نظام التعليم عن بعد؛ إذ عملت على تيسير عملية التعلم عبر المنصات الإلكترونية، وفي الوقت نفسه أدت إلى تحسين جودة المحتوى التعليمي، وكذلك تشجيع التعلم الذاتي، كما تظهر أهمية توظيف التقنية وأدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ في تقليص الفجوة الجهود التعليمية الكائنة بين المؤسسات التعليمية والطلبة وجميع منسوبيها، (الحري، 2023، ص 388).

ومن أهم المؤشرات الدالة على أهمية الذكاء الاصطناعي؛ اهتمام دول العالم وعزمها على رصد ميزانيات ضخمة بهدف تحقيق الاستفادة من هذه التقنية في جميع الميادين، فضلاً عن استقطاب الخبرات والكوادر البشرية المتخصصة في هذا المجال، ما يُسهم في تقديم خدماتها للجمهور بصورة مرنة وتكيفية، إلى جانب تحقيق الاعتماد على آليات صنع القرار والتعلم الآلي (الفقي، 2023، ص 579).

وتكمن أهمية الذكاء الاصطناعي في إحداث ثورة عبر منصات التعلم الإلكترونية، إذ يُعزّز الذكاء الاصطناعي بصورة واضحة التفاعل والانغماس الطلابي، ما يؤدي إلى تطوير الأداء الأكاديمي للطلبة، إلى جانب توفيره فرص التعلم التعاوني، وتحسين عمليات التحليل العاطفي للطلاب، وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى تقديم تجارب تعليمية أكثر فاعلية وشمولية (باريان، 2024، ص 2).

وبناءً على ما سبق؛ يحمل الذكاء الاصطناعي -في طياته- أهدافاً متعددة تسهم في تحسين جودة الحياة، وزيادة الكفاءة، وتعزيز التفاعل البشري مع التكنولوجيا، وفي نظرة إلى الذكاء الاصطناعي مجال التعليم؛ يُعدُّ الذكاء الاصطناعي أداة قوية تدعم التعلم الشخصي، وتحسن عملية التدريس، وتوفر بيانات تعليمية أكثر تفاعلية وابتكاراً. ومن هنا، يصبح توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ضرورة ملحة لمواجهة التغيرات السريعة في العالم الرقمي.

تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يرى القايد (2022، ص. 98) أنَّ للذكاء الاصطناعي عدّة تقنيات، ومنها: آلات التعليم والمنطق (Logic)، التصحيح الذاتي والبرمجة الذاتية، إلى جانب أنظمة الكشف عن الوجوه، والأشكال، والأصوات والتعرّف عليها، فضلاً عن آليات تمثيل المعرفة وتخزينها، ودعم إنتاجها. ويرى تشين وآخرون (Chen et al., 2020, p. 75267) أنَّ تقنيات الذكاء الاصطناعي المختلفة التي يمكن توظيفها في مجال التعليم تتضمن: تقنيّة الواقع الافتراضي التي يمكن معها توفير عمليّة التعلم خارج مساحة التعلم لإنشاء غرفة صفيّة عالميّة، عبر ربط الطلاب بالفصل الدراسي الافتراضي، إلى جانب روبوتات الدردشة الذكيّة؛ التي تقدّم تعلّمًا مخصّصًا عبر الإنترنت، كما يمكنها أيضًا تحويل المُعلِّم إلى محادثات دردشة، إذ يمكن لهذه التقنيّة تقييم مستوى فهم الطلاب للمحتويات التعليميّة.

الخرائط المفاهيميّة الإلكترونيّة القائمة على الذكاء الاصطناعي:

يساعد الهيكل التنظيمي والهرمي لخرائط المفاهيم الذكيّة الطلبة في استبصار القضايا والمشكلات المُعقّدة، بهدف تطوير حلول معالجة، كما تُعرّز خرائط المفاهيم القائمة على تقنيّة الذكاء الاصطناعي: قدرات التفكير الترابطي والنقدي لدى الطلبة، إلى جانب تحسين شكل الدعم المعرفي في أثناء رسم الخرائط الرقميّة، من خلال تأكيد الجوانب الهيكلية من خلال تفاعلات الطلبة وآليات التغذية الراجعة، التي يُشغّلها الرسم البياني التلقائي، فضلاً عن اعتبار الخرائط مناسبة، خاصّةً لاستكشاف المشكلات، من حيث إنّها تسمح باستكشاف غير محدود لمجموعة واسعة من الأفكار جنبًا إلى جنب مع العلاقات بين تلك الأفكار والمصوّر بطريقة هرميّة (Chen, 2021, P.39).

وفي دراسة أجراها هانج وآخرون (Huang, et al., 2022, p. 706) في تايبوان اقترح فيها تطبيق نهج يجمع بين رسم الخرائط المفاهيميّة وتقنيّة الذكاء الاصطناعي المتمثلة في التعرّف على الصور فيما يعرف باسم (Image Recognition - IR)، إذ يُمثّل هذا تطبيقًا ذكيًا يهدف إلى مساعدة الطلاب في تنظيم المعرفة، وتقديم دعم تعليمي يُحسّن التحصيل الدراسي، التفكير النقدي، وتحفيز الطلاب.

وفي ذات السياق؛ طوّرت دراسة جين وآخرون (Jain et al., 2014) أداة تقييم فهم الطلاب باستخدام الذكاء الاصطناعي تُعرف باسم AISLE، وتوظف الخرائط المفاهيميّة لتحليل فهم الطلاب للموضوعات الدراسيّة، وتعتمد الأداة على توزيع احتمالي للمفاهيم المستخلصة من الخرائط المفاهيميّة التي يُعدّها الطلاب، وتحوّل هذه الخرائط إلى ملفات XML لتحليل العلاقات بين المفاهيم (p. 267)، وقد أثبتت الدراسة فاعليّة الأداة في تقييم مدى عمق فهم الطلاب للموضوعات الدراسيّة بدرجة عاليّة، وعليه؛ تعزز الدراسة استخدام الذكاء الاصطناعي لتحسين تقييم أداء الطلاب ضمن الخرائط المفاهيميّة (p. 275).

ومما سبق، يمكن استنتاج أنَّ الخرائط المفاهيميّة الإلكترونيّة المدعومة بالذكاء الاصطناعي؛ هي أدوات مرئيّة تُستخدم لتمثيل العلاقات بين المفاهيم المختلفة وتوضيحها، التي تُمكن الطلاب من تنظيم المعلومات تنظيمًا ممنهجًا ودقيقًا، إلى جانب تعزيز القدرة على إنشاء، تعديل، وتحديث الخرائط تحديًا تلقائيًا وديناميكيًا؛ بناءً على سلوكيات الطلاب وأدائهم، كما تُعدّ من الأدوات المبتكرة التي تُسهم في تحسين تجربة التعلّم من خلال تخصيص المحتوى التعليمي، تعزيز التفاعل، وتحليل أداء الطلاب تحليلًا فعّالًا، وعلى الرغم من التحدّيات المتعلقة بالتكلفة، والبنية التحتيّة، والخصوصيّة، فإنّ الفوائد التي تقدّمها هذه الخرائط في تحسين فهم المفاهيم المعقّدة تجعلها من الأدوات المتميّزة في التعليم بناءً على ما سبق، يرى الباحثان، أنَّ الدمج بين الأداتين السابقتين سيُسهم في إنشاء خرائط مفاهيميّة متميّزة ومختلفة عن نظيرتها المتعارف عليها؛ وذلك لتطبيقها في الدراسة الحاليّة، حيث يمكن استخدام تقنية وأداة ChatGPT بغرض تحليل الخرائط المفاهيمية وبنائها وتكوينها، وتحديد العلاقات فيما بينها، بينما يمكن توظيف تقنية وأداة CmapTools لرسم الخرائط وتصميمها؛ وفَقًا لتلك المفاهيم.

المحور الثالث: المفاهيم الفقهية:

تُعدّ علوم التربية الإسلاميّة من أشرف العلوم؛ لارتباطها الوثيق بالقرآن الكريم والسنة النبويّة، وتُعدّ ضروريّة لفهم علاقة الإنسان بربه وعلاقته بذاته وبالمجتمع المحيط به (حسن، 2016)، ويشكل علم الفقه أحد أهم وأبرز الفروع للتربية الإسلامية الذي يهتم بضبط سلوك الفرد وتقويمه على الأسس والمبادئ الإسلامية الراسخة، ويركز على الأحكام الشرعية العملية المستنبطة من الأدلة والبراهين التفصيلية (السلخي، 2019). وتُمثّل المفاهيم الفقهية أحد الأركان التي يجب توافرها في مقررات التربية الإسلاميّة؛ نظرًا لاعتبارها الركيزة الأساسيّة والغاية الأسمى من تدريس هذه المقررات، ويظهر تأثيرها من خلال اكتساب الخبرة وممارستها، بيد أنَّ الأسلوب التقليدي الشائع في ممارسات التدريس وعرض المحتوى التعليمي؛ يفقد العمليّة التعليميّة القدرة على الإثارة والتشويق، كما أنّه لا يساعد المُعلِّم لتحقيق الأهداف التعليميّة للمُقرّر، الذي يتمثّل أهمها في إكساب الطلبة المفاهيم الفقهية المنشودة (الفقيه، 2018).

وتُعدّ مصطلح المفاهيم الفقهية من المصطلحات الحديثة نسبيًا، كما أنَّ المفهوم الفقهي لا يُمثّل غايةً في ذاته؛ بيد أنّه وسيلة لغاية أسمى تتجلى في مساعدة الطالب في فهم الموضوعات الفقهية وإدراكها بصورة واضحة، كما لا تتّسم هذه المفاهيم بالجمود والثبات؛ بل إنّها تنمو مع تقدم الطالب ونمو خبراته التعليميّة وتتغيّر، ويمكن تعريف المفهوم الفقهي بأنّه: "عبارات وألفاظ يندرج تحتها مجموعة من السمات المتعلقة بالأحكام الشرعيّة العمليّة، التي يمكن تمثيلها من خلال قدرة المتعلّم على إدراك تعريف المفهوم، والجوانب المتعلّقة به بخصائصه، والأمثلة الدالة عليه، والأمثلة غير الدالة، وما يتعلق بها من جوانب تطبيقية" (آل حيدان، 2017، ص 15).

ويُعرّفها القضاة وآخرون (2024، ص 4) بأنّها: "مجموعة من الخصائص المشتركة للمضامين الفقهية، التي ترتبط مع بعض لبناء المصطلح الفقهي".

ويعرف الباحثان المفاهيم الفقهية تعريفاً إجرائياً: وفقاً للدرجة التي يحققها الطلاب في اختبار المفاهيم الفقهية الخاص بمبحث التربية الإسلامية المقرّر على طلبة الصف الثاني عشر في مدرسة معاذ بن جبل للتعليم الأساسي (5-12) في ولاية قريات بمحافظة مسقط.

استراتيجيات تدريس المفاهيم الفقهية:

يشير المقوسي (2021، ص 90) إلى ضرورة تعلّم المفاهيم الفقهية في مختلف علوم التربية الإسلامية، وفقاً للبناء المفاهيمي الهرمي المتدرج عبر المراحل الدراسية، وفي ضوء طرائق واستراتيجيات تدريس متناغمة مع النتائج المستهدفة، وملائمة للمراحل العمرية والمستويات المعرفية للطلبة؛ وبالنظر إلى المفاهيم الفقهية كمكوّن محوري للبناء المعرفي الإدراكي؛ والناجمة عن قدرتها في ربط الأحكام الشرعية النظرية بالتطبيق العملي، ودمج المفاهيم في الأبنية المعرفية المتعددة؛ يمكن القول أنه ينبغي للمعلمين الحرص على إكساب الطلبة مهارات التفكير، خاصة التفكير الابتكاري، وتنمية قدراتهم المختلفة من خلال استراتيجيات تحفّز مهارات التفكير لديهم.

ونظراً لأهمية المفاهيم الفقهية في حياة الأفراد والمجتمعات الإسلامية، ولصفة التجريد والتعقيد والتداخل التي تغلب عليها؛ تغدو الحاجة لتوظيف طرائق تدريس حديثة من شأنها أن تعين كلاً من المعلمين والطلبة على تعليم هذه المفاهيم وتعلّمها، إذ يعزى عدم اكتساب الطلبة المفاهيم الفقهية خاصة، للممارسات التدريسية التي يفعلها بعض المعلمين الذين يدرسون مبحث التربية الإسلامية، التي يركز جلّها في الطرائق السائدة، التي تتضمن مبدأ الحشو والتلقين للعقول، وبغض النظر عن ماهية المفهوم وكيفية ربطه بالمفاهيم الأخرى وبخبرة الطالب، وهذا ما يؤدي بدوره إلى عدم اكتساب الطلبة المفاهيم الفقهية (أبو لطيفة وآخرون، 2018، ص 504).

استراتيجية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية:

تعدّ استراتيجيّة خرائط المفاهيم ملائمة لتعليم المفاهيم الفقهية وتعلّمها، إذ تتمثل أهمية استخدام خرائط المفاهيم في تنمية المفاهيم الفقهية؛ في قدرتها على تجميع المادة الفقهية وتلخيصها وتقديمها بصورة موجزة ودقيقة ومتربطة، يمكن من خلالها مساعدة الطلبة على تعلّمها وتذكرها لفترة أطول، إلى جانب إمكانية توظيفها في الكشف عن المفاهيم الفقهية التي يمتلكها الطلبة، ومساعدتها لهم في ربط المفاهيم الفقهية السابقة بالمفاهيم الحديثة، بصورة يمكن معها تنظيمها في بناهم المعرفية، وتقويم فهمهم واستيعابهم هذه المفاهيم، وتحفيز دافعيتهم نحو التعلّم، وتطوير قدراتهم وتلبية احتياجاتهم، وجعل التعلّم ذا معنى بالنسبة إليهم، وقد أثبتت خرائط المفاهيم القائمة على التعلّم المدمج فاعليتها في تنمية المفاهيم الفقهية للطلبة، لا سيّما في تطبيقها عبر الاستراتيجيات الحديثة في التعليم كالبرامج الإلكترونية الحديثة (العديني، 2021، ص 79).

كما أكد الخوالدة (2020، ص 24) أهمية تدريس المفاهيم الفقهية لطلبة المرحلة الثانوية باستراتيجية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية وذلك لفاعليتها في توصيل المفاهيم بكل سهولة ويسر، وهذا ما يسهل على الطلبة تخزين هذه المفاهيم وفهمها واستيعابها، التي تتصف بالتجريد.

أهداف تدريس الفقه في المرحلة الثانوية:

أما عن الفقه كمنهج دراسي، فإنّ تدريسه يهدف إلى تحقيق مجموعة من الغايات (جوما بيلي، 2019، ص 13)، ومن أهداف تدريس الفقه الإسلامي تربية الطلبة على تعلم الأحكام الشرعية وتعليمها والعمل بها، إلى جانب مراقبة الله - عزّ وجلّ - في جميع أعمالهم، والانقياد لأحكام الشريعة الإسلامية، بالإضافة إلى التقرب لله بالطاعات، وتعظيم شعائر الإسلام، وتوطيد صلة الطلبة بالأدلة الشرعية عبر ربط الأحكام بها، وعلاوة على ذلك يهدف تدريس الفقه إلى تقوية الشعور بوحدة الأمة الإسلامية، من خلال تطبيق العبادات، والعمل بأحكام الشرع بما يحقق السعادة في الدنيا والآخرة (حسن، 2016، ص 20).

وتشير دراسة الخوالدة (2020، ص 24) إلى الهدف العام من تدريس هذه المفاهيم للطلبة؛ بيان الأحكام المكلف بها المسلم لعبادة الله وتوجيه انتباه الطلبة لها، إلى جانب تعريفهم بأحكام بعض المعاملات التي يحتاجون إليها في حياتهم اليومية وتفصيلها (الخوالدة، 2020، ص 24).

الدراسات التي تناولت استخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية:

وهدف دراسة العمري (2017) إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيّة الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في اكتساب طلاب كلية الشريعة، الناطقين بغير العربية، لمفاهيم أصول الفقه، في جامعة القصيم. تطلبت الدراسة الحالية استخدام منهجين هما: المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، واستُخدم التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، إذ إنّ عينة الدراسة لا تدرس مفاهيم أصول الفقه دراسة منفصلة. وتكوّنت عينة الدراسة، من (30) طالباً، من طلاب كلية الشريعة، غير الناطقين بالعربية، واستخدمت الدراسة ثلاثة اختبارات إحصائية في المفاهيم والعقيدة والسنة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية، في إكساب طلاب كلية الشريعة الناطقين بغير العربية مفاهيم أصول الفقه، وفاعلية استراتيجيّة الخرائط المفاهيمية الإلكترونية، في إكساب مفاهيم أصول الفقه (المفاهيم العامة، ومفاهيم الحكم الشرعي، ومفاهيم المصادر) لطلاب كلية الشريعة الناطقين بغير العربية.

وهدف دراسة العتيبي والحارثي (2024) إلى الكشف عن فاعلية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، واستخدمت المنهج التجريبي، وطُبقت على عيّنة بلغت (52) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، تمّ تقسيمهنّ إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة قوامها (26) طالبة ودرست الوحدة السادسة من كتاب لغتي الخالدة، التي تتضمن المفاهيم النحوية (المصادر، والعدد، والبدل) بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية قوامها (26) طالبة، ودرست الوحدة نفسها عن طريق برنامج الخرائط المفاهيمية الإلكترونية، وتمثّلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي للمفاهيم النحوية من إعداد الباحثة، واستُخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات واختبار الفرضيات، منها اختبار شايرو وللتأكد من اعتدالية توزيع البيانات للمجموعتين، واختبار (ت) للعينات المستقلة، وكشفت النتائج فاعلية الخرائط

المفاهيمية الإلكترونية في اكتساب المفاهيم النحويّة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط (بدرجة كبيرة جداً، كما أظهرت النتائج في محافظة الخرج، إذ بلغ حجم مربع إيتا) 0.584 وجود فروق في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في المفاهيم النحويّة لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة المقوسي (2024) (Al-Maqosi, 2024) إلى التعرف على فاعليّة برنامج تعليمي قائم على الأمثال القرآنيّة في اكتساب المفاهيم العقائديّة وتنميّة الكفاءة الانفعاليّة لدى طلبة الصف الحادي عشر في الأردن. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر في مدرسة الناصر الحديثة التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء ماركا في عمان، الأردن. وقد قُسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة درست بالطريقة السائدة، ومجموعة تجريبية درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على الأمثال القرآنيّة. وقد أعد الباحث أداتين: اختبار لقياس اكتساب المفاهيم العقائديّة، ومقياس الكفاءة الذاتية بعد التأكد من مصداقيتهما وثباتهما. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً للبرنامج التعليمي القائم على الأمثال القرآنيّة باستخدام الأدوات المذكورة أعلاه. وأوصت الدراسة بعقد ورش عمل لتدريب المشرفين التربويين ومعلمي التربية الإسلامية بهدف تمكينهم من إعداد البرامج المستندة إلى الأمثال القرآنيّة وبناءها والاستفادة منها في العملية التعليمية.

فيما هدفت دراسة العرابي (2022) إلى معرفة أثر النموذج "بارمان" في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنميّة مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الفقه 1، واعتمد البحث المنهج شبه التجريبي القائم على "تصميم الاختبار القبلي والبعدي" للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وتمثل مجتمع البحث من جميع طالبات المرحلة الثانوية اللاتي يدرسن بنظام المقررات في مدينة مكة المكرمة، وكان عدد أفراد العينة (60) طالبة، وزعّن بالتساوي بواقع (30) طالبةً للمجموعة الضابطة (30) طالبةً للمجموعة التجريبية. وأعدت الباحثة اختباراً في اكتساب المفاهيم الفقهية واختبار التفكير عالي الرتبة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنميّة مهارات التفكير عالي الرتبة، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاكتساب المفاهيم الفقهية، وتنميّة التفكير عالي الرتبة لصالح المجموعة التجريبية بحجم تأثير مرتفع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة ومتغيراتها:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدم الباحثان المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، ويُعرف بأنه: "البحث شبه التجريبي الذي لا يتم الالتزام بتقسيم مجموعات التجربة باستخدام التعيين العشوائي، بعكس التصميم التجريبي الذي يبني على التعيين العشوائي للمجموعات" (أبوعلام، 2006، ص 214) من خلال تصميم الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في مقرر التربية الإسلامية وقياس أثرها في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الثاني عشر، وذلك لدراسة قدرة المتغير المستقل (الخرائط المفاهيمية الإلكترونية)، على المتغير التابع (اكتساب المفاهيم الفقهية).

التصميم شبه التجريبي للدراسة:

لقد اعتمد التصميم شبه التجريبي للمجموعتين، وتمّ القياس القبلي للمجموعتين كليهما، ثم قدمت التجربة (الخرائط المفاهيمية الإلكترونية) للمجموعة التجريبية، وذلك بإعداد هئية البيئة التعليمية للتطبيق ومن ثم اختيار منصة لتصميم وعرض الخرائط المفاهيمية الإلكترونية ومن ثم العمل على تحديد التطبيقات المساندة المبنية على الذكاء الاصطناعي، ومن ثم تم إعداد وبناء المحتوى الخاص بالمفاهيم الفقهية وبدء عملية التدريس وفق مجموعة من المراحل والتدريبات وتقديم المحتوى الخاص بالمفاهيم الفقهية من خلال خرائط إلكترونية ذهنية جاهزة للمجموعة التجريبية وتم تبسيط المفاهيم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وذلك باستعراض أمثلة متنوعة وإضافية للمفاهيم الفقهية ومن ثم تقديم العديد من الأنشطة الفورية للطلبة، أمّا المجموعة الضابطة فبقيت (بالطريقة السائدة)، وبعد الانتهاء من دراسة الوجدتين طُبّق الاختبار البعدي للمجموعتين فقد تم اختيار الوحدة الخامسة من الفصل الأول للصف الثاني عشر بعنوان (معاملتنا) والوحدة الثالثة من الفصل الدراسي الثاني بعنوان (التركات) لنفس الصف لتطبيق إجراءات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني عشر بمدارس محافظة مسقط للعام الدراسي 2025/2024 م والبالغ عددهم (10,195) طالباً حسب قسم الإحصاء والمؤشرات بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط. وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية، وتكوّنت من (60) طالباً اختيروا من شعبتين من الصف الثاني عشر، وقُسموا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة بواقع (30) طالباً درسوا بالطريقة السائدة، ومجموعة تجريبية بواقع (30) طالباً درسوا باستخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية.

قائمة المفاهيم الفقهية:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب الثاني عشر باستخدام الخرائط المفاهيمية المبنية على الذكاء الاصطناعي، إذ استُخرجت تلك المفاهيم من موضوعات الفقه المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر، ووضعها في قائمة ولإعداد قائمة المفاهيم الفقهية، اتّبع الباحثان الخطوات التالية:

- الهدف من القائمة: وتهدف إلى تحديد المفاهيم الفقهية المتضمنة في مادة الفقه لطلاب الصف الثاني عشر.
- مصدر بناء القائمة: اعتمد الباحثان على تحليل المحتوى لموضوعات الفقه من كتاب التربية الإسلامية الفصل الدراسي الأول (الوحدة الخامسة- معاملاتنا) والفصل الدراسي الثاني (الوحدة الثالثة- التركات) للحصول على هذه القائمة، وتكوّنت القائمة في صورتها الأولى من تسعة موضوعات رئيسة تحتوي مفاهيم فرعية، قُدّرت بـ (22 مفهومًا لوحدة المعاملات المالية، 11 مفهومًا لوحدة التركات).
- وللتأكد من صدق القائمة، تمّ تحكيم قائمة المفاهيم الفقهية وذلك للتعرف على:
- مدى مناسبة المفاهيم لطلاب الصف الثاني عشر.
- مدى انتماء المفاهيم الفرعية إلى المفاهيم الرئيسية (تنتمي -لا تنتمي).
- وضوح الصياغة اللغوية (واضحة - غير واضحة).
- إضافة أو حذف أو تعديل على القائمة.
- وعُرضت قائمة المفاهيم الفقهية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال العلوم الشرعية وأساتذة في قسم المناهج، ومُعلّمين ومشرفين تربويين، إذ طلب منهم إبداء الرأي في القائمة، وتمّت التعديلات بناءً على ملاحظاتهم.
- وقد اعتمد الباحثان على المعيار التالي في معالجة استجابات المحكمين إحصائيًا:
- المفاهيم التي تحظى بنسبة موافقة (80%) فأكثر من المحكمين تقبل كما هي.
- المفاهيم التي تحظى بنسبة موافقة أقل من (80%) تحذف من الصور النهائية للقائمة التعديلات المقترحة من بعض المحكمين؛ يتم التعديل عليها وقبولها.
- وقد نالت جميع المفاهيم التي عُرضت على المحكمين نسبة موافقة أكثر من (80%) وذلك بعد إجراء التعديلات المطلوبة.
- وعليه فقد تمّ التوصل للصورة النهائية لقائمة المفاهيم الفقهية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر وعددها (33) مفهومًا، وهذا أجب عن السؤال الأول من الدراسة، الذي ينصّ على: ما المفاهيم الفقهية التي ينبغي أن يكتسبها طلاب الصف الثاني عشر؟

أداة الدراسة:

من خلال قائمة المفاهيم الفقهية التي أُعدّت، أعدّ الباحثان اختبارًا تحصيليًا لقياس مدى اكتساب المفاهيم الفقهية المتعلقة بوحدي "المعاملات" و"التركات" من كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر. تكوّن الاختبار من (33) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، تغطي المفاهيم الفقهية التي تهدف الدراسة إلى قياس اكتساب الطلاب لها.

تجريب الصورة الأولية للاختبار:

طبّق اختبار المفاهيم الفقهية على عينة استطلاعية بحجم (20) طالبًا من مدرسة السيد سلطان بن أحمد للتعليم ما بعد الأساسي 11-12 بولاية العامرات، محافظة مسقط، لحساب صدق الاتساق الداخلي وثبات الاختبار، ومعاملات التمييز والسهولة والصعوبة لكل مُفردة، ويمكن إيضاح ذلك فيما يلي:

صدق الاختبار:

صدق الاختبار يعني أن يكون المقياس صالحًا لقياس الظاهرة أو السمة التي يراد قياسها (عطية، 2009، ص 108).

وللتأكد من صدق الاختبار، استُخدمت الطرق التالية:

1. صدق المُحكمين: عُرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين في تخصص المناهج وأساليب التدريس وعددهم (22) أستاذًا، بهدف التأكد من صحة صياغة المفردات علميًا ولُغويًا، ومدى انتماء المفردات للمحور الذي تنتهي إليه، وأُجريت تعديلات المحكمين، مثل تعديل بعض المفردات.
2. صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين لفقرة والدرجة الكلية للاختبار وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (1): معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

اختبار المفاهيم الفقهية							
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.822**	10	.911**	19	.814**	28	.745**
2	.903**	11	.903**	20	.903**	29	.903**
3	.911**	12	.998**	21	.903**	30	.822**
4	.805**	13	.911**	22	.895**	31	.822**
5	.895**	14	.805**	23	.507*	32	.822**
6	.903**	15	.797**	24	.737**	33	.563**
7	.895**	16	.728**	25	.490*		
8	.895**	17	.895**	26	.490*		
9	.506*	18	.903**	27	.903**		

** دالة عند مستوى ألفا = 0.01

* دالة عند مستوى ألفا = 0.05

يظهر الجدول معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار المفاهيم الفقهية والدرجة الكلية للاختبار، وذلك للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، وتبين أن معاملات الارتباط قوية بين الفقرات والدرجة الكلية (عند مستوى دلالة 0.01) ما تشير إلى أن الفقرات تتماشى مع المفهوم العام للاختبار وتدعم صدق الاختبار.

نلاحظ أن معظم معاملات الارتباط مرتفعة، إذ تتجاوز غالبية الفقرات قيمة 0.8، ما يدل على اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار ودرجة تماسك عالية بين محتوى الفقرات والمفهوم العام للاختبار.

ثبات الاختبار: المقصود بثبات الاختبار، هو أن يعطي النتائج نفسها، إذا ما كرر تطبيقه على المجموعة نفسها، وفي الظروف نفسها (عقل، 2001، ص 404) وعليه فقد تحقق الباحثان من ثبات الاختبار بطريقتين وهما (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2): قيم معامل الثبات للاختبار ومجالاته

أبعاد الاختبار	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المعاملات المالية	22	0.975	0.960
التركات	11	0.950	0.920
الثبات العام للاختبار	33	0.984	0.978

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بجدول (2) أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ، بلغت مجال المعاملات المالية (0.975) ومجال التركات (0.950) وللإختبار ككل (0.984)، كما تبين أن قيمة معامل التجزئة النصفية بعد التصحيح بلغت لمجال المعاملات المالية (0.930) ومجال التركات (0.890) وللإختبار ككل (0.956) وهي قيم مرتفعة، وتشير هذه النتائج إلى وجود درجة مرتفعة من الثبات في أداة الدراسة، وعليه يُمكننا توزيع تطبيق الاختبار على العينة الفعلية للدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات اختبار المفاهيم الفقهية: تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار (جلال، 2008، ص 209) باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{درج الصعوبة للفقرة} = \frac{\text{عدد من أجابوا إجابة خاطئة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

كما أن معامل التمييز هو مؤشر يوضح قدرة السؤال على التمييز بين الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض. كلما كان معامل التمييز أعلى، كان السؤال أفضل في التمييز بين الطلاب الممتازين وغير الممتازين. (أبو لبده، 2002، ص 309). وتُفسر معامل التمييز على النحو التالي، تم حساب معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة اختبار من خلال ترتيب درجات العينة الاستطلاعية ترتيباً تنازلياً، ثم استخدام أعلى 50% من الدرجات كمجموعات عليا وأدنى 50% من الدرجات كمجموعات دنيا، نظراً لصغر حجم العينة الاستطلاعية، ثم حساب معامل التمييز لكل سؤال باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة في الفئة العليا} - \text{مجموع الدرجات المحصلة في الفئة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى الفئتين}}$$

جدول (3): معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار المفاهيم الفقهية

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.4	70%	12	0.5	90%	23	0.4	50%
2	0.45	80%	13	0.45	80%	24	0.4	50%
3	0.45	80%	14	0.4	70%	25	0.4	70%
4	0.4	70%	15	0.4	70%	26	0.4	70%
5	0.45	80%	16	0.35	60%	27	0.45	80%
6	0.45	80%	17	0.45	80%	28	0.4	50%
7	0.45	80%	18	0.45	80%	29	0.45	80%
8	0.45	80%	19	0.4	70%	30	0.4	70%
9	0.45	40%	20	0.45	80%	31	0.4	70%
10	0.45	80%	21	0.45	80%	32	0.4	70%
11	0.45	80%	22	0.45	80%	33	0.35	40%

*معامل الصعوبة = 1 - معامل السهولة.

يُظهر الجدول السابق معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار المفاهيم الفقهية، حيث، تتراوح معاملات الصعوبة بين 0.35 و 0.5، وجميعها ضمن الحد التربوي المسموح به لمعاملات الصعوبة، وتُساهم هذه المعاملات في تحقيق مستوى مناسب من التمايز في الاختبار، إذ يمكن لجميع الطلاب الإجابة عن فقراته بدرجات متفاوتة تعكس قدراتهم انعكاساً موضوعياً.

كما يوضح الجدول معاملات التمييز لكل سؤال في اختبار المفاهيم الفقهية، وهي مؤشرات لقدرة كل سؤال على التمييز بين الطلاب ذوي الأداء العالي والأداء المنخفض، وتظهر معظم الأسئلة معاملات تمييز مرتفعة تتراوح بين 70% و 80%، ما يشير إلى أن هذه الأسئلة تُساهم بفعالية في قياس فروق الأداء

بين الطلاب. وبصورة عامة، يُظهر الجدول، أنَّ الاختبار يحتوي على أسئلة بتمييز جيد، ما يجعله أداةً مناسبةً لتقييم الفروق في فهم المفاهيم الفقهية بين الطلاب.

تكافؤ المجموعتين لقد جُمعت البيانات القبليّة عن أفراد الدراسة فيما يخص المفاهيم الفقهية وإجراء التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، باستخدام independent sample t test. ولقد أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (4): اختبار "t" لعينتين مستقلتين لفحص تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة ومجالتهما

الاختبار	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
التركات	الضابطة	30	5.63	1.771	1.031	0.307
	التجريبية	30	6.13	1.978		
المعاملات	الضابطة	30	11.43	3.520	0.959	0.341
	التجريبية	30	12.33	3.745		
الاختبار ككل	الضابطة	30	17.07	5.258	0.990	0.326
	التجريبية	30	18.47	5.692		

دالة عند مستوى ألفا = 0.05.

يتّضح من الجدول، أنَّ نتائج اختبار "t" لعينتين مستقلتين، إذ تشير نتائج الاختبار إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في كلّ من التركات، المعاملات، واختبار المفاهيم الفقهية ككل، بالنسبة للتركات أظهرت قيمة ($t=1.031$) ومستوى الدلالة (0.307) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين، أمّا بالنسبة للمعاملات أظهرت قيمة ($t=0.959$) ومستوى الدلالة (0.341) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين أما بالنسبة لاختبار المفاهيم الفقهية ككل؛ أظهرت قيمة ($t=0.990$) ومستوى الدلالة (0.326) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين، ما يشير إلى أن المجموعتين كليهما تتمتعان بمستوى مُتقارب في فهم المفاهيم الفقهية، وبالتالي يمكن القول إنَّ المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان. مواد الدراسة (دليل المعلم):

يحتوي الدليل على استراتيجيات تعليم مبتكرة تعتمد على استخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي، إذ صُممت الخرائط المفاهيمية تصميمًا منهجيًا ومنظمًا يُراعي الفروق الفردية بين الطلاب. بعد إعداد دليل المعلم، عُرض على عددٍ من المُحكّمين؛ للتعبير عن آرائهم وملاحظاتهم بشأن دقته اللغوية والعلمية، وملامحة الأنشطة المقترحة لتحقيق أهداف الدروس المعرفية والمهارية، وأشار المحكمون إلى ضرورة تعديل بعض الصياغات اللغوية وتغيير بعض الأنشطة؛ لضمان دقة علمية أكبر، وبناءً على هذه الملاحظات عُدلت الصياغات اللغوية وبعض الأنشطة لتحسين جودة الدليل.

إجراءات الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي، في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الثاني عشر، ويُوضّح الشكل (2) نموذج ADDIE المبني عليه الدراسة. وقد نفذت الدراسة وفقًا للخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات العلمية والدراسات السابقة ذات الصلة باستخدام الخرائط المفاهيمية في التدريس المبنية على الذكاء الاصطناعي، مع التركيز على تطبيقها في تدريس العلوم الإنسانية والدراسات الإسلامية وتنمية المفاهيم الفقهية، وباستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي المتمثلة في Semantic Scholar، وConnected Papers، وأنشئت وبنيت خرائط مفاهيمية لتفائية لبناء العلاقات وتكوينها بين الدراسات المختلفة.
- تحديد الإطار النظري للدراسة، وصياغة أهدافها وأسئلتها، بما يتناسب مع الفئة المستهدفة (طلاب الصف الثاني عشر).
- إعداد دليل المعلم الذي يتضمّن خطة منهجية لتطبيق في تدريس وحدتي (المعاملات المالية- التركات) في مادة الفقه، وتصميم خرائط مفاهيمية إلكترونية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل MindMeister، وMiro، وCanva AI.
- إعداد اختبار المفاهيم الفقهية للصف الثاني عشر، وذلك باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي لبناء وتصميم أسئلة للاختبار.
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة نزوى للسماح بإجراء الدراسة.
- الحصول على خطاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم للبدء في تطبيق الدراسة وجمع البيانات.
- اختيار عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني عشر، وتوزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية تدرس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي وعددها (30) طالبًا، والمجموعة الضابطة تدرس بالطريقة السائدة وعددها (30) طالبًا.
- التأكد من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي، وذلك باستخدام خوارزميات الاختيار والتحديد العشوائي لعينة الدراسة لكل مجموعة وذلك لضمان تحقيق التوزيع العادل.
- تنفيذ الاختبارات القبليّة لقياس مستوى الطلاب في المفاهيم الفقهية، وذلك بتصميم الاختبارات إلكترونيًا بواسطة تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- تدريس وحدتي (المعاملات المالية، التركات) للمجموعة التجريبية باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي، والمجموعة الضابطة باستخدام الطرق السائدة.

- تطبيق القياس البعدي بعد انتهاء التدريس لقياس أثر استخدام التدريس بالخرائط المفاهيمية الإلكترونية.
- رصد نتائج الاختبارات وتحليلها باستخدام برنامج SPSS، وتطبيق الاختبارات الإحصائية المناسبة.
- تفسير النتائج في ضوء الأدبيات السابقة.
- تقديم توصيات لتطبيق الخرائط المفاهيمية الإلكترونية العلوم الشرعية وغيرها من العلوم.
- اقتراح دراسات مستقبلية لتوسيع نطاق الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد أجريت المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكانت على النحو التالي:
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين: لاختبار الفروق في درجات الطلاب بين المجموعة التجريبية والضابطة في كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الفقهية.
- معامل مربع إيتا: لإيجاد حجم تأثير للمتغير المستقل (استخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي) على المتغير التابع (المفاهيم الفقهية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما المفاهيم الفقهية التي ينبغي أن يكتسبها طلاب الصف الثاني عشر؟ لقد أجيب عن هذا السؤال في المنهجية والإجراءات، إذ تمّ التوصل إلى قائمة المفاهيم الفقهية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر وعددها (33) مفهوماً، بعد العرض على المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وبعض المعلمين والمشرفين التربويين. نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي في اكتساب الطلبة المفاهيم الفقهية؟

للإجابة عن السؤال السابق صيغت الفرضية التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية. ولاختبار هذه الفرضية استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (5): قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية لاختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للمفاهيم الفقهية

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعاملات المالية	30	13.57	4.337	2.021	0.048
ضابطة	30	15.70	3.825		
تجريبية	30	6.70	2.231	2.491	0.016
التركات	30	8.03	1.903		
ضابطة	30	20.27	6.544	2.187	*0.033
تجريبية	30	23.73	5.705		

* دالة عند مستوى ألفا = 0.05.

يُضح من الجدول السابق نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للمفاهيم الفقهية، إذ أظهرت النتائج أنّ قيمة "ت" للدرجة الكلية تساوي 2.187، ومستوى الدلالة الإحصائية 0.033. أقل من مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، كما كانت القيمة الاحتمالية للمجالات الفرعية أيضاً أقل من (0.05)، حيث بلغت لمجال المعاملات المالية (0.048)، ولمجال التركات (0.016)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للمفاهيم الفقهية وللمجالات الفرعية، وبما أنّ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في كل مجال وفي الدرجة الكلية؛ ما يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية.

قياس حجم الأثر:

لمعرفة حجم تأثير استخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية على مستوى تحصيل الطلاب في اختبار المفاهيم الفقهية، استخدم مربع إيتا الذي يعتمد على مربع قيمة (t) المحسوبة الدريد (2006).

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث إن: t: المحسوبة، df: درجة الحرية $(df = n_1 + n_2 - 2)$

وبدلاً حجم التأثير للعينات المستقلة من خلال قسمة قيمة مربع "ت" مقسوماً مربع "ت" مضافاً إليه درجات الحرية، وحجم التأثير يأخذ أربعة مستويات هي حسب الجدول التالي:

جدول (6): يوضح نتائج مربع إيتا لاختبار المفاهيم الفقهية

حجم التأثير	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
مربع إيتا	0.01	0.06	0.14	0.20

وتم حساب حجم التأثير وفق مربع إيتا، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي

جدول (7): قيمة "ت"، η^2 وحجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع

المتغير	قيمة "ت"	قيمة " η^2 "	حجم التأثير
المعاملات المالية	2.021	0.066	متوسط
التركات	2.491	0.097	متوسط
الدرجة الكلية للمفاهيم الفقهية	2.187	0.076	متوسط

يتضح من الجدول السابق، أن قيمة η^2 للدرجة الكلية تساوي (0.076)، وللمعاملات المالية تساوي (0.066)، وللتركات تساوي (0.097)، ما يشير إلى أن حجم التأثير متوسط لاستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية على تحصيل الطلاب في المفاهيم الفقهية، وكانت نسبة التأثير متوسطة تقع في نطاق حجم التأثير المتوسط لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر. وتؤكد هذه النتيجة، أن توظيف الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المصممة على الذكاء الاصطناعي كانت أكثر فاعلية في مساندة الطلبة ومساعدتهم على اكتساب كم جيد من المفاهيم الفقهية للمعاملات المالية، مقارنةً بمستوى اكتسابهم لها بالطريقة التقليدية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة، في ظل النظريات التربوية؛ تبعاً لأن المتعلم تنبني معرفته ذاتياً، من خلال ربط المفاهيم، وهذا وفق النظرية البنائية، وكذلك وجود ترابط للمعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة يسهم في تعزيز الاستيعاب، وهذا يعكس نظرية أوزيل، أما بالنسبة لنظرية تجميع المثيرات فتتضح من خلال تعدد الوسائط البصرية، التي تسهم في جذب الانتباه وتثبيت التعلم، وأخيراً أن تنظيم المفاهيم تبعاً لتسلسل منطقي يتماشى مع بنية التفكير البشرية توضح مدى تطبيق نظرية برونر المعرفية. وتؤكد هذه النتيجة مدى فعالية توظيف الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المصممة والمركزة على أنظمة الذكاء الاصطناعي في تطوير مستوى اكتساب الطلبة لمختلف المفاهيم الفقهية وتعزيزها، حيث حصلت المجموعة التجريبية على متوسط أعلى من المجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن توظيف الخرائط المفاهيمية الإلكترونية أسهم في تعزيز المعرفة الفقهية وعزز من ترسيخها بصورة أفضل.

ويرى الباحثان، إلى أن السبب في الوصول إلى تلك النتائج الإيجابية السابقة إلى العوامل الآتية:

- مارست البيئة الصفية للأجهزة الإلكترونية، من خلال تجهيز السبورة الذكية والبرامج المستخدمة لعرض خرائط المفاهيم، أن يستكشف الطلاب المكونات الأساسية للخرائط، ما ساعد في تبسيط الموضوعات المعقدة وإبرازها بطريقة جذابة ومفهومة.
- تقديم المعرفة بطريقة منظمة ومرئية من خلال الخرائط المفاهيمية الإلكترونية، أسهم في تنظيم المفاهيم في صورة مخططات بصرية تظهر العلاقات بينها بوضوح وبصورة جذابة، ما أدى إلى زيادة تفاعلهم ودافعيتهم نحو تعلم الموضوعات المتعلقة بالمعاملات المالية والمواثبات والتركبات.
- كان للخرائط المفاهيمية الإلكترونية دور رئيس في تعزيز مهارات التفكير الناقد، إذ يطلب من الطلاب إبداء آرائهم بشأن خرائط المفاهيم التي يعرضها عليهم المعلم والتفكير بعمق في محتواها.
- أدت الخرائط المفاهيمية الإلكترونية دوراً مهماً في تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال عملهم لخرائط مفاهيمية جديدة تختلف عما أنتجه المعلم سابقاً.
- ساعدت خرائط المفاهيم على تعزيز التعلم التعاوني بين الطلاب، إذ مكنتهم الأنشطة من العمل في مجموعات لتطوير خريطة مفاهيم مشتركة، وتعد هذه الوسيلة فعالة للغاية، في زيادة تفاعلهم ودافعيتهم إلى استيعاب المفاهيم الفقهية.
- تشجيع المشاركة الفعالة من خلال تحفيز الطلاب على المشاركة في النقاشات وطرح الأسئلة لتوضيح المفاهيم الفقهية.
- التقييم المستمر من خلال استخدام أساليب التقييم التكويني والختامي لقياس تقدم الطلاب في استيعاب المفاهيم المتعلقة بالمعاملات، وتقديم التغذية الراجعة البناءة لتثبيت المفاهيم.

أما بخصوص أن حجم الأثر متوسط، فيمكن إرجاعه إلى عدم تعود الطلاب على مثل هذا الأسلوب الجديد في التعليم، ما يعني أنهم بحاجة إلى زيادة في الوعي بفائدة هذا النوع من الأسلوب في التعليم، الذي سيعد الأسلوب المستقبلي للتعليم. كما أن هذا يدل على أن دمج الذكاء الاصطناعي وتوظيفه، في بناء الخرائط المفاهيمية وتصميمها، يسهم إسهاماً كبيراً في دعم عملية الفهم والاستيعاب وتعزيزها، ويعزز من القدرة على الربط بين المفاهيم المختلفة، وبالتالي تحسين مستوى جودة التعلم، دون اعتبار لمستوى التأثير، مما يستدعي ويتطلب تعزيزه وتحديث تطبيقاته المستخدمة في المقررات الشرعية في المستقبل.

وتتفق نتيجة السؤال مع نتيجة دراسة السعيد (2016) التي أشارت إلى أن استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في التعليم يتميز بإعطاء صورة كلية شاملة عن الموضوع الذي يتم دراسته، وجعل التعليم أكثر متعة، وتسهيل المواد الصعبة، كما اتفقت النتيجة مع دراسة الشيخ (2022) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية لاختباري المفاهيم

الوراثية ومهارات التفكير البصري، وأوضحته إلى فعالية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم الوراثية ومهارات التفكير البصري، كما اتفقت نتيجة السؤال مع ما اقترحتة دراسة هيونج وآخرون (Huang et al., 2022) إلى تطبيق نهج يجمع بين رسم الخرائط المفاهيمية وتقنية الذكاء الاصطناعي المتمثلة في التعرف على الصور فيما يعرف باسم (Image Recognition - IR)، إذ يمثل هذا تطبيقاً ذكياً يهدف إلى مساعدة الطلاب في تنظيم المعرفة، وتقديم دعم تعليمي يحسن التحصيل الدراسي، التفكير النقدي، وتحفيز الطلاب، كما اتفقت نتيجة السؤال الحالي مع ما توصلت إليه دراسة وانج (Wang et al., 2017) إذ إن الدعم البصري التفاعلي وتقنيات التنقل بالروابط التشعبية، تحسن من استيعاب الطلبة المفاهيم، كما تسهل تعلم الطلبة للمفاهيم، من خلال إتاحة خاصية المقارنة بين المفاهيم، وربطها بصفحات الكتاب الرقمي، كما أن توظيف تقنية الذكاء الاصطناعي في تصميم الخرائط، يعزز مستويات التعلم، كما اقترحت الدراسة تطوير نموذج ذي يقدم تغذية راجعة لحظية للطلاب في أثناء بناء الخرائط المفاهيمية، وكذلك تتفق مع ما أوصت به دراسة الشيباب (2023) إلى ضرورة قيام مدرسي الثقافة الإسلامية والفقه إلى تبني طريقة التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية، وضرورة توفير برامج تصميم الخرائط المفاهيمية الإلكترونية.

وتتفق نتيجة السؤال مع نتيجة دراسة أبو قطام (2020) التي أكدت أن الخرائط المفاهيمية تسهل التعلم لدى الطلاب، وتساعدتهم على فهم الهيكل البنائي للمعرفة، والتمييز بين المفاهيم الأساسية التي يتكوّن منها البناء المعرفي والعلاقة بين مفاهيمه، وكذلك توصلت دراسة محمد (2012) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الجغرافية ككل وفي مهاراته الفرعية كل على حدة، كما يوجد أثر لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على تنمية متعة التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتتفق نتيجة السؤال مع نتيجة دراسة العمري (2017) التي توصلت إلى فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية، في إكساب طلاب كلية الشريعة الناطقين بغير العربية مفاهيم أصول الفقه، وفاعلية استراتيجية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية، في إكساب مفاهيم أصول الفقه (المفاهيم العامة، ومفاهيم الحكم الشرعي، ومفاهيم المصادر) لطلاب كلية الشريعة الناطقين بغير العربية، ومع نتائج دراسة المقوسي (Al-Maqosi, 2024) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً للبرنامج التعليمي القائم على الأمثال القرآنية. ومع دراسة العرابي (2022) التي أشارت إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير عالي الرتبة لصالح المجموعة التجريبية بحجم تأثير مرتفع.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المفاهيم الفقهية للمعاملات المالية والمفاهيم الفقهية للتركات؟ للإجابة عن السؤال السابق تم صياغة الفرضية التالية:

الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المفاهيم الفقهية للمعاملات المالية والمفاهيم الفقهية للتركات. ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجات مجالي اختبار المفاهيم الفقهية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية، إذ كانت النتائج على النحو التالي:

جدول (8): معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين المفاهيم الفقهية للمعاملات المالية والمفاهيم الفقهية للتركات في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية

معامل الارتباط	مستوى الدلالة
0.983	0.000

يتضح من الجدول السابق، قيمة معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين المفاهيم الفقهية للمعاملات المالية والمفاهيم الفقهية للتركات، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.983) ومستوى الدلالة الإحصائية 0.000. أقل من مستوى ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني وجود علاقة قوية جداً وطردية بين المفاهيم الفقهية للمعاملات المالية والمفاهيم الفقهية للتركات المكتسبة من كتاب التربية الإسلامية لطلاب الصف الثاني عشر الذين درسوا باستخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية. وتؤكد هذه النتيجة، أن الطلاب الذين اكتسبوا فهماً عميقاً للمفاهيم الفقهية المرتبطة بالمعاملات المالية هم أنفسهم الطلاب الذين قد حققوا مستويات عالية في فهم مفاهيم التركات، مما يعكس تكاملاً معرفياً بين المجالين الفقهيين كليهما.

ويُرجح الباحثان العلاقة الارتباطية القوية إلى تأثير استخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية، واستخدام عددٍ من الاستراتيجيات الحديثة والمتنوعة (المناقشة التفاعلية، والتعلم القائم على الموقف، والعمل الجماعي، والسؤال التحفيزي، والتعلم الذاتي)، واستخدام بعض أساليب التقويم الحديثة (التقييم العملي، والتقييم القائم على المشروعات، والتقييم التعاوني)، كما أن طبيعة الخرائط المفاهيمية التي تجعل هناك ترابطاً منطقياً بين المفاهيم في المجال الواحد، ما أثر إيجابياً في إمكانية إيجاد العلاقة بين مجالات المفاهيم الفقهية (المعاملات المالية، التركات). ويُعزى الباحثان هذه النتيجة إلى مدى فاعلية استخدام وتوظيف الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي، التي أسهمت في ربط المفاهيم الفقهية وتعزيزها بعضها ببعض بطريقة وأسلوب منظمين. مما يسهم هذا الأمر في تعزيز انتقال مستوى وأثر ونتيجة التعلم من الموضوع الفقهي إلى موضوع آخر.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثان يتقدم بمجموعة من التوصيات:

- التطوير المستمر والدائم من قبل أهل الاختصاص لمحتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر والصفوف الأخرى؛ للتحقق من المفاهيم الفقهية الأساسية والتأكد من توافقها احتياجات الطلبة.
- توسيع استخدام الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المبنية على الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في تدريس المفاهيم الفقهية؛ نظرًا لفاعليتها الواضحة في تحسين مستوى التحصيل.
- تطبيق دمج الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في تدريس موضوعات المعاملات المالية بصورة أوسع.
- توظيف الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في شرح دروس موضوعات التركات؛ نظرًا لتعقيد ما يرد فيها من مفاهيم وقدرة هذه الخرائط على تبسيطها وتسهيلها.
- تعزيز التكامل الموضوعي بين مختلف موضوعات التركات والمعاملات المالية في عملية التدريس، والاعتماد حصريًا على الخرائط المفاهيمية الإلكترونية لتوضيح هذه المفاهيم وتبسيطها.

المقترحات:

- من خلال إجراءات الدراسة ونتائجها، اقترح الباحثان مجموعة الدراسات المستقبلية وهي:
- تحليل المفاهيم الفقهية الرئيسية الواردة في مناهج التربية الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية.
- أثر توظيف الخرائط المفاهيمية الإلكترونية المدعومة بالذكاء الاصطناعي على تنمية التحصيل الأكاديمي للطلاب في مادة التربية الإسلامية.
- تصوّر مقترح لبرنامج قائم على الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في تدريس مفاهيم الفقه لطلاب المرحلة الإعدادية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو قطام، غالية. (2020). استخدام تقنية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في تيسير فهم القواعد النحوية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (44)، 129-139.
- أبو لبدة، سبع محمد (2002). مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- <https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/download/13223/9565/41305>
- أبو لطيفة، شادي فخري، الصالحين، عبد الكريم محمود، والحنوي، جمال سعد. (2018). أثر استخدام استراتيجيّة العصف الذهني في اكتساب المفاهيم الفقهية في وحدة الفقه المتضمنة في كتب التربية الإسلامية لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة السلط. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 45 (4)، 499-513.
- أبوعلام، رجا. (2006). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط5، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- أرديعات، عبد الله حمد. (2018). أثر استخدام استراتيجيّة التقريب الحوارية في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن]. <http://search.mandumah.com/Record/902974>
- إسماعيل، عبد الرؤوف محمد. (2019). أثر التفاعل بين نمطي عرض المحتوى باستخدام (الخرائط الذهنية - الخرائط المفاهيمية) الرقمية في بيئة التعلم السحابية ومستوى القابلية للتعلم الذاتي في إكساب مهارات تصميم محفزات الألعاب الإلكترونية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب المعلمين بشعبة تكنولوجيا التعليم. *دراسات تربوية واجتماعية*، 25 (8)، 1997-308.
- آل حيدان، رجا بن عوضه سعيد. (2017). أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم النشط في تنمية المفاهيم الفقهية والمهارات الحياتية في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. [أطروحة دكتوراه، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية].
- باريان، عفاف محمد. (2024). توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني (الفوائد والتحديات) - مراجعة منهجية. *مجلة ابتكارات للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، 2 (2)، 1-28. <https://eventsgate.org/ijhss>
- بوزان، توني. (2006). استخدام خرائط العقل. [مكتبة جرير مترجم]. مكتبة جرير.
- تايع، إيمان. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة. مسترجع من الرابط التالي:
- التميمي، إيمان، والتميمي، عماد. (2016). أثر استخدام استراتيجيّة تدريس معتمدة على الذكاءات المتعددة على تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن: محافظة الزرقاء نموذجًا. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 10 (1)، 48-65. مسترجع من
- التويجري، أحمد. (2016). واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية. *مجلة العلوم التربوية*، 17 (8)، 15-74. مسترجع من
- جلال، أحمد سعد. (2008). تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج SPSS ط1، دار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.
- جوما بيلي، عبيدي مصطفى ملاي ييما. (2019). فاعلية برنامج تعليمي في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لاكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث التربية الإسلامية في الأردن. [أطروحة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن].

الجبوسي، مجدي راشد نمر، وشحرور، ولاء ضرار. (2023). أثر توظيف استراتيجيات الخرائط المفاهيمية والذهنية الإلكترونية في منهاج الأحياء على تحصيل طالبات الصف العاشر. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 31(4)، 597-614.

<https://search.mandumah.com/Record/1397619>

الحري، علي محمد. (2023). الذكاء الاصطناعي ودوره في تحسين جودة مخرجات التعليم التقني والفني عبر المنصات الرقمية. *المجلة الأفريقية للعلوم المتقدمة البحتة والتطبيقية*، 3(3)، 388-398.

حسن، سحر زياب حسن. (2016). أثر استخدام نموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. [أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية]، الأردن.

<http://search.mandumah.com/Record/1131870>

الخالدة، دعاء محمود عبيد. (2020). أثر استخدام استراتيجيات النمذجة المعرفية في تدريس المفاهيم الفقهية لطالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق. [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت]، الأردن.

الرحيلي، تغريد عبد الفتاح، وعلام، أحمد محمد. (2021). التلميحات البصرية ودورها في تنمية المفاهيم العلمية لدى المتعلمين. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، 31(2)، 45-78.

الزهراني، عبد المحسن عبد الرحمن، والزهراني، إبراهيم عبد الله. (2019). أثر استخدام نمطي الخرائط الذهنية في تنمية بعض مفاهيم الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط*، 35(8)، 139-168.

<http://search.mandumah.com/Record/1020770>

السعيد، عبد الرازق. (2016). الخرائط الذهنية الإلكترونية التعليمية. *مجلة التعليم الإلكتروني*، 1(6)، 16-21.

السلخي، محمود. (2019). مسرحة دروس وحدة الفقه الإسلامي وفعاليتها في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 15(4)، 487-503.

سوالمة، إيناس. (2022). فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب لدى طلبة الصف الثامن الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

السيد، محمد فرج مصطفى. (2024). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. *مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات*، 2(3)، 17-32.

شحاته، نشوى رفعت. (2022). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية*، 10(2)، 205-214.

https://journals.ekb.eg/article_254045_151cc27a4b1dd568e2f305cb1dd0edca.pdf

الشياب، لؤي أحمد حسن. (2023). استراتيجيات خرائط المفاهيم في تدريس المقاصد الشرعية: البرامج الإلكترونية أنموذجاً. *حوليات آداب عين شمس*، 51(1)، 374-384.

الشياب، لؤي. (2023). استراتيجيات خرائط المفاهيم في تدريس المقاصد الشرعية: البرامج الإلكترونية أنموذجاً. *حوليات آداب عين شمس*، 51(1)، 374-384.

مسترجع من

الشيخ، أسماء. (2022). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم الوراثية ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمحافظة الخرج. *مجلة التربية - جامعة الأزهر*، 196(1)، 283-314. قاعدة معلومات المنظومة.

الصقري، رابعة، والسالمي، محسن. (2020). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس وحدة الفقه على تحصيل طالبات الصف الثاني عشر ودافعيتهن للتعلم. *مجلة العلوم التربوية*، 38(1)، 1-30.

العتيبي، نورة خالد، والحارثي، وفاء عايض سعد. (2024). فاعلية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في محافظة الخرج. *مجلة بحوث*، 4(2)، 335-373.

https://buhuth.journals.ekb.eg/article_352045.html

العديني، أحمد مهيوب. (2021). فاعلية خرائط المفاهيم القائمة على التعلم المدمج في تنمية المفاهيم الفقهية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(6)، 74-95.

العراي، عبير بنت عبد القادر إبراهيم. (2022). أثر أنموذج بارمان في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية التفكير عالي الرتبة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مادة الفقه 1 بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية*، 88(4)، 1-40.

عطية محسن علي (2009). البحث العلمي في التربية مناهجه أدواته وسائله الإحصائية. عمان: دار المناهج.

عقل، أنور (2001): نحو تقويم أفضل، ط 1، دار النهضة العربية، بيروت.

علام، إسلام جابر أحمد. (2017). التفاعل بين نمط الخرائط الذهنية الإلكترونية وطريقة عرضها في تنمية بعض مفاهيم تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب المعلمين بالملكة العربية السعودية. *مجلة تكنولوجيا التعليم - الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، 27(4)، 3-67.

علام، إسلام جابر أحمد. (2017). التفاعل بين نمط الخرائط الذهنية الإلكترونية وطريقة عرضها في تنمية بعض مفاهيم تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب المعلمين بالملكة العربية السعودية. *مجلة تكنولوجيا التعليم - الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، 27(4)، 3-67.

علي، وليد صلاح الدين. (2024). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التصميم التعليمي للمحتوى الرقمي. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، 12(12)، 759-820.

- العمرى، حسن. (2017). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في اكتساب طلاب كلية الشريعة الناطقين بغير العربية لمفاهيم أصول الفقه في جامعة القصيم. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، 6(2)، 1-22.
- العززي، فيصل. (2013). *فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط* {رسالة ماجستير غير منشورة}. جامعة أم القرى. مسترجع من الرابط التالي:
- العباشي، زرار، وكريمة، غباد. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم: ضرورات الواقع ومتطلبات المستقبل. *المجلة الأفريقية للعلوم البحتة والتطبيقية المتقدمة*، 3(3)، 38-47.
- غانم، محمد بن أحمد. (2024). *الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم*. عمان: دار المسيرة.
- الفي. أحمد مصطفى. (أكتوبر 2023). *توظيف خوارزميات الذكاء الاصطناعي في نظام العدالة الجنائية بين الفرص والتحديات*. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الثالث: الجوانب القانونية للتحويل الرقمي «الفرص والتحديات»، كلية القانون بالجامعة البريطانية، الفترة من 17 – 18 يونيو 2023، *مجلة القانون والتكنولوجيا*، 3(2)، 571-624.
- الفقيه، سلطان بن عبد العزيز. (2018). *فاعلية الأسلوب القصصي في تدريس مقرر الفقه على إكساب المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض*. *مجلة الباحث الجامعي للعلوم الإنسانية*، 37(1)، 45-74.
- القايد، أشواق بنت قايد، ضليبي، سوسن طه، والرباعي، أمين علي. (2022). *إدارة المعرفة في بيئة التعليم الإلكتروني في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي بجامعة الملك عبد العزيز*. [رسالة دكتوراه، جامعة الملك عبد العزيز]، المملكة العربية السعودية.
- <https://search.mandumah.com/Record/1461607>
- القحطاني، عايض علي. (2022). دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق التنمية المستدامة في إطار رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 3(9)، 97-130.
- القضاة، حاتم أحمد، مصطفى، مهند خازر، والصالح، ناجح راجح. (2024). *فاعلية أنموذج بكستون في اكتساب المفاهيم الفقهية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في بحث التربية الإسلامية في الأردن*. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 51(3)، 1-14.
- الكيلاي، أحمد. (2018). أثر النموذج التوليدي البنائي في تحصيل المفاهيم الفقهية لطلبة الصف التاسع الأساسي وفعاليتهم الذاتية. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 4(2)، 59-78.
- محمد، إيمان جمال. (2021). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على تنمية بعض المفاهيم الجغرافية وتحقيق متعة التعلم بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، 87(87)، 253-332. <http://search.mandumah.com/Record/1154565>
- مقاتل، ليلى، وحسن، هنية. (2021). *الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية*. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 10(4)، 109-127.
- المقوسي، ياسين علي. (2021). *فاعلية أنموذج لاند في تنمية مهارات التفكير الابتكاري واكتساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن*. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 7(1)، 85-100.
- نصر، ربحاب. (2014). *فاعلية تدريس العلوم وفقاً لاستراتيجيات خرائط التفكير والخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم وبعض عادات العقل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي المعاقات سمعياً بأهم*. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 1(1)، 261-315.
- الهاجري، سارة. (2018). أثر استخدام الواقع المعزز "Augmented Reality" في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات الأداء العملي في مقرر الفقه لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض. *دراسات تربوية ونفسية*، 1(98)، 127-211.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Al-Maqosi, Y. (2024). The Effectiveness of an Educational Programme Based on Quran Proverbs in The Acquisition of Doctrinal Concepts and The Development of Emotional Efficiency Among 11th Grade Students in Jordan. *Journal of Namibian Studies*, 1(41), 241-258.
- CHEN, L., CHEN, P. & ZHIJIAN, L. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, (8), 75264- 75278.
- Chen, T. J. (2021). *Association, Reflection, Stimulation: Problem Exploration in Early Design through AI-Augmented Mind-Mapping* (Doctoral dissertation, Texas A&M University).
- Fitria, T. (2021). ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN EDUCATION: USING AI TOOLS FOR TEACHING AND LEARNING PROCESS. *Proceeding Seminar Nasional & Call For Papers*, (20), 134- 147.
- Huang, H. L., Hwang, G. J., & Chen, P. Y. (2022). An integrated concept mapping and image recognition approach to improving students' scientific inquiry course performance. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 706-727. [DOI]
- Jain, G. P., Gurupur, V. P., Schroeder, J. L., & Faulkenberry, E. D. (2014). Artificial intelligence-based student learning evaluation: a concept map-based approach for analyzing a student's understanding of a topic. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3), 267-279. [DOI]
- Kissinger, H. A., Schmidt, E., & Huttenlocher, D. (2021). *The age of AI: and our human future*. Hachette UK.

- López Herrera, A. G., Cobo Martín, M. J., Herrera Viedma, E., Herrera Triguero, F., Bailón Moreno, R., & Jiménez Contreras, E. (2009). Visualization and evolution of the scientific structure of fuzzy sets research in Spain. *IR information research*, 14(4), 1-23.
- Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and information technologies*, 28(4), 4221-4241.
- Wang, S., Walker, E., & Wylie, R. (2017, June). What matters in concept mapping? Maps learners create or how they create them. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education*, (6), 406-417. [DOI]

ثالثاً: ترجمة المراجع العربية

- Abu Qattam, G. (2020). The use of electronic conceptual mapping technology in facilitating the understanding of grammatical rules among tenth-grade female students in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(44), 129-139.
- Abu Lubda, S. M. (2002). *Principles of psychological measurement and educational evaluation* (1st ed.). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, Jordan. <https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/download/13223/9565/41305>
- Abu Latifa, S. F., Al-Salihin, A. K. M., & Al-Hanawi, J. S. (2018). The impact of using brainstorming strategy on acquiring jurisprudential concepts in the Islamic education curriculum for tenth-grade students in Al-Salt city. *Journal of Educational Sciences Studies*, 45(4), 499-513.
- Abu Alam, R. (2006). *Research methods in educational and psychological sciences* (5th ed.). Dar Al-Nashr for Universities, Cairo, Egypt.
- Ardayyat, A. H. (2018). The impact of using dialogic inquiry strategy on the acquisition of jurisprudential concepts among eighth-grade students in Jordan (Master's thesis). Al al-Bayt University, Jordan. <http://search.mandumah.com/Record/902974>
- Ismail, A. R. M. (2019). The effect of interaction between content presentation modes (mind maps vs. digital conceptual maps) in a cloud learning environment and self-directed learning readiness on developing electronic game design skills and inferential thinking among student teachers. *Educational and Social Studies*, 25(8), 1997-308.
- Al-Haidan, R. A. S. (2017). The impact of an instructional program based on active learning in developing jurisprudential concepts and life skills in the jurisprudence curriculum among third-grade intermediate students (Doctoral dissertation). King Khalid University, Saudi Arabia.
- Baryan, A. M. (2024). Employing artificial intelligence technologies in e-learning (benefits and challenges): A systematic review. *Innovations Journal for Humanities and Social Studies*, 2(2), 1-28. <https://eventsgate.org/ijhss>
- Buzan, T. (2006). *Use your head: Mind mapping techniques* (Arabic trans.). Jarir Bookstore.
- Tayeh, I. (2016). *The effectiveness of a proposed program based on multiple intelligences theory in acquiring jurisprudential concepts and deductive thinking among ninth-grade female students* (Unpublished master's thesis). Islamic University of Gaza.
- Al-Tamimi, I., & Al-Tamimi, I. (2016). The effect of using a teaching strategy based on multiple intelligences on acquiring jurisprudential concepts among eighth-grade students in Jordan: Zarqa Governorate as a model. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(1), 48-65.
- Al-Tuwaijri, A. (2016). The reality of Islamic education teachers' teaching of critical thinking skills at the secondary level in the Qassim region. *Journal of Educational Sciences*, 1(8), 15-74.
- Jalal, A. S. (2008). *Practical applications and exercises on SPSS software* (1st ed.). International Cultural Investment House, Cairo, Egypt.
- Juma Billy, A. M. M. Y. (2019). The effectiveness of an educational program based on social learning theory in acquiring jurisprudential concepts and developing higher-order thinking skills among secondary school students in Islamic education in Jordan (Doctoral dissertation). World Islamic Sciences and Education University, Jordan.
- Al-Jyousi, M. R. N., & Shahrour, W. D. (2023). The impact of employing electronic concept mapping and mind mapping strategies in the biology curriculum on the achievement of tenth-grade female students. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 31(4), 597-614. <https://search.mandumah.com/Record/1397619>
- Al-Harbi, A. M. (2023). Artificial intelligence and its role in improving the quality of technical and vocational education outcomes through digital platforms. *African Journal of Advanced Pure and Applied Sciences*, 3(3), 388-398.
- Hassan, S. D. H. (2016). *The effect of using the "Bybee" constructivist model in acquiring jurisprudential concepts, developing habits of mind, and self-motivation for learning in Islamic education among eighth-grade female students in Jordan* (Doctoral dissertation, University of Jordan). <http://search.mandumah.com/Record/1131870>

- Al-Khawaldeh, D. M. U. (2020). *The effect of using cognitive modeling strategy in teaching jurisprudential concepts for ninth-grade female students in Mafrq Governorate* (Master's thesis, Al al-Bayt University). Jordan.
- Al-Rahili, T. A., & Allam, A. M. (2021). Visual cues and their role in developing scientific concepts among learners. *Journal of Educational Technology*, 31(2), 45–78.
- Al-Zahrani, A. A., & Al-Zahrani, I. A. (2019). The effect of using two types of mind maps in developing some computer concepts among secondary school students. *Faculty of Education Journal – Assiut University*, 35(8), 139–168. <http://search.mandumah.com/Record/1020770>
- Al-Saeed, A. R. (2016). Electronic educational mind maps. *Journal of E-Learning*, 1(6), 16–21.
- Al-Salkhi, M. (2019). Dramatization of Islamic jurisprudence units and its effectiveness in improving sixth-grade female students' achievement. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 15(4), 487–503.
- Sawalmeh, I. (2022). *The effectiveness of an AI-based application in developing logical thinking skills and motivation toward learning computer science among eighth-grade students* (Master's thesis). Middle East University.
- Al-Sayyed, M. F. M. (2024). Artificial intelligence and the future of education. *Journal of Artificial Intelligence and Information Security*, 2(3), 17–32.
- Shahata, N. R. (2022). Employing artificial intelligence applications in the educational process. *Peer-Reviewed Scientific Journal of the Egyptian Association*, 10(2), 205–214. https://journals.ekb.eg/article_254045_151cc27a4b1dd568e2f305cb1dd0edca.pdf
- Al-Shiyab, L. A. H. (2023). Concept mapping strategy in teaching Islamic jurisprudence objectives: Electronic programs as a model. *Annals of Arts, Ain Shams University*, 51, 374–384.
- Al-Shiyab, L. (2023). Concept mapping strategy in teaching Islamic jurisprudence objectives: Electronic programs as a model. *Annals of Arts, Ain Shams University*, 51(1), 374–384.
- Al-Sheikh, A. (2022). The effectiveness of electronic mind maps in developing genetic concepts and visual thinking skills among third-year secondary female students in Al-Kharj Governorate. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 196(1), 283–314.
- Al-Saqriyah, R., & Al-Salmi, M. (2020). The impact of blended learning in teaching jurisprudence on twelfth-grade female students' achievement and motivation. *Journal of Educational Sciences*, 38(1), 1–30.
- Al-Otaibi, N. K., & Al-Harhi, W. A. S. (2024). The effectiveness of electronic concept maps in acquiring grammatical concepts among middle school female students in Al-Kharj Governorate. *Buhuth Journal*, 4(2), 335–373. https://buhuth.journals.ekb.eg/article_352045.html
- Al-Adini, A. M. (2021). The effectiveness of concept maps based on blended learning in developing jurisprudential concepts among non-native Arabic learners. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(6), 74–95.
- Al-Arabi, A. B. A. I. (2022). The impact of Berman model on acquiring jurisprudential concepts and developing higher-order thinking among secondary school students in Fiqh 1 in Makkah. *Faculty of Education Journal*, 88(4), 1–40.
- Attia, M. A. (2009). *Scientific research in education: Methods, tools, and statistical procedures*. Amman: Dar Al-Manahij.
- Aql, A. (2001). *Towards better evaluation* (1st ed.). Beirut: Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Allam, I. J. A. (2017). The interaction between electronic mind map types and presentation methods in developing some educational technology concepts among student teachers in Saudi Arabia. *Journal of Educational Technology – Egyptian Society for Educational Technology*, 27(4), 3–67.
- Allam, I. J. A. (2017). The interaction between electronic mind map types and presentation methods in developing some educational technology concepts among student teachers in Saudi Arabia. *Journal of Educational Technology – Egyptian Society for Educational Technology*, 27(4), 3–67.
- Ali, W. S. (2024). Employing artificial intelligence applications in developing instructional design for digital content. *South Valley International Journal of Educational Sciences*, 12, 759–820.
- Al-Omari, H. (2017). The impact of teaching using electronic conceptual mapping strategy on non-Arabic speaking students' acquisition of Islamic jurisprudence concepts at the College of Sharia, Qassim University. *Journal of Jazan University for Humanities*, 6(2), 1–22.
- Al-Anzi, F. (2013). The effectiveness of using the constructivist learning model in developing critical thinking skills and academic achievement in jurisprudence among third intermediate-grade students (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University.

- Al-Ayashi, Z., & Ghiad, K. (2024). Artificial intelligence in education: Requirements of reality and future demands. *African Journal of Advanced Pure and Applied Sciences*, 3(3), 38–47.
- Ghanem, M. A. (2024). *Artificial intelligence and its applications in education*. Amman: Dar Al-Masirah.
- Al-Faqi, A. M. (2023, October). Employing artificial intelligence algorithms in the criminal justice system between opportunities and challenges. Paper presented at the 3rd International Scientific Conference: Legal Aspects of Digital Transformation—Opportunities and Challenges, Faculty of Law, British University, June 17–18, 2023. *Journal of Law and Technology*, 3(2), 571–624.
- Al-Faqih, S. A. (2018). The effectiveness of storytelling in teaching jurisprudence in acquiring fiqh concepts among sixth-grade students in Riyadh. *University Researcher Journal for Humanities*, 37(1), 45–74.
- Al-Qaed, A. B. Q., Dalimi, S. T., & Al-Rubai, A. A. (2022). Knowledge management in e-learning environments in light of artificial intelligence applications at King Abdulaziz University (Doctoral dissertation). King Abdulaziz University, Saudi Arabia. <https://search.mandumah.com/Record/1461607>
- Al-Qahtani, A. A. (2022). The role of artificial intelligence in achieving sustainable development within the framework of Saudi Vision 2030. *Arab Journal of Informatics and Information Security*, 3(9), 97–130.
- Al-Qudah, H. A., Mustafa, M. K., & Al-Salehi, N. R. (2024). The effectiveness of the Buxton model in acquiring jurisprudential concepts and critical thinking among ninth-grade students in Islamic education in Jordan. *Journal of Studies in Humanities and Social Sciences*, 51(3), 1–14.
- Al-Kilani, A. (2018). The effect of the generative constructivist model on the acquisition of jurisprudential concepts and self-efficacy among ninth-grade students. *Al-Hussein Bin Talal University Journal of Research*, 4(2), 59–78.
- Mohammed, E. J. (2021). The impact of using electronic mind maps on developing geographical concepts and enhancing learning enjoyment among middle school students. *Educational Journal*, 87, 253–332. <http://search.mandumah.com/Record/1154565>
- Maqatel, L., & Hosni, H. (2021). Artificial intelligence and its educational applications for developing the educational process. *Journal of Human and Social Sciences*, 10(4), 109–127.
- Al-Maqousi, Y. A. (2021). The effectiveness of the Landa model in developing creative thinking skills and acquiring jurisprudential concepts among tenth-grade female students in Jordan. *Arab Journal of Science and Research Publishing*, 7(1), 85–100.
- Nasr, R. (2014). The effectiveness of teaching science using thinking maps and electronic mind maps in developing achievement, retention, and some habits of mind among hearing-impaired sixth-grade female students in Abha. *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 1(1), 261–315.
- Al-Hajri, S. (2018). The impact of using augmented reality in developing academic achievement and practical performance skills in jurisprudence for first intermediate-grade female students in Riyadh. *Educational and Psychological Studies*, 1(98), 127–211.

The Role of Distributed Leadership in Developing Leadership Skills among Primary School Teachers in Dammam دور القيادة الموزعة في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام

Amani Mutlaq Al-Dajani Al-Otaibi*

¹ Master's in Educational Administration and Leadership, Kingdom of Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Amani Al-Otaibi (amani15500@gmail.com)

أمانى بنت مطلق الدعجاني العتيبي¹

¹ ماجستير الإدارة والقيادة التربوية- المملكة العربية السعودية.

*الباحث المراسل: أمانى العتيبي (amani15500@gmail.com)



This file is licensed under a
[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted

قبول البحث

2026/4/8

Revised

مراجعة البحث

2026/4/1

Received

استلام البحث

2026/2/23

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.7>

Abstract:

Objectives: The study aimed to examine the degree to which female principals of elementary schools in Dammam practice distributed leadership across its dimensions (school culture, shared responsibility, leadership practices, and professional development), and to determine the level at which female teachers possess leadership skills (strategic vision, technical skills, collaborative leadership, and influence and persuasion). It also sought to investigate the relationship between principals' practice of distributed leadership and teachers' leadership skills from the teachers' perspectives.

Methods: The study adopted a descriptive correlational design. The population comprised 2,481 female elementary school teachers, from which a simple random sample of 365 teachers was selected. A questionnaire was utilized as the primary data collection instrument.

Results: The findings indicated that the overall level of principals' practice of distributed leadership was moderate, with a mean score of 3.31. The dimension of school culture ranked first, followed by professional development, leadership practices, and shared responsibility. Likewise, the overall level of teachers' leadership skills was moderate, with a mean score of 3.32. The dimension of influence and persuasion ranked highest, followed by collaborative leadership, technical skills, and strategic vision.

Conclusions: The study recommended enhancing the implementation of distributed leadership, strengthening professional development programs, and expanding teachers' involvement in school leadership roles.

Keywords: Distributed Leadership; Leadership Skills primary stage; Collaborative Leadership; Shared; responsibility.

المخلص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للقيادة الموزعة بأبعادها (ثقافة المدرسة، المسؤولية المشتركة، ممارسات القيادة، التطوير المهني)، ودرجة امتلاك المعلمات للمهارات القيادية (الرؤية الاستراتيجية، المهارات التقنية، القيادة التعاونية، التأثير والإقناع)، إضافة إلى الكشف عن العلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمات. **المنهجية:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ مجتمعها (2481) معلمة، فيما تكونت العينة العشوائية من (365) معلمة، وطُبقت الاستبانة أداة لجمع البيانات.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الموزعة لدى المديرات جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.31)، حيث جاء بُعد ثقافة المدرسة أولاً، يليه التطوير المهني، ثم ممارسات القيادة، وأخيراً المسؤولية المشتركة. كما تبين أن درجة امتلاك المعلمات للمهارات القيادية جاءت بدرجة متوسطة (3.32)، وتصدر بُعد التأثير والإقناع، يليه القيادة التعاونية، ثم المهارات التقنية، وأخيراً الرؤية الاستراتيجية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتعزيز تطبيق القيادة الموزعة، وتكثيف برامج التطوير المهني، وتوسيع مشاركة المعلمات في الأدوار القيادية المدرسية. **الكلمات المفتاحية:** القيادة الموزعة؛ المهارات القيادية المرحلة الابتدائية؛ القيادة التعاونية؛ المسؤولية المشتركة.

الاستشهاد

Citation

العتيبي، أمانى. (2026). دور القيادة الموزعة في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*, 15 (3), 417-442.

Al-Otaibi, A. M. (2026). The Role of Distributed Leadership in Developing Leadership Skills among Primary School Teachers in Dammam. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(3), 417-422. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.7> [In Arabic]

المقدمة:

منذ بداية الألفية الثالثة، شهد العالم العديد من التطورات السريعة نتيجة للثورة المعرفية والتقدم التكنولوجي، وهو ما أسهم في ظهور تحديات متعددة في مختلف المجالات مما دفع العديد من الدول إلى التركيز على تطوير نظمها التعليمية بهدف تحقيق التنمية المستدامة والوصول إلى أهدافها الإستراتيجية.

وتعتبر القيادة التربوية أساس العملية التعليمية، حيث يعتمد نجاح المؤسسات التعليمية على قدرة القادة على أداء مهام الإدارة بشكل فعال بما يحقق أهدافها وتطلعاتها، وذلك من خلال الاستفادة من قدرات المعلمين داخل المدرسة وإشباع قدراتهم واحتياجاتهم بما يساهم في تطوير الأداء داخل المدرسة، ويحقق لها التميز والنجاح لتحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعال (العجرفي، 2022).

وتشير الرويس (2023) إلى أن القيادة التربوية مهمة لنجاح العملية التربوية، فهي تهتم بالتأثير على الأفراد وتنميتهم من خلال تعليمهم وتدريبهم، وتهدف إلى تحسين مستوى المنظمة التربوية ورفع جودتها، مما ينعكس على أداء العاملين فيها، وتتطلب القيادة التربوية العمل التعاوني، والتواصل الفعال، والعلاقات الإنسانية، واتساع المعرفة، بالإضافة إلى تبني الأنماط الحديثة في القيادة التربوية.

كما تعتبر القيادة المدرسية العامل الأساسي في تحسين أداء المدرسة، فمن خلال تطوير مهارات القيادة يمكن تحقيق التكامل الشامل بين كافة جوانب وعناصر المؤسسة التعليمية. وهذا التطوير يساهم في تعزيز التميز على المدى البعيد (الحازمي، 2022). كما أنها عنصر مهم لتحقيق التغيير وتحسين أداء المدرسة، لذا يجب أن يكون قادة المدارس مزودين بمهارات قيادية متقدمة، وإلمام تام بالمسؤوليات والأدوار المتوقعة منهم (الشريف، 2016). ولتحقيق التميز المدرسي وبالتنسيق بين هيئة تقويم التعليم والتدريب، ووزارة التعليم في السعودية تم اعتماد استراتيجية التقويم المدرسي والتي تهدف إلى تشخيص الواقع الفعلي للمدارس من خلال جمع المعلومات بشكل منتظم ومستمر عن أداء المدارس، وصولاً إلى تحديد جوانب القوة وفرص التحسين، ومن ثم تحقيق الاعتماد المدرسي وتصنيف المدارس وفقاً للعديد من المعايير إلى: (مدارس متميزة، مدارس متقدمة، مدارس في مرحلة الانطلاق، مدارس في مرحلة التهيئة). ويتم ذلك عن طريق التقويم الذاتي للمدرسة والتقويم الخارجي من قبل خبراء من هيئة تطوير التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2025).

كما قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب بإقامة الملتقى الوطني للتميز المدرسي (تميز، 2025) في يوم الإثنين الموافق 13 أكتوبر 2025؛ وذلك لتكريم المدارس المصنفة في مستوى التميز وفقاً لنتائج التقويم الخارجي من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ بهدف تشجيع التميز في مدارس التعليم العام وتحفيز التنافس نحو ثقافة الجودة بما يساهم في إعداد أجيال متميزة علمياً ومهارياً؛ لتحقيق رؤية المملكة 2030 وأهداف برنامج تنمية القدرات البشرية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2025ب).

ومع هذه التوجهات الحديثة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نحو السعي لتحقيق تميز المدارس والمعلمين والبيئة المدرسية، واعتماد التوجه الإداري غير المركزي، وإعطاء الكثير من الصلاحيات لقادة المدارس، تطلب ذلك من قادة المدارس تبني نماذج حديثة للقيادة التربوية، تعتمد على توزيع المسؤوليات، والأدوار، والمهام على كافة منسوبي المدرسة. ومن أهم النماذج الحديثة في القيادة التربوية نموذج القيادة الموزعة.

والقيادة الموزعة هي نمط حديث في القيادة التربوية يقوم على تحليل وفهم كيفية عمل القادة بين الأفراد في المجتمع. وعلى الرغم أن هذا النمط أستخدم في البداية في مجال الأعمال التجارية والسياحية، إلا أنه تم استخدامه لاحقاً في مجالات التعليم. وتقوم القيادة الموزعة في الأساس على التركيز على توزيع الأدوار والمهام وليس التركيز على خصائص القائد الفردي أو سمات الموقف نفسه (الضاعن والفهد، 2020).

ويرى المصاوة (2019) أن القيادة الموزعة في المدرسة عامل مهم وأساسي يؤثر بشكل فعال على شعور المعلمين بالانتماء للمدرسة، فعندما يمتلك القائد المدرسي خصائص وسمات القيادة الموزعة، فإنه يوفر لهم الدعم المني، ويراعي حقوقهم ومشاعرهم، ويساهم في خلق ثقافة مدرسية تساهم في جعلهم معلمين مشاركين وصناع قرار في كل القرارات المتعلقة بالمدرسة، كما يعمل على تسهيل وسائل الاتصال والتفاعل، والتغلب على أنماط العمل البيروقراطية، وخلق بيئة مدرسية إيجابية.

وأكدت نتائج دراسة العسيري (2018) على الحاجة إلى توظيف القيادة الموزعة في قيادة المدارس، لما لها من دور بارز في دعم الثقة المتبادلة، وتوفير الدعم والتعاون بين مختلف العاملين في المدرسة، بالإضافة إلى دورها الفعال في التطوير المهني للمعلمين، كما أوصت دراسة عساف والهوز (2018) بضرورة نشر المفاهيم الخاصة بمحتوى القيادة الموزعة ونشر ثقافتها بين المديرين والعمل على تطبيقها في كافة المدارس. وفي ذات السياق أوصت دراسة أبو زر والعاجز (2015) بضرورة إعطاء صلاحيات أوسع لمديري المدارس تمكينهم من توزيع المهام القيادية على معلمهم. أما دراسة Galdames (2023) فقد أوصت بضرورة تبني قادة المدارس للقيادة الموزعة لدورها الفعال في التطوير المهني للمعلمين كوسيلة لتحقيق تحسينات مستدامة في الأداء المدرسي.

وتعد المهارات القيادية إحدى أهم عوامل النجاح للقائد حيث تلعب دوراً أساسياً في التأثير على الآخرين، ويعتبر المعلم قائداً تربوياً في المجالات النظرية والعملية، وقد أوصت الدراسات التربوية بضرورة تنمية المهارات القيادية للمعلم والعمل على خلق المعلم القائد ومن هذه الدراسات دراسة بني عيسى وبني خلف (2020) والتي أوصت بضرورة الاهتمام بالمعلم كقائد ونشر ثقافة معايير المعلم القائد وتعزيز مهارات وأدوار المعلم القيادية. كما أوصت دراسة الصقعي والكندري (2021) بوجوب تطوير برامج إعداد المعلم ومحتواها بما يؤهلها لدوره المستقبلي كقائد لإصلاح المنظومة التربوية والاهتمام بتطوير مهاراته القيادية. ونادت دراسة السيسى وحسن (2016) بضرورة تدريب المعلمين على الأدوار القيادية داخل المدرسة، وما تتضمنه هذه الأدوار من مهارات صنع واتخاذ القرار، ومهارات التواصل والعمل الجماعي وتقبل الآراء المختلفة وغيرها من المهارات التي تساهم في تنمية جانب القيادة لدى المعلمين.

ومن خلال ما سبق، ندرك أهمية القيادة الموزعة وأثرها الكبير على جودة التعليم، وتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وذلك من خلال التركيز على المهارات القيادية لدى المعلمات. ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على دور القيادة الموزعة في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود الجبارة التي تبذلها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية النهوض بالعملية التعليمية وتطويرها، إلا أن الأنماط القيادية السائدة في المدارس لازالت بحاجة إلى الكثير من التطوير لمواكبة التغيرات والمستجدات الحديثة في القيادة التربوية، وقد أوضحت دراسة الزهراني وصانغ (2019) إلى أن هناك تراجعاً في تطبيق الأنماط القيادية الحديثة من قبل قادة مدارس التعليم الحكومي في محافظة القويعية. كما أشارت دراسة العسيري (2018) إلى ضرورة تبني أنماط قيادية حديثة، وذلك في ظل ممارسة الأنماط التقليدية الهرمية في المدارس، مثل مدخل القيادة الموزعة.

كما تناولت العديد من الدراسات السابقة القيادة الموزعة وبينت أن هناك علاقة ترابط إيجابية بين القيادة الموزعة وبين بعض المتغيرات الأخرى، كدراسة الزهراني وصانغ (2019) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيادة الموزعة ودرجة توفر الثقة التنظيمية للمعلمين وقادة المدارس. كما توصلت دراسة الخزاعي والقرني (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية لأسلوب القيادة الموزعة ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين. أما دراسة المغيرة وآخرون (2022) فقد أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الموزعة والولاء التنظيمي للمعلمين. في حين أكدت دراسات العجبي وآخرون (2023)، ومخامرة (2022)، والنجار (2023) على وجود تأثير للقيادة الموزعة على سلوكيات المواطننة التنظيمية للمعلمين. في حين أكدت دراسة العسيري (2018) على أن للقيادة الموزعة علاقة بتطوير الأداء المهني للمعلمين.

وقد أشارت دراسة (Shava & Tlou 2018) إلى أن القيادة الموزعة تعزز الأداء التنظيمي والتحصيل الأكاديمي من خلال إشراك جميع أعضاء المدرسة في أدوار القيادة، مما يزيد من التزام المعلمين ويعزز بيئة تعليمية داعمة وتعاونية، تسهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل وتطوير مستمر للمؤسسة التعليمية. كما أظهرت نتائج دراسة (Liu & Gümüş 2021) أن القيادة الموزعة تؤثر إيجابياً على الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلمين.

وقد تناولت العديد من الدراسات الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها القيادة الموزعة، حيث حددتها دراسة عساف والهور (2018) برؤية المدرسة، والمسؤولية المشتركة، والممارسات القيادية، والأعمال الفنية والبرنامج التعليمي. في حين حددت في دراسة الخزاعي والقرني (2019) بتعاون فريق القيادة، ودعم القيادة، والإشراف القيادي، والمشاركة في اتخاذ القرار.

وفيما يتعلق بالمهارات القيادية لدى المعلمين، فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية تطوير المهارات القيادية للمعلم ومنها دراسة التبيتي (2017) والتي أشارت إلى أن أدوار المعلم كقائد تربوي تتمثل في أنه مزود للمصادر، ومرشد، وداعم للفصول الدراسية، كما تتمثل أدواره في التنمية المهنية وفي التحفيز للتغيير. وبحث دراسة (Consenza 2015) في معايير نموذج المعلم القائد واكتشاف ما إذا كانت هذه المعايير تتماشى مع وجهات نظر المعلمين، وأكدت نتائج الدراسة معرفة وإدراك المعلمين لستة مجالات من أصل سبعة مجالات لمعايير المعلم القائد، وهذا تأكيد قوي على أن المعلمين يعتبرون أنفسهم مهنيين ويمكنهم أن يكونوا قادة داخل وخارج الصف الدراسي، كذلك أشارت نتائج دراسة العمار (2016) إلى أنه التنمية المهنية للمعلم في ضوء الاتجاهات المعاصرة تشمل العديد من المهارات المهنية ومنها المهارات التصورية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الذهنية، والمهارات القيادية. كما توصلت دراسة مجدلاوي وعطاري (2022) إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين درجة قيام المعلمين بأدوار قيادية والتميز المؤسسي في المدارس. وقد ناقشت بعض الدراسات السابقة المهارات القيادية للمعلمين، ففي دراسة الثبيتي والحمدي (2023) تمت مناقشة المهارات الإبداعية، والمهارات التطويرية، والمهارات التأثيرية. أما دراسة العمار (2016) فقد حددت أهم المهارات القيادية بالمهارات التصورية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الذهنية.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن هناك قلة في الدراسات السابقة التي بحثت في العلاقة بين القيادة الموزعة ودورها في تنمية المهارات القيادية للمعلمات، ويظهر أن هناك حاجة ملحة للتركيز على دور القيادة الموزعة في تنمية هذه المهارات؛ لما للمهارات القيادية من أهمية بالغة لدى معلمات المرحلة الابتدائية. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

- ما درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للقيادة الموزعة في أبعادها التالية: (ثقافة المدرسة، المسؤولية المشتركة، ممارسات القيادة، التطوير المهني) من وجهة نظر المعلمات؟
- ما درجة امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للمهارات القيادية التالية: (الرؤية الاستراتيجية، المهارات التقنية، القيادة التعاونية، التأثير والإقناع) من وجهة نظر المعلمات؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الدمام لأبعاد القيادة الموزعة ومستوى امتلاك المعلمات للمهارات القيادية؟

أهمية الدراسة:

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

أولاً: الأهمية النظرية

- تظهر أهمية الدراسة من موضوعها الذي يتناول نمط القيادة الموزعة كإحدى الأنماط الحديثة التي تتناسب مع المؤسسات التربوية، ودورها في تطوير المهارات القيادية لدى المعلمات.
- قد تساهم نتائج الدراسة الحالية في لفت انتباه القيادات التربوية إلى أنه من خلال تطبيق أبعاد القيادة الموزعة وفهم مدى تمتع المديرات بخصائصها، يمكن تحسين وتطوير المهارات القيادية لدى المعلمات.
- من المأمول أن تساهم هذه الدراسة في إثراء المهتمين والباحثين في مجال التعليم والقيادة المدرسية بأفكار تربوية وتنظيمية وإبداعية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- قد تساهم نتائج هذه الدراسة في توجيه مديرات المدارس الابتدائية نحو تطبيق القيادة الموزعة في الإدارة المدرسية.
- ربما تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه الإدارة التعليمية في مدينة الدمام نحو القدرة على تحديد درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديرات المرحلة الابتدائية بمدينة الدمام.
- من الممكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تحسين بيئة التعلم والتعليم في المدارس الابتدائية بمدينة الدمام، لتحقيق التميز المدرسي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للقيادة الموزعة في أبعادها التالية: (ثقافة المدرسة، المسؤولية المشتركة، ممارسات القيادة، التطوير المهني) من وجهة نظر المعلمات.
- التعرف على درجة امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للمهارات القيادية التالية: (الرؤية الاستراتيجية، المهارات التقنية، القيادة التعاونية، التأثير والإقناع) من وجهة نظر المعلمات.
- الكشف عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الدمام لأبعاد القيادة الموزعة ومستوى امتلاك المعلمات للمهارات القيادية

مصطلحات الدراسة:

• القيادة الموزعة

يعرفها الزهراني وصائع (2019) بأنها "قيادة المدرسة قيادة جماعية تقوم على منح قائد المدرسة أدواراً قيادية للمعلمين، وذلك من خلال إشراكهم في عملية صنع القرار واتخاذها لتحقيق أهداف المدرسة وتطويرها" (ص. 201).

• المهارات القيادية

يعرف عايش والدجني (2018) المهارات القيادية بأنها " قدرة المعلمات على امتلاك مهارات إنسانية ومهارات مفاهيمية وتنافسية ومهارات أدائية تمكنهن من القيام بالأعمال الموكلة إليهن لتحقيق غايات المدرسة وطموحاتها" (ص. 7).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: القيادة الموزعة

يرتكز مفهوم القيادة الموزعة على أن القيادة بين القادة لا يمكن أن تقتصر على سلسلة من التصرفات الفردية، بل هي توزيع منهجي للأدوار القيادية بما يساهم في بناء النسيج المؤسسي القائم على مشاركة أفراد المؤسسة في إرساء أسس وقواعد تنظيمية للعمل، إلا أن فكرة القيادة الموزعة في التعليم أهملت ولم تعط القيمة التي تستحقها، على الرغم من أهميتها في تخفيف الأعباء على المديرين في ظل تزايد المهام والضغوط والمتطلبات لتحقيق أهداف المؤسسة (الحربي، 2016).

ويشير (2020) Piero إلى أن القيادة الموزعة مرادفة للعديد من مفاهيم القيادة مثل القيادة المشتركة، والتعاونية، والديمقراطية، والتشاركية. والقيادة الموزعة تقوم على فكرة أن القيادة لا تخص فرداً واحداً، بل هي صفة متغيرة ناشئة تتضمن جهود العديد من أعضاء المنظمة أو جميعهم، ولكي تنجح المنظمات، يجب أن تتبنى المعرفة الجماعية، وتقوم على جهود جميع أصحاب المصلحة في المنظمة.

ويعرف إبراهيم والناصرية (2019) القيادة الموزعة بأنها نشاط جماعي يشارك فيه جميع العاملين في المدرسة، ويتمثل هذا النشاط في قدرة المدير على منح المعلمين والإداريين أدواراً ومسؤوليات قيادية، من خلال مشاركتهم في صنع واتخاذ القرارات، وفي عمليات التحسين والتجديد والتطوير داخل البيئة التعليمية.

والقيادة الموزعة من وجهة نظر المغيرة وآخرون (2022) هي الانتقال من نموذج القيادة الهرمي إلى نموذج يؤكد على التضامن والمشاركة من جانب المعلمين، كما أنه ممارسة قيادية تتبنى مفهوم التمكين وتؤكد على التفاعل بين أعضاء المدرسة كوحدة واحدة.

وفي ذات السياق يُعرف الخزاعي والقرني (2019) القيادة الموزعة بأنها أسلوب قيادي يمكن مدير المدرسة من تقديم الدعم اللازم للمواهب القيادية لدى المعلمين، ومن خلاله يقوم بتوزيع المسؤولية بينهم، وتشكيل فريق قيادي يمكن المدرسة من تحقيق أهدافها وتطوير أداؤها. وتقوم القيادة الموزعة على فكرة قيادة المدرسة قيادة جماعية، ويتم ذلك من خلال منح مدير المدرسة أدواتًا قيادية للمعلمين، من خلال إشراكهم في عملية صنع القرار؛ لتحقيق أهداف المدرسة وتطويرها، وهذا ما يميزها عن القيادة التشاركية (الزهراني وصانغ، 2019). ويرى الداود (2023) أن القيادة الموزعة هي أسلوب إداري إجرائي يتبعه مديرو المدارس في توزيع القيادة بين المعلمين؛ مما يؤدي إلى تأهيل قيادات جديدة داخل المدرسة، تتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات وتنفيذها داخل المدرسة، مما يحقق الأهداف في أقصر وقت وأقل جهد. وفي ذات السياق، تُعرف القيادة الموزعة بأنها الطريقة التي تعتمد على إعادة توزيع السلطة والمهام القيادية داخل المدرسة بما يضمن مشاركة أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع المدرسي في القيادة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة (الخطيب والعتيبي، 2020). ومن تعاريف القيادة الموزعة ما ذكره عيشان والفضلي (2020) بأنها القيادة التي تسمح بتوزيع الأدوار القيادية على المدير والمعلمين داخل المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال الاستثمار في قدراتهم ومنحهم الثقة لممارسة الأدوار القيادية، مما يساهم بدوره في رفع الروح المعنوية، وتحقيق التطور المهني للأفراد لتحقيق الأهداف بأفضل صورة ممكنة.

والقيادة الموزعة هي الصيغة التي تسمح بعدم تركيز القيادة في يد شخص واحد، وإتاحة الفرصة لأعضاء آخرين داخل المدرسة، وعدم استبعاد المعلمين من ممارسة أدوار قيادية في بيئة تتيح لهم إبراز قدراتهم، والمشاركة في عملية صنع القرار بحيث يصبحون جزءًا من إطار القيادة المدرسية (العسيري، 2018).

وتعتمد القيادة الموزعة على التعاون الجماعي بدلاً من قائد واحد. حيث يقود مدير المدرسة فريق القيادة ويفوض صلاحيات إدارية محددة إلى مرؤوسيه. كما تركز القيادة الموزعة على التأثير والتفاعل مع الموظفين على مختلف مستويات المؤسسة، بهدف تحسين جودة وأداء المؤسسة بشكل عام (العيسائي والقاسمية، 2020).

واستناداً إلى ما تم عرضه، يُستنتج أن القيادة الموزعة تمثل أسلوباً قيادياً يقوم على تقسيم المهام والسلطات بين مدير المدرسة والكوادر العاملة فيها من هيئة تدريسية وإدارية، عوضاً عن احتكار الصلاحيات في يد شخص واحد.

أهداف القيادة الموزعة:

تسعى القيادة الموزعة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تعمل على تعزيز كفاءة الأداء المدرسي وتطوير العملية التعليمية، ومن هذه الأهداف ما ذكره المصاوة (2019)، والعبادي والشريفي (2017) بما يلي:

- إتاحة الوقت لمدير المدرسة لإنتاج أفكار إبداعية، وأداء مهام أخرى.
- إكساب مهارات قيادية جديدة للمعلمين، والعمل على تطويرها من خلال أنشطة التطوير المهني المختلفة.
- تحقيق أهداف المدرسة من خلال المشاركة الحقيقية لجميع العاملين في قيادة المدرسة مما يمنحهم الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية.
- تتيح القيادة الموزعة لموظفي المدرسة الفرصة لإظهار إمكاناتهم، مما يؤدي إلى إعداد قادة جدد يعملون جنباً إلى جنب مع مدير المدرسة.
- توفر القيادة الموزعة الفرصة لمناقشة القضايا والتحديات التعليمية، من خلال المشاركة الفعالة للمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور لدفع العملية التعليمية إلى الأمام.
- وترى المغيرة وآخرون (2022) أن أهداف القيادة الموزعة تتمثل فيما يلي:
- اعتبار كل فرد داخل المدرسة قائداً.
- تطبيق آليات التعاون وروح الفريق لتحقيق أهداف المدرسة.
- تطوير العمليات التدريسية.
- المساعدة في تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين مما يؤدي إلى شعورهم بالرضا الوظيفي.
- توزيع السلطة الإدارية داخل المؤسسة التعليمية.

كما يشير الزهراني وصانغ (2019) أن القيادة الموزعة تساهم في زيادة فاعلية المدرسة من خلال إشراك المعلمين في وضع رؤية مشتركة ينطلقون منها، مما يعزز روح التعاون والمسؤولية الجماعية، كما أنها فرصة للاستفادة من الخبرات المتراكمة لدى المعلمين ذوي القدرات والأفكار الإبداعية، مما ينعكس إيجاباً على العملية الإدارية والتعليمية، بالإضافة إلى أنها تساهم في اكتشاف القادة غير الرسميين من بين المعلمين الذين يمكن تأهيلهم لشغل مناصب قيادية مستقبلية، مما يعزز ثقة المعلمين بأنفسهم ويرفع معنوياتهم، مما ينعكس إيجاباً على أداؤهم.

ومن خلال الاستعراض السابق لأهداف القيادة الموزعة، يتضح أنها تُسهم بفعالية في تعزيز بيئة تعليمية تعاونية، حيث يصبح اتخاذ القرار عملية تشاركية قائمة على تجارب ووجهات نظر متعددة. ما يُعزز هذا النهج الشعور بالمسؤولية المشتركة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، مما يؤثر إيجاباً على جودة المخرجات التعليمية لذا، يُعد تبني نموذج القيادة الموزعة خطوة استراتيجية لمواكبة التطورات التعليمية ودفع عجلة التنمية المستدامة في المؤسسات التعليمية.

خصائص القيادة الموزعة:

ترتكز القيادة الموزعة على عناصر أساسية، أبرزها تعزيز ثقافة التعاون بين المديرين والموظفين، مما يساهم في اتخاذ قرارات فعالة من خلال تبادل الأفكار والمشاركة الفاعلة، وتعزيز الثقة المتبادلة. كما تشمل هذه القيادة الجوانب التربوية والإدارية، مع التركيز على التفاعل الفردي ومراعاة احتياجاتهم وتطلعاتهم. وتكمن أهميتها في توزيع الأدوار القيادية وضمان المساءلة، لا بالتفويض فحسب، بل بتبادل الخبرات والاستفادة من كفاءات الجميع، حيث يُعتبر كل فرد قائدًا في مجال تخصصه (آل بهيش والبدوي، 2022).

وقد ذكرت العامرية وآخرون (2022) مجموعة من الخصائص التي تميز القيادة الموزعة عن غيرها من أنواع القيادات الأخرى وهي:

- تستند إلى مبدأ اللامركزية وعدم تركيز السلطة في يد شخص واحد.
 - تقوم على توسيع نطاق المشاركة في مهام القيادة حسب جاهزية الأفراد وما يمتلكونه من قدرات وإمكانات.
 - تُحدد مهام القيادة للأفراد مع ضمان المساءلة.
 - تنبثق أنماط القيادة من التفاعلات المتبادلة بين الأفراد وبيئات العمل.
 - يتطلب تطبيق القيادة الموزعة تعاوناً تكاملياً بين القادة، مع التركيز على ممارسة النفوذ والتأثير الإيجابي بدلاً من العلاقات المبنية على الصراع.
 - ويرى أبو زر (2015) أن القيادة الموزعة تعمل على إشراك الموظفين في عمليات القيادة داخل منظماتهم، مما يسمح لهم بأداء مهام القيادة بشكل جماعي، مما يساهم تعزيز الفهم والرؤية المشتركة للأهداف، كما يؤدي إلى تحقيق الرضا الوظيفي وتنمية روح المبادرة بين الموظفين.
 - وقد حدد كلاً من صايمة (2017)، وأحمد وآخرون (2023) مجموعة من الخصائص للقيادة الموزعة بما يلي:
 - تعتمد القيادة الموزعة على العمل الجماعي والمشاركة وليس على مسؤولية شخص واحد.
 - تُمكن الأفراد من المساهمة في صنع القرار حسب مهاراتهم وخبراتهم.
 - تتميز بتنوع الخبرات داخل المجموعة واستخدامها في القيادة.
 - تعتمد على الحدود المفتوحة فيما يتعلق بفريق القيادة داخل المنظمة.
 - تساعد على تقليل ضغوط العمل من خلال توزيع مهام القيادة.
 - تعترف بخبرات الأفراد وتوظفها لتحقيق الأهداف المرجوة.
 - تعتمد على التفاعل بين الأفراد.
 - تسمح بتبادل المسؤولية والمحاسبة بين الجميع على أساس الخبرة وليس السلطة.
- ومن خلال تحليل خصائص القيادة الموزعة، يتضح أنها نموذج قيادي متكامل قائم على التعاون البناء بين أعضاء المنظمة. إذ تُوزع الأدوار القيادية استراتيجياً وفقاً للكفاءات والمهارات، مما يساهم في خلق بيئة عمل تعاونية تُمكن الموظفين من المساهمة بفاعلية في صنع القرار. كما يُحقق هذا النموذج توازناً دقيقاً بين تفويض الصلاحيات وضمان المساءلة، مما يُخفف من ضغط العمل ويُحفز الابتكار وبذلك، تُصبح القيادة الموزعة إطاراً عملياً يُحقق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، ويزيد من كفاءة تحقيق أهداف المنظمة من خلال تسخير الخبرات الموزعة وتعزيز روح الفريق.

أهمية القيادة الموزعة:

تنبع أهمية القيادة الموزعة من كونها من أهم أشكال القيادة التي تُعالج بفعالية الصعوبات والتحديات الرئيسية التي تواجه المديرين؛ لما لها من إسهامات كبيرة في تحسين وتطوير المنظمات عمومًا، والمؤسسات التعليمية خصوصًا، وإسهاماتها الكبيرة في ضبط عمليات اتخاذ القرار (زيدان وحورية، 2022).

وتسهم القيادة الموزعة في تقليص الفروق بين الأفراد، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المشاركة، وتوجيههم بما يشعرون بأهميتهم، والتعامل معهم بطرق ديمقراطية تمكّنهم من الاستفادة من طاقاتهم وإطلاق إبداعاتهم، من خلال المشاركة في عمليات الإدارة، وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وحل مشكلاتها (العسيري، 2018).

والقيادة الموزعة تهتم باتخاذ القرارات الجماعية لزيادة وتحسين أداء المعلمين، ورفع الروح المعنوية من خلال تحمل المسؤولية المشتركة، حيث يشارك المعلم في اتخاذ القرارات التربوية، وبالتالي تنمية ثقافة مدرسية إيجابية، والتأثير الفعال في تحسين المدرسة من خلال إنشاء هيكل قيادي يساعد المعلمين على القيام بجهود تعاونية تهدف إلى تحسين عمليات التدريس (المغيرة وآخرون، 2022).

ويمكن تلخيص أهمية القيادة الموزعة من خلال النقاط الآتية كما ذكرتها العامرية وآخرون (2022)، والخزاعي والقرني (2019) كما يلي:

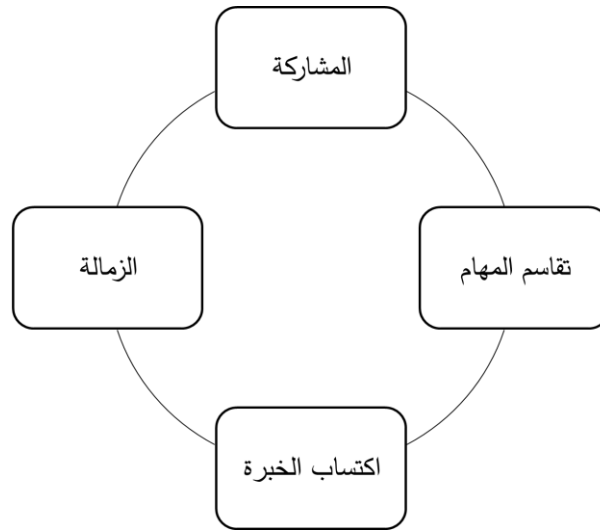
- أسلوب القيادة الموزعة في المدرسة يسمح للمعلمين بحرية المشاركة في صنع القرار والمبادرة بطرح الأفكار.
- تساعد القيادة الموزعة المعلمين والموظفين على تحقيق الإنجازات الجماعية والفردية.
- تساعد القيادة الموزعة على استثمار خبرات ومهارات وقدرات الطاقم التعليمي بما يعود بالنفع على المدرسة.
- القيادة الموزعة هي الأداة التي يتفاعل من خلالها أعضاء المدرسة مع رؤية المدرسة ورسالتها وخطتها.
- تعمل القيادة الموزعة على إعداد قادة مؤهلين لتولي أدوار قيادية رسمية في المستقبل.
- تساهم القيادة الموزعة في تطوير القدرات الشخصية وصلل المواهب ورفع الروح المعنوية.

- تحسن القيادة الموزعة مستوى تعلم الطلاب وتجعلهم قادرين على المنافسة عالميًا.
 - تدعم القيادة الموزعة إصلاح المدرسة، وتواكب التطورات السريعة، وتفتح قنوات التواصل بين المدراء والمعلمين.
- وتؤكد الدراسة الحالية على أن القيادة الموزعة تمثل ركيزة أساسية لتحقيق أهداف وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم في تمكين المدارس، ودعم استقلاليتها، ومرونة اتخاذ القرارات بناءً على احتياجاتها. كما تتوافق هذه القيادة مع رؤية المملكة 2030، التي تسعى إلى تطوير التعليم من خلال تعزيز اللامركزية، وزيادة الكفاءة، والاستفادة من الخبرات المشتركة. هذا التوزيع للأدوار يُحسن جودة التعليم، ويُحفّز الابتكار، ويُهيئ بيئة تعليمية ديناميكية تُهيئ جيلًا مُنافسًا عالميًا، يُساهم في التنمية المستدامة.

مبادئ القيادة الموزعة:

تقوم فكرة توزيع القيادة في نمط القيادة الموزعة على عدد من المبادئ والأسس، وهي كما ذكرها كلاً من أبو خضير (2017)، وعساف والهور (2018) بالأسس التالية:

- مبدأ حق المشاركة: يحق للمعلمين المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المدرسة والتي تؤثر على عملهم كمعلمين، وتمكينهم من التعاون في بناء مؤسسة متميزة.
- مبدأ الحق في الشعور بالزمالة: بما أن المعلمين يكرسون حياتهم العملية لمدارسهم، فإن لديهم الحق في التمتع بالشعور بالزمالة التي تنشأ من خلال العمل الوثيق مع زملائهم.
- مبدأ الحق في اكتساب الخبرة: للمعلمين الحق في اكتساب الخبرة من خلال المشاركة القيادية لتطوير قدراتهم وتحقيق طموحاتهم المهنية. فالمشاركة القيادية تمنح المعلمين فرصة قوية للتعلم العرضي في بيئة العمل من خلال العمل الجماعي.
- مبدأ حق تقاسم مهام القيادة: إذ أن توزيع مهام القيادة بين المعلمين يساهم في إنجازها بشكل أسرع من خلال التعاون مع المعلمين الآخرين، كما يعزز الشعور بالالتزام بالعمل.



شكل (1): مبادئ القيادة الموزعة (إعداد الباحثة)

أبعاد القيادة الموزعة:

تُعد أبعاد القيادة الموزعة المعايير الأساسية التي يركز عليها هذا النهج القيادي، والتي من خلالها يمكن وصف سلوك القائد، وقياس مستوى توزيع القيادة في المنظمة من خلال فحص مدى توافرها لدى القائد ومروسته (اليحيى، 2021)، ونظرًا لاتساع مفهوم القيادة الموزعة وتعدد أبعادها، فسيتم التركيز على الأبعاد الأكثر صلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تُساهم بشكل مباشر في تحقيق أهدافها، وهي كالتالي:

البعد الأول: ثقافة المدرسة

تُعد ثقافة المدرسة أحد الأبعاد الرئيسية للقيادة الموزعة. فالثقافة السائدة في المدرسة تُتيح للمعلمين فرصًا للمشاركة في عملية القيادة، وتُهيئ بيئة تعاونية، وتُساعد على إنجاز المهام. يؤدي هذا التعاون إلى بناء ثقافة تنظيمية سليمة تُساهم في تطوير المدرسة. ويشمل هذا البعد أيضًا كيفية تعامل القادة مع أعضائهم، وكيفية تعاملهم مع بعضهم البعض، وكيفية عملهم معًا. تُبنى هذه الثقافة من خلال التفاعلات بين القادة وأعضائهم، بالإضافة إلى القيم والمعتقدات التي يمتلكونها (هيبه والحري، 2018).

ويعرف العيسائي والقاسمية (2020) الثقافة المدرسية بأنها مجموعة القيم والممارسات والمعتقدات السائدة في المجتمع المدرسي بين مختلف الفئات الفاعلة فيه. وتتأثر هذه الثقافة بالفلسفة التربوية الرسمية، وثقافة المجتمع، وفكر المدير. فالمدرسة ليست مكانًا لاكتساب المعرفة فحسب، بل هي أيضًا مكان للتعليم، يشمل جميع الثقافات، ويؤهل الفرد نفسيًا، ويتكيف مع احتياجاته (الخطيب والعيتبي، 2020).

وتُعتبر ثقافة المدرسة من أهم العوامل المؤثرة في رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، فهي عامل أساسي ومحوري ومؤثر في نجاحها أو فشلها. فلا يجوز لأي مدرسة أن تخالف قيم المجتمع ومعايير السلوكية. بمعنى آخر، يجب أن تكون ثقافة المدرسة التعليمية متوافقة ومنسجمة دائمًا مع ثقافة وقيم

مجتمعهما لتحقيق رؤيتهما ورسالتها وأهدافها، وألا تتعارض مع البيئة المجتمعية المحيطة. لذلك، يجب على المؤسسات التعليمية بناء علاقة إيجابية مع المجتمع ومع جميع الأطراف المعنية لتحقيق رؤيتهما ورسالتها وأهدافها (الضامن والفهد، 2020).

في ضوء ذلك، تُعد ثقافة المدرسة عنصراً محورياً في نجاح القيادة الموزعة، إذ تُسهم في ترسيخ مبادئ التعاون والمساءلة المشتركة بين أفراد المجتمع المدرسي. ومن خلال تعزيز هذه الثقافة، يُمكن خلق بيئة عمل تعاونية تُعزز الابتكار واتخاذ القرارات بناءً على الخبرة الجماعية، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم ورفع مستوى الأداء المؤسسي. لذا، فإن تبني ثقافة مدرسية تدعم القيادة الموزعة يُسهم في تحقيق التنمية المستدامة في العملية التعليمية، ويُعزز القدرة على مواجهة التحديات بمرونة وفعالية.

البعد الثاني: المسؤولية المشتركة

إن القيادة الموزعة تعمل على تعزيز المسؤولية المشتركة من خلال مشاركة مدير المدرسة وأعضاء مجتمع المدرسة في القيادة وصنع القرار، وتحمل عواقب تنفيذها، وتنفيذ نظام المساءلة (اليحيى، 2021). والمسؤولية المشتركة كما يعرفها العلياني والألفي (2017) بأنها مشاركة المعلمين في صنع القرار، وأن يكون لديهم هدف مشترك يسعون من خلال العمل الجماعي لتحقيقه.

وتتطلب القيادة الموزعة المشاركة الفاعلة لجميع أعضاء المدرسة من خلال تبادل الأدوار والمسؤوليات بنهج تشاركي. إذ يسهم مدير المدرسة في ترسيخ قيم المسؤولية المشتركة، وتهيئة مناخ يدعم التعاون والحوار واكتساب الخبرات. ولا تعني القيادة الموزعة غياب المساءلة، بل تهدف إلى توزيع المهام وتوجيه الجهود لتحقيق أقصى إنتاجية من خلال دعم وتطوير مهارات الأفراد في مختلف التخصصات. كما يعد المدير الناجح المحفز الأساسي لاستثمار الطاقات البشرية، وتعزيز الإيجابية، وتشجيع الأفراد ليصبحوا قادة فاعلين يساهمون في نجاح المدرسة بشكل متكامل (الضامن والفهد، 2020). وتُنشئ القيادة الموزعة مسؤولية مشتركة من خلال توزيع مهام القيادة بين أعضاء المدرسة. ويجب منح الأعضاء الذين يؤدون هذه المهام القيادية فرصة التعلم من أخطائهم (هيبه والحري، 2018).

ومن هذا المنطلق فإن المسؤولية المشتركة كأحد أبعاد القيادة الموزعة في المدارس، تُعد ركيزة أساسية في بناء بيئة تعلم تعاونية. إذ تُسهم في توزيع مهام القيادة بين المدير والمعلمين وفقاً لخبراتهم وقدراتهم، مما يُعزز كفاءة العملية التعليمية. كما إن إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية يُعزز شعورهم بالانتماء ويحفزهم على بذل قصارى جهدهم، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم وأداء الطلاب، ويُحقق التكامل بين أفراد المنظومة المدرسية لتحقيق الأهداف التعليمية بفعالية.

البعد الثالث: ممارسات القيادة

تُشير ممارسات القيادة إلى التأثير على الآخرين لوضع خطة للأنشطة، وتنظيم نموذج للعلاقات داخل المدرسة، واتخاذ القرارات، وتوفير الوقت اللازم للتغيير والتطوير، بالإضافة إلى عملية التحفيز والتأثير الاجتماعي. كما تُشير إلى الشراكة القيادية بين مدير المدرسة والمعلمين والمجتمع المحيط لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لتعزيز إنجازات المعلمين والطلاب. ويجب على القادة أيضاً تخصيص الوقت لإعادة صياغة ممارسات القيادة اليومية وتأثيرها على الآخرين، بهدف خلق آليات جديدة لتطوير المدرسة وتحسين جودة العمل (Henry & Bastian, 2015).

والممارسات القيادية في القيادة الموزعة يجب أن تكون مدروسة ومنظمة ومرتبطة بشكل وثيق بأفكار وتوجهات مدير المدرسة، الذي يعمل على تمكين الموظفين من القيادة بما يتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم وخبراتهم، وتحديد المسؤولين عن كل مهمة، ومنحهم الصلاحيات والأدوات اللازمة، ودعم وتنسيق وتوجيه جهودهم لضمان إنتاجية أعلى، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة (اليحيى، 2021).

ويرى سمعان (2023) بأن الممارسات القيادية هي مجموعة السلوكيات والممارسات التي يمارسها مدير المدرسة كقائد للتأثير على نشاط العاملين نحو تحقيق أهداف المدرسة. ويُنفذ مدير المدرسة ومعلموها هذه الممارسات بطريقة منظمة وعالية الإنتاجية. ويحتاج المعلمون إلى التوجيه والإرشاد من مدير المدرسة، بالإضافة إلى التمكين والدعم والتنسيق في عملهم. ولا تعني القيادة الموزعة غياب المساءلة الإدارية للقائد، بل تعني تعزيز مهارات ومعارف المعلمين في المدرسة (العبادي والشريفي، 2017).

ومما سبق، يتضح أن ممارسة القيادة، كأحد أبعاد القيادة الموزعة، تعتبر عنصراً أساسياً في تحقيق بيئة تعليمية أكثر تفاعلية؛ هي تُمكن المعلمين داخل المدرسة من تولي مسؤوليات القيادة، مما يُعزز كفاءة العمل الجماعي ويُحقق رؤية المدرسة وأهدافها الاستراتيجية. ومن خلال تعزيز هذه الممارسات، يُمكن الوصول إلى نموذج قيادي أكثر شمولية، يدعم التطوير المستمر، ويُواكب متطلبات التغيير في بيئات التعلم الحديثة.

البعد الرابع: التطوير المهني

يُعرف التطوير المهني بأنه مجموعة الأنشطة التي تُثري العمل المهني. وتشمل هذه الأنشطة النمو الفردي، والتعليم المستمر، والتدريب أثناء الخدمة، والتعرف على المناهج الدراسية، والتعاون الجماعي، ومجموعات الدراسة، وتدريب الفريق. وبمعنى أوسع، يشمل جميع التجارب التعليمية الرسمية وغير الرسمية، بدءاً من إعداد المعلمين قبل الخدمة وحتى التقاعد (غنيوم والمزين، 2018).

ويشير عبد اللاه (2016) إلى أن التطوير المهني يقصد به مجموعة من الأهداف التي تترجم إلى وسائل وأنشطة تتبناها المدرسة لتخطيط وتطوير مستقبل وظائفها من خلال رفع كفاءة وقدرة موظفيها بشكل مستمر لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للتطوير الكمي والنوعي والتفني المستمر في الوظائف.

ويهدف التطوير المهني للمديرين إلى رفع مستوى أدائهم، وتعزيز قدرتهم على التفكير الإبداعي، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو عملهم، وزيادة استقرار وفعالية المدرسة، وترسيخ مبدأ ضبط النفس. كما يهدف إلى تعزيز النمو المهني الشخصي للمدير، وتنمية قدراته وكفاءته الأكاديمية والسلوكية والعلمية والإدارية (أبو جمعة وآخرون، 2017).

واستناداً على ما سبق فإن التطوير المهني لمدرء المدارس يعتبر ركيزة أساسية في تعزيز كفاءتهم وقدرتهم على قيادة المدرسة بفعالية؛ إذ يُسهم في تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لمواكبة التطورات التربوية والإدارية. فمن خلال التدريب المستمر والتعلم الذاتي، يصبح المدير أكثر قدرة على اتخاذ قرارات علمية، وإدارة التغيير بمرونة، وتوفير بيئة تعليمية محفزة. كما يُعزز التطوير المهني قدرتهم على تمكين فريق العمل، وتشجيع الابتكار، وتحقيق جودة الأداء، مما ينعكس إيجاباً على مستوى التعليم ومخرجاته، ويضمن تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية.

أنماط القيادة الموزعة:

القيادة الموزعة مثل أساليب القيادة الأخرى لها أنماط متعددة حددها اللوح وشلدان (2022) بالأنماط التالية:

- التوزيع الرسمي للقيادة: هو هيكل عمودي من الأعلى إلى الأسفل، ويتضمن قيادة رسمية من المدير، وتعمل القيادة الموزعة على توزيع القيادة رسمياً بين المعلمين، كلٌ حسب تخصصه، مما يتيح لهم تنفيذ المهام الموكلة إليهم بحرية تامة، كما تعمل القيادة الموزعة على توزيع المهام بطريقة تُشعر المعلمين بامتلاكهم الصلاحيات الكافية لإنجاز مهامهم.
- التوزيع الواقعي للقيادة: ويقوم مدير المدرسة بتوزيع الأعباء على المعلمين حسب تخصصاتهم، ويستطيع المدير أن يحدد المعلمين الأكثر ملاءمة للقيام بالمهام المحددة.
- التوزيع الإستراتيجي للقيادة: يركز هذا النوع من القيادة الموزعة على الأهداف طويلة المدى لتطوير المدرسة، إذ يعمل المعلمون معاً لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها. كما يتضمن توزيع القيادة وفقاً للسياق الاجتماعي والوضع الراهن داخل المدرسة.
- التوزيع التدريجي للقيادة: ويتعلق بتطوير المعلمين والحفاظ على تميز المؤسسات التعليمية، إذ تتيح القيادة الموزعة معالجة هيكلية المدرسة من الأعلى إلى الأسفل من خلال تعزيز مهارات وقدرات المعلمين، والتركيز على نموهم المهني، وتطوير مهاراتهم الحالية.
- التوزيع المرتكز على انتهاز الفرص: ويُمكن للمعلمين الذين يمتلكون طموحاً ودافعاً كبيراً أن يصبحوا قادة المستقبل لهذه المدرسة، مما يعني أن أي شخص في المدرسة لديه الفرصة ليصبح قائداً.
- التوزيع الثقافي للقيادة: يقوم هذا النهج على توزيع الأدوار القيادية على أعضاء المدرسة، بافتراض قدرتهم على إنجاز هذه المهام، حيث يحتاج المعلمون إلى الثقة بالنفس واحترام الذات، والتحفيز المعنوي والمادي لتشجيعهم على إنجاز المهام الموكلة إليهم. وهذا يتطلب بيئة آمنة يشعر فيها المعلمون بالأمان الوظيفي.
- ومن خلال هذه الأنماط، يتضح أن القيادة الموزعة تُتيح مرونة في توزيع الأدوار وفقاً لاحتياجات المدرسة، مما يُعزز بيئةً تشاركيةً تدعم الابتكار والتعاون. كما يُسهم تنوع الأنماط في تحقيق الفعالية الإدارية والتعليمية من خلال الاستفادة من مهارات المعلمين، وتعزيز المسؤولية الجماعية، مما يُسهم في تحسين أداء المدرسة وتحقيق الأهداف التعليمية.

متطلبات تطبيق القيادة الموزعة في المدارس:

تناولت العديد من الدراسات متطلبات تطبيق القيادة الموزعة في المدارس، ومن هذه الدراسات دراسة (Aldawsari, 2016)، ودراسة اليحيائي وآخرون (2024)، ودراسة فراج وآخرون (2020) والتي لخصت أهم هذه المتطلبات فيما يلي:

- وضع الرؤية والرسالة والأهداف: تحديد توجهات المدرسة بمشاركة جميع الأطراف لضمان تحقيق الأهداف بفعالية، مع ضرورة أن تكون هذه التوجهات واضحة وملهمة للجميع.
- تبني أساليب قيادية ديمقراطية: التخلي عن أسلوب الإدارة الاستبدادي التقليدي والاعتماد على الحوار والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرار.
- توسيع دائرة مشاركة المعلمين في المهام القيادية: تشجيع جميع المعلمين، وخاصة أولئك الذين لم يشغلوا مناصب قيادية من قبل، على تحمل مسؤوليات القيادة.
- توفير فرص التعلم والتدريب المهني المستمر: رفع كفاءة العاملين من خلال التدريب المستمر على أحدث التوجهات التعليمية مما يساهم في دعم عملية الإصلاح التعليمي.
- توفير المصادر والوسائل التعليمية والتقنية: تعزيز بيئة التعلم من خلال توفير الأدوات والموارد اللازمة لدعم العملية التعليمية وتحفيز الإبداع.
- تشجيع الأفكار الإبداعية والمبادرات الفردية والجماعية: خلق بيئة داعمة للإبداع وتحفيز الموظفين على المشاركة الفعالة في تطوير العمل المدرسي.
- تعزيز ثقافة العمل الجماعي: تعزيز التعاون بين المعلمين والإدارة لتحقيق أهداف المدرسة وبالتالي تعزيز مناخ الثقة والاحترام المتبادل.
- تشكيل اللجان المدرسية وتفعيلها: منحها الصلاحيات اللازمة التي تتناسب مع واجباتها، لضمان مشاركة أوسع في اتخاذ القرارات وتنفيذ مهام المدرسة بفعالية.
- التأكد من أن أعضاء المدرسة يمتلكون مهارات القيادة الموزعة: تعزيز مهارات التواصل والعمل التعاوني واتخاذ القرار والتفاوض وحل النزاعات مما يساهم في تحسين الأداء القيادي داخل المدرسة.

- إنشاء آليات رقابة فعالة: مراقبة التقدم وتقييم الأداء والتأكد من أن العمل يتماشى مع المعايير المدرسية لتحقيق التحسين المستمر.
- توفير الحوافز والتشجيع المستمر: تحفيز المعلمين من خلال الثناء على إنجازاتهم وتوفير بيئة عمل تدعم التقدير والتطوير المهني مما يعزز دافعيتهم.
- وبناءً على ما سبق، يتضح أن تطبيق القيادة الموزعة في المدارس يتطلب وضع رؤية ورسالة مشتركة، وتوفير فرص التعلم والتدريب المستمر، فضلاً عن دعم قنوات الاتصال والتقييم لضمان تفاعل كافة الأطراف. كما يستلزم التخلي عن الأساليب الإدارية التقليدية واعتماد نهج قيادي ديمقراطي يعزز المشاركة والتعاون بين المعلمين والإداريين. وتشكل هذه المتطلبات خطوة أساسية لتحقيق رؤية المملكة 2030، إذ تسهم في تمكين المدارس ورفع جودة التعليم بما يتماشى مع توجهات وزارة التعليم والإشراف التربوي.

تحديات تطبيق القيادة الموزعة في المدارس:

على الرغم من المزايا العديدة لأسلوب القيادة الموزعة، والإيجابيات التي يمكن تحقيقها من خلال هذا الأسلوب القيادي عند استخدامه من قبل مدراء المدارس، إلا أن هناك بعض الصعوبات والعقبات في تطبيقه مثل باقي أساليب القيادة المستخدمة. وقد صنف آل بهيش والبدوي (2022) هذه التحديات على النحو التالي:

1. تحديات مؤسسية: ومنها:

- مناهج القيادة: تُشكل الهياكل التنظيمية من أعلى إلى أسفل والهياكل الداخلية للمدارس عقبات كبيرة أمام تطوير القيادة الموزعة.
- بما أن المدارس لديها هياكل هرمية تقليدية في المناصب الوظيفية، فإن السلطة تتركز في فريق القيادة، أي في الهرم التنظيمي للمدرسة.
- يفضل مديرو المدارس عادةً تركيز السلطة في أيديهم، ويبدون بعض الخوف عند تفويض المهام والمسؤوليات للمعلمين.

2. تحديات تعود لمدير المدرسة: ومنها:

- درجة ثقة مدير المدرسة بقدرات وإمكانات المعلمين.
- اعتقاد مدير المدرسة بأنه سوف يؤدي المهام بشكل أفضل من المعلمين، وقد يبدو هذا صحيحاً في بعض المهام، ولكنه ليس مبرراً كافياً لعدم توزيع القيادة.

- المركزية الشديدة التي يتسم بها بعض المدراء.

- الخوف من تفوق المعلمين على القادة أنفسهم في إنجاز المهام والواجبات.

3. تحديات تعود للمعلمين أنفسهم، ومنها:

- عدم قناعتهم بأهمية التغيير.
- تدني مستويات الدافعية والطموح لدى المعلمين واعتمادهم على الراحة.
- التنصل من المسؤولية بسبب جهل المعلم أو ضعفه.
- إن الكم الكبير من العمل الإداري والروتيني الذي يؤديه المعلم يجعل تولي المهام القيادية الأخرى أمراً صعباً للغاية.
- بناءً على ما سبق، فإن تطبيق القيادة الموزعة في المدارس يواجه عدة عقبات تؤثر على فعاليته. فمركزية اتخاذ القرار تحد من مشاركة المعلمين والإداريين في عمليات القيادة، إلى جانب ضعف ثقافة القيادة التشاركية، مما يجعل بعض المدراء التربويين يترددون في تفويض الصلاحيات. كما يُشكل نقص التدريب والمؤهلات اللازمة لممارسة القيادة الموزعة عائقاً إضافياً، بالإضافة إلى مقاومة بعض المعلمين والإداريين للتغيير، الذين يعتبرون هذا النموذج عبئاً إضافياً. وأخيراً، يُمثل ضعف البنية التحتية الداعمة، سواء من حيث الموارد التقنية أو الوقت المخصص لممارسات القيادة، تحدياً كبيراً أمام التطبيق الفعال للقيادة الموزعة في المدارس.

النظريات المفسرة للقيادة الموزعة:

تناولت عدة نظريات مفهوم القيادة الموزعة بتفسيرات متنوعة، مع التركيز على آلياتها ومبادئها التطبيقية. ومن أبرز هذه النظريات التي تشرح القيادة الموزعة في السياق التربوي (العجمي وآخرون، 2024؛ أبا حسين والسبيعي، 2020؛ العبادي والشريفي، 2017) ما يلي:

1. نظرية سبيلين (Spillane):

تُعد نظرية سبيلان من أبرز الإسهامات في تطوير الفهم المعاصر للقيادة التربوية. وتقوم هذه النظرية على أن القيادة ليست سلوكاً فردياً قائماً على قدرات القائد أو موقعه، بل هي ممارسة جماعية ناتجة عن تفاعل القادة والأتباع ضمن السياق المؤسسي. وتنظر هذه النظرية إلى المدرسة كمنظومة متكاملة يتشارك أعضاؤها أدواراً قيادية وفقاً لمقتضيات الموقف والظروف المهنية. وترتكز هذه النظرية على أربعة ركائز رئيسية:

- المهام القيادية: تنقسم إلى مهام عامة تُعالج قضايا استراتيجية رئيسية، ومهام جزئية تتعلق بالأنشطة اليومية.
 - التوزيع الاجتماعي للقيادة: تُوزع المسؤوليات وفقاً لكفاءات وتخصصات الأفراد، وليس فقط بناءً على التسلسل الإداري.
 - التوزيع الموقفي للقيادة: يعتمد هذا على طبيعة الموقف، ويُبرز مرونة القيادة حسب الحاجة.
 - القيادة كممارسة تفاعلية: تحقق القيادة من خلال التعاون اليومي بين القادة والأتباع، وليس من خلال السمات الفردية للقائد فقط.
- تكتسب هذه النظرية أهمية في الدراسة الحالية لأنها توضح كيفية توزيع الأدوار القيادية داخل المدرسة، وتعزز مشاركة المعلمين في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم، مما يساهم في تطوير مهاراتهم القيادية من خلال الممارسة العملية والتفاعل المهني المستمر.

2. نظرية غرون (Gronn):

تنظر نظرية غرون إلى القيادة على أنها عملية تعاونية جماعية تنشأ من التعاون والتأثير المتبادل بين الأفراد داخل المؤسسة التعليمية، وليست نشاطاً فردياً يقتصر على القائد الرسمي. ووفقاً لهذا المنظور، تقوم القيادة الموزعة على شبكة من العلاقات المهنية التي تسمح بتناوب الأدوار القيادية تبعاً لطبيعة المهام والمواقف المختلفة. ويؤكد غرون أن نجاح القيادة الموزعة يتطلب هيكلاً تنظيمياً مرناً يدعم توزيع المسؤوليات ويشجع على المبادرة والعمل التعاوني، إلى جانب توفير التدريب الذي يطور القدرات القيادية ويعزز الرؤية الاستراتيجية. كما يُميز بين عنصرين في الهيكل التنظيمي للقيادة:

- العناصر المادية: وتشمل الأدوات والموارد التنظيمية، كالجدول الدراسي والمناهج وآليات العمل.
 - العناصر غير المادية: وتشمل القيم والرؤية المشتركة والعلاقات المهنية التي تُوجّه السلوك التنظيمي وتُنسّق الجهود نحو تحقيق أهداف مشتركة.
- وفي ضوء الدراسة الحالية، تُقدّم هذه النظرية إطاراً مناسباً لشرح كيفية ممارسة القيادة في المدارس الحكومية من خلال تمكين المعلمات من المشاركة الفعالة في صنع القرار والممارسات اليومية، وتعزيز ثقافة المسؤولية الجماعية، وتطوير مهارات القيادة من خلال العمل التعاوني المؤسسي.

3. نظرية إلمور (Elmore):

تُعد نظرية إلمور من أشمل النظريات التي تُفسر القيادة الموزعة، حيث تربطها بالإصلاح المؤسسي في التعليم. وتستند إلى أن القيادة الموزعة ليست سلطة رسمية، بل هي عملية تعلم جماعي تهدف إلى تحسين الأداء المدرسي من خلال تبادل المعرفة والخبرة المهنية بين أعضاء المجتمع التعليمي. تفترض النظرية أن القيادة الفعالة تتحقق بتهيئة بيئة تعلم مؤسسية مستدامة، قائمة على التقييم الذاتي والمساءلة المتبادلة والنمذجة السلوكية التي تُرسخ مكانة المدير كقدوة في الممارسة والقيم المهنية. كما تؤكد النظرية على أن التحسين التربوي لا يتحقق من خلال الأوامر أو التعليمات الرسمية، بل من خلال التفاعل المهني وتبادل الخبرات بين الموظفين، مما يُعزز التحسين المستمر للأداء.

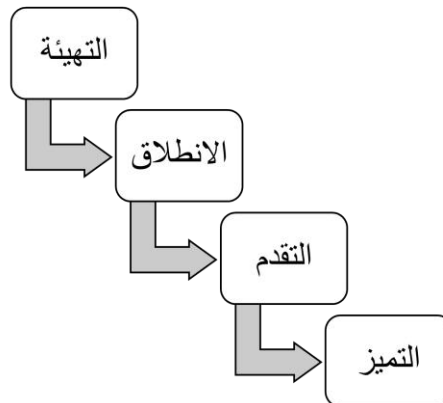
وفي سياق الدراسة الحالية، تُمثل نظرية إلمور إطاراً تفسيرياً للعلاقة بين القيادة الموزعة والتطوير المهني للمعلمات. وتُبرز دور مديرة المدرسة في بناء بيئة تعلم مهنية تُشجع على تبادل الخبرات وتنمية القدرات القيادية، مما يُساهم في تحقيق تحسن مستدام في الأداء المدرسي، وتعزيز فعالية القيادة التربوية في المدارس الابتدائية بمدينة الدمام.

النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة: تطبيق القيادة الموزعة في المدارس:

النموذج الإشرافي في ظل التمكين المدرسي هو نموذج تربوي حديث يُجسّد مفهوم القيادة الموزعة في المجال التربوي السعودي. يهدف إلى تمكين المدرسة كوحدة تربوية متكاملة، قادرة على إدارة عملياتها التعليمية والإدارية والإشرافية باستقلالية، وفق معايير الجودة والتطوير المستمر. ويرتكز هذا النموذج على فلسفة مفادها أن التمكين يبدأ من داخل المدرسة، وأن التطوير الحقيقي يتحقق عندما تُمارس القيادة بتشاركية، تشارك فيها مديرة المدرسة والمعلمات في التخطيط والتنفيذ والتقييم (وزارة التعليم، 2025).

يعتمد النموذج على بناء بيئة مدرسية محفزة تُعزز الثقة والمساءلة الجماعية والشفافية، وتُعزز ثقافة العمل التشاركي القائمة على التعاون والتمكين المهني. كما يُساهم في تحويل المدرسة من جهة تنفيذية إلى مؤسسة قيادية تعليمية قادرة على التقييم الذاتي واتخاذ القرارات التطويرية، مُجسّداً بذلك مبدأ اللامركزية في القيادة التربوية. ولتحقيق ذلك، يعتمد النموذج تصنيفاً تدريجياً للمدارس وفقاً لمدى جاهزيتها لتطبيق التمكين الإشرافي، وهذا التصنيف كالتالي (وزارة التعليم، 2025):

- مرحلة التهيئة: تركز على إعداد المدرسة للتغيير من خلال نشر الوعي بفلسفة التمكين وتدريب الكوادر التعليمية على الممارسات التشاركية.
- مرحلة الانطلاق: بدأت المدرسة بتطبيق مبادئ التمكين جزئياً، من خلال تشكيل فرق عمل وتوزيع الأدوار القيادية على المعلمات.
- مرحلة التقدم: وتقوم المدرسة بتوسيع ممارستها في مجال التمكين والقيادة الموزعة، من خلال تفعيل فرق تحسين الأداء، وتحليل البيانات، وتطوير الخطط التشغيلية.
- مرحلة التميز: تصل المدرسة إلى مرحلة النضج القيادي حيث تمارس القيادة الموزعة بكفاءة عالية وتساهم في دعم المدارس الأخرى ونشر ممارساتها المتميزة.



شكل (2): تصنيف المدارس وفق النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدارس (إعداد الباحثة)

وُمثل هذا التقسيم إطاراً عملياً لتطبيق المدارس التدريجي لتمكين القيادة، مُجسداً فلسفة التحسين المستمر والتعلم التنظيمي التي تُشكل جوهر القيادة الموزعة. ومن خلال هذه المراحل، يُتاح للمعلمات فرصاً متزايدة لتولي أدوار قيادية داخل المدرسة، سواءً في التخطيط أو التقييم أو فرق التدريب. وهذا يُسهم في تطوير مهاراتهم القيادية في مجالات التأثير والقيادة التعاونية والرؤية الاستراتيجية واستخدام التكنولوجيا التعليمية (وزارة التعليم، 2025). وخالصة القول فإن النموذج الإشرافي في ظل التمكين المدرسي، يُمثل تجسيداً وطنياً لمفهوم القيادة الموزعة، إذ يُحوّل المدرسة إلى بيئة قيادية تتشارك فيها المعلمات ومديرات المدارس المسؤوليات، انطلاقاً من مبدأ الثقة والتمكين. كما يُسهم في بناء ثقافة مهنية قائمة على التطوير الذاتي والنمو الجماعي، من خلال ممارسات تعاونية ورصد موضوعي للأداء.

وفضلاً عن ذلك فإن تقسيم المدارس إلى مراحل (تهيئة- انطلاق- تقدم- تميز) يمثل مساراً تدريجياً يعزز تنمية القدرات القيادية للمعلمات، حيث ينتقلن من مرحلة المشاركة المحدودة إلى مرحلة القيادة الناضجة القائمة على المبادرة والتأثير. لذا، يمثل تطبيق هذا النموذج خطوة استراتيجية نحو بناء قيادات تربوية فاعلة قادرة على قيادة التغيير داخل المدارس، وتحقيق التكامل بين الإشراف التربوي والقيادة المدرسية، بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030 لتمكين المرأة والارتقاء بجودة التعليم.

المهارات القيادية لدى المعلمات:

تمهيد:

تُعدّ مهارات القيادة أساسية لنجاح العملية التعليمية، إذ تُمكن المعلمات من إدارة العمل التربوي بكفاءة، واتخاذ قرارات تربوية مدروسة، وبناء بيئة صفية مُحفزة للإبداع والتعلم. ومع تطور الممارسات التربوية واتساع أدوار المعلمات كما في تطبيق النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدارس، لم تعد القيادة مقتصره على الإدارة المدرسية، بل أصبحت سمة مهنية ضرورية لكل معلمة، قادرة على التأثير في زميلاتها وطلبتها ومجتمع المدرسة. وتتجلى أهمية تنمية مهارات القيادة كمدخل لتحسين الأداء التعليمي وتعزيز الكفاءة المؤسسية، من خلال دعم العمل الجماعي، وغرس روح المبادرة، وتحقيق التحسين المستمر في التعليم والتعلم، بما يتماشى مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تهدف إلى بناء قيادات تربوية فعّالة ومُمكنة.

مفهوم المهارات القيادية:

هي مجموعة من القدرات والمهارات اللازمة لتسهيل عملية التفاعل بين المعلمة ومجموعة من الأفراد داخل البيئة المدرسية، بحيث تُمكن هذه المهارات المعلمة من التأثير على سلوك زميلاتها وطلبتها وتحفيزهن على تبني سلوك معين يساهم في تحقيق هدف تربوي مشترك. ويتفاعل الآخرون مع هذه المعلمة نتيجة دورها التربوي وصفاتها الشخصية، وكذلك ثقتهم بقدراتها العقلية ورؤيتها القيادية التي تتبناها في توجيه العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها (الرواشدة والجدوع، 2024).

ويُعرّف المعراج (2020) المهارات القيادية لدى المعلمات بأنها مجموعة من المهارات والممارسات التربوية والإدارية والفنية التي تُمكن المعلمة من أداء المهام الموكلة لها بكفاءة وفعالية، بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية والنهوض بالعملية التربوية. كما يرى الشاعر (2016) أن المهارات القيادية لدى المعلمات تتمثل في مجموعة من العلاقات والأفعال التربوية التي تمارسها المعلمة للتأثير على الطالبات وزميلاتها وتحفيزهن على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف المشتركة. وتشمل هذه المهارات جوانب متعددة، منها المهارات الشخصية التي تعزز الوعي الذاتي والثقة بالنفس، والمهارات الفنية المرتبطة بإتقان المعرفة التخصصية، والمهارات الإنسانية التي تُسهم في بناء علاقات فعّالة داخل البيئة المدرسية، والمهارات الفكرية التي تدعم التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرارات المناسبة، والمهارات الإدارية التي تُعين المعلمة على تنظيم وإدارة العمل التربوي بكفاءة.

ويمكن تعريف المهارات القيادية للمعلمة بأنها مجموعة من القدرات والإمكانات التي تُمكنها من توجيه وإلهام الطالبات والزميلات، وخلق بيئة تعليمية مُحفزة تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.

أهمية المهارات القيادية:

تتجلى أهمية المهارات القيادية لدى المعلمات في رفع وتحسين جودة الأداء التعليمي، وتحقيق التقدم في مستوى التحصيل والتعلم من خلال قيادة متوازنة بين أهداف المدرسة وأهداف الطالبات والمعلمات. كما تسهم هذه المهارات في تعزيز رضا المعلمات والطالبات وضمان استمرارية التطوير التربوي داخل البيئة التعليمية، فوجود معلمة تمتلك مهارات قيادية يُمكنها من أداء دورها بفعالية، ليس فقط بالتركيز على تحسين نواتج التعلم، بل أيضاً بتحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة المهنية والتعاون المدرسي، وهو ما يُعدّ من أهم عوامل نجاح المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياته (Wenner & Campbell, 2017).

كما تتضح أهمية امتلاك المعلمة للمهارات القيادية في قدرتها على اكتساب عقل منفتح يتكيف مع مختلف المواقف التربوية ويستجيب للتحديات التعليمية المتغيرة. كما يساعدها امتلاك هذه المهارات على كسر الجمود في بيئة الصف والمدرسة، والحفاظ على الاستمرارية في الأداء التربوي الفعّال، إلى جانب تحديد مؤشرات الأداء التعليمية، وقياس أداء الطالبات وزميلاتها، والتفاعل والتواصل معهن بروح من المحبة والشغف والرغبة في التطوير، مع فهم احتياجاتهن ورغباتهن وميولهن التعليمية (العدوان والخوالدة، 2024).

ومما سبق، يتضح أن المهارات القيادية لدى المعلمات تُعدّ أساسية لتحسين بيئة التعلم والارتقاء بجودة التعليم، إذ تُمكنهن من توجيه الطالبات بفعالية، وتحفيزهن على التعلم، وتنظيم الحصص الدراسية بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية. كما تساعد هذه المهارات على بناء علاقات قوية مع الطالبات والزميلات، وتعزز روح التعاون والتفاعل الإيجابي.

أبعاد المهارات القيادية:

تناولت العديد من الدراسات الأبعاد المختلفة للمهارات القيادية، مع اختلافها في تحديد هذه الأبعاد. وبالاعتماد على ما ورد في عدد من هذه الدراسات، يمكن تقسيم أبعاد المهارات القيادية بشكل عام إلى ما يلي:

أولاً: المهارات الفنية

تُشير المهارات الفنية التقنيات والأساليب التي تستخدمها المعلمة في أداء عملها التربوي والتعليمي. وتتعلق هذه المهارات بقدرتها على التعامل مع المواقف الصفية والمهنية التي تواجهها، وتمكنها من تحقيق الفهم والوعي والكفاءة في مجال محدد من الأنشطة التربوية المتخصصة، مثل تلك المتعلقة بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية داخل الصف وخارجه (الغامدي، 2015).

كما يجب أن تتميز المعلمة بمهارات فنية وعلمية في مجالي التدريس والتنظيم التربوي، تمكنها من كسب ثقة واحترام زميلاتها والطلاب، وتُعينها على أداء دورها التعليمي والإرشادي بفاعلية، مع فهم طبيعة الهيكل التنظيمي داخل المدرسة، وإدراك مهام وأهداف كل مستوى من مستويات العمل التربوي. كما ينبغي أن تكون لديها معرفة كافية بأدوار ومهام زميلاتها والمعلمات والإداريات لضمان تكامل الجهود وتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة (جعلاب وزوزو، 2018).

مما سبق، نجد أن المهارات الفنية لدى المعلمة تشمل القدرات والمهارات الخاصة التي تحتاجها لتحقيق النجاح في تخطيط وتوجيه وتنفيذ العملية التعليمية داخل الصف والمدرسة. كما ترتبط هذه المهارات بالمعرفة والخبرة في مجالي التدريس والتربية، وتمكن المعلمة من فهم العمليات التربوية والتعليمية بعمق وفعالية، بما ينعكس إيجاباً على جودة أداؤها ومخرجات تعلم طالباتها.

ثانياً: المهارات التنظيمية

تشكل المهارات التنظيمية عنصراً محورياً في ضمان حسن سير العملية التعليمية، من خلال تطبيق الأنظمة واعتماد آليات عمل واضحة تُحقق التكامل بين الجانبين التعليمي والإداري داخل المدرسة. وتتجلى هذه المهارات في قدرة المعلمة على فهم الأنظمة والقوانين التربوية التي تنظم العلاقات داخل البيئة المدرسية، واهتمامها بعمليات الاتصال الفعال بوصفها وسيلة أساسية للتنسيق والتكامل بين أفراد المجتمع المدرسي. كما تُسهم المهارات التنظيمية في تخطيط وتنظيم العمل التعليمي على مستوى الصف والمدرسة، ومتابعة تنفيذ المناهج والبرامج الدراسية بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة (جعلاب وزوزو، 2018).

ثالثاً: المهارات الإنسانية

تجلى مهارات القيادة الإنسانية في قدرة المعلمة على التفاعل الفعال مع زميلاتها وطالباتها وتنسيق الجهود بينهن، بما يعزز روح العمل الجماعي والتعاون داخل البيئة المدرسية. ويتطلب ذلك من المعلمة أن تكون واضحة في شخصيتها، قادرة على بناء علاقات مهنية متينة مع من تتعامل معهم، وواعية بميول الطالبات واحتياجاتهن. ويشمل ذلك أيضاً الفهم الواعي لمشاعر الطالبات والزميلات، وتعزيز ثقتن بأنفسهن، وتقبل آرائهن وملاحظتهن البناءة، وتشجيعهن على التفكير الإبداعي والتعبير عن أفكارهن بحرية (الشمري وآخرون، 2018).

ومن خلال التعريف السابق يتضح أن المهارات الإنسانية تشمل القدرات التي تمكن المعلمة من فهم الآخرين في البيئة التعليمية والتفاعل معهم بفعالية، بما يُسهم في بناء علاقات إيجابية قائمة على الاحترام والتقدير بين المعلمات والطالبات وأولياء الأمور، ويعزز مناخاً تربوياً يسوده التعاون والثقة المتبادلة.

رابعاً: المهارات الإدراكية التصورية

تشير المهارات الإدراكية التصورية قدرة المعلمة على إدراك بيئة العمل المدرسية بوصفها كياناً متكاملًا، وفهم العلاقات المتبادلة بين عناصرها المختلفة، مثل الطالبات والمعلمات والإدارة والمجتمع المدرسي. وتشمل هذه المهارات القدرة على توقع النتائج المترتبة على أي تغيير يحدث في أحد جوانب العملية التعليمية، وفهم تأثيرها على الجوانب الأخرى، إضافةً إلى القدرة على الربط بين الأسباب والنتائج في المواقف التربوية المختلفة. وتُعد نطاق هذه المهارات واسعاً، إذ يتضمن التفكير التربوي التحليلي، والقدرة على التخطيط، والكفاءة في التعامل مع المعلومات التعليمية، ودراساتها بعمق واتخاذ قرارات مناسبة بناءً عليها (الغامدي، 2022).

وفي ذات السياق، فإن المهارات الإدراكية التصورية تمثل عمليات عقلية عليا تمكن المعلمة من تحليل المواقف الصفية المعقدة، واتخاذ قرارات تربوية واستراتيجية تسهم في تحسين الممارسات التعليمية. كما تُعد ضرورية لفهم العلاقات بين المفاهيم المجردة في المجال التربوي، وتطوير رؤى مبتكرة تسهم في تحسين البيئة التعليمية ورفع كفاءتها.

وبعد استعراض الأبعاد العامة للمهارات القيادية كما تناولتها الأبحاث التربوية، فإنه من المناسب تحديد الأبعاد التي تتفق مع طبيعة الدراسة الحالية وموضوعها، والمتمثلة في دور القيادة الموزعة في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات المرحلة الابتدائية. وبناءً على ذلك، ركزت الدراسة على أربعة أبعاد رئيسية هي: التأثير والإقناع، القيادة التعاونية، المهارات التقنية، والرؤية الاستراتيجية، وهي كالتالي:

1. التأثير والإقناع:

يُعد التأثير والإقناع أحد أهم أبعاد المهارات القيادية لدى المعلمات، إذ يُعبران عن القدرة على التأثير إيجابياً على الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المشتركة من خلال التواصل الفعال والحوار البناء، وتُسهم هذه المهارة في تعزيز فعالية العملية التعليمية، إذ تُمثل جوهر التفاعل الإنساني

داخل المدرسة، وتُساعد المعلمات على التفاعل مع زميلاتهن وطالباتهن بأسلوب مهذب قائم على الاحترام المتبادل والفهم العميق لاحتياجاتهن، مما يُمكنهن من حل المشكلات التعليمية والتأثير في مواقف وسلوكيات الآخرين بمرونة وتوازن (Keung et al., 2020). وتتجلى أهمية التأثير والإقناع في كافة العلاقات التفاعلية داخل المدرسة، سواء من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي، أو من خلال أساليب التفاعل الصفي، والتي تعتمد على وضوح الرسالة التربوية، وديناميكية الأداء، والتفاعل بين المثير والاستجابة، مما يساهم في تحقيق أهداف التعليم والتعلم (عبداللاوي والعربي، 2020).

كما تُعدّ مهارة التأثير والإقناع أيضاً عنصراً قيادياً يُمكن المعلمات من توجيه الطالبات نحو تبني القيم الإيجابية، وتنمية السلوك المسؤول، وتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي، والقدرة على التعاون، واحترام الآخرين. ومن خلال أسلوبهن الإقناعي، يُمكن للمعلمات من تحفيز الطالبات والزميلات، وتشجيع روح المبادرة والالتزام في بيئة تعليمية قائمة على الحوار والانفتاح وقبول الآخر. وبذلك، تُجسد المعلمات نموذجاً قيادياً مؤثراً يساهم في بناء شخصيات الطالبات، وتعزيز ثقافة التعاون والمشاركة المهنية بين أفراد المجتمع المدرسي (اللالا والمزين، 2020). وفي ذات السياق، تعتبر مهارة التأثير والإقناع سمة أساسية من سمات القيادة التربوية لدى المعلمات، إذ تُمكنهن من تحفيز الطالبات والزميلات وتوجيه سلوكهن نحو تحقيق الأهداف التربوية المشتركة. كما تُسهم في تهيئة بيئة مدرسية إيجابية قائمة على الحوار والثقة والاحترام المتبادل. وتبرز أهمية هذه المهارة في سياق القيادة الموزعة، حيث يعتمد نجاح توزيع الأدوار والمسؤوليات داخل المدرسة على قدرة المعلمات على التأثير والإقناع وبناء الثقة، مما يساهم في تحقيق التعاون وتكامل الجهود نحو تطوير العملية التعليمية.

2. القيادة التعاونية:

تُعرّف القيادة التعاونية بأنها أسلوب القيادة الذي تمارسه المعلمات من خلال مشاركتهن الفاعلة في جميع المهام والأنشطة المدرسية لتحقيق النتائج التعليمية المرجوة. وتعتمد هذه القيادة على العمل الجماعي المنظم الذي يجمع بين الذكاء والإبداع والكفاءة، ويعتمد على خلق بيئة من الثقة والاحترام المتبادل والطموح المشترك، في إطار تعاوني يشمل المهارات الشخصية والفكرية (علي، 2022). وتُعد القيادة التعاونية من أهم أدوات تعزيز تبادل الخبرات وتطوير الأداء الجماعي بين المعلمات، فهي تُسهم في رفع كفاءة فرق العمل المدرسية، وتحقيق التكامل بين الأدوار والمهام المختلفة. فهي ليست مجرد بديل عن العمل الفردي، بل تُمثل نتاجاً تعاونياً لمهام وأدوار جميع أعضاء الفريق، حيث يتحمل كل عضو مسؤولية واضحة ضمن المجموعة (عايش والدجني، 2018).

وفي ضوء ما سبق، تعتبر القيادة التعاونية جوهر القيادة الموزعة في البيئة المدرسية. ويعتمد نجاح توزيع الأدوار والمسؤوليات على قدرة المعلمات على العمل بروح الفريق، وتبادل الخبرات، واتخاذ القرارات الجماعية القائمة على الثقة والمشاركة. وهذا يعزز فعالية الأداء التعليمي، ويدعم تحقيق أهداف المدرسة بشكل شامل.

3. المهارات التقنية:

تُعدّ المهارات التقنية ركيزة أساسية للقيادة التربوية الحديثة، فهي تُمثل مجموعة من الأساليب والمتطلبات التكنولوجية والإدارية المستمرة التي تُسهم في استخدام التقنيات الرقمية في إدارة العملية التعليمية داخل المدارس، بهدف رفع جودة الأداء وتحسين كفاءة العمل التربوي والإداري، بما يُحقق الأهداف التعليمية للمؤسسة (القحطاني، 2017).

وتشمل هذه المهارات قدرة المعلمة على التواصل الفعال باستخدام مختلف الأدوات الرقمية داخل المدرسة وخارجها، واستخدام الحاسوب لإعداد السجلات التعليمية والإدارية، والاستفادة من المنصات الرقمية لمتابعة تنفيذ الدروس والأنشطة الصفية. كما تشمل قدرتها على تكوين فرق عمل تعاونية تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية واتخاذ القرارات المناسبة، بالإضافة إلى تهيئة بيئة تعليمية تُشجع على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، وخاصةً تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بهدف تعزيز الفعالية التعليمية والإدارية (السليحات وخضر، 2019).

وبناء على ما سبق، تعتبر المهارات التقنية من أهم مقومات المعلمة في العصر الرقمي، إذ تُسهم في تحسين جودة التعليم وتطوير ممارساته. فهي تُمكن المعلمات من إدارة وتنظيم الحصص الدراسية بفعالية، مما يُعزز مشاركة الطالبات ويُسهم في خلق بيئة تعليمية مرنة وتفاعلية. كما تُساعد التكنولوجيا المعلمات على جمع بيانات أداء الطالبات وتحليلها بدقة لتقديم الدعم الفردي المناسب، وتُمكنهن من التواصل بفعالية مع أولياء الأمور والزميلات عبر المنصات الرقمية، مما يُعزز التعاون والتكامل المهني. وفي إطار القيادة الموزعة، تعد هذه المهارات حاسمة في تمكين المعلمات من المشاركة في صنع القرار وتنفيذ المبادرات التعليمية باستخدام الأدوات الرقمية الحديثة، ودعم التحول الرقمي في التعليم وتعزيز فعالية القيادة التربوية داخل المدرسة.

4. الرؤية الاستراتيجية:

تُعدّ الرؤية الاستراتيجية من الركائز الأساسية للقيادة التربوية الفعالة، فهي تُمكن المعلمات من استشراف مستقبل التعليم، وتحديد أهداف بعيدة المدى تُسهم في تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. تُساعد هذه الرؤية على توجيه الجهود نحو أهداف واضحة، وبناء علاقات مهنية قائمة على الثقة والتعاون، وإشراك الزميلات في صنع القرار وتبادل الخبرات، مما يُعزز روح المبادرة والالتزام المهني، ويُسهم في رفع جودة التعليم واستمراره (O'Connor, 2018).

وأشار عباينة (2015) أهمية تبني الرؤية الاستراتيجية في المدارس، فهي تمكن المعلمات من تنظيم وتوظيف الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة، وتساهم في حل المشكلات باستخدام الأساليب العلمية، كما تعد وسيلة فعالة لمنع العشوائية في اتخاذ القرارات، وتوفير الوضوح والطمأنينة للعاملين من

خلال تحديد المسار الذي يجب اتباعه لتحقيق أهداف المدرسة.

ترتبط الرؤية الاستراتيجية بقدرة المعلمة على إدارة الوقت بكفاءة من خلال التخطيط والتنظيم وتحديد الأولويات واستثمار الوقت بشكل فعال لإنجاز المهام التعليمية ضمن الإطار الزمني المحدد (العازمي، 2020). كما يشمل ذلك قدرتها على حل المشكلات واتخاذ القرارات التربوية المناسبة، وهي مهارة أساسية تُمكنها من مواجهة التحديات التربوية اليومية وتحويلها إلى فرص للتطور والإبداع. وتعتمد هذه القدرة على تحليل المواقف الصفية بدقة، وتقييم البدائل، واختيار الأنسب منها بناءً على احتياجات الطالبات وظروف البيئة التعليمية (عايش والدجني، 2018).

وبناءً على ما سبق، يتضح أن الرؤية الاستراتيجية تعد من الركائز الأساسية التي ترتكز عليها القيادة الموزعة، إذ تُمكن المعلمات من المشاركة الفاعلة في تحديد أهداف المدرسة المستقبلية وتوجيه الجهود نحو تحقيقها بشكل متكامل. ومن خلال هذه الرؤية، تسهم المعلمات في اتخاذ القرارات التربوية ومواجهة التحديات بأساليب مبتكرة، مما يُعزز فعالية العمل الجماعي، ويُعزز ثقافة المشاركة والمسؤولية المشتركة داخل المدرسة. وبذلك، تُسهم الرؤية الاستراتيجية في تحقيق مبادئ القيادة الموزعة القائمة على تبادل الخبرات وتنسيق الأدوار، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة، مما يُنعكس إيجاباً على جودة العملية التعليمية.

المعلمة القائدة في ضوء القيادة الموزعة:

نظراً لأهمية المهارات القيادية لدى المعلمات في الارتقاء بجودة التعليم ورفع كفاءة الأداء التعليمي، برز مفهوم القائدة التربوية كتجسيد عملي لهذه المهارات داخل المدرسة. تُمثل المعلمة جوهر القيادة الفعالة، وتُساهم في تطوير بيئة العمل وتحقيق الأهداف التربوية المشتركة. وتُعد القائدة التربوية عنصراً أساسياً في العملية التعليمية، كونها الأقرب إلى الطالبات والأكثر قدرة على فهم احتياجاتهن التربوية والنفسية، كما تُسهم في التواصل البناء مع أولياء الأمور، وتُمثل الواجهة المباشرة لسياسات المدرسة والإدارة التربوية. وهذا ما يجعل دورها محورياً، ويتطلب إعداداً وتدريباً مستمرين في مجالات القيادة التربوية والممارسات المهنية (قهوجي والزين، 2022).

ويرى الحلاج وآخرون (2020) أن تطوير القيادة التربوية لدى المعلمات يعتبر أولوية استراتيجية في المدارس الحديثة. ويتجاوز دور المعلمة حدود الفصل الدراسي ليشمل قيادة زميلاتها في التطوير المهني والمشاركة الفاعلة في صنع القرار المدرسي. ويتطلب هذا التحول تبني فلسفة جديدة في إدارة المدارس، تقوم على تمكين المعلمات وتوزيع الأدوار القيادية بمرونة، مما يعزز ثقافة المشاركة والمسؤولية الجماعية، ويساهم في رفع مستوى الالتزام بأهداف التعليم ورؤية المدرسة المستقبلية.

وأشار السيسي حسن (2016) إلى مجموعة من المتطلبات الضرورية لتفعيل دور المعلمة القائدة في ضوء القيادة الموزعة، من أبرزها:

- اعتماد هياكل تنظيمية مرنة داخل المدرسة تسهل التواصل وتدعم اتخاذ القرارات اللامركزية، وتسمح بتدفق المعلومات بين الأقسام والوحدات المختلفة، وتزيد من مساهمة المعلمات في قيادة المدرسة.
- نشر ثقافة تنظيمية مبنية على الثقة والعدالة، ومبنية على قيم المشاركة والتعاون والتسامح، مما يعزز المناخ الإيجابي الداعم للقيادة الموزعة.
- تدريب المعلمات على الأدوار القيادية داخل المدرسة بما في ذلك مهارات اتخاذ القرار والتواصل الفعال والعمل الجماعي وقبول الرأي الآخر وهي مهارات تساهم بشكل مباشر في تنمية كفاءتهن القيادية.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز التواصل بين أفراد المجتمع المدرسي، وتوسيع نطاق المشاركة في القرارات التربوية والإدارية، بما في ذلك التواصل مع الطالبات وأولياء الأمور وجميع المستفيدين من العملية التعليمية.
- الاستفادة من خبرات وقدرات المعلمات حتى لا يشغلن مناصب قيادية في إحداث التغيير وتطوير العمل المدرسي من خلال مشاركتهن في إعداد الخطط وحل المشكلات وتقديم مقترحات التطوير.
- تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية تعتمد على تبادل الخبرات وتوزيع فرق العمل ومناقشة القضايا التربوية والتدريسية وهو ما يمثل جوهر القيادة الموزعة في المجال التربوي.

الدراسات السابقة:

- هدفت دراسة العجمي وآخرون (2023) الكشف عن مستوى القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان ومدى تأثير هذه القيادة على سلوكيات المواطنة التنظيمية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وتكونت أداة الدراسة من استبانة، وزعت على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (300) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. توصلت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها أن درجة ممارسة القيادة الموزعة لمديري المدارس ككل جاءت بدرجة عالية جداً، وجاء بعد "ثقافة المدرسة" كأكثر الأبعاد ممارسة، كما كشفت الدراسة عن وجود تأثير إيجابي لقيادة مدير المدرسة الموزعة على سلوكيات المواطنة التنظيمية.
- هدفت دراسة النجار (2023) الكشف عن مستوى القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، والكشف عن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر المعلمين، والتعرف إلى العلاقة بين متوسط القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (558) من معلمي المدارس الثانوية، واستخدم الباحث مقياس القيادة الموزعة، ومقياس سلوك المواطنة التنظيمية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن مستوى القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية

لفلسطين من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة طردية بين متوسط القيادة الموزعة وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس الثانوية.

- هدفت دراسة الثبيتي والحمدي (2023) التعرف على دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن تبعاً للأبعاد التالية: (المهارات الإبداعية، والمهارات التطويرية والمهارات التأثيرية). اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة حيث بلغ حجم العينة (193) معلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة.
- هدفت دراسة ادعيس والجرادات (2023) للتعرف إلى درجة ممارسة القيادة التوزيعية وعلاقتها بتنمية التنظيمات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في مديرية تربية قصبه عمان من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وعلى استبانة كأداة للدراسة تكونت من ثلاث مجالات هي: (الرؤية، الثقافة المدرسية، الممارسات القيادية) طبقت على عينة تكونت من (318) من مديري المدارس الثانوية. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التوزيعية لمديري المدارس الثانوية في مديرية تربية قصبه عمان جاءت بدرجة عالية، وقد جاء مجال الممارسات القيادية في الترتيب الأول ثم مجال الثقافة المدرسية، وأخيراً مجال الرؤية.
- هدفت دراسة مخامرة (2022) الكشف عن علاقة القيادة الموزعة للمديرين بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وعلى الاستبانة كأداة للدراسة وزعت على عينة مكونة من (106) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الموزعة ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وعلاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بينهما.
- هدفت دراسة مجدلاوي وعطاري (2022) التعرف إلى درجة قيام المعلمين بأدوار قيادية وعلاقة ذلك بالتميز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين القادة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، والمنهج النوعي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد ثلاث أدوات، استبانتين، ومقابلة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطباقية العشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة وتكونت من (397) معلمًا من المعلمين القادة، بالإضافة على عينة مقصودة لتحقيق غرض المقابلات بلغت (15) معلمًا قائدًا خبيرًا يعملون في المدارس داخل الخط الأخضر. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المشاركين لدرجة قيام المعلمين بأدوار قيادية وكذلك تقديرهم لدرجة التميز المؤسسي جاءت بدرجة مرتفعة على المقياسين ومجالتهما.
- هدفت دراسة المغيرة وآخرون (2022) الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة الوسطى بسلطنة عُمان. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وعلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية مقدارها (287) معلم ومعلمة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة في محافظة الوسطى جاءت بدرجة ممارسة (عالية) في جميع أبعادها، حيث جاء في الرتبة الأولى بعد الرؤية والرسالة، وتلاه في الرتبة الثانية بعد المسؤولية المشتركة، وجاء في الرتبة الثالثة بعد تنظيم المدرسة، بينما جاء رابعاً بعد قيادة المعلم، وبعد التطوير المهني جاء في الرتبة الخامسة، كما جاء بعد تفويض السلطة في الرتبة الأخيرة.
- هدفت دراسة السحيم (2022) إلى التعرف على درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي من وجهة نظرهن، والكشف عن أثر بعض المتغيرات المستقلة على درجة توافر هذه الكفايات لدى المعلمات. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث أعدت استبانة لجمع البيانات مكونة من (42) عبارة موزعة على خمسة مجالات، وبعد التحقق من صدقها وثباتها طبقت على عينة من (258) معلمة حاسب آلي بمدينة الرياض. وكشفت نتائج الدراسة عن توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي بدرجة عالية، حيث جاء مجال المسؤولية الرقمية بالمرتبة الأولى، يليه توظيف واستخدام التقنية، ثم التقويم الإلكتروني، تلاه دعم تعلم الطالبات، وأخيراً إعداد وتنفيذ الدروس كأقل مجالات كفايات التدريس الإلكتروني توفراً لدى معلمات الحاسب الآلي. كما دلت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري الدورات التدريبية، والخبرة في التدريس.
- هدفت دراسة ناصر الدين وحزمة (2021) إلى قياس درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة لقياس درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة، تكونت من (64) فقرة موزعة إلى (8) مجالات، تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (237) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى اللاتي يعملن في مديرية تربية لواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن جاءت بدرجة متوسطة على جميع مجالات الاستبانة.
- هدفت دراسة بني عيسى وبني خلف (2020) الكشف عن درجة تمثل معلمي العلوم لمعايير المعلم القائد من وجهة نظر مدراء المدارس ومعلمي العلوم وطلبتهم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة موجبة للمديرين ومعلمي العلوم وطلاب، واستبانة موجبة لطلبتهم، تكونت عينة الدراسة من (93) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم و (23) مديراً ومديرة و (506) طالباً وطالبة من

طلاب الصف الحادي عشر. أظهرت النتائج أن تحقق معايير المعلم القائد لدى معلمي العلوم من وجهة نظر المديرين جاء بدرجة مرتفعة لجميع المعايير باستثناء معيار (بني الجانب المعرفي) ويستخدم الأبحاث والاستراتيجيات الحديثة) الذي جاء بدرجة متوسطة.

- هدفت دراسة اللالا والمزين (2020) إلى التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين للمهارات القيادية وعلاقتها بالانضباط الصفّي من وجهة نظر مديريهم ونوابهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانتيين الأولى لقياس المهارات القيادية مكونة من (41) فقرة موزعة على ثلاثة محاور: (مهارة الإبداع مهارة التطوير مهارة التأثير في الآخرين)، والاستبانة الثانية لقياس مستوى الانضباط الصفّي مكونة من (20) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من عدد (155) من المديرين ونوابهم العاملين بمدارس المرحلة الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين، والبالغ عددهم (280) مدير ونائب المدير من كلا الجنسين. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين للمهارات القيادية من وجهة نظر مديريهم ونوابهم جاءت بدرجة موافقة (كبيرة)، وجاء ترتيب محاور المهارات القيادية حسب الوزن النسبي مرتبة تنازلياً على النحو التالي: المرتبة الأولى: محور مهارة التأثير في الآخرين، المرتبة الثانية محور مهارة الإبداع، المرتبة الثالثة محور مهارة التطوير.
- هدفت دراسة التميمي والمومني (2020) الكشف عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى في محافظة العاصمة عمان للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة التي اتبعت المنهج الوصفي المسحي من (335) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأساسية الأولى بمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في محافظة العاصمة عمان، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من (40) عبارة موزعة على ثماني محاور، تم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج تطبيق أداة الدراسة أن درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة بشكل عام.
- هدفت دراسة الثبتي (2017) إلى التعرف على أدوار المعلمة كقائدة تربوية الواجب توافرها في ضوء مشروع تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية بالمدارس الثانوية بالخرج. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وزعت على عينة عشوائية تكونت من (103) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المعلمة لأدوارها كقائدة تربوية جاءت بدرجة كبيرة.
- هدفت دراسة العسيري (2018) إلى إلقاء الضوء على القيادة الموزعة وعلاقتها بتطوير الأداء المهني لمعلمي مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على دور المعلم في القيادة الموزعة، وأهمية القيادة الموزعة في تطوير أداء المعلم. واستخدم الباحث المنهج الفلسفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية. وتوصلت الدراسة إلى أن القيادة المدرسية تحتاج في المدارس إلى تقاسم القيادة مع المعلمين للعمل على نموهم المهني، وتكوين صف ثاني من القيادات، وأكدت على الحاجة إلى توظيف المداخل القيادية الحديثة، التي منها مدخل القيادة الموزعة لما له من دور بارز في التكريس للثقة المتبادلة والدعم والتعاون بين مختلف العاملين بالمدرسة.
- هدفت دراسة عساف والهوز (2018) التعرف على درجات تقدير معلمي المدارس الخاصة لممارسة مديريهم للقيادة الموزعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتم تصميم استبانة لقياس واقع ممارسة القيادة الموزعة تكونت من (39) فقرة موزعة على (4) مجالات هي: (رؤية المدرسة، المسؤولية المشتركة، الممارسات القيادية، الأعمال الفنية والبرنامج التعليمي)، وتكونت عينة الدراسة من (378) معلماً ومعلمة من المدارس الخاصة وأظهرت النتائج: أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة.
- هدفت دراسة المصاروة (2019) الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي في الأردن للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (317) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (32) فقرة، وزعت على ثلاثة مجالات مثل أبعاد القيادة الموزعة وهي: (الممارسات القيادية، والثقافة المدرسية، والإلهام بالرؤية). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجة كبيرة.
- هدفت دراسة الزهراني وصانغ (2019) التعرف على درجة ممارسة قادة مدارس التعليم الحكومي لأبعاد القيادة الموزعة بمحافظة القويعة ودرجة توفر الثقة التنظيمية لدى المعلمين وقادة المدارس، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين القيادة الموزعة ودرجة توفر الثقة التنظيمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من قادة ومعلمين مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن ممارسة القيادة الموزعة وأبعادها لدى قادة المدارس كان بدرجة منخفضة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى بين القيادة الموزعة والثقة التنظيمية.
- هدفت دراسة الخزاعي والقرني (2019) التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة لأسلوب القيادة الموزعة، والتعرف على مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة لأسلوب القيادة الموزعة ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، واعتمد الباحث لقياس درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة لأسلوب القيادة الموزعة على مقياس (DLI) والمكون من أربعة أبعاد هي: (تعاون فريق القيادة، دعم القيادة، الإشراف القيادي، المشاركة في اتخاذ القرار) كما اعتمد لقياس الالتزام التنظيمي لدى المعلمين على مقياس (OCQ)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وبلغ عدد أفرادها (573) معلم. وتوصلت الدراسة إلى

عدة نتائج كان من أهمها أن ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة لأسلوب القيادة الموزعة جاء بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، وجاء ترتيب الأبعاد تنازلياً على النحو التالي: (الإشراف القيادي، تعاون فريق القيادة، دعم القيادة، المشاركة في اتخاذ القرار)، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية (طردية) عالية القيمة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة لأسلوب القيادة الموزعة ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تتميز الدراسة الحالية بتناولها اتجاهها ونمطاً قيادياً حديثاً، وهو القيادة الموزعة في المؤسسات التربوية، وعلاقتها بتطوير المهارات القيادية للمعلمات، وذلك من خلال التطرق إلى أبعاد حديثة للقيادة الموزعة، ومهارات قيادية قلما تناولتها الدراسات السابقة.
- تتميز الدراسة الحالية من حيث تناولها لمتغيرين معاً، وهما "القيادة الموزعة" و "المهارات القيادية"، في حين أن الدراسات السابقة ركزت غالباً على أحد هذين المتغيرين فقط. ولم يتم العثور على دراسة سابقة جمعت بين دراسة هذين المتغيرين في آن واحد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- إعداد خطة الدراسة، وعرضها أولاً على المشرف العلمي ومناقشتها معه وإجراء التعديلات اللازمة، ثم عرضها على مجلس القسم للحصول على الموافقة الرسمية واعتماد موضوعها المتعلق بدور القيادة الموزعة في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام.
- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة (القيادة الموزعة، المهارات القيادية لدى المعلمات)، للاستفادة منها في بناء الإطار النظري للدراسة، وإثرائه بالمعارف ذات العلاقة، وكذلك في تحديد أبعاد أداة الدراسة وصياغة فقراتها.
- إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، وعرضها على المشرف العلمي للحصول على التغذية الراجعة اللازمة، ثم إجراء التعديلات المطلوبة على ضوء تلك الملاحظات.
- عرض أداة الدراسة في صورتها المعدلة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية والقيادة المدرسية، ومن الخبراء في قطاع التعليم العام، بلغ عددهم (13) محكماً، والاستفادة من ملاحظاتهم في تعديل صياغة الفقرات وتحديد انتمائها للأبعاد، والوصول إلى الصورة النهائية للأداة.
- تصميم الاستبانة في صورة نموذج إلكتروني وإتاحتها عبر رابط على الإنترنت، مما يسهل عملية تطبيقها على معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام، ثم عرضها بصيغتها الإلكترونية على المشرف العلمي لمراجعتها وأخذ الإذن بالتطبيق على عينة الدراسة.
- التقدم بطلب إلى اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي في الجامعة للحصول على الموافقة الأخلاقية الرسمية لتطبيق أداة الدراسة، التزاماً بأخلاقيات البحث العلمي، وضمان السرية وعدم الإفصاح عن هوية المشاركين.
- الحصول على خطاب رسمي موجّه إلى الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، لتسهيل مهمة تنفيذ الدراسة، وتذليل العقبات المتعلقة بالوصول إلى معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس التابعة لها.
- تحديد مجتمع الدراسة بدقة، والمتمثل في جميع معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام، استناداً إلى البيانات الرسمية الواردة من الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، وقد بلغ عددهن الإجمالي (2481) معلمة.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام؛ للتحقق من وضوح فقرات الأداة، وسهولة فهمها، وإجراء التحليلات الأولية اللازمة لاختبار صدقها وثباتها.
- إجراء التعديلات النهائية على أداة الدراسة في ضوء نتائج العينة الاستطلاعية، ثم توزيع الاستبانة الإلكترونية في صورتها النهائية على العينة الرئيسية من معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام، وجمع الاستجابات المكتملة، وقد بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (365) استبانة.
- إدخال بيانات الاستبانات في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، ثم عرض النتائج في جداول وأشكال، وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وصولاً إلى التوصيات والمقترحات المتعلقة بتفعيل القيادة الموزعة وتنمية المهارات القيادية لدى معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام.

منهجية الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة الحالية، تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وهذا المنهج يصف العلاقة بين متغيرين أو أكثر؛ لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات. وقد تمثلت متغيرات الدراسة الحالية في القيادة الموزعة ودورها في تنمية المهارات القيادية لمعلمات المرحلة الابتدائية.

عينة الدراسة:

- عينة الدراسة الاستطلاعية: طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة وذلك بغرض التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.
- العينة الأساسية: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام بلغ حجم المجتمع الأصلي (2481) معلمة. وقد تم تحديد حجم العينة باستخدام معادلة ستيفن تومبسون (Thompson, 2012, pp. 59–60) والتي تُستخدم لتحديد حجم العينة في المجتمعات المحدودة وبعد تطبيق المعادلة تم توزيع الاستبانة على (365) معلمة من مجتمع الدراسة الفعلي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للعام الدراسي 1446هـ/2025م والبالغ عددهن (2481) معلمة وفقاً للإحصائية الواردة من الإدارة العامة لتعليم بالمنطقة الشرقية/ إدارة التطوير والتحول ملحق رقم (6)، وتم اختيار معلمات المرحلة الابتدائية كمجتمع للدراسة نظراً لارتفاع نسبة الكادر التعليمي في هذه المرحلة مقارنة في المرحلة المتوسطة والثانوية وفقاً لبيانات مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار.

الأساليب الإحصائية:

1. استخدمت الدراسة الحالية مقياس ليكرت الخماسي مع الاستبانة، وقد تم التصحيح كما هو موضح أدناه:

جدول (1): طريقة تصحيح الاستبانة

سلم الإجابة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

وقد تم تقدير كل من: درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمات؛ ودرجة امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات وفق السلم التالي:

جدول (2): سلم تقدير درجة الممارسة/ الامتلاك

درجة الممارسة/ الامتلاك	المتوسط الحسابي من	المتوسط الحسابي إلى أقل من
منخفضة جداً	1.00	1.80
منخفضة	1.80	2.60
متوسطة	2.60	3.40
عالية	3.40	4.20
عالية جداً	4.20	5.00

2. معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب كمل مما يلي:

- الاتساق الداخلي للاستبانة.

- العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الدمام لأبعاد القيادة الموزعة ومستوى امتلاك المعلمات للمهارات القيادية.

3. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، للتحقق من ثبات الاستبانة.

4. التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and percentages) لوصف عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال المهارات القيادية).

5. الإحصاء الوصفي المتمثل بالمتوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على كل من: درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمات؛ ودرجة امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات.

6. تم ترتيب العبارات في كل بُعد، والأبعاد في كل محور وفقاً للمتوسط الحسابي الأعلى والانحراف المعياري الأقل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للقيادة الموزعة في أبعادها التالية: (ثقافة المدرسة، المسؤولية المشتركة، ممارسات القيادة، التطوير المهني) من وجهة نظر المعلمات؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب، وتقدير درجة الممارسة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الموزعة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب وتقدير درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للقيادة الموزعة في أبعادها التالية:

(ثقافة المدرسة، المسؤولية المشتركة، ممارسات القيادة، التطوير المهني) من وجهة نظر المعلمات

الرقم	البُعد	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الممارسة
1	ثقافة المدرسة	3.38	0.652	1	متوسطة
4	التطوير المهني	3.28	0.636	2	متوسطة
3	ممارسات القيادة	3.28	0.654	3	متوسطة
2	المسؤولية المشتركة	3.28	0.709	4	متوسطة
	درجة ممارسة القيادة الموزعة الكلية	3.31	0.640		متوسطة

أظهرت نتائج جدول (3) أن مستوى ممارسة مديرات المدارس الابتدائية في الدمام للقيادة الموزعة جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط كلي (3.31). وتصدر بُعد "ثقافة المدرسة" المرتبة الأولى، يليه "التطوير المهني" و"ممارسات القيادة"، بينما جاء "المسؤولية المشتركة" في المرتبة الأخيرة، وجميعها ضمن

المستوى المتوسط. تعكس هذه النتيجة تحولاً تدريجياً نحو تبني القيادة الموزعة وفق نموذج تمكين المدارس، حيث لا تزال بعض المدارس في مراحل التهيئة أو الانطلاق، ولم تصل بعد إلى مرحلتها المتقدمة والتميز. كما تشير إلى وجود ممارسات فعلية للقيادة الموزعة، لكنها لم تبلغ مستوى النضج المؤسسي الكامل. ويتطلب تحقيق التميز تعزيز العمل التعاوني، وتكامل الأدوار، وتفعيل مجتمعات التعلم المهني، من خلال التحسين المستمر والدعم المؤسسي. وتُعد النتيجة مؤشراً إيجابياً على تطور تدريجي نحو ترسيخ القيادة الموزعة. وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت إلى مستوى متوسط، وتختلف مع دراسات أخرى أظهرت مستويات مرتفعة أو منخفضة لممارسة القيادة الموزعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للمهارات القيادية التالية: (الرؤية الاستراتيجية، المهارات التقنية، القيادة التعاونية، التأثير والإقناع) من وجهة نظر المعلمات؟
للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب وتقدير درجة امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للمهارات القيادية التالية: (الرؤية الاستراتيجية، المهارات التقنية، القيادة التعاونية، التأثير والإقناع) من وجهة نظر المعلمات، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب وتقدير درجة امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للمهارات القيادية التالية: (الرؤية الاستراتيجية، المهارات التقنية، القيادة التعاونية، التأثير والإقناع) من وجهة نظر المعلمات

الرقم	البعد	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الامتلاك
4	التأثير والإقناع	3.39	0.668	1	متوسطة
3	القيادة التعاونية	3.37	0.664	2	متوسطة
2	المهارات التقنية	3.27	0.683	3	متوسطة
1	الرؤية الاستراتيجية	3.24	0.650	4	متوسطة
درجة امتلاك المهارات القيادية ككل		3.32	0.625		متوسطة

أظهرت نتائج جدول (4) أن درجة امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية في الدمام للمهارات القيادية جاءت متوسطة بمتوسط كلي (3.32). وتصدر بُعد "التأثير والإقناع"، يليه "القيادة التعاونية"، ثم "المهارات التقنية"، وأخيراً "الرؤية الاستراتيجية"، وجميعها بدرجة متوسطة. تشير هذه النتيجة إلى امتلاك المعلمات مهارات قيادية أساسية، لكنها لم تصل بعد إلى مستوى النضج والتمكين الكامل، حيث لا يزال تطبيقها محدوداً في مواقف معينة. ويُعزى ذلك إلى عوامل مثل محدودية التمكن القيادي، وتركيز التدريب على الجوانب الإدارية، إضافة إلى الأعباء التدريسية وضعف الحوافز. وتتفق النتائج مع دراسات أشارت إلى مستوى متوسط في تنمية المهارات القيادية، بينما تختلف مع أخرى أظهرت مستويات مرتفعة، ما يعكس اختلاف السياقات التعليمية. وبشكل عام، تمثل هذه النتيجة قاعدة جيدة للتطوير، لكنها تتطلب دعماً مؤسسياً وبرامج تدريبية موجهة لتعزيز القيادة الاستراتيجية والتعاونية لدى المعلمات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الدمام لأبعاد القيادة الموزعة ومستوى امتلاك المعلمات للمهارات القيادية؟
تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) وجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

جدول (5): معامل الارتباط بيرسون بين درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الدمام لأبعاد القيادة الموزعة ومستوى امتلاك المعلمات للمهارات القيادية

القيادة الموزعة	الرؤية الاستراتيجية	المهارات التقنية	القيادة التعاونية	التأثير والإقناع	درجة امتلاك المهارات القيادية
ثقافة المدرسة	.801**	.801**	.830**	.820**	.866**
المسؤولية المشتركة	.822**	.752**	.786**	.773**	.834**
ممارسات القيادة	.847**	.746**	.775**	.742**	.828**
التطوير المهني	.841**	.785**	.804**	.775**	.853**
درجة ممارسة القيادة الموزعة	.857**	.797**	.826**	.804**	.875**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01.

تشير نتائج جدول (5) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الدمام لأبعاد القيادة الموزعة ومستوى امتلاك المعلمات للمهارات القيادية؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.742) و (0.875). ويُصنّف هذا النوع من العلاقات بأنه قوي وفق التصنيف الذي أورده عبد الرحمن (2021)، والذي يحدد أن العلاقات التي تقل عن (0.30) تُعد ضعيفة، والعلاقات بين (0.30 – أقل من 0.70) متوسطة، والعلاقات التي تتراوح بين (0.70 – أقل من 1.00) قوية.
تشير هذه النتيجة إلى أن ارتفاع مستوى ممارسة القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس يقابله ارتفاع مماثل في مستوى امتلاك المعلمات للمهارات القيادية، مما يعكس علاقة مباشرة وتكاملية بين أسلوب القيادة السائد في المدرسة ونمو كفاءات المعلمات القيادية. وتوضح النتائج أن القيادة الموزعة تُهيئ بيئة تنظيمية محفزة لتنمية مهارات القيادة من خلال المشاركة الفاعلة، والتفويض، وتبادل الخبرات، بما يعزز الثقة المهنية والمساءلة المشتركة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توصلت إليه نتائج الأبعاد السابقة، إذ أظهرت التحليلات أن مستوى ممارسة القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية بمدينة الدمام جاء بدرجة متوسطة، ما يشير إلى وجود ممارسات إيجابية تتسم بالتعاون والمشاركة، لكنها لم تصل بعد إلى مستوى التمكين المؤسسي الكامل. فقد أبدت مديرات المدارس حرصاً على إشراك المعلمات في تحمل المسؤوليات، وتشجيع العمل الجماعي، ودعم التطوير المهني، وهو ما أسهم في بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والمشاركة في صنع القرار.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العسيري (2018) التي أكدت أن تطبيق القيادة الموزعة يسهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين من خلال تعزيز التعاون والثقة والمشاركة في اتخاذ القرار، مما يعزز نمو الكفاءات القيادية. كما تتفق مع نتائج دراسة (Liu & Gümüş, 2021) التي بينت أن القيادة الموزعة تؤثر إيجابياً في رضا المعلمين وكفاءتهم الذاتية عبر ثقافة مدرسية داعمة وتعاون مهني فعال.

وتدعم دراسة (Galdames, 2023) هذه النتيجة ببيانها أن القيادة الموزعة تمثل محفزاً رئيساً للتطوير المهني من خلال التعلم بالممارسة والمشاركة في اتخاذ القرار. في حين كشفت دراسة مخامرة (2022) عن علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الموزعة وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، بما يعكس أثرها في تعزيز الاتجاهات والسلوكيات المهنية الداعمة للقيادة التعاونية. كما أكدت دراسة (Shava & Tlou, 2018) أن القيادة الموزعة تسهم في تحسين الأداء التنظيمي ورفع مستوى الالتزام المهني عبر بيئة عمل قائمة على المشاركة والتمكين والثقة المتبادلة

النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أظهرت نتائج أبعاد القيادة الموزعة أن مستوى ممارسة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام للقيادة الموزعة جاء بدرجة متوسطة، مما يشير إلى مرحلة انتقالية نحو ترسيخ ثقافة القيادة التشاركية والتمكين المهني. وجاء بعد (ثقافة المدرسة) في المرتبة الأولى، يليه في المرتبة الثانية بعد (التطوير المهني)، يليه في المرتبة الثالثة بعد (ممارسات القيادة)، يليه في المرتبة الرابعة والأخيرة بعد (المسؤولية المشتركة).
- أظهرت نتائج مستوى المهارات القيادية للمعلمات، أن امتلاكهن لهذه المهارات جاء بدرجة متوسطة في جميع الأبعاد، حيث جاء بعد (التأثير والإقناع) في المرتبة الأولى، يليه في المرتبة الثانية بعد (القيادة التعاونية)، يليه في المرتبة الثالثة بعد (المهارات التقنية)، يليه في المرتبة الرابعة بعد (الرؤية الاستراتيجية).
- أظهرت نتائج الدراسة أن القيادة الموزعة تمثل عاملاً محورياً في تعزيز الممارسات القيادية داخل المدارس الابتدائية بمدينة الدمام، إذ كشفت البيانات الإحصائية عن وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة بين درجة ممارسة مديرات المدارس لأبعاد القيادة الموزعة ومستوى امتلاك المعلمات للمهارات القيادية.

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- العمل على رفع مستوى ممارسة القيادة الموزعة في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الدمام، من خلال تعزيز الأبعاد التي ظهرت بدرجة أقل، وبخاصة بُعد (المسؤولية المشتركة) وبُعد (ممارسات القيادة)، ويشمل ذلك توسيع فرص مشاركة المعلمات في تحمل المسؤوليات القيادية داخل المدرسة، وإشراكهن في اللجان المدرسية، وفتح العمل، واتخاذ القرار في القضايا التعليمية، بما ينسجم مع مفهوم القيادة الموزعة ويسهم في تنمية مهارتهن القيادية عملياً، مع استمرار دعم بُعد (ثقافة المدرسة) و(التطوير المهني) اللذين جاء في المراتب الأولى.
- تصميم برامج تطوير مهني موجهة للمعلمات تهدف إلى تنمية مهارتهن القيادية، مع التركيز بشكل خاص على الأبعاد التي ظهرت بدرجة أقل، مثل (الرؤية الاستراتيجية) و(المهارات التقنية)، من خلال برامج تدريبية تنمي مهارة التخطيط والتحليل وصياغة الرؤى وربط الجهود اليومية بالأهداف طويلة المدى، وذلك إلى جانب تعزيز مهارات (القيادة التعاونية) و(التأثير والإقناع) التي جاءت بدرجات أعلى نسبياً.
- تفعيل مجتمعات التعلم المهنية الرقمية داخل المدارس لتبادل الخبرات القيادية ومناقشة الممارسات الناجحة في تطبيق القيادة الموزعة بما يسهم في رفع كفاءة العمل الجماعي وتنمية مهارة التعاون المؤسسي.
- توجيه القيادات المدرسية إلى تبني القيادة الموزعة كمدخل لتحسين الممارسات القيادية لدى المعلمات، في ضوء ما أظهرته الدراسة من وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة بين درجة ممارسة مديرات المدارس لأبعاد القيادة الموزعة ومستوى امتلاك المعلمات للمهارات القيادية.

المقترحات:

تقترح الدراسة ما يلي:

- إجراء دراسات مقارنة بين مدارس البنات ومدارس البنين حول مستوى ممارسة القيادة الموزعة وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية.
- بحث العلاقة بين أنماط القيادة الأخرى (كالقيادة التحويلية أو التمكينية) ومهارات المعلمات القيادية لتحديد النموذج الأكثر تأثيراً.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أباحسين، شذى، والسبيعي، عبيد. (2020). درجة ممارسة رؤساء الأقسام بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لأبعاد القيادة الموزعة وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*، 21 (2)، 307-313.
<http://search.mandumah.com/Record/1080048>
- إبراهيم، حسام، والناصرية، أمل. (2019). درجة توفر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. *مجلة المعرفة التربوية*، 7 (14)، 29-64.
<http://search.mandumah.com/Record/1049631>
- أبو جمعة، عادل، ومحمود، نادية، وإمام، منى. (2017). التمكين الإداري للقيادات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مصر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 18 (5)، 409-424.
<http://search.mandumah.com/Record/847128>
- أبو خضير، إيمان. (2017). *التعلم التنظيمي والمنظمات المتعلمة*. الرياض: دار المؤيد.
- أبو زر، أيمن، والعاجز، فؤاد. (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلمهم (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية).
<http://search.mandumah.com/Record/696084>
- أحمد، محمد، وجرجس، نبيل، ومحمود، رجاء. (2023). واقع ممارسة القيادة الموزعة بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة سوهاج. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، 15 (15)، 795-845.
<http://search.mandumah.com/Record/1375937>
- ادعيس، سندس، والجرادات، محمود. (2023). *القيادة التوزيعية وعلاقتها بتنمية التنظيمات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في عمان* (رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية).
<http://search.mandumah.com/Record/1453745>
- آل بهيش، عزة، والبدوي، أمل. (2022). واقع ممارسة القيادة الموزعة لدى قائدات مدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية من وجهة نظر المعلمات والإداريات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6 (53)، 1-32.
<http://search.mandumah.com/Record/1338169>
- بني بكر، أحمد، وعبد الله، عبد الكريم. (2021). مستوى ممارسة مديري مدارس لواء الكورة للقيادة الابتكارية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى المعلمين (رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية).
<http://search.mandumah.com/Record/1301944>
- بني عيسى، هنادي، وبني خلف، محمود. (2020). درجة تمثل معلمي العلوم لمعايير "المعلم القائد" من وجهة نظر الطلبة والتربويين (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك).
<http://search.mandumah.com/Record/1120985>
- التميمي، رولا، والمومني، جهاد. (2022). درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في محافظة العاصمة عمان للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1 (8)، 140-166.
<http://search.mandumah.com/Record/1324421>
- الثبتي، أشواق، والحمدي، منال. (2023). دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن خلال العام الدراسي 1444هـ/2022م. *مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية*، 17 (1)، 147-164.
<http://search.mandumah.com/Record/1357167>
- الثبتي، نوال. (2017). أدوار المعلمة كقائدة تربوية في ضوء مشروع تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية بالمدارس الثانوية للبنات في محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية*، 33 (10)، 472-521.
<http://search.mandumah.com/Record/1075162>
- جعلاب، نور الدين، وزوزو، رشيد. (2018). مهام مدير المدرسة الابتدائية بين متطلبات الإدارة ومهارات القيادة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 26 (2)، 121-142.
<http://search.mandumah.com/Record/1014752>
- الحازمي، مها. (2022). تصور مقترح لتطوير القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء القيادة المستدامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6 (11)، 155-182.
<http://search.mandumah.com/Record/1265764>
- الحربي، خليل. (2016). واقع ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الموزعة بجامعة طيبة: دراسة ميدانية. *مجلة التربية*، 2 (170)، 674-709.
<http://search.mandumah.com/Record/864695>
- الحلاج، معزز، وجلال، أبو بكر، وخاطر، نعمة. (2020). تصور مقترح لدور المعلم كقائد بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء القيادة الموزعة: دراسة ميدانية بمحافظة البحيرة. *مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية*، 12 (12)، 1-24.
<http://search.mandumah.com/Record/1494360>
- الخزاعي، مرزوق، والقرني، صالح. (2019). أسلوب القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين. *مجلة القراءة والمعرفة*، 216 (2)، 159-194.
<http://search.mandumah.com/Record/991140>
- الخطيب، محمد، والعتيبي، موسى. (2020). مدى ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمحافظة الدوادمي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية*، 20 (1)، 415-450.
<http://search.mandumah.com/Record/1066927>

- الداود، حسن. (2023). العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرار بمدارس التعليم العام. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 47 (3)، 17-64. <http://search.mandumah.com/Record/1435444>
- الرواشدة، محمد، والجدوع، عصام. (2024). *القدرة التنبؤية للكمالية في المهارات القيادية والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل* (رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية). <http://search.mandumah.com/Record/1489429>
- الرويس، سارة. (2023). واقع ممارسة القيادة التحولية لدى قائدات المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية في مدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*، 23 (258)، 118-174. <https://doi.org/10.21608/mrk.2023.295461>
- الزهراني، صالح، والصانغ، عبد الرحمن. (2019). القيادة الموزعة لقادة المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعة. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، (108)، 196-211. <http://search.mandumah.com/Record/952891>
- زيدان، صفاء، وحورية، علي. (2022). درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط). <http://search.mandumah.com/Record/1327823>
- السحيم، أشواق. (2022). الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (12)، 61-81. <http://search.mandumah.com/Record/1323728>
- السليحات، وعد، وخضر، عدنان. (2019). درجة جاهزية الإدارة المدرسية الحكومية في محافظة العاصمة عمان لاستخدام الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 34 (3)، 13-40. <http://search.mandumah.com/Record/966801>
- سمعان، فيفيان. (2023). القيادة الموزعة: مدخل لتطوير الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم الثانوي العام: دراسة تحليلية. *مجلة الإدارة التربوية*، 10 (38)، 129-187. <http://search.mandumah.com/Record/1379937>
- السيسي، جمال، وحسن، نهلة. (2016). أبريل ربيع ثاني. *تطوير أدوار المعلم القيادية لتحسين العمل المدرسي في ضوء القيادة الموزعة* (بحث مقدم). المؤتمر العلمي الثاني لتطوير التعليم قبل الجامعي - رؤى مستقبلية، الجمعية العربية للقياس ومدارس طيبة، العبور، مصر. <http://search.mandumah.com/Record/1411976>
- الشاعر، حسين. (2016). *الإبداع الإداري وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير، جامعة الأزهر). <https://2u.pw/LgZ3VM>
- الشريف، علي. (2016). تصور مقترح لتطوير برنامج القيادة التربوية في جامعة الطائف. *مجلة التربية*، 4 (169)، 124-161. <http://search.mandumah.com/Record/864481>
- الشمري، سعاد، وأحمد، أحمد، وأبو الوفا، جمال. (2018). جودة أداء القيادات التربوية: رؤية نقدية ونظرة عصرية. *مجلة كلية التربية*، 29 (115)، 53-73. <http://search.mandumah.com/Record/924342>
- صالح، محمد. (2022). أثر القيادة التحولية على أداء الموارد البشرية. *مجلة قراءات علمية في الأبحاث والدراسات القانونية والإدارية*، (13)، 247-257. <http://search.mandumah.com/Record/1357876>
- صايمة، سميرة. (2017). درجة ممارسة المديرين للقيادة الموزعة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 6 (20)، 213-231. <http://search.mandumah.com/Record/842904>
- الصقبي، بدور، والكندري، جاسم. (2021). دور المعلم القائد في إصلاح المنظومة التعليمية بدولة الكويت. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1 (3)، 349-373. <http://search.mandumah.com/Record/1182983>
- الضامن، محمد، والفهد، منال. (2020). واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الموزعة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية*، 36 (4)، 116-148. <http://search.mandumah.com/Record/1085365>
- العاظمي، ناصر. (2020). مهارات القيادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، 28 (4)، 457-498. <http://search.mandumah.com/Record/1157918>
- العامية، زينة، وهلال، يارا، والحارثية، عائشة. (2022). ممارسة القيادة الموزعة لمديري المدارس وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين الجدد في مدارس سلطنة عمان (رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس). <http://search.mandumah.com/Record/1363275>
- عايش، تسنيم، والدجني، إيداد. (2018). تصور مقترح لتطوير المهارات القيادية لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة غزة في ضوء الاتجاهات القيادية المعاصرة (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية). <http://search.mandumah.com/Record/1027090>
- عبابنه، صالح. (2015). *التخطيط التربوي المعاصر: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العبادي، محمد، والشريفي، عباس. (2017). القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتوافر أبعاد المنظمة الساعية للتعليم من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط). <http://search.mandumah.com/Record/856537>
- عبد الرحمن، خالد. (2021). *الإحصاء التطبيقي وتحليل البيانات*. الإسكندرية: دار الجامعات المصرية.

- عبد اللاد، محمد. (2016). التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة (S-BPD) في ضوء التوجهات العالمية الحديثة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 45 (45)، 437-505. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2016.125637>
- عبداللاوي، نجاة، والعربي، دين. (2020). تعليمية اللغة العربية وعلاقتها بتنمية مهارات التواصل التربوي: دراسة تحليلية لبعض النصوص اللغوية بالصف الثالث الابتدائي أنموذجاً. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (29)، 111-122. <http://search.mandumah.com/Record/1101819>
- العجرفي، فلاح. (2022). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة الموزعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة شقراء. *مجلة كلية التربية*، 38 (2)، 205-229. <http://search.mandumah.com/Record/1251826>
- العجمي، جواهر، وصالح الدين، نسرين، والفهدي، راشد، وعامرة، إيهاب. (2024). *القيادة الأصيلة والقيادة الموزعة لمديري المدارس وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت: تصور مقترح* (رسالة دكتوراه، جامعة السلطان قابوس). <http://search.mandumah.com/Record/1561335>
- العجمي، جواهر شلاش، وصالح الدين، نسرين، والفهدي، راشد. (2023). القيادة الموزعة لمديري المدارس وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 12 (4)، 743-764. <http://search.mandumah.com/Record/1406266>
- العدوان، نهاد، والخوالدة، محمد. (2024). بناء برنامج تدريبي لمعلمي التربية الرياضية مستند إلى الإعداد النظري الوظيفي واختبار فاعليته في تنمية مهارات القيادة والتفكير المنظومي لديهم (رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية). <http://search.mandumah.com/Record/1521066>
- عساف، محمود، والهور، وفاء. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في محافظات غزة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 7 (2)، 94-109. <http://search.mandumah.com/Record/918383>
- العسيري، حسن. (2018). القيادة الموزعة وعلاقتها بتطوير الأداء المهني لمعلمي مدارس المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، 25 (114)، 333-372. <http://search.mandumah.com/Record/965729>
- علي، إسماء. (2022). نمط المساعدات الإلكترونية في بيئة تعلم مصغر وعلاقتها بتنمية مهارات القيادة التعاونية والطفو الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بتكنولوجيا التعليم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 40 (40)، 1937-2059. <http://search.mandumah.com/Record/1436407>
- العلياني، عبيد الله، والألفي، أشرف. (2018). درجة تطبيق القيادة الموزعة في مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة. *مجلة العلوم التربوية*، 26 (2)، 490-517. <http://search.mandumah.com/Record/980596>
- العمار، ناصر. (2016). التنمية المهنية للمعلم بالكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة: دراسة تحليلية. *مجلة التربية*، 3 (170)، 756-795. <http://search.mandumah.com/Record/959693>
- العيسائي، سلطان، والقاسمية، عائدة. (2020). ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير، جامعة صحار). <http://search.mandumah.com/Record/1469058>
- عيشان، ندى، والفضلي، منى. (2020). تقييم ممارسة مشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة جدة للقيادة الموزعة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 17 (17)، 547-573. <http://search.mandumah.com/Record/1056395>
- الغامدي، علي. (2015). ممارسة مديري مدارس التعليم العام لمهارات قيادة فرق العمل المدرسية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16 (4)، 441-478. <https://search.shamaa.org>
- الغامدي، عوض. (2022). فاعلية المهارات الإدارية للقيادة التربوية في إنجاح العملية التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11 (2)، 353-376. <http://search.mandumah.com/Record/1273830>
- غنيم، هناء، والمزين، سليمان. (2018). تصور مقترح لتطوير أداء المديرين المساعدين بمدارس وكالة الغوث الدولية في فلسطين في ضوء القيادة الابتكارية (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة). <http://search.mandumah.com/Record/1011047>
- فراج، محمد، وضحاوي، بيومي، ومسيل، محمود. (2020). أسلوب القيادة الموزعة في الإدارة المدرسية في سنغافورة وإمكانية الإفادة منه في مصر. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 48 (48)، 235-257. <http://search.mandumah.com/Record/1159958>
- القحطاني، منصور. (2017). تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، 11 (11)، 221-310. <http://search.mandumah.com/Record/830366>
- قهوجي، نهلة، والمزين، منار. (2022). تقييم الممارسات القيادية الذاتية لمعلمات الطفولة المبكرة بتوظيف مقياس إدارة البرنامج (PAS). *المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة*، 3 (3)، 9-35. <http://search.mandumah.com/Record/1328937>
- اللالا، إسلام، والمزين، سليمان. (2020). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين للمهارات القيادية وعلاقتها بالانضباط الصفّي (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة). <http://search.mandumah.com/Record/1360453>
- اللوحي، ميسرة، وشلدان، فايز. (2022). القيادة الموزعة لدى قادة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري لديهم (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة). <http://search.mandumah.com/Record/1357928>

- مجدلاوي، حنين، وعطاري، عارف. (2024). درجة ممارسة المعلمين للأدوار القيادية وعلاقتها بالتميز المؤسسي في المدارس داخل الخط الأخضر. *المجلة التربوية الأردنية*، 9، 1-25. <http://search.mandumah.com/Record/1490594>
- مخامرة، كمال. (2022). القيادة الموزعة للمديرين وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (114)، 178-197. <http://search.mandumah.com/Record/1281932>
- المصاروة، أسامة. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*، 33 (1)، 1-26. <http://search.mandumah.com/Record/947000>
- المعراج، سمير. (2020). *القيادة الإبداعية وقدرتها على التجديد*. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- المغيرة، فاطمة، والحبسية، رضية، واليحمدي، حمد، واليحمدي، بدر. (2022). درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة الوسطى بسلطنة عمان (رسالة ماجستير، جامعة نزوى). <http://search.mandumah.com/Record/1478908>
- ناصر الدين، فادية، وحمزة، محمد. (2021). درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للمهارات الناعمة من وجهة نظرهن (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط). <http://search.mandumah.com/Record/1209414>
- النجار، حسن. (2023). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في المحافظات الجنوبية بفلسطين للقيادة الموزعة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. *المجلة الليبية لعلوم التعليم*، (9)، 9-51. <http://search.mandumah.com/Record/1439950>
- هيبه، زكريا، والحري، خليل. (2018). العلاقة بين القيادة الموزعة وصنع القرار للقادة الأكاديميين بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *العلوم التربوية*، 26 (2)، 2-30. <http://search.mandumah.com/Record/980560>
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2025). *التقويم والاعتماد المدرسي: منصة تميز الرقمية*. <https://se.etc.gov.sa>
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2025). *الملتقى الوطني للتميز المدرسي*. <https://etc.gov.sa/ar/sef25>
- وزارة التعليم. (2025). *النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة*. <https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/alnmwdj-alashrafy-fy-dw-tmkyn-almdrsh.pdf>
- اليحياني، خلفان، والذهلي، ربيع، والحبسية، رضية، وآل ثاني، يعقوب. (2024). درجة ممارسة القيادة الموزعة وعلاقتها بالخصائص التنظيمية للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان (رسالة ماجستير، جامعة نزوى). <http://search.mandumah.com/Record/1527351>
- اليحيى، حصه. (2021). القيادات الأكاديمية في ضوء القيادة الموزعة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*، 22 (2)، 275-283. <http://search.mandumah.com/Record/1159518>

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Aldawsari, R. (2016). *Applying distributed and transformational leadership theories to increase opportunities for women in senior educational leadership in Saudi Arabia* (master's thesis, Eastern Michigan University). <https://commons.emich.edu/theses/694>
- Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24 (2), 79-99.
- Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed leadership: School principals' practices to promote teachers' professional development for school improvement. *Education Sciences*, 13 (7), 715. [DOI]
- Henry, G. T., & Bastian, K. C. (2015). Measuring up: The National Council on Teacher Quality's ratings of teacher preparation programs and measures of teacher performance. Education Policy Initiative at Carolina, University of North Carolina at Chapel Hill. <https://www.semanticscholar.org/paper/Measuring-Up-%3A-The-National-Council-on-Teacher-%E2%80%99-s/e8d701c5aceca1d3a07e69eeac9dca49548f84df>
- Keung, C. P. C., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, C. S., & Ng, C. K. K. (2020). Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 48 (5), 875-892. [DOI]
- Liu, Y., Şükrü Bellibaş, M., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49 (3), 430-453. [DOI]
- O'Connor, J. R., Jr. (2018). *Strategic leadership in schools: Utilizing a multifaceted perspective to improving organizational outcomes*. In V. C. X. Wang (Ed.), *Strategic leadership*. Information Age Publishing.

- Pierro, J. (2020). *Using distributed leadership to impact student achievement* (Doctoral dissertation, Rowan University). <https://rdw.rowan.edu/etd/2809>
- Shava, G. N., & Tlou, F. N. (2018). Distributed leadership in education: Contemporary issues in educational leadership. *African Educational Research Journal*, 6 (4), 279–287. [DOI]
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87 (1), 134–171. [DOI]

Developing a Professional Development Training Program for Teachers of Gifted Students in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Global Principles for Professional Learning

Abdulaziz bin Ghazi Al Amari^{1*}

¹ Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Abdulaziz Al Amari

(alamriabdulaziz780@gmail.com)

تطوير برنامج تدريبي للتنمية المهنية لمعلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني

عبدالعزیز بن غازی العمري^{*1}

¹ وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية.

* الباحث المراسل: عبدالعزیز العمري

(alamriabdulaziz780@gmail.com)



This file is licensed under a

[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted

قبول البحث

2026/2/12

Revised

مراجعة البحث

2026/1/21

Received

استلام البحث

2025/12/30

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.8>

Abstract:

Objectives: The study aimed to develop a training program for professional development for gifted students' teachers in kingdom of Saudi Arabia in light of the global professional learning principles.

Methods: The researcher follow the descriptive approach, where the study population constructed from gifted students teachers' training programs, and the researcher prepared a list by standard specifications of gifted students teachers' training programs in light of the global principles for professional learning in gifted education, and content analysis card, to analyse the gifted students teachers' training programs in Kingdom of Saudi Arabia that represented by the gifted students teachers' training programs in gifted program in general education schools.

Results: The study found number of findings, and they are: a list of standard specifications of gifted students teachers' training programs, the list amounted to 30 standard specifications distributed over 5 original fields, they are: general field, professional knowledge field, professional practice field, sharing and support field, active communication field, and build a proposed training program according to global principles of professional development for gifted teachers.

Conclusions: The researcher provided a number of recommendations to benefit from the standard specifications list, that constructed in this study, when constructed and develop gifted students teachers' training programs.

Keywords: Global principle of professional education; Training program; Gifted teacher.

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي للتنمية المهنية لمعلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني.

المنهجية: اتبع الباحث المنهج الوصفي، حيث تكون مجتمع الدراسة من البرامج التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين، وقام الباحث بإعداد قائمة بالمواصفات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني في تعليم الموهوبين، وبطاقة تحليل محتوى، لتحليل محتوى البرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية والمتمثل في البرنامج التدريبي لمعلمي الموهوبين في برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام.

النتائج: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وهي: قائمة بالمواصفات المعيارية للبرنامج التدريبي لمعلمي الموهوبين، بلغت تلك القائمة (30) مواصفة معيارية موزعة على خمسة مجالات رئيسية، هي: المجال العام، ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية، ومجال المشاركة والدعم، ومجال التواصل الفعال، وبناء برنامج تدريبي مقترح وفق المبادئ العالمية للتنمية المهنية لمعلمي الموهوبين.

الخلاصة: قدّم الباحث مجموعة من التوصيات، من أبرزها الاستفادة من قائمة المواصفات المعيارية التي تم إعدادها في هذه الدراسة عند تصميم وتطوير برامج التدريب الموجهة لمعلمي الطلاب الموهوبين. كما شدّد على أهمية مراجعة البرامج التدريبية المقدّمة لمعلمي الموهوبين، وإعادة تنظيمها وتقديمها في إطار تكاملي، بما يضمن توظيف المبادئ العالمية للتنمية المهنية ومواصفاتها، وبما يسهم في تلبية احتياجاتهم المهنية على نحو فعال.

الكلمات المفتاحية: معلم الطلاب الموهوبين؛ البرنامج التدريبي؛ المبادئ العالمية للتنمية المهنية لمعلمي الطلاب الموهوبين.

الاستشهاد

Citation

العمري، عبد العزيز. (2026). تطوير برنامج تدريبي للتنمية المهنية لمعلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (3)، 443-459.

Al Amari, A. G. (2026). Developing a Professional Development Training Program for Teachers of Gifted Students in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Global Principles for Professional Learning. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(3), 443-459. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.8> [In Arabic]

المقدمة:

أصبح ميدان تربية الموهوبين من الميادين التربوية التي تحظى باهتمام دول العالم المتقدم، فهم يرون أن التقدم يقتضي بالضرورة توفير الإمكانات المادية والبشرية والتربوية للعناية بهذه الفئة من الناس بعد اكتشافهم ومساعدتهم في تلبية احتياجاتهم الخاصة. فالاهتمام بالموهوبين أضى ضرورة حتمية، واستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنشئة في مجتمعات اليوم، وذلك لكونهم ثروة وطنية غير قابلة للتعويض أو الاستبدال، خاصة في عصر اقتصاد المعرفة والزخم الهائل للتقنية.

وفي المملكة العربية السعودية، تضمنت سياسة التعليم منذ عام 1969م تشريعات تُعنى باكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وذلك من خلال أربع مواد كلية. وقد تُرجمت هذه التوجهات عام 1990م إلى برنامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم، نتج عنه إعداد وتقنين مقياسين في الذكاء والإبداع، وبدأت عملية الرعاية من خلال برنامجين في العلوم والرياضيات (النافع وآخرون، 2000).

وهذا ما أكدته رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في توفير فرص التعليم للجميع، وبناء بيئة تعليمية مناسبة، ورفع جودة مخرجات التعليم، وزيادة فاعلية البحث العلمي، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتنمية الشراكة المجتمعية، والارتقاء بمهارات منسوبي التعليم وقدراتهم (رؤية السعودية 2030، 2016). كما تضمنت وثيقة برنامج التحول الوطني الهدف الاستراتيجي الثالث لقطاع التعليم، الذي ينص على "تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار" (وزارة التعليم السعودية، 2016). وبناءً على ذلك، أولت وزارة التعليم اهتمامًا خاصًا بالعناية بالطلاب الموهوبين والمتفوقين باعتبار ذلك استثمارًا بشريًا وماديًا طويل الأمد يهدف إلى إعداد قيادات وأعدة تلي احتياجات الدولة المستقبلية.

ومن هذا المنطلق فإن الاستثمار في المعلمين يعد أمرًا مهمًا لتعليم الطلاب وضمان رفاهيتهم: حيث تؤكد الحملة العالمية للتعليم (Global Campaign For Education) والمنظمة الدولية للتعليم (Education International) في تقاريرهما الدولية أن من أهم أسباب التعليم النوعي إعداد المعلمين المؤهلين والمدرّبين والمدعومين مهنيًا. (Education International & Global Campaign for Education, 2019). كما تؤكد ذلك دراسة تحليلية موسعة لفترة من 1990 إلى 2010، أظهرت أن وجود المعلم والمعرفة كان لهما الأثر الأقوى على تحصيل الطلاب (Glewwe et al., 2011). كما أظهرت تقييمات متعمقة لنظم التعليم عالية الجودة من خلال تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع أنه "في نظم التعليم ذات الأداء الأعلى، لا توجد تنازلات تتعلق بنوعية المعلم"، فيما أشار برنامج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لتقييم الطلاب الدوليين PISA إلى أن "الأنظمة المدرسية الناجحة... تعطي الأولوية لنوعية وجود المعلم" وهذه النتائج ليست مفاجئة: فالطلاب والآباء يعرفون أن المعلمين يحددون نوعية التعليم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2012).

وفي ضوء ذلك أكدت عدة دراسات على أهمية تكتيف تدريب معلمي الطلاب الموهوبين وتأهيلهم لتدريس الطلاب الموهوبين كدراسة الربيع (2020)، التي أكدت على ضرورة تدريب معلمي الموهوبين وتأهيلهم لتعليم الطلاب الموهوبين ورفع قدرتهم على وضع مناهج الموهوبين وتكييفها حسب قدراتهم وميولهم. بينما أوصت دراسة مارينلا (Marinela, 2020)، بضرورة توفير المزيد من الفرص لتدريب معلمي الموهوبين بأشكال مختلفة؛ للتعرف على الطلاب الموهوبين، وخصائصهم واحتياجاتهم التعليمية. كما أكد خضر (2020)، على أهمية تدريب معلمي الموهوبين عن طريق إلحاقهم بمؤسسات تربوية متخصصة تقوم على تأهيلهم وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها. في حين أوصى القرني (2021) بضرورة التخطيط لبرامج التطوير المهني لمعلمي الطلاب الموهوبين واستدامتها وفق الاحتياج.

ولذلك اهتمت عدد من المؤسسات الدولية بتطوير معايير لتدريب معلم الموهوبين وتأهيله، حيث أصدرت أشهر مؤسسات في عالم تعليم الموهوبين، وهما: الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children) (NAGC)، ومجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) (ECC)، معايير تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب توافرها لدى معلم الموهوبين.

وحدثًا، أصدر المجلس العالمي للأطفال الموهوبين (WCGTC, 2021) وثيقة جديدة تحت مسمى (المبادئ العالمية للتعليم الموهبي في تعليم الموهوبين)، مليئة بالإرشادات لصانعي القرار على المستويات المحلية والإقليمية، حيث توفر المبادئ العشرة إرشادات واضحة حول التعلم الموهبي الذي يجب أن يحدث لضمان تطوير مواهب وإمكانات الأطفال والشباب إلى أعلى المستويات.

وتوضح المبادئ العشرة: (محتوى مُتدرج، الاستناد إلى الأدلة، كلي، مُجمل، مُنصف، شمولي، مُتكامل، مُتجدد، مستدام، يُحقّق التمكين)، البنية الأساسية لتدريب جميع المعلمين وتأهيلهم لدعم الطلاب الموهوبين في فصولهم الدراسية في جميع أنحاء العالم، والمساعدة في ضمان حصول جميع الطلاب على التعليم الذي يستحقونه.

وتأسيسًا على ما سبق، فإنه من المهم أن يواكب الجهود الوطنية القائمة في رعاية الموهوبين، وجود برامج تدريب مهنية موثوقة في مدارس التعليم العام تساهم في تحسين كفايات معلمي الموهوبين المهنية في مجال تعليم ورعاية الموهوبين، وذلك من خلال رفع مستوى الوعي بطبيعة الموهبة وتدريب وتأهيل المعلمين القادرين على المساهمة في توفير بيئة لتنمية المهارات العليا، ولدعم تطور قدرات الطلاب الموهوبين في ضوء المبادئ والمعايير الحديثة في التنمية المهنية لمعلمي الموهوبين، حيث أوصت دراسات متعددة باستخدام المعايير لكونها أساس لبناء برامج تدريبية للمعلمين بشكل عام ومعلم الموهوبين بشكل خاص، منها دراسة بني حمد (2019)، ودراسة الوادي (2021). وتأتي هذه الدراسة للمساهمة في هذا الجانب، من خلال توظيف المبادئ والمعايير العالمية للتنمية المهنية، لتطوير برنامج تدريبي لتأهيل معلمي الموهوبين، لإدراك طبيعة الموهبة ورعاية الموهوبين؛ ليتكامل مع الجهود القائمة للمساهمة في تحقيق الأهداف الوطنية العليا فيما يتعلق برعاية الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

اهتمت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بالطلاب الموهوبين بالقرار الصادر من مجلس الوزراء رقم (779) بتاريخ 1389/9/16هـ بما نصت عليه المادة (57) وهو: "الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وإتاحة الإمكانيات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم" (دليل فصول الموهوبين، 2016). لذلك يحتاج الطلاب الموهوبون إلى معلمين أكفاء لتلبية احتياجاتهم وصقل مواهبهم. والملاحظ في مدارس التعليم العام أن معلمي الموهوبين لا يحملون شهادة جامعية متخصصة في تعليم الموهوبين، كما أن غالبية معلمي الموهوبين غير مدربين تدريباً مهنيًا للتعامل مع هذه الفئة من الطلاب (العامر، 2014).

كما تشير الأبحاث إلى أنه في حالة عدم وجود إعداد مهني، فإن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة والمهارة اللازمة لتحديد الطلاب الموهوبين بدقة من أجل برامج التسريع أو برامج الموهوبين المتخصصة؛ ولا يمتلكون كيفية استخدام إستراتيجيات التمايز التي تزيد من عمق وتعقيد تعليمهم (VanTassel et al., 2020). وقد أكدت دراسة بني حمد (2019) ودراسة الودعاني (2019)، على الحاجة الكبيرة والملحة إلى رفع مستوى كفايات معلمي الموهوبين المهنية في المملكة العربية السعودية لمواكبة الاتجاهات العالمية في تدريبهم، وضرورة تزويدهم بالمعلومات والخبرات وأساليب العمل، وأنماط السلوك الإيجابية، التي تساعد على القيام بأعمالهم بفاعلية وكفاءة، وتجعلهم أكثر قدرة في التعامل مع الطلاب الموهوبين، مما يعود بالنفع عليهم وتحسين مستوياتهم العلمية والتحصيلية.

في ضوء ما تم عرضه في هذه الدراسة، ومعايشة الباحث الميدانية، وما أشارت إليه عدد من الدراسات السابقة؛ كدراسة الودعاني (2019)، ومعاجيني والجفيمان (2013)، إضافة إلى ما ورد في تقارير المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بالمملكة العربية السعودية، يتضح وجود قصور في برامج التدريب المهني المقدمة لمعلمي الموهوبين، وعدم مواءمتها بصورة كافية لأفضل الاتجاهات والمعايير العالمية في التنمية المهنية. ويبرز هذا القصور الحاجة إلى تطوير برنامج تدريبي مهني لمعلمي الموهوبين يستند إلى المبادئ العالمية للتعليم المهني في تعليم الموهوبين.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وأهمية تطبيقية:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتمحور الأهمية النظرية لهذه في ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى التنمية المهنية لمعلمي الطلاب الموهوبين، وبهذا تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها - على حد علم الباحث - التي تطرقت إلى موضوع التنمية المهنية لمعلمي الموهوبين، والتي تعد من أهم القضايا التي تواجه القائمين على تطوير برامج تعليم الموهوبين والارتقاء بها وتجويدها، والتي تقدم أيضاً دراسة نظرية لتطور الاتجاهات العالمية للتنمية المهنية للمعلمين بشكل عام ومعلمي الموهوبين بشكل خاص.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

هذه الدراسة ستسهم في:

- بناء مواصفات خاصة للبرنامج التدريبي في التنمية المهنية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني في تعليم الموهوبين.
- تصميم برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية لدى معلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية؛ لسد الحاجة التي أشارت إليها الدراسات، وبينت القصور في التنمية المهنية لمعلمي الموهوبين.
- من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار ومؤسسات التطوير المهني للمعلمين في تحسين برامج التطوير المهني لمعلمي الموهوبين وتطويرها؛ بهدف مواكبة طلابهم الموهوبين واحتياجاتهم المتنوعة والمتغيرة.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- بناء المواصفات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني.
- تحليل مدى توافر تلك المواصفات المعيارية في البرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية.
- تصميم برنامج تدريبي للتنمية المهنية في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني.
- تحديد مدى كفاءة وتطبيق الوحدات التدريبية المبنية من وجهة نظر الخبراء.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المواصفات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني؟
- ما مدى توافر تلك المواصفات المعيارية في البرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟
- ما البرنامج التدريبي المقترح للتنمية المهنية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني؟
- ما مدى كفاءة الوحدات التدريبية المبنية في ضوء البرنامج المقترح من وجهة نظر الخبراء؟ وما إمكانية تطبيقه؟

مصطلحات الدراسة:

• البرنامج التدريبي

البرنامج في اللغة: كلمة معربة من الكلمة اليونانية Programma؛ وتعني: "الخطة المرسومة لعمل ما" (أنيس وآخرون، 1990، ص52). أما كلمة التدريب Training، "فهي من درب بالأمر دربًا ودُرِبَ، وتدريب: ضَرَبَ، وأصله من الدُّرْبَةِ: التجربة، وقد دُرِبَ بالشَّيء إذا اعتاد وضُرِبَ به" (ابن منظور، 1993، ص374).

ويعرفه الطعاني (2023) "البرنامج التدريبي بأنه الجهود المنظمة والخطط لتزويد المتدربين بمعارف ومهارات، وخبرات متجددة، تستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في حياتهم، واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفايتهم أدائهم" (ص14).

يعرف إجرائيًا بأنه: منظومة تدريبية تعليمية، تتضمن تطبيقات ونشاطًا تدريبيًا متكاملًا للتنمية المهنية لمعلمي الموهوبين، مصممة من قبل الباحث، لتشمل (الأهداف، المحتوى، أساليب التدريب، الوسائل والأنشطة، أدوات التقويم) بطرق منهجية فاعلة في ضوء المواصفات الخاصة للمبادئ العالمية للتعليم المهني في تعليم الموهوبين.

• التنمية المهنية لمعلمي الموهوبين

تُعرف بأنها " عملية مخططة ومنظمة وتشاركية قابلة للتنفيذ ومستمرة من أجل تطوير الأداء المهني لمعلم الموهوبين بأساليب مختلفة ومتنوعة ومبنية وفق معايير المؤسسة التعليمية واحتياجات العملية التعليمية والاحتياجات الشخصية لمعلم الموهوبين ومستجدات العمل التربوي في مجال الموهوبين " (رواس والراشد، 2017، ص6).

وتعرف إجرائيًا بأنها: تلك العمليات والأنشطة المنظمة، التي تقوم على المبادئ العالمية للتعليم المهني في تعليم الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، لمساعدة معلمي الموهوبين بمختلف فئاتهم وتخصصاتهم، للارتقاء بمستوى المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية لديهم، وصقل مهاراتهم العلمية، وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد في عملهم.

• المبادئ العالمية للتعليم المهني في تعليم الموهوبين

هي وثيقة مؤلفة من عشرة مبادئ للتعليم المهني في تعليم الموهوبين، تهدف إلى المساعدة في معالجة الفجوة في الإعداد والتنمية المهنية لمعلمي الموهوبين، من خلال توجيه السياسات والممارسات في التعليم المهني حول تعليم الموهوبين (WCGTC، 2021).

والمبادئ للتعليم المهني في تعليم الموهوبين هي:

- المبدأ الأول: محتوى مُتدرج.
- المبدأ الثاني: الاستناد إلى الأدلة.
- المبدأ الثالث: كلي.
- المبدأ الرابع: مُجْمَل.
- المبدأ الخامس: مُنصف.
- المبدأ السادس: شمولي.
- المبدأ السابع: مُتكامل.
- المبدأ الثامن: مُتجدد.
- المبدأ التاسع: مستدام.
- المبدأ العاشر: يُحقّق التمكين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

أولاً: المبادئ العالمية للتنمية المهنية لمعلمي الموهوبين

المبدأ العالمي الأول: محتوى مُتدرج

يتعامل كل معلم مع تلاميذ يتسمون بالتفوق ويمتلكون قدرة على التعلّم بسرعة أكبر أو بعمق أكثر مقارنةً بالأطفال الآخرين من نفس الفئة العمرية. ولذلك يحتاج كل معلم إلى قدر من التعليم المهني للمتفوقين والموهوبين ليتسنى له التعامل معهم. غير أن معلم الفصل العادي الذي يتعامل مع عدد كبير من التلاميذ قد لا يحتاج إلى نفس القدر من التعمق أو اتساع المعرفة الذي يحتاج إليه المعلم الذي يدرّس فصلًا يضم جميع التلاميذ الموهوبين (Roberts and Inman, 2015). ولذلك يجب أن يراعي مصممو برامج التعليم المهني إعداد مستويات متدرجة من حيث التعمق والتعقيد، وهو ما يمكن تطبيقه بطرق شتى.

المبدأ العالمي الثاني: الاستناد إلى الأدلة

تصنف الممارسة المهنية المستندة إلى أدلة باعتبارها المعيار الذهبي في كل مجال؛ إذ إنه في حالة تعليم الموهوبين، يركز برنامج التعلم المهني المستند إلى أدلة على ما يلي: (أ) البحوث المتعلقة بطبيعة التلاميذ الموهوبين والمتفوقين وأفضل الممارسات في هذا المجال، و(ب) البحوث المتعلقة بأفضل الممارسات في التعلم المهني. (Peters and Jolly, 2018).

المبدأ العالمي الثالث: كلي

ينبغي أن تركز عملية التعلم المهني ككل على فكرة مفادها أن التلاميذ استثنائيون ويتمتعون بشخصيات مستقلة. ومن الأهمية بمكان عند تصميم برامج التعلم المهني للموهوبين الأخذ في الحسبان الطبيعة المتنوعة لهؤلاء المتعلمين وما تعنيه مثل هذه التباينات بالنسبة للفصول الدراسية وعملية التعلم والإستراتيجيات التعليمية، فضلاً عن الحياة الأوسع نطاقاً للفصل الدراسي والمجتمع المدرسي ككل. علماً بأن هذا سيتيح دراسة جميع جوانب الحياة المدرسية التي تؤثر على المتعلم، بما في ذلك الظروف الممتدة مدى الحياة (Teschers, 2020).

المبدأ العالمي الرابع: مُجمل

تتجلى الموهبة بطرق شتى، وفي أماكن مختلفة، وبدرجات متفاوتة، وفي أوقات متباعدة، وتكون إما ذات صلة بموضوع ما أو تتجاوز حدوده. يتميز بعض الأطفال الموهوبين بأداء رفيع وقدرة عالية على التحصيل، في حين يمتلك البعض الآخر إمكانات متقدمة دون أن يظهرها تميزاً في الأداء أو القدرة على التحصيل. ويستلزم مثل هذا التنوع أن تُوفّر فرص التعلم المهني عدداً كبيراً من وجهات النظر وهيكل البرامج ونماذج المناهج الدراسية والممارسات التعليمية وأساليب الدعم الاجتماعي والعاطفي وإجراءات التمييز؛ إذ ينبغي اطلاع المعلمين على رؤى وجهات نظر واسعة النطاق بشكل متزايد إزاء العديد من الموضوعات تزامناً مع تعاظم ما يكتسبونه من خبرات (Gilar, et al., 2019).

المبدأ العالمي الخامس: مُنصف

يأتي التلاميذ الموهوبون من مختلف المجموعات والثقافات ومجموعات السكان الأصليين والأجناس وسائر مناطق العالم، ويكفل لهم جميعاً الحق في تلقي تعليمًا ملائماً. يؤدي التعلم المهني دوراً محورياً في تعزيز عملية تحديد مستوى التلاميذ بشكلٍ منصف، وكذلك في أن يغلب التنوع على كادر المعلمين المعنيين بالتدريس لتلاميذ موهوبين. من الضروري أن يكون هناك توافق وانسجام بين جميع التلاميذ الموهوبين ومعلمهم (Novak et al., 2020).

المبدأ العالمي السادس: شمولي

إذا كان الأطفال الموهوبون يتعاملون في المدرسة مع العديد من موظفي المدرسة خارج نطاق الدراسة؛ فعندئذٍ ينبغي تثقيف جميع الموظفين ممن يتعاملون مع التلاميذ الموهوبين بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كما يشترط أن يكونوا على دراية باحتياجات التلاميذ. ينبغي أن تعتمد خطة التعلم المهني الشاملة نهج المدرسة ككل في عملية التدريس والتعلم ودعم التلاميذ الموهوبين، حيث ينصب تركيز نهج المدرسة ككل على مسؤوليات موظفي المجتمع المدرسي كافة، وإتاحة الفرص أمام التلاميذ الموهوبين لتحقيق أقصى استفادة من تجاربهم في المدرسة (Renzulli, 2021).

المبدأ العالمي السابع: مُتكامل

غالباً ما يُنظر إلى خدمات التلاميذ الموهوبين بوصفها منفصلة عن البرنامج العام للمدرسة، الأمر الذي يفضي إلى سوء فهم كبير بشأن طبيعة التلاميذ الموهوبين والغايات المستهدفة من تعليمهم. وقد أفاد بعض المدرسين أن افتقارهم إلى المعرفة بشأن عملية تعليم الموهوبين يولد لديهم شعوراً بأنهم غير مستعدين لتقديم الخدمات التي يحتاجها هؤلاء التلاميذ، كما أن غياب التعلم المهني يؤدي إلى تفاقم الفجوة بين التعليم المنتظم وتعليم الموهوبين، مما يسفر عن مفاهيم خاطئة بشأن كيفية وتوقيت تسريع وتيرة التدريس للتلاميذ أو إلحاق التلاميذ الموهوبين ببرامج مُخصصة (Sánchez et al., 2020).

المبدأ العالمي الثامن: مُتجدد

ينبغي أن يصبح التعلم المهني جزءاً مستمراً من مهنة كل معلم، طوال مدة ممارسته لتلك المهنة وفي أي مكان من العالم. علماً بأن هذه الحاجة تنطبق على التعلم المهني في نطاق تعليم الموهوبين بنفس قدر انطباقها على مجالات التدريس الأخرى. ولعل هناك ما يتذرّع به للقول بأنها قد تكون ضرورية بشكل أكبر فيما يتعلق بتعليم الموهوبين كلما كان الاهتمام بالمتعلمين الموهوبين ضئيلاً أو منعدماً من الناحية التاريخية (Education International and UNESCO, 2019).

المبدأ العالمي التاسع: مُستدام

غالباً ما تعكس السياسات التعليمية السياسة الاجتماعية والتي "تستحدث القواعد والمعايير التي تخصص بموجها موارد نادرة لتلبية احتياجات اجتماعية" لانهائية تقريباً. إن دمج التعلم المهني في مجال تعليم الموهوبين ضمن السياسات الوطنية أو الإقليمية يُعبّر عن رسالة واضحة مفادها أن هذا النوع من الإعداد له قيمته، مما يُساهم بالتبعية في تقدير الأطفال الموهوبين والاعتراف باحتياجاتهم (Peters et al., 2019).

المبدأ العالمي العاشر: يُحقّق التمكن

يُمكّن التلاميذ الموهوبون -ولا سيما أولئك المنتمين إلى الفئات المهمشة أو الذين يصعب التعرف عليهم- من الاستفادة من وجود شخصية داعمة (بطل/قدوة) تساعدهم على تحقيق إمكاناتهم.

تتجلى نتائج تنفيذ المبادئ العالمية من الأول إلى التاسع سائلة الذكر في أن يحظى التلاميذ الموهوبون بالدعم بما لا يقتصر على مُعلِّم واحدٍ وإنما من عدة مُعلِّمين ممن يشعرون أن بمقدورهم التعامل نيابةً عن هؤلاء التلاميذ على مستوى السلطات التعليمية؛ إذ إن تواجد بطل من أبطال تعليم الموهوبين داخل المدرسة يحقق كثيراً من الفوائد، ومنها تمييز وتحديد مستوى التلاميذ بشكل أكثر دقةً وإنصافاً (Robinson and Moon, 2003). ومن خلال ما سبق، يرى الباحث أن المبادئ العالمية واسعة، وتهدف إلى تنفيذ منهجي للتطوير المهني حول تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين، ويمكن أن نطبق هذه المبادئ تحديداً لدعم معلمي الموهوبين، ونلخصها على أنها اعتبارات للتطوير في الجدول المقترح من تصميم الباحث.

جدول (1): مواصفات التطوير المهني الداعم لمعلمي الموهوبين المتوافقة مع المبادئ العالمية للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين

المبادئ العالمية للتعليم المهني في تعليم الموهوبين	مواصفات التطوير المهنية لدعم معلمي الموهوبين
محتوى مُتدرج	يجب أن يكون التطوير المهني متدرجاً لمعالجة المستويات المتنوعة للمعرفة وخلفية المحتوى وفهم كيفية التدريس وسياقات التدريس.
الاستناد إلى الأدلة	يجب أن يسترشد التطوير المهني بأفضل الممارسات والأبحاث حول التعلم المهني، والمناهج الدراسية للموهوبين، وكيف يتعلم الطلاب الموهوبون.
كلي	يجب أن يشمل التطوير المهني كيفية تنمية المهارات النفسية والاجتماعية للطلاب الموهوبين. كما يجب أن يشمل التطوير المهني خبراء من المجتمع (مثل الجامعات والوكالات) لمشاركة خبرات التعلم والتدريس كطريقة لتطوير معلمي الموهوبين.
مُجَمَّل	يجب أن يركز التطوير المهني على مستويات وأشكال مختلفة من الموهبة، بما في ذلك كيفية تطوير الموهبة في مجالات المناهج وطرق التدريس. وهناك حاجة إلى نماذج مختلفة من الدعم لتنمية الخبرات الخاصة بال مجال.
مُنَصِّف	يجب أن يهتم التطوير بتدريس متعلمين متنوعين وتحديد المواهب في مجالات محددة عند تدريس مناهج عالية الجودة.
شمولي	يجب أن تتضمن خطط التطوير المهنية الإداريين وأخصائي علم النفس والتوجيه وغيرهم من المهنيين. فمن المرجح أن تُدعم خيارات المناهج عالية الجودة عندما يكتسب المتخصصون التربويون الآخرون المعرفة حول احتياجات الطلاب الموهوبين ودعم المناهج الدراسية المناسبة.
مُتكامِل	يجب توفير التطوير المهني لجميع مستويات المجتمع المدرسي لزيادة الوصول إلى البرامج المتقدمة في مجالات متعددة (أكاديمية، مهارة، فنون، إلخ).
مُتجدد	يجب أن يؤدي التطوير المهني إلى التعلم والتفكير في المستقبل من خلال ممارسات مثل التدريب التعليمي.
مستدام	يجب ربط معايير وأهداف التطوير المهني بمبادرات المنطقة والمدرسة. كما يجب أن تتضمن أهداف التطوير المهني تعليم المتعلمين الموهوبين كجهد جماعي للمجتمع المدرسي.
يُحَقِّق التمكين	يجب أن يؤدي التطوير المهني إلى تمكين المعلمين من الاستمرار في الدفاع عن تعليم الموهوبين وتنمية المواهب، خاصة فيما يتعلق بالحاجة إلى رعاية خاصة ومناهج عالية الجودة.

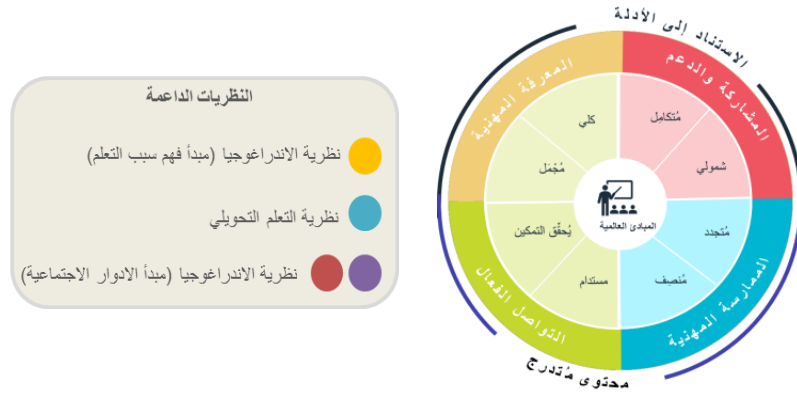
تأثير المبادئ العالمية على الكفاءة المهنية لمعلمي الموهوبين

عندما يعمل المعلمون من خلال مجموعة من المبادئ أو المعايير، يمكنهم التكيف لاحتياجات الطلاب في سياق معين، بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية أو الخلفيات اللغوية المتنوعة. إن وضع المبادئ في الاعتبار يقوي التدريس ويدعم الطلاب الموهوبين والمتفوقين. إن معرفة هذه المبادئ البسيطة قد يدعم أيضاً جميع الطلاب في الفصل، فالمعلمون الناجحون يستخدمون في تعليم الموهوبين إستراتيجيات يتم الاستشهاد بها عادة في المبادئ وهم أكثر ثقة في قدراتهم، وأكثر ميلاً أيضاً إلى تخصيص التدريس بشكل فردي وتقديم تعديلات في المناهج الدراسية. ومع ذلك، فإن المعلمين ذوي التدريب المحدود لا يفرقون بين الموهوبين وتعليم الموهوبين. ولذلك فإن الطلاب هم المستفيدون النهائيون من المبادئ والمعايير العالمية للمعلمين (Siegle, 2004).

بالإضافة إلى هذه الآثار الإيجابية على الممارسات التعليمية في الفصول الدراسية، تضيفي المبادئ العالمية الشرعية على تعليم الموهوبين كمجال لإعداد وتطوير المعلم (Johnson, 2016). فالمعلمون يحتاجون إلى معرفة ومهارات متخصصة لتعليم المتعلمين الموهوبين. كما أنهم بحاجة إلى معرفة خصائص هؤلاء الطلاب، وكيفية تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وكيفية خدمتهم بفعالية. علاوة على ذلك، تبني المعايير إجماعاً حول الممارسات المرغوبة وما هو مهم للمعلمين في تعليم الموهوبين أن يتعلموا (VanTassel-Baska and Johnsen, 2007).

يمكن أن تقدم المبادئ إرشادات مؤسسات تطوير وإعداد المعلمين في تطوير البرامج على المستويين الأولي والمتقدم، ولقادة المدارس في تخطيط أنشطة التطوير المهني وتنفيذها. ويمكن أن تكون بمثابة معايير على طول سلسلة متصلة من تطوير الخبرات وتوفير مؤشرات تقدم هادفة. ومع ذلك، يجب التأكد من أن المعلمين لديهم رؤية واضحة لما تبدو عليه المبادئ والمعايير في الواقع في الفصل الدراسي (Gubbins, 2008, p513).

تصور الباحث لإيضاح المبادئ العالمية للتنمية المهنية لمعلمي الموهوبين:



الشكل (1): تصنيف المبادئ العالمية للتنمية المهنية لمعلمي الموهوبين

يرى الباحث إمكانية تصنيف المبادئ العالمية للتنمية المهنية إلى خمسة مجالات-الشكل المقترح من تصميم الباحث (1)- مجال المعرفة المهنية، والتي تقوم على المبدأ الأساسي الأول: (للأندراغوجيا) وهو حاجة البالغين إلى فهم سبب تعلمهم للمعلومات، وكيفية تطبيق المعلومات على وضعهم الحالي وما الذي سيتعلمونه على وجه التحديد. ويتضمن كلاً من مبدأ كلي: يتعامل مع الطفل بأكمله مع مراعاة منظور الطفل بالكامل، ونهج المدرسة بالكامل، ورؤية الحياة بأكملها، ومساعي المجتمع بأكمله. ومبدأ مُجمل: نظراً لتنوع المتعلمين الموهوبين، حيث يمثل التعلم المهني مستويات وأشكالاً مختلفة للموهبة، وتقييمات مختلفة لتحديد الهوية، ونماذج برامج موهوبة مختلفة، ومجموعة من خيارات تقديم الخدمة. المجال الثاني الممارسة المهنية، والتي تقوم على نظرية التعلم التحويلي في كيفية قيام البالغين بتحويل تفكيرهم باستخدام تجاربهم الشخصية لخلق المعنى، فالمعلمون يستخدمون خبراتهم التعليمية الخاصة لإجراء اتصالات ذات معنى لتحسين ممارساتهم التعليمية. ويتضمن مبدأ مُنصف: يأخذ التعلم المهني في تعليم الموهوبين في الاعتبار التباين الواسع للطلاب من خلال تحسين المجموعات غير الممثلة تمثيلاً ناقصاً من الطلاب الموهوبين، والاحتفاظ بالمتعلمين الموهوبين المتنوعين في برامج الموهوبين، وتعيين مدرسين من خلفيات متنوعة. ومبدأ مُتجدد: يعتمد التعلم المهني على قاعدة من الأبحاث الحالية والأساسية، والنتائج في الممارسات المتغيرة، ويتوافق مع روح التغيير في المجتمعات المدرسية، ويضع أهدافاً قابلة للتحقيق تكافئ الخبرة في هذا المجال. المجال الثالث: المشاركة والدعم، ويتضمن مبدأ مُتكامِل: يشكل التعلم المهني الذي يشرك المجتمع المدرسي بأكمله سلسلة متكاملة من الخدمات مع مجالات التخصص بما في ذلك التعليم الخاص والتعليم المهني والتقني والفنون. ومبدأ شمولي: يشمل التعلم المهني الشامل للمجتمع المدرسي بأكمله من علماء النفس والمربين ومعلمي التربية الخاصة، ويقر بمسؤولية مديري المدارس عن جميع البرامج المدرسية، ويدعم الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين، ويفهم العلاقة بين القدرة المتقدمة واحتياجات التعلم الخاصة كاختلافات في التعلم. المجال الرابع: التواصل الفعال، ويتضمن مبدأ مُستدام: عندما يشكل التعلم المهني مكوناً ضمن سياسات أكبر، فإنه يكتسب حضوراً مستداماً بمتطلبات واضحة ومعايير وأهداف متخصصة وبرامج التقييم الحالية والتمويل الكافي. ومبدأ التمكين: حيث يخلق التعلم المهني بيئة تمكينية بمعلومات قائمة على الأدلة، ورسائل مناصرة حول تعليم الموهوبين، والتواصل من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، وفرص التواصل، وجهود القيادة المنسقة للنهوض بتعليم الموهوبين. وكلا المجالين الثالث والرابع يقومان على مبدأ أن للبالغين أدواراً اجتماعية مختلفة هم جزء منها، وتتغير هذه الأدوار باستمرار طوال حياتهم. ويعد المجال العام مكوناً أساسياً يتضمن مبدأين رئيسيين المبدأ الأول هو المحتوى المتدرج، الذي يركز على معالجة المستويات المختلفة للمعرفة وخلفيات المحتوى، بالإضافة إلى فهم كيفية تدريس المحتوى وسياقات التعليم. أما المبدأ الثاني فهو الاستناد إلى الأدلة، الذي يستند إلى أفضل الممارسات والأبحاث المتعلقة بالتعليم المهني والمناهج الدراسية للموهوبين، وكيفية تعلم الطلاب الموهوبين. هذان المبدأان يشكلان الأساس الذي يبنى عليه البرنامج التدريبي لمعلمي الموهوبين.

أخيراً، يمكن أيضاً استخدام المبادئ كأداة للتأثير على السياسة العامة، من خلال توفير قاعدة للمناقشة مع المعلمين ومؤسسات التطوير المهني حول الصفات المهمة لمعلمي تعليم الموهوبين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تعمل المبادئ على حث القادة التربويين وصناع السياسات على الاستثمار في التعلم المهني للمعلمين وتعليم الموهوبين، وتبني سياسات تفرض تضمين تعليم الموهوبين في برامج تعليم المعلمين على المستويات الوطنية والمحلية (WCGTC, 2021).

الدراسات السابقة:

- هدفت دراسة القرني (2021) إلى تقييم احتياجات التطوير المهني لمعلمي الموهوبين في ضوء المعايير المهنية الصادرة عن المركز الوطني للقياس والتقويم (قياس) في المنطقة الوسطى بالمملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبِّقَت على عينة مكونة من (95) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن معلمي الموهوبين يحتاجون بدرجة كبيرة إلى التطوير المهني في جميع الأبعاد الثمانية للمعايير، مع عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغيرات الجنس، أو الخبرة، أو المؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بالتخطيط لبرامج تطوير مهني مبنية على المعايير المهنية المعتمدة.
- هدفت دراسة إسكوبيدو وكويرفو (2020) إلى فحص معرفة معلمي المدارس الابتدائية في المكسيك بالطلاب الموهوبين فيما يتعلق بمعايير الاكتشاف والاستراتيجيات التعليمية. شملت الدراسة عينة كبيرة قوامها (1002) معلماً ومعلمة من (33) ولاية مكسيكية، واستخدم المنهج الوصفي

- التحليلي. وأظهرت النتائج أن نسبة محدودة من المعلمين تلقت تدريبًا متخصصًا في تعليم الموهوبين، مع وجود أثر إيجابي للتدريب والخبرة والسياسات التعليمية في رفع مستوى المعرفة. وأوصت الدراسة بالتوسع في تدريب المعلمين، ودراسة متغيرات إضافية مرتبطة بتعليم الموهوبين.
- هدفت دراسة مارينيل (2020) إلى تحديد متطلبات التطوير المهني للمعلمين العاملين مع الطلاب الموهوبين في المؤسسات التعليمية بصربيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبق استبيان على عينة من المعلمين والمساعدات المهنين في (10) مدارس. وأظهرت النتائج وجود حاجة ملحة لدى غالبية المشاركين إلى تطوير مهني إضافي، خاصة في مجالات التعرف على الطلاب الموهوبين وفهم خصائصهم واحتياجاتهم التعليمية. وأوصت الدراسة بإنشاء برامج تدريبية متخصصة ووحدات دراسية معتمدة لتعليم الموهوبين ضمن برامج إعداد المعلمين.
 - سعت دراسة حسين (2019) إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية قائم على معايير معلم الموهوبين العالمية الصادرة عن الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ومجلس الأطفال غير العاديين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطُبق البرنامج في صورة وحدات تدريبية مستقلة شملت جميع المعايير، إضافة إلى وحدة مشروع تخرج، مع إتاحة اختيار الوحدات وفق اختبار تحديد مستوى قبلي. وأظهرت النتائج أن للبرنامج التدريبي أثرًا كبيرًا في تطوير أداء المعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تبني معايير معلم الموهوبين في برامج تدريب معلمي الرياضيات.
 - هدفت دراسة بني حمد (2019) إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (85) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة الاحتياجات التدريبية جاءت مرتفعة في جميع المعايير، مع وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. وأوصت الدراسة بتبني المعايير المهنية لمعلمي الموهوبين في برامج الإعداد والتدريب قبل الخدمة وأثناءها.
 - هدفت دراسة ودعاني (2019) إلى بناء برنامج دراسات عليا لتأهيل المعلمين لفهم طبيعة الموهبة ورعاية الموهوبين. اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي المقارن من خلال مراجعة المعايير المهنية الدولية، وتحليل برامج إعداد المعلمين في جامعات رائدة بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى برنامج مقترح على مستوى درجة الماجستير يحقق المعايير المهنية ويجمع بين نقاط القوة في البرامج العالمية، وأوصت بتطبيقه في الجامعات المحلية وإجراء دراسات تقييمية لاحقة لتحسين مخرجاته.
 - هدفت دراسة ساي (2018) إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين حول نقاط القوة في برنامج تدريب المعلمين لتعليم الموهوبين. أُجريت الدراسة باستخدام المنهج شبه التجريبي على مجموعة واحدة، وطُبقت على عينة مكونة من (71) معلمًا، مستخدمة استبيانًا مكونًا من (20) فقرة. وأظهرت النتائج اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو محتوى البرنامج، وكفاءة المدربين، وآليات التقييم، مع تأكيدهم على الحاجة إلى مدة تدريب أطول، وتكثيف الجوانب التطبيقية، والتدريب المتخصص حسب التخصصات الفرعية.
 - سعت دراسة الرويلي (2018) إلى تقييم برامج رعاية الموهوبين من وجهة نظر قادة المدارس والمعلمين والطلاب في محافظة طريف. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبق استبيان إلكتروني على عينة مكونة من (36) قائدًا ومعلمًا. وأظهرت النتائج وجود معوقات عدة، من أبرزها ضعف البرامج التدريبية، وقلة المعلمين المتخصصين، وعدم تفرغ معلم الموهوبين، وغياب الإشراف التربوي. وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تدريبية متخصصة لتنمية مهارات معلمي الموهوبين وقادة المدارس والمشرفين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت التنمية المهنية لمعلمي الطلاب الموهوبين، يمكن استخلاص ما يلي:
- اتفقت نتائج الدراسات السابقة على أهمية التنمية المهنية المستمرة لمعلمي الطلاب الموهوبين، ودورها في رفع جودة تعليم الموهوبين وتقديم الدعم التربوي اللازم لهم، بما ينسجم مع الاتجاهات العالمية في إعداد وتأهيل معلمي الموهوبين.
 - استخدمت غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي في تقصي واقع برامج التنمية المهنية، والتعرف على آراء معلمي الموهوبين واحتياجاتهم التدريبية، كما هو الحال في دراسات الرويلي (2018)، وبني حمد (2019)، والقرني (2021).
 - أظهرت بعض الدراسات السابقة -مثل دراسة ودعاني (2019)- اهتمامًا بتطوير برامج دراسات عليا لتأهيل المعلمين لفهم طبيعة الموهبة ورعاية الموهوبين، في حين ركزت دراسات أخرى على تقييم البرامج التدريبية القائمة وتحديد جوانب القصور فيها.
 - ولما كانت أغلب الدراسات السابقة قد انصبحت على تشخيص الواقع، وتحديد الاحتياجات التدريبية، والتعرف على وجهات نظر معلمي الموهوبين دون التوجه إلى بناء برامج تدريبية متكاملة في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني، فإن ما يميز الدراسة الحالية هو سعيها إلى تطوير برنامج تدريبي للتنمية المهنية لمعلمي الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية يستند إلى المبادئ العالمية للتعليم المهني، ويستجيب لاحتياجات مجتمع الدراسة بشكل تطبيقي ومنهجي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تسعى إلى وصف الواقع القائم لبرامج تدريب معلمي الموهوبين وتحليله في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني في تعليم الموهوبين.

مجتمع الدراسة:

يتكون من البرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين: برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وعددها برنامجان تدريبيان :

جدول (2): مجتمع الدراسة من البرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين

م	البرنامج التدريبي	عدد الساعات
1	برنامج رعاية الموهوبين الصباحي بمدارس التعليم العام	30
2	برنامج فصول الموهوبين	30

واستخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، وقام بتطبيق دراسته على المجتمع الكلي.

إجراءات الدراسة:

أولاً: قام الباحث ببناء قائمة بالمواصفات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني، وفق الخطوات العلمية التالية:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة التي تناولت التنمية المهنية لمعلمي الموهوبين.
 - بناء المواصفات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني في تعليم الموهوبين وصياغتها بصورة أولية.
 - عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لتحكيمها.
 - إعادة صياغة المواصفات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين بشكلها النهائي في ضوء التحكيم.
- ثانياً: قام الباحث بتحليل البرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية والمتمثل في برنامج الرعاية المدرسي الصباحي وبرنامج فصول الموهوبين، وفقاً للخطوات التالية:
- تحديد وحدات التحليل وفئاته.
 - تصميم بطاقة التحليل.
 - قياس ثبات التحليل.
 - تطبيق عملية التحليل.

ثالثاً: قام الباحث في ضوء نتائج التحليل، وبعد تحديد المواصفات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني في تعليم الموهوبين بالخطوات التالية:

- بناء الإطار العام للبرنامج التدريبي في صورته الأولى.
- تحكيم الإطار العام للبرنامج التدريبي المقترح.
- بناء الإطار العام للبرنامج التدريبي في صورته النهائية.

رابعاً: قام الباحث بالخطوات التالية:

- بناء الوحدات التدريبية في صورتها الأولى.
- تحكيم الوحدات التدريبية.
- بناء الوحدة في صورتها النهائية.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ عند تحليل البرامج التدريبية، وتحليل نتائج التحكيم.
- معادلة كوبر؛ لحساب معامل الاتفاق عند قياس ثبات التحليل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه: ما المواصفات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني؟

توصل الباحث من خلال الإجراءات التي سبق بيانها في الفصل الثالث إلى قائمة بالمواصفات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعليم المهني، وقد بلغت تلك القائمة (30) مواصفة موزعة على خمسة مجالات رئيسية، وهي:

- المجال العام.
 - مجال المعرفة المهنية.
 - مجال الممارسة المهنية.
 - مجال المشاركة والدعم.
 - مجال التواصل الفعال.
- وجاء تفصيل المواصفات كالتالي:

جدول (3): المجالات والمواصفات المعيارية

م	المجال	المبادئ العالمية	عدد المواصفات الفرعية	المواصفات الفرعية
1	العام	محتوى مُتدرج	3	يتضمن محتوى تدريبي لجميع معلمي الفصول الدراسية العادية. يتضمن محتوى تدريبي لمديري المدارس والإداريين داخل المدرسة. يتضمن محتوى تدريبي للمعلمين المتخصصين في تدريس الطلاب الموهوبين. يركز على أفضل الممارسات المتعلقة بطبيعة الطلاب الموهوبين. يشير إلى السياسات والأهداف الخاصة برعاية الموهوبين. يقيس فعالية البرامج بانتظام وتحسينها باستمرار بناءً على الأبحاث والأدلة.
2	المعرفة المهنية	كُلّي	3	يراعي الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والإرشادية للطلاب الموهوبين. يوضح آلية محددة للتواصل مع عائلات الطلاب الموهوبين. يقدم خدمات إرشادية وتوجيهية مهنية متناسبة مع جوانب قوة الطلاب واهتماماتهم. يتضمن نماذج لتطبيق منهجاً متميزاً يتحدى قدرات الطلاب الموهوبين يتضمن ممارسات تعليمية خاصة ملائمة لتنوع الطلاب الموهوبين يهتم بالنظرة الشاملة للطلاب الموهوبين.
3	الممارسة المهنية	مُنصف	3	يوضح للمعلمين كيفية دعم الطلاب الموهوبين والوصول إلى البرامج التعليمية المناسبة لهم. يتصف البرنامج بالمرونة في تعديل المناهج الدراسية والتعليمات لجذب الطلاب الموهوبين وإشراكهم. يتيح البرنامج مشاركة معلمين من خلفيات في الإعداد المتقدم في تعليم الموهوبين. يتيح البرنامج فرصاً مستمرة لصقل وتوسيع المعارف والمهارات الحياتية. يؤكد البرنامج على مواكبة الأبحاث في توجيه ودعم تعليم الطلاب الموهوبين. يعزز قدرات وخبرات المعلمين في تخطيط وبناء تجارب التعلم الفعالة للطلاب الموهوبين.
4	المشاركة والدعم	شمولي	3	يتضمن البرنامج التدريبي دور المدرسة في رعاية الطلاب الموهوبين وتعليمهم. يبين أهمية تقديم المدرسة تعليقات منتظمة حول إنجازات وتقديم الطلاب الموهوبين. يركز على وضع مسؤوليات على كل عضو في المجتمع المدرسي في دعم الطلاب الموهوبين يؤكد البرنامج على أن الطلاب الموهوبين هم مسؤولية المجتمع المدرسي بأكمله وليس فقط المعلمين. يوفر الدعم للطلاب الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة للسماح لهم بالمشاركة بفاعلية في تعليمهم. يعمل على تطوير برامج التعلم المتميز وتوفير الخبرات التي تلي احتياجات التعلم المتقدمة للطلاب.
5	التواصل الفعال	مُستدام	3	يقيم الإجراءات المدرسية والبرامج والممارسات ونمو الطلاب وإنجازاتهم لتوجيه التخطيط المدرسي وتنفيذ السياسات. يشجع على التعاون بين جميع الجهات من صناع السياسات، والسلطات المدرسية، وأعضاء المجتمع، وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي. يهتم البرنامج بعقد لقاءات أو ورش عمل لأولياء أمور الطلاب الموهوبين. يؤكد البرنامج على وجود داعمين لتعليم الموهوبين في المدرسة. يتضمن مهارات الاتصال، بما في ذلك الاتصال من خلال وسائل التواصل الاجتماعي يشجع البرنامج على الوصول للمشاركة في المنظمات المهنية لتعليم الموهوبين على المستوى المحلي والدولي

عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه: ما مدى توافق تلك المواصفات المعيارية في البرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

توصل الباحث من خلال إجراءات التحليل إلى نتيجة توضح مدى توافق المواصفات المعيارية في البرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين في المملكة العربية السعودية. وفيما يلي عرض لنتائج التحليل في كل من برنامج الرعاية المدرسي الصباحي وبرنامج فصول الموهوبين.

جدول (4): مدى توافق المواصفات المعيارية في البرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين

المواصفات	فئات التحليل (المواصفات الفرعية)	مدى توافق المواصفات	فصول الموهوبين
محتوى مُتدرج	1 يتضمن محتوى تدريبي لجميع معلمي الفصول الدراسية العادية.	×	×
	2 يتضمن محتوى تدريبي لمديري المدارس والإداريين داخل المدرسة.	×	×
	3 يتضمن محتوى تدريبي للمعلمين المتخصصين في تدريس الطلاب الموهوبين.	✓	✓
الاستناد إلى الأدلة	1 يركز على أفضل الممارسات المتعلقة بطبيعة الطلاب الموهوبين.	×	×
	2 يشير إلى السياسات والأهداف الخاصة برعاية الموهوبين.	×	✓
	3 يقيس فعالية البرامج بانتظام وتحسينها باستمرار بناءً على الأبحاث والأدلة.	×	×
كُلّي	1 يراعي الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والإرشادية للطلاب الموهوبين.	×	×
	2 يوضح آلية محددة للتواصل مع عائلات الطلاب الموهوبين.	×	×
	3 يقدم خدمات إرشادية وتوجيهاً مهنيّاً متناسباً مع جوانب قوة الطلاب واهتماماتهم.	×	×
مُجمل	1 يتضمن نماذج لتطبيق منهجاً متميزاً يتحدى قدرات الطلاب الموهوبين.	×	✓
	2 يتضمن ممارسات تعليمية خاصة ملائمة لتنوع الطلاب الموهوبين.	×	×
	3 يهتم بالنظر الشاملة للطلاب الموهوب.	×	×
مُنصف	1 يوضح للمعلمين كيفية دعم الطلاب الموهوبين والوصول إلى البرامج التعليمية المناسبة لهم.	✓	✓
	2 يتصف البرنامج بالمرونة في تعديل المناهج الدراسية والتعليمات لجذب الطلاب الموهوبين وإشراكهم.	×	×
	3 يتيح البرنامج مشاركة المعلمين في الإعداد المتقدم في تعليم الموهوبين.	×	×
مُتجدد	1 يتيح البرنامج فرصاً مستمرة لصقل وتوسيع المعارف والمهارات الحياتية.	✓	×
	2 يؤكد البرنامج على مواكبة الأبحاث في توجيه ودعم تعليم الطلاب الموهوبين.	×	×
	3 يعزز قدرات وخبرات المعلمين في تخطيط وبناء تجارب التعلم الفعالة للطلاب الموهوبين.	×	✓
مُتكامل	1 يؤكد البرنامج على أن الطلاب الموهوبين هم مسؤولية المجتمع المدرسي بأكمله وليس فقط المعلمين.	×	×
	2 يوفر الدعم للطلاب الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة للسماح لهم بالمشاركة بفاعلية في تعليمهم.	×	×
	3 يعمل على تطوير برامج التعلم المتميز وتوفير الخبرات التي تلي احتياجات التعلم المتقدمة للطلاب.	×	×
شمولي	1 يتضمن البرنامج التدريبي دور المدرسة في رعاية الطلاب الموهوبين وتعليمهم.	×	×
	2 يبين أهمية تقديم المدرسة تعليقات منتظمة حول إنجازات وتقديم الطلاب الموهوبين.	×	×
	3 يركز على وضع مسؤوليات على كل عضو في المجتمع المدرسي في دعم الطلاب الموهوبين.	×	×
مُستدام	1 يقيم الإجراءات المدرسية والبرامج والممارسات ونمو الطلاب وإنجازاتهم لتوجيه التخطيط المدرسي وتنفيذ السياسات.	×	×
	2 يشجع على التعاون بين جميع الجهات من صناع السياسات ، والسلطات المدرسية ، وأعضاء المجتمع ، وأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.	×	×
	3 يهتم البرنامج بعقد لقاءات أو ورش عمل لأولياء أمور الطلاب الموهوبين.	✓	✓
يُحقّق التمكين	1 يؤكد البرنامج على وجود داعمين لتعليم الموهوبين في المدرسة.	×	×
	2 يتضمن مهارات الاتصال، بما في ذلك الاتصال من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	×	✓
	3 يشجع البرنامج على الوصول للمشاركة في المنظمات المهنية لتعليم الموهوبين على المستوى المحلي والدولي	×	×
المجموع		4	7
النسبة		%13,33	%23,33

عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه: " ما البرنامج التدريبي المقترح للتنمية المهنية لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتعلم المهني في تعليم الموهوبين؟"

من خلال الإجراءات البحثية توصل الباحث إلى الصورة النهائية للإطار العام للبرنامج التدريبي المقترح، والذي يتضمن العناصر التالية:

1. اسم البرنامج التدريبي المقترح.
2. تحديد الغرض من البرنامج التدريبي.
3. تحديد مسوغات البرنامج التدريبي.
4. تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبي.
5. تحديد المواصفات المعيارية للبرنامج التدريبي المقترح.
6. تحديد الفئة المستهدفة.

7. تحديد محتوى البرنامج التدريبي المقترح، وتشمل المكونات:

- تحديد وحدات البرنامج التدريبي وأهدافها.
- تحديد أساليب وبيئة التدريب.
- تحديد التغذية الراجعة والتقييم.
- تحديد مصادر التعلم والمراجع المقترحة.
- تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريبي.

الفئة المستهدفة:

معلم الموهوبين، ومعلم الفصل العادي، وإداريو المدرسة، وأسر الطلاب الموهوبين.

محتوى البرنامج التدريبي:

ينقسم محتوى البرنامج التدريبي إلى أربعة مجالات وفق المبادئ العالمية للتنمية المهنية، حيث يقدم البرنامج التدريبي عددًا من الوحدات التي تساعد جميع العاملين في المدرسة من جهاز إداري وتعليمي في رعاية الطلاب الموهوبين وفق الجدول التالي:

جدول (5): وحدات البرنامج التدريبي المقترح

م	وحدات البرنامج التدريبي	القادة	إداري	معلم	المستهدف	معلم الموهوبين	الأسرة	المعرفة المهنية	الممارسة المهنية	الدعم والمشاركة	التواصل الفعال
1	نماذج الإثراء للطلاب الموهوبين.										
2	تطوير الأساليب التدريسية.										
3	إرشاد الطلبة ذوي الموهبة نفسياً وأكاديمياً.										
4	المحادثات التصالحية.										
5	تسهيل عملية التعلم ودعمها لكافة الطلاب.										
6	الانخراط في مهام معقدة معرفياً										
7	دليل المعلم للتواصل مع أولياء أمور الطلاب.										
8	دعم الأطفال ذوي القدرات العالية والموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم.										
9	المواءمة والتماسك.										
10	دليل الإرشاد لمساعدة أولياء الأمور والطلاب الموهوبين.										

مدة التدريب:

صمم البرنامج ليستغرق فترة زمنية تقدر بستة وعشرين يوماً، وبواقع ثلاث ساعات تدريبية يومية، وهو ما يحقق (105) ساعة وخمس ساعات تدريبية موزعة على النحو الآتي:

- وحدة نماذج الإثراء للطلاب الموهوبين، وتغطي (15) ساعة تدريبية.
- وحدة تطوير الأساليب التدريسية، وتغطي (9) ساعات تدريبية.
- وحدة إرشاد الطلاب ذوي الموهبة، وتغطي (15) ساعة تدريبية.
- وحدة المحادثات التصالحية، وتغطي (6) ساعات تدريبية.
- وحدة تسهيل عملية التعلم ودعمها للطلاب، وتغطي (9) ساعات تدريبية.
- وحدة الانخراط في مهام معقدة معرفياً، وتغطي (9) ساعات تدريبية.
- وحدة دليل المعلم للتواصل مع أولياء الطلاب، وتغطي (6) ساعات تدريبية.
- وحدة دعم الطلاب الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم، وتغطي (9) ساعات تدريبية.
- وحدة المواءمة والتماسك، وتغطي (12) ساعة تدريبية.
- وحدة دليل الإرشاد لمساعدة أولياء الأمور والطلاب الموهوبين، وتغطي (15) ساعة تدريبية.

مصادر التعلم والمراجع المقترحة:

اقترح الباحث مجموعة من الدراسات والمراجع، التي يمكن لأعضاء الهيئة التدريبية أو المعلمين المشاركين الاستفادة والاستعانة بها كمصادر للتعلم والتوسع المعرفي في موضوعات البرنامج التدريبي، ومن ذلك:

- الأنموذج الإثرائي الفاعل.

- برنامج إرشادي مقترح لتنمية القيم لدى الأطفال الموهوبين وفق المعايير العالمية.
- التحديات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة الموهوبين.
- استخدام الركائز التدريسية لتحسين التعلم.
- الإبداع في المهام المعرفية والتعلم الاستراتيجي.
- أهمية مشاركة أولياء الأمور في تحسين الأداء التعليمي والاجتماعي للطلاب الموهوبين.

الخطوة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح:

جدول (6): الخطوة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريبي

مجال المعرفة المهنية				
الجلسات / الموضوعات	الوقت	عدد اللقاءات	الوقت	الجلسات / الموضوعات
أنموذج بيتس ونظرية الذكاء الناجح	أنموذج الإثراء	تطور مفهوم الموهبة	نماذج الإثراء للطلاب الموهوبين	الأول
عمق المنهج والمهارات والعمليات التي تسهم في تحقيق العمق	تحديد مفهوم الترابط والتكامل من خلال المراكز الناعمة	التعلم ذي المعنى	تطوير الأساليب التدريسية	الثاني
استراتيجيات الإرشاد.	الخدمات والعلاقات الإرشادية	قضايا في الصحة العقلية: القلق والتوتر، والاكتئاب	إرشاد الطلاب ذوي الموهبة	الثالث
مجال الممارسة المهنية				
الجلسات / الموضوعات	الوقت	عدد اللقاءات	الوقت	الجلسات / الموضوعات
ما المهارات المعززة للمحادثات التصالحية؟ أدوات المعلم	لماذا الممارسات التصالحية؟ وما التأسيس العلمي لها؟	المحادثات التصالحية	2	الرابع
تعريف المعلمين بالطريقة التي تساعد الطلاب في أن يصبحوا استراتيجيين.	أهمية التساؤل في تعليم الطلاب ورفع مستوى التفكير لديهم	تسهيل عملية التعلم ودعمها للطلاب	3	الخامس
الأسلوب التدريسي الرابع : التحقيق التجريبي. والأسلوب التدريسي الخامس: الاختراع.	الأسلوب التدريسي الأول : التحري. والأسلوب التدريسي الثاني: حل المشكلات.	متطلبات الانخراط في مهام معقدة، التطبيق الفعال للانخراط في مهام معقدة	3	السادس
مجال المشاركة والدعم				
الجلسات / الموضوعات	الوقت	عدد اللقاءات	الوقت	الجلسات / الموضوعات
مهارات من أجل التواصل مع العائلات، وعقد لقاءات تحت إشراف الطالب.	تنمية العلاقات والرعاية مع الطلاب، وإظهار الاهتمام بكل طالب، و فهم نقاط تميز عائلات طلبتك.	دليل المعلم للتواصل مع أولياء أمور الطلاب	2	السابع
فهم سبب فعالية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعليم الأطفال ذوي القدرات العالية والموهوبين ذوي القدرات العالية والموهوبين ذوي التوحد.	تعليم الأطفال ذوي القدرات العالية والموهوبين ذوي التوحد.	دعم الطفل الموهوب الاستثنائي. تمييز الطفل الموهوب عن المصاب بمتلازمة أسبرجر.	3	الثامن
مجال التواصل الفعال				
الجلسات / الموضوعات	الوقت	عدد اللقاءات	الوقت	الجلسات / الموضوعات
ما الأدوار والمسؤوليات أثناء تنفيذ إستراتيجية المواءمة والتماسك؟ ما خطوات تنفيذ إستراتيجية المواءمة والتماسك؟	ما المفاهيم الأساسية في إستراتيجية المواءمة والتماسك؟ وما مجالاتها؟	ما أهمية المواءمة والتماسك؟ دور إستراتيجية المواءمة والتماسك في خدمة الطلاب الموهوبين ككل؟	3	التاسع
لماذا يعد التوجيه مهماً، ماذا يفعل الموجهون والمتدربون معاً؟ هل يجب أن تكون في نفس موقع معلمك؟ ماذا يحدث إذا لم تنجح مباراة الإرشاد بما يرضي أياً من الطرفين؟	البحث عن مرشد : الخصائص المتوقعة للمترشد، الناجح، العثور على مرشد، الخصائص التي يجب البحث عنها في المرشد، نصائح لإجراء المقابلات	اعتبارات هامة للأباء والأمهات، فحص الموجهين المحتملين. أنواع علاقات التوجيه : الإرشاد الفردي، الإرشاد عبر الإنترنت ، الإرشاد الجماعي	3	العاشر

عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصه: "ما مدى كفاءة الوحدات التدريبية المبنية في ضوء البرنامج المقترح من وجهة نظر الخبراء؟ وما إمكانية تطبيقه؟

من خلال الإجراءات البحثية، والتي من خلالها عرض نموذج لوحدين تدريبيين على عدد من الخبراء والمختصين، أظهرت النتائج أن الوحدات التدريبية المبنية في ضوء البرنامج التدريبي المقترح مناسبة، وتطبيقها ممكن، وذلك بنسبة عالية حسب رأي الخبراء المختصين كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (7): آراء المحكمين في مناسبة الوحدات التدريبية وإمكانية تطبيقها				
م	بند التحكيم	الدرجة	الدرجة	النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على مناسبة البند
أولاً: المناسبة:				
1	تحقق المواصفات المعيارية المستهدفة في الوحدة المقترحة.	10		%100
2	ارتباط محتوى الوحدة بالمواصفات المعيارية المستهدفة.	9	1	%90
3	الدقة العملية.	9	1	%90
4	السلامة اللغوية.	8	2	%80
ثانياً: مدى إمكانية التطبيق:				
1	إمكانية تطبيق الوحدة على الفئة المستهدفة.	10		%100
2	إمكانية تطبيق الوحدة في الوقت المحدد.	9	1	%90
3	إمكانية تطبيق الوحدة في ضوء متطلبات التنفيذ (الإستراتيجيات التدريبية ، والأنشطة التدريبية، والتقنيات المعينة).	9	1	%90
أولاً: المناسبة:				
1	تحقق المواصفات المعيارية المستهدفة في الوحدة المقترحة.	10		%100
2	ارتباط محتوى الوحدة بالمواصفات المعيارية المستهدفة.	9	1	%90
3	الدقة العملية.	10		%100
4	السلامة اللغوية.	8	2	%80
ثانياً: مدى إمكانية التطبيق:				
1	إمكانية تطبيق الوحدة على الفئة المستهدفة.	10		%100
2	إمكانية تطبيق الوحدة في الوقت المحدد.	8	2	%80
3	إمكانية تطبيق الوحدة في ضوء متطلبات التنفيذ (الإستراتيجيات التدريبية، والأنشطة التدريبية، والتقنيات المعينة).	10		%100

الخاتمة:

أولاً: النتائج

- خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:
- قائمة بالمواصفات المعيارية للبرنامج التدريبي لمعلمي الموهوبين، حيث بلغت تلك القائمة (30) مواصفة معيارية، موزعة على خمسة مجالات رئيسية، هي: المجال العام، ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية، ومجال المشاركة والدعم، ومجال التواصل الفعال.
- ضعف تضمين المواصفات المعيارية في البرامج التدريبية لمعلمي الموهوبين؛ إذ لم تتعد نسبة التضمن لتلك المواصفات المعيارية 36,66 % من قائمة المواصفات.
- بناء برنامج تدريبي مقترح وفق المبادئ العالمية للتنمية المهنية لمعلمي الموهوبين.
- مناسبة الوحدات التدريبية المبنية في ضوء البرنامج التدريبي المقترح، وقابليتها للتطبيق.

ثانياً: التوصيات

- وبناء على النتائج التي خلصت إليها الدراسة، فإننا نوصي بما يلي:
- الإفادة من قائمة المواصفات المعيارية التي توصلت إليها هذه الدراسة، عند بناء وتطوير برامج التدريب لمعلمي الطلاب الموهوبين.
- ضرورة مراجعة البرامج التدريبية التي يدرّب عليها معلمو الموهوبين، وتقديمها بصورة تكاملية، توظف فيها المبادئ العالمية للتنمية المهنية، ومواصفاتها، بما يخدم الاحتياجات المهنية لهم.
- الإفادة من البرنامج التدريبي المقترح بالتطوير المني لمعلمي الموهوبين.
- التركيز على الجانب التطبيقي المتعلق بالاحتياجات المهنية عند تدريب معلمي الطلاب الموهوبين.

ثالثاً: المقترحات

- تطبيق البرنامج الذي أعده الباحث، ومعرفة مدى فاعليته.

- تقييم احتياج التطوير المهني لمعلمي الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتنمية المهنية.
- دراسة مقترحة لتأهيل المعلمين لإدراك طبيعة الموهبة ورعاية الموهوبين في ضوء المبادئ العالمية للتنمية المهنية لمعلمي الموهوبين.
- بناء منهج تعليمي للطلاب الموهوبين وفق المبادئ العالمية للتنمية المهنية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (1993م). *لسان العرب* (ط 3). دار صادر.
- أنيس، إبراهيم وعبدالحليم، منتصر وصقر، عطية والنجار، علي وشرف، عبدالعزيز وهارون، عبدالسلام. (1990). *المعجم الوسيط* (ط 2). دار الأمواج.
- بني حمد، حسان. (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 2019 (43)، 528-543.
- الجغيمان، عبدالله محمد ومعاجيني، أسامة حسن. (2013). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14 (1)، 217 - 245.
- حسين، هاشم. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين لتنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، 1 (20)، 255 - 328.
- خضر، فخري رشيد. (2020). الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة المتفوقين وبرنامج تأهيلهم. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، 9 (1)، 315 - 339.
- الربيع، كوثر إسماعيل. (2020). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*، 47 (4)، 87-99.
- رؤية السعودية 2030. (2016). *رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. <https://www.vision2030.gov.sa>
- الرويلي، محمد. (2018). تقييم برامج الموهوبين من وجهة نظر قادة المدارس والمعلمين والطلبة: دراسة ميدانية في محافظة طريف. *المجلة العلمية*، 34 (3)، 221-238.
- رواس، محمد والراشدي، حامد. (2017 تشرين الثاني 11-13). *تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلم الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم [ورقة عمل]*. المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، عمان.
- الطعاني، حسن. (2023). *التدريب: مفهومه، وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها* (ط 3). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. (2021). *البحث العلمي، مفهومه - أدواته - أساليبه* (ط 21). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العامر، سعد. (2014). التحديات التي تواجه الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية. *البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4 (24)، 107-112.
- القرني عائض. (2021). تقييم احتياج التطوير المهني لمعلمي الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني السعودي للقياس والتقويم. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، فرع العلوم الإنسانية والإدارية*، 22 (1)، 46-52.
- وزارة التعليم (2016). *دليل فصول الموهوبين: الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات*. المملكة العربية السعودية.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (2012). *نظرة عامة على التعليم 2012: مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en.html
- النافع، عبد الله والقاطعي، عبد الله والضبيبان، موسى والحازمي، مطلق والسليمان، الجوهرة. (2000). *برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. المملكة العربية السعودية: اللجنة الوطنية للتعليم بمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.
- الوادي، محمد سالم (2021). تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1441هـ - 1442هـ). *المجلة العلمية*، 37 (6)، 457-486.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Cuervo, A. & Escobedo, P. (2020). Mexican Teachers' Knowledge about Gifted Children: Relation to Teacher Teaching Experience and Training. *Sustainability*, 12 (11), 1-9. [DOI]
- Education International and UNESCO. (2019). *Global framework of professional teaching standards*, Retrieved from: <https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards>
- Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P., & Castejón, J. L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted Secondary Students. *Sec. Educational Psycholog*, 10 - 20- 29.

- Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011). School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010. *NBER Working Paper* No. 17554. USA: National Bureau of Economic Research.
- Gubbins, E. J. (2008). *Professional development*. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 513–540). Waco, TX: Prufrock Press.
- Johnson A. D. (2016). Principal perceptions of the effectiveness of university educational leadership preparation and professional learning. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 14–30.
- Marinela, Š. (2020). *Professional development of teachers for working with gifted students*. Conference Paper Conference: 4th Scientific Conference "Research in Education and Treaning, At : Ljubljana, Slovenia, September 2020.
- Novak, A. M., Lewis, K. D. & Weber, C. L. (2020). Guidelines for developing equity-based professional learning for teachers of gifted children. *Gifted Child Today*, 43(3), 169-183. [DOI]
- Peters, S. J., & Jolly, J. L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *Australian Educational Researcher*, 45 (4), 473-491. [DOI]
- Peters, S. J., Gentry, M., Whiting, G. W., & McBee, M. T. (2019). Who Gets Served in Gifted Education? Demographic Representation and a Call for Action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273-287. [DOI]
- Roberts, J. L., & Inman, T. F., (2015). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom*. (3rd ed.). Pages 272 Routledge.
- Robinson, A., & Moon, S. M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47 (1), 8-25. [DOI]
- Renzulli, J., & Reis, S. M. (2021). *Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development*. Taylor & Francis is a division of Informa plc.
- Sayı, A. K. (2018). Teachers' Views about the Teacher Training Program for Gifted Education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 1927-5269. Published by Canadian Center of Science and Education. [DOI]
- Sánchez-Escobedo, P., Valdés-Cuervo, Á., Contreras-Olivera, G.A., García- Vázquez, F.I., & Durón-Ramos, M.F. (2020). Mexican teachers' knowledge about gifted children: Relation to teacher teaching experience and training. *Sustainability*, 12(11), 4474. [DOI]
- Siegle, D. (2004). *Using media and technology with gifted learners*. Waco, TX: Prufrock Press
- Teschers, C. (2020). Proposing a Holistic Inclusive Education Model for Policy, Curriculum and Classroom Development. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 17 (1), 73-87.
- VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182-204.
- World Council for Gifted and Talented Children. (2021). *Global principles for professional learning in gifted education*. <https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf>

ثالثاً: ترجمة المراجع العربية

- Al-Amer, S. (2014). Challenges facing gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(24), 107–112.
- Al-Jughayman, A. M., & Ma'ajini, O. H. (2013). Evaluation of gifted education programs in Saudi public schools in light of quality standards for enrichment programs. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(1), 217–245.
- Al-Nafea, A., Al-Qaṭi'i, A., Al-Dhubayban, M., Al-Hazmi, M., & Al-Sulaiman, A. (2000). *Gifted identification and care program*. National Committee for Education, King Abdulaziz City for Science and Technology, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Qarni, A. (2021). Assessing the professional development needs of teachers of gifted students in light of the standards of the Saudi National Center for Assessment and Evaluation. *King Faisal University Scientific Journal (Humanities and Administrative Sciences)*, 22(1), 46–52.
- Al-Rabee, K. I. (2020). Challenges facing teachers of gifted students in King Abdullah II Schools for Excellence in Jordan and their relationship to selected variables. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(4), 87–99.
- Al-Ruwaili, M. (2018). Evaluation of gifted education programs from the perspectives of school principals, teachers, and students: A field study in Turaif Governorate. *Scientific Journal*, 34(3), 221–238.

- Al-Ta'ani, H. (2023). *Training: Concepts, activities, training program design, and evaluation* (3rd ed.). Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
- Al-Wada'i, M. S. (2021). Evaluation of the training programs of the Educational Professional Development Center in Khamis Mushait in light of professional licensure standards from teachers' perspectives during the first semester of the academic year 1441–1442 AH. *Scientific Journal*, 37(6), 457–486.
- Anis, I., Abdel Halim, M., Saqr, A., Al-Najjar, A., Sharaf, A., & Harun, A. (1990). *Al-Mu'jam al-Wasīṭ* (2nd ed.). Dar Al-Amwaj.
- Bani Hammad, H. (2019). Training needs of teachers of gifted students in light of the standards of the National Center for Assessment and Evaluation in the southern region of the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, 2019(43), 528–543.
- Hussein, H. (2019). The effectiveness of a training program based on international standards for teachers of gifted students in developing the instructional performance of primary mathematics teachers. *Journal of Educational Sciences*, 20(1), 255–328.
- Ibn Manzur, A. F. J. A.-D. (1993). *Lisān al-'Arab* (3rd ed.). Dar Sadir.
- Khadr, F. R. (2020). Personal and professional characteristics of teachers of gifted students and their preparation program. *Al-Balqa Journal for Research and Studies*, 9(1), 315–339.
- Ministry of Education. (2016). *Guide for gifted classrooms*. General Administration of Gifted Education, Kingdom of Saudi Arabia.
- Obeidat, D., Adas, A. R., & Abdul Haq, K. (2021). *Scientific research: Concepts, tools, and methods* (21st ed.). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en.html
- Rawas, M., & Al-Rashidi, H. (2017, November 11–13). A proposed framework for the professional development of teachers of gifted students in light of the standards of the National Center for Assessment and Evaluation. In *Proceedings of the Twelfth Arab Scientific Conference on the Care of Gifted and Talented Students*, Amman, Jordan.
- Saudi Vision 2030. (2016). *Saudi Vision 2030*. <https://www.vision2030.gov.sa>

The Impact of the Digital Divide on Distance Learning in Arab Schools in Palestine 1948 from Teachers' Perspectives

Safaa Mustapha Nassar^{1*}

¹ PhD Candidate, An-Najah National University, Palestine.

* Corresponding Author: Safaa Nassar (mwtni62@gmail.com)

تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين

صفاء مصطفى نصار^{1*}

¹ طالبة دكتوراة - جامعة النجاح الوطنية - فلسطين.

*الباحث المراسل: صفاء نصار (mwtni62@gmail.com)



This file is licensed under a
[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted

قبول البحث

2026/3/6

Revised

مراجعة البحث

2026/2/5

Received

استلام البحث

2026/1/18

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.9>

Abstract:

Objectives: This study aimed to investigate the impact of the digital divide on distance learning in Arab schools in Palestine 1948 from teachers' perspectives, by examining three main dimensions: the gap in access to technology and digital infrastructure, the gap in students' digital skills and technical competence, and the impact of the digital divide on academic achievement and learning quality.

Methods: The researcher adopted the descriptive-analytical approach, and the study sample consisted of (92) male and female teachers from upper elementary schools in Arab schools in the northern region, selected through convenience sampling. The researcher used a questionnaire consisting of (30) items distributed across three dimensions.

Results: The results showed that teachers strongly agree that geographical location and lack of digital infrastructure significantly affect distance learning, that students need continuous support to develop their technical skills, and that the digital divide negatively affected academic achievement, learning quality, and widened the gap between high and low-achieving students. The results also showed no statistically significant differences in teachers' responses according to gender, educational qualification, and years of experience variables.

Conclusions: The study recommended developing digital infrastructure, designing training programs for digital skills, and establishing educational policies that consider digital equity.

Keywords: Digital divide; distance learning; digital skills.

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين، من خلال دراسة ثلاثة محاور رئيسية: فجوة الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية، وفجوة المهارات الرقمية والكفاءة التقنية لدى الطلاب، وتأثير الفجوة الرقمية على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم.

المنهجية: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (92) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس العربية في منطقة الشمال، تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة. واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور.

النتائج: أظهرت النتائج أن المعلمين يوافقون بشدة على أن الموقع الجغرافي ونقص البنية التحتية الرقمية يؤثران بشكل كبير على التعلم عن بعد، وأن الطلاب يحتاجون إلى دعم مستمر لتطوير مهاراتهم التقنية، وأن الفجوة الرقمية أثرت سلبًا على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم واتساع الفجوة بين الطلاب المتفوقين والمتعثرين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتطوير البنية التحتية الرقمية، وتصميم برامج تدريبية للمهارات الرقمية، ووضع سياسات تعليمية تراعي العدالة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: الفجوة الرقمية: التعلم عن بعد: المهارات الرقمية.

الاستشهاد

Citation

نصار، صفاء، (2026). تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 15 (3)، 460-473.

Nassar, S. M. (2026). The Impact of the Digital Divide on Distance Learning in Arab Schools in Palestine 1948 from Teachers' Perspectives. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(3), 460-473. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.9> [In Arabic]

المقدمة:

يشكل التعليم حجر الزاوية في بناء المجتمعات وتطورها، وهو حق أساسي من حقوق الإنسان التي كفلتها المواثيق والمعاهدات الدولية. وفي السياق الفلسطيني، يكتسب التعليم أهمية مضاعفة كونه يمثل أداة المقاومة والصمود الثقافي والحفاظ على الهوية الوطنية في مواجهة سياسات التهميش والإقصاء. ولقد شهد التعليم العربي في فلسطين التاريخية (فلسطين 1948) تحديات متعددة ومتراكمة منذ النكبة وحتى يومنا هذا، حيث واجه الفلسطينيون الذين بقوا في أرضهم نظامًا تعليميًا منفصلاً ومحكوماً بسياسات تمييزية أثرت على جودة التعليم وفرص الوصول إليه (Al-Haj, 1995; Arar & Massry-Herzallah, 2016).

في عصر التحول الرقمي المتسارع، برزت الفجوة الرقمية كأحد التحديات الحاسمة التي تعمق من عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية بين المجموعات السكانية المختلفة. وتُعرف الفجوة الرقمية بأنها التباين في القدرة على الوصول إلى التكنولوجيا الرقمية واستخدامها بفعالية، والذي ينبع من اختلافات في البنية التحتية، والوعي بإمكانات الإنترنت، والمهارات اللازمة للاستخدام، هذه الفجوة الرقمية لا تقتصر فقط على توفر الأجهزة والوصول إلى الإنترنت، بل تمتد لتشمل ما يُعرف بـ"فجوة المهارات الرقمية"، حيث يفتقر العديد من الطلاب والمعلمين إلى الكفاءات التقنية اللازمة للاستخدام الفعال للتكنولوجيا التعليمية (Ganayem, 2018). وقد أكدت الدراسات الحديثة أن المهارات الرقمية للطلاب تختلف بشكل واضح حسب الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، مما يعزز من دورة الحرمان والتهميش (Elmalak-Watad, 2025).

في مارس 2020، أدى تفشي جائحة كورونا (COVID-19) إلى إغلاق غير مسبوق للمدارس في جميع أنحاء العالم، مما أثر على أكثر من 1.5 مليار طالب عالميًا (UNESCO, 2020). وفي فلسطين 1984، كما في العديد من الدول، اتخذت الحكومة قرارًا استراتيجيًا بنقل جميع العمليات التعليمية إلى صيغة التعلم عن بعد عبر الإنترنت، وهو قرار أثر على حياة حوالي 2.3 مليون طالب وأكثر من مئتي ألف معلم (Shinan-Altman & Levkovich, 2020). لكن هذا التحول المفاجئ والإجباري إلى التعليم الرقمي كشف بشكل صارخ عن عمق الفجوات الرقمية القائمة، وأضاف طبقات جديدة من التحديات على نظام تعليمي يعاني أصلاً من عدم المساواة.

وفي المجتمع العربي الفلسطيني في الداخل، واجه التحول إلى التعلم عن بعد عقبات جسيمة، حيث أشارت استطلاعات أجراها اتحاد لجان أولياء الأمور العرب في أبريل 2020 إلى أن حوالي 75,000 طالب عربي في 50 بلدة عربية يفتقرون إلى الأدوات التكنولوجية الأساسية للوصول إلى برامج التعلم عن بعد (Adalah, 2020). وفي حالة أكثر تطرفاً، كان حوالي 50,000 طالب بدوي يعيشون في 39 قرية غير معترف بها في النقب يفتقرون ليس فقط إلى الحواسيب، بل أيضاً إلى البنية التحتية الأساسية مثل الكهرباء والإنترنت (Adalah, 2020). هذا الواقع المرير يعكس الإقصاء الممنهج الذي يعاني منه المجتمع العربي في إسرائيل، والذي تفاقم في ظل الأزمة.

في ضوء هذا السياق المعقد والتحديات المترابطة التي يواجهها النظام التعليمي العربي في فلسطين 1948، جاء هذا البحث ليسلط الضوء على تأثير الفجوة الرقمية على العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين، باعتبارهم الشهود الأساسيين على هذه التجربة والعنصر المحوري في مواجهة تحدياتها. يسعى البحث إلى توثيق وتحليل التحديات المتعددة الأبعاد التي أفرزتها الفجوة الرقمية، بما في ذلك فجوة الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية، فجوة المهارات الرقمية والكفاءة التقنية، وتأثيرها المباشر على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم، وانعكاساتها النفسية والاجتماعية على الطلاب، بهدف تقديم صورة شاملة ومعقدة لواقع التعليم عن بعد في المدارس العربية، والإسهام في وضع أسس علمية لتطوير استراتيجيات فعالة لمعالجة هذه الفجوة وضمان تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب.

مشكلة الدراسة:

أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن الفجوة الرقمية تمثل تحدياً كبيراً يواجه العملية التعليمية في مختلف السياقات، وخاصة في ظل التحول المتسارع نحو التعلم عن بعد. فقد أكدت دراسة (UNESCO, 2020) أن أكثر من 1.5 مليار طالب حول العالم تأثروا بإغلاق المدارس بسبب جائحة كورونا، وأن الفجوة الرقمية أدت إلى تفاقم عدم المساواة في الوصول إلى التعليم الجيد. كما أظهرت دراسة (OECD, 2021) أن الطلاب من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المحرومة كانوا الأكثر تضرراً من التعلم عن بعد بسبب نقص الأجهزة والاتصال بالإنترنت. وفي السياق العربي، بينت دراسة أبو شقير (2021) أن 40% من الطلاب في المدارس العربية يفتقرون إلى البنية التحتية الرقمية اللازمة للتعلم عن بعد، مما أثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي. وأوصت دراسة الزهراني (2022) بضرورة معالجة الفجوة الرقمية من خلال توفير الأجهزة والتدريب للطلاب والمعلمين، وتطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدارس. كما أكدت دراسة عبد الهادي (2023) على أهمية دراسة تأثير الفجوة الرقمية على فئات الطلاب المهمشة، بما في ذلك الطلاب العرب في المناطق المختلفة، لفهم التحديات الخاصة التي يواجهونها وتطوير حلول مناسبة لها.

كما تشير الإحصائيات والبيانات الرسمية إلى أن الفجوة الرقمية في المدارس العربية في فلسطين 1948 تشكل مشكلة حقيقية تستدعي الدراسة والبحث. فوفقاً لتقرير الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2023)، فإن نسبة الأسر العربية التي تمتلك حواسيب في المنزل تبلغ حوالي 65%، مقارنة بـ 85% في المجتمع الإسرائيلي، كما أن 28% من الطلاب العرب يفتقرون إلى اتصال مستقر بالإنترنت في منازلهم. وأشار تقرير وزارة التربية والتعليم (2022) إلى أن معدلات الغياب عن الحصص الافتراضية في المدارس العربية بلغت 35% خلال فترة التعلم عن بعد، مقارنة بـ 18% في المدارس الأخرى. كما أظهرت دراسة ميدانية أجرتها جمعية الجليل (2023) أن 42% من المعلمين العرب أفادوا بأن طلابهم يواجهون صعوبات كبيرة في الوصول إلى الموارد الرقمية، وأن 55% منهم لاحظوا انخفاضاً ملحوظاً في مستوى التحصيل الأكاديمي لطلابهم خلال فترة التعلم عن بعد. وتشير البيانات إلى أن 30% من الطلاب العرب

في المناطق الريفية والمهمشة يعانون من بطء شديد في سرعة الإنترنت، مما يعيق مشاركتهم الفعالة في الحصص الافتراضية. هذه الأرقام تعكس حجم التحدي الذي يواجهه المدارس العربية وتستوجب دراسة علمية متعمقة لفهم أبعاد المشكلة وتأثيراتها.

ومن خلال عمل الباحثة كمعلمة في إحدى المدارس العربية في فلسطين 1948 لمدة تزيد عن عشر سنوات، لاحظت بشكل مباشر التحديات الكبيرة التي يواجهها الطلاب في ظل التعلم عن بعد. فخلال فترة جائحة كورونا وما تلاها، شهدت الباحثة كيف أن العديد من طلابها لم يتمكنوا من الحضور المنتظم للحصص الافتراضية بسبب عدم توفر الأجهزة الكافية في المنزل، أو بسبب ضعف الاتصال بالإنترنت، أو حتى بسبب عدم توفر مكان مناسب للتعلم. كما لاحظت أن الطلاب الذين يمتلكون إمكانيات رقمية محدودة كانوا يواجهون صعوبة كبيرة في متابعة الدروس وإنجاز الواجبات، مما أدى إلى تراجع واضح في مستوى تحصيلهم الأكاديمي. وقد عانت الباحثة شخصيًا من صعوبة تحقيق العدالة في التقييم، حيث أن اختلاف الإمكانيات الرقمية بين الطلاب أثر بشكل واضح على جودة أعمالهم ومشاركتهم. كما لاحظت أن بعض الطلاب فقدوا الدافعية للتعلم وانقطع البعض منهم عن الدراسة بشكل كامل بسبب هذه الصعوبات. هذا الواقع الميداني المؤلم دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة للكشف عن حجم تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد في المدارس العربية من وجهة نظر المعلمين، وتقديم توصيات عملية لمعالجة هذه المشكلة وضمان تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب.

أسئلة الدراسة:

- ما أثر فجوة الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية على التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين؟
- ما أثر فجوة المهارات الرقمية والكفاءة التقنية لدى الطلاب على التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين؟
- ما أثر الفجوة الرقمية على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم لدى الطلاب في ظل التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لأثر الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من تناولها لموضوع الفجوة الرقمية وأثرها على التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948، وهو موضوع معاصر وحيوي برزت أهميته بشكل خاص مع التحول المتسارع نحو أنماط التعليم الرقمي. تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية من خلال تسليط الضوء على أبعاد الفجوة الرقمية المتمثلة في فجوة الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية، وفجوة المهارات الرقمية والكفاءة التقنية، وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم. كما توفر إطاراً نظرياً يمكن للباحثين الاستفادة منه في دراسات مستقبلية تتناول التعليم الرقمي في السياقات التعليمية المشابهة، خاصة في البيئات التي تعاني من تفاوت اجتماعي واقتصادي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تطوير السياسات والممارسات التربوية المرتبطة بالتعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948. إذ يمكن لصنّاع القرار في وزارة التربية والتعليم وإدارات المدارس الاستناد إلى نتائج الدراسة لتحديد أبرز التحديات الرقمية التي تواجه الطلاب، والعمل على تحسين البنية التحتية التكنولوجية وتوفير الأجهزة والاتصال بالإنترنت للفئات الأكثر حاجة. كما تسهم نتائج الدراسة في توجيه برامج التدريب المهني للمعلمين بما يعزز كفاءتهم في توظيف التقنيات التعليمية الرقمية، ويساعد في تقليص الفجوة الرقمية بين الطلاب، مما ينعكس إيجاباً على التحصيل الأكاديمي وجودة العملية التعليمية في بيئة التعلم عن بعد.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- التعرف إلى أثر فجوة الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية على التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن أثر فجوة المهارات الرقمية والكفاءة التقنية لدى الطلاب على فعالية التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين.
- بيان أثر الفجوة الرقمية على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم لدى الطلاب في ظل التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات المعلمين لأثر الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة وجمع البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023-2024.

- الحدود المكانية: اقتضت الدراسة على المدارس العربية في منطقة الشمال ضمن فلسطين المحتلة عام 1948.
- الحدود البشرية: شملت الدراسة (92) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس العربية، تم اختيارهم بطريقة العينة المتبصرة. وبالتالي، فإن نتائج الدراسة تقتصر على العينة المشاركة فيها، ولا يمكن تعميم النتائج على جميع معلمي المدارس العربية في فلسطين المحتلة عام 1948، حيث أن العينة المتبصرة قد لا تمثل بالضرورة كافة الخصائص الديموغرافية والمهنية والجغرافية لمجتمع الدراسة الكامل.
- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة تأثير الفجوة الرقمية على تجربة التعلم عن بُعد لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين، مع التركيز على الجوانب التعليمية والتقنية والاجتماعية المرتبطة بها.
- الحدود المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة الإلكترونية كأداة رئيسية لجمع البيانات، لم يتم إجراء تحليل عاملي استكشافي، ويقترح ذلك في دراسات لاحقة للتحقق من البناء العاملي للأداء.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم الفجوة الرقمية

تُعرف الفجوة الرقمية بأنها التفاوت في الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها بين الأفراد والمجموعات والمناطق المختلفة. وقد تطور مفهوم الفجوة الرقمية عبر الزمن ليشمل ثلاثة مستويات رئيسية: المستوى الأول يتعلق بالوصول المادي إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية، والمستوى الثاني يرتبط بالمهارات والكفاءات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا بفعالية، أما المستوى الثالث فيشير إلى القدرة على الاستفادة من التكنولوجيا لتحقيق نتائج ذات قيمة مضافة (Van Dijk, 2020). ويشير (Hargittai, 2002) إلى أن الفجوة الرقمية ليست مجرد مسألة توفر الأجهزة، بل تشمل أيضاً جودة الاتصال بالإنترنت، ونوعية الأجهزة المتاحة، والدعم التقني، والسياسات الاجتماعية والثقافية الذي يتم فيه استخدام التكنولوجيا. في السياق التعليمي، تكتسب الفجوة الرقمية أهمية خاصة، حيث أصبحت التكنولوجيا عنصراً أساسياً في عمليات التعليم والتعلم الحديثة. وتشير (Warschauer, 2003) إلى أن الفجوة الرقمية في التعليم تتجاوز مجرد الوصول إلى الأجهزة والإنترنت، لتشمل القدرة على استخدام التكنولوجيا للتعلم النشط والنقدي والإبداعي. ويؤكد (Selwyn, 2004) أن الفجوة الرقمية التعليمية تعكس وتعزز أشكال أخرى من عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية، مما يجعلها قضية عدالة تعليمية واجتماعية. وقد أظهرت دراسة (Robinson et al, 2015). أن الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض لا يفتقرون فقط إلى الوصول إلى التكنولوجيا، بل يستخدمونها بطرق مختلفة أقل استفادة تعليمياً مقارنة بأقرانهم من الأسر الميسورة.

أبعاد الفجوة الرقمية في التعليم:

تتعدد أبعاد الفجوة الرقمية في التعليم وتتداخل بشكل معقد. البعد الأول هو فجوة البنية التحتية والوصول، والتي تشمل توفر الأجهزة الإلكترونية، وجودة الاتصال بالإنترنت، والكهرباء المستقرة، والبيئة المنزلية المناسبة للتعلم. ويشير تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (2019) إلى أن 15% من الطلاب في الدول المتقدمة و50% في الدول النامية لا يمتلكون أجهزة كمبيوتر في منازلهم. كما أظهرت دراسة (Beaunoyer et al, 2020) أن جائحة COVID-19 أبرزت بشكل صارخ التفاوت في البنية التحتية الرقمية، حيث أن الطلاب الذين يفتقرون إلى الأجهزة والإنترنت الموثوق واجهوا صعوبات كبيرة في متابعة التعلم عن بعد.

البعد الثاني يتعلق بالمهارات الرقمية والكفاءة التقنية، حيث لا يكفي توفر الأجهزة دون القدرة على استخدامها بفعالية. وتصنف (Van Deursen and Van Dijk, 2014) المهارات الرقمية إلى مهارات تشغيلية أساسية، ومهارات معلوماتية للبحث والتقييم، ومهارات استراتيجية للاستفادة من التكنولوجيا في تحقيق أهداف شخصية. وأظهرت دراسة (Helsper & Eynon, 2013) أن المهارات الرقمية تتأثر بشكل كبير بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية للأسرة، مما يخلق دورة من الحرمان الرقمي. كما أكدت دراسة (Hatlevik et al, 2015). على أهمية الكفاءة الرقمية للطلاب في تحقيق النجاح الأكاديمي، حيث وجدت ارتباطاً إيجابياً قوياً بين المهارات الرقمية والتحصيل الدراسي.

البعد الثالث هو الدعم الاجتماعي والأسري، حيث يلعب دعم الوالدين والأسرة دوراً حاسماً في مساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم الرقمية واستخدام التكنولوجيا للأغراض التعليمية. وتشير (Livingstone & Helsper, 2007) إلى أن الآباء ذوي التعليم العالي والخبرة التقنية أكثر قدرة على توجيه أبنائهم وحمايتهم من المخاطر الرقمية مع تعظيم الفوائد التعليمية. وأظهرت دراسة (Cabrera & La Nasa, 2001) أن غياب الدعم الأسري التقني يمكن أن يؤدي إلى إحباط الطلاب وانخفاض دافعيتهم للتعلم الرقمي.

التعلم عن بعد والفجوة الرقمية:

شهد التعلم عن بعد نمواً متسارعاً خلال العقد الماضي، لكن جائحة COVID-19 أحدثت تحولاً جذرياً وعاجلاً في أنظمة التعليم حول العالم. وفقاً لتقرير اليونسكو UNESCO (2021)، تأثر أكثر من 1.6 مليار طالب في 190 دولة بإغلاق المدارس، مما أدى إلى تحول سريع وغير مخطط نحو التعلم عن بعد. هذا التحول أبرز بشكل غير مسبوق حجم الفجوة الرقمية وتأثيرها على العدالة التعليمية. وتشير (Dhawan, 2020) إلى أن التعلم عن بعد الطارئ اختلف كثيراً عن التعلم الإلكتروني المخطط، حيث لم تكن الأنظمة التعليمية والمعلمون والطلاب مستعدين للانتقال المفاجئ، مما فاقم من تأثير الفجوة الرقمية.

أظهرت الدراسات أن الفجوة الرقمية أثرت بشكل كبير على فعالية التعلم عن بعد وعلى تحصيل الطلاب. فقد وجدت دراسة (Engzell et al, 2021). في هولندا أن إغلاق المدارس أدى إلى خسارة تعليمية تعادل 20% من العام الدراسي، وأن هذه الخسارة كانت أكبر بنسبة 60% لدى الطلاب من الأسر ذات التعليم المنخفض. وفي دراسة واسعة النطاق أجراها (Bacher-Hicks et al., 2021) في الولايات المتحدة، وجد أن المناطق ذات الدخل المنخفض شهدت انخفاضاً أكبر في مشاركة الطلاب عبر الإنترنت مقارنة بالمناطق الميسورة. كما أشارت دراسة (Grewenig et al., 2021) في ألمانيا إلى أن الطلاب من الخلفيات المحرومة قضوا وقتاً أقل في الأنشطة التعليمية خلال فترة إغلاق المدارس، وتلقوا دعماً أقل من المدرسة والأسرة. وفي السياق العربي، أظهرت دراسة الدهشان (2020) أن التعلم عن بعد في الدول العربية واجه تحديات كبيرة تتعلق بضعف البنية التحتية الرقمية، وعدم جاهزية المعلمين، ونقص المحتوى الرقمي باللغة العربية. وأكدت دراسة السلطان والفتوخ (2021) أن الفجوة الرقمية في المدارس السعودية أثرت على جودة التعليم عن بعد، خاصة في المناطق الريفية والناحية. أما دراسة عودة وآخرون (2021) في الأردن، فقد وجدت أن 35% من الطلاب واجهوا صعوبات في الوصول إلى منصات التعلم عن بعد بسبب نقص الأجهزة أو ضعف الإنترنت.

تأثير الفجوة الرقمية على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم:

يمتد تأثير الفجوة الرقمية ليشمل مختلف جوانب التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم. فمن ناحية، يؤدي عدم القدرة على الوصول إلى التكنولوجيا أو استخدامها بفعالية إلى انخفاض معدلات المشاركة والحضور في الحصص الافتراضية. وقد أظهرت دراسة (Dorn et al., 2020) أن معدلات الغياب عن الحصص الافتراضية كانت أعلى بكثير بين الطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض مقارنة بأقرانهم. كما وجدت دراسة (Kuhfeld et al., 2020) أن الطلاب في المناطق الفقيرة أظهروا تقدماً أقل في القراءة والرياضيات مقارنة بالطلاب في المناطق الميسورة خلال فترة التعلم عن بعد. من ناحية أخرى، تؤثر الفجوة الرقمية على تطوير مهارات التفكير العليا والقرن الحادي والعشرين. فقد أشارت دراسة (Selwyn et al., 2020). إلى أن الطلاب المحرومين رقمياً يفوتون فرص تطوير مهارات حل المشكلات، والتفكير النقدي، والتعلم الذاتي، والتعاون الرقمي. كما أكدت دراسة Scherer et al., (2021) أن الفجوة الرقمية تؤثر سلباً على تنمية الكفاءات الرقمية الضرورية للنجاح في القرن الحادي والعشرين، مما يخلق دورة من الحرمان تمتد من التعليم إلى سوق العمل.

كما تؤثر الفجوة الرقمية على العدالة في التقييم والتقييم. فقد أظهرت دراسة (Bao, 2020) أن التباين في الوصول إلى التكنولوجيا والمهارات الرقمية يجعل من الصعب تحقيق تقييم عادل للطلاب، حيث أن جودة الأعمال المقدمة تتأثر بشكل كبير بالإمكانيات الرقمية المتاحة. وأشارت دراسة (Williamson et al., 2020). إلى أن الاعتماد المتزايد على التقييمات الرقمية في التعلم عن بعد قد يعمق عدم المساواة التعليمية إذا لم يتم مراعاة الفروق في الوصول والمهارات الرقمية.

إضافة إلى التأثيرات الأكاديمية المباشرة، تمتد آثار الفجوة الرقمية لتشمل الجوانب النفسية والاجتماعية. فقد وجدت دراسة (Husky et al., 2020) أن الطلاب الذين واجهوا صعوبات في التعلم عن بعد بسبب الفجوة الرقمية أظهروا مستويات أعلى من القلق والاكتئاب وانخفاض الدافعية. كما أشارت دراسة (Lee, 2021) إلى أن الفجوة الرقمية ساهمت في زيادة معدلات التسرب المدرسي، خاصة بين الطلاب من الفئات المهمشة والمحرومة، حيث شعر العديد منهم بالإحباط واليأس من قدرتهم على مواصلة التعلم في ظل التحديات الرقمية.

الفجوة الرقمية في السياق الفلسطيني:

يشكل السياق الفلسطيني حالة خاصة تستحق الدراسة والاهتمام، حيث تتداخل فيه التحديات الرقمية مع الواقع السياسي والاجتماعي المعقد. وتشير دراسة أبو دف (2021) إلى أن الفلسطينيين في فلسطين 1948 يواجهون تحديات مضاعفة تتعلق بالتمييز الممنهج في توزيع الموارد والاستثمار في البنية التحتية، مما أدى إلى فجوة رقمية واضحة بين المجتمع العربي والمجتمع الإسرائيلي. وأظهرت دراسة جرايسي (2020) أن المدارس العربية في فلسطين 1948 تعاني من نقص في التجهيزات التكنولوجية والدعم الفني مقارنة بالمدارس العبرية، وأن هذا الفارق انعكس بشكل واضح على جودة التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا.

كما أشارت دراسة مصالحة (2022) إلى أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية تلعب دوراً حاسماً في تحديد مدى تأثر الطلاب العرب بالفجوة الرقمية، حيث أن الأسر ذات الدخل المحدود تجد صعوبة في توفير الأجهزة والاتصال بالإنترنت لأطفالها. وأكدت دراسة خطيب وزيدان (2021) على أن المناطق الريفية والقرى العربية تعاني من ضعف البنية التحتية للإنترنت، مما يحد من قدرة الطلاب على المشاركة الفعالة في التعلم عن بعد. وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة معالجة الفجوة الرقمية من خلال سياسات شاملة تتضمن تحسين البنية التحتية، وتوفير الأجهزة للطلاب المحتاجين، وتدريب المعلمين والطلاب على المهارات الرقمية، وتطوير محتوى رقمي مناسب باللغة العربية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه المنهج الذي يقوم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات والمعلومات عنها، ومن ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا في المدارس العربية في منطقة الشمال في فلسطين 1948، والذين قاموا بتجربة التعلم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا وما تلاها من فترات انتقال للتعليم الرقمي. وقد تم اختيار هذه الفئة من المعلمين لأنهم عايشوا التحديات المرتبطة بالفجوة الرقمية بشكل مباشر أثناء تطبيق التعلم عن بعد، وبالتالي فهم الأقدر على تقييم تأثير هذه الفجوة على مختلف جوانب العملية التعليمية.

أما عينة الدراسة، فقد تكونت من (92) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس العربية في منطقة الشمال، تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة (Convenience Sample)، وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على المعلمين في مختلف المدارس العربية، وبلغت الاستجابات المكتملة والصالحة للتحليل (92) استبانة، وهو ما يشكل حجم عينة مناسب لإجراء التحليلات الإحصائية المطلوبة والوصول إلى نتائج موثوقة.

أداة الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة وأهدافها، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. وقد قامت الباحثة ببناء الاستبانة خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، وذلك بعد مراجعة شاملة للأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الفجوة الرقمية والتعلم عن بعد، مع الاستفادة من بعض المقاييس والاستبانات التي استخدمت في دراسات سابقة مشابهة، وتكييفها لتناسب مع السياق المحلي والأهداف المحددة للدراسة الحالية.

بناء الاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين رئيسيين:

الجزء الأول: يتضمن المعلومات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الجزء الثاني: يتضمن (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية، كل محور يحتوي على (10) فقرات، وهي كالتالي:

- المحور الأول: أثر فجوة الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية على التعلم عن بعد (الفقرات 1-10).
- المحور الثاني: أثر فجوة المهارات الرقمية والكفاءة التقنية لدى الطلاب على التعلم عن بعد (الفقرات 11-20).
- المحور الثالث: أثر الفجوة الرقمية على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم لدى الطلاب (الفقرات 21-30).

وقد تم صياغة فقرات الاستبانة بأسلوب واضح ومباشر وبلغة عربية سليمة، مع مراعاة أن تكون كل فقرة محددة وتقيس بُعداً واحداً فقط، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) لقياس درجة موافقة أفراد العينة على كل فقرة، حيث تتراوح الاستجابات من (1) إلى (5) وفق التدرج التالي: أعارض بشدة (1)، أعارض (2)، محايد (3)، أوافق (4)، أوافق بشدة (5).

تصحيح الاستبانة:

لتفسير نتائج الاستبانة، تم اعتماد المعيار الإحصائي التالي لتحديد مستوى الموافقة بناءً على المتوسط الحسابي، وذلك بحساب طول الفئة من خلال المعادلة: طول الفئة = (أعلى قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد المستويات = $(5 - 1) ÷ 5 = 0.8$ ، وبذلك تكون المستويات كالتالي:

- من 1.00 إلى 1.80: أعارض بشدة (مستوى منخفض جداً).
- من 1.81 إلى 2.60: أعارض (مستوى منخفض).
- من 2.61 إلى 3.40: محايد (مستوى متوسط).
- من 3.41 إلى 4.20: أوافق (مستوى مرتفع).
- من 4.21 إلى 5.00: أوافق بشدة (مستوى مرتفع جداً).

صدق الاستبانة:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات التربية وتكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، بلغ عددهم (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية والعربية. وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاستبانة من حيث:

- وضوح صياغة الفقرات ودقتها اللغوية.
- مدى انتماء كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه.
- مدى شمولية الفقرات لأبعاد كل محور من محاور الدراسة.
- مدى ملاءمة الفقرات لأهداف الدراسة وقدرتها على قياس ما وُضعت لقياسه.
- اقتراح أي تعديلات أو إضافات أو حذف للفقرات التي يرونها مناسبة.
- وبناءً على ملاحظات المحكمين وتوصياتهم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة، والتي تضمنت:
- إعادة صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً ودقة.
- حذف بعض الفقرات المتشابهة أو المكررة في المعنى.

- تعديل بعض الفقرات لتناسب بشكل أفضل مع المحور الذي تنتهي إليه.
 - إضافة عبارات توضيحية لبعض الفقرات لضمان فهم موحد من قبل المستجيبين.
- وقد أجمع المحكمون على صلاحية الاستبانة بعد التعديلات، مما يشير إلى تمتعها بدرجة عالية من الصدق الظاهري، وأنها تقيس ما وُضعت لقياسه بشكل دقيق ومناسب.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وهو من أكثر الطرق شيوعاً لقياس الاتساق الداخلي للأداة، حيث يقيس مدى ترابط فقرات الاستبانة مع بعضها البعض ومدى قياسها لنفس المفهوم. والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة وللإستبانة ككل:

جدول (1): معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة		
المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: فجوة الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية	10	0.859
المحور الثاني: فجوة المهارات الرقمية والكفاءة التقنية	10	0.890
المحور الثالث: أثر الفجوة الرقمية على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم	10	0.913
الاستبانة ككل	30	0.811

ينضح من جدول (1) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لجميع محاور الاستبانة كانت مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.85-0.913)، وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (0.811)، وهي قيمة مرتفعة وممتازة، وقد يعود انخفاض معامل الثبات الكلي نسبياً مقارنة ببعض المحاور إلى تعدد الأبعاد التي تقيسها الأداة واختلاف طبيعة الفقرات ضمن المحاور المتنوعة، وتشير هذه القيم إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، حيث أن القيم جميعها أكبر من (0.70) وهو الحد الأدنى المقبول إحصائياً للثبات، بل وتتجاوز (0.80)، مما يعزز من صلاحية الأداة للاستخدام في هذه الدراسة ويؤكد إمكانية الاعتماد على نتائجها.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتنفيذ الدراسة، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الفجوة الرقمية والتعلم عن بعد.
- بناء الاستبانة بصورتها الأولية بناءً على أهداف الدراسة وأسئلتها.
- عرض الاستبانة على المحكمين للتأكد من صدقها الظاهري وإجراء التعديلات اللازمة.
- إعداد الاستبانة بصورتها النهائية في نموذج إلكتروني باستخدام منصة Google Forms.
- التواصل مع إدارات المدارس العربية للحصول على الموافقات اللازمة لتوزيع الاستبانة على المعلمين.
- توزيع رابط الاستبانة الإلكترونية على المعلمين في المدارس المستهدفة.
- جمع الاستجابات وتنظيمها، والتأكد من اكتمالها وصلاحيتها للتحليل الإحصائي.
- إدخال البيانات في برنامج SPSS الإصدار 26.
- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لوصف استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة ومحاورها.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): للتحقق من ثبات الاستبانة والاتساق الداخلي لفقراتها.
- اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test): للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA): للكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات المتعلقة بها:

نتيجة سؤال الدراسة الأول: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على "ما أثر فجوة الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية على التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين؟"

قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (1-10)، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول (فجوة الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية)

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	الموقع الجغرافي (مدينة/قرية) يؤثر على جودة الاتصال بالإنترنت	4.25	0.765	أوافق بشدة
2	9	نقص البنية التحتية الرقمية يحد من فعالية التعلم عن بعد	4.26	0.661	أوافق بشدة
3	5	الوضع الاقتصادي للعائلات يؤثر بشكل كبير على توفر الأجهزة والإنترنت	4.08	0.940	أوافق
4	7	نقص الأجهزة يؤدي إلى غياب بعض الطلاب عن الحصص الافتراضية	4.04	0.937	أوافق
4	8	هناك تفاوت كبير بين الطلاب في امتلاك الوسائل التكنولوجية اللازمة	4.04	0.913	أوافق
6	10	المدرسة غير قادرة على توفير الأجهزة والدعم التقني لجميع الطلاب المحتاجين	3.64	1.135	أوافق
7	4	تتوفر البنية المنزلية المناسبة للتعلم عن بعد (مكان هادئ، إضاءة جيدة) لدى الطلاب	3.05	1.083	محايد
8	3	سرعة الإنترنت المتوفرة لدى الطلاب كافية للمشاركة الفعالة في الحصص الافتراضية	3.10	1.196	محايد
9	2	يملك الطلاب اتصالاً مستقرّاً بشبكة الإنترنت في منازلهم	3.29	1.200	محايد
10	1	يتوفر لدى معظم الطلاب أجهزة حاسوب أو أجهزة لوحية مناسبة للتعلم عن بعد	3.38	1.221	محايد

يتضح من جدول (2) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول تراوحت بين (3.05-4.26)، حيث جاءت الفقرة (9) والتي تنص على "نقص البنية التحتية الرقمية يحد من فعالية التعلم عن بعد" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.661) وبمستوى موافقة "أوافق بشدة"، تلتها الفقرة (6) والتي تنص على "الموقع الجغرافي (مدينة/قرية) يؤثر على جودة الاتصال بالإنترنت" بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.765) وبمستوى موافقة "أوافق بشدة". وجاءت الفقرة (5) في المرتبة الثالثة والتي تنص على "الوضع الاقتصادي للعائلات يؤثر بشكل كبير على توفر الأجهزة والإنترنت" بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.940) وبمستوى موافقة "أوافق". بينما جاءت الفقرة (4) والتي تنص على "تتوفر البنية المنزلية المناسبة للتعلم عن بعد (مكان هادئ، إضاءة جيدة) لدى الطلاب" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (1.083) وبمستوى موافقة "محايد".

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى الواقع الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيشه الطلاب العرب في فلسطين 1948، حيث تؤثر التحديات الاقتصادية والفوارق الجغرافية بين المناطق الحضرية والريفية بشكل مباشر على توفر البنية التحتية الرقمية وجودتها. كما تعكس النتائج ضعف البنية التحتية الرقمية في المناطق العربية والتفاوت الكبير في الإمكانيات المادية بين الأسر، مما يؤدي إلى تباين واضح في قدرة الطلاب على الوصول إلى التكنولوجيا اللازمة للتعلم عن بعد. إضافة إلى ذلك، فإن محدودية موارد المدارس وعدم قدرتها على توفير الدعم التقني الكافي يزيد من حدة هذه الفجوة الرقمية، مما ينعكس سلبيًا على فرص التعلم المتكافئة لجميع الطلاب.

نتيجة سؤال الدراسة الثاني: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على "ما أثر فجوة المهارات الرقمية والكفاءة التقنية لدى الطلاب على التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين؟"

قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (11-20)، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني (فجوة المهارات الرقمية والكفاءة التقنية)

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	17	الطلاب يحتاجون إلى دعم مستمر لتطوير مهاراتهم التقنية	4.21	0.719	أوافق بشدة
2	19	ضعف المهارات الرقمية يحد من قدرة الطلاب على التعلم الذاتي	4.10	0.727	أوافق
3	14	المهارات الرقمية للطلاب تختلف بشكل واضح حسب الخلفية الاجتماعية والاقتصادية	4.09	0.751	أوافق
4	15	نقص المهارات الرقمية لدى الطلاب يعيق مشاركتهم الفعالة في التعلم عن بعد	4.08	0.759	أوافق
5	18	الأهل غير قادرين على تقديم الدعم التقني اللازم لأبنائهم	3.91	0.873	أوافق
6	16	الطلاب يواجهون صعوبة في استخدام أدوات إنشاء المحتوى الرقمي	3.82	0.901	أوافق
7	20	المدرسة لا توفر تدريباً كافياً للطلاب على استخدام تقنيات التعلم عن بعد	3.45	1.142	أوافق
8	12	الطلاب قادرون على استخدام أدوات الاجتماعات الافتراضية (Zoom, Teams)	3.25	1.044	محايد
9	11	يملك معظم الطلاب المهارات الأساسية لاستخدام منصات التعلم عن بعد	3.23	1.080	محايد
10	13	لدى الطلاب القدرة على البحث الرقمي الفعال والحصول على مصادر موثوقة	2.91	1.106	محايد

يتضح من جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني تراوحت بين (2.91-4.21)، حيث جاءت الفقرة (17) والتي تنص على "الطلاب يحتاجون إلى دعم مستمر لتطوير مهاراتهم التقنية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.719) وبمستوى موافقة "أوافق بشدة"، تلتها الفقرة (19) والتي تنص على "ضعف المهارات الرقمية يحد من قدرة الطلاب على التعلم الذاتي" بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.727) وبمستوى موافقة "أوافق". وجاءت الفقرة (14) في المرتبة الثالثة والتي تنص على "المهارات الرقمية للطلاب تختلف بشكل واضح حسب الخلفية الاجتماعية والاقتصادية" بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.751) وبمستوى موافقة "أوافق". بينما جاءت الفقرة (13) والتي تنص على "لدى الطلاب القدرة على البحث الرقمي الفعال والحصول على مصادر موثوقة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (1.106) وبمستوى موافقة "محايد".

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى غياب برامج تدريبية منهجية ومتخصصة في المدارس لتطوير المهارات الرقمية لدى الطلاب، مما يجعلهم يفتقرون إلى الكفاءة التقنية اللازمة للتعامل مع أدوات التعلم عن بعد بفعالية. كما تعكس النتائج محدودية الخبرة التقنية لدى الأهل وعدم قدرتهم على تقديم الدعم والمساندة التقنية لأبنائهم، مما يضع عبئاً إضافياً على الطلاب. إضافة إلى ذلك، فإن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب تلعب دوراً حاسماً في تحديد مستوى مهاراتهم الرقمية، حيث أن الطلاب من الأسر ذات الدخل المحدود يكونون أقل فرصة للتعرض والممارسة المبكرة للتكنولوجيا. وتشير النتائج إلى أن ضعف المهارات الرقمية يشكل عائقاً أمام قدرة الطلاب على التعلم الذاتي والمشاركة الفعالة في بيئة التعلم عن بعد، مما يستدعي تدخلاً تعليمياً شاملاً لسد هذه الفجوة في المهارات.

نتيجة سؤال الدراسة الثالث: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على "ما أثر الفجوة الرقمية على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم لدى الطلاب في ظل التعلم عن بعد في المدارس العربية في فلسطين 1948 من وجهة نظر المعلمين؟" قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات من (21-30)، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث (أثر الفجوة الرقمية على التحصيل الأكاديمي وجودة

(التعلم)

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	26	الطلاب ذوو الإمكانيات الرقمية المحدودة يجدون صعوبة في مواكبة المنهاج	4.13	0.667	أوافق
2	25	الفجوة الرقمية وسعت الفجوة بين الطلاب المتفوقين والمتعثرين	4.12	0.754	أوافق
2	30	الفجوة الرقمية أثرت سلباً على تطوير التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب	4.12	0.810	أوافق
4	24	جودة الواجبات المقدمة تختلف بشكل واضح حسب إمكانيات الطلاب الرقمية	4.11	0.687	أوافق
5	27	عدالة التقييم صعبة في ظل اختلاف الإمكانيات الرقمية بين الطلاب	4.10	0.771	أوافق
6	29	التعلم عن بعد أدى إلى تسرب بعض الطلاب أو انقطاعهم عن الدراسة	4.03	0.857	أوافق
7	23	المشاركة الصفية للطلاب تأثرت سلباً بسبب الفجوة الرقمية	4.01	0.896	أوافق
8	28	بعض الطلاب فقدوا الدافعية للتعلم بسبب الصعوبات الرقمية	4.00	0.889	أوافق
9	21	الفجوة الرقمية أدت إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى بعض الطلاب	3.99	0.819	أوافق
10	22	معدلات الغياب زادت بين الطلاب الذين يواجهون صعوبات في الوصول الرقمي	3.92	0.867	أوافق

يتضح من جدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث تراوحت بين (3.92-4.13)، وجميعها بمستوى موافقة "أوافق"، مما يشير إلى درجة عالية من الاتفاق بين أفراد العينة على تأثير الفجوة الرقمية على التحصيل الأكاديمي وجودة التعلم. حيث جاءت الفقرة (26) والتي تنص على "الطلاب ذوو الإمكانيات الرقمية المحدودة يجدون صعوبة في مواكبة المنهاج" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.13)

وانحراف معياري (0.667)، تلتها الفقرة (25) والتي تنص على "الفجوة الرقمية وسعت الفجوة بين الطلاب المتفوقين والمتعثرين" بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.754)، والفقرة (30) والتي تنص على "الفجوة الرقمية أثرت سلباً على تطوير التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب" بنفس المتوسط الحسابي (4.12) وانحراف معياري (0.810). بينما جاءت الفقرة (22) والتي تنص على "معدلات الغياب زادت بين الطلاب الذين يواجهون صعوبات في الوصول الرقمي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.867).

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى التأثير المباشر والعميق للفجوة الرقمية على جميع جوانب العملية التعليمية والتحصيل الأكاديمي للطلاب، حيث أن عدم المساواة في الوصول إلى التكنولوجيا والمهارات الرقمية ينعكس بشكل واضح على قدرة الطلاب على متابعة المنهج الدراسي والمشاركة الفعالة في التعلم عن بعد. كما تشير النتائج إلى أن الفجوة الرقمية لا تؤثر فقط على الجوانب التقنية والإجرائية للتعلم، بل تمتد آثارها لتشمل العدالة التعليمية، حيث أصبح من الصعب تحقيق تقييم عادل للطلاب في ظل التفاوت الكبير في الإمكانيات الرقمية المتاحة لهم. إضافة إلى ذلك، فإن الفجوة الرقمية ساهمت في اتساع الفجوة التعليمية بين الطلاب المتفوقين والمتعثرين، وأثرت سلباً على تطوير مهارات التفكير العليا كالتفكير النقدي والإبداعي، مما يهدد جودة المخرجات التعليمية. كما أن فقدان الدافعية وزيادة معدلات الغياب والتسرب المدرسي تعكس الآثار النفسية والاجتماعية السلبية للفجوة الرقمية على الطلاب، مما يستدعي تدخلاً عاجلاً وشاملاً من صانعي السياسات التعليمية لمعالجة هذه الفجوة وضمان تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب بغض النظر عن ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة: للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لأثر الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟ والذي تجيب عنه الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لأثر الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

أولاً: الفروق تبعاً لمتغير الجنس

للإجابة عن السؤال المتعلق بالفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد تبعاً لمتغير الجنس، قامت الباحثة باستخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): نتائج اختبار (t-test) للعينات المستقلة للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
الجنس (نجانس التباين)	0.051	0.823	-1.876	90	0.064	-0.20917	0.11154	-0.43076	0.01243

وبالنظر إلى نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة، نجد أن قيمة (t) بلغت (-1.876) بدرجات حرية (90) ومستوى دلالة (Sig=0.064)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد تبعاً لمتغير الجنس. كما يتضح أن الفرق بين المتوسطات بلغ (-0.20917)، وهو فرق بسيط وغير دال إحصائياً، حيث أن فترة الثقة (95%) للفرق بين المتوسطات تتراوح بين (-0.43076 و 0.01243)، وهي تشمل الصفر مما يؤكد عدم وجود فروق جوهرية. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يعملون في نفس البيئة التعليمية ويواجهون نفس التحديات والظروف المتعلقة بالفجوة الرقمية في المدارس العربية في فلسطين 1948، مما يجعل وجهات نظرهم متقاربة ومتشابهة حول تأثير هذه الفجوة على التعلم عن بعد. كما أن الواقع الموضوعي للفجوة الرقمية التي يعاني منها الطلاب واضح وملحوس لجميع المعلمين بغض النظر عن جنسهم، حيث يلاحظ كلا الجنسين نفس المشكلات المتعلقة بنقص الأجهزة والبنية التحتية الرقمية وضعف المهارات التقنية لدى الطلاب وتأثيرها السلبي على التحصيل الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع طبيعة الظاهرة المدروسة كونها واقعة ملموسة يمكن ملاحظته ورصده بغض النظر عن الخصائص الديموغرافية للمعلمين.

ثانياً: الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

للإجابة عن السؤال المتعلق بالفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات المعلمين حسب مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي					
مصدر التباين	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	0.161	2	0.081	0.646	0.526
Within Groups	11.107	89	0.125		
Total	11.268	91			

يتضح من جدول (6) أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (0.646) بمستوى دلالة (Sig.=0.526)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\alpha \leq$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. كما يلاحظ أن قيمة التباين بين المجموعات (Between Groups) بلغت (0.161) وهي قيمة صغيرة جداً مقارنة بالتباين داخل المجموعات (Within Groups) والذي بلغ (11.107)، مما يعني أن الاختلافات في المؤهل العلمي لا تساهم بشكل يُذكر في تفسير التباين في استجابات المعلمين.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين بمختلف مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) يتعاملون مع نفس الواقع الميداني في المدارس العربية في فلسطين 1948، ويواجهون نفس التحديات المتعلقة بالفجوة الرقمية لدى الطلاب. كما أن الفجوة الرقمية هي ظاهرة موضوعية يمكن ملاحظتها ورصدها بوضوح من قبل جميع المعلمين بغض النظر عن مستوى تحصيلهم العلمي، حيث أن نقص الأجهزة والبنية التحتية الرقمية وضعف المهارات التقنية لدى الطلاب وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي هي أمور ظاهرة وملحوظة في الممارسة التعليمية اليومية. إضافة إلى ذلك، فإن الخبرة الميدانية والاحتكاك المباشر مع الطلاب في بيئة التعلم عن بعد تمنح جميع المعلمين فهماً متشابهاً لحجم وطبيعة التحديات الرقمية التي يواجهها الطلاب، بغض النظر عن اختلاف المؤهلات الأكاديمية. وهذا يعني أن المؤهل العلمي لا يؤثر بشكل جوهري على إدراك المعلمين لواقع الفجوة الرقمية وتأثيراتها على العملية التعليمية.

ثالثاً: الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

للإجابة عن السؤال المتعلق بالفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات المعلمين حسب سنوات خبرتهم التدريسية، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة					
مصدر التباين	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	0.384	3	0.128	1.035	0.381
Within Groups	10.884	88	0.124		
Total	11.268	91			

يتضح من جدول (7) أن قيمة (F) المحسوبة بلغت (1.035) بمستوى دلالة (Sig.=0.381)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\alpha \leq$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. كما يلاحظ أن قيمة التباين بين المجموعات (Between Groups) بلغت (0.384) وهي قيمة صغيرة مقارنة بالتباين داخل المجموعات (Within Groups) والذي بلغ (10.884)، وأن متوسط المربعات بين المجموعات (0.128) قريب جداً من متوسط المربعات داخل المجموعات (0.124)، مما يعني أن الاختلافات في سنوات الخبرة لا تفسر التباين في استجابات المعلمين بشكل يُذكر.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين بمختلف مستويات خبرتهم التدريسية يواجهون نفس التحديات المتعلقة بالفجوة الرقمية في بيئة التعلم عن بعد، حيث أن هذه الظاهرة تمثل واقعاً موضوعياً وملحوظاً يمكن رصده وملاحظته من قبل جميع المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم. كما أن تجربة التعلم عن بعد التي فرضت على المدارس كانت جديدة نسبياً على جميع المعلمين، مما جعل المعلمين القدامى والجدد على حد سواء يختبرون نفس الصعوبات ويلاحظون نفس التحديات المتعلقة بنقص الأجهزة والبنية التحتية الرقمية وضعف المهارات التقنية لدى الطلاب. إضافة إلى ذلك، فإن طبيعة المشكلات الناجمة عن الفجوة الرقمية واضحة وظاهرة للعيان، سواء في انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي أو ضعف المشاركة الصفية أو زيادة معدلات الغياب، وهي أمور يمكن للمعلمين ملاحظتها بسهولة بغض النظر عن مدة خبرتهم. وبالتالي فإن سنوات الخبرة لم تشكل عاملاً مؤثراً في تقييم المعلمين لتأثير الفجوة الرقمية على التعلم عن بعد، حيث أن الواقع الميداني الموحد والتحديات المشتركة أدت إلى تقارب وجهات نظرهم.

مقارنة النتائج بالدراسات السابقة

تتفق النتيجة الحالية أيضاً مع دراسة خطيب وزيدان (2021) في السياق المحلي، والتي أشارت إلى أن المناطق الريفية والقرى العربية تعاني من ضعف البنية التحتية للإنترنت، مما يحد من قدرة الطلاب على المشاركة الفعالة في التعلم عن بعد. كما تتوافق مع دراسة أبو دف (2021) التي أكدت أن الفلسطينيين في فلسطين 1948 يواجهون تحديات مضاعفة تتعلق بالتمييز المنهجي في توزيع الموارد والاستثمار في البنية التحتية. وتفسر هذه النتيجة بأن التفاوت الجغرافي والاقتصادي في توزيع البنية التحتية الرقمية يخلق فجوة واضحة في فرص الوصول إلى التعليم الجيد، مما يتطلب تدخلاً عاجلاً من صانعي السياسات.

كما تتفق النتائج الحالية مع دراسة (Dorn et al., 2020) التي أظهرت أن معدلات الغياب عن الحصص الافتراضية كانت أعلى بكثير بين الطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض، حيث أشارت الدراسة الحالية إلى أن معدلات الغياب زادت بين الطلاب الذين يواجهون صعوبات في الوصول الرقمي (متوسط حسابي 3.92). وتتوافق أيضاً مع دراسة (Grewenig et al., 2021) التي وجدت أن الطلاب من الخلفيات المحرومة قضوا وقتاً أقل في الأنشطة التعليمية وتلقوا دعماً أقل خلال فترة إغلاق المدارس.

وتتفق النتائج أيضاً مع دراسة الدهشان (2020) في السياق العربي، التي أشارت إلى أن التعلم عن بعد في الدول العربية واجه تحديات كبيرة تتعلق بعدم جاهزية المعلمين ونقص المهارات الرقمية. كما تتوافق مع دراسة جرايسي (2020) التي أظهرت أن المدارس العربية في فلسطين 1948 تعاني من نقص في التجهيزات التكنولوجية والدعم الفني، مما ينعكس على ضعف المهارات الرقمية للطلاب.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تقدم الباحثة التوصيات التالية:

أولاً: توصيات تتعلق بفجوة الوصول إلى التكنولوجيا والبنية التحتية الرقمية (المحور الأول)

- تطوير البنية التحتية الرقمية وإنشاء برنامج وطني لتوفير الأجهزة والإنترنت للطلاب من الأسر ذات الدخل المحدود في المدارس العربية، مع إعطاء الأولوية للمناطق الريفية والمهمشة.
- بناء برامج وطنية لمحو الأمية الرقمية للأهالي، وتنظيم ورشات عمل مجتمعية لتدريب الأسر على استخدام التقنيات الرقمية ودعم أبنائهم في التعلم عن بُعد، مع توفير مواد تعليمية مبسطة باللغة العربية.

ثانياً: توصيات تتعلق بفجوة المهارات الرقمية والكفاءة التقنية (المحور الثاني)

- تصميم برامج تدريبية شاملة ومستمرة لتطوير المهارات الرقمية للطلاب والمعلمين، وتضمين التربية الرقمية في المناهج الدراسية بشكل منهجي ومتدرج.
- توفير برامج دعم تقني مجاني ومستمر للطلاب والأهالي لتمكينهم من التعامل مع المنصات التعليمية الرقمية، بما في ذلك خطوط ساخنة للدعم الفني وفيديوهات تعليمية.

ثالثاً: توصيات تتعلق بالتحصيل الأكاديمي وجودة التعلم (المحور الثالث)

- وضع سياسات تعليمية تراعي العدالة الرقمية في التقييم والتعلم عن بُعد، وتطوير استراتيجيات تعليمية بديلة ومتنوعة للطلاب ذوي الإمكانات الرقمية المحدودة.
- إنشاء برامج دعم نفسي وأكاديمي متخصصة لمواجهة فقدان الدافعية والتسرب المدرسي الناتج عن الفجوة الرقمية، مع التركيز على الفئات الأكثر تضرراً.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو دف، محمود. (2021). التحديات الرقمية في التعليم العربي في فلسطين 1948. *مجلة الدراسات الفلسطينية*، 32(4)، 78-102.
- أبو شقير، محمد. (2021). واقع التعلم عن بعد في المدارس العربية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، 15(3)، 145-168.
- جرايسي، نبيل. (2020). واقع التعليم الإلكتروني في المدارس العربية في فلسطين 1948. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 11(32)، 201-218.
- جمعية الجليل. (2023). *دراسة ميدانية حول التحديات الرقمية في المدارس العربية*. الناصرة: فلسطين.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2023). *التقرير السنوي: الوصول إلى التكنولوجيا في الأسر الفلسطينية*. رام الله: فلسطين.
- خطيب، أحمد، وزيدان، فاطمة. (2021). البنية التحتية الرقمية في القرى العربية: دراسة حالة. *مجلة الجليل للبحوث*، 8(1)، 45-67.
- الدهشان، جمال. (2020). التعليم عن بعد في الوطن العربي في زمن كورونا: الواقع والتحديات. *المجلة التربوية*، 74، 15-45.
- الزهراني، عبد الله. (2022). الفجوة الرقمية وأثرها على جودة التعليم: رؤية مستقبلية. *المجلة العربية للتربية*، 42(2)، 89-115.
- السلطان، عبد العزيز، والفنتوخ، عبد القادر. (2021). الفجوة الرقمية في التعليم السعودي: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(2)، 112-138.
- عبد الهادي، فاطمة. (2023). التعلم عن بعد والعدالة التعليمية: دراسة في الفئات المهمشة. *مجلة البحوث التربوية*، 28(1)، 201-230.
- عودة، أحمد، والخواودة، محمد، والزبون، سليمان. (2021). تحديات التعلم عن بعد في المدارس الأردنية خلال جائحة كورونا. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 17(1)، 63-82.
- مصالح، ليلي. (2022). العوامل الاجتماعية والاقتصادية وتأثيرها على الفجوة الرقمية في المجتمع العربي. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، 15(3)، 89-114.
- وزارة التربية والتعليم. (2022). *التقرير الإحصائي السنوي: التعليم في ظل جائحة كورونا*. القدس: فلسطين.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in household adaptation to schooling shocks: Covid-induced online learning engagement in real time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345. [DOI]
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. [DOI]
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 106424. [DOI]
- Cabrera, A. F., & La Nasa, S. M. (2001). On the path to college: Three critical tasks facing America's disadvantaged. *Research in Higher Education*, 42(2), 119-149. [DOI]
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. [DOI]
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and learning loss—disparities grow and students need help*. McKinsey & Company.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. [DOI]
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low-and high-achieving students. *European Economic Review*, 140, 103920. [DOI]
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). [DOI]
- Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M., & Gudmundsdottir, G. B. (2015). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107-119. [DOI]
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2013). Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*, 28(6), 696-713. [DOI]
- Husky, M. M., Kovess-Masfety, V., & Swendsen, J. D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 152191. [DOI]
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. [DOI]
- Lee, J. (2021). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [DOI]
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696. [DOI]
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. Paris: OECD Publishing.
- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., ... & Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582.
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, 106675. [DOI]
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362. [DOI]
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., & Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1-6. [DOI]
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *When schools shut: Gendered impacts of COVID-19 school closures*. UNESCO.
- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507-526. [DOI]
- Van Dijk, J. A. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. [DOI]

ثالثاً: ترجمة المراجع العربية

- Abdel Hadi, F. (2023). Distance learning and educational equity: A study of marginalized groups. *Journal of Educational Research*, 28(1), 201–230.
- Abu Daf, M. (2021). Digital challenges in Arab education in Palestine 1948. *Journal of Palestinian Studies*, 32(4), 78–102.
- Abu Shaqir, M. (2021). The reality of distance learning in Arab schools: A field study. *Journal of Educational Sciences*, 15(3), 145–168.
- Al-Dahshan, G. (2020). Distance education in the Arab world during the COVID-19 pandemic: Reality and challenges. *Educational Journal*, 74, 15–45.
- Al-Sultan, A., & Al-Fantoukh, A. (2021). The digital divide in Saudi education: An analytical study. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(2), 112–138.
- Al-Zahrani, A. (2022). The digital divide and its impact on the quality of education: A future perspective. *Arab Journal of Education*, 42(2), 89–115.
- Galilee Society. (2023). *A field study on digital challenges in Arab schools*. Nazareth, Palestine.
- Jaraisy, N. (2020). The status of e-learning in Arab schools in Palestine 1948. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 11(32), 201–218.
- Khatib, A., & Zidan, F. (2021). Digital infrastructure in Arab villages: A case study. *Al-Jalil Journal of Research*, 8(1), 45–67.
- Ministry of Education. (2022). *Annual statistical report: Education during the COVID-19 pandemic*. Jerusalem, Palestine.
- Musalha, L. (2022). Socioeconomic factors and their impact on the digital divide in the Arab community. *Journal of Social Studies*, 15(3), 89–114.
- Odeh, A., Al-Khawaldeh, M., & Al-Zboon, S. (2021). Challenges of distance learning in Jordanian schools during the COVID-19 pandemic. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 17(1), 63–82.
- Palestinian Central Bureau of Statistics. (2023). *Annual report: Access to technology in Palestinian households*. Ramallah, Palestine.

Accuracy in Translation by Visually Impaired English as a Foreign Language Students in an Omani Context

الترجمة لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من ذوي الإعاقة البصرية في سياق عُماني

Soheil Atashian^{1*}, Esraa Al-Hashami², Rayyan Al-Miqbali³,
Alaa Al-Jabri⁴

¹ Lecturer, College of Arts & Sciences, University of Nizwa, Oman.

^{2,3,4} B.A. Graduate, DFL, CAS, University of Nizwa, Oman.

* Corresponding Author: Soheil Atashian (soheil@unizwa.edu.om)

سهيل أتاشيان^{1*}، إسراء الهاشمي²، ريان المقبالي³،
الاء الجابري⁴

¹ محاضر - كلية الآداب والعلوم - جامعة نزوى - عمان.

² خريجات بكالوريوس - قسم اللغات الأجنبية - جامعة نزوى - عمان.

*الباحث المراسل: سهيل أتاشيان (soheil@unizwa.edu.om)



This file is licensed under a

[Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Accepted

قبول البحث

2026/2/23

Revised

مراجعة البحث

2026/1/31

Received

استلام البحث

2026/1/15

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.10>

Abstract:

Objectives: This study investigates the accuracy of translation by visually-impaired students studying English as a foreign language (EFL) at the University of Nizwa. This case study aims to evaluate the translation accuracy and identify the challenges encountered by these students in translation tasks.

Methods: A translation accuracy assessment called Nababan's Theory was administered to two visually-impaired students VIS who were in different proficiency levels. Students A and B were asked to translate ten sentences, including five from Arabic to English, and five from English to Arabic. This assessment was conducted within a time frame of one hour and was evaluated under the supervision of translation assessors.

Results: Results depict that student A scored "inaccurate" performance for both languages; on the other hand, student B scored between the "less accurate" and "accurate" performance as an average of both English and Arabic. Overall, this study suggests that there are many factors contributing to the accuracy of translation including the linguistic skills, type of translation genre and linguistic repertoire.

Conclusions: The study recommends providing instructional practices that accommodate the needs of students with visual impairments, alongside the use of assistive technologies, as these measures can contribute to improving the accuracy of their translation performance.

Keywords: Visually-impaired; Accuracy; Translation Quality; EFL; Assistive Technology.

الملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى بحث دقة الترجمة لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من ذوي الإعاقة البصرية في جامعة نزوى. وتسعى هذه الدراسة الوصفية (دراسة حالة) إلى تقييم مستوى دقة الترجمة والكشف عن التحديات التي يواجهها هؤلاء الطلبة أثناء أداء مهام الترجمة. المنهجية: تم تطبيق أداة لتقييم دقة الترجمة مستندة إلى نظرية نابابان (Nababan's Theory) على طالبين من ذوي الإعاقة البصرية يختلفان في مستوى الكفاءة اللغوية. طُلب من الطالبين (أ) و(ب) ترجمة عشر جمل، خمس منها من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وخمس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية. أُجري هذا التقييم خلال مدة زمنية قدرها ساعة واحدة، وتم تصحيحه تحت إشراف مقيمين مختصين في الترجمة.

النتائج: الترجمة أظهرت النتائج أن أداء الطالب (أ) صُيِّف ضمن مستوى "غير دقيق" في اللغتين. في حين تراوح أداء الطالب (ب) بين مستويي "أقل دقة" و"دقيق" كمعدل عام في اللغتين العربية والإنجليزية. وتشير نتائج الدراسة إلى أن دقة الترجمة تتأثر بعدة عوامل، من أبرزها المهارات اللغوية، ونوع النص المترجم، والحصيلة اللغوية للطلبة.

الخلاصة: توصي الدراسة بأن توفير تعليمات تراعي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية، إلى جانب استخدام التقنيات المساندة، من شأنه أن يسهم في تحسين مستوى دقة الترجمة لديهم.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة البصرية؛ دقة الترجمة؛ جودة الترجمة؛ اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ التقنيات المساندة.

Citation

Atashian, S., et al. (2026). Accuracy in Translation by Visually Impaired English as a Foreign Language Students in an Omani Context. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(3), 474-480. <https://doi.org/10.31559/EPS2026.15.3.10>

1 Introduction

1.1 Background

Translation is an ancient means of communication between societies. It is additionally regarded as the process of transferring content from the source language to the target language accurately, without distortion or omission. According to Newmark (1988), translation is a craft represented as a way of replacing a written message or statement in one language with a message or statement in another language. Translators must primarily focus on 'reproducing the message' while preserving the original tone, style, and intention. In case of English as a Foreign Language (EFL), translation is considered as an effective tool by associating the mother tongue to the target language, which contributes to better understanding of vocabulary and grammar. In recent years, inclusive education has received significant attention by many countries including Oman. Based on the Omani delegation announcement in UNESCO (2018), the Ministries of Education and Higher Education in Oman provide special education programs for students with disabilities, notably visually impaired students.

The World Health Organization (2019) defines visual impairment as the difficulty in correcting an individual's vision to the normal level, which affects daily activities and performances. It is essential to ensure that visually impaired students are given necessary resources to learn and study various subjects and skills. In Translation and EFL learning, Oman gives priority to those students by providing assistive technologies such as screen readers, Braille machines, software, and audio materials. Despite all these assistive tools, impaired students in Oman may encounter difficulties in translating complex texts. In addition, those students tend to be heavily dependent upon assistive devices, which sometimes have technical defects that reduce the accuracy of their translation texts. When it comes to accuracy in translation, it is very challenging to optimize and develop the translation accuracy for impaired students. As stated by Nugroho et al. (2016), visually impaired students' translation work tends to be more substandard compared to sighted students, and this is due to the controlled direct assignments process, which consists of restricted tools, limited time and used particular software. Larson (1998) indicates that the only way to achieve accuracy in translation is by transferring the message from the source text entirely and clearly into the target text. Under those circumstances, visually impaired participants are not able to accomplish accuracy in their work.

1.2 Statement of the Problem

Although accurate translations are vital for effective conversation, the demanding situations faced with the aid of visually impaired EFL students at the University of Nizwa in reaching accurate translation are not properly looked into. Nugroho et al. (2022) have shown that visually impaired university students can accurately translate non-educational texts, but they struggle with academic content material, which could result in inaccuracies. The purpose of this study is to analyze the factors that contribute to those demanding situations and to evaluate the translation accuracy of visually impaired students at the University of Nizwa. Understanding the interpretation challenges faced by visually impaired students is essential for instructors to develop pedagogical practices and offer proper support systems for them. As a result, this could enhance impaired university students' translation capabilities, contributing to their academic fulfillment and opportunities in translation. In Oman, there are limited studies focusing specifically on the accuracy of academic texts which are translated by visually impaired students. More studies are needed to discover and recognize those problems of visually impaired university students in translation.

1.3 Objectives

This study aims to investigate accuracy in translation by visually impaired EFL Students at the University of Nizwa. The specific objectives of this research are as follows:

- to evaluate the Translation Accuracy of visually impaired EFL Students.
- to identify the challenges and factors faced by visually impaired EFL students in translation tasks.

1.4 The Related Literature

This study adopts Nababan's Translation Quality Assessment (TQA) theory (2012) to evaluate the accuracy of translations by visually impaired EFL students at the University of Nizwa. There are three primary criteria which are used in Nababan's theory to evaluate the quality of translations: readability, acceptability, and correctness. This study focuses specifically on the accuracy of the translation which is defined as "whether a translation possesses a certain degree of correctness according to certain requirements" (Molina & Albir,

2002).

Accuracy is widely regarded as a key component and an important part of translation quality. Molina and Albir (2002) defined accuracy as the extent to which a translation meets specific correctness requirements while Larson (1998) adds that accuracy correctly transfers information with careful changes only when needed. From another perspective, accuracy means that the translator should convey the idea clearly and honestly, in accordance with the message from the source language (SL) to the target language (TL), without changing, distortion, omission or addition.

The study of a blind Saudi female student and assistive technology by Al-Jarf (2021) discussed that Sonia uses her iPhone, iPad and laptop which include iPhone Voiceover App and Braille sense Note taker; it enables the student to use the internet and record information. Sonia mentioned obstacles such as the lack of screen reading availability and the high price of these devices. Moreover, instructors do not provide her with adequate time to use these tools during lectures. Challenges in using assistive technologies for visually impaired are further discussed in a study by Vouglanis (2024). This study indicates that teachers lack the knowledge and experience to use assistive technologies for blind students, which affect visually impaired student's proficiency since they need guidance from specific educators.

The study of teaching English to visually impaired learners in Turkey mentioned several challenges encountered by VIS such as the lack of available materials, teacher proficiency and dependence on visual aids. The lack of accessible materials like Braille or other alternatives may create an issue especially for visually impaired students. According to Kocyigit and Artar (2015), students are expected to use the same affordable materials, resulting in student dependence on peers. As there is a lack of appropriate materials for VILs, most of the tools used by teachers are not suitable for VILs. However, teachers must depend on peer support due to unavailability of accessible materials. Thus, it can lead to unreliable language which highly affects the accuracy of translation, where the translation process needs frequent interaction with translated text.

Aftab et al.'s (2024) study highlights orientation and mobility challenges among visually impaired students. Orientation and mobility are important to enhance students' ability to participate within their classroom environment and use the library resources. The research found out that students with low O & M skills often suffer from fear and decrease their interaction with the academic environment around them. Thus, the challenge has a big influence in developing students' academic success and it can reduce the students' chances to create an accurately translated text.

2 Method

2.1 Data Collection Tools

This study was conducted using a quantitative case study approach to analyze visually impaired students' translation accuracy. The research used a translation test to collect data; it consists of 10 sentences. Each participant is required to translate ten sentences (5 sentences for each language). The chosen number of sentences guarantees that the test is being managed and completed within the timeline. Moreover, each selected sentence has a variety of vocabulary with different difficulty levels; they were chosen to reflect how accurate VIS can translate. The test is structured to provide quantifiable data in statistical methods. To measure the participants' translation accuracy, the study adapts Nababan's Translation Quality Assessment (TQA) measurement model, with primary focus on the accuracy component. Each sentence will be rated from 1 to 3 which provide a scale to measure the correctness of translated ideas from ST to TL: 1 inaccurate, 2 less accurate, 3 accurate.

2.2 Participants

This study encompassed visually impaired translation students and experienced translation evaluators. The first group consisted of two male students, from University of Nizwa. Both majored in English language and translation, but at different proficiency levels. Students were given ten sentences to translate within one hour, by using their assistive tools. The second group were experts in translation with PhD degrees with more than 6 years of experience.

2.3 Procedures

This study employed the translation accuracy of visually challenged students in University of Nizwa using a quantitative methodology. Two students from University of Nizwa were chosen as a sample. Both participants provided translation services between Arabic and English for ten sentences. Nababan et al. (2012) developed a theory called TQA (The Translation Quality Assessment) model which is employed to assess the translation's accuracy in this study. A scale ranging from 1 (inaccurate) to 3 (accurate) was used to score each and to measure the correctness of translated content from ST to TL. The collected data was analyzed using tests to compare the performance of the participants across the two types of languages.

Table 1: Translation Accuracy Quality Rating Scale

Scale	Quality Parameter
3	The meaning of words, technical terms, phrases, clauses, sentences or sources language texts is accurately transferred into the target language; there is no distortion of meaning
2	Most of the meaning of words, technical terms, phrases, clauses, sentences or source language texts have been accurately transferred into the target language. However, there are still meaning distortions or double meaning translations or there are meanings that are omitted, which disrupts the integrity of the message.
1	The meaning of words, technical terms, phrases, clauses, sentences or source language texts are inaccurately transferred into the target language or deleted.

3 Results

The facts consisted of translation scores assigned to two visually impaired students, both majoring in English language and translation from university of Nizwa- (Translator A and Translator B) who translated five English sentences and five Arabic sentences. Their translation was independently evaluated by two raters (R1 and R2) employing Nababan (2012) Translation Accuracy Assessment Theory, which gives a based 1-3 scoring scale to evaluate the accuracy in translated texts. Nababan's translation accuracy scale which classifies translation into three categories (3=Accurate: it should contain the accurate meaning of the words, phrases, clauses, technical terms and sentences which are accurately transferred into the target language. The meaning and message of the source language should be fully conveyed without distortion, 2=much less accurate/in part accurate: all what has been mentioned in score 3 should be mostly there. However, some meanings are distorted and omission that causes ambiguity and affects the clarity of the message, 1=inaccurate: all what have been mentioned in score 3 are missing and completely omitted. In results, the intended and original message is lost, distorted, or not conveyed at all) served as the foundation of this evaluation. This theory examines whether the target text content accurately conveys the meaning of the source text without distortion (mistranslation, the meaning changes from the original text), omission (missing part of the text or the meaning of the original text), or addition (adding extra information which does not exist in the source text). This method made it feasible to assess translation quality in systematic and standardized assessment.

3.1 Quantitative Analysis

The numerical rankings from the 2 evaluators were processed as follows:

1. Sentence-Level Mean Score: As required in Nababan's scoring process, every sentence rating was calculated by averaging the rankings from R1 and R2.
2. Overall Translation Mean Score: The means scores of all five sentences in each language route were averaged to determine:
 - English Translation Accuracy Average
 - Arabic Translation Accuracy Average
3. Comparative Analysis: The averages of Translator A and B had been compared to identify the proficiency variations and to evaluate their overall performance according to Nababan's framework.

To gain deeper insight into the students' performance, the translations were analyzed in details. Similar to the numerical scores, the analysis depicted recurring challenges and patterns of inaccuracy, particularly in distinguishing the performance of the two participants in both directions: Arabic to English and English to Arabic.

According to Nababan's accuracy scale 1-3, the primary Research Objective targeted the accuracy of the translation by visually impaired students. There was a noticeable difference between the two translators in the English sentence translations. With sentence meaning rankings of 1.00, 1.00, 2.00, 3.00, and 3.00, Translator B's overall average was 2.00. Translator B's translations fall between "less accurate" and "accurate" according to

the score, implying that despite the fact that there were a few errors, the majority of the intended message and meaning was successfully conveyed. Translator A on the other hand, acquired a mean rating of 1.00 for each of the five English sentences, resulting in an overall average of 1.00. This classifies all of Translator A's English translations as "inaccurate" according to Nababan's method, implying that the meaning of the original text incomplete or distorted. The second Research Objective addressed the accuracy in translating Arabic sentences into English. Once again, there was a significant difference in the overall performance. Translator B accomplished a strong overall average of 2.20 with sentence mean scores of 2.00, 2.00, 2.00, 2.50, and 2.50. According to Nababan's framework, this places Translator B closer to the "accurate" category since it accurately reflects that meaning of the source text transfer with minor mistakes.

However, Translator A scored 1.00 for each Arabic sentence, resulting in an overall average of 1.00 that is categorized as "inaccurate." This illustrates that there are huge departures from the supposed meaning in Translator A's Arabic to English translations. Moreover, the usage of Nababan's translation accuracy framework provided a based and reliable method for evaluating the students' translations. Overall, the results proved that while Translator A showed limited accuracy in each direction, Translator B achieved better accuracy in each English-to-Arabic and Arabic-to-English translation. These findings imply the competence among visually impaired students EFL differs and aligns with general patterns of language proficiency instead of being determined by visual impairment. As a result, Nababan's theory was effective in highlighting the performance variations observed in the records and distinguishing accuracy stages among the participants.

Table 2: The translation accuracy assessment of English sentences

Translator "A"			Translator "B"		
S	R1	R2	S	R1	R2
1	1	1	1	1	1
2	1	1	2	1	1
3	1	1	3	2	2
4	1	1	4	3	3
5	1	1	5	3	3
Average: 1.00			Average: 2.00		
S: Sentence			R: Rater (Assessor)		

Table 3: The translation accuracy assessment of Arabic sentences

Translator "A"			Translator "B"		
S	R1	R2	S	R1	R2
1	1	1	1	1	3
2	1	1	2	2	2
3	1	1	3	2	2
4	1	1	4	3	2
5	1	1	5	3	2
Average:1.00			Average: 2.20		
S: Sentence			R: Rater (Assessor)		

4 Discussion

In this section the researchers discuss the result related to level of translation accuracy by visually impaired EFL students and mention the translation challenges faced by the students to reach score 3 (accurate) in their work. The findings show that student A's performance was low in accuracy, while student B reached the accurate level. Papers employ the classification of translation accuracy, using quality parameters from Nababan et al. (2012) to evaluate VIS translations, have been discussed by many researchers, and it used to evaluate the students' performance in many genres (Abdulhaq, 2016; Rodriguez Vazquez, S., et al., 2020). The study finding showed two visually impaired translation students translating from Arabic to English, and from English to Arabic sentences. Student A translation = (1) low accuracy performance, while student B translation showed a good performance = (2- 2.2). The students' varying performance aligns with the study conducted by Suryaningtas and Cahyono (2018). Findings reported similar translation performance among VIS, who discussed that this variability can be determined by the genre and the amount of terminology it contains, as news texts contain fewer terms. Besides this, students' proficiency and linguistic skills vary from one another. According to (Figiel, 2006), the sample contained four participants; two did well in literary translation but found it difficult to deal with technical text, the other pair performed oppositely. The findings also reveal

variations in their performance patterns, which can be influenced by individual habits and learning style with their prior familiarity to specific genre, and the level in using screen reader programmers. These factors can reflect both students' different translation outcomes. Overall, such factors imply that translation accuracy depends on the type of translation genre, the amount of terminology it contains and a student's linguistics skills with prior knowledge of different genres of translation.

There are variables that shed light on why certain research shows a good accurate level of produced translations in specific context, while other research shows uneven performance among VIS. According to Nugroho, Muljono, and Nababan (2022) Sample size in a study can change the findings, small sample group outcomes tend to seem similar, whereas with large sample size participants reveal differences in translation accuracy. In contrast to this suggestion our study didn't follow this pattern. The findings revealed a clear variation in the students' performance. Which points to the individual's factors as discussed previously. On the other hand, Figiel (2006) mentions that instructional design and pedagogical support can have a big impact on how accurate translators translate. The way translation is taught can help or limit student's achieving accuracy. As argued by Basaran (2012) and Hegemann (2015), a carefully designed teaching will guide students toward the accurate level. As opposed to this, teaching that is not suited to VIS needs can make the process of translation challenging and far away to achieve accuracy.

5 Conclusion

Two visually impaired students were given 5 Arabic sentences and 5 English sentences that they had to translate into the reverse language. Based on the findings, there was a quiet difference in their performance, especially in the English sentences. Translator A in both languages scores an average of 1.00, which according to Nababan's approach he achieved the "inaccurate" translation. Translator B on the other hand, achieved an average score of 2.00 in English sentences and 2.20 in Arabic sentences. His performance ranged between "less accurate" and "accurate", also he was close enough to the "accurate" level in the Arabic sentences. Overall, these results show that students' proficiency and linguistic skills differ from each other. Students' awareness with the type of translation genre, learning method, and their linguistic repertoire all influence the success of an accurate translation.

This research makes an important contribution to translation research by demonstrating that translation accuracy amongst impaired university students or learners with visual impairment is shaped by more linguistic competence and familiarity with translation conventions, not from visual impairment. It simply illustrates the overall performance distinction between Translator A and Translator B, in which Translator B achieved moderate accuracy (2.0 for English and 2.2 for Arabic) while Translator A scored 1.0 in each direction. This confirms proficiency, familiarity with terminology, and exposure to translation exercise which are more influential factors. These effects align with earlier findings by means of Nugroho, Muljono, and Nababan (2022), which concluded that visually impaired university students can generate correct translation, particularly when operating with familiar or non-academic texts, and that difficulties rise especially due to linguistic and conceptual complexity regardless of visible status and limitations. In relation to this matter, it is reported that visually impaired university students are capable to produce accurate translation and performing well, in certain conditions: when they have strong language foundations and supported with accessible materials. Moreover, the research interprets a discussion on inclusive translation education, by analyzing the capabilities of visually impaired translators. Also, it challenges assumptions that visual limitation inherently prevents translation competence and accuracy. As proven in previous literature, accessibility and assistive technology highlights the significant function of tools such as screen readers, audio materials, and structural digital texts in enabling powerful and effective learning. In addition, this research reinforces those claims by showing that when visually impaired students are given proper resources, their overall performance can approach or may match the normal or sighted learners, depending on their linguistic readiness. Overall, this research supports the wider educational movement advocating for accessible curricula and encourages translation applications to adopt equitable teaching practices that accommodate numerous learner needs.

6 References

- Aftab, M. J., Bano, S., & Iram, U. (2024). Challenges encountered by students with visual impairment in accessing orientation and mobility training. *Annals of Human and Social Sciences*, 5(2), 514523. [DOI]
- Al-Jarf, R. (2021). Blind Saudi female college students and assistive technologies: A case study. *International Journal of Research in Engineering, IT and Social Sciences*, 11(4), 1–9.
- Başaran, S. (2012). Teaching English to visually impaired students in Turkey: A case study. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies* (217–226), 11
- Figiel, W. (2006). Reasonable adjustment in teaching translation for the blind. In *Proceedings of the 2nd Swiss Conference on Barrier-Free Communication: Accessibility in Educational Settings* (pp. 36-39)
- Hagemann, S. (2015). Teaching Translation to Mixed Groups of Blind and Sighted Students. *Journal of Translator Education and Translation Studies*, 1 (1), 78 – 93.
- Kocyigit, S., & Artar, P. (2015). Teaching English to visually impaired learners: Challenges and suggestions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 772–779.
- Larson, M. L. (1998). *Meaning-based translation: A guide to cross-language equivalence* (2nd ed.). University Press of America.
- Molina, L., & Albir, A. H. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta*, 47, 498-512. [DOI]
- Newmark, P27. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall International. Retrieved from
- Nugroho, R. A., Muljono, & Nababan, M. R. (2022). Accuracy in translations by visually-impaired students and its implications for competence and improvement aspects. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(9), 1888 1899.
- Nugroho, R. A., Nababan, M. R., & Subroto, E. (2016). Translation microstrategies used by visually impaired translators. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 103–111.
- Suryaningtyas, V. W., & Cahyono, S. P. (2018). Individual with Visual Impairment and Translation: A Case Study of Visually Impaired Translator in Translating News Text of TVKU. *ASIAN TEFL Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(2). [DOI]
- UNESCO. (2018). *Inclusive education for learners with disabilities: A guide for policymakers*.
- Vouglanis, T. (2024). The use of assistive technologies by visually impaired students. *World Journal of Biology Pharmacy and Health Science*, 20(2), 365-372.
- World Health Organization (WHO). (2019). *World Report on Vision*.