

# المجلة الدولية للدرااسات التربوية والنفسية

**International Journal of  
Educational and  
Psychological  
Studies**



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية  
المجلد الثالث عشر العدد الخامس، تشرين الأول 2024

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 السلايمة، 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 الجلاذ             | 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 الدكتور حسن عبد الله النجار | جامعة الأقصى- فلسطين                       |
| الأستاذ الدكتور أفنان نظير دروزه    | جامعة النجاح الوطنية- فلسطين               |
| الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسنوي   | 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

Bulding 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



A Clarivate  
Analytics  
company



### 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](mailto:editoreps@refaad.com))
- يتم إعلام المؤلف باستلام الورقة البحثية.

### ثانياً: المراجعة:

#### 1. الفحص الأولي:

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

#### 2. التحكيم:

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

#### 3. إجراء التعديلات:

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

#### 4. القبول والرفض:

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

### ثالثاً: القواعد الشكلية:

1. **ملدعة 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  | الإبداع المؤسسي وعلاقته بالسلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين                                                                          | 816        |
| 2  | أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع في مدينة رهط بالنقب                                               | 832        |
| 3  | إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن                                                                   | 848        |
| 4  | دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة (دراسة ميدانية على طالبات الجوف)                                                                                     | 879        |
| 5  | مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي لمهارات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5-10) من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان | 890        |
| 6  | الذكاء الاستراتيجي وعلاقته في إدارة الأزمات لدى مديرو المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين                                                                   | 908        |
| 7  | تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بسلطنة عُمان                                                                                                                        | 922        |
| 8  | القدرة التنبؤية لبعض القياسات البدنية لمهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس                                                                       | 938        |
| 9  | آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي: دراسة مطبقة في منطقتي الحدود الشمالية وحائل                                                  | 947        |
| 10 | أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة التربية الإسلامية                                                                                 | 961        |

## 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 الخامس من المجلد الثالث عشر من العام 2024، 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 والمثوبة، ودعمًا للعلم والمعرفة والخير والنور، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب الأيادي البيضاء الذين ساهموا بفكرهم 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 ينفذ بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية.

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

( الأبحاث )



الإبداع المؤسسي وعلاقته بالسلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من  
وجهة نظر المعلمين

The Institutional Creativity and its Relationship with Organizational  
Behavior in Government Schools in the Sultanate of Oman from the  
Perspective of Teachers

عبد الله بن سعيد السعيد<sup>1</sup>، ربيع بن المر الذهلي<sup>2</sup>

Abdullah bin Saeed Al-Saeedi<sup>1</sup>, Rabia Almur AlDhuhli<sup>2</sup>

<sup>1</sup> باحث ماجستير في التربية تخصص إدارة تعليمية- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

<sup>2</sup> أستاذ مساعد الإدارة التربوية- كلية العلوم والآداب- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

<sup>1</sup> Master's researcher in Educational Administration, University of Nizwa, Sultanate of Oman

<sup>2</sup> Assistant Professor of Educational Administration, College of Arts and Sciences, University of Nizwa,  
Sultanate of Oman

<sup>2</sup> rabeealthuhli@unizwa.edu.om

Accepted

قبول البحث

2024/8/8

Revised

مراجعة البحث

2024/7/8

Received

استلام البحث

2024/6/22

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.1>



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

## الإبداع المؤسسي وعلاقته بالسلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين

### The Institutional Creativity and its Relationship with Organizational Behavior in Government Schools in the Sultanate of Oman from the Perspective of Teachers

#### الملخص:

**الأهداف:** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإبداع المؤسسي، وعلاقته بالسلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين. **المنهجية:** لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طبقت استبانة مكونة من محورين الإبداع المؤسسي، والسلوك التنظيمي على (383) معلمًا، ومعلمة في محافظة شمال الباطنة، والبريمي بسلطنة عُمان. **النتائج:** توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الإبداع المؤسسي ومستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان جاء كبيرًا جدًا، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا بين أبعاد الإبداع المؤسسي، وأبعاد السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، وتراوحت قوة العلاقة الارتباطية بين الضعيفة، والمتوسطة، مما يشير إلى أنه كلما زاد مستوى الإبداع المؤسسي في المدارس زاد السلوك التنظيمي. **الخلاصة:** في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بضرورة تبني الوزارة، والمديريات تطبيق ما توصلت إليه أفكار المبدعين على أرض الواقع ليكون محفزًا لهم، ولغيرهم على المزيد من الإبداع، وتوجيه مشرفي الإدارة المدرسية لمديري المدارس نحو تعزيز التعاون بين المدارس، والشركاء الاستراتيجيين لتبادل الأفكار، والممارسات الابتكارية.

**الكلمات المفتاحية:** الإبداع المؤسسي؛ السلوك التنظيمي؛ المدارس الحكومية؛ سلطنة عُمان.

#### Abstract:

**Objectives:** The study aimed to investigate the reality of institutional creativity and its relationship with organizational behavior in government schools in the Sultanate of Oman from the perspective of teachers.

**Methods:** To achieve the study objectives, a descriptive correlational approach has been used. A questionnaire consisting of two axes: institutional creativity and organizational behavior, has been applied on a sample of 383 male and female teachers in government schools in North Al Batinah and Al Buraimi Governorates in the Sultanate of Oman.

**Results:** The results obtained from the study found that the level of institutional creativity and organizational behavior in government schools in Sultanate of Oman, from the perspective of teachers, was found to be very high overall. The study concluded that there is a statistically significant positive correlation between the dimensions of institutional creativity and the dimensions of organizational behavior in government schools in the Sultanate of Oman. The strength of the correlation ranged from weak to moderate, indicating that as the level of institutional creativity in schools increases, the organizational behavior also increases.

**Conclusions:** Based on the previous results, the study recommends the ministry and directorates to implement the ideas generated by innovators in real-life situations. School administration supervisors should be directed to enhance collaboration between schools, educational institutions, and strategic partners to exchange innovative ideas and practices.

**Keywords:** Institutional creativity; organizational behavior; government schools; Sultanate of Oman.

## المقدمة:

مستقبل المؤسسات التعليمية لا يعتمد على مجرد العدد الرقعي للقوى العاملة فيها، وإنما على توفير نوع متميز، وامتياز من العاملين الإداريين، أي على أفراد مبدعين في مختلف الأبعاد، ونجاحه في البعد التربوي، لأنه المعنى ببناء الإنسان الذي إذا خسرت أي أمة خسرت كل شيء، وبناءً على ذلك، فإن اتجاه المؤسسات التربوية نحو الاهتمام بالإبداع لا ينبغي أن يقتصر على إدخال الأدوات، والتقنيات المتطورة فحسب، بل لا بد أن يشمل على إحداث تغييرات فعلية في الخرائط الذهنية للعاملين، وفي توجهاتهم، وأنماط سلوكهم، ومن الطبيعي أن يكون للقادة السبق في تمثيل الأنماط السلوكية، والتوجهات المطلوبة.

كما أن ظهور العديد من التغييرات، والتحديات الكثيرة التي تواجه المدرسة، يزيد من أهمية وجود قائد مبدع يستطيع مواجهة تلك التحديات، ويتوصل إلى حلول، ومقترحات مبتكرة إزاءها، وخاصة بعد تطبيق المدرسة بعض الاتجاهات الإدارية، التي أعطت المدرسة المزيد من التمكين، والاستقلالية لتحقيق التجديد الذاتي لتمكين المدرسة من تحقيق الميزة التنافسية (نصر، 2008).

ويعد الإبداع المؤسسي من أكثر الموضوعات حداثة، وأهمية في مجال الإدارة عمومًا، وأحد المداخل المهمة في الإدارة المدرسية لتتسم بدرجة عالية من المبادأة، والقدرة على حل المشكلات، والابتكار في تقديم حلول دون انتظار لتعليمات تأتي من المستويات الإدارية العليا، إذ يتيح الفرصة للمديرين، وجميع العاملين داخل المدرسة لتبني أفكار جديدة، وأساليب عمل جديدة تسهم في فعالية الإدارة المدرسية (قاسم، 2001)، فالإبداع يدعم أي منظمة في تميزها عن المنظمات الأخرى، كما أن الإدارة التقليدية أصبحت غير ممكنة في الوقت الراهن لما لها من عواقب وخيمة، فهي تحول الأفراد العاملين إلى يبروقراطيين، وتسليمهم قدرتهم على التفكير، والإبداع (حامد، 2007). وترى القطاونة (2000) أن أهمية الإبداع، وحاجة المؤسسات الإدارية، والتربوية لها تزداد في ظل التحولات العالمية الجديدة المتمثلة بالعودة، وثورة المعلومات، فإذا أرادت أي مؤسسة التميز أو الاستمرار في أدائها في ظل التغييرات العالمية عليها أن تتبنى الإبداع ضمن أبعادها التنظيمية.

ويعد الإبداع المؤسسي عاملاً أساسياً للتجارب مع التغييرات المتلاحقة المؤثرة على جميع جوانب التنمية، وخطط التطوير في النظام التعليمي، الذي يتطلب توافر بيئة إدارية تشجعه، وتجعل منه ظاهرة متأصلة متجددة (قباجه، 2019). فالمدرسة هي ميدان العمل في الإدارة المدرسية، والوحدة الأساسية في الجهاز التنظيمي التربوي، لذا يقع على عاتق القائد مسؤوليات كبيرة في هذا المجال، لهذا يجب أن يكون قائد المدرسة قائداً تربوياً، وتعليمياً، وأينما تكون هناك مدرسة ناجحة، وفعالة، فلا بد أن تكون هناك إدارة مدرسية فعالة (الرشدي، 2008).

ويُعدُّ مدير المدرسة الشخصية الأكثر أهمية، وتأثيراً في مدرسته، فهو الشخص المسؤول عن تنفيذ الأنشطة الخاصة في المدرسة، ومحيطها، وبقيادة المدير تحدد المدرسة، وجهتها، وثقافتها التدريسية ويرى محمد الحراحشة (2006) أن مدير المدرسة الكفاء هو الذي يؤثر تأثيراً فاعلاً في المعلمين العاملين معه، وذلك بممارساته للسلوك القيادي، فيستجيبون لتوجيهاته، وينفذون تعليماته، وكلما شعر المعلم بأن جهوده موضع تقدير مديره، كانت ظروف العمل مناسبة، والعلاقات طيبة مع الزملاء، والفرص مناسبة، وعادلة للترقي.

وقد أوضح حماد (2017) أن تحقيق أهداف المؤسسة لا يكون إلا بالسلوك التنظيمي للعاملين، وأدائهم للأدوار الرسمية، وغير الرسمية، وأن السلوك التنظيمي سلوك مفيد للمؤسسة، والإدارة، والأفراد، والجماعات، وينتج عنه مشاركة، ومساهمة فعالة داخل المؤسسة. وصنف الصرايرة (2012) السلوك التنظيمي للعاملين إلى صنفين هما: سلوك المواطنة التنظيمي الذي يتمثل في قيام العاملين بالسلوكيات التطوعية التي تتجاوز حدود الالتزام بما هو مقرر أو مطلوب منهم رسمياً، وسلوك الدور الرسمي الذي يتمثل بقيام العاملين بالمهام المطلوبة منهم بانتظام، ويعتمد السلوك التنظيمي على الصدق، والتعاون، والثقة بين الأعضاء، والمؤسسة، وعلى مدى ارتباط العضو بالمؤسسة، والتزامه نحوها، ويقوم على علاقة اتفافية، وتعاونية، وأن المؤسسات ذات الفعالية تشجع مديريها كي يدرسوا مبادئ السلوك التنظيمي لأن المعرفة هي أساس التحليل للسلوك، والتفسير، وهي أساس التوجيه، والسيطرة (حسن، 2002).

وتعود أهمية دراسة السلوك التنظيمي للمعلمين إلى أهمية المعلم، وكونه أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، والتعرف إلى المصادر التي تؤدي إلى زيادة الضغوط عليه، ودور القائد التربوي في معرفة تلك المصادر، واقتراح أهم الوسائل، والأساليب لتجنب السلوك التنظيمي السلبي في العمل التربوي (حمادات، 2006).

وفي هذا الإطار سعت وزارة التربية والتعليم، ممثلة بالمعهد التخصصي للمعلمين، وبرامج القيادة المدرسية إلى تدريب القادة التربويين على أنماط مختلفة من القيادة، ودورها للترقي بالمؤسسات التربوية، وكيفية مواجهة التحديات، والمتغيرات المستمرة، كذلك وضع جدول زيارات للمشرفين التربويين لمساندة القادة، وذلك بعقد الدورات التدريبية سواء عن بعد أم حضورياً لتدريبهم، ولما كبة المستجندات الدائمة، والطائرة بإخضاعهم لبرامج تدريبية مختلفة بما يتماشى، ورؤية عُمان 2040، وخطتها الاستراتيجية. ومتطلبات التنمية المستدامة، والتي تستهدف بأن يكون النظام التعليمي ممكناً للقدرة البشرية، وفق منظومة وطنية فاعلة للبحث العلمي، والإبداع، والابتكار تسهم في بناء اقتصاد المعرفة، ومجتمعها، وأيضاً مصادر تمويل متنوعة، ومستدامة للتعليم، والبحث العلمي، والابتكار، وكذلك كفاءات وطنية ذات قدرات، ومهارات ديناميكية منافسة محلياً، وعالمياً (وحدة متابعة تنفيذ رؤية عُمان، 2022).

وبناءً على تلك الجهود التي تبذلها، وزارة التربية، والتعليم بسلطنة عُمان، جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى واقع الإبداع المؤسسي، وعلاقته بالسلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من، وجهة نظر المعلمين.

#### مشكلة الدراسة:

إن النجاح في المؤسسة التعليمية يكمن في التكامل بين التنظيم، وحسن القيادة، وأداء العاملين، وكل منهم يعد جزءاً مهماً في النجاح، ولما كان الباحثون من المهتمين بهذه المجالات تبين لهم مدى أهمية الحاجة للإبداع المؤسسي في المدارس إذ ينعكس ذلك على أداء المعلمين، وعلى الرغم من سعي وزارة التربية والتعليم، إلى تدريب هؤلاء القادة بخضوعهم للبرامج، والدورات التدريبية، إلا أن هناك بعض القصور فيما يرتبط بالإبداع المؤسسي والسلوك التنظيمي، فقد أشارت نتائج دراسة الرواحية، والذهلي (2022) إلى أن مجال الإبداع، والابتكار كأحد أبعاد القيادة جاء بدرجة متوسطة، في حين بينت أن هناك قصوراً في تشجيع المعلمين على ابتكار طرق جديدة، وقلة تقديم الحوافز التشجيعية للأفكار المبتكرة.

وقد أوضحت نتائج دراسة الذهلي، والشكيلي، والفواعير (2021) أن هناك قصوراً لدى مديري المدارس في توليد أفكار جديدة، وبرمجة الأعمال المطلوبة في المستقبل في خطة زمنية، وهذا كله من سمات الإبداع المؤسسي، وتوصلت دراسة العبرية (2021) إلى وجود عوامل تحد من تحقيق معدلات عالية لرضا المعلمين، ومن ذلك إسناد أعباء إدارية تعيق المهام التدريسية، وضعف إلمام البعض بطرق حل المشكلات، وتدني قدرة بعض المعلمين على التكيف مع المتغيرات الجديدة في بيئة العمل. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة المخاريز (2021) أن مستوى درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الإبداعية في المدارس تراوحت بين متوسطة ومنخفضة.

مما سبق يتضح أن الإبداع المؤسسي في المدارس، والسلوك التنظيمي يسهم كثيراً في تحقيق المدرسة لأهدافها، والغايات التي شرعت من أجلها، كون أن القيادة هي التي تقوم بتطوير المؤسسة التعليمية، واستثمار مواردها المختلفة لذلك جاءت هذه الدراسة للبحث في الإبداع المؤسسي، وعلاقته بالسلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

#### أسئلة الدراسة:

بناءً على ما انتهت إليه نتائج تلك الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العُمانية، تمثلت أسئلة الدراسة في الآتي:

- ما مستوى الإبداع المؤسسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين، واقع الإبداع المؤسسي، ومستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟

#### أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الآتية:

- التعرف على واقع الإبداع المؤسسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من، وجهة نظر المعلمين.
- معرفة مستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من، وجهة نظر المعلمين.
- الكشف فيما إن، وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين، واقع الإبداع المؤسسي، ومستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

#### أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في جانبين، هما:

##### أولاً: الأهمية النظرية

تمثل الأهمية النظرية في أن الدراسة الحالية تناولت أحد الموضوعات المهمة في الحقل التربوي المتمثل في الإبداع المؤسسي، والسلوك التنظيمي في المدارس؛ إذ تقدم المفاهيم، والمصطلحات، والأدب النظري وهذا يثري المكتبة العُمانية، والعربية، والأجنبية فيما يتعلق بهذه الموضوعات، ويعزز مفهوم الإبداع المؤسسي في المؤسسات التعليمية وتفتح الأبواب أمام طلاب العلم لإجراء دراسات أخرى مشابهة.

##### ثانياً: الأهمية التطبيقية

تُعد هذه الدراسة مرجعاً يستفيد منه صناع القرار في وزارة التربية والتعليم والتربويين في المديرية العامة للتربية، والتعليم في معرفة مستوى الإبداع المؤسسي وعلاقته بالسلوك التنظيمي، إذ تقدم بيانات، ومعلومات مهمة في المجال. كما تفيد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، وذلك بتعريفهم بالإبداع المؤسسي الذي يجب عليهم أن يمتلكوه، وما يمكن أن ينعكس على السلوك التنظيمي، والمعلمات. كما تقدم الدراسة الحالية تصوراً عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للإبداع المؤسسي، وما يرتبط به من سلوك تنظيمي لدى المعلمين.

## حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية الإبداع المؤسسي في الأبعاد الآتية: (الإبداع الإداري، والتنظيمي، الإبداع الفني، الإبداع التكنولوجي)، وعلاقته بالسلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان في الأبعاد التالية: (الدافعية، والإنجاز، الابتكار، والإجادة، الالتزام التنظيمي) بسلطنة عُمان.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من المعلمين، والمعلمات بالمدارس الحكومية في محافظات (شمال الباطنة، البريمي) بسلطنة عُمان.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على المدارس الحكومية في محافظات (شمال الباطنة، البريمي) بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الحالية في العام الدراسي 2024/2023 م.

## مصطلحات الدراسة:

للدراسة مجموعة من المصطلحات، والمفاهيم سنوضحها في الآتي:

- **الإبداع المؤسسي:** يعرف الشايع (2010) الإبداع المؤسسي بأنه: "الاستغلال الأمثل لما هو متوفر لدى الإنسان من قدرات عقلية، وفكرية ينتج عنها تكوينات، واكتشاف علاقات جديدة أو أفكار، وأساليب عمل جديدة مبدعة، وخلاقة في المنظمة تتميز بأكبر قدر من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والقدرة على التحليل" (ص. 67). ويُعرف الإبداع المؤسسي إجرائياً بأنه: التوجهات، والسلوكيات المهنية الداعمة للإنجاز المؤسسي برؤى إبداعية على مستوى أبعاد، ومحاور منظومة المدرسة، ويقاس بالدرجة التي يقدرها المستجيب في المدارس الحكومية بمحافظات (شمال الباطنة، البريمي) في سلطنة عُمان على أداة الدراسة المستخدمة.
- **السلوك التنظيمي:** عرف جوري جونسون السلوك التنظيمي بأنه: "مواقف سلوك الأفراد، والجماعات في المنظمة" (مغربي، 2014، ص. 54). ويعرف السلوك التنظيمي إجرائياً في الدراسة بأنه: "الاستجابات المنظمة التي تصدر من الفرد نتيجة لتفاعله مع الجماعات"، ويقاس بالدرجة التي يقدرها المعلم/ المعلمة في المدارس الحكومية بمحافظات (شمال الباطنة، البريمي) في سلطنة عُمان، على فقرات أداة الدراسة المستخدمة".

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

## الإطار النظري:

## المحور الأول: الإبداع المؤسسي

تُعد مناقشة مفهوم الإبداع على مستوى المنظمة أو المؤسسة أمراً صعباً، ومعقداً، حيث يصعب الوصول إلى تعريف، واضح، ومقبول للإبداع المؤسسي، ونظراً لحدائته هذا المفهوم في مجال الدراسات التربوية، إلا أن الأدبيات العلمية تزخر بالعديد من التعريفات المقدمة للإبداع المؤسسي، والتي تستند إلى المفهوم العام للإبداع.

ووفقاً لـ Kianto (2008) فإنه يُعرّف الإبداع بأنه "القدرة على ابتكار أساليب، وأفكار قادرة على استحضار التجاوب الأمثل من العاملين، وتحفيزهم للاستثمار في قدراتهم، ومواهبهم لتحقيق الأهداف التنظيمية" (p. 119). ويعرفه Chang (2011) بأنه "تبني المؤسسة أو المنظمة فكرة جديدة أو سلوكاً جديداً في العمل يساعدها على مواجهة التحديات، والمشكلات المتغيرة، والمتنوعة" (935)، ويعرف Celik (2013) الإبداع بأنه "مجموعة من الأفكار التي يمكن تطبيقها داخل السياق المؤسسي، بهدف تقديم مخرجات، وخدمات، وممارسات إدارية تساعد المنظمة في التعامل مع البيئة الخارجية، والاستجابة لتأثيراتها" (p. 447).

ويعد الإبداع المؤسسي أحد العوامل الأساسية في عملية التغيير، فبسبب التقدم التكنولوجي، وتطور المعرفة، وتنوع احتياجات الأفراد، والمجتمعات، وقلة الموارد، وزيادة الطموح، وزيادة حجم المنظمات، والمؤسسات، وتغير القيم، والمبادئ، يواجه العديد من التحديات، والمشكلات، ويشير عمران، والصغير (2014) إلى أن الإبداع المؤسسي يشكل ضرورة حيوية، وأهمية بالغة للعديد من المؤسسات التعليمية، حيث يمكنها تقديم ما هو جديد، وضروري للحفاظ على استمراريته، ونجاحها، ويساعد الإبداع المؤسسي المؤسسات التعليمية في المنافسة، وتقديم الابتكارات في جميع المجالات، ويرى جاسبار، ومابيك (2015) Gaspar and Mabik من الضروري أن تولي المؤسسات التعليمية اهتماماً كبيراً للإبداع، خاصة عند مواجهتها لتحديات اقتصادية، وثقافية جوهرية، إلى جانب التحديات البيئية التي تؤثر في دور المؤسسة التعليمية.

ويرى عباينة، والشقران (2013) أن للإبداع المؤسسي أهميته في أن تعيش المؤسسات في الوقت الحاضر، وستواجه في المستقبل مرحلة تغير صعبة، ويشعر المؤسسات بحاجة ملحة لزيادة قدرتها التنافسية، وتقديم خدماتها أفضل تقديم، كما يعزز الإبداع تقدم المؤسسات، وقدرتها على التكيف مع التغيرات، وزيادة المرونة في عملياتها الإدارية، والتقنية، ويسهم الإبداع في اكتشاف، وتعزيز قدرات الأفراد الذاتية، وتوجيهها نحو تطوير المؤسسة. ويشير تشانغ (2011) Chang إلى مجموعة من النقاط الرئيسية، والتي تساعد المنظمة في السعي نحو الإبداع، والتجديد منها: أن تنفذ برنامجاً فعالاً لتعزيز،

وتطوير المواهب الموجودة فيها، وأن توفر بيئة مناسبة، وداعمة للتفكير الإبداعي، مع حرية التعبير عن الرأي، وأن تتبنى معايير للتقييم الذاتي، والنقد البناء، وأن تكون مرنة في تركيبها الداخلية، وتتكيف مع التغييرات، والتطورات، وأن تعتمد على اتصال فعال، ومستمر بين أعضائها على جميع المستويات. ويرى (العزاوي، ونصير، 2012) أن الإبداع على مستوى العاملين في المدرسة يسهم في تطوير، وتحسين أساليب التعليم، وتحفيز الطلاب على التفكير الإبداعي، كما يبرز الروابط المرنة، والاستعداد للمخاطرة، والاستقلالية، ويؤكد (شافعي، 2017) أنه يتم تحقيق الإبداع على مستوى الجماعة المدرسية بأربع مراحل هي: مرحلة التكوين، وتحديد منهج العمل، ثم مرحلة تحديد المشكلات، ثم تحديد الأهداف، والأدوار، وأخيرًا مرحلة، وضع القواعد، ومعايير العمل.

### المحور الثاني: السلوك التنظيمي

يُعدُّ السلوك التنظيمي في المجال التربوي مفهومًا حديثًا نسبيًا، إذ انتشر، وتداخل مع مفاهيم أخرى، حيث يُعرَّف القاضي (2015) السلوك على أنه: "مجموعة من الاستجابات التي يُظهرها الفرد نتيجة لتفاعله مع الآخرين أو نتيجة تأثره بالبيئة الخارجية. يشمل السلوك في هذا السياق كل ما يتعلق بتصرفات الفرد الحركية، والتفكير، والكلام، والمشاعر، والانفعالات التي يعبر عنها" (ص. 11)، فيعرفه العميان (2013) بأنه "مصطلح يطبق بكثرة على تفاعل الأفراد في جميع أنواع المنظمات، بما في ذلك الشركات التجارية، والمؤسسات الحكومية، والمدارس، والمنظمات غير الربحية، والخدمات العامة، ففي أي مكان يتعاون الأفراد رسميًا لتحقيق أهداف محددة يحدث تفاعل بينهم، وبين التقنية، والهيكل التنظيمي" (ص. 19). كما يعرف السلوك التنظيمي أنه "سلوك الأفراد داخل المنظمات" (Jerald & Robert, 2002, p.6).

والسلوك التنظيمي هو جوهر نجاح أي مؤسسة أو منظمة، وإن فهم، وإدارة سلوك الموظفين داخل المنظمة يساعد كثيرًا في تحقيق أهدافها، وزيادة كفاءتها، ويسهم السلوك التنظيمي في بناء بيئة عمل صحية، ومثمرة، ويعزز التفاعل الإيجابي بين الأفراد، والقوى العاملة، هذا المجال يساعد على تعزيز الفهم، والتفاعل بين الموظفين، وتعزيز التحفيز، والإبداع، مما يسهم في تطوير، ونجاح المؤسسة، ويمكن أن تلخص أهمية السلوك التنظيمي كما أوردها (حسن، 2002؛ عبد الباقي، 2004) في أن الموارد البشرية تُعدُّ موردًا حيويًا للمؤسسات، لذلك ينبغي أن نولي اهتمامًا كبيرًا لدراسة، وفهم سلوك الأفراد؛ إذ يؤثر على فعالية المؤسسة، ويجب التركيز على تنمية، وتطوير هذا المورد بالاهتمام به، والاستثمار فيه لزيادة كفاءته، وتحسين مهاراته. ووفقًا لوجهة نظر العميان (2013)، تهدف دراسة السلوك التنظيمي إلى تحسين الأداء، والإنتاجية، والفعالية الإدارية، والرضا الوظيفي للموظفين، ويهدف ذلك إلى تحقيق الأهداف المشتركة، والمرغوبة للموظف كفرد، بالإضافة إلى تحقيق أهداف المنظمة التي يعمل بها، سواء كانت تلك المنظمة حكومية أو خاصة مثل الشركات، وغيرها، وبذلك يسعى السلوك التنظيمي لتحقيق أهداف المجتمع عمومًا.

وتؤثر عناصر السلوك التنظيمي تأثيرًا حيويًا في تشكيل سلوك الأفراد، والجماعات داخل المنظمات، وبالنسبة للفرد يُعد الوعي بالأهداف، والقيم الشخصية، والمهنية أحد أهم العوامل التي تؤثر على سلوكه، وبالنسبة للجماعة تشمل العناصر الهامة توجيه الاتجاه، والتواصل الجيد بين الأعضاء، والتعاون الفعال لتحقيق الأهداف المشتركة، تلك العوامل تشكل أساسًا لفهم السلوك التنظيمي الفردي، والجماعي داخل البيئة العملية، (بن قويدر، وعابدي، 2022، ص. 77).

ويذكر (عبد الحميد، 2015) للسلوك التنظيمي أبعاد مهمة تؤثر على كيفية سلوك الأفراد داخل المنظمة، والأبعاد الرئيسية تشمل الأبعاد الهيكلية، والثقافية، والفردية، والأبعاد الهيكلية تشمل تنظيم، وتوجيه الأنشطة داخل المؤسسة، وفق القواعد، واللوائح، في حين أن الأبعاد الثقافية تركز على القيم، والمعتقدات التي تشكل ثقافة المنظمة، وتؤثر على سلوك موظفيها، أما الأبعاد الفردية فتتركز على الاختلافات بين الأفراد، وكيفية تأثير هذه الاختلافات على سلوكهم داخل المنظمة، تلك الأبعاد تعتبر مهمة لفهم، وتحليل السلوك التنظيمي، وتوجيه جهود تطويره، وتحسينه.

### الدراسات السابقة:

اطلع الباحثون على مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، وتم عرضها مرتبة من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

#### أولاً: الدراسات المتعلقة بالإبداع المؤسسي

- هدفت دراسة المخاريز (2021) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس للإبداعية في محافظة المفرق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (100) مدير، ومديرة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة المفرق، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مستوى درجة ممارسة مدير المدارس للإبداعية في مدارس مديرية تربية محافظة المفرق تراوحت بين متوسطة، ومنخفضة.
- في حين هدفت دراسة القرعان (2021) للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش بالأردن للقيادة التبادلية، وعلاقتها بالإبداع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، واعتمد المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (274) معلمًا، ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في محافظة جرش بالأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش للقيادة التبادلية كانت متوسطة.



- هدفت دراسة شلبي (2020) إلى التعرف إلى العلاقة بين كل من الإبداع الإداري، والتميز المؤسسي بالمدارس الرياضية في محافظة المنوفية بجمهورية مصر العربية، واستخدمت المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، واعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (71) من مديري، ووكلاء إدارة شبين الكوم، ومنوف التعليمية بمحافظة المنوفية. وتمثلت أهم الاستنتاجات في وجود علاقة معنوية طردية ذات دلالة إحصائية بين محاور الإبداع الإداري، ومحاور التميز المؤسسي.
- هدفت دراسة نصار (2020) إلى معرفة درجة توافر ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسمة، وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (459) مساعدي مدير ومعلمين، وقد استخدمت الدراسة لجمع البيانات استبانة ثقافة الإبداع، والأداء الوظيفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسمة مرتفعة، وأن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين مرتفع.
- وأجرى زنتا (Zinta, 2013) دراسة هدفت للكشف عن مستوى الإبداعية المهنية لدى مديري المرحلة الثانوية، واستخدم فيها المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (337) معلمًا، ومعلمة اختبروا بالطريقة العشوائية في مدينة بودابست، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس الإبداعية المهنية لدى المديرين، وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى الإبداعية المهنية لدى المديرين تراوح بين منخفض إلى متوسط، وبينت النتائج وجود فروق في مستوى الإبداعية المهنية لدى المديرين تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وتعزى إلى المستوى التعليمي، ولصالح خريجي الدراسات العليا.
- وهدفت دراسة عثمان، وعبد الرحمن (Othman& Abd Rahman, 2013) إلى الكشف عن مهارات الإدارة الإبداعية، وإدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في ماليزيا، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن عقد مقابلات غير منتظمة مع (6) مديري مدارس ثانوية من منطقة (Klang Valley)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن من أهم سمات الإدارة الإبداعية التنبؤ بالمشكلات، والعمل على حلها قبل أن تظهر، وتوليد الأفكار الإبداعية، وتطبيقها في المدارس، وتحفيز المعلمين، والطلبة نحو التغيير، والتفكير الإبداعي الخلاق.

#### ثانيًا: الدراسات المتعلقة بالسلوك التنظيمي

- هدفت دراسة أبو حمور (2018) التعرف إلى درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية، وعلاقتها بالسلوك التنظيمي لدى المعلمين في محافظة الزرقاء، وقد تكونت عينة الدراسة من (488) مديراً، ومعلمًا، واستخدم فيها المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة مكونة من متغيرين: المتغير الأول هو فاعلية القيادة، والمتغير الثاني هو السلوك التنظيمي، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أن درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من، وجهة نظر المعلمين عمومًا متوسطة.
- وهدفت دراسة بطران (2018) إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي الفني لنمط القيادة الديمقراطي، وعلاقته بالسلوك التنظيمي للمعلمين بمحافظة الفيوم. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات البحث في الاستبانة التي اشتملت على محورين أولهما نمط القيادة الديمقراطي لدى مديري مدارس التعليم الثانوي الفني، وثانيها السلوك التنظيمي لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي الفني، وتكونت العينة من (282) مديراً، ومعلمًا من مديري، وأظهرت النتائج أن سلوك المواطن التنظيمي جاء في الترتيب (1) حيث حظي بدرجة ممارسة كبيرة.
- هدفت دراسة حماد (2017) إلى التعرف إلى السلوك التنظيمي، وعلاقته بمستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء، من، وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي القائم على جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (258) معلمًا، ومعلمة، ووزعت استبانتين عليهما، الأولى تقيس مستوى السلوك التنظيمي لدى المديرين، والثانية لقياس مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرين، ولقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى السلوك التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية بالزرقاء الأولى، وفقًا لاستجابات المعلمين كان مرتفعًا.
- وقام أفكي (Avci, amet, 2016) دراسة هدفت للتحقق من تصورات المعلمين، والسلوكيات التنظيمية، وتقييمها في مدارس إسطنبول، إذ استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (1613) معلمًا ومعلمة، ومن النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة أن مستويات السلوكيات التنظيمية لدى المعلمين عالي، وأن هناك اختلافات حسب الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي لدى المعلمين.
- وهدفت دراسة (As Wiesel, 2015) إلى بحث العلاقة بين نمط القيادة، وإدارة التنوع للإداريين في المدارس الثانوية، واختبارها، وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين، وذلك باستخدام أداتين للدراسة أعدهما الباحث، أحدهما لقياس واقع أنماط القيادة السائدة في المدارس الثانوية، والأخرى لقياس واقع الالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية، وإدارة التنوع، وطبقت أداة الدراسة على عينة قوامها (458) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة بين أبعاد السلوك القيادي، وسلوك الالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظر أفراد العينة المختارة.
- وهدفت دراسة (Evan eden, Ulmz Sarun, 2013) إلى الكشف عن أنماط القيادة التي توجد في المدارس، وأساليب تنظيماتها، وعلاقتها بالالتزام التنظيمي، والرضا عن العمل لدى المعلمين، واختيرت عينة عشوائية (23) مدرسة بها (412) معلمًا، ومعلمة، واستخدمت الدراسة استبانة لوصف السلوك القيادي لمدير المدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى ظهور أثر واضح لأنماط القيادة الثلاثة على

سلوك الالتزام التنظيمي، ورضى المعلمين عن العمل لصالح النمط الديمقراطي، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية لصالح النمط الديمقراطي على سلوك الالتزام التنظيمي، والرضى عن العمل.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

- وتعقيباً على الدراسات السابقة من حيث أوجه الاتفاق، والاختلاف مع هذه الدراسة نوضح ما يلي:
- من حيث الهدف العام للدراسة: إذ اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يرتبط بهدفها العام: فقد تناولت متغيري الدراسة، وهما: الإبداع المؤسسي، والسلوك التنظيمي سواء مباشرة أو غير مباشرة من المجالات، والأبعاد المختلفة لكل منهما.
  - من حيث عينة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في كون عينة الدراسة اقتصرت على المعلمين، والمعلمات بالمدارس الحكومية كدراسة شلي (2020)، القرعان (2021)، (Zinta, 2013)، حماد (2017)، بطران (2018)، أبو حمور (2018).
  - من حيث المنهج المستخدم: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، وهو المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة القرعان (2021) حماد (2017)، أبو حمور (2018) بينما اختلفت مع بعض الدراسات، والذين اعتمدوا على المنهج سواء الوصفي، أو الوصفي التحليلي، أو الوصفي المسحي، أو الوصفي التنبؤي كدراسة شلي (2020)، ودراسة (Zinta, 2013).
  - من حيث الأداة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث أداة الدراسة، والمتمثلة في الاستبانة مع دراسة شلي (2020)، ودراسة القرعان (2021)، ودراسة حماد (2017)، بطران (2018)، أبو حمور (2018)، بينما اختلفت مع بعض الدراسات الأخرى كدراسة (Zinta, 2013)، فجميعهم اعتمدوا على المقياس أداة لجمع البيانات، والمعلومات.
- واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة، وكذلك التعرف إلى الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، والتي أفادت الدراسة في تدعيم نتائجها المستقبلية، كما استفادت الدراسة الحالية في تحديد مشكلة الدراسة، وإجراءاتها المنهجية، وبناء أدواتها. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة على حد علم الباحث بأنها الدراسة الوحيدة التي بحثت في مجال الإبداع المؤسسي في المدارس في سلطنة عُمان، وربطها بمتغير السلوك التنظيمي.

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

##### منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، كونه الأنسب لأهداف الدراسة الحالية؛ الذي ينطلق من دراسة الظاهرة كمًّا، وكيفًا، إذ تم طرح مجموعة من الأسئلة، ثم جمع المعلومات، والبيانات بشأن ظاهرة الدراسة من مجموعة الأفراد الذين تتضح فيهم الخصائص، ثم تحليل هذه المعلومات، والبيانات للحصول على النتائج، والقيام بالتفسير (التاجر، 2021).

##### مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين، والمعلمات في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة، ومحافظة البريمي بسلطنة عُمان البالغ عددهم (12142) مُعَلِّمًا، ومُعَلِّمَةً، منهم (10686) مُعَلِّمًا، ومُعَلِّمَةً بمحافظة شمال الباطنة، و(1456) مُعَلِّمًا، ومُعَلِّمَةً بمحافظة البريمي، حسب إحصائية، وزارة التربية، والتعليم (وزارة التربية، والتعليم، 2022).

##### عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة ذلك عن طريق توزيع الاستبانة إلكترونياً بالرابط PCbuPj5GrWu4Xn8x6، بالبريد الإلكتروني، لتكون ممثلةً لمجتمعها، إذ استهدف 400 معلم، ومعلمة من المجتمع الأصلي، وقد استجاب منهم (383) مُعَلِّمًا، ومُعَلِّمَةً من المدارس الحكومية؛ وهو ما يمثل عينة الدراسة الحالية، منهم (312) مُعَلِّمًا، ومُعَلِّمَةً بمحافظة شمال الباطنة ما نسبته (81.5 %)، و(71) مُعَلِّمًا، ومُعَلِّمَةً بالبريمي ما نسبته (18.5 %)، من عينة الدراسة التي تم أخذها من المدارس الحكومية في محافظة شمال الباطنة، والبريمي بسلطنة عُمان، وذلك حسب جدول مرجان لتحديد حجم العينة، وجدول (1) يُبيّن بيانات عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة

| المتغير | المستوى | العدد | النسبة % | الإجمالي |
|---------|---------|-------|----------|----------|
| الجنس   | ذكر     | 160   | 41.8 %   | 383      |
|         | أنثى    | 223   | 58.2 %   |          |



## أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تطوير استبانة لتكون أداة رئيسة للدراسة الحالية، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري، وبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بِمُتَغَيَّرات الدراسة التي تناولت الإبداع المؤسسي؛ كدراسة سليمان وتبينان (2011) ودراسة شلي (2020)، ودراسة القرعان (2021)، فضلاً عن الدراسات ذات الصلة بِمُتَغَيَّر السلوك التنظيمي؛ كدراسة بطران (2018)، ودراسة أبو حمور (2018)، ودراسة يلماز (2009)، وقد تكوَّنت أداة الدراسة الحالية في صورتها الأولية من استبانة مكونة من محورين: المحور الأول: تقيس مستوى الإبداع المؤسسي، وبلغ عدد فقراته (24) فقرة مُوزَّعة على الأبعاد الثلاثة للإبداع المؤسسي: التي هي: (الإبداع الإداري، والتنظيمي؛ الإبداع الفني؛ الإبداع التكنولوجي). والمحور الثاني: يقيس مستوى السلوك التنظيمي، وبلغ عدد فقراته (28) فقرة مُوزَّعة على الأبعاد الثلاثة للسلوك التنظيمي: التي هي: (الدافعية، والإنجاز، الابتكار، والإجادة، الالتزام التنظيمي).

## صدق أداة الدراسة

بعد الانتهاء من بناء الاستبانة تم حساب صدقها بطريقتين هما الصدق الظاهري، وكذلك حساب صدق فقرات الاستبانة، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، لحساب مدى ارتباط محاور الأداة مع الدرجة الكلية لها.

## 1. الصدق الظاهري (صدق المحتوى)

للتَّحَقُّق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المُحَكِّمين) تم عرَّضُها في صورتها الأولية على (10) مُحَكِّمين من ذوي الاختصاص، للحكم على مستوى، وضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية لها، ومستوى انتماء الفقرة إلى البُعد الذي تُنَدِّجُ تحته، وحذف أو إضافة ما يَرَوْنَهُ مناسباً، وقد عادت الاستبانة مُحَكَّمَةً جميعها، وأُجْمِعَ المُحَكِّمُونَ على صدقها، ومُلاءمتها لقياس الأبعاد التي، وضِعَّت من أجلها، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء ملحوظات المُحَكِّمين:

بالنسبة للمحور الأول أعيدت صياغة الفقرات (6، 11، 13، 18، 24) وبالنسبة للمحور الثاني أعيدت صياغة الفقرات (4، 22، 23) ولم يتم حذف أي فقرة من المحورين. وبالتالي أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من محورين المحور الأول الإبداع المؤسسي وله 24 فقرة موزع على ثلاثة أبعاد والمحور الثاني السلوك التنظيمي وله ثلاثة أبعاد. كما تم تَبَيَّنُ تَدْرُجُ ليكرت (Likert Scale) الخماسي؛ للإجابة عن فقرات الاستبانة على التَّخَوُّمِ التالي: (5= كبيرة جداً، 4= كبيرة، 3= متوسطة، 2= قليلة، 1= قليلة جداً)، والملاحق (2) يُوضِّح قائمة أسماء المُحَكِّمين، كما يُوضِّح الملاحق (3) الاستبانة في صورتها النهائية.

## 2. صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء لمحور الإبداع المؤسسي المُتكوَّن من (24) فقرة، فقد استخرج الباحث الارتباط المُصحَّح للأبعاد ببعضها، والدرجة الكلية؛ في عينة الدراسة الاستطلاعية تكونت من (30) معلماً، ومعلمة من خارج عينة الدراسة الأصلية، وجدول (2) يوضِّح ذلك:

جدول (2): معاملات الارتباط بين محور الإبداع المؤسسي، وأبعاده

| الأبعاد                    | الإبداع الإداري، والتنظيمي | الإبداع الفني | الإبداع التكنولوجي | الكلية |
|----------------------------|----------------------------|---------------|--------------------|--------|
| الإبداع الإداري، والتنظيمي | -                          | .875**        | .816**             | .954** |
| الإبداع الفني              | .875**                     | -             | .837**             | .957** |
| الإبداع التكنولوجي         | .816**                     | .837**        | -                  | .927** |

\* دالة عند مستوى الدلالة (0.05) \*\* دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من جدول (2) أن معامل الارتباطات البينية بين الأبعاد ببعضها، وبالدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ إذ تتصف بمعامل ارتباط مرتفع دالٍ إحصائياً، ومناسباً لأهداف الدراسة.

## ثبات مقياس الإبداع المؤسسي:

للتَّحَقُّق من ثبات الاستبانة؛ قام الباحث باحتساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) في محور الإبداع المؤسسي على نتائج استجابات العينة العشوائية، ويوضح جدول (3) معامل الاتساق الداخلي للأبعاد بالدرجة الكلية لمحور الإبداع المؤسسي.

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للأبعاد، والدرجة الكلية لمقياس الإبداع المؤسسي

| البعد                      | عدد العبارات | معامل الثبات ألفا كرونباخ |
|----------------------------|--------------|---------------------------|
| الإبداع الإداري، والتنظيمي | 9            | 0.941                     |
| الإبداع الفني              | 8            | 0.949                     |
| الإبداع التكنولوجي         | 7            | 0.915                     |
| المحور ككل                 | 24           |                           |

\* دالة عند مستوى الدلالة (0.05) \*\* دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من جدول (3) أن معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لمحور الإبداع المؤسسي بلغت (0.973)، وهي قيمة مرتفعة في مقاييس العلوم الإنسانية؛ ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

#### مقياس السلوك التنظيمي:

لاستخراج دلالات صدق البناء لمحور السلوك التنظيمي المتكوّن من (28) فقرّة، فقد استخرج الباحث للأبعاد ببعضها، والدرجة الكلية، وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): معاملات الارتباط بين محور السلوك التنظيمي، و أبعاده

| الأبعاد            | الدافعية، والإنجاز | الابتكار، والإجادة | الالتزام التنظيمي | الكلية |
|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------|
| الدافعية، والإنجاز | -                  | .846**             | .734**            | .941** |
| الإبداع، والابتكار | .846**             | -                  | .740**            | .941** |
| الالتزام التنظيمي  | .734**             | .770**             | -                 | .880** |

\* دالة عند مستوى الدلالة (0.05) \*\* دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من جدول (4) أن معامل الارتباطات البينية بين الأبعاد ببعضها، وبالدرجة الكلية؛ كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ إذ تتصف بمعامل ارتباط مرتفع دالٍ إحصائيًا، ومناسبًا لأهداف الدراسة.

#### ثبات مقياس السلوك التنظيمي:

للتحقق من ثبات الاستبانة؛ قام الباحث باحتساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) في محور السلوك التنظيمي على نتائج استجابات العينة العشوائية، ويوضح جدول (5) معامل الاتساق الداخلي للأبعاد بالدرجة الكلية لمحور الإبداع المؤسسي.

جدول (5): معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للأبعاد، والدرجة الكلية لمقياس السلوك التنظيمي

| البعد              | عدد العبارات | معامل الثبات ألفا كرونباخ |
|--------------------|--------------|---------------------------|
| الدافعية، والإنجاز | 10           | 0.943                     |
| الابتكار، والإجادة | 9            | 0.940                     |
| الالتزام، التنظيمي | 9            | 0.894                     |
| المحور ككل         | 28           |                           |

\* دالة عند مستوى الدلالة (0.05) \*\* دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من جدول (5) أن معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لمحور السلوك التنظيمي بلغت (0.968)، وهي قيمة مرتفعة في مقاييس العلوم الإنسانية؛ ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

#### إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الانتهاء من صورتها الأولية، تم التأكد من صدقها وثباتها اعتمادًا على عينة استطلاعية ثم تطبيقها على عينة الدراسة؛ ثم جمع البيانات ومعالجتها واستخلاص النتائج.

#### المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية، والوصفية، والتحليلية المناسبة للتحقق من صحة كلِّ تَسْأُل من تَسْأُلَات الدراسة باستخدام برنامج الرُّزْمَة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النَّحْو الآتي: معامل الارتباط ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، ومعامل الارتباط المُصَحَّح لاختبار مستوى ثبات أداة الدراسة. ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson): لحساب معاملات الارتباط بين كلِّ مقياس، والدرجة الكلية للأداة، المتوسط لحسابي (Mean) والانحراف المعياري (standard Deviation): لمعرفة مستوى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرَّئِيسَة (متوسط متوسطات العبارات) ..

#### معياري الحكم على النتائج:

للكحكم على تقديرات أفراد عينة الدراسة اعتمد الباحث المعيار الآتي إذ تم تحديد طول الخلايا، وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، وتم حساب المدى (4=1-5) ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4=5÷0.8)، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وجدول (6) يوضح ذلك:

| م | المتوسط الحسابي | المستوى   |
|---|-----------------|-----------|
| 1 | 4.20 - 5        | كبير جدًا |
| 2 | 3.40 - 4.19     | كبير      |
| 3 | 2.60 - 3.39     | متوسط     |
| 4 | 1.80 - 2.59     | قليل      |
| 5 | 1 - 1.79        | قليل جدًا |

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على الآتي: ما مستوى الإبداع المؤسسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال فقد استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الإبداع المؤسسي مرتبة ترتيباً تنازلياً، وجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات لمستوى الإبداع المؤسسي لدى مديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من، وجهة نظر المعلمين مُرتبةً تنازلياً

| حسب المتوسطات الحسابية |        |                            |                 |                   |           |
|------------------------|--------|----------------------------|-----------------|-------------------|-----------|
| م                      | الرتبة | البعد                      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى   |
| 1                      | 1      | الإبداع الإداري، والتنظيمي | 4.22            | 0.66              | كبير جدًا |
| 2                      | 3      | الإبداع الفني              | 4.19            | 0.69              | كبير جدًا |
| 3                      | 2      | الإبداع التكنولوجي         | 4.20            | 0.69              | كبير جدًا |
|                        |        | المجموع الكلي              | 4.21            | 0.64              | كبير جدًا |

أظهر جدول (7) أن مستوى الإبداع المؤسسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من، وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى كبير جدًا عمومًا، كما جاء بمستوى كبير جدًا في جميع الأبعاد، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.19-4.22)، وانحراف معياري تراوح بين (0.66-0.69)، وبلغ المتوسط العام (4.21)، بانحراف معياري عام (0.64)، حيث جاء في الرتبة الأولى بعد: الإبداع الإداري، والتنظيمي بأعلى بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وانحراف معياري (0.66) بدرجة كبيرة جدًا تلاه في الرتبة الثانية بعد: الإبداع التكنولوجي بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وانحراف معياري (0.69) بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، تلاه في الرتبة الثالثة بعد: الإبداع الفني، بمتوسط حسابي بلغ (4.19)، وانحراف معياري (0.69) بدرجة كبيرة جدًا.

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على الآتي: ما مستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال أُستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد السلوك التنظيمي مرتبة ترتيباً تنازلياً، وجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات لمستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من، وجهة نظر المعلمين مُرتبةً تنازلياً حسب

| المتوسطات الحسابية |        |                    |                 |                   |           |
|--------------------|--------|--------------------|-----------------|-------------------|-----------|
| م                  | الرتبة | البعد              | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى   |
| 3                  | 1      | الالتزام التنظيمي  | 4.53            | 0.51              | كبير جدًا |
| 1                  | 2      | الدافعية، والإنجاز | 4.37            | 0.56              | كبير جدًا |
| 2                  | 3      | الابتكار، والإجادة | 4.33            | 0.60              | كبير جدًا |
|                    |        | المجموع الكلي      | 4.41            | 0.51              | كبير جدًا |

أظهر جدول (8) أن مستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من، وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى كبير جدًا عمومًا، كما جاء بمستوى كبير جدًا في جميع الأبعاد، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.33-4.53)، وانحراف معياري تراوح بين (0.51-0.60)، وبلغ المتوسط العام (4.41)، بانحراف معياري عام (0.51)، حيث جاء في الرتبة الأولى بعد: الالتزام التنظيمي بأعلى بمتوسط حسابي بلغ (4.53)، وانحراف معياري (0.51) بدرجة كبيرة جدًا، تلاه في الرتبة الثانية بعد: الدافعية، والإنجاز بمتوسط حسابي بلغ (4.37)، وانحراف معياري (0.56) بدرجة كبيرة جدًا أيضًا، تلاه في الرتبة الثالثة بعد: الابتكار، والإجادة، بمتوسط حسابي بلغ (4.33)، وانحراف معياري (0.60) بدرجة كبيرة جدًا.

ثالثًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على الآتي: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع الإبداع المؤسسي، ومستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا التساؤل: أستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) الذي يوضح نتائج دلالة الارتباط بين واقع الإبداع المؤسسي، ومستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، واستخدام المعيار التالي في تفسير قوة معامل الارتباط، كما ورد في دويدين (2018): يَظْهَرُ ذلك في جدول (9):

جدول (9): تفسير مدى قوة معامل الارتباط

| قيمة معامل الارتباط     | مستوى قوة معامل الارتباط |
|-------------------------|--------------------------|
| من 0 إلى أقل من 0.30    | ضعيف جداً                |
| من 0.30 إلى أقل من 0.5  | ضعيف                     |
| من 0.50 إلى أقل من 0.70 | متوسط                    |
| من 0.70 إلى أقل من 0.90 | قوي                      |
| من 0.90 إلى أقل من 1    | قوي جداً                 |

كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة على أبعاد الإبداع المؤسسي، والسلوك التنظيمي؛ كما يَظْهَرُ ذلك في جدول (10):

جدول (10): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الإبداع المؤسسي، ومستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان

| الأبعاد                       | الدافعية، والإنجاز | الابتكار، والإجادة | الالتزام التنظيمي | المجموع الكلي للسلوك التنظيمي |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------------------|
| الإبداع الإداري، والتنظيم     | .603**             | .571**             | .489**            | .645**                        |
| قوة العلاقة                   | متوسطة             | متوسطة             | ضعيفة             | متوسطة                        |
| الإبداع الفني                 | .620**             | .576**             | .469**            | .616**                        |
| قوة العلاقة                   | متوسطة             | متوسطة             | ضعيفة             | متوسطة                        |
| الإبداع التكنولوجي            | .610**             | .605**             | .480**            | .507**                        |
| قوة العلاقة                   | متوسطة             | متوسطة             | متوسطة            | متوسطة                        |
| المجموع الكلي للإبداع المؤسسي | .645**             | .616**             | .507**            | .644**                        |
| قوة العلاقة                   | متوسطة             | متوسطة             | متوسطة            | متوسطة                        |

\* دالة عند مستوى الدلالة (0.05) \*\* دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من جدول (10)، وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين درجة أبعاد الإبداع المؤسسي، وأبعاد السلوك التنظيمي، وتَجْدُرُ الإشارة هنا إلى أنَّ قيمة معامل الارتباط بينهما موجبة، وذات علاقة ارتباطية تَتَرَاوَحُ بين الضعيفة، والمتوسطة حيث يتراوح معامل ارتباط بيرسون بين (0,46)، و (0,64)؛ الأمر الذي يعني أنَّه كَلَّمَا زادت مستوى الإبداع المؤسسي في المدارس زاد السلوك التنظيمي بمستوى متوسط.

### مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها:

أولاً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما مستوى الإبداع المؤسسي في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين؟

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الإبداع المؤسسي في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة، ومحافظة البريمي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى كبير جداً، وقد تُعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى أن أغلب إدارات المدارس لها دور حيوي في تشكيل البيئة التعليمية، وتوجيه الطاقات نحو الابتكار، والتطور، بالإضافة إلى قدرة أغلب إدارات المدارس على التحفيز، وذلك بابتكار أساليب تتسم بالإجادة، والبعد عن العشوائية، وموجهة نحو المعلمين، والطلاب، وهو عامل مهم يؤثر على جودة التعليم، والبيئة التعليمية، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن هناك رؤية وقيادة فعالة: بمعنى إذا كانت هناك رؤية واضحة، وقيادة فعالة من قِبل المديرين؛ فإن ذلك يمكن أن يعزز التفكير الإبداعي داخل المدرسة، ويشجع على تطوير أساليب تعليمية مبتكرة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة شلي (2020) التي توصلت إلى، وجود علاقة معنوية طردية ذات دلالة إحصائية بين محاور الإبداع الإداري، ومحاور التميز المؤسسي، ودراسة نصار (2020)، والتي تشير إلى أن درجة توافر ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسمة مرتفعة. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة القرعان (2021)، ودراسة المخاريز (2021)، ودراسة زنتا (2013) Zinta والتي توصلت نتائجها أن مستوى درجة ممارسة مدير المدارس للإبداعية في مدارس تراوحت بين متوسطة، ومنخفضة.

وخلصت نتائج الدراسة بالنسبة لُبُعد الإبداع الإداري، والتنظيمي جاء بمستوى كبير جداً، وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن هذا يعكس جودة عالية في أساليب إدارتهم، وكفاءتهم في تنظيم العمل داخل المدرسة، وهذا المستوى العالي من الإبداع الإداري، والتنظيمي يعني أن أغلب المدارس لديها قدرة استثنائية على التخطيط، والتنظيم، والابتكار في المدرسة.

وتتفق نتائج هذا البعد مع نتائج دراسة شلبي (2020)، ودراسة نصار (2020)، والتي توصلت إلى أن مستوى الابتكار التنظيمية في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان كانت عالية، واختلفت مع نتائج دراسة القرعان (2021)، والتي أشارت إلى أن مستوى الإبداع التنظيمي كان متوسطاً. وخلصت نتائج الدراسة بالنسبة لبُعد الإبداع الفني، جاء بمستوى كبير جداً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى القدرة الكبيرة التي تمتلكها أغلب إدارات المدارس على التفكير الإبداعي، والابتكار في مجال الفن، والثقافة داخل البيئة التعليمية، فالإبداع الفني في هذا السياق يشير إلى القدرة على تطوير، وتنفيذ أفكار جديدة، ومبتكرة داخل المدارس. أعلى النموذج وتتقارب هذه النتيجة مع دراسة شلبي (2020)، ودراسة نصار (2020)، والتي تشير إلى أن درجة توافر ثقافة الإبداع بمجالاته في المدارس مرتفعة.

وخلصت نتائج الدراسة أن بُعد الإبداع التكنولوجي جاء بمستوى كبير جداً، قد تعزى هذه النتيجة إلى أن أغلب العاملين في هذه المدارس يظهرون قدرة عالية على استخدام، وتبني التكنولوجيا في سياق التعليم، والإدارة المدرسية. وتتقارب هذه النتيجة مع نتائج دراسة شلاميش (2021)، والتي أشارت أن درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات التكنولوجية جاءت مرتفعة.

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما مستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان من، وجهة نظر المعلمين؟

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة، ومحافظة البريمي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء بمستوى كبير جداً، وقد تعزى هذه النتيجة الإيجابية إلى أن أغلب العاملين بالمدارس يظهرون مستوى عالياً من التنظيم، والالتزام، والتوجه نحو تحقيق أهداف، ومبادئ المدرسة أو المؤسسة التعليمية، ومن الممكن أن تكون هذه النتيجة مرتبطة بعدة عوامل، مثل الثقافة المؤسسية، والتوجهات الإدارية، والتفاعلات بين المعلمين، وإدارة المدرسة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حماد (2017)، ودراسة بطران (2018) ودراسة أبو حمور (2018)، دراسة أفكي (2016) Avci, amet والتي توصلت إلى أن مستوى السلوك التنظيمي لدى مديري المدارس جاء مرتفعاً.

وخلصت النتائج أن مستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة، ومحافظة البريمي من، وجهة نظر المعلمين بالنسبة لبُعد الدافعية، والإنجاز جاء بمستوى كبير جداً ويرى الباحثون أن الدافعية، والإنجاز لدى العاملين يشير إلى قدرتهم على الشعور بالحماس، والرغبة في تحقيق الأهداف، والنجاح في بيئة العمل، وهو جزء أساسي من السلوك التنظيمي في المدارس. وتختلف نتائج هذا البعد مع دراسة أبي حمور (2018)، والتي توصلت إلى أن مستوى الدافعية، والإنجاز كأحد أبعاد السلوك التنظيمي لدى المعلمين جاء متوسطاً.

وتوصلت نتائج الدراسة بالنسبة لبُعد الابتكار، والإجادة جاء بمستوى كبير جداً، قد تعزى هذه النتيجة أنها تعكس تفوقاً، واضحاً في قدرات، ومهارات أغلب العاملين في الابتكار، والإجادة، وتطوير الطرق التعليمية، والمقاربات الجديدة سواء في التدريس أو الأنشطة، والفعاليات، فعندما يكون العاملون مستعدين، ومنفتحين على الإجادة، والابتكار في العمل، يمكن أن يؤدي ذلك إلى تطوير طرق تقديم الأنشطة، والأعمال سواء ما يتعلق بالتدريس أو بقية الأعمال. وتتفق نتائج هذا البعد مع دراسة حماد (2017)، والتي توصلت إلى أن مستوى الابتكار، والإجادة كان مرتفعاً.

وبينت النتائج أن مستوى السلوك التنظيمي في المدارس الحكومية بالنسبة لبُعد الالتزام التنظيمي جاء بمستوى كبير جداً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ذلك يعبر عن مدى ارتباط العاملين عمومًا، والمعلمين على، وجه الخصوص بالمدرسة، وقدرتهم على التفاني، والعمل بفعالية داخل هذه البيئة، فعندما يكون المستوى كبيراً جداً، فإنه يبرز قدرة العاملين على تحمل المسؤولية، والالتزام بأهداف المدرسة، ورؤيتها. وتتفق نتائج هذا البعد مع دراسة حماد (2017)، والتي توصلت نتائجهم إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين كان مرتفعاً.

ثالثاً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين، و اقع الإبداع المؤسسي، ومستوى السلوك التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟

أظهرت نتائج الدراسة، وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين مستوى الإبداع المؤسسي، والسلوك التنظيمي بالمدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة، ومحافظة البريمي بسلطنة عُمان؛ وتجدر الإشارة إلى أن قيمة معامل الارتباط بينها موجبة، وذات علاقة ارتباطية تتراوح بين الضعيفة، والمتوسطة؛ وهذا يعني أنه كلما زادت ممارسة المدارس للإبداع المؤسسي زاد السلوك التنظيمي للمعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة، ومحافظة البريمي، ويمكن تفسير ذلك إلى أن تبني المدارس لنموذج الإبداع المؤسسي بأبعاده المختلفة، يؤدي إلى تعزيز السلوك التنظيمي للمعلمين، والوصول بالمدرسة نحو المنافسة، والابتكار، والإبداع، وبما يحقق رؤية سلطنة عُمان 2040؛ إذ أن مديري المدارس المبدعين يشاركون رؤية، وأهداف المدرسة مع العاملين، ويحثونهم على التواصل الدائم، والفعال مع بعضهم بعضاً، وتبادل الخبرات، والمعارف، كما أنهم يعززون بيئة العمل الآمنة نفسياً، والتي تشكل أهمية بالغة للاتصال الفعال، وتبادل المعارف بين العاملين، والمجتمع المحيط، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن من خصائص القائد المبدع: أن يكون مواجهاً، والتطلع نحو المستقبل، والتحفيز، والإلهام، والكفاءة الذاتية، والكفاءة العاطفية، والاجتماعية، وسريع الاستجابة، ومفوضاً، وممكنًا، ومقدراً لحقوق الآخرين، ومبدعاً، وعادلاً؛ كل هذه الخصائص تجعل المناخ المدرسي متميزاً، ويؤدي إلى تحقيق الابتكار، والإبداع داخل المجتمع المدرسي، وخارجه. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة شلبي (2020)، والتي أشارت إلى، وجود علاقة معنوية طردية ذات دلالة إحصائية بين محاور الإبداع الإداري، ومحاور التميز المؤسسي بالمدارس الرياضية في محافظة المنوفية، وكذلك دراسة نصار (2020)، والتي بينت نتائجها وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة توافر

ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسمة، ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، وكذلك دراسة القرعان (2021)، والتي تشير إلى، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التبادلية، ومستوى الإبداع الإداري.

#### توصيات الدراسة:

- بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ يمكن، وضع مجموعة من التوصيات على النحو الآتي:
- الاستمرار في توفير إطار تنظيمي لبناء القدرات الإبداعية لكافة العاملين بالمدارس من المعنيين بالمديرية التربوية، والتعليم، وذلك بالاهتمام بالخطط طويلة الأمد، وقصيرة الأمد للمدارس.
- قيام المعنيين بالوزارة، والمديرية بنشر ثقافة الإبداع، وذلك بالتشجيع على حضور المؤتمرات، والندوات، واللقاءات التي تسهم في استمرارية الإبداع لدى القيادات التربوية.
- تبني الوزارة، والمديرية تطبيق ما توصلت إليه أفكار المبدعين على أرض الواقع ليكون محفزاً لهم، ولغيرهم على المزيد من الإبداع.
- الاستمرار في تقديم المعنيين بمديرية التربية في المحافظات دورات تدريبية لمديري المدارس حول تحفيز الفريق، وتعزيز التفاعل الإيجابي بين جميع العاملين بالمدرسة.
- تنظيم مديري المدارس باستمرار فعاليات تعزز التواصل بين المعلمين، مثل اجتماعات دورية أو ورش عمل تشاركية.

#### بحوث، ودراسات مقترحة:

- دراسة تحليلية لكيفية تأثير بيئة المدرسة، والثقافة التنظيمية على مستوى الإبداع، والسلوك التنظيمي لدى المعلمين، والإدارة.
- دراسة لفهم كيف يؤثر نمط الإدارة في المدرسة على سلوك المعلمين، ومدى تأثيره على البيئة التعليمية.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية

- أبو حمور، روان جمال عبد الرازق. (2018). درجة فاعلية القيادة لدى مديري المدارس الثانوية، وعلاقتها بالسلوك التنظيمي لدى المعلمين في محافظة الزرقاء. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- بطران، محمد عبد النبي عيد. (2018). درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي الفني لنمط القيادة الديمقراطية، وعلاقته بالسلوك التنظيمي للمعلمين بمحافظة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية، والنفسية، 4(10)، 251-288.
- بن قويدر، زينب، وعابد، زهور. (2022). الثقافة التنظيمية، وتأثيرها على السلوك التنظيمي لدى العمال: دراسة ميدانية بالمركب التجاري، والصناعي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة المدينة يحي فارس بالمدينة.
- حامد، عمرو. (2007). الإدارة الإبداعية الطريق للمستقبل، ورقة عمل مقدمة في ندوة "الإدارة الإبداعية للبرامج، والأنشطة في المؤسسات الحكومية، والخاصة. ندوات تنمية المهارات الإبداعية لقيادة المنظمات العامة، والخاصة، القاهرة، 132-165.
- الحراشة، محمد عبود. (2006). العلاقة التي يمارسها مدير المدارس، ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس التربية، والتعليم في محافظة الطفيلة. مجلة العلوم التربوية، والنفسية، 7(1).
- حسن، راوية. (2002). السلوك التنظيمي المعاصر. ط1، الإسكندرية: الدار الجامعية.
- حماد، فرح محمد موسي. (2017). السلوك التنظيمي، وعلاقته بالذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء من، وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- حمادات، محمد حسين. (2006). القيادة التربوية في القرن الجديد. عُمان: دار الحامد.
- الذهلي، ربيع؛ الشكيلي، علي؛ الفواعير، أحمد. (2021). درجة توافر مهارات استشراف المستقبل في الإدارة لدى مديري المدارس في سلطنة عُمان من، وجهة نظر المعلمين، المؤتمر الدولي الأول لجامعة الشرقية حول التعليم، والتعلم عن بعد: الفرص، والتحديات (8-9 مارس 2021).
- الرشيدى، عيد. (2008). مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في محافظات القريات من، وجهة نظرهم. [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]، اربد، قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الرواحية، زكية؛ الذهلي، ربيع. (2022). مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية، والنفسية، 11(2)، 316-331.
- شافعي، آمال. (2017). العوامل الداعمة، والمحفزة للإبداع التنظيمي. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر، والتوزيع- الجزائر، 11(1)، 28-43.
- الشايح، علي. (2010). العلاقات الإنسانية، والإبداع الإداري. مؤسسة طيبة للنشر، والتوزيع.



- شلاميش، لؤي عبد الكريم عمر. (2021). درجة، وعي مديري، ومعلمي المدارس المهنية بمهارات القرن الحادي، والعشرين في محافظات شمال الضفة الغربية من، وجهة نظرهم أنفسهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- شلي، رضا مصطفى هلال. (2020). العلاقة بين الإبداع الإداري، والتميز المؤسسي بالمدارس الرياضية بمحافظة المنوفية. *المجلة العلمية للتربية البدنية، وعلوم الرياضة- جامعة بنها - كلية التربية الرياضية للبنين، 25(1)، 3-25*.
- الصرايرة، حسين. (2012). العلاقة بين ممارسة مديري مدارس محافظة الكرك للقيادة التحولية، والسلوك الإبداعي الفردي للمعلمين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 26(5)، 1110-1120*.
- عبانة، رامي محمود، والشقران، رامي إبراهيم. (2013). درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية، والتعليم في محافظة إربد. *مجلة العلوم التربوية، والنفسية، 14(2)*.
- عبد الباقي، صلاح الدين. (2004). *السلوك الفعال في المنظمة*. الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة، والنشر.
- العبرية، راية بنت سيف بن سعيد. (2021) *مستوى الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، وعلاقته بالدافعية المهنية للمعلمين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- العزاوي، نجم، ونصير، طلال. (2012). أثر الإبداع الإداري على تحسين مستوى أداء إدارة الموارد البشرية في البنوك التجارية الأردنية، *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، 33(3)، 49*.
- عمران، محمد والصغير، إبراهيم. (2014). القيادة الإبداعية لتطوير التعليم الجامعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة "دراسة ميدانية". *المجلة الليبية للدراسات، 6(6)، 179-206*.
- العيان، محمود سلمان. (2013). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. عُمان: دار، وائل للنشر.
- قاسم، محمد فتحي. (2001). *التطوير التنظيمي للمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء التجديدات التربوية*. [رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس]، القاهرة. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- القاضي، محمد يوسف. (2015). *السلوك التنظيمي*. ط1، عُمان - الأردن: الأكاديميون للنشر، والتوزيع.
- قباچه، عدنان عبد المجيد عبد الرحمن. (2019). الإبداع الإداري في الجامعات الفلسطينية: التحديات، وسبل تطويرها من، وجهة نظر الأكاديميين. *الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم، والتكنولوجيا، 10(35)، 23-38*.
- القرعان، رندا فواز. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة جرش للقيادة التبادلية، وعلاقتها بالإبداع التنظيمي من، وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة عُمان العربية للبحوث- سلسلة البحوث التربوية، والنفسية، جامعة عُمان العربية، 6(1)، 114-127*.
- القطاونة، منار. (2000). *المناخ التنظيمي، وأثره على السلوك الإبداعي: دراسة ميدانية للمشرفين الإداريين في الوزارات الأردنية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الأردنية، الأردن.
- المخازين، لافي صالح عقيل. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الإبداعية في محافظة المفرق. *دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية، 48(1)، 434-445*.
- مغربي، كامل. (2014). *السلوك التنظيمي، مفاهيم، وأسس الفرد، والجماعة في التنظيم*. الأردن: دار الفكر للنشر.
- نصار، سلمي. (2020). درجة توافر ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسمة، وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- نصر، عزة. (2008). *الإبداع الإداري، والتجديد الذاتي للمدرسة الثانوية العامة*. المكتب الجامعي الحديث.
- وحدة متابعة تنفيذ رؤية عُمان 2040. (2020). مسترجع من <https://www.oman2040.om/>.
- وزارة التربية، والتعليم. (2022). *البوابة التعليمية قلب التعليم النابض*. رابط <https://home.moe.gov.om/pages/7>
- وزارة التربية، والتعليم. (2022). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*. سلطنة عُمان.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

- As Wiesel. (2015). The study of the relationship between the leadership styles of the administrators in secondary schools and diversity management, and organizational commitment of teachers. *International Journal of Academic Research*, 6.
- Avci, amet, (2016). Investigation of teacher perception of organizational citizenship behavior and their evaluation in term of educational administration, *academic journal*, 11(7), 318-327.
- Celik, A. (2013). The organizational creativity based on some demographic variables: A case study in five provincial directorates of sports, *international journal of Academic research*, 5(4), 432-450. [CrossRef]



- Chang, C. (2011). Organization climate for innovation and creative teaching in urban and rural schools. *Qual Quant*, (45), 935-951. [CrossRef]
- Evan eden, Ulmz Sarun. (2013). Trace patterns of school leadership director of the organizational commitment and job satisfaction generating teachers, *Journal of Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2).
- Gaspar, D., & Mabic, M. (2015). Creativity in higher education. *Universal Journal of educational research*, 3(9), 589-602
- Jerald Greenberg and Robert Baron. (2002). *Behavior in Organizations 8th. ed.*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice.
- Kianto, A. (2008). Development and validation of a survey instrument for measuring organizational renewal capability. *International Journal of Technology Management*, 42 (1/2), 69-88. [CrossRef]
- Othman, A. & Abd Rahman, H. (2013). Innovative Leadership: Learning from Change Management Among Malaysian Secondary School Principals. *World Applied Sciences Journal*, 23(2), 167-177.
- Soleimani, N., & Tebyanian, E. (2011). A study of the relationship between principals' creativity and degree of environmental happiness in Semnan high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1869-1876. [CrossRef]
- Yilmaz, E. (2009). Examining organizational commitment of primary school teachers regarding to their job satisfaction and their school's organizational creativity. *Elementary Education Online*, 8(2).
- Zinta, Z. (2013). Creativity from View of Job Market. *Budapest Management Review*, 2-13.

### نالتاً: رومنة المراجع العربية

- Abw Hmwr, Rwan Jmal 'Ebd Alrazq. (2018). Drjh Fa'elyh Alqyadh Lda Mdyry Almdars Althanwyh, W'elaqtha Balslwk Altnzymy Lda Alm'elmyr Fy Mhafzh Alzrq. JRsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh [, Aljam'eh Alhashmyh, Alardn.
- Aldhly, Rby'e: Alshkyly, 'Ely: Alfwa'eyr, Ahmd. (2021). Drjh Twafr Mharat Astshraf Almstqbl Fy Aledarh Lda Mdyry Almdars Fy Sltnh 'Euman Mn, Wjhh Nzr Alm'elmyr, Alm'etmr Aldwly Alawl Ljam'eh Alshrqyh Hwl Alt'elym, Walt'elm 'En B'ed: Alfrs, Waltdyath (8-9 Mars 2021).
- Al'ebyrh, Rayh Bnt Syf Bn S'eyd. (2021) Mstwa Alebda'e Aledary Lda Mdyry Mdars Alt'elym Ma B'ed Alasasy Fy Mhafzh Aldakhlyh Bsltnh 'Euman, W'elaqth Baldafeyh Almhnyh Llm'elmyr. JRsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh[, Jam'eh Nzwa, Sltnh 'Euman.
- Al'emyan, Mhmwd Slman. (2013). Alslwk Altnzymy Fy Mnzmat Ala'emal. 'Euman: Dar, Wa'el Llnshr.
- Al'ezawy, Njm, Wnsyr, Tlal. (2012). Athr Alebda'e Aledary 'Ela Thsyn Mstwa Ada' Edarh Almward Albshryh Fy Albnwk Altjaryh Alardnyh, Mjhl Klyh Bghdad Ll'elwm Alaqtadyh Aljam'eyh, (33), 49.
- Alhrahshh, Mhmd 'Ebw. (2006). Al'elaqh Alty Ymarsha Mdyr Almdars, Wmstwa Alaltzam Altnzymy Llm'elmyr Fy Mdars Altrbyh, Walt'elym Fy Mhafzh Altfylh. Mjhl Al'elwm Altrbwyh, Walnfsyh, 7(1).
- Almkharyz, Lafy Salh 'Eqyl. (2021). Drjh Mmarsh Mdyry Almdars Lledarh Alebda'eyh Fy Mhafzh Almfrq. Drasat Al'elwm Altrbwyh Aljam'eh Alardnyh, 48(1), 434- 445.
- Alqady, Mhmd Ywsf. (2015). Alslwk Altnzymy. T1, 'Euman – Alardn: Alakadymywn Llnshr, Waltwzy'e.
- Alqr'ean, Rnda Fwaz. (2021). Drjh Mmarsh Mdyry Almdars Althanwyh Fy Mhafzh Jrsh Llqyadh Altbadyh, W'elaqtha Balebda'e Altnzymy Mn, Wjhh Nzr Alm'elmyr. Mjhl Jam'eh 'Euman Al'erbyh Llbhwh- Slsh Albhwh Altrbwyh, Walnfsyh, Jam'eh 'Euman Al'erbyh, 6(1), 114- 127.
- Alqtawnh, Mnar. (2000). Almnakh Altnzymy, Wathrh 'Ela Alslwk Alebda'ey: Drash Mydanyh Llmshrfyn Aledaryyn Fy Alwzarat Alardnyh. JRsalh Majstyrghyr Mnshwrh [, Aljam'eh Alardnyh, Alardn.
- Alrshdy, 'Eyd. (2008). Mstwa Alebda'e Aledary Lda Mdyry Almdars Fy Mhafzat Alqryat Mn, Wjhh Nzrh. JRsalh Majstyr, Jam'eh Alyrmwk[, Arbd, Qa'edh Byanat Dar Almnzwmh.
- Alrwahyh, Zkyh: Aldhly, Rby'e. (2022). Mstwa Thsyn Alby'eh Almdrsyh Fy Mdars Alt'elym Alasasy Fy Mhafzh Aldakhlyh Bsltnh 'Euman. Almjhl Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh, Walnfsyh, 11(2), 316- 331.
- Alshay'e, 'Ely. (2010). Al'elaqat Alensanyh, Walebda'e Aledary. M'essh Tybh Llnshr, Waltwzy'e.
- Alsrayrh, Hsyn. (2012). Al'elaqh Byn Mmarsh Mdyry Mdars Mhafzh Alkrk Llqyadh Althwylyh, Walslwk Alebda'ey Alfrdy Llm'elmyr. Mjhl Jam'eh Alnjah Llabhath, 26(5), 1110-1120.

- Bn Qwydr, Zynb, W'eabd, Zhwr. (2022). Althqafh Altnzymyh, Wtathyrha 'Ela Alslwk Altnzymy Lda Al'emal: Drash Mydanyh Balmrkb Altjary, Walsna'ey. JRsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh[, Jam'eh Almdyh Yhy Fars Balmadyh.
- Btran, Mhmd 'Ebd Alnby 'Eyd. (2018). Drjh Mmarsh Mdyry Mdars Alt'elym Althanwy Alfny Lnmmt Alqyadh Aldymqraty, W'elaqth Balslw Altnzymy Llm'elmy Bmhafzh Alfym. Mjlh Jam'eh Alfym Ll'elwm Altrbyh, Walnfsyh, 4(10), 251- 288.
- 'Ebaynh, Ramy Mhmwd, Walshqran, Ramy Ebrahym. (2013). Drjh Mmarsh Alebda'e Aledary Lda Alqadh Altrbywyy Fy Mdyryat Altrbyh, Walt'elym Fy Mhafzh Erbd. Mjlh Al'elwm Altrbyh, Walnfsyh, 14(2).
- 'Ebd Albaqy, Slah Aldyn. (2004). Alslwk Al'el Fy Almnzmh. Aleskndryh: Aldar Aljam'eyh Ltba'eh, Walnshr.
- 'Emran, Mhmd Walsghyr, Ebrahym. (2014). Alqyadh Alebda'eyh Lttwyr Alt'elym Aljam'ey Kma Yraha A'eda' Hy'eh Altdrys Baljam'eh "Drash Mydanyh ". Almjhlh Allybyh Lldrasat, (6), 179-206
- Hamd, 'Emrw. (2007). Aledarh Alebda'eyh Altryq Llmstqbl., Wrqh 'Eml Mqdmh Fy Ndwh "Aledarh Alebda'eyh Llbramj, Walanshth Fy Alm'essat Alhkwmymh, Walkhash. Ndwat Tnmyh Almharat Alebda'eyh Lqadh Almnzmat Al'eamh, Walkhash, Alqahrh, 132- 165.
- Hmad, Frh Mhmd Mwsy. (2017). Alslwk Altnzymy, W'elaqth Baldka' Al'eafy Lda Mdyry Almdars Althanwyh Fy Mhafzh Alzrq' Mn, Wjhh Nzr Alm'elmy. JRsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh [, Aljam'eh Alhashmyh, Alardn.
- Hmadat, Mhmd Hsyn. (2006). Alqyadh Altrbyh Fy Alqrn Aljdyd. 'Euman: Dar Alhamd.
- Hsn, Rawyh. (2002). Alslwk Altnzymy Alm'easr. T1, Aleskndryh: Aldar Aljam'eyh.
- Mghrby, Kaml. (2014). Alslwk Altnzymy, Mfahym, Wass Alfrd, Waljma'eh Fy Altnzym. Alardn: Dar Alfkr Llnshr.
- Nsar, Slmy. (2020). Drjh Twafr Thqafh Alebda'e Fy Mdars Lwa' Alqwysmh, W'elaqtha Balada' Alwzyfy Llm'elmy. JRsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh[, Klyh Al'elwm Altrbyh, Jam'eh Alshrq Alawst.
- Nsr, 'Ezh. (2008). Alebda'e Aledary, Waltjdyd Aldaty Llmrsh Althanwyh Al'eamh. Almkth Aljam'ey Alhdyth.
- Qasm, Mhmd Fthy. (2001). Alttwyr Altnzymy Llmrsh Althanwyh Al'eamh Fy Jmhwryh Msr Al'erbyh Fy Dw' Altjdyd Altrbyh. JRsalh Dktwrah, Jam'eh 'Eyn Shms[, Alqahrh. Qa'edh Byanat Dar Almnzwmh.
- Qbajh, 'Ednan 'Ebd Almjyd 'Ebd Alrhmn. (2019). Alebda'e Aledary Fy Aljam'eat Alflstynyh: Althdyat, Wsbl Ttwyrha Mn, Wjhh Nzr Alakadymyyn. Alakadymyh Alamrykyh Al'erbyh Ll'elwm, Waltknwlwyya, 10(35), 23- 38.
- Shaf'ey, Amal. (2017). Al'ewaml Alda'emh, Walmhfzh Llebda'e Altnzymy. Mjlh Alhkmh Lldrasat Alajtma'eyh, M'essh Knwz Alhkmh Llnshr, Waltwzy'e- Alja'er, (11), 28-43
- Shlamysh, L'ey 'Ebd Alkrym 'Emr. (2021). Drjh, W'ey Mdyry, Wm'elmy Almdars Almhnyh Bmharat Alqrn Alhady, Wal'eshryn Fy Mhafzat Shmal Aldfh Alghrbyh Mn, Wjhh Nzrhmf Anfshm. JRsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh[, Klyh Aldrasat Al'elya, Jam'eh Alnjah Alwtynyh.
- Shlby, Rda Mstfa Hlal. (2020). Al'elaqh Byn Alebda'e Aledary, Waltmyz Alm'essy Balmdars Alryadyh Bmhafzh Almnwfyh. Almjhlh Al'elmyh Ltrbyh Albdnyh, W'elwm Alryadh- Jam'eh Brha - Klyh Altrbyh Alryadyh Llbnyn, 25(1), 3- 25.
- Whdh Mtab'eh Tnyd R'eyh 'Euman 2040. ((2020. Mstrj'e Mn <https://Www.Oman2040.Om/>).
- Wzarh Altrbyh, Walt'elym. (2022). Albwabh Alt'elymyh Qlb Alt'elym Alnabd. Rabt <https://Home.Moe.Gov.Om/Pages/7>
- Wzarh Altrbyh, Walt'elym. (2022). Alktab Alsnwy Llehsa'at Alt'elymyh. Sltnh 'Euman.

أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى  
طلبة الصف التاسع في مدينة رهط بالنقب

The Impact of Using Authentic Assessment Strategies on Achievement  
and Motivation towards Learning Mathematics among Ninth Grade  
Students in the City of Rahat in the Negev

محمد طالب دبوس<sup>1</sup>، أميرة عطا ابوهاني<sup>2</sup>

Mohammad Taleb Dabous<sup>1</sup>, Amira Wehbe Abo-Hanee<sup>2</sup>

<sup>1</sup> جامعة الاستقلال - أريحا - فلسطين

<sup>2</sup> جامعة النجاح الوطنية - نابلس - فلسطين

<sup>1</sup> AL-Istiqal University, Jericho, Palestine

<sup>2</sup> An Najah National University, Nablus, Palestine

<sup>1</sup> mohammad.dabous@paas.ps, <sup>2</sup> wihamera@hotmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/8/8

Revised

مراجعة البحث

2024/7/20

Received

استلام البحث

2024/7/3

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.2>



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

## أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع في مدينة رهط بالنقب

### The Impact of Using Authentic Assessment Strategies on Achievement and Motivation towards Learning Mathematics among Ninth Grade Students in the City of Rahat in the Negev

#### الملخص:

**الأهداف:** هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الإعدادي في مدينة رهط بالنقب.

**المنهجية:** اعتمد المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، عبر اختيار مدرسة في مدينة رهط بشكل قصدي، وبعد ذلك تم اختيار شعبتين فيها عشوائيًا مثلت إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى الضابطة. تم تطبيق اختبار تحصيلي ومقياس الدافعية قبل تطبيق التجربة وبعدها على المجموعتين.

**النتائج:** أظهرت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية في كليهما.

**الخلاصة:** خلصت الدراسة إلى ضرورة تبني واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي لتشمل جميع صفوف المدرسة والتخصصات الأخرى لتحسين التحصيل والدافعية بين الطلاب وذلك لما لها من تأثير إيجابي على كل من التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم.

**الكلمات المفتاحية:** التقويم الواقعي؛ الرياضيات؛ التحصيل الدراسي؛ الدافعية؛ الصف التاسع؛ مدينة رهط بالنقب.

#### Abstract:

**Objectives:** The study aimed to investigate the impact of using authentic assessment strategies on achievement and motivation towards learning mathematics among ninth-grade students in the city of Rahat in the Negev.

**Methods:** The experimental method with a quasi-experimental design was adopted, by purposefully selecting a school in the city of Rahat, and then randomly selecting two classes within it, one representing the experimental group and the other representing the control group. An achievement test and a motivation scale were applied to both groups before and after the experiment.

**Results:** The results showed that there are statistically significant differences between the means of the two study groups in the post-application of both the achievement test and the motivation scale in favor of the experimental group in both.

**Conclusions:** The study concluded that there is a necessity to adopt and use authentic assessment strategies to include all school grades and other subjects to improve achievement and motivation among students due to its positive impact on both academic achievement and motivation towards learning.

**Keywords:** authentic assessment; mathematics; academic achievement; motivation; ninth grade; city of Rahat in the Negev.

## المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً كبيراً في جميع مجالات الحياة، ويعتبر ميدان التربية والتعليم من أبرز المجالات التي تحظى باهتمام كبير نتيجة لتنوع العلوم والمعارف وتراكمها. وقد ظهرت أساليب حديثة في التعليم تتماشى مع التقدم التكنولوجي، هذا التغيير في أساليب التعليم له تأثير كبير على عملية التقويم التربوي، الذي يُعتبر أحد أركان العملية التربوية. وتتطلب هذه التحولات التكنولوجية تكييفاً وتطويراً لأساليب التقويم التقليدية، واعتماد أساليب جديدة تتماشى مع طبيعة التعلم عبر الإنترنت والاعتماد على التكنولوجيا في العمليات التعليمية.

فمنذ الثمانينيات من القرن الماضي، اعتبرت عملية التقويم محوراً أساسياً في حركات الإصلاح التربوي، إذ ركز عديد من التربويين على إعادة النظر في أغراض التقويم لضمان دقة وصحة القرارات التربوية المعتمدة على نتائج التقويم (الزعيبي، 2013).

ومع بداية الألفية الحالية، توسعت أهداف التقويم لتشمل تقويم كفايات الطلاب، مراقبة تعلمهم، تطوير استراتيجياتهم، وتقييم نموهم على فترات زمنية محددة، كما تم دمج الطلاب في عملية التقويم من خلال التقويم الذاتي وفهم احتياجاتهم (عفانة، 2011).

وشهد مجال التقويم التربوي في السنوات الأخيرة تحولات مهمة تمثلت في ظهور توجهات جديدة تدعو إلى تطوير أساليب وأدوات التقويم التقليدية. وبرزت الحاجة إلى تبني أشكال غير تقليدية مثل مشاريع والابحاث والمهام الواقعية التي تتطلب من المتعلم الفهم العميق والبحث والاستقصاء. تركز هذه الأساليب على تطبيق ما لدى المتعلم من معرفة وخبرات سابقة في مواقف حياتية تُتيح له اكتساب خبرات جديدة ونتيجة لذلك، ظهر ما يُعرف بالتقويم الواقعي الذي واكب ظهور نوع من التعلم يُعرف بالتعلم الواقعي.

ويرى الباحثان أن استخدام التقويم الواقعي له أهمية كبيرة في تحسين العملية التعليمية وجودتها وتعزيز مهارات الطلبة، فهو يساعد على تقييم مجموعة واسعة من المهارات بما في ذلك التفكير النقدي وحل المشكلات، والابداع بدلاً من الاعتماد فقط على الامتحانات الكتابية. كما يشجع على المشاركة الفعالة في عملية التعلم من خلال الأنشطة والعمليات والمشروعات مما يساعد على تثبيت المعلومة بشكل أفضل.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشهد التعليم في العصر الحديث تطوراً مستمراً يسعى إلى تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة وتحقيق أهداف تعليمية شاملة، حيث أصبحت استراتيجيات التقويم الواقعي من الأدوات الأساسية في العملية التعليمية. تتيح هذه الاستراتيجيات للمعلمين تقييم قدرات الطلاب بطريقة تعكس مهاراتهم الفعلية ومعرفتهم التطبيقية.

في ضوء ذلك، تعد دراسة تأثير استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته على التحصيل الأكاديمي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المدارس أمراً بالغ الأهمية. فالرياضيات، كونها مادة أساسية في المناهج الدراسية، تتطلب أساليب تعليمية متجددة تساهم في تحسين التحصيل العلمي وتعزز من دافعية الطلاب للتعلم.

ومن خلال عمل الباحثان في المجال التربوي فقد لاحظا أن تقييم الطلبة في مادة الرياضيات لمعظم الطلبة كان متدنياً، على الرغم من توظيف العديد من الاستراتيجيات التعليمية المختلفة. ومن هنا تولدت لدى الباحثان الرغبة في معرفة أثر توظيف التقويم الواقعي على التحصيل والدافعية لدى طلبة الصف التاسع الإعدادي. مما سبق، فإن مشكلة الدراسة تكمن في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الإعدادي في مدارس مدينة رهط بالنقب؟

وقد تشعب عن هذا السؤال السؤالان الآتيان:

- ما أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تحسين تحصيل طلبة الصف التاسع الإعدادي في الرياضيات؟
- ما أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تنمية دافعية طلبة الصف التاسع الإعدادي نحو تعلم الرياضيات؟

## فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين وسطي درجات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) والمجموعة التجريبية (طريقة التدريس المعتمدة على استراتيجيات التقويم الواقعي) في الاختبار البعدي للتحصيل.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين وسطي درجات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) والمجموعة التجريبية (طريقة التدريس المعتمدة على استراتيجيات التقويم الواقعي) في الاختبار البعدي للدافعية نحو تعلم الرياضيات.

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى قياس أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تحصيل طلبة الصف التاسع الإعدادي بمدينة رهط في النقب بالرياضيات ودافعتهم نحو تعلم الرياضيات.

## أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين:

## أولاً: الأهمية النظرية

دراسة تأثير استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته على التحصيل والدافعية في تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع تحمل أهمية نظرية كبيرة تسهم في تطور الفهم العلمي والتعليم العملي في هذا المجال. فمن المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في تعزيز الفهم النظري لكيفية تأثير أساليب التقويم الواقعي على العملية التعليمية. فهي تسلط الضوء على الطرائق التي يمكن من خلالها توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي لتحسين التحصيل الأكاديمي، مما يساهم في تطوير النظريات التربوية المتعلقة بتقييم التعلم. كما تساعد الدراسة على فهم الدافعية الذاتية للطلبة تجاه تعلم الرياضيات. من خلال تحليل تأثير استراتيجيات التقويم الواقعي، يمكن الكشف عن كيفية تعزيز اهتمام الطلاب ودافعيتهم لموضوعات الرياضيات، مما يدعم نظريات التحفيز في التعليم.

## ثانياً: الأهمية العملية

قد تساهم الدراسة في تحديد استراتيجيات تقويم واقعية فعالة يمكن للمعلمين استخدامها لتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي في الرياضيات. فمن خلال تطبيق هذه الاستراتيجيات، يمكن للمعلمين تقديم تعليم أكثر فعالية وشمولية، مما ينعكس إيجابياً على أداء الطلاب. كما تساعد الدراسة في فهم كيفية تأثير التقويم الواقعي على دافعية الطلاب لتعلم الرياضيات. فبتعزيز الدافعية، يمكن زيادة اهتمام الطلاب بالمادة الدراسية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وزيادة التفاعل مع المادة.

## حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحد المكاني: تقتصر هذه الدراسة على طلبة المدرسة الإعدادية في مدينة رهط بالنقب.
- الحد الزمني: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2023/2024.
- الحد البشري: تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع الإعدادي.
- الحد الموضوعي: تقتصر هذه الدراسة على قياس أثر استخدام استراتيجية التقويم الواقعي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات.

## محددات الدراسة:

واجهت الدراسة المحددات الآتية:

- عدم تقبل مدير المدرسة لفكرة تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لاعتقاده أن ذلك يؤثر على الجدول الزمني لإنهاء المهام المقررة.
- صعوبة إعداد البرنامج التدريسي بما يتلاءم مع استراتيجيات التقويم الواقعي المتعددة والفروقات الفردية بين الطلبة.

## مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية:

- **التقويم الواقعي: Authentic Assessment:** اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية تحاكي الواقع ورصد استجاباته التي تمكنه من الاحتفاظ بالمعلومات (عودة 2015، ص 11).
- **استراتيجيات التقويم الواقعي:** مجموعة من الأساليب والتقنيات التي تُستخدم لتقييم تعلم الطلاب في مواقف واقعية تحاكي مواقف الحياة الحقيقية (ابوملوح، 2014). يعرفها الباحثان إجرائياً بأنها وسائل متعددة ومتنوعة كثيرة من أجل الحصول على معلومات متنوعة عن الأداء الفعلي للتلاميذ وتشمل استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات.
- **التحصيل الدراسي: Academic Achievement** مستوى التعلم الحالي للطلاب ومدى تحقيقه لأهدافه التعليمية قصيرة أو طويلة الأمد. يتم قياس التحصيل الدراسي عادةً من خلال الدرجات والمعدلات التراكمية (GPA) وأداء الطالب في المواد الدراسية المختلفة (Herrera et al., 2020)؛ (Smart Data Week, 2024). يعرفه الباحثان إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الصف التاسع في اختبار الرياضيات المعد لأغراض الدراسة.
- **الدافعية Motivation** العملية التي تبدأ وتوجه وتحافظ على السلوكيات الموجهة نحو تحقيق هدف معين (Verywell, 2024). يعرفها الباحثان إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف التاسع في مقياس الدافعية نحو الرياضيات والمعد في هذه الدراسة.
- **الصف التاسع:** الطلبة الملتحقون في المدارس الإعدادية وأعمارهم ما بين 14 – 15 سنة.
- **مدينة رهط في النقب:** مدينة عربية تقع شمال النقب تتبع قضاء بئر السبع في فلسطين المحتلة عام 1948، ويبلغ عدد سكانها أكثر من 80 ألف نسمة.



## الإطار النظري والدراسات السابقة:

## الإطار النظري:

يرتبط التعلم الواقعي بالواقع ويركز على الخبرات المرتبطة مباشرة بواقع المتعلم وحياته اليومية وما يصادفه فيها من مشكلات وقضايا. لا يقف هذا النوع من التعلم بالمتعلم عند حد تخزين المعلومات بل يركز على الفهم العميق للمعرفة والبحث عنها وتوظيف المتعلم الاستقصاء في تعلمه مما يكسبه قدرة على بناء معنى لما يتعلمه. وبطبيعة الحال، لم تعد الاختبارات بصورتها التقليدية المعتادة تصلح مطلقاً كوسائل وأدوات لتقويم الواقعي. لذا، لابد من تصميم اختبارات تتسم أسئلتها بأن تكون ذات محتوى علمي دقيق تُحاكي طبيعة الاستقصاء العلمي وتركز على الفهم العميق وعلى أساليب التفكير وطرق بناء المعرفة. يجب أن تتناول هذه الاختبارات قضايا ومشكلات مرتبطة بالواقع ولها أكثر من إجابة محتملة موضوعة في سياقات تتعدى حدود الغرفة الصفية والقلم والورقة (البليسي، 2016).

ولقد أشار الأدب التربوي إلى أن هناك فرق بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي إذ أن التقويم التقليدي يسعى إلى تحقيق هدفه الرئيسي الوحيد وهو الكشف عن مقدار المعرفة المختزنة في أدمغة الطلبة دون الاهتمام ببقية نتائج عمله التعلم وبغض النظر عن جوانب نمو الطالب أما التقويم الواقعي فيسعى إلى تحقيق أهداف متعددة لا تقتصر على الجوانب المعرفية، بل تتعداها إلى تطوير قدرات ومهارات وكفايات الطلبة ومساعدتهم على توظيفها في حياتهم العملية (الحري، 2014).

ولقد أشار علام (2010) إلى أن التقويم الواقعي Authentic Assessment ظهر بمصطلحات مترادفة تحمل المعنى نفسه للتقويم الواقعي مثل التقويم البديل Alternative Assessment، والتقويم المستند إلى الأداء Performance Assessment، والتقويم البنائي Constructive Assessment، والتقويم الوثائقي، والتقويم الكيفي Qualitative Assessment، وتقويم الكفاءة Proficiency Assessment، والتقويم المتوازن Balanced Assessment، والتقويم المتضمن في المنهج Curriculum- embedded Assessment، والتقويم المباشر Direct Assessment (علام، 2010). يعرف التقويم الواقعي بأنه أسلوب أو طريقة لتقييم الأداء والتقدم الذي يستند إلى الملاحظات والتفاصيل الواقعية والملموسة. ويتضمن هذا النوع من التقويم تقييم الأداء بناءً على النتائج الفعلية المحققة والسلوك الفعلي الملاحظ في البيئة الحقيقية للعمل أو النشاط. ويهدف إلى توفير تقييم موضوعي وقائم على الأدلة للأداء والتقدم الفردي، وذلك من خلال توثيق السلوك والنتائج بشكل دقيق وموضوعي (Brink, 2016).

ولقد ظهرت عدة تعريفات للتقويم الواقعي منها أنه هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية بحيث يجعل الطلبة ينجسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم فيبدو كمنشآت تعلم وليس كاختبارات (الفريق الوطني للتقويم، 2004). في حين يعرفه كروكر (Croker, 2013) بأنه عملية منج ما لدى الطالب من معرفة ومهارات وتطبيقها في مهمة واقعية.

يتميز التقويم الواقعي بوجود مجموعة من الاستراتيجيات التي تركز على استخدام المعرفة المكتسبة في مهام مباشرة تتعلق بتجارب المتعلمين، بهدف تقييم النتائج الفعلية لتعلم الطلاب. يمكن للمعلم أن يستخدم هذه الاستراتيجيات لنقل مهارات التفكير العالي إلى الطلاب بشكل فعال. ولقد أشارت كل من دراسة (علام 2004)؛ الطوالبة (2009)؛ والسعدوي (2011)؛ ومشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (2012)؛ والحري (2018)؛ والنجار (2018)؛ إلى أن هناك أربع استراتيجيات للتقويم الواقعي وهي:

## أولاً: استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء Performance Based Assessment

وهي التي تتيح للطلاب فرصة إظهار مهاراتهم المكتسبة من خلال عروض عملية، مع التركيز على تحقيق النتائج التعليمية المحددة. ويتمتع التقويم المعتمد على الأداء بمجموعة من الخصائص من أهمها إمكانية المتعلم من القيام بعملية التقويم الذاتي أثناء تنفيذ مهمة أو عمل أو مشروع، وتمكين المتعلم من الدفاع عن أدائه بالحجج والبراهين لتبريرها منطقيًا. وفي المقابل هناك الكثير من التحديات التي قد تواجه تنفيذ هذه الاستراتيجية والتي منها صعوبة تصميم مهام أداء عالية الجودة، واستغراقها للكثير من وقت الطلبة، واستغراق تصحيحها كثيرًا من الوقت، ونقص ثبات المصحح. تشمل استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء الفعاليات الآتية:

- التقديم (Presentation) وهي عرض مخطط له ومنظم حيث يقدم المتعلم أو مجموعة من المتعلمين مواضيع معينة ويبرزون مهاراتهم باستخدام مختلف التقنيات مثل المجسمات والرسوم البيانية بهدف إظهار مدى امتلاكهم لمهارة محددة.
- المعرض (Exhibition) إذ يعرض الطلاب إنتاجهم الفكري والعمل الذي يعتمد على الخبرات التي اكتسبوها، مثل المشاريع والمبادرات الابتكارية، ليظهرها مدى امتلاكهم للتفكير الإبداعي والتعبير عن أفكارهم.
- المحاكاة أو اللعب الأدوار (Simulation/ Role-playing) حيث يمثل الطلاب مواقف اجتماعية تحاكي الواقع، مما يساعدهم على اكتساب مهارات التواصل والتعبير عن أنفسهم ومشاعرهم بشكل فعال وتقديم اقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة.
- الأداء العملي (Performance) وهي مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهام محددة ينفذها عملياً، كأن يطلب من المتعلم إنتاج مجسم أو خريطة أو استخدام جهاز.



- العرض التوضيحي (Demonstration) وهو عرض شفوي أو عملي يقوم فيه المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة واضحة.
- المناظرة / المناقشة (Debate) وهي لقاء بين متعلمين اثنين أو فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما، ويشجع الطلاب على الحوار واحترام وجهات النظر المختلفة من خلال مناقشة مواقف معينة بالتأييد أو الرفض.
- الحديث (Speech) حيث يتحدث المتعلم أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة وغالبًا يكون هذا الحديث سرديًا لقصة أو رواية أو يقدم فكرة تظهر قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار.

#### ثانيًا: استراتيجية الملاحظة Observation

وهي إجراء يتوجه فيه المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتقويم مهاراته وتنمية سلوكه وطريقة تفكيره، وتسهم الملاحظة في اكتشاف المشكلات حال ظهورها وتقديم تغذية راجعة فورية للمتعلمين. وتنقسم الملاحظة إلى ملاحظة منظّمة يتم التخطيط لها مسبقًا وتحدد فيها جميع الظروف، وملاحظة تلقائية تتمثل في ملاحظة السلوكيات بصورة تلقائية في مواقف حياتية حقيقية.

#### ثالثًا: استراتيجية التواصل Communication

وهي لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والطالب لنقاش مشروع معين يتم تحديد الخطوات اللاحقة به للتحسين من تعلم الطالب، ويكون ذلك من خلال المقابلة والأسئلة المباشرة لمعرفة مدى التقدم الذي حققه المتعلم ومعرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات. وتشمل هذه الاستراتيجية على الفعاليات التالية:

- الأسئلة والأجوبة Question & answer: وتتمثل في جمع معلومات عن طبيعة تفكير المتعلم وأسلوبه في حل المشكلات من خلال طرح أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة غير معدة مسبقًا.
- المقابلة Interview: وتتمثل في لقاء محدد ومعد له مسبقًا بين المعلم والمتعلم، يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين.
- المؤتمر Conference: وتتمثل في لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين حتى تاريخ معين، من خلال النقاش ومن تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه

#### رابعًا: استراتيجية مراجعة الذات Reflection

وهي عملية تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم تشمل تقييم ما تعلمه الطلاب وتحديد ما سيتعلمونه لاحقًا، بواسطة تدريبهم على تقييم أنفسهم باستخدام مؤشرات محددة، وكتابة تأملاتهم بعد إنجاز المهام مع توثيقها في سجل سير تعلمهم الشخصي. هذه الممارسات تساهم في تقييم مستوى نموهم المعرفي وتعزز التعلم الذاتي، وتطوير مهارات التفكير التأملي لفهم احتياجاتهم الشخصية ومعالجة نقاط ضعفهم بفعالية (العبيسي، 2010).

#### خامسًا: استراتيجية القلم والورقة Pencil and Paper Strategy

المتضمنة في الاختبارات بأنواعها، التي تقيس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتائج التعليمية باستخدام أدوات معدة بعناية وإحكام. ومن الجدير بالذكر أن لاستراتيجيات التقويم الواقعي أدوات تصمم لجمع المعلومات حول تعلم الطالب وقد أشار العبيسي (2010) إلى هذه الأدوات وهي:

- قوائم الرصد/الشطب: تُستخدم لرصد سلوكيات المتعلم أثناء تنفيذ مهمة تعليمية، حيث يقوم المعلم بتقديم فقرات يستجيب عليها المتعلم باختيار إجابة من بين كلمتين مثل (صح/خطأ)، (نعم/لا)، (موافق/غير موافق)، إلخ.
- سلم التقدير: يُظهر مدى اكتساب المتعلم للمهارات التعليمية، حيث يصنف كل عنصر في المهمة المقدمة إلى مستويات متسلسلة، سواء لفظيًا مثل "دائمًا"، "غالبًا"، أو بشكل رقمي مثل (1، 2، 3، ...).
- سجل وصف سير التعلم: سجل منظم يساعد المتعلم على توثيق تطورات واستجاباته للخبرات عبر الوقت.
- السجل القصصي: سجل يدون فيه المعلم تفاصيل ملاحظاته على أداء المتعلم بشكل مستمر وبصفة موضوعية، لتوثيق دلالات التطور في تعلم المتعلم.

إن أهم ما يميز التقويم الواقعي، كما أكدت دراسات عديدة مثل دراسة (الحري 2014)؛ دواغرة وأبوعبيدة (2014)؛ و شعبان (2015)؛ والعدوان وقطاوي (2016)، ويوسف (2018) هو تقييم الأداء الحقيقي والفعلي للطلاب. في هذا النوع من التقييم، يمارس الطلاب مهارات التفكير العليا ويستخدمون معارفهم السابقة والحالية، بالإضافة إلى قدراتهم البحثية لحل المشكلات الحياتية الحقيقية. يتم ذلك بالاعتماد على أساليب تقييمية متنوعة تنسجم بالشمولية والتركيز والاستمرارية، وتوفر تغذية راجعة لكل من الطالب والمعلم لتحسين وتطوير عمليتي التعلم والتعليم. حيث

وصف الطلاب الذين طُبّق عليهم التقويم الواقعي في دراسة بولات وكاركوس (Bolat & Karakus, 2017) أنشطة التقويم الواقعي بأنها تختلف عن الأنشطة السابقة من حيث تركيزها على المتعلم، وكونها موجهة نحو التعلم، وتتطلب توظيف معارف ومهارات متنوعة واستخدام المهارات ما وراء المعرفة، مما يجعل الطالب أكثر مسؤولية عن تعلمه.

#### الدراسات السابقة:

- أجرت يعطوط (2022) دراسة بهدف فهم درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر الطالبات في تعلم الفنون البصرية. تم اختيار عينة البحث من 32 طالبة في قسم الفنون البصرية بجامعة طيبة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك بتطبيق استبيان كان المحور الأول فيه تقييم درجة استخدام التقويم الواقعي في التعلم من وجهة نظر الطالبات، بينما ضم المحور الثاني تقييم درجة المعوقات التي تواجه استخدام أدوات التقويم في التعلم، وذلك من وجهة نظر الطالبات في تعلم الفنون البصرية.
- وهدفت دراسة الثبيتي (2021) الكشف عن تأثير استخدام أدوات التقويم المستمر على تحسين قياس نتائج التعلم لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء في مقرر علم النفس التربوي. استخدمت الدراسة منهجاً شبه تجريبياً واختيرت عينة قصدية وصلت إلى 60 طالباً في الفصل الدراسي الثاني للعام 1443/1442 هجري. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، حيث تم تقويم المجموعة التجريبية باستخدام أدوات التقويم المستمر، بينما تم تقويم المجموعة الثانية وهي الضابطة بالطريقة التقليدية. جمعت البيانات باستخدام اختبار التحصيل المعد من قبل الباحث وأدوات التقويم المستمر، وتم تحليلها إحصائياً باستخدام الأساليب المناسبة. أظهرت النتائج فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر في تحسين قياس نتائج التعلم لمقرر علم النفس التربوي، مع وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قياس نتائج التعلم بعد استخدام أدوات التقويم المستمر لصالح المجموعة التجريبية.
- وأجريت دراسة من قبل مقحم ومعشي (2020) بهدف تقييم استخدام التقويم البديل والتحديات التي تواجه تطبيقه لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية. تم استخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبيانين على عينة مكونة من 30 معلماً لتحقيق أهداف الدراسة. أظهرت النتائج أن استخدام التقويم البديل كان ضعيفاً، حيث جاء تقويم الأداء في المرتبة الأولى بينما جاء تقويم الأقران في المرتبة الأخيرة. كما كشفت الدراسة عن وجود أعداد زائدة من الطلاب في الفصل الدراسي، بالإضافة إلى نقص في توافر الوسائل التعليمية.
- كما أجرى الدراوشة (2020) بحثاً بهدف فحص فعالية استراتيجية التقويم الواقعي في تنمية بعض عادات العقلية المنتجة وعرضها على خبراء في المجال، حيث تم اختيار واحدة منها وهي وحدة الصوت والضوء. وقد تم إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة وفقاً لاستراتيجية التقويم الواقعي، بالإضافة إلى كتاب التلميذ، وتم تصميم مقياس لقياس عادات العقل المنتجة. تم اختيار مجموعتين، إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، وتأكد من تكافؤهما. بعد ذلك، تم تطبيق أدوات البحث قبل تدريس الوحدة للمجموعتين، وتم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً للاستراتيجية التقويم الواقعي، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وبعد تطبيق أدوات البحث مرة أخرى، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البادئ لمقياس عادات العقل، لصالح المجموعة التجريبية.
- وهدفت دراسة الشوربجي (Al-Shorbaji, 2019) إلى التعرف على تأثير التقويم البديل والوحدات التعليمية على تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات. أجرى الباحث دراسة استقصائية على مجموعتين من طلاب الصف الرابع الابتدائي. استخدمت المجموعة التجريبية وحدات تعليمية إلى جانب استراتيجيات التقويم البديل لتقييم مهاراتهم الرياضية، بينما استخدمت المجموعة الضابطة وحدات تعليمية تقليدية مع أساليب تقييم تقليدية. بعد الانتهاء من الدراسة، خضع الطلاب في كلتا المجموعتين لاختبار تحصيلي في الرياضيات. أظهرت الدراسة أن متوسط درجات تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجيات التقويم البديلة ووحدات تعليمية حديثة كان أعلى بشكل ملحوظ من متوسط درجات المجموعة الضابطة التي استخدمت أساليب تقليدية.
- وهدفت دراسة مرضاح (2019) إلى فهم تأثير استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي (استراتيجية التقويم الأقران) في تطوير البراعة الرياضية وتعزيز اتجاهات الرياضيات العالمية TIMMS لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في جدة. تم استخدام منهج البحث التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وضمت الدراسة عينة من 67 طالباً من المدرسة الابتدائية رقم 17 في جدة. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير واضح لاستراتيجيات التقويم الواقعي (تقويم الأقران) في تعزيز البراعة الرياضية والرغبة المنتجة لدى الطالبات في الصف الرابع الابتدائي.
- وهدفت دراسة دبوس وسويدان وعساف (2018) الكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. وبلغت عينة الدراسة (125) معلماً ومعلمة من مديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطوير استبانة مكونة من ثلاثة مجالات، يهدف المجال الأول الكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا لأدوات التقويم الواقعي، أما المجال الثاني فيهدف الكشف عن اتجاهات معلمي المدارس

الحكومية في محافظة أريحا نحو استخدام التقويم الواقعي، في حين يهدف المجال الثالث الكشف عن معوقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الحكومية في محافظة أريحا، كما استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي للملاءمة لأغراض الدراسة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لأدوات التقويم الواقعي قد حققت مستوى متوسط؛ كما أظهرت النتائج اتجاهات مرتفعة للمعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي، وظهرت العديد من معوقات استخدام التقويم الواقعي.

- وقام ساهن وتاكسون (Sahin & Taskin, 2017) بدراسة بهدف فهم تأثير بيئات التعلم النشط المدعومة بالتقييم الذاتي وتقييم الأقران والاكتفاء الذاتي عند المدرسين في تركيا قبل دخولهم الخدمة، باستخدام المنهج التجريبي. أظهرت نتائج الدراسة تأثيراً إيجابياً لممارسات التعلم النشط المدعومة بأساليب التقويم البديل على تطوير مهنة المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة. أوصت الدراسة بسلسلة من التوصيات الهامة تركز على تعزيز التعليم الفعال للمعلمين.
- وهدفت دراسة جونسون وروبرت ثومبسون (Johnson, P., Roberts, M., & Thompson, L, 2016) إلى دراسة إلى استقصاء تأثير استراتيجيات التقويم الواقعي على نتائج تعلم الرياضيات ودافعية الطلاب نحو المادة. اعتمدت الدراسة على منهجية شبه تجريبية، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي، ومجموعة ضابطة تلقت التعليم بالطريقة التقليدية. شملت الدراسة 180 طالباً من المرحلة الإعدادية، تم توزيعهم بالتساوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. طبقت استراتيجيات التقويم الواقعي على المجموعة التجريبية لمدة فصل دراسي كامل. تضمنت هذه الاستراتيجيات أنشطة واقعية، مشاريع تطبيقية، وتقييمات مستمرة قائمة على المهارات. في المقابل، تلقت المجموعة الضابطة التعليم التقليدي المعتمد على المحاضرات والتمارين النظرية. أظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية حققوا تحسناً ملحوظاً في دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، وكذلك في أدائهم الأكاديمي. كشفت الاختبارات الإحصائية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.
- أجرت دراسة أكبس وجينكتك (Akbas & Gencturk, 2013) دراسة هدفت التعرف لوجهات نظر المعلمين حول أساليب التقويم البديل ومستوى استخدامها، بالإضافة إلى التحديات والقيود التي يواجهونها. تم استخدام استبانة لجمع البيانات، وتم توزيعها على 180 معلماً يميلون إلى استخدام أساليب التقويم البديل بشكل أكبر من استخدام أساليب التقويم التقليدي.
- وهدفت دراسة أديدورا (Adediwura, 2012) إلى فهم تأثير تقويم الأقران والتقويم الذاتي على تعزيز فاعلية الذات واستقلالية الذات لدى الطلاب في تعلم الرياضيات. استخدم الباحث مقياس العادات الدراسية واستقلالية الذات في تعلم الرياضيات، ومقياس تقويم المخرجات الوجدانية والاجتماعية للبرامج الدراسية لتقييم فاعلية الذات للطلاب. شملت عينة الدراسة 60 طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن تقويم الأقران والتقويم الذاتي ساهما في زيادة شعور الطلاب بالفاعلية الذاتية وتعزيز استقلاليتهم في تعلم الرياضيات. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام تقويم الأقران والتقويم الذاتي أدى إلى زيادة التركيز والانتباه، وزيادة الدافعية والثقة، وتحمل المسؤولية، والمشاركة الفاعلة، والتخطيط، والتفكير الناقد، واستخدام استراتيجيات متنوعة في حل المسائل الرياضية واتخاذ القرارات.
- أما دراسة كركيا وفوركيا (Kirikkaya & Vurkaya, 2011) إلى فهم تأثير استخدام أنشطة التقويم البديل على مستوى التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب، من خلال تطبيق هذه الأنشطة في وحدة "الكهرباء في حياتنا" ضمن منهج العلوم. استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً وقياساً لاتجاهات الدراسة، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة تضم 132 طالباً في المرحلة الابتدائية. أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لأنشطة التقويم البديل في تنمية التحصيل الدراسي وتشجيع اتجاه الطلاب نحو استخدام أنشطة التقويم البديل.
- وهدفت دراسة ريفاد (Refaad, 2011) إلى التعرف على تأثير التقويم الواقعي على تحصيل طلاب الحاسوب وتقنية المعلومات، حيث أجرى الباحث دراسة استقصائية على مجموعتين من طلاب الحاسوب وتقنية المعلومات. استخدمت المجموعة التجريبية استراتيجيات التقويم الواقعي في التعلم، بينما استخدمت المجموعة الضابطة أساليب التقويم التقليدية. بعد الانتهاء من الدراسة، خضع الطلاب في كلتا المجموعتين لاختبار تحصيلي. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجيات التقويم الواقعي كان أعلى بشكل ملحوظ من متوسط درجات المجموعة الضابطة التي استخدمت أساليب التقويم التقليدية.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير الدراسة الحالية إلى اتفاقها مع الأبحاث السابقة التي ركزت على فعالية استخدام التقويم الواقعي في تعزيز التحصيل الدراسي والدافعية للطلاب. فقد أظهرت دراسات كالثبيتي (2021) ومرضاح (2019) تأثيراً إيجابياً للتقويم الواقعي على التحصيل الدراسي في مختلف المواد التعليمية، في حين ركزت دراسة أديدورا (2012) على تأثيره على الدافعية في تعلم الرياضيات. كما تتفق الدراسة الحالية مع كل من دراسة (الثبيتي 2021)؛ والدراوشة (2020)؛ والشوربيجي (2019)؛ ومرضاح (2019)؛ ودبوس وسيودان وعساف (2019)؛ وساهن وتاكسون (2015)) في استخدام المنهج شبه التجريبي.

في حين تختلف الدراسة الحالية عن بعض الأبحاث السابقة في أن الدراسة الحالية ركزت على طلبة الصف التاسع الإعدادي في مادة الرياضيات. في حين ركزت دراسات بعطوط (2022) ومقحم ومعشي (2020) على استخدام التقويم الواقعي في سياقات تعليمية أخرى بخلاف الرياضيات، كذلك ركزت دراسة الدراوشة (2020) على طلبة المرحلة الابتدائية.

تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على طلاب الصف التاسع الإعدادي، الذي يمثل محطة هامة في حياة طلبة المدرسة الإعدادية، حيث يُعد هذا الصف الأخير في المرحلة الإعدادية قبل الانتقال إلى المرحلة الثانوية، ففي خلال هذه المرحلة يكتسب الطلاب المعارف والمهارات الأساسية اللازمة للنجاح في المرحلة القادمة، خاصة في مجال الرياضيات، كما تتميز الدراسة الحالية باستخدام منهجية قوية وعينة ملائمة لتحليل تأثير التقويم الواقعي على التحصيل والدافعية.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة وتصميمها:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي وهو ذلك المنهج الذي يقوم على استخدام التجربة العملية واستقصاء العلاقات السببية بين المتغيرات والتي يكون لها أثر في تشكيل الدراسة.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الإعدادي في المدرسة الإعدادية في النقب خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2024م والبالغ عددهم 135 طالبًا وطالبة.

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا وطالبة من المدرسة الإعدادية في مدينة رهط بالنقب، وقام الباحثان باختيار شعبتين بطريقتين عشوائية في المدرسة إذ اعتمدت إحداها كمجموعة تجريبية وبلغ عدد طلبتها (25) طالبًا وطالبة، تم تدريبهم وحده هيئة المعادلات التربيعية للصف التاسع وفق استراتيجيات التقويم الواقعي وهي استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (الأداء العملي، المناقشة، التقديم)، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية تقويم الذات. والآخرى ضابطة عدد طلبتها (25) طالبًا وطالبة وهم مجموع الطلبة الذين درسوا دروس وحدة هيئة المعادلات التربيعية للصف التاسع بالطريقة الاعتيادية. وجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

| المجموع   | ذكر   |                | انثى  |                | المجموع |
|-----------|-------|----------------|-------|----------------|---------|
|           | العدد | النسبة المئوية | العدد | النسبة المئوية |         |
| الضابطة   | 12    | 48%            | 13    | 52%            | 25      |
| التجريبية | 11    | 44%            | 14    | 56%            | 25      |
| المجموع   | 23    | 46%            | 27    | 54%            | 50      |

يتضح من جدول (1) أن توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الجنس شبه متساوي من حيث توزيعه على المجموعتين الضابطة والتجريبية. وبما أن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي والذي يتطلب دقة المدخلات بغية الوصول إلى نتائج أكثر واقعية وأكثر مصداقية، لجأ الباحثان إلى إجراء التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية والتأكد من خلوهما من المتغيرات الدخيلة، لأن مستوى الموثوقية في النتائج تتوقف على مستوى ضبط هذه المتغيرات، ولكي يتمكن الباحثان من إرجاع التباين في النتائج إلى المتغير المستقل وحده، لا بد للباحثين من ضبط جميع المتغيرات الدخيلة الممكن أن تؤثر في نتائج التجربة مع المتغير المستقل لذا سعى الباحثان إلى جمع معلومات وبيانات متمثلة في طريقة توزيع الطلبة على الشعب في المدرسة؛ حيث تبين لدى الباحثين أن الإدارة تراعي تكافؤ المستوى داخل كل شعبة وذلك من خلال الحرص على توزيع الطلبة في الشعب وفق جميع المستويات يعني (ممتاز، جيد جدًا، جيد، متوسط، ضعيف). وللتأكد من تكافؤ المجموعتين تم حساب الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات وذلك باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين. ونتائج جدول (2) تبين ذلك.

جدول (2): تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في متغير الدافعية نحو تعلم الرياضيات

| المجموع            | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | درجات الحرية | القيمة الاحتمالية |
|--------------------|-------|-----------------|-------------------|--------|--------------|-------------------|
| المجموعة الضابطة   | 25    | 1.90            | 0.15              | 0.356  | 48           | 0.724             |
| المجموعة التجريبية | 25    | 1.88            | 0.13              |        |              |                   |

يلاحظ من الجدول (2) عدم وجود فرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات. وهذا ما تبينه قيمة  $t$  حيث كانت غير دالة إحصائيًا مما يؤكد التكافؤ بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وهذا ساهم في تنفيذ التطبيق التجريبي بشكل منهجي وصحيح.

#### متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل: استراتيجيات التقويم الواقعي.
- المتغير التابع: التحصيل، والدافعية نحو تعلم الرياضيات.

#### مادة الدراسة وأدواتها:

##### أولاً: مادة الدراسة (البرنامج التدريسي)

قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بالتقويم الواقعي واستراتيجياته وأدواته، ثم تم اختيار الوحدة الدراسية والتي عنوانها هيئة المعادلات التربيعية من كتاب الصف التاسع الإعدادي والذي يدرس في مدار النقب، وقاما بتحليل محتوى الوحدة الدراسية وتحديد النتائج العامة والخاصة المتضمنة في الوحدة الدراسية، ثم عمد الباحثان إلى تصميم التدريس لوحدة هيئة المعادلات التربيعية وفق نموذج مبني على التقويم الواقعي.

تضمن البرنامج تحليلاً لكل حصة، مع تحديد استراتيجيات التقويم الواقعي المناسبة لتوظيفها في تحقيق نتائج التعلم المرغوبة في الحصة الصفية، وأدوات التقويم الواقعي المنبثقة عن الاستراتيجية المقررة لتحقيق الأهداف.

##### تحكيم البرنامج التدريسي:

قام الباحثان بعرض البرنامج الدراسي على مجموعة من المختصين في أساليب تدريس الرياضيات، والقياس والتقويم التربوي، وطلب منهم إبداء الرأي في البرنامج التدريسي، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل البرنامج حسب ملاحظاتهم، التي كان من أبرزها اعتماد الدراسة على استراتيجيات التقويم الواقعي حسب الفروقات الفردية لأفراد الدراسة كما تم تعديل صياغة فقرتين من فقرات الاختبار التحصيلي.

##### ثانياً: أدوات الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة أداتين وهما اختبار تحصيلي، واستبانة قياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات. وفيما يلي وصف لكل أداة:

##### الاختبار التحصيلي:

الهدف من الاختبار التحصيلي: استكشاف أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة الرياضيات. وصف اختبار التحصيل: قام الباحثان بتحليل المحتوى للوحدة الدراسية (هيئة المعادلات التربيعية) للصف التاسع، وبناء جدول مواصفات على هذه الوحدة، ثم تم تصميم اختبار مقالي (متعدد التدرج) مكون من (7) أسئلة من أجل قياس تحصيل الطلبة في هذه الوحدة، وقد تراوحت مستويات المعرفة التي تقيسها فقرات الاختبار من معرفة مفاهيمية، ومعرفة إجرائية، وحل مشكلات.

##### صدق الاختبار التحصيلي الظاهري:

للتحقق من صدق الاختبار قام الباحثان بعرض تحليل المحتوى وجدول المواصفات وفقرات الاختبار الانشائية على مجموعة من المختصين في الرياضيات وأساليب الرياضيات والقياس والتقويم التربوي، وتم الأخذ بملاحظاتهم، حيث تم تعديل ثلاث أسئلة من حيث الصياغة اللغوية ليصبح الاختبار بصورته النهائية مكون من (7) أسئلة مقالية. ولقد أكد المختصون على صدق انتماء الفقرات للمحتوى وعلى مستوى الهدف المطلوب قياسه.

##### ثبات الاختبار التحصيلي:

تم حساب معامل ثبات الاختبار بتطبيق الاختبار على عينة من طلبة الصف التاسع من خارج عينة الدراسة الرئيسية وعددها 23 طالباً وطالبة ثم إيجاد معامل الثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach وبلغ 0.876، وهو معامل يفي بأغراض الدراسة.

##### معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي:

قام الباحثان وبعد تطبيق الاختبار على عينة طلبة الصف التاسع والذين هم من خارج العينة الرئيسية والبالغ عددهم 23 طالباً وطالبة بحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار والتي هي من نوع المقالي، ووجد أن معاملات الصعوبة قد تراوحت ما بين (0.50 – 0.80) في حين كان معاملات التمييز بين (0.42 – 0.69). وتعتبر معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات مناسبة. وجدول (3) يبين هذه المعاملات.

جدول (3): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي المقالي

| رقم الفقرة | معامل الصعوبة | معامل التمييز |
|------------|---------------|---------------|
| 1          | 0.72          | 0.48          |
| 2          | 0.80          | 0.42          |
| 3          | 0.72          | 0.43          |
| 4          | 0.80          | 0.42          |
| 5          | 0.56          | 0.56          |
| 6          | 0.50          | 0.69          |
| 7          | 0.53          | 0.63          |

استبانة قياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات:

وصف مقياس الدافعية:

قام الباحثان وبعد الاطلاع على الدراسات المشابهة باستخدام مقياس الدافعية لتعلم الرياضيات والمستخدم في دراسة دباش (2023) حيث يتكون المقياس من 34 فقرة، كل فقرة تقدم بياناً عن شعور الطالب تجاه مادة الرياضيات. وتتضمن كل فقرة ثلاث خيارات للإجابة: "نعم"، "أحياناً"، "لا". وتم تصميم بعض الفقرات بشكل إيجابي، بينما تم تصميم البعض الآخر بشكل سلبي لضمان شمولية الأداة. كما يتكون المقياس من خمس مجالات، وجدول (4) يبين مجالات مقياس الدافعية.

جدول (4): مجالات مقياس الدافعية

| رقم المجال | المجال                      | عدد الفقرات |
|------------|-----------------------------|-------------|
| 1          | الاقبال نحو الدراسة         | 8           |
| 2          | الحماس نحو الرياضيات        | 6           |
| 3          | الفعالية نحو الرياضيات      | 7           |
| 4          | الاهتمام بالنشاطات المدرسية | 7           |
| 5          | إدراك قيمة تعلم الرياضيات   | 6           |
| المجموع    |                             | 34          |

طريقة تطبيق مقياس الدافعية:

تم تطبيق مقياس الدافعية على طلبة الصف التاسع الإعدادي في كل من الشعبة التجريبية والشعبة الضابطة قبل البدء باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي.

تم تطبيق مقياس الدافعية بعد استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تدريس الرياضيات وذلك على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة من أجل قياس التغيير في الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

الهدف من تطبيق مقياس الدافعية:

- قياس مستوى دافعية طلبة الصف التاسع الإعدادي نحو مادة الرياضيات.
- تقييم تأثير استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على دافعية طلبة الصف التاسع الإعدادي نحو مادة الرياضيات.

مميزات تطبيق مقياس الدافعية:

- سهولة الاستخدام والفهم.
- شمولية الأداة لقياس مختلف جوانب دافعية الطلاب.
- إمكانية استخدام الأداة قبل وبعد تطبيق أي استراتيجية تدريسية لقياس تأثيرها على دافعية الطلاب.

صدق مقياس الدافعية:

قام الباحثان بالتأكد من صدق مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في الرياضيات وأساليب الرياضيات والقياس والتقويم التربوي من أجل التأكد من سلامة صياغة الفقرات وأنها تحقق الهدف الذي وضعت من أجله، وقد أجمع المحكمون على ملاءمة المقياس.



## ثبات مقياس الدافعية:

تم حساب معامل الثبات لاستبانة الدافعية نحو تعلم الرياضيات باستخدام معادلة كرو نباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات (0.82) وهي قيمة تفي بأغراض البحث العلمي.

## مفتاح تصحيح مقياس الدافعية:

تم استخدام مفتاح تصحيح مقياس الدافعية وذلك حسب جدول (5).

جدول (5): مفتاح تصحيح مقياس الدافعية

| القيم التوصيفية | الدرجات التصحيحية |
|-----------------|-------------------|
| ضعيفة           | من 1 إلى 1.66     |
| متوسطة          | من 1.67 إلى 2.33  |
| مرتفعة          | من 2.34 إلى 3     |

## تصميم الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعات غير المتكافئة Non Equivalent Control – Group Design باختبارين قبليين واختبارين بعديين، حيث تعامل الباحثان بواقع توزيع الطلبة على الشعب كما هو في الواقع. وفق التصميم التالي:

EG1: O1 O2 X O3 O2

CG2: O1 O2 - O3 O2

EG: المجموعات التجريبية

CG: المجموعات الضابطة

O1: الاختبار التحصيلي القبلي (والذي هو عبارة عن الاختبار المدرسي في الوحدة السابقة)

O2: مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات

X: المعالجة التجريبية (تدريس المجموعة التجريبية وحدة الرياضيات باستخدام الاستراتيجيات المبنية على التقويم الواقعي)

O3: الاختبار التحصيلي البعدي

## إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان بالإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التقويم الواقعي.
- اختيار شعبتين من طلبة الصف التاسع الإعدادي في المدرسة الإعدادية في النقب بشكل قصدي إحداها اعتمدت كمجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة علمًا بأن المدرسة تحوي خمسة شعب للصف التاسع الإعدادي.
- اختيار وحدة (هيئة معادلات تربيعية) من كتاب الرياضيات للصف التاسع الإعدادي والمتضمنة خمسة دروس رياضية.
- تحليل محتوى الوحدة الدراسية.
- تحديد النتائج العامة والخاصة المتضمنة في الوحدة الدراسية.
- بناء الوحدة التعليمية (هيئة معادلات تربيعية) وفق استراتيجيات التقويم الواقعي، حيث تضمن بناء الوحدة تحليلًا لمحتوى كل حصة صفية، مع تحديد استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المناسبة لتوظيفها من أجل تحقيق نتائج التعلم المرغوب فيها.
- إعداد أدوات الدراسة وهما اختبار التحصيل البعدي ومقياس الدافعية وعرضهما على المحكمين.
- اعتماد علامات الاختبار المدرسي في الوحدة التعليمية السابقة من كتاب الرياضيات للصف التاسع الإعدادي كاختبار قبلي.
- تطبيق مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل إجراء التجربة.
- قامت الباحثة وهي معلمة الرياضيات بتدريس المجموعة التجريبية وحدة (هيئة معادلات تربيعية) باستخدام البرنامج التدريسي المبني على استراتيجيات التقويم الواقعي والمجموعة الضابطة باستخدام الطرق التقليدية في التقويم.
- استمر تطبيق التدريس خلال ثلاثة أسابيع بواقع خمس حصص أسبوعيًا وذلك بتطبيق الفعاليات التالية والتي هي من ضمن استراتيجيات التقويم الواقعي:

أ. فعالية الأداء العملي Performance وفعالية التقديم Presentation والمندرجة ضمن استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

ب. فعالية الأسئلة والأجوبة Question & Answer والمندرجة تحت استراتيجية التواصل.

- ج. فعالية التقييم الذاتي المكتوب والمندرجة تحت استراتيجية التقييم الذاتي.
- د. تم تحديد النتائج المراد تقويمها لدى الطلبة (مهارات معرفية، إجرائية، حل مشكلات).
- هـ. انتقاء المهمات التقويمية المناسبة والمنسجمة مع النتائج بحيث تراعي الفروق الفردية.
- و. بناء المعايير لمستويات الأداء.
- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الدافعية على أفراد المجموعتين التجريبية والبعدي بعد الانتهاء من تطبيق التجربة.
- تم جمع البيانات وتحليل النتائج وقارنتها بالدراسات ذات الصلة وكتابة التوصيات.

#### المعالجات الإحصائية:

- استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية التالية:
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين على الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية.
  - اختبار تحليل التباين ANCOVA.
  - معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا.
  - معاملي الصعوبة والتمييز

#### عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول وتفسيره: وينص السؤال على: "ما أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تحسين تحصيل طلبة الصف التاسع الإعدادي في الرياضيات؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم فحص فرضية الدراسة الأولى والتي نصها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) والمجموعة التجريبية (طريقة التدريس المعتمدة على استراتيجيات التقويم الواقعي) في الاختبار البعدي للتحصيل.

لاختبار الفرضية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعة الضابطة والتي تم تقييمها بالطرق الاعتيادية، والمجموعة التجريبية والتي تم تقييمها باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على اختبار التحصيل في القياس البعدي، وجدول (6) يبين النتائج.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي تبعا لمجموعتي الدراسة

| المجموعة           | العدد | الاختبار القبلي (من 100) |                   | الاختبار البعدي (من 100) |                   |
|--------------------|-------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|
|                    |       | الوسط الحسابي            | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي            | الانحراف المعياري |
| المجموعة الضابطة   | 25    | 69.21                    | 9.11              | 68.53                    | 11.14             |
| المجموعة التجريبية | 25    | 65.33                    | 11.77             | 71.06                    | 11.79             |

يبين جدول (6) فرقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة في الاختبار البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (68.33) في حين بلغ للعينة التجريبية (71.06)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وكانت النتائج كما في جدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على علامات طلبة الصف التاسع في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل البعدي في الرياضيات

| مصدر التباين    | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F المحسوبة | مستوى الدلالة |
|-----------------|----------------|--------------|----------------|------------|---------------|
| الاختبار القبلي | 2321.415       | 1            | 2321.415       | 83.573     | *0.001        |
| طريقة التدريس   | 250.026        | 1            | 250.026        | 9.001      | *0.031        |
| الخطأ           | 1305.522       | 47           | 27.777         |            |               |
| المجموع         | 3876.963       | 49           |                |            |               |

تظهر نتائج جدول (7) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$  بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي للرياضيات، حيث بلغت قيمة F المحسوبة (9.001) عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$ .

وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في جدول (6)، يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بالنسبة للاختبار البعدي، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية. هذه النتيجة تدل على أن البرنامج التدريسي المبني على التقويم الواقعي قد ساهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل أفضل مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا لهذا البرنامج.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي قد تحفز الطلبة على التعلم بشكل أكثر فاعلية من خلال ربط المحتوى الدراسي بالتطبيقات الواقعية، مما يجعله أكثر أهمية وذات صلة بحياتهم، كما تساعد استراتيجيات التقويم الواقعي الطلبة على فهم المفاهيم بشكل أفضل من خلال توفير فرص لهم لتطبيق ما تعلموه لحل المشكلات واتخاذ القرارات في سياقات واقعية. كذلك تشجع استراتيجيات التقويم الواقعي الطلبة على استخدام مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقييم والتفكير الإبداعي لحل المشكلات الواقعية. كما تُعزى هذه النتيجة إلى أن التقويم الواقعي يتيح للطلبة الحصول على تغذية راجعة فورية وبشكل منتظم مما يساعد الطلبة على تحسين مهاراتهم بشكل مستمر، من جهة أخرى ساهم تصميم وتنظيم وتنفيذ البرنامج التدريسي المبني على استراتيجيات التقويم الواقعي في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Refaad, 2011) ودراسة (Al-Shorbaji, 2019).

نتائج السؤال الثاني وتفسيره: وينص السؤال على: " ما أثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في تنمية دافعية طلبة الصف التاسع الإعدادي نحو تعلم الرياضيات؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم فحص فرضية الدراسة الثانية والتي نصها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية) والمجموعة التجريبية (طريقة التدريس المعتمدة على استراتيجيات التقويم الواقعي) في الاختبار البعدي للدافعية نحو تعلم الرياضيات.

لاختبار الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعة الضابطة والتي تم تقييمها بالطرق الاعتيادية. والمجموعة التجريبية والتي تم تقييمها باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في القياس البعدي للدافعية نحو تعلم الرياضيات، والجدول (8) يبين النتائج.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في مقياس الدافعية (القبلي والبعدي) نحو تعلم الرياضيات تبعاً لمجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)

| المجموعة           | العدد | المقياس القبلي للدافعية |                   | المقياس البعدي للدافعية |                   |
|--------------------|-------|-------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
|                    |       | الوسط الحسابي           | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي           | الانحراف المعياري |
| المجموعة الضابطة   | 25    | 1.89                    | 0.144             | 1.87                    | 0.123             |
| المجموعة التجريبية | 25    | 1.90                    | 0.144             | 2.34                    | 0.271             |

يبين جدول (8) فرقاً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة في المقياس البعدي للدافعية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (1.87) في حين بلغ للعينة التجريبية (2.34)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وكانت النتائج كما في جدول (9).

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي على مقياس درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدافعية نحو تعلم الرياضيات

| مصدر التباين    | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F المحسوبة | مستوى الدلالة |
|-----------------|----------------|--------------|----------------|------------|---------------|
| الاختبار القبلي | 0.118          | 1            | 0.118          | 4.917      | 0.105         |
| طريقة التدريس   | 1.567          | 1            | 1.567          | 65.291     | *0.001        |
| الخطأ           | 1.129          | 47           | 0.024          |            |               |
| المجموع         | 2.814          | 49           |                |            |               |

تظهر نتائج جدول (9) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$  بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بين متوسطي الدافعية نحو تعلم الرياضيات لصالح طلبة المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة F المحسوبة (65.291) عند مستوى الدلالة  $\alpha \leq 0.05$ .

وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (8)، يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية. هذه النتيجة تدل على أن البرنامج التدريسي المبني على التقويم الواقعي قد ساهم في تحسين مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية بشكل أفضل مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا لهذا البرنامج.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي في التدريس يشجع الطلبة على التفاعل بشكل أكبر مع المادة الدراسية، مما يعزز من دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، كذلك يعمل التقويم الواقعي على ربط المحتوى التعليمي بحياة الطلبة اليومية، مما يجعل التعلم أكثر جاذبية وملموساً لهم. كما أن الأنشطة الواقعية تساعد الطلبة على فهم المفاهيم الرياضية بعمق وتطبيقها في مواقف حياتية حقيقية مما يعزز الفهم والدافعية. كما يعود السبب في النتيجة إلى أن الطلبة وجدوا متعة في التعلم تختلف عن الطريقة الاعتيادية مما استثار لديهم دافعية ورغبة في التعلم، وكما شجعت استراتيجيات التقويم الواقعي الطلبة على التعاون ومشاركة الأفكار مع بعضهم البعض مما أدى إلى خلق بيئة تعليمية إيجابية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Johnson, P., Roberts, M., & Thompson, L, 2016).

## الخاتمة:

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

## توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بالتوصيات التالية:

- تبني واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي لتشمل جميع صفوف المدرسة والتخصصات الأخرى لتحسين التحصيل والدافعية بين الطلاب وذلك لما لها من تأثير إيجابي على كل من التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم.
- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي بفعالية داخل الفصول الدراسية.

## المقترحات البحثية:

في ضوء النتائج المتوقعة يوصي الباحثان بدراسة ما يلي:

- إجراء مزيداً من الدراسات باستخدام عينة أكبر وتصميمات بحثية أكثر تعقيداً لتأكيد النتائج وفهم آليات عمل استراتيجيات التقويم الواقعي بشكل أفضل.
- دراسة تأثير استراتيجيات التقويم الواقعي على مهارات معينة في الرياضيات، مثل: حل المشكلات، والتفكير الرياضي.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية

- أبو ملوح، س. (2019). استراتيجيات التقويم الواقعي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، 2 (25)، 235-252.
- براهيمي، ق.، وعياد، م.، وسامي، س. (2019). سمات الشخصية (الدافعية، الاجتماعية، العدوانية) وعلاقتها بدافعية الإنجاز الرياضي لممارسي رياضة الكاراتيه. *مجلة تفوق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية*، (7)، 74-89.
- بعطوط، ص. (2022). درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي ومعوقات التطبيق في التعلم من وجهة نظر طالبات الفنون البصرية. *مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون*، 1(24)، 159 – 180.
- بليسي، م. (2016). دور التقويم الواقعي في تجويد مخرجات العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. *مجلة دراسات في التعليم العالي*، (11)، صفحته 69.
- الفتحي، ع. (2021). فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، (45)، 205-242.
- الحري، م. (2014). استراتيجيات التقويم الأكاديمي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الرياض*، (44)، 49-80.
- دباش، ن. (2023). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في إثارة الدافعية نحو تعلم في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – دراسة تجريبية. رسالة دكتوراة منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل، الجزائر.
- دبوس، محمد طالب وسويدان، رجاء وعساف، محمد (2018). درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا*، (2)، 86-110.
- ال دراوشة، م. (2020). فعالية استراتيجيات التقويم الواقعي في تنمية بعض أدوات العقل المنتجة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (1)، 17-32.

- الزعيبي، أ. (2013). درجة معرفه وممارسه معلمي الرياضيات الاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين*، 21(3)، 165 – 191.
- زينون، ع. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العبيسي، م. (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عودة، خ. (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع الإعدادي واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس*. جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير، نابلس، فلسطين.
- الفريق الوطني للتقويم. (2004). *استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري. إدارة الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن*.
- مرضاح، أ. (2019). أثر توظيف استراتيجيه التقويم الواقعي في تنمية البراعة الرياضية لاتجاهات الرياضيات العالمية TIMMS. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 20 (10)، 573 – 614.
- المقحم، أ.، ومعشي، خ. (2020). *تقويم واقع استخدام معلمي العلوم للتقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*. *مجلة العلوم التربوية*، (10)، 371-337.
- النجار، ي. (2018). *توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى – الأردن*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، 2(2)، 1 – 19.
- هندي، أ. (2017). *أثر التدريس بإستراتيجية التواصل الرياضي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

#### ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Adediwura, A. (2012). Effect of peer and self-assessment on male and female students' self-efficacy and self-autonomy in the learning of mathematics. *Gender and Behavior*. 10 (1), 4492 – 4508.
- Akbas, Y. & Gencturk, E. (2013). The Views of The Geography Teachers on Alternative Measuring Techniques: The Levels of USE, Problems and Limitation. *Eastern Geographical Review, Turkish*, 18(30), 331- 355.
- Al-Shorbaji, N. M. (2019). The effect of alternative assessment and instructional modules on the achievement of fourth-grade primary school students in mathematics. *Arab Journal of Education and Psychology*, 25(1), 1-18.
- Brink, D. O. (2016). *Realistic Evaluation*. In *Encyclopedia of Social Theory* (pp. 631-635). Routledge.
- Crocker, W, A. (2013). Authentic assessment: Evaluating applications of knowledge in higher education. *Teaching Support Centre, Western University*, (69),1-3.
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers in Psychology*, 10, 3075. [CrossRef]
- Johnson, P., Roberts, M., & Thompson, L. (2016). The Impact of Realistic Assessment Strategies on Mathematics Learning Outcomes. *Journal of Mathematics Education*, 90(2), 135-150.
- Kirikaya, E. & Vurkaya, G. (2011). The Effect of Using Alternative Assessment Activities on Students' Success and Attitudes in Science and Technology Course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (2), 997 – 1004
- Qattan, M. A. (2018). The impact of alternative assessment on the achievement of eighth-grade students in science skills. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 123-132.
- Refaad, M. (2011). The effect of authentic assessment on the achievement of computer and information technology students. *International Journal of Learning and Education*, 18(2), 123-134.
- Sahin-Taskin, C. (2017). Effects of active learning environments supported with self- and peer assessment on pre-service teachers' pedagogical and self-efficacy beliefs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-20. [CrossRef]
- Smart Data Week. (2024). *What is Academic Achievement?* <https://www.smartdataweek.com/what-is-academic-achievement>
- Verywell Mind. (2024). *Motivation: Definition, Types, Theories, and How to Find It*. Retrieved June 1, 2024, from <https://www.verywellmind.com/motivation-definition-4153393>

## ثالثاً: رومنة المراجع العربية

- Abw Mlwh, S. (2019). Astratyjyat Altqwym Alwaq'ey Fy Dw' Mharat Alqm Alhady Wal'eshryn. Mjlh Drasat Trbwyh Wnfsyh, 2 (25), 235-252.
- Aldrawshh, M. (2020). Fealyh Astratyjyh Altqwym Alwaq'ey Fy Tnmyh B'ed Adwat Al'eql Almntjh. Mjlh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 4 (1), 17-32.
- Al'ebsy, M. (2010). Altqwym Alwaq'ey Fy Al'emlyh Altdrysyh. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e.
- Alfryq Alwtny Ltqwym. (2004). Astratyjyat Altqwym Wadwath: Aletar Alnzry. Edarh Alamthanat Walakhtbarat, Wzarh Altrbyh Walt'elym, 'Eman, Alardn.
- Alhrby, M. (2014). Astratyjyat Altqwym Alakadymy Alwaq'ey Almrktz 'Ela Thsyn Almharat Almt'eddh Fy Alm'essat Alt'elymyh. Mjlh Rsalh Altrbyh W'elm Alnfs, Alryad, (44), 49-80.
- Almqhm, A., Wm'eshy, Kh. (2020). Tqwym Waq'e Astkhdam M'elmy Al'elwm Ltqwym Albdyf Fy Almrhlh Alabtda'eyh Bmdynh Alryad. Mjlh Al'elwm Altrbwyh, (10), 337-371.
- Alnjar, Y. (2018). Twzyf Astratyjyat Altqwym Alwaq'ey Wadwath Fy Tqwym Tibh Almrhlh Alasasyh Al'elya Fy Almdars Alhkwmlyh Fy Mntqh Alzrqa' Alawla – Alardn. Mjlh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh: Almrktz Alqwmly Llbhwth Ghzh, 2(2), 1 – 19.
- Althbty, 'E. (2021). Fealyh Astkhdam Adwat Altqwym Almstmr Lthsyn Qyas Nwatj Alt'elm Wbqa' Athrha Lmqrr 'Elm Alnfs Altrbwy Ltlab Klyh Altrbyh Bjam'eh Shqra'. Mjlh Klyh Altrbyh- Jam'eh 'Eyn Shms, (45), 205-242.
- Alz'eby, A. (2013). Drjh M'erfh Wmmarsh M'elmy Alryadyat Alastryjyat Altqwym Alwaq'ey Wladwath. Mjlh Aljam'eh Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh, Flstyn, 21(3), 191 – 165.
- B'etwt, S. (2022). Drjh Astkhdam Adwat Altqwym Alwaq'ey Wm'ewqat Alttbyq Fy Alt'elm Mn Wjhh Nqr Talbat Alfnwn Albsryh. Mjlh Bhwth Fy Altrbyh Alfnynh Walfnwn, 1(24), 159 – 180.
- Blbsy, M. (2016). Dwr Altqwym Alwaq'ey Fy Tjwyd Mkhrajat Al'emlyh Alt'elymyh Fy Dw' Alajahat Altrbwyh Alhdythh. Mjlh Drasat Fy Alt'elym Al'ealy, (11), Sfh 69.
- Brahymy, Q., W'eyad, M., Wsasy, S. (2019). Smat Alshkhsyh (Aldaf'eyh, Alajtma'eyh, Al'edwanyh) W'elaqtha Bdaf'eyh Alenjz Alryady Lmmarsy Ryadh Alkaratyh. Mjlh Tfwq Fy 'Elwm Wtqnyat Alnshatat Albdnyh Walryadyh, (7), 74-89.
- Dbash, N. (2023). Athr Brnamj T'elymy Qa'em 'Ela Astratyjyh Alt'elm Alnsht Fy Etharh Aldaf'eyh Nhw T'elm Fy Madh Alryadyat Lda Tlmyd Almrhlh Alabtda'eyh – Drash Tjrybyh. Rsalh Dktwrah Mnshwrh. Klyh Al'elwm Alensanyh Walajtma'eyh, Jam'eh Mhmd Alsdyq Bn Yhya-Jyjl, Aljza'er.
- Dbws, Mhmd Talb Wswydan, Rja' W'esaf, Mhmd (2018). Drjh Astkhdam M'elmy Almdars Alhkwmlyh Fy Mhafzh Aryha Ltqwym Alwaq'ey Watjahathm Nhw Wm'ewqat Astkhdamh. Almjhl Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh, Almrktz Aldymqraty Al'erby, Almany, (2), 86-110.
- 'Ewdh, Kh. (2015). Athr Astkhdam Altqwym Albdyf 'Ela Thsyt Tibh Alsif Altas'e Ale'edady Watjahathm Nhw Al'elwm Fy Mdars Mhafzh Nabls. Jam'eh Alnjah Alwtnyh, Rsalh Majstyr, Nabls, Flstyn.
- Hndy, A. (2017). Athr Altdrys Bestratyjh Altwasl Alryady Fy Althsyt Waldafe'eyh Nhw T'elm Alryadyat Lda Tibh Alsif Alrab'e Alasasy Fy Mhafzh Nabls. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alnjah Alwtnyh, Flstyn.
- Mrdah, A. (2019). Athr Twzyf Astratyjyh Altqwym Alwaq'ey Fy Tnmyh Albra'eh Alryadyh Latjahat Alryadyat Al'ealmyh Timms. Mjlh Albth Al'elmy Fy Altrbyh. 20 (10), 573 – 614.
- Zytwn, 'E. (2007). Alnzryh Albna'eyh Wastryjyat Tdrys Al'elwm. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'e.



إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئات  
السوريات في الأردن

Social Media Addiction and its Relationship to Self-Concealment and  
Social Isolation among Syrian Refugee Women in Jordan

اية مصطفى أبو رمان<sup>1</sup>، رامي عبدالله طشطوش<sup>2</sup>

Aya Mostafa Abu Rumman<sup>1</sup>, Rami Abdallah Tashtoush<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ماجستير في الإرشاد النفسي - جامعة اليرموك - الأردن

<sup>2</sup> أستاذ دكتور - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس - عُمان، أستاذ دكتور - قسم علم النفس الإرشادي والتربوي - كلية العلوم  
التربوية - جامعة اليرموك - الأردن

<sup>1</sup> Master in Psychological Counseling, Yarmouk University, Jordan

<sup>2</sup> Professor, Department of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University, Oman Professor,  
Department of Counseling and Educational Psychology, College of Educational Sciences, Yarmouk  
University, Jordan

<sup>1</sup> Aburummanaya7@gmail.com, <sup>2</sup> r.tashtoush@squ.edu.om

Accepted

قبول البحث

2024/7/23

Revised

مراجعة البحث

2024/5/7

Received

استلام البحث

2024/2/3

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.3>



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

## إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئات السوريات في الأردن

### Social Media Addiction and its Relationship to Self-Concealment and Social Isolation among Syrian Refugee Women in Jordan

#### الملخص:

الأهداف: هدف البحث إلى الكشف عن إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئات السوريات في الأردن. المنهجية: لتحقيق أهداف البحث تم تطوير مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي، ومقياس إخفاء الذات، ومقياس العزلة الاجتماعية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (503) لاجئة سورية في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. النتائج: أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى كل من إدمان موقع التواصل الاجتماعي، وإخفاء الذات، والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئات السوريات في الأردن جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية لكل من مستوى إدمان موقع التواصل الاجتماعي، وإخفاء الذات، تُعزى لمتغير الفئة العمرية ولصالح الفئة (32-42)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان في الأردن في بعدي (إقامة علاقات ذات مغزى والتفاعل مع الآخرين) وفقاً لمتغير الفئة العمرية ولصالح الفئة (32-42)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئات السوريات في الأردن في أبعاد (العلاقات الأسرية، والذاتي، والعلاقات مع الأصدقاء). وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، بين كل من إدمان موقع التواصل الاجتماعي، وإخفاء الذات، والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئات السوريات في الأردن.

الخلاصة: بناءً على النتائج يوصي الباحثان بضرورة تقديم الإرشاد النفسي للاجئات السوريات في المجتمع المحلي لتقليل مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: إدمان مواقع التواصل الاجتماعي؛ إخفاء الذات؛ العزلة الاجتماعية؛ اللاجئات السوريات.

#### Abstract:

**Objectives:** The study aims to detect social media addiction and its relationship to self-concealment and social isolation among Syrian refugee women in Jordan.

**Methods:** To achieve the study's objectives, the Social Media Addiction Scale, the Self-Concealment Scale and the Social Isolation Scale were developed, and the correlative descriptive curriculum was used. The sample study consisted of 503 Syrian refugees in Jordan, chosen in a simple random manner.

**Results:** The results showed that the computational averages of the study sample estimates about the level of both social media site addiction and the social isolation of Syrian women refugees in Jordan came to a high degree. The results of the study also showed statistically significant differences for both the level of addiction of the social media site, Self-concealment, attributable to the variable age group for the benefit of the category (32-42). The results showed statistically significant differences between the calculation averages of the study sample estimates on the level of social isolation of Syrian refugee women in Jordan in many dimension (Establishing meaningful relationships and interaction with others) according to the variable age group for the benefit of the category (32-42), and the absence of statistically significant differences between the calculative averages of the study sample's estimates of the level of social isolation of Syrian refugee women in Jordan in dimensions (family, subjective, and relations with friends). The results of the study showed a positive correlation of statistically significant significance at the ( $\alpha=0.05$ ) level, between social media addiction, self-concealment and the social isolation of Syrian refugee women in Jordan.

**Conclusions:** Based on the results, the researchers recommend that psychological counseling for Syrian refugee women should be provided to the community to reduce the level of social media addiction, self-concealment and social isolation.

**Keywords:** Social Media Addiction; Self-Concealment; Social Isolation; Syrian Refugee women.

## المقدمة:

أصبحت شبكات التواصل الاجتماعي المحرك الأكبر لسلوك الكثيرين منا، بل إنها الدافع لنشاطنا اليومي والعامل الأكثر تأثيراً فيه، والذي وصل إلى حد الإدمان، حيث أصبح مصطلح الإدمان شائعاً ومرتبكاً باستخدام الشبكات الاجتماعية حتى أن المراكز المعنية بدراسة المجتمعات والسلوكيات البشرية ملزمة بتقديم العلاج لهذا النوع من الإدمان السلوكي الجديد لما لها تأثير مباشر على بنية المجتمع وتماسك الأسرة، كما يؤثر إدمان استخدام هذه المنصات أيضاً على تركيزنا بشكل عام ويسبب تشتت في التفكير، ويمكن أن يؤدي إلى العزلة الاجتماعية ووهم الاتصال الافتراضي، قد يصل الأمر إلى أن نجد عائلة في منزل واحد تتواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي، أو أن تجد عائلات يقضي أفرادها ساعات في استخدام الهواتف دون أي اتصال شخصي فعال، والجميع راضي عن ذلك (بوعمر وآخرون، 2021).

يُعتبر الاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي نوع من أنواع الإدمان على الإنترنت ويكون استخدامه قهراً وينتج عنه أضرار كبيرة في أداء الأفراد في مختلف مجالات الحياة وخاصة للأشخاص الذين عانوا من مشاكل متعددة مثل اللجوء (Lee, et al., 2021)، ويمكن أن تسمح لهم هذه المشاكل أن يشاركوا مشاعرهم وأفكارهم علنياً دون ذكر أسمائهم الحقيقية للهروب من التصادم مع المجتمع ويختاروا الطريق الأسلم ليتحدثوا عما لا يستطيعون قوله في عالم الواقع، باعتقادهم أن ذلك يجنبهم الانتقادات والضغطات التي يمكن أن يفرضها عليهم المجتمع. إن الأفراد الذين يعانون من مشاعر الدونية المتزايدة لديهم نزعة أعلى نحو إخفاء الذات، ما يؤدي بدوره إلى زيادة الشعور بالوحدة وغياب السعادة، وبعض الأشخاص يخشون التعرض للابتزاز فيلجأون إلى إخفاء ذواتهم، وبعد فترة من الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن يشعر الأفراد بالوحدة والانعزال عن المجتمع، وتعد مشكلة اللاجئين السوريين من أكثر المشكلات الاجتماعية تعقيداً في القرن الحادي والعشرين، فاللاجئ يحتاج إلى جميع أنواع الدعم النفسي والطبي والاجتماعي، والحاجات الأساسية خاصة أن الأزمات الإنسانية لها تأثير بالغ على جميع فئات المجتمع وأنها تؤثر على جميع نواحي الحياة اليومية كافة (زيادة، 2017).

وتفرض مشكلة اللاجئين مسؤولية كبيرة على المجتمعات والمنظمات الدولية في تقديم الرعاية لمختلف أنواع اللاجئين الذين هجروا قسراً من منازلهم، لأنهم أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والمشكلات والصعوبات مثل إخفاء الذات (أبو الرياش، 2022)، ويعتبر إخفاء الذات من الموضوعات الحديثة والمهمة في علم النفس لما له من تأثير على صحة الفرد العقلية والجسدية، ويرتبط إخفاء الذات بالأحداث المؤلمة ويرغب الفرد أحياناً بالتحدث إلى شخص ما عما يجول بخاطره ولكن خوفه من الانتقادات يجعله يخفي ذاته ويلجأ إلى مواقع التواصل الاجتماعي لشرح مشكلته دون أن يُعرف من هو، ومن الأحداث المؤلمة التي يمكن أن تعلق في أنفسهم على سبيل المثال (إساءة معاملة الأطفال، والاعتصاب، والمواقف الحزينة، وفقدان أحد الأحباء، وما إلى ذلك) وهذا يرتبط ارتباطاً مباشراً بمعدلات عالية من المرض، وإخفاء هذه التجارب يزيد من مخاطرها في المستقبل (محمد، 2020).

وفي ظل التطور الحاصل ووسائل التواصل الاجتماعي، أصبح خطر الإخفاء أكبر مما كان ضرورياً لهذه الوسائل لجذب الفرد إليه وإلى العالم الافتراضي والانتماء إليه والعيش فيه بدلاً من العالم الاجتماعي الحقيقي، وبدلاً من التواجد القوي بين الأسرة والأصدقاء، تحول الأمر إلى مجرد وجود هامشي على وسائل التواصل الاجتماعي من خلال عدد الرسائل والتغريدات التي يتم إرسالها وعدد الردود التي يتم تلقيها، والتي بدورها تمنح الأفراد طبيعة مختلفة في مقدار الإفصاح والإخفاء اعتماداً على العديد من العوامل التي تخضع لها وسائل التواصل الاجتماعي (حجازي، 2015).

ويُعتبر الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الحديثة من أكثر المؤثرات السلبية على الفرد، بحيث يصبح الشخص معتمداً عليها بشكل قسري، وقد يؤثر سلباً على وظيفته ومدرسته وأدائه المهني والاجتماعي، وهذا ما يسمى بالإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي (زيادة، 2017).

وفي هذا السياق فإن جلوس الأفراد على مواقع التواصل الاجتماعي لفترات طويلة قد يؤثر على مستوى قدرتهم على ممارسة العديد من الأنشطة الاجتماعية، ويعرضهم لخلل في علاقاتهم الاجتماعية وصولاً للميل إلى الانسحاب والعزلة الاجتماعية التي تشكل تجربة عاطفية مرهقة يمر بها الفرد وتؤثر بشكل كبير على شخصيته وعلاقاته بمحيطه الاجتماعي، حيث يميل إلى الانعزال والابتعاد عن المشاركة الاجتماعية، وتعتبر من الظواهر التي تؤثر على الأفراد على المستويين الشخصي والاجتماعي في نفس الوقت. فالإنسان بطبيعته مخلوق اجتماعي يميل إلى العيش في مجموعة يشعر فيها بالأمان والأمان، حيث تشبع حاجته إلى الانتماء والاستقرار، وتنشأ شخصيته من خلالها ويستمد معاييرها منها، وعندما لا يستطيع ذلك فإن علاقته تتأثر سلباً، حيث يبتعد عن المجموعة ويعيش في عزلة ووحدة (Javeed, 2012).

## مشكلة الدراسة:

تبين من خلال خبرة الباحثان في العمل التطوعي والإرشادي مع اللاجئين أن اللاجئين السوريين يتعرضون لضغوط نفسية كبيرة ويفتقدون لمصادر الدعم الاجتماعي نتيجة الحرب في بلدن الأصلي. الحرب أدت إلى خسارة أو بُعد الأهل والأشخاص المقربين، وتعرض اللاجئين لتجارب صعبة أثناء الفرار واللجوء. كل ذلك دفعهم لقضاء وقت أطول على مواقع التواصل الاجتماعي كبديل عن التواصل الفعلي، مما أدى إلى فقدان الثقة بالآخرين، إخفاء الذات، ومعاناتهم من العزلة الاجتماعية والمشكلات النفسية والاضطرابات.

وبحسب إحصائيات صادرة عن مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (United Nations High Commissioner for Refugees, ) (2019)، فإن الأردن من أكثر الدول تضرراً من الأزمة السورية، حيث يحتل المرتبة الثانية من حيث نصيب الفرد من اللاجئين في العالم، بعدد (498 ,

665) لاجئ سوري، ويتركز وجود اللاجئين السوريين في الأردن في المناطق الحضرية، بنسبة (84%) منهم (16) يعيشون في المخيمات، ونسبة الأطفال يشكل (48%) من النسبة العامة للاجئين، و(4.5%) منهم من كبار السن. ومما سبق نستنتج أن نسبة اللاجئين واللاجئات كبيرة جدًا الأمر الذي يدعو إلى توجيه الأنظار إلى هذه الفئة. ومن هنا قام الباحثان في هذه البحث للكشف عن إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن، وتحديدًا سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) لمستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي، مستوى إخفاء الذات، مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن تُعزى إلى (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء)؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ومستوى إخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن؟

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين، الأول نظري، والثاني تطبيقي على النحو الآتي:

#### أولاً: الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث في أنه تناول موضوعًا جديرًا بالبحث، وتوفر المزيد من المعلومات حول طبيعة إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية، وإضافة نتائج جديد إلى المجال المعرفي حول العلاقة بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية، بالإضافة إلى أن هذا البحث درس العلاقة الارتباطية بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن تبعًا لمتغيرات البحث، وستوفر المعلومات الهامة التي يحتاجها المرشدون والباحثون في هذه المجالات؛ حيث يأمل الباحثان أن يساهم هذا البحث في فتح مجال للمزيد من الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات معًا، أو ربطها بمتغيرات أخرى من جوانب متعددة.

#### ثانيًا: الأهمية التطبيقية

ساهمت هذه الدراسة في الخروج بنتائج قد تزود المرشدين والأخصائيين النفسيين العاملين في المؤسسات الاجتماعية والتربوية في فهم متغيرات البحث، وإجراء برامج إرشادية وقائية وعلاجية لتقليل من إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن، كما يمكن للجهات المختلفة ذات العلاقة الاستفادة من نتائج البحث، كوزارة التربية والتعليم، والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، ومركز دراسات اللاجئين والنازحين والهجرة القسرية، ومراكز الإرشاد الجامعي، ومراكز إدارة الموارد البشرية، والجهات الأخرى المهتمة باللاجئين السوريين. وكذلك بسبب النقص الواضح في الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت في بحث علاقة إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية، فإن هذا البحث محاولة لسد النقص.

#### مصطلحات الدراسة:

- إدمان مواقع التواصل الاجتماعي (Social Media Addiction): ويُعرّف بأنه هو حالة نظرية لاستخدام مَرَضِيٍّ للإنترنت تؤدي إلى اضطراب سلوكي، وهي ظاهرة منتشرة في جميع مجتمعات العالم تقريبًا بسبب توافر أجهزة الكمبيوتر في كل منزل، وإذا كان غير موجود في كل بيت يكفي الذهاب إلى صديق أو مقهى يوفر استخدام الإنترنت (راغب، 2003). ويُعرّف إجرائيًا: بأنه الدرجة التي حصلت عليها اللاجئين السوريين على مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي المستخدم في هذا البحث.
- إخفاء الذات (Self-concealment): ويُعرّف بأنه مشاعر وأفكار ومعلومات شخصية مزعجة ومحرجة لدى الأشخاص عن أنفسهم لا يفصحوا عنها بشكل إرادي للآخرين (Hartman, Patock-Peckham, Corbin, Gates, Leeman, Luk, & King, 2015:p103) ويُعرّف إجرائيًا: بأنه الدرجة التي حصلت عليها اللاجئين السوريين على مقياس إخفاء الذات المستخدم في هذا البحث.
- العزلة الاجتماعية (Social Isolation): ويُعرّف بأنها شكل متطرف من الاضطرابات في العلاقات مع الآخرين حيث ينفصل الفرد عن رفاقه ويبقى منفردًا معظم الوقت ولا يشارك من حوله بالنشاطات الاجتماعية المختلفة (المعموري ومظلوم، 2014: 186). ويُعرّف إجرائيًا: بأنها الدرجة التي حصلت عليها اللاجئين السوريين على مقياس إخفاء الذات المستخدم في هذا البحث.
- اللاجئين السوريين (Syrian women refugees): اللاجئين السوريين في الأردن هم النساء عبروا حدودًا دولية، وتعرضوا لخطر الاضطهاد والقتل والاعتداء في بلدهم الأصلي، أو وقعوا ضحية له (اللجنة الدولية للصليب الأحمر، 2013). ويُعرّف إجرائيًا: بأنهنَّ النساء من الجنسية السورية اللواتي يقطن في اردن، وكان سبب قدومهنَّ الخطورة التي حدثت معهن في البلد الأصلي (سوريا) مما أدى إلى الخروج لمكان آمن.

## حدود ومحددات الدراسة:

- الحدود البشرية: اللاجئين السوريين والبالغ عددهم (503).
- الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني (2022/2023).
- الحدود المكانية: المدارس المسائية في محافظة اربد في الأردن.
- محددات البحث: تتحدد نتائج البحث مدى مصداقية وجدية اللاجئات في الإجابة على أدوات البحث.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

## الإطار النظري:

## أولاً: إدمان مواقع التواصل الاجتماعي (Social Media Addiction)

من الجدير بالذكر أن إدمان شبكات التواصل الاجتماعي هو حالة نظرية لاستخدام مَرَضِيٍّ للإنترنت تؤدي إلى اضطراب سلوكي، وهي ظاهرة منتشرة في جميع مجتمعات العالم تقريباً بسبب توافر أجهزة الكمبيوتر في كل منزل، وإذا كان غير موجود في كل بيت يكفي الذهاب إلى صديق أو مقهى يوفر استخدام الإنترنت (راغب، 2003).

ويعرّف الإدمان بأنه اعتياد مَرَضِيٍّ للإنسان على سلوك معين أو مادة معينة بحيث يصبح تحت تأثيرها في كافة سلوكيات حياته اليومية ولا يستطيع الاستغناء عنها، وبمجرد فقدانها أو صعوبة الحصول عليها تتأثر حالته المزاجية والنفسية بشكل ملحوظ ويصبح همه الأكبر كيفية الحصول عليها (Nong et al., 2023)، وعرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) أن الإدمان هو اضطراب مزمن باستخدام الأنشطة السلوكية بشكل متكرر على الرغم من الآثار الضارة الناجمة عنه (American Psychiatric Association, 2013).

أما فيما يتعلق بإدمان شبكات التواصل الاجتماعي فيبعد حالة من اضطراب التحكم في الاندفاعات في استخدام الإنترنت بدون هدف مقصود والذي لا يتضمن فقدان الوعي (Zhao et al., 2023)، كما تم تعريف إدمان شبكات التواصل الاجتماعي: على أنه الاعتقاد المستمر للفرد والاستغراق في قضاء وقت أطول في تصفح شبكة المعلومات ومشاهدة مواقع يرغبها (Evli et al., 2023).

هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي سواء أسباب تتعلق بالفرد نفسه أو بالبيئة المحيطة بالفرد ومنها: عدم القدرة على التعامل مع الضغوط النفسية، وحب الاستطلاع، والرغبة القوية في مجاراة الزملاء والأصدقاء (المنافسة)، والهروب من الواقع نتيجة مشكلات معينة (غطاس، 2019).

وتلعب وسائل الإعلام دوراً فعالاً وقوياً في انتشار وتشجيع الإدمان على شبكات التواصل الاجتماعي بشكل عام، من خلال عرض المعلومات والأفلام والصور التي تجذب الشباب وتجعلهم متعلقين بشكل إيجابي بتلك المواد الإعلانية. يساهم نقص وسائل الترويح والتسلية داخل الأسرة والمجتمع المحلي في زيادة هذا الإدمان، حيث لا تتوفر للفرد الفرص الكافية لقضاء وقت فراغه بشكل فعال والتنفيس عن مشاعره، مما يجعل الإنترنت وما يحتويه من مغريات السبيل الوحيد للترفيه (العدواني، 2022).

والأسرة وما تتضمنه من أنظمة قد تكون من أهم الأسباب الأساسية، وبيئة مشجعة ومهيئة لحدوث الإدمان على شبكات التواصل الاجتماعي بين أفراد الأسرة ذكور أو إناث عن طريق غياب الرقابة وعدم الجلوس مع الأولاد ومعرفة احتياجاتهم النفسية والجسدية، ومما لا شك فيه أن العديد من الأفراد الذين يعيشون في أسر مفككة يعانون من العديد من المشكلات العاطفية والنفسية والاجتماعية وبالتالي يحاولون الهروب من الواقع المؤلم عن طريق الإنترنت والشبكة المعلوماتية، والهروب من الواقع الحالي الذي يمر به الفرد وما يحيط به من أعراف وتقاليد وقوانين منظمة تفرض العديد من القيود على الأفعال والكلام مما يدفع الشخص إلى الانفصال عن نفسه والدخول في شخصية أخرى من ضرب خياله (تناقض وجداني)، عالم افتراضي يبنيه الإنسان لنفسه ويكون ملاذ آمن له (Oliveira et al., 2023).

## ثانياً: إخفاء الذات (Self-Concealment)

يُمثِّل مفهوم الذات ذلك النظام الديناميكي المعقد الذي يتكون من المواقف المكتسبة والمعتقدات والأحكام التقييمية التي يتبناها الناس عن أنفسهم والتي تساعد في التأثير على سلوكه وقدرته على العمل والإنجاز (Wehrle & Fasbender, 2018).

وقد يعاني الفرد من بعض المشكلات المرتبطة في الذات كإخفاء الذات والذي يشير إلى عدم الإفصاح بالمعلومات للآخرين من أجل تجنب الإحراج أو التعرُّض لأحكامهم، وبالرغم من أنَّ خبرات الطفولة الصادمة كالتعرض للإساءة والإهمال ارتبطت بإخفاء الذات، إلا أن العديد من الأعراض ترافق إخفاء الذات ومنها بناء الشخصية السلبية، والتوتر، والاكتئاب، والقلق والوحدة (Akdogan & Cimsir, 2019).

وهناك فرق بين إخفاء الذات وقلة الإفصاح عن الذات، حيث أنَّ إخفاء الذات ينطوي على إخفاء الفرد للمعلومات عن الآخرين، وقد تكون هذه المعلومات محرَّجة له، أو قد تدفع الآخرين إلى الحكم عليه، بينما يعني انخفاض الإفصاح عن الذات أن الشخص الذي يخفي نفسه لا يكشف طواعية



عن أي معلومات خاصة لم يطلبها أحد، فالأكثر وضوحاً أنّ الشخص الذي يخفي نفسه لا يكشف عن أي معلومات للآخرين تحت أي ظرف من الظروف، بينما من يكشف عن نفسه بطريقة منخفضة فهو يكشف عن معلومات شخصية إذا سأله أحدهم (Friedlander et al., 2012). ولا شك أن إخفاء الذات (Self-concealment) مصطلح مهم، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه يدور حول كيفية ظهور إخفاء الذات، وعلى الرغم من عدم وجود دراسات حول الموضوع (Larson et al., 2015)، إلا أنّ هناك عدة دراسات ميدانية بينت مصادر إخفاء الذات ومنشأه، حيث بينت الدراسات أنّ إخفاء الذات ينشأ من الارتباط غير الآمن، والأحداث المؤلمة، والخوف من الحكم الاجتماعي، حيث يُنظر إلى التعلق غير الآمن على أنه أساس لإخفاء الذات؛ وفي دراسة أُجريت على العلاقة بين إخفاء الذات والكشف عن الذات، وُجد أن تجارب الحياة الأولى للطلاب وأسلوب التعلق والمفارقات الاجتماعية كانت متغيرات وسيطة بين الارتباط بين إخفاء الذات من جهة والتعلق غير الآمن على الأخرى (Cruddas et al., 2012). ونظراً لوجود علاقة ارتباط قوية بين التعلق غير الآمن من ناحية، وأحداث الحياة الصادمة من ناحية أخرى، فليس من المستغرب وجود ارتباط كبير بين أحداث الحياة الصادمة وإخفاء الذات، حيث يصبح الفرد سلبياً بسبب تجارب الحياة التي تدفعه لإخفاء معلومات شخصية أو محرجة عن الآخرين خوفاً من النتائج السلبية والمشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يتعرض لها، وأيضاً هناك علاقة قوية بين أحداث الطفولة الصادمة وإخفاء الذات، وأن نوعين من التجارب المؤلمة يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بإخفاء الذات: الإساءة العاطفية والإهمال العاطفي وهناك جوانب ارتباط بين إخفاء الذات والتقييم الاجتماعي من حيث حدوث المقاومة الاجتماعية، وفقدان تعابير الوجه، والسعي وراء الكمال، وإخفاء المشاعر والعواطف، خوفاً من التقييم الاجتماعي السليبي (Peltan, 2011). وأشار أكودجون وسيشير (Akdogan & cimsir, 2019) أن إخفاء الذات هو السلوك النفسي من قبل الأفراد لإخفاء معلوماتهم الشخصية التي قد تكون مؤلمة أو سلبية، وتعتبر سمة شخصية ثابتة.

### ثالثاً: العزلة الاجتماعية (Social Isolation)

تعتبر العزلة الاجتماعية من بين الظواهر الاجتماعية التي أنتجها استخدام الإنترنت حديثاً، ومع التطور الكبير للشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت أصبح الأفراد يتعلقون بشكل كبير بالعلاقات التي يقيمونها على الإنترنت حيث يقضون وقتاً كبيراً أمام الشاشة أكثر من الوقت الذي يخصصونه للأشخاص الواقعيين والذين تجمع بينهم علاقات مختلفة وهو ما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية (دسوقي، 2000). ووضحت المطيري (2020) أن الشعور بالعزلة الاجتماعية يعني الانفصال الإرادي والاختياري للفرد نتيجة ضعف الصلة بينه وبين المحيطين به، وعدم مبالاته بما يجري حوله وانخفاض مستوى مشاركته في أية أنشطة اجتماعية أو تفاعل اجتماعي مع الآخرين وما يصاحبها من أعراض تتمثل في الخوف والقلق وعدم الثقة بالآخرين، وتفرّد الذات والإحساس بالدونية تارةً والتعالي تارةً أخرى، ويكون ذلك نتيجة لسوء التكيف الاجتماعي أو لقلّة الدفء العاطفي أو لضعف الاتصال الاجتماعي للفرد، فالأفراد الذين يحبون العزلة لا يرون قيمة كبيرة لكثير من الأهداف والمفاهيم التي يثمنها المجتمع. كما عرّف العيد (2020) العزلة الاجتماعية بمدى ما يشعر به الفرد من وحدة وانعزال عن الآخرين والابتعاد عنهم، وانجذابه لهم، وانخفاض معدل تواصله معهم واضطراب علاقاته وقلّة عدد معارفه وعدم وجود أصدقاء حميمين له، ومن ثم ضعف شبكة العلاقات الاجتماعية التي ينتمي إليها. وأوضح بوارى (Poari, 2011)، أن من بين دوافع العزلة الاجتماعية إقامة الشخص الدائمة في المنزل، وضعف علاقاته الاجتماعية، وكذلك تغيير مكان عمله ودراسته، مما يعرضه لحالة من ضعف في شبكة علاقاته الاجتماعية، ويعاني من العزلة الاجتماعية. وأضاف صالح (2012)، أن من دوافع العزلة الاجتماعية ضعف العلاقات الأسرية، أي عدم تفاعل الفرد مع أفراد أسرته واحتوائه لهم واحتوائهم له في جميع المشاركات الاجتماعية التي يقوم بها الفرد سلباً أو إيجاباً.

### رابعاً: اللاجئات (Refugees Women)

تعتبر النزاعات والحروب الأهلية وما ينجم عنها من تهجير وطعن قسري من أقسى أشكال العدوان على الإنسان، وتتعرض اللاجئات لظروف وتجارب قاسية ما يجعلهن يشعرن بالضغط النفسي والتشوهات المعرفية وفقدان الأمل في الحياة (الشياب، 2018). وفقاً لما ذكره المجالي وأبو سميدهانة (2017)، فإن حالة اللجوء تسبب لللاجئات معاناة نفسية كبيرة، وتعرضهن لضغوط وتأثيرات مختلفة خارجة عن إرادتهن وقدرة اختيارهن. هذه الظروف الطارئة والقسرية التي يواجهنها غالباً ما تثقل كاهلهن، مما يترك أثراً نفسياً غير متوقعة على صحتهن العقلية والسلوكية والجسدية، وحتى على أدائهن الفردي داخل الأسرة ومستوى تحصيلهن التعليمي وأمور حياتهن اليومية. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الأفراد القادمين من دول متورطة في صراعات وحروب غالباً ما يعانون من اضطرابات مرتبطة بالصدمات النفسية واضطراب ما بعد الصدمة، وهذا يعرضهم لخطر الإصابة بمشكلات نفسية وعقلية، حيث تشمل هذه المشكلات النفسية الاكتئاب والقلق (Kroger et al., 2016)، بالإضافة إلى الاضطرابات العضوية والنفسية والاجتماعية الأخرى (Georgiadou et al., 2018).



## الدراسات السابقة:

وعند الاطلاع بشكل موسع في الأدب السابق المتعلق في البحث الحالي وجد الباحثان عددًا من الدراسات التي تناولت موضوع إدمان مواقع التواصل الاجتماعي منها:

- أجرى زام وآخرون (Zam et al., 2022) دراسة للتعرف إلى العلاقة بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى عينة من الطلبة (ذكور، وإناث) مدرسة زيلوخا الثانوية في الهند. تكونت عينة الدراسة من (180) طالب وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ومقياس تقدير الذات. أظهرت النتائج عدم وجود فروق كبيرة في إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وتقدير الذات بين الطلاب والطالبات. ووجود علاقة سلبية بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وتقدير الذات لدى الطلبة (ذكور، وإناث).
- دراسة الغنية (2019) هدفت إلى الكشف عن مستوى الحرمان العاطفي ومستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعًا لمتغيرات (الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والحالة الاجتماعية للوالدين). تكونت عينة الدراسة من (1044) طالبًا وطالبة من مختلف الكليات العلمية والإنسانية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحرمان العاطفي، ومقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط ووجود علاقة موجبة بين الحرمان العاطفي والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك.
- وكذلك عند الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بمتغير إخفاء الذات وجد الباحثان عدد من الدراسات التي لا بأس بها منها:
- هدفت دراسة نام وآخرون (Nam et al., 2021) إلى تقييم الأفكار والمحاولات الانتحارية والتحقيق من وصمة العار الاجتماعية المتصورة وإخفاء الذات والصدمة لدى عينة من لاجئات كوريا الشمالية المتواجدات في كوريا الجنوبية. وتكونت عينة الدراسة من (212) لاجئة كورية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الأفكار الانتحارية، ومقياس إخفاء الذات، ومقياس الصدمة. أظهرت نتائج الدراسة أن زيادة التعرض للصدمة وإخفاء الذات يؤدي بشكل كبير إلى التفكير في الانتحار.
- الدراسة التي أجراها عبدالله وآخرون (Abdollahi et al., 2017) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إخفاء الذات والكمالية والمواقف تجاه طلب المساعدة النفسية بين الطلبة الذكور والإناث في المدارس الثانوية الماليزية. تكونت عينة الدراسة من (475) طالب وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس إخفاء الذات، ومقياس الكمالية. أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين طلبة المدارس الثانوية الذين لديهم مستويات عالية من الكمال الموجه اجتماعيًا، ومستويات عالية من الإخفاء الذاتي، ومستويات منخفضة من الكمال الموجه ذاتيًا أبلغوا عن علاقة سلبية تجاه طلب المساعدة النفسية، وأن العلاقة بين إخفاء الذات والكمالية جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت أيضًا أن الطلبة الذكور الذين يعانون من الكمال الموصوف اجتماعيًا هم أكثر عرضة لإخفاء الذات، مما يؤدي بدوره إلى مواقف سلبية تجاه طلب المساعدة النفسية أكثر من الإناث.
- وبعد الاطلاع بشكل موسع في الأدب السابق المتعلق في البحث الحالي وجد الباحثان عددًا من الدراسات التي تناولت موضوع العزلة الاجتماعية منها:
- قام ريو وبارك (Ryu, & Park, 2018) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والعزلة الاجتماعية لدى عينة من اللاجئات الكوريات الشماليات في كوريا الجنوبية. تكونت عينة الدراسة من (154) لاجئة من كوريا الشمالية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس اضطراب ما بعد الصدمة ومقياس العزلة الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة بوجود علاقة موجبة بين اضطراب ما بعد الصدمة والعزلة الاجتماعية.
- دراسة أجراها عيد (2015) هدفت إلى معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس العزلة الاجتماعية لدى عينة من المطلقات في مصر. تكونت عينة الدراسة من (59) مطلقة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تقدير الذات، ومقياس القلق، ومقياس العزلة الاجتماعية، ومقياس التوكيدية. وأظهرت نتائج الدراسة بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المطلقات ذوي الدرجات المنخفضة وذوي الدرجات المرتفعة على البعد الأول من مقياس العزلة الاجتماعية (الانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة).
- وكذلك عند الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية وجد الباحثان عدد من الدراسات التي لا بأس بها منها:
- أجرى محمود (2022) دراسة هدفت إلى معرفة الضغط النفسي وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة النازحين (ذكور، وإناث) في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة بواقع (50) ذكر و(50) إناث من النازحين في مديرية تربية الكرخ الأولى، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الضغط النفسي ومقياس العزلة الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الضغط النفسي مرتفع لدى طلبة المرحلة المتوسطة (النازحين)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الضغط النفسي بين طلبة المرحلة المتوسطة (النازحين) وفق متغير الجنس (الذكور والإناث)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الضغط النفسي والعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة (النازحين).

- وهدفت دراسة باشه وآخرون (2021) إلى معرفة العلاقة بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي والعزلة الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (60) من طلاب المرحلة الإعدادية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي، ومقياس العزلة الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود انتشار في مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي والعزلة الاجتماعية، وتوجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي والعزلة الاجتماعية لدى المراهقين بإيجاد معامل الارتباط بين استجابات عينة الدراسة على مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي واستجاباتهم على العزلة الاجتماعية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي وغير مدمني مواقع التواصل في العزلة الاجتماعية مما يشير إلى وجود أثر لمستوى الإدمان على العزلة الاجتماعية، حيث تلاحظ أن مدمني التواصل أكثر عزلة من غير مدمني مواقع التواصل الاجتماعي.
- الدراسة التي أجراها دينغ وآخرون (Ding et al., 2016) هدفت إلى معرفة العلاقة بين إخفاء الذات والعزلة الاجتماعية وإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعات (ذكور وإناث) في أميركا. تكونت عينة الدراسة من (312)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس مواقع التواصل الاجتماعي، ومقياس إخفاء الذات، ومقياس العزلة الاجتماعية. أظهرت نتائج العلاقة بين إخفاء الذات والعزلة الاجتماعية وإدمان مواقع التواصل الاجتماعي علاقة ارتباطية إيجابية، وأن إخفاء الذات يؤثر بشكل مباشر على إدمان مواقع التواصل الاجتماعي من خلال تأثير الوساطة المتعدد للعزلة الاجتماعية.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تحليل مجمل هذه الدراسات والمتغيرات التي تناولتها، يُلاحظ أنها تناولت العديد من المتغيرات التي ترتبط بإدمان مواقع التواصل الاجتماعي، وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية، الأمر الذي يشير إلى أهمية هذه المتغيرات في شخصية الأفراد، وتأثيرها على سلوكهم، ويحدود اطلاع الباحثان، فإن الأمر الذي يعزز من إجراء هذا البحث وما يميز البحث الحالي عن غيره من الدراسات السابقة أنها جمعت بين ثلاث متغيرات على درجة من الأهمية في حياة اللاجئات وربطها بمتغيرات ديموغرافية لم يسبق التطرق لها بالبحث وفي الدراسات السابقة. وأنه لم يكن هناك دراسة اهتمت بإدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئات السوريات في الأردن بتناوله بالبحث والدراسة.

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

##### منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى للكشف عن مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئات السوريات في الأردن، لذلك تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتوافقه مع طبيعة أهداف البحث الحالي.

##### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (503) لاجئة سورية في الأردن. وبين جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

| جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء) |             |         |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------|----------------|
| المتغير                                                                                                                 | المستوى     | التكرار | النسبة المئوية |
| الفئة العمرية                                                                                                           | أقل من 20   | 100     | 19.9           |
|                                                                                                                         | 21-31       | 172     | 34.2           |
|                                                                                                                         | 32-42       | 134     | 26.6           |
|                                                                                                                         | أكثر من 42  | 97      | 19.3           |
|                                                                                                                         | المجموع     | 503     | 100.0          |
| مستوى التعليم                                                                                                           | ثانوية فأقل | 171     | 34.0           |
|                                                                                                                         | بكالوريوس   | 272     | 54.1           |
|                                                                                                                         | دراسات عليا | 60      | 11.9           |
|                                                                                                                         | المجموع     | 503     | 100.0          |
| الحالة الاجتماعية                                                                                                       | عزباء       | 133     | 26.4           |
|                                                                                                                         | متزوجة      | 222     | 44.1           |
|                                                                                                                         | مطلقة       | 99      | 19.7           |
|                                                                                                                         | أرملة       | 49      | 9.7            |
|                                                                                                                         | المجموع     | 503     | 100.0          |
| العمل                                                                                                                   | تعمل        | 138     | 27.4           |
|                                                                                                                         | لا تعمل     | 365     | 72.6           |

|       |     |         |
|-------|-----|---------|
| 100.0 | 503 | المجموع |
| 35.8  | 180 | لا يوجد |
| 24.9  | 125 | 3-1     |
| 24.7  | 124 | 7-4     |
| 14.7  | 74  | 8 فاكث  |
| 100.0 | 503 | المجموع |

## أدوات الدراسة:

## أولاً: أداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي

لتحقيق أهداف البحث وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بأهداف البحث، طور الباحثان أداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي المعدّة من قبل أندرسين وآخرون (Andreassen et al., 2012)، وذلك لتوفير أداة للقياس تتسم بمستوى مقبول من الصدق والثبات، وبما يتناسب مع عينة البحث، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (18) فقرة موزعة على ستة أبعاد وهي: البروز، التحمل، تعديل المزاج، الانتكاس، الانسحاب، الصراع، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

## دلالات الصدق والثبات لأداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي في البحث الحالي

## الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الظاهري لأداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، تم التأكد من صدق المحتوى لأداة البحث، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص من ذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك)، في مجالات (الإرشاد النفسي والتربوي والخاصة)، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية (ملحق ب) بهدف إبداء آرائهم حول مدى ملائمة الفقرات لعينة البحث الحالية، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات للأبعاد وللأداة ككل، وتم الأخذ بأراء المحكمين والبالغ عددهم (11) محكم وذلك بتعديل ما يروّنه مناسباً، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) بين المحكمين، حيث لم يتم حذف أو تعديل على الفقرات وبالتالي بقي المقياس مكون من (18) فقرة.

## الصدق البنائي لأداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي:

للتحقق من صدق البناء لأداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي عن طريق تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) لاجئة سورية في الأردن، من خارج عينة الدراسة ومن داخل المجتمع، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ر1)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة (ر2) كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ر1)، ومعامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة

| لاستبانة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي (ر2)، |            |             |
|----------------------------------------------------|------------|-------------|
| البعد                                              | رقم الفقرة | الارتباط مع |
|                                                    |            | 1ر          |
|                                                    |            | 2ر          |
| البروز                                             | 1          | .840**      |
|                                                    | 2          | .966**      |
|                                                    | 3          | .899**      |
| التحمل                                             | 4          | .842**      |
|                                                    | 5          | .888**      |
|                                                    | 6          | .864**      |
| تعديل المزاج                                       | 7          | .920**      |
|                                                    | 8          | .880**      |
|                                                    | 9          | .855**      |
| الانتكاس                                           | 10         | .884**      |
|                                                    | 11         | .873**      |
|                                                    | 12         | .888**      |
| الانسحاب                                           | 13         | .892**      |
|                                                    | 14         | .835**      |
|                                                    | 15         | .908**      |
| الصراع                                             | 16         | .934**      |
|                                                    | 17         | .902**      |
|                                                    | 18         | .901**      |

\*دالة إحصائية عند مستوى  $0.05 \geq \alpha$  \*\*دالة إحصائية عند مستوى  $0.01 \geq \alpha$

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط (بيرسون ر) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0.84) و(0.97)، كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة (ر2) بين (0.64) و(0.91)، وجميعها أعلى من قيمة (0.30)، حسب ما أشار إليه (Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق بناء الأداة.

ثبات أداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي:

للتحقق من ثبات أداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، وثبات التجزئة النصفية عن طريق تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) لاجئة سورية في الأردن، من خارج عينة الدراسة ومن داخل المجتمع كما هو موضح بجدول (3).

جدول (3): مؤشرات ثبات أداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وأبعادها

| المجال                                   | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات التجزئة النصفية | عدد الفقرات |
|------------------------------------------|----------------------|----------------------|-------------|
| البروز                                   | 0.887                | 0.883                | 3           |
| التحمل                                   | 0.830                | 0.844                | 3           |
| تعديل المزاج                             | 0.862                | 0.829                | 3           |
| الانتكاس                                 | 0.850                | 0.883                | 3           |
| الانسحاب                                 | 0.853                | 0.885                | 3           |
| الصراع                                   | 0.892                | 0.866                | 3           |
| أداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي | 0.966                | 0.958                | 18          |

يتضح من جدول (3) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لأداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي قد تراوحت بين (0.83-0.89) للأبعاد الفرعية، و(0.97) للأداة ككل، كما تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية بين (0.83) و(0.88) للأبعاد الفرعية، و(0.96) للأداة ككل، وجميعها أعلى من (0.70) وهذا يؤشر إلى ثبات أداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي (Cronbach, 1951).

تصحيح أداة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي:

اعتمد الباحثان سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة البحث، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا)، حيث تم إعطاء دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، مطلقًا (1)، وقد تم اعتماد المعيار الإحصائي التالي للحكم على مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{1.5 - 4}{3} = 1.33$$

| المتوسط الحسابي  | المستوى |
|------------------|---------|
| من 1.00 إلى 2.33 | منخفض   |
| من 2.34 إلى 3.67 | متوسط   |
| من 3.68 إلى 5    | مرتفع   |

ثانيًا: أداة إخفاء الذات

لتحقيق أهداف البحث وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بأهداف الدراسة، ترجم الباحثان أداة إخفاء الذات المعدّة من قبل لارسون وجستين (Lorson & Chastain, 1990)، تكون المقياس بصورته النهائية من (10) فقرات وذلك لتوفير أداة للقياس تتسم بمستوى مقبول من الصدق والثبات، وبما يتناسب مع عينة البحث، وتكونت الأداة بصورته النهائية من (10) فقرات، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

دلالات الصدق والثبات لأداة إخفاء الذات في البحث الحالي:

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الظاهري لأداة إخفاء الذات، تم التأكد من صدق المحتوى لأداة البحث، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص من ذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك)، في مجالات (الإرشاد النفسي والتربوي والتربية الخاصة)، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بهدف إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الفقرات لعينة البحث الحالية، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات للأبعاد وللأداة ككل، وتم الأخذ بآراء المحكمين والبالغ عددهم (11) محكم وذلك بتعديل ما يروّنه مناسبًا، وتم اعتماد نسبة الاتفاق (80%) بين المحكمين، حيث لم يتم حذف أو تعديل على الفقرات وبالتالي بقي المقياس مكون من (10) فقرات.

## الصدق البنائي لأداة إخفاء الذات:

للتحقق من صدق البناء لأداة إخفاء الذات، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة عن طريق تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) لاجئة سورية في الأردن، من خارج عينة الدراسة ومن داخل المجتمع كما هو مبين في جدول (4).

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعدها، لأداة إخفاء الذات

| رقم الفقرة | الارتباط مع الأداة |
|------------|--------------------|
| 1          | .812**             |
| 2          | .824**             |
| 3          | .816**             |
| 4          | .881**             |
| 5          | .900**             |
| 6          | .815**             |
| 7          | .872**             |
| 8          | .890**             |
| 9          | .851**             |
| 10         | .825**             |

\*دالة إحصائية عند مستوى  $0.05 \geq \alpha$  \*\*دالة إحصائية عند مستوى  $0.01 \geq \alpha$

يتضح من جدول (4) أن معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه بين (0.81) و(0.90)، وجميعها أعلى من قيمة (0.30)، حسب ما أشار إليه (Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق بناء مقياس إخفاء الذات.

ثبات أداة إخفاء الذات:

للتحقق من ثبات مقياس إخفاء الذات، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، وثبات التجزئة النصفية عن طريق تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) لاجئة سورية في الأردن، من خارج عينة الدراسة ومن داخل المجتمع كما هو موضح بجدول (5).

جدول (5): مؤشرات ثبات مقياس إخفاء الذات وأبعادها

| المقياس           | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات التجزئة النصفية | عدد الفقرات |
|-------------------|----------------------|----------------------|-------------|
| مقياس إخفاء الذات | 0.956                | 0.968                | 10          |

يتضح من جدول (5) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس إخفاء الذات (0.97) للأداة ككل، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (0.96) للأداة ككل، وكانت المعاملات أعلى من (0.70) وهذا يؤشر إلى ثبات أداة إخفاء الذات (Cronbach, 1951).

تصحيح أداة إخفاء الذات:

لأجل احتساب الدرجة الكلية لأداة البحث الثانية، تم وضع خمسة بدائل بحيث يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وهذه البدائل هي (تنطبق بدرجة عالية جدًا، تنطبق بدرجة عالية، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة منخفضة، تنطبق بدرجة منخفضة جدًا)، حيث تم إعطاء تنطبق بدرجة عالية جدًا (5)، تنطبق بدرجة عالية (4)، تنطبق بدرجة متوسطة (3)، تنطبق بدرجة منخفضة (2)، تنطبق بدرجة منخفضة جدًا (1)، وقد تم اعتماد المعيار الإحصائي التالي للحكم على مستوى إخفاء الذات:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{1.5}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

| المتوسط الحسابي  | المستوى |
|------------------|---------|
| من 1.00 إلى 2.33 | منخفض   |
| من 2.34 إلى 3.67 | متوسط   |
| من 3.68 إلى 5    | مرتفع   |

## ثالثًا: أداة العزلة الاجتماعية

لتحقيق أهداف البحث وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بأهداف الدراسة، تبنى الباحثان أداة العزلة الاجتماعية المطورة من قبل الزعبي (2021)، وذلك لتوفير أداة للقياس تتسم بمستوى مقبول من الصدق والثبات، وبما يتناسب مع عينة البحث، وتكونت الأداة بصورته النهائية من (26) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وهي: العلاقات الأسرية، الذاتي، العلاقات مع الأصدقاء، إقامة علاقات ذات مغزى، التفاعل مع الآخرين، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

دلالات الصدق والثبات لأداة العزلة الاجتماعية في البحث الحالي:

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الظاهري لأداة العزلة الاجتماعية، تم التأكد من صدق المحتوى لأداة البحث، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص من ذوي الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك)، في مجالات (الإرشاد النفسي والتربوي والتربية الخاصة)، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية (ملحق ب) بهدف إبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الفقرات لعينة البحث الحالية، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات للأبعاد ولأداة ككل، وتم الأخذ بآراء المحكمين والبالغ عددهم (11) محكم وذلك بتعديل ما يرونه مناسباً، وأجرى الباحثان التعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) من المحكمين". وبالتالي بقي المقياس مكون من (26) فقرة.

جدول (6): تعديلات المحكمين على أداة العزلة الاجتماعية

| رقم الفقرة | قبل التعديل                                     | بعد التعديل                                      |
|------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 3          | أفضل الجلوس مع احد أصدقائي عن الجلوس مع الأسرة. | أفضل الجلوس مع احد صديقاتي عن الجلوس مع الأسرة.  |
| 6          | تنقصني القدرة على مواجهة المواقف العصيبة.       | تنقصني القدرة على مواجهة المواقف المحرجة.        |
| 9          | أنا كثير التشاؤم.                               | أنا كثيرة التشاؤم.                               |
| 16         | ليس لدي أي أصدقاء حقيقيين بمعنى الكلمة.         | ليس لدي أي صديقات حقيقيات بمعنى الكلمة.          |
| 24         | أجد صعوبة كبيرة في الاختلاط بالآخرين.           | أجد صعوبة كبيرة في الاختلاط والتعامل مع الآخرين. |

### الصدق البنائي لأداة العزلة الاجتماعية:

للتحقق من صدق البناء لأداة الإدمان على مواقع العزلة الاجتماعية، تم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ر1)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة (ر2) كما هو مبين في جدول (7).

جدول (7): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ر1)، ومعامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية

للأداة (ر2)، لاستبانة العزلة الاجتماعية

| البعد                 | رقم الفقرة | ر1     | ر2     |
|-----------------------|------------|--------|--------|
| العلاقات الأسرية      | 1          | .911** | .845** |
|                       | 2          | .929** | .860** |
|                       | 3          | .948** | .855** |
|                       | 4          | .909** | .855** |
|                       | 5          | .910** | .798** |
| الذاتي                | 6          | .920** | .871** |
|                       | 7          | .852** | .769** |
|                       | 8          | .943** | .912** |
|                       | 9          | .896** | .822** |
|                       | 10         | .917** | .897** |
|                       | 11         | .915** | .920** |
| العلاقات مع الأصدقاء  | 12         | .900** | .903** |
|                       | 13         | .842** | .821** |
|                       | 14         | .882** | .864** |
|                       | 15         | .830** | .750** |
|                       | 16         | .850** | .800** |
|                       | 17         | .902** | .823** |
| إقامة علاقات ذات مغزى | 18         | .950** | .865** |
|                       | 19         | .909** | .841** |
|                       | 20         | .909** | .879** |
|                       | 21         | .842** | .740** |
|                       | 22         | .847** | .789** |
| التفاعل مع الآخرين    | 23         | .885** | .844** |
|                       | 24         | .915** | .876** |
|                       | 25         | .858** | .747** |
|                       | 26         | .931** | .841** |

\*دالة إحصائية عند مستوى  $0.05 \geq \alpha$  دالة إحصائية عند مستوى  $0.01 \geq \alpha$



يتضح من جدول (7) أن معاملات الارتباط (بيرسون ر) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه قد تراوحت بين (0.83) و(0.95)، كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة (ر2) بين (0.75) و(0.92)، وجميعها أعلى من قيمة (0.30)، حسب ما أشار إليه (Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق بناء الأداة.

#### ثبات أداة العزلة الاجتماعية:

للتحقق من ثبات أداة العزلة الاجتماعية، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، وثبات التجزئة النصفية عن طريق تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) لاجئة سورية في الأردن، من خارج عينة الدراسة ومن داخل المجتمع كما هو موضح بجدول (8).

جدول (8): مؤشرات ثبات أداة العزلة الاجتماعية وأبعادها

| المجال                 | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات التجزئة النصفية | عدد الفقرات |
|------------------------|----------------------|----------------------|-------------|
| العلاقات الأسرية       | 0.955                | 0.934                | 5           |
| الذاتي                 | 0.945                | 0.931                | 5           |
| العلاقات مع الأصدقاء   | 0.935                | 0.947                | 6           |
| إقامة علاقات ذات مغزى  | 0.941                | 0.932                | 5           |
| التفاعل مع الآخرين     | 0.931                | 0.873                | 5           |
| أداة العزلة الاجتماعية | 0.982                | 0.939                | 26          |

يتضح من جدول (8) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لأداة العزلة الاجتماعية قد تراوحت بين (0.93-0.96) للأبعاد الفرعية، و(0.98) للأداة ككل، كما تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية بين (0.87) و(0.93) للأبعاد الفرعية، و(0.94) للأداة ككل، وجميعها أعلى من (0.70) وهذا يؤشر إلى ثبات أداة العزلة الاجتماعية (Cronbach, 1951).

#### تصحيح أداة البحث العزلة الاجتماعية:

لأجل احتساب الدرجة الكلية لأداة البحث الثالثة، تم وضع خمسة بدائل بحيث يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وهذه البدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، حيث تم إعطاء الفقرات الموجبة دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، إطلاقاً (1)، في حين تم إعطاء الفقرات السالبة وهي الفقرات (11، 14، 15، 18، 19، 20، 25)، دائماً (1)، غالباً (2)، أحياناً (3)، نادراً (4)، إطلاقاً (5)، وقد تم اعتماد المعيار الإحصائي التالي للحكم على مستوى العزلة الاجتماعية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{1.5 - 4}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

| المتوسط الحسابي  | المستوى |
|------------------|---------|
| من 1.00 إلى 2.33 | منخفض   |
| من 2.34 إلى 3.67 | متوسط   |
| من 3.68 إلى 5    | مرتفع   |

#### متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية:

##### أولاً: المتغيرات الرئيسية

- مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئات السوريات في الأردن.
- مستوى إخفاء الذات لدى اللاجئات السوريات في الأردن.
- مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئات السوريات في الأردن.

##### ثانياً: المتغيرات الوسيطة

- الفئة العمرية، وله أربعة مستويات، هم: (أقل من 20، 21-31، 32-42، أكثر من 43).
- مستوى التعليم، وله ثلاثة مستويات، هم: (ثانوية فأقل، بكالوريوس، دراسات عليا).
- الحالة الاجتماعية، وله أربعة مستويات هم: (عزباء، متروجة، مطلقة، أرملة).
- العمل، وله مستويان، هما: تعمل، لا تعمل.
- عدد الأبناء، وله أربعة مستويات، هم: لا يوجد، 1-3، 4-7، 8 فأكثر.

## الأساليب الإحصائية:

تتم معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة متمثلة بما يلي:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة مستوى كل من الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن سؤال البحث الثاني والثالث والرابع تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغيرات البحث، وتحليل التباين الخماسي (Five Way ANOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث على أداة إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية ككل وفقًا لمتغيرات البحث، وتحليل التباين الخماسي المتعدد (Five Way ANOVA) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل بُعد من أبعاد إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وأبعاد العزلة الاجتماعية، وفقًا لمتغيرات البحث، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وللإجابة عن سؤال البحث الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لمعرفة العلاقة بين مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ومستوى إخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن.

## عرض نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج ومناقشة السؤال الأول: "ما مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن؟"

للإجابة عن سؤال البحث الأول؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، كما هو مبين في جداول (9)، (10)، (11).

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والمستوى، لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي

لدى اللاجئين السوريين في الأردن

| المقياس                             | الرتبة | البُعد       | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|-------------------------------------|--------|--------------|-----------------|-------------------|---------|
| الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي | 1      | البروز       | 4.09            | .88               | مرتفع   |
|                                     | 2      | التحمل       | 3.98            | .85               | مرتفع   |
|                                     | 3      | تعديل المزاج | 3.98            | .91               | مرتفع   |
|                                     | 4      | الانتكاس     | 3.92            | .92               | مرتفع   |
|                                     | 5      | الانسحاب     | 3.91            | .93               | مرتفع   |
|                                     | 6      | الصراع       | 3.79            | .98               | مرتفع   |
|                                     |        | الكل         | 3.94            | .84               | مرتفع   |

يظهر من جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن تراوحت بين (3.79) و(4.09) وبدرجة مرتفعة، حيث جاءت تقديرات بُعد البروز في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وبانحراف معياري (0.88) وبمستوى مرتفع، وجاءت تقديرات بُعد الصراع في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.79) وبانحراف معياري (0.98) وبمستوى مرتفع. وبلغ المتوسط الحسابي لأبعاد الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي مجتمعة (3.94) والانحراف المعياري (0.84) وبمستوى مرتفع.

ومن الممكن عزو هذه النتيجة إلى عدم قدرة اللاجئين السوريين على التعامل مع الضغوط النفسية التي نشأت بعد الأزمة السورية، حيث لم تقتصر معاناة السوريين على الضغوط الأمنية والاقتصادية، بل تجاوزت ذلك وظهرت العديد من الضغوط النفسية التي أثرت بشكل كبير على اللاجئين السوريين، فلا عجب أن الصدمة النفسية أثرت على اللاجئين السوريين مما جعلهم يهرين وينغمسن في متاهة العالم الافتراضي ووسائل التواصل الاجتماعي، حيث أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي وسيلة للانفصال والهروب من الواقع لإشباع احتياجات الفرد العاطفية والنفسية والاجتماعية. وأيضاً من الممكن عزو هذه النتيجة إلى رغبة اللاجئين السوريين في مجارة الزملاء والأصدقاء، والمنافسة بين الأصدقاء والحصول على الاستحسان والقبول من قبل الأصدقاء والأقران.

وأيضاً يمكن عزو هذه النتيجة حسب ما أشار إليه العدواني (2022) في الأدب النظري أن وسائل الإعلام تقوم بدور فعال وقوي جداً في انتشار وتشجيع الإدمان على شبكات التواصل الاجتماعي بشكل عام، حيث تقوم وسائل الإعلام بعرض المعلومات والأفلام وتعرض الصور مما يجذب اللاجئين السوريين إليها ويجعلهم متعلقين بشكل إيجابي بتلك الصور والأفلام والمواد الإعلامية، قد تصل بهم إلى إدمان وسائل التواصل الاجتماعي. وأيضاً ربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الإنترنت وسيلة سهلة للغاية في الحصول على المعلومات نتيجة الثورة الكبيرة في مجال المعلومات وبالتالي قد يلعب دور في حدوث الإدمان على شبكات التواصل الاجتماعي للحصول على المعلومات وآخر الأخبار.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أن أغلب اللاجئين السوريين في الأردن لديهم أقارب وأصدقاء خارج الأردن، ووسائل التواصل الاجتماعي أتاحت الفرصة لهم للتواصل بطرق سهلة وأسعار رمزية، وكثرة التواصل باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي قد يصل بهن الحال للإدمان وقضاء أوقات كبيرة على مواقع التواصل الاجتماعي.

وتختلف نتائج هذه البحث مع دراسة الغنية (2019)، التي بينت نتائجها وجود مستوى متوسط من الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي.

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والمستوى، لتقديرات عينة البحث حول مستوى إخفاء الذات لدى اللاجئين السوريين في الأردن

| المقياس     | الرتبة | البُعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|-------------|--------|--------|-----------------|-------------------|---------|
| إخفاء الذات | -      | -      | 3.70            | .87               | مرتفع   |

كما يظهر من جدول (10) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة البحث حول مستوى إخفاء الذات لدى اللاجئين السوريين في الأردن بلغ (3.70) والانحراف المعياري (0.87) وبمستوى مرتفع.

ومن الممكن عزو هذه النتيجة إلى أن اللاجئين السوريين يملن إلى عدم الإفصاح بالمعلومات للآخرين من أجل تجنب الإحراج أو التعرض لأحكامهم، وبالرغم من أن خبرات الطفولة الصادمة كالتعرض للإساءة والإهمال ارتبطت بإخفاء الذات، إلا أن العديد من الأعراض ترافق إخفاء الذات ومنها بناء الشخصية السلبية، والتوتر، والاكتئاب، القلق والوحدة (Akdogan & Cimsir, 2019).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن اللاجئين السوريين مررن بتجارب حياة سيئة بعد الأزمة السورية، جعلتهن يملن لإخفاء ذاتهن خوفاً من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي قد تواجهن، ومما يدعم هذا التفسير ما أشار إليه بلتان (Peltan, 2011) في الأدب النظري وجود ارتباط كبير بين أحداث الحياة الصادمة وإخفاء الذات، حيث يصبح الفرد سلبياً بسبب تجارب الحياة التي تدفعه لإخفاء معلومات شخصية أو محرجة عن الآخرين خوفاً من النتائج السلبية والمشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يتعرض لها، وأيضاً هناك علاقة قوية بين أحداث الطفولة الصادمة وإخفاء الذات، وأن نوعين من التجارب المؤلمة يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بإخفاء الذات: الإساءة العاطفية والإهمال العاطفي وهناك جوانب ارتباط بين إخفاء الذات والتقييم الاجتماعي من حيث حدوث المقاومة الاجتماعية، وفقدان تعابير الوجه، والسعي وراء الكمال، وإخفاء المشاعر والعواطف، خوفاً من التقييم الاجتماعي السليبي.

وتتفق نتائج هذا البحث مع دراسة عبدالله وآخرون (Abdollahi et al., 2017)، التي بينت نتائجها وجود مستويات عالية من الإخفاء الذاتي لدى عينة البحث.

جدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، والمستوى، لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن

| المقياس           | الرتبة | البُعد                | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|-------------------|--------|-----------------------|-----------------|-------------------|---------|
| العزلة الاجتماعية | 1      | التفاعل مع الآخرين    | 3.89            | .86               | مرتفع   |
|                   | 2      | إقامة علاقات ذات مغزى | 3.86            | .89               | مرتفع   |
|                   | 3      | العلاقات الأسرية      | 3.69            | .98               | مرتفع   |
|                   | 4      | العلاقات مع الأصدقاء  | 3.67            | .93               | متوسط   |
|                   | 5      | الذاتي                | 3.66            | .98               | متوسط   |
|                   |        | الكلية                | 3.75            | .85               | مرتفع   |

وبين جدول (11) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن تراوحت بين (3.66) و(3.89) وبمستوى مرتفع، حيث جاءت تقديرات بُعد التفاعل مع الآخرين في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.89) وبانحراف معياري (0.86) وبمستوى مرتفع، وجاءت تقديرات بعد الذاتي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (0.98) وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي لأبعاد العزلة الاجتماعية مجتمعة (3.75) والانحراف المعياري (0.85) وبمستوى مرتفع.

ومن الممكن عزو هذه النتيجة حسب ما أشار إليه بوازي (Poari, 2011) في الأدب النظري أن من أسباب العزلة الاجتماعية تغيير مكان العمل والبحث، وانتقال اللاجئين السوريين إلى الأردن عرضهن لحالة من ضعف في شبكة العلاقات الاجتماعية، مما جعلهن يعانين من العزلة الاجتماعية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة حسب ما أشار إليه صالح (2012) في الأدب النظري أن، من دوافع العزلة الاجتماعية ضعف العلاقات الأسرية، أي عدم تفاعل الفرد مع أفراد أسرته واحتوائهم لهم واحتوائهم له في جميع المشاركات الاجتماعية التي يقوم بها الفرد سلباً أو إيجاباً، والأزمة السورية عملت على تشتت العائلات السورية فلا نجد عائلة كاملة في مكان واحد، مما أدى لضعف العلاقات الأسرية وعدم القدرة على التفاعل في المشاركات الاجتماعية وبالتالي زيادة مستوى العزلة الاجتماعية.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي تُعزى إلى (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء)؟"

للإجابة عن سؤال البحث الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئات السوريات في الأردن، وفقاً لمتغيرات البحث، وذلك كما هو مبين في جدول (12).

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئات السوريات في الأردن، وفقاً لمتغيرات البحث (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء)

| البغدد       | المتغير           | المستوى     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|--------------|-------------------|-------------|-----------------|-------------------|---------|
| البروز       | الفئة العمرية     | أقل من 20   | 3.91            | .99               | مرتفع   |
|              |                   | 21-31       | 4.16            | .85               | مرتفع   |
|              |                   | 32-42       | 4.23            | .77               | مرتفع   |
|              | مستوى التعليم     | أكثر من 42  | 3.97            | .90               | مرتفع   |
|              |                   | ثانوية فأقل | 4.07            | .92               | مرتفع   |
|              |                   | بكالوريوس   | 4.10            | .87               | مرتفع   |
|              | الحالة الاجتماعية | دراسات عليا | 4.12            | .76               | مرتفع   |
|              |                   | عزباء       | 3.97            | .90               | مرتفع   |
|              |                   | متزوجة      | 4.12            | .88               | مرتفع   |
|              | العمل             | مطلقة       | 4.22            | .71               | مرتفع   |
|              |                   | أرملة       | 4.05            | 1.02              | مرتفع   |
|              |                   | تعمل        | 4.04            | .99               | مرتفع   |
|              | عدد الأبناء       | لا يوجد     | 4.11            | .83               | مرتفع   |
|              |                   | 3-1         | 4.02            | .90               | مرتفع   |
|              |                   | 4-7         | 4.06            | .91               | مرتفع   |
| التحمل       | الفئة العمرية     | 8 فأكثر     | 4.25            | .78               | مرتفع   |
|              |                   | 4-7         | 4.08            | .89               | مرتفع   |
|              |                   | أقل من 20   | 3.84            | .81               | مرتفع   |
|              | مستوى التعليم     | 21-31       | 4.05            | .85               | مرتفع   |
|              |                   | 32-42       | 4.09            | .79               | مرتفع   |
|              |                   | أكثر من 42  | 3.86            | .92               | مرتفع   |
|              | الحالة الاجتماعية | ثانوية فأقل | 3.98            | .85               | مرتفع   |
|              |                   | بكالوريوس   | 3.99            | .84               | مرتفع   |
|              |                   | دراسات عليا | 3.94            | .89               | مرتفع   |
|              | العمل             | عزباء       | 3.80            | .89               | مرتفع   |
|              |                   | متزوجة      | 4.01            | .88               | مرتفع   |
|              |                   | مطلقة       | 4.14            | .65               | مرتفع   |
|              | عدد الأبناء       | أرملة       | 4.05            | .86               | مرتفع   |
|              |                   | تعمل        | 3.97            | .89               | مرتفع   |
|              |                   | لا تعمل     | 4.00            | .83               | مرتفع   |
| تعديل المزاج | الفئة العمرية     | لا يوجد     | 3.86            | .89               | مرتفع   |
|              |                   | 3-1         | 4.02            | .85               | مرتفع   |
|              |                   | 4-7         | 4.12            | .72               | مرتفع   |
|              | مستوى التعليم     | 8 فأكثر     | 3.99            | .89               | مرتفع   |
|              |                   | أقل من 20   | 3.85            | .93               | مرتفع   |
|              |                   | 21-31       | 4.04            | .94               | مرتفع   |
|              | الحالة الاجتماعية | 32-42       | 4.12            | .77               | مرتفع   |
|              |                   | أكثر من 42  | 3.81            | .93               | مرتفع   |
|              |                   | ثانوية فأقل | 4.00            | .89               | مرتفع   |
|              | العمل             | بكالوريوس   | 3.96            | .91               | مرتفع   |
|              |                   | دراسات عليا | 4.01            | .92               | مرتفع   |
|              |                   | عزباء       | 3.88            | .99               | مرتفع   |
|              | عدد الأبناء       | متزوجة      | 4.03            | .89               | مرتفع   |
|              |                   | مطلقة       | 4.07            | .73               | مرتفع   |
|              |                   | أرملة       | 3.85            | 1.00              | مرتفع   |

|       |      |      |             |                   |          |
|-------|------|------|-------------|-------------------|----------|
| مرتفع | .89  | 3.97 | لا تعمل     |                   |          |
| مرتفع | .98  | 3.92 | لا يوجد     | عدد الأبناء       |          |
| مرتفع | .89  | 3.99 | 3-1         |                   |          |
| مرتفع | .74  | 4.14 | 7-4         |                   |          |
| مرتفع | .95  | 3.85 | 8 فأكثر     |                   |          |
| مرتفع | .95  | 3.79 | أقل من 20   | الفئة العمرية     |          |
| مرتفع | .96  | 3.97 | 31-21       |                   |          |
| مرتفع | .75  | 4.07 | 42-32       |                   |          |
| مرتفع | .98  | 3.74 | أكثر من 42  |                   | الانتكاس |
| مرتفع | .93  | 3.92 | ثانوية فأقل | مستوى التعليم     |          |
| مرتفع | .92  | 3.92 | بكالوريوس   |                   |          |
| مرتفع | .91  | 3.88 | دراسات عليا |                   |          |
| مرتفع | .98  | 3.82 | عزباء       | الحالة الاجتماعية |          |
| مرتفع | .90  | 3.97 | متزوجة      |                   |          |
| مرتفع | .78  | 3.99 | مطلقة       |                   |          |
| مرتفع | 1.09 | 3.81 | أرملة       |                   |          |
| مرتفع | .93  | 3.95 | تعمل        | العمل             |          |
| مرتفع | .91  | 3.91 | لا تعمل     |                   |          |
| مرتفع | .96  | 3.87 | لا يوجد     | عدد الأبناء       |          |
| مرتفع | .93  | 3.89 | 3-1         |                   |          |
| مرتفع | .86  | 4.07 | 7-4         |                   |          |
| مرتفع | .88  | 3.81 | 8 فأكثر     |                   |          |
| مرتفع | .96  | 3.78 | أقل من 20   | الفئة العمرية     |          |
| مرتفع | .94  | 3.97 | 31-21       |                   |          |
| مرتفع | .80  | 4.03 | 42-32       |                   | الانسحاب |
| مرتفع | .98  | 3.76 | أكثر من 42  |                   |          |
| مرتفع | .87  | 3.95 | ثانوية فأقل | مستوى التعليم     |          |
| مرتفع | .97  | 3.88 | بكالوريوس   |                   |          |
| مرتفع | .87  | 3.92 | دراسات عليا |                   |          |
| مرتفع | .99  | 3.76 | عزباء       | الحالة الاجتماعية |          |
| مرتفع | .91  | 3.97 | متزوجة      |                   |          |
| مرتفع | .78  | 4.03 | مطلقة       |                   |          |
| مرتفع | 1.01 | 3.78 | أرملة       |                   |          |
| مرتفع | .91  | 4.00 | تعمل        | العمل             |          |
| مرتفع | .92  | 3.87 | لا تعمل     |                   |          |
| مرتفع | .98  | 3.83 | لا يوجد     | عدد الأبناء       |          |
| مرتفع | .94  | 3.91 | 3-1         |                   |          |
| مرتفع | .86  | 4.04 | 7-4         |                   |          |
| مرتفع | .84  | 3.87 | 8 فأكثر     |                   |          |
| مرتفع | 1.03 | 3.62 | أقل من 20   | الفئة العمرية     |          |
| مرتفع | .98  | 3.86 | 31-21       |                   |          |
| مرتفع | .88  | 3.89 | 42-32       |                   |          |
| مرتفع | 1.00 | 3.67 | أكثر من 42  |                   | الصراع   |
| مرتفع | .98  | 3.82 | ثانوية فأقل | مستوى التعليم     |          |
| مرتفع | 1.00 | 3.76 | بكالوريوس   |                   |          |
| مرتفع | .83  | 3.80 | دراسات عليا |                   |          |
| متوسط | 1.02 | 3.55 | عزباء       | الحالة الاجتماعية |          |
| مرتفع | .97  | 3.86 | متزوجة      |                   |          |
| مرتفع | .86  | 3.94 | مطلقة       |                   |          |
| مرتفع | 1.01 | 3.73 | أرملة       |                   |          |
| مرتفع | 1.04 | 3.83 | تعمل        | العمل             |          |
| مرتفع | .95  | 3.77 | لا تعمل     |                   |          |
| مرتفع | 1.02 | 3.67 | لا يوجد     | عدد الأبناء       |          |
| مرتفع | 1.00 | 3.77 | 3-1         |                   |          |
| مرتفع | .91  | 3.97 | 7-4         |                   |          |

|                   | مرتفع | .90 | 3.79 | 8 فأكثر     |  |
|-------------------|-------|-----|------|-------------|--|
| الفئة العمرية     | مرتفع | .87 | 3.80 | أقل من 20   |  |
|                   | مرتفع | .86 | 4.01 | 21-31       |  |
|                   | مرتفع | .71 | 4.07 | 32-42       |  |
| مستوى التعليم     | مرتفع | .88 | 3.80 | أكثر من 42  |  |
|                   | مرتفع | .84 | 3.96 | ثانوية فأقل |  |
|                   | مرتفع | .84 | 3.94 | بكالوريوس   |  |
| الحالة الاجتماعية | مرتفع | .77 | 3.94 | دراسات عليا |  |
|                   | مرتفع | .88 | 3.80 | عزباء       |  |
|                   | مرتفع | .83 | 3.99 | متزوجة      |  |
| العمل             | مرتفع | .68 | 4.07 | مطلقة       |  |
|                   | مرتفع | .93 | 3.88 | أرملة       |  |
|                   | مرتفع | .87 | 3.96 | تعمل        |  |
| عدد الأبناء       | مرتفع | .82 | 3.94 | لا تعمل     |  |
|                   | مرتفع | .88 | 3.86 | لا يوجد     |  |
|                   | مرتفع | .84 | 3.94 | 1-3         |  |
|                   | مرتفع | .74 | 4.10 | 4-7         |  |
|                   | مرتفع | .83 | 3.90 | 8 فأكثر     |  |

يلاحظ من جدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة والكلية، وفقاً لمتغيرات البحث (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء).

ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في المجالات الثلاثة (التركيبية الخطية)، وفقاً لمتغيرات البحث (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء)، استخدم تحليل التباين الخماسي متعدد المتغيرات (Five-way MANOVA)، وذلك باستخدام اختبار هوتلينغ تريس (Hotelling's Trace) وجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار (Hotelling's Trace) لأثر (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء)، في تقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في المجالات الستة (التركيبية الخطية)

| المتغير           | القيمة | قيمة F             | درجة الحرية | درجة حرية الخطأ | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|-------------------|--------|--------------------|-------------|-----------------|-------------------|-----------|
| الفئة العمرية     | .026   | 2.122 <sup>b</sup> | 6.000       | 485.000         | .049              | .026      |
| مستوى التعليم     | .015   | .604               | 12.000      | 968.000         | .840              | .007      |
| الحالة الاجتماعية | .047   | 1.260              | 18.000      | 1451.000        | .205              | .015      |
| العمل             | .035   | .942               | 18.000      | 1451.000        | .526              | .012      |
| عدد الأبناء       | .032   | .861               | 18.000      | 1451.000        | .628              | .011      |

أظهرت نتائج اختبار (Hotelling's Trace)، وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الفئة العمرية في تقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة (التركيبية الخطية)، ويفسر 2.6% من التباين في التقديرات، وبينت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير مستوى التعليم في تقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة (التركيبية الخطية)، ويفسر 0.7% من التباين في التقديرات، كما بينت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الحالة الاجتماعية في تقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة (التركيبية الخطية)، ويفسر 1.5% من التباين في التقديرات، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير العمل في تقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة (التركيبية الخطية)، ويفسر 1.2% من التباين في التقديرات، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير عدد الأبناء في تقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة (التركيبية الخطية)، ويفسر 2.6% من التباين في التقديرات.

ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة، كل على حدة (منفردة)، وفقاً لمتغيرات البحث، استخدم تحليل التباين الخماسي (Univariate Analysis)، وجدول (14) يبين ذلك.



جدول (14): نتائج تحليل التباين الخماسي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن للأبعاد الستة، كل على حدة (منفردة)، وفقاً لمتغيرات البحث

| المصدر            | المتغير التابع | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|-------------------|----------------|----------------|--------------|--------------|--------|-------------------|-----------|
| الفئة العمرية     | البروز         | 8.434          | 3            | 2.811        | 3.693  | .012              | .022      |
|                   | التحمل         | 5.980          | 3            | 1.993        | 2.799  | .040              | .017      |
|                   | تعديل المزاج   | 8.093          | 3            | 2.698        | 3.327  | .020              | .020      |
|                   | الانتكاس       | 9.216          | 3            | 3.072        | 3.654  | .013              | .022      |
|                   | الانسحاب       | 7.331          | 3            | 2.444        | 2.888  | .035              | .017      |
|                   | الصراع         | 7.747          | 3            | 2.582        | 2.759  | .042              | .017      |
| مستوى التعليم     | البروز         | .399           | 2            | .199         | .262   | .770              | .001      |
|                   | التحمل         | .241           | 2            | .120         | .169   | .844              | .001      |
|                   | تعديل المزاج   | .206           | 2            | .103         | .127   | .881              | .001      |
|                   | الانتكاس       | .048           | 2            | .024         | .028   | .972              | .000      |
|                   | الانسحاب       | .273           | 2            | .137         | .162   | .851              | .001      |
|                   | الصراع         | .174           | 2            | .087         | .093   | .911              | .000      |
| الحالة الاجتماعية | البروز         | 2.710          | 3            | .903         | 1.187  | .314              | .007      |
|                   | التحمل         | 2.983          | 3            | .994         | 1.396  | .243              | .008      |
|                   | تعديل المزاج   | 1.853          | 3            | .618         | .762   | .516              | .005      |
|                   | الانتكاس       | 2.075          | 3            | .692         | .823   | .482              | .005      |
|                   | الانسحاب       | 2.882          | 3            | .961         | 1.135  | .334              | .007      |
|                   | الصراع         | 6.589          | 3            | 2.196        | 2.347  | .072              | .014      |
| العمل             | البروز         | .436           | 1            | .436         | .572   | .450              | .001      |
|                   | التحمل         | .017           | 1            | .017         | .024   | .877              | .000      |
|                   | تعديل المزاج   | .113           | 1            | .113         | .140   | .709              | .000      |
|                   | الانتكاس       | .180           | 1            | .180         | .214   | .644              | .000      |
|                   | الانسحاب       | 1.901          | 1            | 1.901        | 2.247  | .134              | .005      |
|                   | الصراع         | .223           | 1            | .223         | .238   | .626              | .000      |
| عدد الأبناء       | البروز         | 2.815          | 3            | .938         | 1.233  | .297              | .007      |
|                   | التحمل         | .924           | 3            | .308         | .433   | .730              | .003      |
|                   | تعديل المزاج   | 3.440          | 3            | 1.147        | 1.414  | .238              | .009      |
|                   | الانتكاس       | 3.413          | 3            | 1.138        | 1.353  | .256              | .008      |

|              |         |     |       |       |      |      |
|--------------|---------|-----|-------|-------|------|------|
| الانسحاب     | 1.632   | 3   | .544  | .643  | .588 | .004 |
| الصراع       | 3.237   | 3   | 1.079 | 1.153 | .327 | .007 |
| البروز       | 372.974 | 490 | .761  |       |      |      |
| التحمل       | 348.959 | 490 | .712  |       |      |      |
| تعديل المزاج | 397.339 | 490 | .811  |       |      |      |
| الانتكاس     | 411.909 | 490 | .841  |       |      |      |
| الانسحاب     | 414.602 | 490 | .846  |       |      |      |
| الصراع       | 458.614 | 490 | .936  |       |      |      |

يتبين من جدول (14) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة، كل على حدة (منفردة)، وفقاً لمتغير الفئة العمرية، كما يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة، كل على حدة (منفردة)، وفقاً للمتغيرات (مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء). ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة (الكلية)، وفقاً لمتغيرات البحث، استخدم تحليل التباين الخماسي (Five-way ANOVA)، وجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15): نتائج تحليل التباين الخماسي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة (الكلية)، وفقاً لمتغيرات البحث

| المصدر            | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|-------------------|----------------|--------------|--------------|--------|-------------------|-----------|
| الفئة العمرية     | 7.632          | 3            | 2.544        | 3.705  | .012              | .022      |
| مستوى التعليم     | .036           | 2            | .018         | .026   | .974              | .000      |
| الحالة الاجتماعية | 2.645          | 3            | .882         | 1.284  | .279              | .008      |
| العمل             | .092           | 1            | .092         | .134   | .714              | .000      |
| عدد الأبناء       | 2.294          | 3            | .765         | 1.114  | .343              | .007      |
| الخطأ             | 336.451        | 490          | .687         |        |                   |           |
| الكلية            | 351.398        | 502          |              |        |                   |           |

يتبين من جدول (15) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة (الكلية)، وفقاً لمتغير الفئة العمرية، كما يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الستة (الكلية)، وفقاً للمتغيرات (مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء). ولبيان مواقع الفروق بين الأوساط الحسابية لمتغير الفئة العمرية، تم حساب اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما في جدول (16).

جدول (16): نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية

| العمر      | أقل من 20 | 31-21 | 42-32   | أكثر من 42 |
|------------|-----------|-------|---------|------------|
| أقل من 20  | -         | 0.21  | 0.2734* | 0.0007     |
| 31-21      | -         | -     | .0634   | 0.2093     |
| 42-32      | -         | -     | -       | 0.2727*    |
| أكثر من 42 | -         | -     | -       | -          |

\* دالة إحصائية عند مستوى  $\alpha = 0.05$

يتضح من جدول (16) وجود فرق في الأبعاد الستة (الكلي) بين "أقل من 20 سنة" و "42-32" لصالح الأخيرة، ووجود فرق في الأبعاد الستة (الكلي) بين "42-32" و "أكثر من 42" لصالح الأولى.

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة إلى أن اللاجئين السوريين في الفئة العمرية "أقل من 20 سنة" في مرحلة الدراسة والتعليم، مما يجعل مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى الفئة العمرية "أقل من 20 سنة" أقل من الفئة العمرية "42-32"، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الفئة العمرية "أقل من 20 سنة" قد لا تتواجد لديهم أجهزة إلكترونية شخصية نظراً لصغر سنهم مما يقلل مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي. ومن الممكن عزو هذه النتيجة إلى أن اللاجئين السوريين في الفئة العمرية "أكثر من 42" أكثر وعياً وإدراكاً لمسؤوليات وواجبات الحياة من الفئة "42-32".

ومن الممكن عزو هذه النتيجة إلى أن إدمان مواقع التواصل الاجتماعي أصبح يشغل الجميع على اختلاف مستواهم التعليمي والحالة الاجتماعية والعمل وعدد الأبناء حيث اعتاد الجميع على استغراق وقت طويل في تصفح شبكة المعلومات، وأصبحت وسائل التواصل الاجتماعي من أولى الأولويات. كما يمكن تفسير هذه النتيجة حسب ما أشار إليه أوليفيرا (Oliveira et al, 2023)، أن الهروب من الواقع الحالي الذي تمر به اللجنة السورية وما يحيط بها من أعراف وتقاليده وقوانين منظمة تفرض ضرورياً من القيود على الأفعال والكلام مما يدفعها إلى الانفصال عن نفسها والدخول في شخصية أخرى من ضرب خيالية (تناقض وجداني) عالم افتراضي تبنيها لنفسها لتكون ملاذ آمن لها.

نتائج ومناقشة السؤال الثالث: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إخفاء الذات تُعزى إلى (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء)؟"

للإجابة عن سؤال البحث الثالث؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث حول مستوى إخفاء الذات لدى اللاجئين السوريين في الأردن، وفقاً لمتغيرات البحث، وذلك كما هو مبين في جدول (17).

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث حول مستوى إخفاء الذات لدى اللاجئين السوريين في الأردن، وفقاً لمتغيرات

| البحث             |             |                 |                   |         |
|-------------------|-------------|-----------------|-------------------|---------|
| المتغير           | المستوى     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
| الفئة العمرية     | أقل من 20   | 3.5600          | .87050            | متوسط   |
|                   | 31-21       | 3.7407          | .90313            | مرتفع   |
|                   | 42-32       | 3.8276          | .80388            | مرتفع   |
|                   | أكثر من 42  | 3.5794          | .87785            | متوسط   |
| مستوى التعليم     | ثانوية فأقل | 3.7544          | .87805            | مرتفع   |
|                   | بكالوريوس   | 3.6636          | .87825            | متوسط   |
|                   | دراسات عليا | 3.6833          | .81598            | مرتفع   |
| الحالة الاجتماعية | عزباء       | 3.5173          | .89159            | متوسط   |
|                   | متزوجة      | 3.7505          | .88506            | مرتفع   |
|                   | مطلقة       | 3.8778          | .71522            | مرتفع   |
|                   | أرملة       | 3.5755          | .94858            | متوسط   |
| العمل             | تعمل        | 3.7435          | .94768            | مرتفع   |
|                   | لا تعمل     | 3.6792          | .83994            | مرتفع   |
| عدد الأبناء       | لا يوجد     | 3.5917          | .90479            | متوسط   |
|                   | 3-1         | 3.7376          | .86571            | مرتفع   |
|                   | 7-4         | 3.8355          | .79778            | مرتفع   |
|                   | 8 فأكثر     | 3.6514          | .88955            | متوسط   |

يلاحظ من جدول (17) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى إخفاء الذات لدى اللاجئين السوريين في الأردن، وفقاً لمتغيرات البحث (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء).

ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى إخفاء الذات لدى اللاجئين السوريين في الأردن وفقاً لمتغيرات البحث، استخدم تحليل التباين الخماسي (Five-way ANOVA)، وجدول (18) يبين ذلك.

جدول (18): نتائج تحليل التباين الخماسي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى إخفاء الذات لدى اللاجئات السوريات في الأردن وفقاً لمتغيرات البحث

| المصدر            | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|-------------------|----------------|--------------|--------------|--------|-------------------|-----------|
| الفئة العمرية     | 5.970          | 3            | 1.990        | 2.685  | .046              | .016      |
| مستوى التعليم     | .497           | 2            | .249         | .336   | .715              | .001      |
| الحالة الاجتماعية | 4.652          | 3            | 1.551        | 2.093  | .100              | .013      |
| العمل             | .347           | 1            | .347         | .468   | .494              | .001      |
| عدد الأبناء       | 1.214          | 3            | .405         | .546   | .651              | .003      |
| الخطأ             | 363.117        | 490          | .741         |        |                   |           |
| الكلية            | 380.255        | 502          |              |        |                   |           |

يتبين من جدول (18) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى إخفاء الذات لدى اللاجئات السوريات في الأردن، وفقاً لمتغير الفئة العمرية، كما يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى إخفاء الذات لدى اللاجئات السوريات في الأردن، وفقاً للمتغيرات (مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء).

ولبيان مواقع الفروق بين الأوساط الحسابية لمتغير الفئة العمرية، تم حساب اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما في جدول (19)

جدول (19): نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية في إخفاء الذات

| العمر      | أقل من 20 | 31-21  | 42-32   | أكثر من 42 |
|------------|-----------|--------|---------|------------|
| أقل من 20  | -         | 0.1807 | 0.2676* | 0.0194     |
| 31-21      | -         | -      | 0.0869  | 0.1613     |
| 42-32      | -         | -      | -       | 0.2482     |
| أكثر من 42 | -         | -      | -       | -          |

\* دالة إحصائية عند مستوى  $\alpha = 0.05$

يتضح من جدول (19) وجود فرق في إخفاء الذات بين "أقل من 20 سنة" و "42-32" لصالح الأخيرة، ومن الممكن عزو هذه النتيجة إلى أن اللاجئات السوريات في الفئة العمرية "أقل من 20 سنة" لم يعايشن الأزمة السورية والأحداث المؤلمة كالفئة العمرية "42-32" التي عايشت الأزمة السورية بأكمل وعيها مما أدى لزيادة مستوى إخفاء الذات لديها، كما يمكن عزو هذه النتيجة أن اللاجئات السوريات في الفئة العمرية "42-32" تميل دائماً لإخفاء أفكارها وعواطفها وسلوكياتها عن الأفراد الآخرين، وفي أغلب الأحيان تكون اللاجئة السورية في هذه الفئة العمرية أمّاً ومسؤولة عن بيتها وعائلتها، والمرأة السورية شأنها شأن المرأة العربية بشكل عام تميل لإخفاء ذاتها وكبت مشاعرها وتحمل فوق طاقتها النفسية حتى لا تقلق أحد أفراد الأسرة بذاتها.

ومن الممكن عزو هذه النتيجة إلى الأحداث المؤلمة التي مرت بها اللاجئة السورية، والخوف من الحكم الاجتماعي، حيث يُنظر إلى التعلق غير الآمن على أنه أساس لإخفاء الذات، ومما يدعم هذا التفسير في الأدب النظري ما أشار إليه المجالي وأبو سميذانة (2017) أن حالة اللجوء تسببت لللاجئات معاناة نفسية كبيرة، وتعرضهن لضغوط وتأثيرات مختلفة خارجة عن إرادتهن، ومدى اختيارهن، وقرارهن، والتي غالباً ما تثقل كاهل كتفهن، وبالتالي يترك أثراً نفسية غير متوقعة على ظروفهن النفسية والعقلية والسلوكية والصحية والجسدية وحتى الوظيفية المتعلقة بأدائهن الفردي داخل الأسرة، ومستوى تحصيلهن التعليمي، وأداء حياتهن، وهذه المعاناة تجعلهن يملن لعدم الإفصاح بالمعلومات للآخرين من أجل تجنب الإحراج أو التعرض لأحكامهم.

نتائج ومناقشة السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العزلة الاجتماعية تُعزى إلى (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء)؟

للإجابة عن سؤال البحث الرابع: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئات السوريات في الأردن، وفقاً لمتغيرات البحث، وذلك كما هو مبين في جدول (20).

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن، وفقًا لمتغيرات البحث (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء)

| البُعد               | المتغير           | المستوى     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|----------------------|-------------------|-------------|-----------------|-------------------|---------|
| العلاقات الأسرية     | الفئة العمرية     | أقل من 20   | 3.5200          | .94580            | متوسط   |
|                      |                   | 21-31       | 3.6895          | 1.02330           | مرتفع   |
|                      |                   | 32-42       | 3.8134          | .92816            | متوسط   |
|                      | مستوى التعليم     | أكثر من 42  | 3.6948          | .99125            | مرتفع   |
|                      |                   | ثانوية فأقل | 3.7018          | .95162            | مرتفع   |
|                      |                   | بكالوريوس   | 3.6713          | 1.01476           | متوسط   |
|                      | الحالة الاجتماعية | دراسات عليا | 3.7400          | .90370            | مرتفع   |
|                      |                   | عزباء       | 3.5714          | .99366            | متوسط   |
|                      |                   | متزوجة      | 3.7288          | .99163            | مرتفع   |
|                      | العمل             | مطلقة       | 3.8242          | .83655            | مرتفع   |
|                      |                   | أرملة       | 3.5633          | 1.12225           | متوسط   |
|                      |                   | تعمل        | 3.7290          | 1.00881           | مرتفع   |
| الذاتي               | الفئة العمرية     | أقل من 20   | 3.6180          | 1.00989           | متوسط   |
|                      |                   | 21-31       | 3.6395          | .97995            | متوسط   |
|                      |                   | 32-42       | 3.7358          | .95543            | مرتفع   |
|                      | مستوى التعليم     | أكثر من 42  | 3.6351          | .97040            | متوسط   |
|                      |                   | ثانوية فأقل | 3.6795          | .93569            | متوسط   |
|                      |                   | بكالوريوس   | 3.6346          | 1.02693           | متوسط   |
|                      | الحالة الاجتماعية | دراسات عليا | 3.7200          | .85347            | مرتفع   |
|                      |                   | عزباء       | 3.5218          | 1.02922           | متوسط   |
|                      |                   | متزوجة      | 3.7054          | .93357            | مرتفع   |
|                      | العمل             | مطلقة       | 3.8343          | .87879            | مرتفع   |
|                      |                   | أرملة       | 3.4776          | 1.13931           | متوسط   |
|                      |                   | تعمل        | 3.6855          | 1.03342           | مرتفع   |
| العلاقات مع الأصدقاء | الفئة العمرية     | أقل من 20   | 3.5500          | .89878            | متوسط   |
|                      |                   | 21-31       | 3.6667          | .97216            | متوسط   |
|                      |                   | 32-42       | 3.8532          | .85009            | مرتفع   |
|                      | مستوى التعليم     | أكثر من 42  | 3.5670          | .97499            | متوسط   |
|                      |                   | ثانوية فأقل | 3.7125          | .91377            | مرتفع   |
|                      |                   | بكالوريوس   | 3.6477          | .95305            | متوسط   |
|                      | الحالة الاجتماعية | دراسات عليا | 3.6833          | .89606            | مرتفع   |
|                      |                   | عزباء       | 3.5338          | .96874            | متوسط   |
|                      |                   | متزوجة      | 3.7192          | .92150            | مرتفع   |
|                      | العمل             | مطلقة       | 3.8535          | .81102            | مرتفع   |
|                      |                   | أرملة       | 3.4864          | 1.04019           | متوسط   |
|                      |                   | تعمل        | 3.7343          | .97591            | مرتفع   |
|                      | عدد الأبناء       | لا يوجد     | 3.5722          | .98359            | متوسط   |
|                      |                   | 3-1         | 3.7800          | .90067            | مرتفع   |
|                      |                   | 7-4         | 3.7513          | .88281            | مرتفع   |
|                      | الفئة العمرية     | أقل من 20   | 3.6126          | .92163            | متوسط   |
|                      |                   | 21-31       | 3.6667          | .97216            | متوسط   |
|                      |                   | 32-42       | 3.8532          | .85009            | مرتفع   |
|                      | مستوى التعليم     | أكثر من 42  | 3.5670          | .97499            | متوسط   |
|                      |                   | ثانوية فأقل | 3.7125          | .91377            | مرتفع   |
|                      |                   | بكالوريوس   | 3.6477          | .95305            | متوسط   |
|                      | الحالة الاجتماعية | دراسات عليا | 3.6833          | .89606            | مرتفع   |
|                      |                   | عزباء       | 3.5338          | .96874            | متوسط   |
|                      |                   | متزوجة      | 3.7192          | .92150            | مرتفع   |
|                      | العمل             | مطلقة       | 3.8535          | .81102            | مرتفع   |

|       |        |        |             |                   |                       |               |
|-------|--------|--------|-------------|-------------------|-----------------------|---------------|
| مرتفع | .90968 | 3.7340 | أقل من 20   | الفئة العمرية     | إقامة علاقات ذات مغزى | مستوى التعليم |
| مرتفع | .89732 | 3.8453 | 31-21       |                   |                       |               |
| مرتفع | .82975 | 4.0642 | 42-32       |                   |                       |               |
| مرتفع | .90828 | 3.7423 | أكثر من 42  |                   |                       |               |
| مرتفع | .88522 | 3.8678 | ثانوية فأقل |                   |                       |               |
| مرتفع | .91082 | 3.8493 | بكالوريوس   |                   |                       |               |
| مرتفع | .83117 | 3.9000 | دراسات عليا |                   |                       |               |
| مرتفع | .93378 | 3.7233 | عزباء       | الحالة الاجتماعية |                       |               |
| مرتفع | .89133 | 3.8730 | متزوجة      |                   |                       |               |
| مرتفع | .73956 | 4.0828 | مطلقة       |                   |                       |               |
| مرتفع | .98421 | 3.7388 | أرملة       |                   |                       |               |
| مرتفع | .93779 | 3.9101 | تعمل        | العمل             |                       |               |
| مرتفع | .87391 | 3.8433 | لا تعمل     |                   |                       |               |
| مرتفع | .94694 | 3.7522 | لا يوجد     | عدد الأبناء       |                       |               |
| مرتفع | .84334 | 3.9680 | 3-1         |                   |                       |               |
| مرتفع | .84371 | 3.9258 | 7-4         |                   |                       |               |
| مرتفع | .89564 | 3.8405 | 8 فأكثر     |                   |                       |               |
| مرتفع | .89150 | 3.7280 | أقل من 20   | الفئة العمرية     | التفاعل مع الآخرين    | مستوى التعليم |
| مرتفع | .92953 | 3.8174 | 31-21       |                   |                       |               |
| مرتفع | .71589 | 4.1209 | 42-32       |                   |                       |               |
| مرتفع | .85454 | 3.8515 | أكثر من 42  |                   |                       |               |
| مرتفع | .86265 | 3.9018 | ثانوية فأقل |                   |                       |               |
| مرتفع | .87270 | 3.8949 | بكالوريوس   |                   |                       |               |
| مرتفع | .84567 | 3.8100 | دراسات عليا |                   |                       |               |
| مرتفع | .92298 | 3.7850 | عزباء       | الحالة الاجتماعية |                       |               |
| مرتفع | .85293 | 3.8946 | متزوجة      |                   |                       |               |
| مرتفع | .72383 | 4.0788 | مطلقة       |                   |                       |               |
| مرتفع | .96695 | 3.7429 | أرملة       |                   |                       |               |
| مرتفع | .81697 | 3.9362 | تعمل        | العمل             |                       |               |
| مرتفع | .88269 | 3.8685 | لا تعمل     |                   |                       |               |
| مرتفع | .90261 | 3.8067 | لا يوجد     | عدد الأبناء       |                       |               |
| مرتفع | .83051 | 3.9312 | 3-1         |                   |                       |               |
| مرتفع | .79060 | 3.9823 | 7-4         |                   |                       |               |
| مرتفع | .94089 | 3.8486 | 8 فأكثر     |                   |                       |               |
| متوسط | .86274 | 3.6269 | أقل من 20   | الفئة العمرية     | الكلي                 | مستوى التعليم |
| مرتفع | .87462 | 3.7292 | 31-21       |                   |                       |               |
| مرتفع | .76525 | 3.9150 | 42-32       |                   |                       |               |
| مرتفع | .85741 | 3.6931 | أكثر من 42  |                   |                       |               |
| مرتفع | .83778 | 3.7704 | ثانوية فأقل |                   |                       |               |
| مرتفع | .86760 | 3.7360 | بكالوريوس   |                   |                       |               |
| مرتفع | .77084 | 3.7673 | دراسات عليا |                   |                       |               |
| متوسط | .87798 | 3.6235 | عزباء       | الحالة الاجتماعية |                       |               |
| مرتفع | .83038 | 3.7817 | متزوجة      |                   |                       |               |
| مرتفع | .72736 | 3.9316 | مطلقة       |                   |                       |               |
| متوسط | .97643 | 3.5973 | أرملة       |                   |                       |               |
| مرتفع | .88126 | 3.7965 | تعمل        | العمل             |                       |               |
| مرتفع | .83159 | 3.7344 | لا تعمل     |                   |                       |               |
| متوسط | .88494 | 3.6528 | لا يوجد     | عدد الأبناء       |                       |               |
| مرتفع | .80278 | 3.8258 | 3-1         |                   |                       |               |
| مرتفع | .81155 | 3.8427 | 7-4         |                   |                       |               |
| مرتفع | .85862 | 3.7126 | 8 فأكثر     |                   |                       |               |

يلاحظ من جدول (20) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة والكلي، وفقاً لمتغيرات البحث (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء).



ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في المجالات الثلاثة (التركيبة الخطية)، وفقاً لمتغيرات البحث (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء)، استخدم تحليل التباين الخماسي متعدد المتغيرات (Five-way MANOVA)، وذلك باستخدام اختبار هوتلينغ تريس (Hotelling's Trace) وجدول (21) يبين ذلك.

جدول (21): نتائج اختبار (Hotelling's Trace) لأثر (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء)، في تقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في المجالات الخمسة (التركيبة الخطية)

| المتغير           | القيمة | قيمة F            | درجة الحرية | درجة حرية الخطأ | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|-------------------|--------|-------------------|-------------|-----------------|-------------------|-----------|
| الفئة العمرية     | .063   | 2.020             | 15.000      | 1454.000        | .011              | .020      |
| مستوى التعليم     | .014   | .672              | 10.000      | 970.000         | .751              | .007      |
| الحالة الاجتماعية | .019   | .606              | 15.000      | 1454.000        | .872              | .006      |
| العمل             | .003   | .294 <sup>b</sup> | 5.000       | 486.000         | .916              | .003      |
| عدد الأبناء       | .014   | .460              | 15.000      | 1454.000        | .960              | .005      |

أظهرت نتائج اختبار (Hotelling's Trace)، وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الفئة العمرية في تقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة (التركيبة الخطية)، ويفسر 2% من التباين في التقديرات، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير مستوى التعليم في تقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة (التركيبة الخطية)، ويفسر 0.7% من التباين في التقديرات، وبينت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الحالة الاجتماعية في تقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة (التركيبة الخطية)، ويفسر 0.6% من التباين في التقديرات، كما بينت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير العمل في تقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة (التركيبة الخطية)، ويفسر 0.3% من التباين في التقديرات، وبينت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير عدد الأبناء في تقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة (التركيبة الخطية)، ويفسر 0.5% من التباين في التقديرات.

ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة، كل على حدة (منفردة)، وفقاً لمتغيرات البحث، استخدم تحليل التباين الخماسي (Univariate Analysis)، وجدول (22) يبين ذلك.

جدول (22): نتائج تحليل التباين الخماسي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن للأبعاد الخمسة، كل على حدة (منفردة)، وفقاً لمتغيرات البحث

| المصدر        | المتغير التابع          | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|---------------|-------------------------|----------------|--------------|--------------|--------|-------------------|-----------|
| الفئة العمرية | العلاقات الأسرية        | 4.934          | 3            | 1.645        | 1.714  | .163              | .010      |
|               | الذاتي                  | .923           | 3            | .308         | .323   | .809              | .002      |
|               | العلاقات مع الأصدقاء    | 6.643          | 3            | 2.214        | 2.591  | .052              | .016      |
|               | إقامة علاقات ذات مغزى   | 7.973          | 3            | 2.658        | 3.419  | .017              | .021      |
|               | التفاعل مع الآخرين      | 9.922          | 3            | 3.307        | 4.529  | .004              | .027      |
|               | العلاقات الأسرية الذاتي | .393           | 2            | .197         | .205   | .815              | .001      |
| مستوى التعليم | العلاقات مع الأصدقاء    | .652           | 2            | .326         | .342   | .711              | .001      |
|               | إقامة علاقات ذات مغزى   | .374           | 2            | .187         | .219   | .804              | .001      |
|               | إقامة علاقات ذات مغزى   | .267           | 2            | .134         | .172   | .842              | .001      |

|                   |                       |         |     |       |       |      |      |
|-------------------|-----------------------|---------|-----|-------|-------|------|------|
| الحالة الاجتماعية | التفاعل مع الآخرين    | 187.    | 2   | 093.  | 128.  | 880. | 001. |
|                   | العلاقات الأسرية      | 1954.   | 3   | 651.  | 679.  | 565. | 004. |
|                   | الذاتي                | 3516.   | 3   | 1172. | 1229. | 299. | 007. |
|                   | العلاقات مع الأصدقاء  | 4011.   | 3   | 1337. | 1564. | 197. | 009. |
|                   | إقامة علاقات ذات مغزى | 3702.   | 3   | 1234. | 1587. | 192. | 010. |
|                   | التفاعل مع الآخرين    | 3036.   | 3   | 1012. | 1386. | 246. | 008. |
|                   | العلاقات الأسرية      | 421.    | 1   | 421.  | 439.  | 508. | 001. |
|                   | الذاتي                | 568.    | 1   | 568.  | 596.  | 441. | 001. |
|                   | العلاقات مع الأصدقاء  | 999.    | 1   | 999.  | 1169. | 280. | 002. |
|                   | إقامة علاقات ذات مغزى | 990.    | 1   | 990.  | 1273. | 260. | 003. |
| العمل             | التفاعل مع الآخرين    | 827.    | 1   | 827.  | 1132. | 288. | 002. |
|                   | العلاقات الأسرية      | 1051.   | 3   | 350.  | 365.  | 778. | 002. |
|                   | الذاتي                | 1511.   | 3   | 504.  | 528.  | 663. | 003. |
|                   | العلاقات مع الأصدقاء  | 1042.   | 3   | 347.  | 406.  | 748. | 002. |
|                   | إقامة علاقات ذات مغزى | 1014.   | 3   | 338.  | 435.  | 728. | 003. |
|                   | التفاعل مع الآخرين    | 693.    | 3   | 231.  | 316.  | 814. | 002. |
|                   | العلاقات الأسرية      | 470.051 | 490 | 959.  |       |      |      |
|                   | الذاتي                | 467.285 | 490 | 954.  |       |      |      |
|                   | العلاقات مع الأصدقاء  | 418.832 | 490 | 855.  |       |      |      |
|                   | إقامة علاقات ذات مغزى | 380.890 | 490 | 777.  |       |      |      |
| عدد الأبناء       | التفاعل مع الآخرين    | 357.814 | 490 | 730.  |       |      |      |
|                   | الخطأ                 |         |     |       |       |      |      |

يتبين من جدول (22) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في بعدي إقامة علاقات ذات مغزى والتفاعل مع الآخرين، وفقاً لمتغير الفئة العمرية، كما يبين الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في أبعاد العلاقات الأسرية والذاتي والعلاقات مع الأصدقاء، وفقاً لمتغير الفئة العمرية، ويبين الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة، كل على حدة (منفردة)، وفقاً للمتغيرات (مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء).

ولبيان مواقع الفروق بين الأوساط الحسابية لمتغير الفئة العمرية، تم حساب اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما في جدولين (23، 24).

جدول (23): نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية في إقامة علاقات ذات مغزى

| العمر      | أقل من 20 | 31-21 | 42-32  | أكثر من 42 |
|------------|-----------|-------|--------|------------|
| أقل من 20  | -         | .1113 | .3302* | .0083      |
| 31-21      | -         | -     | .2188  | .1031      |
| 42-32      | -         | -     | -      | .3219      |
| أكثر من 42 | -         | -     | -      | -          |

\*دالة إحصائيًا عند مستوى  $\alpha = 0.05$ 

يتضح من جدول (23) وجود فرق في إقامة علاقات ذات مغزى بين "أقل من 20 سنة" و "42-32" لصالح الأخيرة.

جدول (24): نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية في التفاعل مع الآخرين

| العمر      | أقل من 20 | 31-21 | 42-32  | أكثر من 42 |
|------------|-----------|-------|--------|------------|
| أقل من 20  | -         | .0894 | .3929* | .1235      |
| 31-21      | -         | -     | .3035* | .0341      |
| 42-32      | -         | -     | -      | .2693      |
| أكثر من 42 | -         | -     | -      | -          |

\*دالة إحصائيًا عند مستوى  $\alpha = 0.05$ 

يتضح من جدول (24) وجود فرق في التفاعل مع الآخرين بين "أقل من 20 سنة" و "42-32" لصالح الأخيرة، ووجود فرق في التفاعل مع الآخرين بين "31-21" و "42-32" لصالح الأخيرة.

ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة (الكلية)، وفقًا لمتغيرات البحث، استخدم تحليل التباين الخماسي (Five-way ANOVA)، و جدول (25) يبين ذلك.

جدول (25): نتائج تحليل التباين الخماسي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة (الكلية)، وفقًا لمتغيرات البحث

| المصدر            | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية | مربع إيتا |
|-------------------|----------------|--------------|--------------|--------|-------------------|-----------|
| الفئة العمرية     | 5.217          | 3            | 1.739        | 2.470  | .061              | .015      |
| مستوى التعليم     | .165           | 2            | .083         | .117   | .889              | .000      |
| الحالة الاجتماعية | 3.111          | 3            | 1.037        | 1.473  | .221              | .009      |
| العمل             | .751           | 1            | .751         | 1.066  | .302              | .002      |
| عدد الأبناء       | .859           | 3            | .286         | .407   | .748              | .002      |
| الخطأ             | 344.978        | 490          | .704         |        |                   |           |
| الكلية            | 358.507        | 502          |              |        |                   |           |

يتبين من جدول (25) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث حول مستوى العزلة الاجتماعية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في الأبعاد الخمسة (الكلية)، وفقًا لمتغيرات (الفئة العمرية، مستوى التعليم، الحالة الاجتماعية، العمل، عدد الأبناء). ومن الممكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الفئة "42-32" في مرحلة أكثر وعيًا في العلاقات من من الفئة "أقل من 20 سنة"، حيث تعرف اللاجئة السورية في الفئة "42-32" أن دائرة معارفها وصديقاتها محدودة للغاية، وعادة لا تلجأ للآخرين لطلب مساعدتهم في حل مشاكلها، ولا تؤمن في الصداقات الكثيرة بل تشكل في علاقات بعض الصديقات لها.

ويمكن عزو هذه النتيجة أن الفئة العمرية "42-32" أكبر وأكثر تجربة من "31-21"، ونتيجة التجارب التي قد تكون قاسية تجعلها أكثر صعوبة في الاختلاط والتعامل مع الآخرين، وتشعر بالسعادة في بعدها عن الناس وتعمل بالمثل القائل "البُعد عن الناس غنيمه".

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن اللاجئة السورية مهما كان مستواها التعليمي وحالتها الاجتماعية وعملها وعدد أبنائها واجهن العديد من الصعوبات المتشابهة، حيث سببت الأزمة السورية وابتعاد أفراد الأسرة عن بعضها البعض الكثير من المشاكل الاجتماعية، حيث أصبح ارتباط العائلات السورية ببعضها البعض ضعيف، نظرًا لوجود العائلة الواحدة في أكثر من دولة، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أغلب السوريين انقطعت علاقاتهن بصديقاتهن منذ وقت طويل، ويجدن صعوبة في إيجاد صديقات جديدة.

نتائج ومناقشة السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين مستوى إدمان مو أفع التواصل الاجتماعي ومستوى إخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن؟

للإجابة عن سؤال البحث الخامس؛ تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون (Correlation coefficient) بين مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ومستوى إخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن، وذلك كما هو مبين في جدول (26).

جدول (26): معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ومستوى إخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن

| السوريين في الأردن            |                   |                   |                               |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|
| إدمان مواقع التواصل الاجتماعي | مستوى إخفاء الذات | العزلة الاجتماعية |                               |
| -                             | .890**            | .837**            | إدمان مواقع التواصل الاجتماعي |
| -                             | -                 | .873**            | مستوى إخفاء الذات             |
| -                             | -                 | -                 | العزلة الاجتماعية             |

\*دالة إحصائية على مستوى (0.05) \*\*دالة إحصائية على مستوى (0.01)

يلاحظ من الجدول وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المتغيرات الثلاثة، حيث يوجد علاقة إيجابية دالة إحصائية بين مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وكل من مستوى إخفاء الذات والعزلة الاجتماعية، ويوجد علاقة إيجابية دالة إحصائية بين مستوى إخفاء الذات والعزلة الاجتماعية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بشكل مفرط نوع من أنواع الإدمان على الإنترنت ويكون استخدامه قهرياً وينتج عنه أضرار كبيرة في أداء الأفراد في مجالات الحياة وخاصة للأشخاص الذين حصلت معهم مشاكل متعددة مثل اللجوء، ويمكن أن تسمح لهم هذه المشاكل أن يشاركوا مشاعرهم وأفكارهم علنياً دون ذكر أسمائهم الحقيقية للهروب من التصادم مع المجتمع ويختاروا الطريق الأسلم ليتحدثوا عما لا يستطيعون قوله في عالم الواقع، فباعتقادهم أن ذلك يجنبهم الانتقادات والضغطات التي يمكن أن يفرضها عليهم المجتمع، إن الأفراد الذين يعانون من مشاعر الدونية المتزايدة لديهم نزعة أعلى نحو إخفاء الذات، ما يؤدي بدوره إلى زيادة الشعور بالوحدة وغياب السعادة، وبعض الأشخاص يخشون التعرض للابتزاز فيلجأ إلى إخفاء الذات، وبعد فترة من الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن يشعر الأفراد بالوحدة والانعزال عن المجتمع.

وأيضاً يمكن عزو هذه النتيجة أن اللاجئين السوريين تعرضن للكثير من الضغوطات النفسية مع افتقاد مصادر الدعم الاجتماعي نتيجة الحرب في البلد الأصلي الذي أدى بهن إلى خسارة أو بُعد الأهل والأشخاص المقربين لهن وتعرضهن إلى تجارب صعبة أثناء الفرار واللجوء، الأمر الذي يجعلهن يمتنعن وقتاً أطول على مواقع التواصل الاجتماعي كبديل عن التواصل الفعلي، وصولاً إلى فقدان الثقة بالآخرين وإخفاء الذات ومعاناتهن من العزلة الاجتماعية والاضطرابات والمشكلات النفسية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة دينغ وآخرون (Ding et al., 2016)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين إخفاء الذات والعزلة الاجتماعية وإدمان مواقع التواصل الاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باشه وآخرون (2021)، حيث بينت نتائجها وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي والعزلة الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع دراسة الغنية (2019)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي والحرمان العاطفي لدى عينة البحث.

كما وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع ريو وبارك (Ryu & Park, 2018)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين الضغط النفسي والعزلة الاجتماعية لدى عينة البحث.

وأيضاً تتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع ريو وبارك (Ryu & Park, 2018)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين اضطراب ما بعد الصدمة والعزلة الاجتماعية.

#### التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلص إليها البحث فإننا نوصي بما يلي:

- أشارت النتائج إلى أن مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي كان مرتفعاً لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن، وعليه يوصي الباحثان بإقامة ندوات وحملات توعية توضح مخاطر إدمان مواقع التواصل الاجتماعي على الحياة الاجتماعية والنفسية والجسدية لتقليل مستواه وتخفيف أضراره.
- أشارت النتائج إلى أن مستوى إخفاء الذات كان مرتفعاً لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن، وعليه يوصي الباحثان بإقامة ندوات وحملات توعية توضح مخاطر إخفاء الذات لتقليل مستواه.
- أشارت إلى أن مستوى العزلة الاجتماعية كان مرتفعاً لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن، وعليه يوصي الباحثان بإقامة ندوات وحملات توعية توضح مخاطر العزلة الاجتماعية لتقليل مستواها.

- إجراء دراسات نفسية للتعرف على الأسباب والدوافع التي تؤدي إلى زيادة مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية لتجنبها.
- تقديم الإرشاد النفسي لللاجئين السوريين للمجتمع المحلي لتقليل مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وإخفاء الذات والعزلة الاجتماعية.
- دراسة العلاقة بين مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وبعض المتغيرات الأخرى مثل الشعور بالنقص والسلوك العدائي والاضطرابات النفسية وغيرها.
- دراسة العلاقة بين إخفاء الذات وبعض المتغيرات الأخرى مثل مستوى تقدير الذات والشعور بالنقص وغيرها.
- دراسة العلاقة بين العزلة الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى مثل القمع الانفعالي والعوامل الشخصية الكبرى وغيرها.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية

- أبو الرياش، حسين. (2022). أثر التدريب على الدعم النفسي في الذاتية والتوجه نحو الهدف لدى مجموعة المتدربات من اللاجئين السوريين. *دراسات علوم تربوية*، 49 (2)، 176-165.
- باشه، الشيماء وشوكت، عواطف ومحمد، هدى. (2021). إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى المراهقين. *مجلة بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1 (5)، 162-136.
- بوعمر، سهيلة وجابر، نصر الدين والعال، محمد. (2021). شبكات التواصل الاجتماعي: أدوات تواصل متنوعة وتأثيرات نفسية واجتماعية متعددة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 13 (2)، 192-181.
- حجازي، مصطفى. (2015). *الأسرة وصحتها النفسية*. الدار البيضاء.
- دسوقي، كمال. (2000). *نخبة علم النفس*. الدراسة الدولية للنشر والتوزيع.
- راغب، نبيل. (2003). أخطر مشكلات الشباب. دار غريب للنشر والتوزيع.
- راغب، نبيل. (2003). أخطر مشكلات الشباب. دار غريب للنشر والتوزيع.
- الزعي، محمود. (2021). *مستوى استخدام الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والعزلة الاجتماعية لدى طلبة جامعة مؤتة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- زيادة، أحمد. (2017). واقع الإدمان على وسائل التواصل التكنولوجية الحديثة لدى طلبة جامعة اربد الأهلية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الخليل للبحوث الإنسانية*، 12 (1)، 100-75.
- الشياب، أحمد (2018). اللاجئين السوريون في الأردن: الواقع وآفاق المستقبل. *مجلة العلوم القانونية والسياسية*، 18 (4)، 302-277.
- صالح، نانسي. (2012). مقياس العزلة الاجتماعية، *مجلة الإرشاد النفسي*، (33)، 499-710.
- العدواني، رهام. (2022). تأثير المشاهدة النشطة للمنصات الرقمية عبر الإنترنت على قيم المجتمع السعودي. *مجلة إتحاد الجامعات العربية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال*، (9)، 439-397.
- العبد، شريفة. (2020). طبيعة الرباط الاجتماعي بين المشاركة والعزلة الاجتماعية. *مجلة الآداب*، (17)، 742-418.
- عيد، محمد. (2015). الخصائص السيكومترية لمقياس العزلة الاجتماعية للمطلقات. *مجلة الإرشاد النفسي*، (42)، 514 – 495.
- غطاس، ماري. (2019). إدمان الهاتف المحمول لدى طالبات المرحلة الثانوية دراسة حالة. *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، 7 (7)، 27-1.
- اللجنة الدولية للصليب الأحمر. (2013). *اللاجئون والنازحون*. موقع <http://www.icrc.org/ara/war-and-law/protected-persons/refugees.jsp>
- المجالي، علاء وأبو سمهانة، منصور. (2017). واقع الصدمة النفسية واضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، 25 (4)، 321 – 300.
- محمد، سماح. (2020). نمذجة العلاقات السببية بين الكمالية العصبية وإخفاء الذات والاتجاهات نحو السعي لالتماس المساعدة النفسية لدى طلاب التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 44 (3)، 154-15.
- محمود، عنان. (2022). الضغط النفسي وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة (الطلبة النازحين أنموذجاً). *مجلة الاستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 61 (3)، 377-355.
- المطيري، لينه. (2020). اضطراب صورة الجسم وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى عينة من الشباب البدينين، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، (14)، 271-284.

المعموري، ناجح ومظلوم، علي. (2014). العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالاستهواء لدى الأطفال. *مجلة العلوم الانسانية*، 1 (22)، 184-195.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abdollahi, A., Hosseinian, S., Beh-Pajooh, A., & Carlbring, P. (2017). Self-Concealment Mediates the Relationship Between Perfectionism and Attitudes Toward Seeking Psychological Help Among Adolescents. *Psychological Reports*, 120(6), 1019–1036.
- Akdogan, R., & Cimsir, E. (2019). Linking inferiority feelings to subjective happiness :Self-concealment and loneliness as serial mediators. *Personality and Individual Differences*, 149, 14-20. [CrossRef]
- American Psychiatric Association APA. (2013). *Diagnostic and statistical Manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Andreassen, C., Torsheim, T., Brunborg, G., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501-517.
- Brown, G. & G. Yule (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cronbach U. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. [CrossRef]
- Cruddas, S., Gilbert, P., & McEwan, K. (2012). The relationship between self-concealment and disclosure, early experiences, attachment, and social comparison. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(1), 28-37. [CrossRef]
- Ding, Q., Wei, H., Zhang, Y.-X., & Zhou, Z.-K. (2016). Self-concealment and Internet addiction: Multiple mediating effect of social anxiety and loneliness. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 24(2), 293–297.
- Evli, M., Şimşek, N., Işıkgöz, M., & Öztürk, H. İ. (2023). Internet addiction, insomnia, and violence tendency in adolescents. *International journal of social psychiatry*, 69(2), 351-361. [CrossRef]
- Friedlander, A., Nazem, S., Fiske, A., Nadorff, M. R., & Smith, M. D. (2012). Selfconcealment and suicidal behaviors. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 42(1), 332-340.
- Georgiadou, E., Zbidai, A. Schmitt G. & Erin, Y. (2018). Prevalence of Mental Distress Among Syrian Refugees With Residence Permission in Germany: A Registry-Based Study *Front. Psychry Journal*, 9(3) 397-405.
- Hartman, J. D., Patock-Peckham, J. A., Corbin, W. R., Gates, J. R., Leeman, R. F., Luk, J. W., & King, K. M. (2015). Direct and Indirect links between parenting styles, self-concealment (secrets), Impaired control over drinking and alcohol-related outcomes. *Addictive Behaviors*, 40(12), 102–108. [CrossRef]
- Javeed, Q. (2012). A Study of Loneliness and Self – Concept of Male and Female Adolescents. *Indian Streams Research Journal*, 2 (4), 1-4.
- Kroger, C. Frant: L. Friel P. & Heinrichs, N. (2016). Posttraumatic Stress and Depressive Symptoms amongst Asylum Seekers. *Medical Psychology Journal*, 66(4), 377-384.
- Larson, D. G., Chastain, R. L., Hoyt, W. T., & Ayzenberg, R. (2015). Self-Concealment: Integrative Review and Working Model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34(8), 705–729. [CrossRef]
- Lee, E. S., Lee, M., Jun, J. Y., & Park, S. (2021). Reciprocal prediction between impulsivity and problematic internet use among North Korean Refugee youths in South Korea by gender and adverse childhood experience. *Psychiatry Investigation*, 18(3), 225. [CrossRef]
- Lorson, D., & Chastain, R. (1990). Self-Concealment: Conceptualization, Measurement, and Health Implications. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(4), 439-455. [CrossRef]
- Nam, B., Kim, J., & Ryu, W. (2021). Perceived social stigma, self-concealment, and suicide risk among North Korean refugee women exposed to traumatic events. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 51(3). [CrossRef]
- Nong, W., He, Z., Ye, J. H., Wu, Y. F., Wu, Y. T., Ye, J. N., & Sun, Y. (2023). The Relationship between Short Video Flow, Addiction, Serendipity, and Achievement Motivation among Chinese Vocational School Students: The Post-Epidemic Era Context. *Healthcare*, 11, (4). [CrossRef]
- Oliveira, A. P., Nobre, J. R., Luis, H., Luis, L. S., Pinho, L. G., Albacar-Riobóo, N., & Sequeira, C. (2023). Social Media Use and Its Association with Mental Health and Internet Addiction among Portuguese Higher Education Students during COVID-19 Confinement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 664. [CrossRef]



- Peltan, J. R. (2011). *Treatment utilization and help-seeking among substance dependent incarcerated women: Re-examining the relationship of prior abuse and trauma experiences*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Poari, T. (2011). Loneliness understanding Community Health Information Centre Community & Public Health. Perceived Social Isolation. *Social and Personality Psychology Compass Journal*, 8(2), 58–72.
- Ryu, W., & Park, S. (2018). Post-traumatic stress disorder and Social Isolation among North Korean Refugee Women in South Korea. *The Moderating Role of Formal and Informal Support. Sustainability*, 10, (4). [CrossRef]
- United Nations High Commissioner for Refugees, (2019). *Global Trends: Forced displacement in 2019*. [www.unhcr.org](http://www.unhcr.org).
- Wehrle, K., & Fasbender, U. (2018). Self-concept. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 2(3), 44–67.
- Zam, S., Dendup, T., & Tenzin, K. (2022). Social Media Addiction and Self-Esteem in relation to Gender of Students. *Bhutan Journal of Research and Development*, 92–107. [CrossRef]
- Zhao, Y., Qu, D., Chen, S., & Chi, X. (2023). Network analysis of internet addiction and depression among Chinese college students during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 138, 107424. [CrossRef]

### نالتاً: رومنة المراجع العربية

- Abw Alryash, Hsyn. (2022). Athr Altdryb 'Ela Ald'em Alnfsy Fy Aldatyh Waltwjh Nhw Alhdf Lda Mjmw'eh Almtdrbat Mn Allaj'eat Alswryat. *Drasat 'Elwm Trbwyh*, 49 (2), 165-176
- Al'edwany, Ryham .(2022). Tathyr Almshahdh Alnshth Llmnsat Alrqmyh 'Ebr Alentrnt 'Ela Qym Almjtm'e Als'ewdy. *Mjlh Ethad Aljam'eat Al'erbyh Lbhwth Ale'elam Wtknwljwya Alatsal*, (9), 397-439.
- Al'eyd, Shryfh. (2020) . Tby'eh Alrbat Alajtma'ey Byn Almsharkh Wal'ezlh Alajtma'eyh. *Mjlh Aladab*, (17), 418-742
- Alljnh Aldwlyh Llslyb Alahmr. (2013). Allaj'ewn Walnazhwn. Mwq'e [Http://www.icrc.org/ara/war-and-law/protected-persons/refugees-jsp-displaced-persons/index](http://www.icrc.org/ara/war-and-law/protected-persons/refugees-jsp-displaced-persons/index).
- Alm'emwry, Najh Wmzlwm, 'Ely. (2014). Al'ezlh Alajtma'eyh W'elaqatha Balasthwa' Lda Alatlal. *Mjlh Al'elwm Alansanyh*, 1(22), 184-195.
- Almjaly, 'Ela' Wabw Smhdanh, Mnsr. (2017). Waq'e Alsdmh Alnfsyh Wadtrab Ma B'ed Alsdmh Lda 'Eynh Mn Allaj'eyn Alswryyn Fy Alardn. *Mjlh Al'elwm Altrbwyh, Jam'eh Alqahrh*, 25 (4), 300 – 321.
- Almtyry, Lynh. (2020). Adtrab Swrh Aljsh W'elaqth Bal'ezlh Alajtma'eyh Lda 'Eynh Mn Alshbab Albdynyn, Almjhlh Al'erbyh Lladab Waldrasat Alansanyh, (14), 284-271.
- Alshyab, Ahmd (2018). Allaj'ewn Alswrywn Fy Alardn: Alwaq'e Wafaq Almstqbl. *Mjlh Al'elwm Alqanwnyeh Walsyasyh*, 18 (4), 277-302
- Alz'eby, Mhmwd. (2021). Mstwa Astkhdam Alal'eab Alelktwryh W'elaqth Balafkar Alla'eqlanyh Wal'ezlh Alajtma'eyh Lda Tlbh Jam'eh M'eth. *Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh M'eth, Alkrk, Alardn*.
- Bashh, Alshyma' Wshw'kT, 'Ewatf Wmhmd, Hda. (2021). Edman Mwaq'e Altwasl Alajtma'ey W'elaqth Bal'ezlh Alajtma'eyh Lda Almrhqn. *Mjlh Bhwth Al'elwm Alansanyh Walajtma'eyh*, 1(5), 136-162
- Bw'emr, Shylh Wjabr, Nsr Aldyn Wal'eadl, Mhmmd. (2021). Shbkath Altwasl Alajtma'ey: Adwat Twasl Mtnw'eh Wtathyrat Nfsyh Wajtm'a'eyh Mt'eddh. *Mjlh Albahth Fy Al'elwm Alansanyh Alajtma'eyh*, 13(2), 181-192
- Dswq'kMal. (2000). Dkhyrh 'Elm Alnfs. Aldrash Aldwlyh Llnshr Waltwzy'e.
- 'Eyd, Mhmmd. (2015). Alkhsa'es Alsikwmtryh Lmqyas Al'ezlh Alajtma'eyh Lmltqat. *Mjlh Alershad Alnfsy*, (42), 495 – 514
- Ghtas, Mary. (2019). Edman Alhatf Almhml Lda Talbat Almrhlh Althanwyh Drash Halh. *Drasat Fy Alershad Alnfsy Waltrbwy*, 7(7), 1-27.
- Hjazy, Mstfa. (2015). Alasrh Wshtha Alnfsyh. *Aldar Albyda'*
- Mhmmd, Smah. (2020). Nmdjh Al'elaqat Alsbyh Byn Alkmalyh Al'esabyh Wekhfa' Aldat Walatjahat Nhw Als'ey Laltmas Almsa'edh Alnfsyh Lda Tlab Altrbyh Alkhash. *Mjlh Klyh Altrbyh Fy Al'elwm Alnfsyh*, 44(3), 15-154



- Mhmwd, 'Enan. (2022). Aldght Alnfsy W'elaqth Bal'ezlh Alajtma'eyh Lda Tlbh Almrhlh Almtwsth (Altlbh Alnazhyn Anmwdjaan). Mjhl Alastad Ll'elwm Alensanyh Walajtma'eyh, 61(3), 355-377.
- Raghb, Nbyl. (2003). Akhtr Mshklat Alshbab. Dar Ghryb Llnshr Waltwzy'e.
- Raghb, Nbyl. (2003). Akhtr Mshklat Alshbab. Dar Ghryb Llnshr Waltwzy'e.
- Salh, Nansy. (2012). Mqyas Al'ezlh Alajtma'eyh, Mjhl Alershad Alnfsy, (33), 710-499.
- Zyadh, Ahmd. (2017). Waq'e Aledman 'Ela Wsa'el Altwasl Altknwlwja Alhdythh Lda Tlbh Jam'eh Arbd Alahlyh W'elaqth Bb'ed Almtghyrat. Mjhl Jam'eh Alkhlyl Libhwth Alansanyh, 12 (1), 75-100.

دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة  
(دراسة ميدانية على طالبات الجوف)

Building The Student Leader's Personality (A Field Study on Female Students in Al-Jawf)

ليلى بنت سلطان العنزي<sup>1</sup>، جفيلة بنت ممدوح الفلاح<sup>2</sup>

Layla Bint Sultan Al-Anazi<sup>1</sup>, Jufaila Bint Mamdouh Al-Falah<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف- المملكة العربية السعودية

<sup>2</sup> ماجستير في التاريخ الإسلامي- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف- المملكة العربية السعودية

<sup>1</sup> Master's in Curriculum and General Teaching Methods, General Administration of Education in Al-Jouf Region, Kingdom of Saudi Arabia

<sup>2</sup> Master's in Islamic History, General Administration of Education in Al-Jouf Region, Kingdom of Saudi Arabia

<sup>1</sup> layla8487@hotmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/8/8

Revised

مراجعة البحث

2024/7/6

Received

استلام البحث

2024/5/30

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.4>



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

## دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة (دراسة ميدانية على طالبات الجوف) Building The Student Leader's Personality (A Field Study on Female Students in Al-Jawf)

### الملخص:

**الأهداف:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة (دراسة ميدانية على طالبات منطقة الجوف).  
**المنهجية:** للتحقق من هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من 263 طالبة من طالبات منطقة الجوف، تم اختيارها بالطريقة العشوائية وتمثلت أداة الدراسة في مقياس الشخصية القيادية.  
**النتائج:** أظهرت النتائج أن للأنشطة اللاصفية دور كبير في بناء شخصية الطالبة القائدة.  
**الخلاصة:** في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج أوصت الدراسة بزيادة اهتمام المدارس بالأنشطة اللاصفية والحرص على تنوعها لموافقة ميول وقدرات الطالبات والتقييم المستمر للأنشطة اللاصفية وإشراك الطالبات فيه للتحقق من مدى فاعلية الأنشطة اللاصفية كما تم صياغة بعض المقترحات.  
**الكلمات المفتاحية:** الأنشطة اللاصفية؛ شخصية الطالبة القائدة؛ طالبات منطقة الجوف.

### Abstract:

**Objectives:** The current study aimed to identify the role of extracurricular activities in building the personality of the student leader (a field study on female students in the Al-Jawf region).

**Methods:** The descriptive approach was used, the study sample consisted of 263 female students from the Al-Jawf region, who were selected randomly. The study tool was the leadership personality scale.

**Results:** The results showed that extracurricular activities have a major role in building the student leader's personality.

**Conclusions:** In light of the results reached, the study recommended increasing schools' interest in extracurricular activities, ensuring their diversity to suit the inclinations and abilities of female students, and continuous evaluation of extracurricular activities and involving female students in them.

**Keywords:** extracurricular; student leader personality; female students in Al-Jawf region.

## المقدمة:

للأنشطة اللاصفية أهميتها في المنظومة التعليمية إذ تسهم بقدر كبير في تنمية مهارات الطالبات و إظهار مواهبهم الكامنة، وتساعد على تحقيق مفهوم التعلم الذاتي وبناء الشخصية المتوازنة. كما أن للأنشطة اللاصفية دور كبير في تنمية مهارات الاتصال والتعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر وتعويد الطالبات على تنظيم أوقاتهم والاستفادة منها فتمكن الطالبات من خلال النشاط محاكاة الأدوار الاجتماعية التي سيتم ممارستها في المستقبل. وقد أوصت دراسة محمد (2010) بزيادة اهتمام القيادات المدرسية بالأنشطة الفنية أو المهنية في المدارس الثانوية كونها تؤهلهم للانخراط في التعليم الجامعي، كما أوصت بضرورة تخصيص وقت كاف للأنشطة اللاصفية وزيادة فرص الالتحاق بالبرامج والأنشطة بحيث تستطيع الطالبات ممارستها بإتقان و من دون تقصير.

وقد ذكر فتحي (1980) المشار إليه في دراسة محمد (2010) أن الأنشطة الطلابية قديمة جدًا، إذ اهتمت اسبرطة وأثينا بالرياضة ومسابقات الخطابة وشارك الطالبات في المناظرات والتمثيليات ذات النشاط الاجتماعي، مما يدل دلالة كبيرة على أهمية النشاط اللاصفي وأنه جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

كما أوصت دراسة عويضة (2011) و دراسة زامل (2018) بضرورة توفير أماكن مناسبة لتشجيع الطالبات على ممارسة الأنشطة و تفعيل المدرسة للأنشطة اللاصفية المعززة للجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية للطلبة وفق التوجهات التربوية المعاصرة وتوفير الإمكانيات المادية من قاعات وتكنولوجيا وتجهيزات مناسبة لتنفيذ الأنشطة في المدارس.

وتعد التربية القيادية من أبرز ما يسعى النشاط اللاصفي إلى تحقيقها، إذ تهدف إلى تنمية جميع جوانب الشخصية الإنسانية في شمولية وتوازن وتوسع لإعداد القيادات المؤثرة في تقدم مجتمعاتهم وتطورها وتحقيق أهدافها العليا، وتهدف لإكساب الفرد القيم والمهارات القيادية التي تجعله أكثر إيجابية وتأثيرًا في الآخرين لتحقيق الأغراض التي ينشدونها في بناء أمتهم (اليامي، 2016).

وقد أوصت دراسة اليامي (2016) باهتمام القائمين بالتربية ببناء شخصية الفرد ورعايتها والعمل على الإعداد القيادي لهم وتفعيل دور المؤسسات التربوية في التربية القيادية وعمل الأنشطة اللاصفية والبرامج التي تسهم في إعداد جيل قيادي في مختلف القيادات التخصصية، كما أوصت دراسة برغوث (2015) و دراسة أحمد (2015) بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تهتم بتنمية مهارات السلوك القيادي للفرد وحث المسؤولين ومديري المدارس على زيادة الاهتمام بالأنشطة الطلابية التي تساهم في تنمية المهارات القيادية وإكسابها للطلاب.

كما أوصت الدراسة نفسها بأن يعمد القائمون على إعداد القادة على عمل دورات للآباء والأمهات حول الأساليب التي تسهم في تطوير الشخصية القيادية للأبناء، ومجتمعنا العربي والإسلامي في ظل الظروف العالمية الحالية بحاجة إلى تنمية المهارات القيادية للطالبات، إذ أن الشخصية القيادية قادرة على الوقوف أمام التحديات وعدم الانقياد وراء المغرضين، ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة والتي تمثلت في السؤال الرئيس التالي: ما دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة (طالبات الجوف أنموذجًا)؟

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة (دراسة ميدانية على طالبات منطقة الجوف).

## أهمية الدراسة:

ترتكز أهمية الدراسة في إمكانية إسهامها في:

- تسليط الضوء على جانب تربوي هام ومتطلب من متطلبات مهارات القرن 21 وهو التربية القيادية.
- من الممكن أن تقدم فائدة علمية وعملية للقائمين على الأنشطة اللاصفية في مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم على مستوى وزارة التعليم والإدارات التعليمية والمدارس في طرح برامج تدعم التربية القيادية.

## حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة (دراسة ميدانية على طالبات منطقة الجوف)
- الحدود المكانية: طالبات منطقة الجوف من جميع المراحل التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي).
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439هـ - 1440هـ.

## مصطلحات الدراسة:

- **الأنشطة اللاصفية:** "الأنشطة الثقافية والفكرية والاجتماعية والرياضية التي تسهم في بناء وإعداد التلاميذ والطلاب وتحقق لهم الشخصية المتوازنة المتكاملة وذلك عن طريق تنمية وصقل طاقاتهم ومواهبهم من خلال لجان النشاط الطلابي والاجتماعي والثقافي والعلمي والفني والرياضي" (سكران، 2014، ص 423).
- **الشخصية:** "مجموعة الخصال والطباع المتنوعة الموجودة في كيان الشخص باستمرار والتي تميزه عن غيره وتنعكس على تفاعله مع البيئة من حوله بما فيها من أشخاص ومواقف سواء في فهمه أو إدراكه أو في مشاعره وسلوكه وتصرفاته ومظهره الخارجي" (البكر، 2015).

- القيادة: "هي درجة قوة التأثير التي يمارسها القائد لإحداث تغيير هادف في سلوك الأفراد والتي تعتبر مؤشراً مهماً للحكم على قيادته بفاعلية" (شحاته، النجار، 2003، ص 242). وتعرف الدراسة إجرائياً: مجموعة البرامج والأنشطة المتنوعة التي تقوم عينة الدراسة بممارستها لتنمية وبناء المهارات القيادية والتي ستقاس من خلال درجة استجابة العينة لمقياس الشخصية القيادية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### الإطار النظري:

#### أولاً: الأنشطة اللاصفية

ذكرت دراسة الحلواني (2011) أن الدول المتقدمة تولي الأنشطة اللاصفية قدراً أكبر من الاهتمام حيث تعتبر الولايات المتحدة أن الأنشطة اللاصفية ميداناً لاكتشاف ميول ومواهب الطالبات، وتقدم انجلترا عدد من الأنشطة اللاصفية كنادي المناظرة و نادي الكمبيوتر وخدمة المجتمع ونادي الفنون الجميلة ونادي الأخلاق الحميدة ونادي تنس الطاولة ونادي الحرفيين ونادي الكتابة الإبداعية وجمعية فن التمثيل والخراج المسرحي وغيرها، كما تهتم المدرسة الثانوية العليا في اليابان بالأنشطة اللاصفية وتقدم عدد من التسهيلات والدعم المادي والبشري، بالإضافة إلى عناية كندا بالأنشطة اللاصفية داخل المدرسة و خارجها لإثراء حصيلة الطلاب.

كما أظهرت دراسة عبد السيد (2016) أن الأنشطة اللاصفية لها قدرة على خفض حدة السلوك العدواني وتعديل اتجاهات السلوك، وهذا يعتبر أحد أهم أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية، إذ أن العملية التعليمية في الوقت الراهن تجاوزت حدود المعرفة إلى ضرورة إكساب المتعلم عدد من الاتجاهات والسلوكيات إلى جانب الناحية المعرفية.

وقد أوصت دراسة بنجر (2002) بإعداد مشرفات مدربات ومتخصصات في تطوير وتنفيذ الأنشطة اللاصفية وإعداد قائمة بأنشطة متطورة وقابلة للتنفيذ تواكب عصر التقدم وتراعي احتياجات المجتمع، كما أوصت دراسة الحزراوي (2017) بوضع خطة معلنه للجميع دون إجبار الطالبات على الاشتراك بل بالإقناع كما أوصت بزيادة تنوع الأنشطة لكي تحدد الطالبة ما يناسبها منها، وهذا يؤكد ضرورة تنوع الأنشطة لتراعي احتياجات وميول الطالبات.

#### أهمية الأنشطة اللاصفية:

- تنمية العلاقات الاجتماعية ومهارة العمل بروح الفريق الواحد.
- إعداد طلاب قادرين على تحمل المسؤولية والمساهمة في خدمة الوطن.
- إعداد الطلاب لسوق العمل من خلال إتاحة الفرصة لهم في الممارسة والتدريب على بعض المهن.
- تنمية حس المسؤولية والولاء والانتماء تجاه المجتمع من خلال برامج النشاط اللاصفي التي تخدم العمل التطوعي.
- تنمية السلوكيات الجيدة كال تعاون ونبذ الأنا واحترام العمل اليدوي.
- وأضافت الحزراوي (2017):
- إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم كل حسب قدراته.
- معالجة المشكلات النفسية والاجتماعية للطلاب من الانطواء والعزلة.
- تدريب الطلاب على القيادة.
- اكتساب المهارات والعادات الجيدة.
- تنمية المواهب والعناية بها.
- إيجاد العلاقة بين المدرسة والبيئة الخارجية.
- أشارت دراسة برغوث (2015) أن الأنشطة اللاصفية تساهم في الربط بين المنهج المدرسي والحياة و تكوين العادات والمهارات والقيم واساليب التفكير وتجعل الطالب أكثر إيجابية.
- وأظهرت نتائج دراسة موسى (2016) أن الأنشطة اللاصفية تعطي مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة، وتعزز الاتجاهات الإيجابية نحو التعاون والتآزر واستثمار وقت الفراغ والتغلب على بعض مشكلات الطلبة بالخوف والخجل، كما أنها تدرب الطلاب على ضرورة احترام الرأي الآخر.

#### ثانياً: الشخصية القيادية

تعتبر القيادة من الأهداف التي تسعى إليها الأنشطة إلى جانب كونها هدف رئيس تسعى إليه الدول، وقد أوصت دراسة عبيدي (2013) المرين بالحرص على الأساليب المهارية لكونها تكسب القدرة على الممارسة والتطبيق اقتداء بالمنهج النبوي في صناعة القادة، وقد تعددت النظريات التي حاولت تفسير القيادة إذ أكدت نظرية السمات أن القيادة لكي يكونوا قادة لابد من أن تتوافر فيهم عدد من السمات، في حين رأت النظرية السلوكية أن القادة يمكن أن يصنعوا بدلاً من أن يولدوا (اليامي، 2016) ومن النظريات الأخرى التي فسرت القيادة: (أبو كوش، 2012)

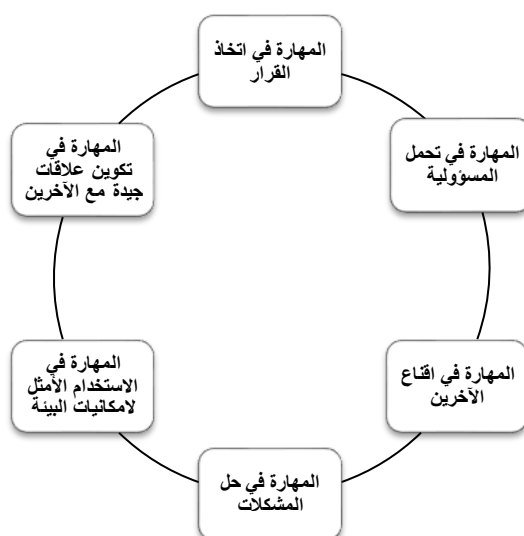
- نظرية الرجل العظيم وتستند على عامل الوراثة.
- نظرية الموقف وترى أن ما يصيب القائد من نجاح يعتمد إلى حد كبير على حسن تصرفه حيال المواقف المختلفة.
- النظرية التفاعلية وتقوم على فكرة التعامل بين المتغيرات التي نادت بها النظريات التي سبقتها (نظرية السمات ونظرية الموقف).
- النظرية الوظيفية وترتكز على دراسة المهام التي يتعين على الجماعة القيام بها لتحقيق أهدافها ودراسة دور كل عضو.

#### سمات القائد الناجح:

- لديه قدرة على استمالة الآخرين والتأثير فيهم.
- لديه قدرة على خلق الروح المعنوية للمجموعة كلها.
- لديه أهداف واضحة يسعى إلى تحقيقها.
- لديه قدرة على إتمام العمل مع الجماعة ويتمتع بالمرونة.
- لديه قدرة عالية على حل المشكلات التي يتعرض لها هو والمجموعة.
- لديه القدرة على تحمل المسؤولية والمثابرة.
- لديه ثقة عالية بنفسه.

كما ذكرت دراسة ستودجـل Stodgill المشار إليها في دراسة رسمي 1993 أن الإطار العام للشخصية القيادية تشمل تحمل المسؤولية والحماس والسعي نحو تحقيق الهدف والقدرة على المبادأة والثقة بالذات وتحمل نتائج القرار والاصالة والابتكار في تناول المشكلات وتحمل الاحباط والتأثير في الآخرين.

#### مهارات القائد الناجح: (أحمد، 2015)



#### الدراسات السابقة:

- دراسة (Ayu Puji Rahayu, Yinshi Dong, 2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأنشطة اللاصفية وتنمية شخصية الطلاب وتحديد العوامل المؤثرة، تم فيه مراجعة الدراسات السابقة. وأظهرت الدراسة أن العلاقة بين الأنشطة اللاصفية وتنمية شخصية الطلاب علاقة إيجابية مع وجود عوامل مؤثرة على العلاقة بينهما مثل الأصدقاء والمناخ المدرسي وأولياء الأمور. تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول موضوع الأنشطة اللاصفية وتختلف معها في الهدف والمنهج المستخدم.
- دراسة إبراهيم (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات تطوير الذات للتلاميذ بمدارس التعليم المجتمعي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت الأداة في الاستبانة. أظهرت الدراسة أهمية دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات المتنوعة للتلاميذ بمدارس التعلم المجتمعي كمهارة إدارة الذات من خلال مساعدة التلاميذ على تقبل ذاتهم وكذلك دور الأنشطة اللاصفية في تمكين التلاميذ من اكتساب القدرة على حل المشكلات التي يواجهونها من خلال معرفة أسباب المشكلات وتدريبهم على وضع الحلول المناسبة لهم وكذلك دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات الاتصال. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول الأنشطة اللاصفية والمنهج المستخدم وتختلف معها في هدف الدراسة وأدوات الدراسة ومجتمع الدراسة.
- دراسة الفرائضي (2020) هدفت الدراسة إلى التعرف على توجهات أعضاء هيئة التدريس بكلية الخدمة الاجتماعية في جامعة الأميرة بنت عبدالرحمن وقسم الخدمة الاجتماعية في جامعة الملك سعود نحو دور الأنشطة اللامنهجية في تنمية المهارات الحياتية، اشتملت عينة الدراسة على

126 عضو هيئة تدريس واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت أدوات البحث في الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت الدراسة وجود توجهات إيجابية بنسب مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس تجاه الأنشطة اللاصفية ودورها في تنمية المهارات الحياتية لدى الطالبات. تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول الأنشطة اللاصفية والمنهج المستخدم وتختلف معها في هدف الدراسة وأدوات الدراسة ومجتمع الدراسة.

- **دراسة العتيبي، العباس (2019)** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات القيادية لطالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر رائدات النشاط، اشتملت عينة الدراسة على 160 رائدة نشاط في المرحلة الابتدائية واستخدمت الدراسة المنهج المسحي وتمثلت الأداة في الاستبانة. أظهرت الدراسة موافقة أغلب أفراد الدراسة على أن الأنشطة اللاصفية تنمي المهارات القيادية للطالبات بمدارس المرحلة الابتدائية. تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول الأنشطة اللاصفية والمنهج المستخدم وتختلف معها في هدف الدراسة وأدوات الدراسة ومجتمع الدراسة.
- **دراسة (Yiu-Kong Chan, 2016)** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأنشطة اللاصفية والتحصيل الأكاديمي، واستخدم فيه مسح الدراسات السابقة، وتمثلت الأدوات في استبانة طبقت على 131 طالبًا من التعليم العالي.
- **دراسة الخصاونة (2015)** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الاجتماعية على تنمية صفات الشخصية القيادية من وجهة نظر طلبة الصف الأول ثانوي في محافظة أربد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأدوات في مقياس التنشئة الاجتماعية ومقياس الشخصية القيادية. أظهرت الدراسة أن التنشئة الاجتماعية لها أثر في تنمية صفات الشخصية القيادية لدى الأبناء. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول الشخصية القيادية وفي أداة الدراسة (مقياس الشخصية القيادية) والمنهج المستخدم وتختلف معها في الهدف من الدراسة ومجتمع الدراسة.
- **دراسة برغوث (2015)** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في اختبار مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة. أظهرت الدراسة وجود فعالية كبيرة للبرنامج المقترح والقائم على استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي مع استمرار هذا التأثير أيضًا لفترة طويلة قرابة الشهر بعد الانتهاء من تطبيق برنامج الأنشطة اللاصفية. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول الأنشطة اللاصفية وتختلف معها في الهدف من الدراسة والمنهج المستخدم وأدوات الدراسة ومجتمع الدراسة.
- **دراسة اليامي (2015)** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأدوات في الاستبانة. أظهرت الدراسة مدى التأثير الكبير للأنشطة اللاصفية في تنمية كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في وجهة نظر الطلبة الموهوبين حول درجة تأثير الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول الأنشطة اللاصفية والمنهج المستخدم وتختلف معها في هدف الدراسة وأدوات الدراسة ومجتمع الدراسة.
- **دراسة الظفيري (2007)** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق الأنشطة اللاصفية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بحفر الباطن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأدوات في الاستبانة المكونة من مقياس خماسي. أظهرت الدراسة أن للأنشطة الصفية يكسب الطلاب خبرات اجتماعية جيدة ويزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم ويساهم في حماية الطلاب من الأفكار غير الصحيحة وينمي مهارات الطلاب القيادية. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول الأنشطة اللاصفية والمنهج المستخدم وتختلف معها في هدف الدراسة وأدوات الدراسة ومجتمع الدراسة.

#### التعليق على الدراسات السابقة:

##### من حيث الهدف:

تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف إذ هدفت دراسة الخصاونة (2015) إلى التعرف على أثر أساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الاجتماعية على تنمية صفات الشخصية القيادية، بينما هدفت دراسة برغوث (2015) إلى التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة، بينما هدفت دراسة الظفيري (2007) إلى التعرف على مدى تحقيق الأنشطة اللاصفية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بحفر الباطن، بينما هدفت دراسة اليامي (2015) إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض، بينما هدفت دراسة إبراهيم (2021) إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات تطوير الذات للتلاميذ بمدارس التعلم المجتمعي، وهدفت دراسة العتيبي، العباس (2019) إلى التعرف على دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات القيادية لطالبات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض، بينما هدفت دراسة الفرائضي (2020) إلى التعرف على توجهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الحياتية، وهدفت دراسة Ayu Puji Rahayu, Yinshi Dong (2023) إلى التعرف على العلاقة بين الأنشطة اللاصفية وتنمية شخصية الطلاب، بينما هدفت دراسة Yiu-Kong Chan (2016) إلى التعرف على العلاقة بين الأنشطة اللاصفية والتحصيل الأكاديمي.



**من حيث المنهج المستخدم:**

استخدمت دراسة الخصاونة (2015) ودراسة الضيفري (2007) ودراسة اليامي (2015) ودراسة إبراهيم (2021) ودراسة العتيبي، العباس (2019) ودراسة الفرائضي (2020) المنهج الوصفي التحليلي بينما استخدمت دراسة برغوث (2015) المنهج شبه التجريبي، واستخدمت دراسة Yiu-Kong Chan (2016) ودراسة Ayu Puji Rahayu, Yinshi Dong (2023) مسح الدراسات السابقة.

**من حيث الأدوات:**

تباينت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فقد استخدمت دراسة الضيفري (2007) ودراسة اليامي (2015) ودراسة إبراهيم (2021) ودراسة العتيبي، العباس (2019) ودراسة الفرائضي (2020) الاستبانة في جمع البيانات، بينما استخدمت دراسة الخصاونة (2015) مقياس التنشئة الاجتماعية ومقياس الشخصية القيادية، واستخدمت دراسة برغوث (2015) اختبار مهارات السلوك القيادي، واستخدمت دراسة Yiu-Kong Chan (2016) الاستبانة في جمع البيانات.

**من حيث مجتمع الدراسة:**

تمثل مجتمع الدراسة في دراسة الخصاونة (2015) بطلاب الصف الأول الثانوي، بينما تمثل مجتمع الدراسة في دراسة برغوث (2015) بأطفال الروضة، وطلاب المرحلة الثانوية في دراسة الضيفري (2007)، والطلاب الموهوبين في دراسة اليامي (2015) وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في دراسة الفرائضي (2020) ورائدات النشاط في مدارس المرحلة الابتدائية في دراسة العتيبي، عباس (2019) وتلاميذ مدارس التعلم المجتمعي في دراسة إبراهيم (2021)، وطلاب التعليم العالي في دراسة Yiu-Kong Chan (2016).

**من حيث النتائج:**

أكدت نتائج الدراسات السابقة دور الأنشطة اللاصفية في تنمية جوانب المهارات المختلفة لدى الطلاب سواء القيادية أو الحياتية أو تطوير الذات. ما تميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الخصاونة في أداة الدراسة حيث استخدمت الدراستين مقياس الشخصية القيادية.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة إذ استهدفت طالبات التعليم الحكومي والأهلي لجميع المراحل التعليمية (الابتدائية- المتوسطة- الثانوية) في منطقة الجوف.
- تميزت الدراسة الحالية بمتغيرات الدراسة.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:****منهج الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي لهذه الدراسة وذلك لأنه المنهج المناسب لأهداف الدراسة، ويقصد به وصف الظاهرة وتوضيح العلاقة ومقارنها ومحاولة اكتشاف الأسباب الكامنة وراء الظاهرة (العساف، 2012، ص 17).

**مجتمع الدراسة:**

ويقصد به "جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث". (عباس وآخرون، 2014، 217). ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات التعليم للمراحل التعليمية المختلفة (الابتدائي والمتوسط والثانوي) في منطقة الجوف واللاتي تأهلن للتصفيات الأولية في برامج الأنشطة اللاصفية والبالغ عددهن 600 طالبة.

**عينة الدراسة:**

وهي "أي مجموعة جزئية من المجتمع" (أبو علام، 2007، 162). وقد بلغت عينة الدراسة 263 طالبة تم اختيارها باستخدام العينة العشوائية من عدد من مدارس المنطقة.

**أداة الدراسة:**

للإجابة عن سؤال الدراسة: "ما دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة الفاعلة؟" استخدمت أداة الدراسة مقياس الشخصية القيادية واشتملت على 27 عبارة ما بين عبارة سلبية وموجبة.

الهدف من المقياس: التحقق من دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة الفاعلة. وقد تم تبني المقياس المعد من قبل الشاوي، ميادة محمد (2014) وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة والبيئة المحلية.

## الأساليب والمعالجة الإحصائية:

للإجابة على سؤال الدراسة تم استخدام حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لفئات المقياس الثلاثي المستخدم في الموافقة على عبارات الأداة (دائماً، أحياناً، أبداً)، أعطيت لها القيم على التوالي (3، 2، 1).

## مناقشة نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة: "ما دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة الفائزة؟"

للإجابة عن هذا السؤال ولأغراض الحكم على مستوى دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة الفائزة تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لفئات المقياس الثلاثي المستخدم في الموافقة على عبارات الأداة (دائماً، أحياناً، أبداً)، أعطيت لها القيم على التوالي (3، 2، 1) وتم استخراج المدى بالطريقة التالية:

- المدى، ويمثل المدى الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة بالمقياس =  $3 - 1 = 2$ .
- طول الفئة =  $2 / 3 = 0.67$  تمثل طول كل فئة من الفئات الثلاث للمقياس.

وعليه تكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من (1) إلى  $(1 + 0.67)$ ، وهكذا بالنسبة لبقية قيم المتوسطات الحسابية، وجدول (1) يوضح المحك أو درجة القطع.

جدول (1): المحك أو درجة القطع لتقدير مستوى دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة الفائزة

| مستويات الاستجابة | المتوسط الحسابي | مستوى الدور |
|-------------------|-----------------|-------------|
| أبداً             | 1.00 – 1.67     | منخفض       |
| أحياناً           | 1.68 – 2.34     | متوسط       |
| دائماً            | 2.35 – 3.00     | كبير        |

وفي ما يلي يبين جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وعبارتها التي يقيس دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة الفائزة، مرتبة تنازلياً.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة الفائزة، مرتبة تنازلياً

| الترتيب | رقم العبارة | العبارات                                                                                  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الأهمية |
|---------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|
| 1       | 6           | أتعامل مع زميلاتي بود واحترام                                                             | 2.97            | 0.22              | كبير          |
| 2       | 27          | أساند الزميلات اللاتي يلجأن إلي في المناقشة أو النصيحة أو التوجيه                         | 2.90            | 0.34              | كبير          |
| 3       | 19          | أجد أن الطاعة والالتزام المفروض داخل الفصل أمراً جيداً                                    | 2.89            | 0.33              | كبير          |
| 4       | 8           | أعرف المسؤوليات المطلوبة مني                                                              | 2.88            | 0.33              | كبير          |
| 5       | 15          | اهتم واحترم آراء الطالبات                                                                 | 2.87            | 0.37              | كبير          |
| 6       | 18          | أرحب بالأفكار والآراء حول الأمور المتفق عليها مع زميلاتي                                  | 2.85            | 0.41              | كبير          |
| 7       | 21          | التزم بالوعود التي قطعها على نفسي تجاه زميلاتي                                            | 2.85            | 0.41              | كبير          |
| 8       | 20          | أبحث عن فرص مناسبة من أجل تطوير قدراتي ومهاراتي                                           | 2.83            | 0.40              | كبير          |
| 9       | 26          | أشجع زميلاتي اللاتي يعملن بالأنشطة والبرامج المفيدة للمجتمع                               | 2.83            | 0.42              | كبير          |
| 10      | 2           | أثني على زميلاتي عند قيامهن بالأعمال النافعة                                              | 2.82            | 0.44              | كبير          |
| 11      | 16          | أحاول الابتكار عند قيامي بالأعمال                                                         | 2.80            | 0.43              | كبير          |
| 12      | 22          | أشجع العلاقات التعاونية بين زميلاتي في تنفيذ أي نشاط مستقبلي                              | 2.80            | 0.44              | كبير          |
| 13      | 10          | أدعم زميلاتي تقديراً لمجهوداتهن في الأنشطة المختلفة                                       | 2.79            | 0.43              | كبير          |
| 14      | 11          | أتيح الفرصة لزميلاتي كي يتخذن القرار بأنفسهن                                              | 2.78            | 0.43              | كبير          |
| 15      | 3           | أساعد في بث روح التعاون بين الطالبات في الفصل                                             | 2.78            | 0.44              | كبير          |
| 16      | 7           | أتيح الفرصة لتنمية علاقات قوية ووثيقة بين الطالبات                                        | 2.77            | 0.47              | كبير          |
| 17      | 1           | أناقش مع زميلاتي للتوصل إلى تحقيق أهداف مشتركة                                            | 2.74            | 0.47              | كبير          |
| 18      | 24          | أبحث عن وسائل تمكنني وزميلاتي من ابتكار أفكار لحل أي مشكلة تواجهنا في العمل أو مع الآخرين | 2.73            | 0.49              | كبير          |
| 19      | 4           | أهدافي واضحة ومحددة                                                                       | 2.71            | 0.48              | كبير          |
| 20      | 25          | أبدي الاهتمام بزميلاتي الأكثر التزاماً بالأهداف المتفق عليها                              | 2.71            | 0.53              | كبير          |
| 21      | 12          | أعرف ما الذي يتوقع مني                                                                    | 2.65            | 0.52              | كبير          |
| 22      | 13          | لدي نظرة مستقبلية للمواقف التي قد تؤثر في أدائي وعملي                                     | 2.63            | 0.56              | كبير          |
| 23      | 14          | أجد الطرق المناسبة للاحتفال بالأنشطة التي تم إنجازها                                      | 2.63            | 0.58              | كبير          |
| 24      | 5           | أشارك زميلاتي الرؤية في كيفية تحسين أعمالنا مستقبلاً                                      | 2.59            | 0.59              | كبير          |
| 25      | 17          | أتأكد من أن زميلاتي يقدمن مشاركات متميزة                                                  | 2.58            | 0.58              | كبير          |
| 26      | 9           | أصف لزميلاتي ما يمكننا إنجازه في المستقبل                                                 | 2.47            | 0.62              | كبير          |
| 27      | 23          | أعدل عن رأيي استجابة لرد فعل الطالبات                                                     | 2.35            | 0.65              | كبير          |
|         |             | المتوسط العام لدور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة الفائزة                         | 2.75            | 0.21              | كبيرة         |

تُظهر النتائج في جدول (2) أن استجابات الطالبات عينة الدراسة حول دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة بشكل عام (الكلية) جاءت بمستوى أهمية كبير بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.21)، كذلك بالنسبة للعبارات فقد جاءت استجابات الطالبات في عينة الدراسة على جميع العبارات ضمن مستوى الأهمية الكبير. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (2.35) و(2.97)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (0.22) و(0.65)، مما يشير إلى وجود انسجام واتفاق بين أفراد عينة الدراسة للأهمية الكبيرة التي أعطوها على عبارات أداة الدراسة. وجاءت أعلى العبارات الدالة على دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة، على النحو الآتي: حَلَّت العبارة (6): "أتعامل مع زميلاتي بود واحترام" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.22) وبمستوى أهمية كبير. وجاءت العبارة (27): "أساند الزميلات اللاتي يلجأن إلي في المناقشة أو النصيحة أو التوجيه" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (0.34) وبمستوى أهمية كبير. تلتها في الترتيب الثالث العبارة (19): "أجد أن الطاعة والالتزام المفروض داخل الفصل أمرًا جيدًا" بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (0.33) وبمستوى أهمية كبير. أما العبارات التي حازت على أقل ترتيب من حيث دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة، بالرغم من وقوعها ضمن مستوى الأهمية الكبير، فهي: جاءت العبارة (23): "أعدل عن رأيي استجابة لرد فعل الطالبات". وحَلَّت العبارة (9): "أصف لزميلاتي ما يمكننا إنجازه في المستقبل" في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (0.62) وبمستوى أهمية كبير. سبقتها العبارة (17): "أتأكد من أن زميلاتي يقدمن مشاركات متميزة" بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (0.58) وبمستوى أهمية كبير.

## النتائج والتوصيات:

### النتائج:

- أظهرت النتائج أن استجابات الطالبات عينة الدراسة حول دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة بشكل عام (الكلية) جاءت بمستوى أهمية كبير بمتوسط حسابي (2.75). مما يبرهن على وجود دور كبير للأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة.
- جاءت أعلى العبارات الدالة على دور الأنشطة اللاصفية في بناء شخصية الطالبة القائدة، "أتعامل مع زميلاتي بود واحترام" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.97) بمستوى أهمية كبير.
- جاءت العبارة "أساند الزميلات اللاتي يلجأن إلي في المناقشة أو النصيحة أو التوجيه" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (2.90) بمستوى أهمية كبير.
- يمكن تفسير النتائج أن الأنشطة اللاصفية لها دور كبير في بناء شخصية الطالبة القائدة وتعزز الباحثات هذه النتيجة إلى أن الأنشطة اللاصفية تعتبر منهج تربوي متكامل ومتنوع يمنح الطالبات فرصة لاكتساب المهارات القيادية كتحمل المسؤولية ومشاركة الآخرين أفكارهم واحترامهم والتعاون معهم والالتزام والابتكار في تنفيذ العمل واتخاذ القرار وحل المشكلات ووجود الأهداف المحددة الواضحة واستشراف المستقبل.
- تتفق هذه النتائج مع دراسة العتيبي، العباس (2019) في أن للأنشطة اللاصفية دور في تنمية الشخصية القيادية كما تتفق هذه النتائج جزئيًا مع دراسة الخصاونة (2015) ودراسة برغوث (2015) ودراسة الظفيري (2007) ودراسة إبراهيم (2021) ودراسة الفرائضي (2020) ودراسة Yiu-Kong Chan (2016) ودراسة Ayu Puji Rahayu, Yinshi Dong (2023) والتي أظهرت أن للأنشطة اللاصفية دور كبير في تنمية مهارات أخرى.

### التوصيات:

- بناء على النتائج التي خرجت بها الدراسة فقد أوصت بالتالي:
- زيادة اهتمام المدارس بالأنشطة اللاصفية والحرص على تنوعها لموافقة ميول وقدرات الطالبات.
- التقييم المستمر للأنشطة اللاصفية وإشراك الطالبات فيه للتحقق من مدى فاعلية الأنشطة اللاصفية.

### المقترحات:

- دور الأنشطة اللاصفية في تأهيل الطالبات لسوق العمل.
- فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية شخصية الطالبة.
- فاعلية الأنشطة اللاصفية في النمو النفسي والاجتماعي للطالبات.

## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، نجوى فيصل. (2021). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات تطوير الذات للتلاميذ بمدارس التعلم المجتمعي. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، 25 (1)، 66\_698.
- ابو علام، رجاء محمود. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات، الطبعة السادسة.
- ابوكوش، يوسف احمد. (2012). *السمات القيادية والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب المشاركين وغير المشاركين في جماعات النشاط الطلابي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أحمد، فاطمة احمد. (2015). *خدمة الجماعة وتنمية المهارات القيادية*. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (53).
- برغوث، رباح صالح. (2015). برنامج مقترح قائم على استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات الطفولة*، (69)، 4227.
- البكر، ماضي فهد. (2015). *منهج الاسلام في بناء الشخصية القيادية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- بنجر، أمينة ارشد. (2002). دور الأنشطة اللاصفية في رعاية التلميذات الموهوبات السعوديات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر تربوية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، (82)، 11063.
- الجزاوي، منال سيف الدين. (2017). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية الوعي الفكري لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. *مجلة الثقافة والتنمية*، (112)، 921.
- الجلواني، نسرين طه. (2011). تفعيل دور الأنشطة اللاصفية في التعليم الثانوي العام بمصر. *مجلة القراءة والمعرفة*، (113)، 249.232.
- الخصاونة، هالة يوسف. (2015). أثر اساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الاجتماعية على تنمية صفات الشخصية القيادية من وجهة نظر طلبة الصف الاول الثانوي في محافظة اربد. *مجلة العلوم التربوية*، (4)، 607.579.
- رسعي، محمد. (1993). دراسة تحليلية للأنماط القيادية وسمات الشخصية وعلاقتها بالروح المعنوية. *مجلة كلية التربية*، (10)، 76.38.
- زامل، مجدي علي. (2018). دور الأنشطة غير الصفية في تنمية بعض الجوانب التربوية المعاصرة لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة نابلس وسيل تطويرها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية*، (22)، 69.54.
- سكران، محمد محمد. (2014). الأنشطة المدرسية اللاصفية. *مجلة عالم التربية*، (48)، 436.421.
- الشاوي، ميادة محمد. (2015). الخصائص السيكموتية لمقياس مهارات الشخصية القيادية. *مجلة الارشاد النفسي*، (44)، 623.607.
- شحاته، حسن، النجار، زينب، عمار، احمد. (2003) *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الاولى.
- الظفيري، عبدالعزيز فهد. (2007). *مدى تحقيق الأنشطة اللاصفية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عباس محمد وآخرون. (2014). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة، الطبعة الخامسة.
- عبدالسيد، عصمت العبدعلي. (2016). *الأنشطة اللاصفية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية /الزهرية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- عبيدي، احمد محمد. (2013). *الاساليب النبوية في بناء الشخصية القيادية للطفل وتطبيقاتها التربوية*. رسالة ماجستير، كلية الدعوة واصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- العتيبي، فهد عباس، العباس، غدير فهد. (2019). دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات القيادية لطالبات المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 66(66)، 192\_220.
- العساف، صالح حمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.
- عويضة، ايمان محمود. (2011). *الأنشطة الطلابية وتنمية الشخصية القيادية لدى طلاب الجامعة*. المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعي، مصر.
- الفرائضي، حمدة عبدالله. (2020). توجهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو دور الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الحياتية. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*، 12(1)، 28\_73.
- محمد، محمد عوض. (2010). واقع الأنشطة اللاصفية في المدارس الثانوية في محافظة عدن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (4)، 73.45.
- موسى، ابتسام صاحب. (2016). *تقويم الأنشطة الصفية و اللاصفية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية في كلية التربية الاساسية*. *مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية*، (4)، 172.143.
- اليامي، مها حمود. (2016). *التربية القيادية لدى ابن عباس رضي الله عنه في مرحلة الطفولة*. *مجلة عالم التربية*، (56)، 27.1.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ayu Puji Rahayu & Yinshi Dong. (2023). AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan, 15 (1), 459-474.

Yiu-Kong Chan. (2016). Active Learning in Higher Education, 17 (3), 223-233.

## ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

- Abw 'Elam. Rja' Mhmwd. (2011). Mnahj Albhth Fy Al'elwm Alnfsyh Waltrbwyh. Dar Alnshr Ljam'eat, Altb'eh Alsadsh.
- Abwkwsh, Ywsf Ahmd. (2012). Alsmat Alqyadyh Walms'ewlyh Alajtma'eyh Lda Altlab Almsharkyn Wghyr Almsharkyn Fy Jma'eat Alnshat Altlaby. Rsalh Majstyr, Klyh Altrbyh, Aljam'eh Aleslamy Bghzh.
- Ahmd, Fatmh Ahmd. (2015). Khdmh Aljma'eh Wtnmyh Almharat Alqyadyh. Mjllh Alkhdmh Alajtma'eyh, (53).
- Albkr, Mwdy Fhd. (2015). Mnhj Alaslam Fy Bna' Alshkhsyh Alqyadyh. Rsalh Majstyr, Klyh Altrbyh, Jam'eh Alamam Mhmd Bn S'ewd Alaslamyh.
- Al'esaf, Salh Hmd. (2012). Almdkhl Ela Albhth Fy Al'elwm Alslwyh. Dar Alzhra' Llnshr Waltwzy'e, Altb'eh Althalthh.
- Al'etyby, Fhd 'Ebas, Al'ebas, Ghdyr Fhd. (2019). Dwr Alanshth Allasyh Fy Tnmyh Almharat Alqyadyh Ltalbat Almrhlh Alabtda'eyh Bmntqh Alryad. Almjllh Altrbwyh Lklyh Altrbyh Bswahj. 66(66), 192\_220.
- Alfra'edy, Hmdh 'Ebdallh. (2020). Twjhat A'eda' Hy'eh Altdrys Baljam'eat Als'ewdyh Nhw Dwr Alanshth Allamnhyh Fy Tnmyh Almharat Alhyatyh. Almjllh Al'elmyh Lkhdmh Alajtma'eyh, 12(1), 28\_73.
- Alhlwany, Nsryn Th. (2011). Tf'eyl Dwr Alanshth Allasyh Fy Alt'elym Althanwy Al'eam Bmsr. Mjllh Alqra'h Walm'erfh, (113), 232249.
- Alhrzawy, Mnal Syf Aldyn. (2017). Dwr Alanshth Allasyh Fy Tnmyh Alw'ey Alfkyr Lda Tlmyd Mdars Altrbyh Alfkyr. Mjllh Althqafh Waltnmyh, (112), 192.
- Alkhsawnh, Halh Ywsf. (2015). Athr Asalyb Alm'eamlh Alwaldy Fy Altnsh'eh Alajtma'eyh 'Ela Tnmyh Sfat Alshkhsyh Alqyadyh Mn Wjhh Nzr Tlbh Als Alawl Althanwy Fy Mhafzh Arbd. Mjllh Al'elwm Altrbwyh, (4), 579607.
- Alshawy, Myadh Mhmd. (2015). Alkhsa'es Als'ykwmttryh Lmqyas Mharat Alshkhsyh Alqyadyh. Mjllh Alarshad Alnfsy, (44), 607623.
- Alyamy, Mha Hmwd. (2016). Altrbyh Alqyadyh Lda Abn 'Ebas Rdy Allh 'Enh Fy Mrhlh Altfwlh. Mjllh 'Ealm Altrbyh, (56), 127.
- Alzfry, 'Ebdal'ezyz Fhd. (2007). Mda Thqyq Alanshth Allasyh Llwyf Alajtma'eyh Llmdrsh Mn Wjhh Nzr Tlab Almrhlh Althanwyh Bmhafzh Hfr Albatn. Rsalh Majstyr, Klyh Al'elwm Alajtma'eyh, Jam'eh Alemam Mhmd Bn S'ewd Alaslamyh.
- Bnjr, Amnh Arshd. (2002). Dwr Alanshth Allasyh Fy R'eayh Altmydat Almwhwb Al's'ewdyat Fy Almrhlh Alabtda'eyh Mn Wjhh Nzr Trbwyh. Mjllh Rsalh Alkhlyj Al'erby, (82), 63110.
- Brgwth, Rhab Salh. (2015). Brnamj Mqtrh Qa'em 'Ela Astkhdam Alanshth Allasyh Fy Tnmyh B'ed Mharat Alslwk Alqady Lda Tfl Alrwdh. Mjllh Drasat Altfwlh, (69), 2742.
- 'Ebas Mhmd Wakhwn. (2014). Mdkhl Ela Mnahj Albhth Fy Altrbyh W'elm Alnfs. Dar Almsyryh, Altb'eh Alkhamsh.
- 'Ebdalsyd, 'Esmt Al'ebd'ely. (2016). Alanshth Allasyh W'elaqtha Balslw Al'edwany Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Alazhryh. Rsalh Majstyr, Klyh Altrbyh, Jam'eh Jnwb Alwady.
- Ebrahym, Njwa Fysl. (2021). Dwr Alanshth Allasyh Fy Tnmyh Mharat Ttwyr Aldat Ltlamyd Bmdars Alt'elm Almjtm'ey. Mjllh Klyh Alkhdmh Alajtma'eyh Lldrasat Walbhwh Alajtma'eyh, 25 (1), 66\_698.
- 'Ebydy, Ahmd Mhmd. (2013). Alasalyb Alnbwyh Fy Bna' Alshkhsyh Alqyadyh Ltfl Wttbyqatha Altrbwyh. Rsalh Majstyr, Klyh Ald'ewh Waswl Aldyn, Aljam'eh Alaslamyh Balmdynh Almnwrh.
- 'Ewydh, Ayman Mhmwd. (2011). Alanshth Altlabyh Wtnmyh Alshkhsyh Alqyadyh Lda Tlab Aljam'eh. Alm'etmr Al'elmy Aldwly Arab'e Wal'eshrwn Lkhdmh Alajtma'ey, Msr.
- Mhmd, Mhmd 'Ewd. (2010). Waq'e Alanshth Allasyh Fy Almdars Althanwyh Fy Mhafzh 'Edn. Mjllh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh, (4), 4573.
- Mwsa, Abtsam Sahb. (2016). Tqwym Alanshth Als'yh W Allasyh Mn Wjhh Nzr Tlbh Allghh Al'erbyh Fy Klyh Altrbyh Alasasyh. Mjllh Mrkz Babl Lldrasat Alansanyh, (4), 143172.

- Rsmay, Mhmd. (1993). Drash Thlylyh Llanmat Alqyadyh Wsmat Alshkhsy W'elaqtha Balrwh Alm'enwyh. Mjllh Klyh Altrbyh, (10) 3876.
- Shhath, Hsn, Alnjar, Zynb, 'Emar, Ahmd. (2003) M'ejm Almstlhat Altrbwyh Walnfsyh. Aldar Almsryh Allbnanyh, Altb'eh Alawla.
- Skran, Mhmd Mhmd. (2014). Alanshth Almdrsyh Allasfyh. Mjllh 'Ealm Altrbyh, (48), 421 436.
- Zaml, Mjdy 'Ely. (2018). Dwr Alanshth Ghyr Alsfyh Fy Tnmyh B'ed Aljwanb Altrbwyh Alm'easrh Lda Tlbh Almdars Alhkwmlyh Fy Mdynh Nabls Wsly Twyrha. Mjllh Jam'eh Alqds Almfthwhh Llabhath Waldrasat Altrbwyh Walnfsyh, (22), 5469.

مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي لمهارات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5-10) من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

## The Extent to which Educational Diploma Students Practice Psychological and Educational Guidance and Counselling Skills in Developing Moral and Social Values among Students in Grades (5-10) of Basic Education in the Sultanate of Oman

ناصر بن سليم المزدي<sup>1</sup>، محفوفة بنت راشد المشيقرية<sup>2</sup>

Mahfouda bint Rashid Al Mushaiqri<sup>1</sup>, Nasser Sulaiyam Al-mazidi<sup>2</sup>

<sup>1</sup> أستاذ مساعد في كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى - سلطنة عُمان

<sup>2</sup> دكتوراه في علم النفس التربوي - جامعة نزوى - سلطنة عُمان

<sup>1</sup> Assistant Professor at the College of Arts and Sciences, University of Nizwa, Sultanate of Oman

<sup>2</sup> Doctorate in Educational Psychology, University of Nizwa, Sultanate of Oman

<sup>1</sup> n.almazidi@unizwa.edu.om, <sup>2</sup> mahfouda@unizwa.edu.om

Accepted

قبول البحث

2024/5/27

Revised

مراجعة البحث

2024/4/7

Received

استلام البحث

2024/3/9

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.5>



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



مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي لمهارات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5-10) من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان

## The Extent to which Educational Diploma Students Practice Psychological and Educational Guidance and Counselling Skills in Developing Moral and Social Values among Students in Grades (5-10) of Basic Education in the Sultanate of Oman

### الملخص:

**الأهداف:** هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي لمهارات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5-10) من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

**المنهجية:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (73) طالبًا وطالبة من طلبة التأهيل التربوي للعام الأكاديمي 2022/2023م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة خاصة بذلك، وتم حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة.

**النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة التأهيل التربوي يمارسون مهارات التوجيه والإرشاد النفسي بدرجة مرتفعة. وأظهرت النتائج أيضًا أن طلبة التأهيل التربوي يمارسون برامج تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية بدرجة مرتفعة جدًا. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في ممارسة التوجيه والإرشاد النفسي، بينما توجد فروق دالة إحصائية في برامج تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لصالح الإناث.

**الخلاصة:** أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على مهارات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، وتخصيص حصّة أسبوعية لتعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلاب المدارس.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي؛ القيم الأخلاقية والاجتماعية؛ طلبة التأهيل التربوي.

### Abstract:

**Objectives:** The current study aimed to investigate the extent to which educational Diploma students practice psychological and educational guidance and counselling skills in developing moral and social values among students in grades (5-10) of basic education in the Sultanate of Oman.

**Methods:** The study used the descriptive analytical approach, and the study sample consisted of (73) male and female students of educational Diploma students for the academic year 2022/2023 AD. To achieve the objectives of the study, a special questionnaire was built, and its validity and reliability were calculated using appropriate statistical methods.

**Results:** The results also showed that educational Diploma students practice programs for developing moral and social values to a very high degree. The results also showed that there are no statistically significant differences between the sexes in the practice of psychological guidance and counselling while there are statistically significant differences in programs for developing moral and social values in favor of females.

**Conclusions:** The study recommended the need to train male and female teachers in psychological and educational guidance and counselling skills and allocate a weekly session to enhance moral and social values among school students.

**Keywords:** Psychological and educational guidance and counselling skills; Moral and social values; educational Diploma students.

## المقدمة:

يحتاج الطلاب إلى التوجيه والإرشاد لاكتشاف وتطوير إمكاناتهم التعليمية والمهنية والنفسية. وللمدرسة دورًا مهمًا في إخراج أفضل ما لديهم من قدرات وإمكانات ومهارات، وتعليمهم كيفية السيطرة والتعامل مع الصراع العاطفي والمشاكل الشخصية التي يتعرضون لها. بالإضافة إلى أن الاستشارة النفسية في سن مبكرة تساعد الطلاب في التغلب على بعض الأفكار السيئة التي ربما تكون قد غرسها فيهم أقرانهم في المدرسة.

ويُعد التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي من أهم الخدمات التي تُقدم لطلبة المدارس والجامعات، من أجل مساعدتهم للوصول إلى النمو السليم لمظاهر شخصياتهم كافة، وإلى مستوى عالٍ من الصحة النفسية، مما ينعكس بشكل إيجابي على أدائهم الدراسي (أحمد، 2000). كما يعتبر مجال التوجيه والإرشاد في عصرنا الحالي من أهم المجالات التي لا غنى لنا عنها، حيث يعيش الإنسان في عالم مستمر التغير. نتيجة للتغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة والمتسارعة التي يتم تطويعها في عمليات التعليم والتعلم في وقتنا الراهن، حيث يشمل التغير مراحل الحياة المختلفة منذ الطفولة إلى المراهقة، فالشباب، والرشد وصولاً إلى مرحلة الشيخوخة والتي تلقي بظلالها على أغلب المجتمعات والشعوب، لما لها من علاقة وثيقة في تنميه ووقاية وعلاج الأفراد (الداهري، 2008).

بالإضافة إلى أن علاقة الإرشاد بالتربية علاقة تكامل تكمن في أن عملية الإرشاد تشكل جزءاً لا يتجزأ منها، وهذا ما أكد عليه ملحم (2010) بأن الإرشاد المدرسي من الخدمات الضرورية التي ينبغي أن تتوفر في المؤسسات التعليمية من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم والوصول بالمتعلمين إلى نحو سليم متكامل وتوافق إيجابي واجتماعي وذاتي. كما تركز أسس وفلسفة التعليم في سلطنة عُمان ممثلة في نظام التعلم الأساسي وما بعد الأساسي على أهمية توفير خبرات تعليمية نوعية تناسب المراحل النمائية المختلفة للطلاب، وتقديم المعلومات والمعارف العلمية وفقاً لاحتياجات الطلاب التعليمية، لتلائم اتجاهات الطلاب وميولهم الاجتماعية والتربوية، والشخصية والمهنية، وفقاً للتطلعات المستقبلية وتحقيق مبادئ المواطنة الصالحة (وزارة التربية والتعليم، 2007).

علاوة على ذلك، يعد الإرشاد الطلابي في المدارس من الأدوار الأساسية التي على المعلمين أن يقوموا بها داخل المدرسة، فدور المعلم الإرشادي لا يقل أهمية عن دورة التدريس، بالإضافة إلى أنه من الأهمية بما كان أن يكتسب المعلم المهارات الأساسية في الإرشاد من أجل تعديل سلوك الطلاب ومساعدتهم على تحقيق الصحة النفسية السليمة التي تعينهم على النمو السليم في شتى المجالات، نظراً لكون الطلاب هم محور العملية التعليمية (الدحاحة، 2016).

ويعتبر المعلم هو الميسر، والمرشد، والموجه الأساسي للطلاب في إكسابهم شتى المهارات والتعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، وتهيئة الظروف المناسبة للتعلم لديهم، وفقاً لظروفهم واهتماماتهم. كما تعد الهيئة الإدارية مساعدة للمعلمين في تقديم خدمات شؤون الطلاب والإشراف عليهم ومساعدتهم في التصدي لمشكلاتهم، ومتابعه دراسة الحالات الاجتماعية والنفسية المتعلقة بهم (وزارة التربية والتعليم، 1999). ومن جانب آخر تمثل منظومة القيم ركيزة أساسية في حياة الأمم والمجتمعات، ووعي الأفراد بأهمية القيم في تحديد اتجاهاتهم وتعاملاتهم التي تعينهم على تحديد الأخطار التي تعيق تقدمهم وتهدد كياناتهم ونسيجهم الأخلاقي، فقد شكلت القيم الإطار المرجعي الذي يحكم سلوك الأفراد ويوجه تصرفاتهم، وهو معيار لتقييم سلوكهم (عقل، 2006).

بالإضافة إلى أن التربية تعد في جوهرها عملية قيمية، فالمؤسسة التعليمية في ماضيها وحاضرها ووظائفها تسعى إلى بناء القيم في شتى مجالاتها المختلفة سواء كانت الخلقية منها أو النفسية والاجتماعية والفكرية والسلوكية أيضاً (اليمني، 2009). وعلاوة على ذلك، أولت التربية الحديثة التوجيه والإرشاد الطلابي أهمية خاصة جعلته جزءاً مهماً لا يتجزأ من مهامها الأساسية الأخرى (زهران، 2005)، ويعتبر التوجيه والإرشاد التربوي في المدرسة مسؤوليه جماعية مشتركة يقوم بها المرشد الطلابي والمعلم والمدير وأولياء الأمور (التويجري، 2000)، إلا إن المعلم هو الأكثر اتصالاً بواقع الحياة المدرسية التي تتمثل في العلاقة بين المعلمين والطلاب، وتتيح له الاتصال المباشر مع طلابه ومعرفة أوثق بكل واحد منهم وقدرته على التوصل إلى سياسة أكثر واقعية في توجيه كل طالب (العمرية، 2005). وتعلمه المعايير السلوكية وتنمي القيم الخلقية والاجتماعية في جميع نواحي العملية التربوية (العزة، 2009).

وتعتبر البيئة العُمانية كغيرها من البيئات التي تحتاج إلى خدمات الإرشاد من أجل دعم طلابها وأبنائها في جميع المؤسسات ذات الصلة بالطلاب، حيث عرف العمانيون منذ القدم بقيم آمنوا بها، فشككت عقيدتهم وسلوكهم، وهذا ما أوضحته الشواهد التاريخية في المجال العلمي والفكري، والتجاري، والعسكري، والاقتصادي. ولهذا فإن الشخصية العمانية تتصف بالقيم التي تميزها عن غيرها، ولا يعنى هذا بأن القيم التي يختص بها الإنسان العماني مختلفة عن غيرها، وإنما لها من الخصوصية التي تشكل شخصيته عبر مراحل مختلفة من التاريخ، والقيم العمانية منبثقة من القيم الدينية، فعلى سبيل المثال لا الحصر، كالتسامح، العدل، السلام، عزة النفس، الانفتاح للآخر، العقلانية، حب العلم والعمل الأخلاقي فيه، التعاون، والتفاؤل (الفهدي، 2015).

وعطفاً على ذلك فقد اهتمت الرؤية العمانية لبناء الدولة الحديثة بالقيم الأخلاقية، وهذا ما أكد عليه السلطان الراحل قابوس بن سعيد طيب الله ثراه حين قال: إن الأمة التي تفتقد إلى القيم الأخلاقية والتقاليد لن تكون قادرة على النهوض والرقى. والقيم هي الصفات الإيجابية التي يرتقي بها الإنسان بشكل عام، ويتميز بها عن غيره بشكل خاص (الديب، 2007).

وعلاوة على ذلك، فإن الذكاء الأخلاقي يلعب دورًا هامًا في تحقيق الصحة النفسية للإنسان، كالقدرة على التكيف، والاستقرار النفسي، والتعامل مع الآخرين عبر المراحل المختلفة من النمو. وقد عُرف الذكاء الأخلاقي على أنه القدرة على التمييز بين الصح والخطأ وصنع قرارات صحيحة، تعود على الفرد بالفائدة وعلى الآخرين المحيطين به (Coles, 1997).

كما يتطور النمو الأخلاقي والاجتماعي لدى الأفراد من تطوّرهم المعرفي الذي يكتسبونه خلال مراحل حياتهم المختلفة، الذي يعد من نتائج تفاعلهم مع البيئة، وهذا ما أكدّه بياجيه وكولبرج، فقد أشار كل منهما إلى أن النمو الأخلاقي هو جزء من النضج، الذي يرتبط بسلسلة من المراحل التي تنصف بالتسلسل المنطقي، وأن جميع الأفراد مهما كانت ثقافتهم، يمرون بتلك المراحل (الطائي، 2010). بالإضافة إلى أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان تهتم بشكل كبير بالسلوك الطلابي في المدارس فوضعت له لائحة خاصة تسمى بلانحة شؤون الطلاب لمدارس التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم، 2008). ولكي يتم الارتقاء بالسلوك لدى الطلاب يتطلب قيام المعلمين بدورهم التدريسي- الإرشادي بالشكل الذي يؤهلهم للقيام بهذا الدور على أكمل وجه، حتى يكتسبوا المقومات المعرفية لممارسة العملية الإرشادية، ويجب أن تتاح لهم فرص التدريب على المهارات الإرشادية اللازمة وتبنيها الظروف المناسبة داخل المدرسة بما يساعدهم على القيام بالدور الإرشادي، ومع تزايد أعداد الطلاب المحتاجين لتلك الخدمة وتزايد المدارس بشكل مستمر في ضوء أهداف التنمية المستدامة وتحقيق رؤية عمان 2040، فقد جاء هذا البحث ليقس مدى ممارسة طلاب التأهيل التربوي بجامعة نزوى للتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي من أجل تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة المدارس الحكومية في سلطنة عمان.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يسود العالم الحديث نمط جديد من التغيرات والتقلبات الثقافية، تتمثل أغلبها في تأثير وسائل الإعلام غير التقليدية، والتي بدورها أثرت على شريحة مهمة من المجتمع ألا وهي شريحة المراهقين، التي أدت إلى ظهور عدد من الظواهر السلوكية غير المرغوب فيها، وتتمثل تلك الظواهر في هذه المرحلة العمرية، في كل من المشكلات الناتجة عن الانفتاح العالمي والتكنولوجيا والمعرفي، والمشكلات الاجتماعية، والضغط الاقتصادي (البحراني، 2006). لذا فإن المدرسة والأسرة والمجتمع جميعهم يجب أن يتحملوا المسؤولية في تعليم الناشئة الأخلاق والقيم، والاتجاهات السلوكية الصحيحة، فالمربون والتربويون يرون الحاجة إلى غرس مفاهيم السلوك السوي وربطها بالتعليم بين طلاب المدارس ضرورة تعمل بجانب إكسابهم المعارف والمهارات العلمية (عطاء وآخرون، 2005).

ومن هذا المنطلق جاء اهتمام سلطنة عُمان بحماية القيم الدينية والأخلاقية والأسرية في المجتمعات الخليجية ونشر الوعي حول الالتزام بالقيم والمعايير الدينية والانسانية والأخلاقية المشتركة وحرمة الشذوذ الجنسي أو المثلية، والذي أكد عليه خطاب السلطان هيثم بن طارق عام 2022، حين أشار بشكل واضح على الاعتزاز بالقيم، كأحد أهم المرتكزات الوطنية التي تعمل السلطنة على تحقيقها في خططها التنموية وفي رؤيتها الطموحة 2040، التي وضعت الهوية والمجتمع والإنسان أحد محاورها الأساسية (جمعية الصحفيين العمانية، 2022).

بالإضافة إلى أن الباحثين أجريا دراسة استطلاعية مكونة من (50) معلم ومعلمة، تم سؤالهم فيها عن مدى توفر القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى الطلبة في المدارس ومستوى اعتزازهم بالهوية العمانية، والتي اتضح من خلال إجاباتهم بأن الطلبة بدأوا يظهرن في سلوكياتهم تصرفات غير مقبولة أخلاقياً ولا تمثل المجتمع العماني وعاداته وتقاليده الاجتماعية ولا تعكس الطبيعة العمانية التي تربي عليها المجتمع وأمن بها. الأمر الذي شجع الباحثان على اعتبارها مشكلة تستحق الدراسة للحد من المشكلات السلوكية وغرس القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى الطلبة في المدارس. وعلاوة على ذلك، فإن الغرض من هذا البحث هو معرفة مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى للتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة المدارس في سلطنة عمان. حيث جاء البحث ليجيب على السؤال التالي: ما مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى للتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5- 10) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

وانبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مدى تنفيذ طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى لبرامج تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5- 10) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى لبرامج الإرشاد والتوجيه في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)؟

#### أهداف الدراسة:

- الكشف عن مدى تنفيذ طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى لبرامج تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5- 10) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- التحقق فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى لبرامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى تُعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

## أهمية الدراسة:

- قد تفيد الدراسة الحالية معدي برامج التدريب الميداني لطلبة التأهيل التربوي في الجامعات في ممارسة برامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي من أجل غرس القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلاب المدارس.
- قد يساعد المشرفين التربويين في التعرف على أهم القيم التي يجب أن تقدم لطلبة المدارس.
- يؤمل الباحثان أن تفيد الدراسة في تسليط الضوء على أهمية القيم في بناء شخصية المتعلم في كافة جوانب الحياة.

## مصطلحات الدراسة:

- **الإرشاد النفسي:** عرفت رابطة علم النفس الأمريكية (APA) الإرشاد النفسي بأنه: تلك الخدمة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب وتنمية المهارات الشخصية وتحسين المواقف مع مطالب الحياة المتغيرة وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة واكتساب العديد من قدرات حل المشكلات واتخاذ القرار (برزان، 2016).
- **الإرشاد النفسي والتربوي:** هو مساعدة المسترشدين في التغلب على متاعبهم ومشكلاتهم وتكوين اتجاهات وأبنية عقلية وإيجابية لديهم، تساعد على التعامل مع الاتجاهات الانفعالية التي تعيق تفكيرهم المنطقي في التعامل مع المشكلات (أبو شاقور، 2014)، ويعرف أبو شاقور التوجيه: بأنه عبارة عن مجموعة من الخدمات المخططة التي تتسم بالاتساع والشمولية وتتضمن داخلها عملية الإرشاد، ويركز التوجيه على إمداد الطالب بالمعلومات المتنوعة والمناسبة وتنمية شعوره بالمسؤولية بما يساعده على فهم ذاته والتعرف على قدراته وإمكاناته ومواجهة مشكلاته (أبو شاقور، 2014)، ويعرف إجرائيًا بأنها: الخدمات التي يقدمها طالب التأهيل التربوي للطلاب من أجل تحسين سلوكهم وإرشادهم للمهارات اللازمة ليكونوا متقبلين لدوائهم، محترمين لأنفسهم وغيرهم، فاعلين في مجتمعهم.
- **القيم الأخلاقية:** هي القيم التي تحقق الروح الخيرة في بناء الإنسان وتعزز لديه الأخلاق الحسنة التي تساعد على تحقيق الاستقرار النفسي وأمن وسلامة المجتمع (القرشي، 2010)، يعرف الباحثان القيم الأخلاقية إجرائيًا بأنها: القيم الأخلاقية التي تسعى الدراسة الحالية لغرسها في طلاب المدارس الحكومية في سلطنة عمان.
- **القيم الاجتماعية:** "أن كل فرد منا يتلقى العناصر الأساسية بضميره الأخلاقي من الوسط الاجتماعي الذي ولد ونشأ فيه، وذلك بتأثير المجتمع وعاداته وتقاليده" (بلقاسم، 2008، ص.36)، كما عرفها الحسينة (2000): "بأنها عملية مستمرة عبر الزمن يتم من خلالها حدوث اختلافات في العلاقات الاجتماعية أو النظم أو المؤسسات الاجتماعية" (ص.18)، يعرف الباحثان القيم الاجتماعية إجرائيًا بأنها: القيم الاجتماعية التي تسعى الدراسة الحالية لتعليمها لطلاب المدارس الحكومية في سلطنة عمان.

## حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى للتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان.
- الحدود البشرية: طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية بسلطنة عمان في (محافظة الداخلية - محافظتي شمال وجنوب الباطنة - محافظة مسقط - محافظة الوسطى).
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2022/2023 م.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

## الإطار النظري:

## أولاً: التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي

تعد المؤسسات التربوية بحاجة ماسة إلى زيادة الجهود للعناية بالمتعلمين، من أجل الارتقاء بهم ومراعاة لقدراتهم وامكانياتهم واهتماماتهم، حتى تتم عملية نموهم بطريقة سليمة. يشهد الإنسان اليوم جملة من التطورات التكنولوجية والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والقيمية التي أثرت على زيادة القلق والتوتر المرتبط بهم، والتي بدورها انعكست على طلبة المدارس، وظهرت سلوكيات أثرت على تعلمهم واتزانهم الانفعالي، مما جعل طلبة المدارس بحاجة ماسة إلى برامج توجيهية وإرشادية نفسية تربوية. علاوة على ذلك، يحتاج الطلاب إلى تعلم مهارات تساعد على اكتشاف وتطوير إمكانياتهم التعليمية والمهنية والنفسية. وفي هذا الجانب تلعب المدرسة دورًا مهمًا في إخراج أفضل ما لديهم، حيث إن الإرشاد يعلم الطلاب كيفية السيطرة والتعامل مع الصراع العاطفي والمشاكل الشخصية. قد تساعد الاستشارة في سن مبكرة الشاب في التغلب على الأفكار السيئة التي ربما تكون قد غرسها فيه أقرانه في المدرسة والكلية (Jayakumar & Duvvuru, 2022). كما يعد الإرشاد في المدرسة من الأدوات التعليمية الحاسمة لتشكيل شخصية الطالب وتوجيهه الأساسي. فكل الأشياء الجيدة، عندما تبدأ في وقت مبكر من حياة الإنسان، ينتهي بها الأمر بالنجاح بمرور الوقت (Egbo)

(AC, 2013). ونتيجة لذلك، فإن الحاجة إلى مستشار يساعد الطالب في تشكيل مستقبله أمر بالغ الأهمية. ويتمثل دور برنامج الإرشاد في تشجيع التنمية الكاملة وتحقيق الإمكانات البشرية لصالح كل من الفرد والمجتمع. وفقاً لـ (Ndirangu, 2007)، فإن برامج الإرشاد النفسي والتربوي في المدارس تساعد الطلاب على مواصلة قدراتهم واهتماماتهم وقيمهم، مما يسمح لهم بالوصول إلى إمكاناتهم الكاملة. وتهدف هذه البرامج إلى تحسين الصورة الذاتية للطلاب وتسهيل الأداء الأكاديمي الأفضل، حيث كان الهدف من دراسته هو معرفة كيف أثرت برامج الإرشاد النفسي والتربوي على الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية.

وتعتبر خدمات الإرشاد، وفقاً لـ (Lunenburg, 2010)، مكونات أساسية لقسم خدمات الطلاب في أي مدرسة ابتدائية أو ثانوية. حيث يتم تصميم برامج الإرشاد في المدارس لمساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بشكل أفضل وحل الصعوبات والتكيف مع ظروفهم. وبالنسبة للدراسات فقد أجرى أونديما وآخرون (Ondima et al., 2013) دراسة لتحديد تصورات طلاب المدارس الثانوية ومديري المدارس ومرشدي المعلمين فيما يتعلق بنجاح برنامج الإرشاد في تعزيز مهارات الطلاب الأكاديمية والمهنية والشخصية. اتفق المشاركون في الدراسة بالإجماع على أن برامج التوجيه والإرشاد المدرسي كانت ناجحة في تعزيز مهارات الطلاب الأكاديمية والمهنية والشخصية. في حين قام إبراهيم وآخرون (Ibrahim, 2014) بالتحقيق في تصورات طلاب المدارس الثانوية الكينية لدور برامج الإرشاد في صنع القرار الوظيفي، حيث أظهرت نتائج الدراسة، اتفاق الطلاب على أن الإرشاد المدرسي يلعب دوراً في الكفاءة الأكاديمية والشخصية والاجتماعية. كما ساعدتهم الإرشاد في التطور الروحي، والتقدم الوظيفي، والصحة، والوعي الزوجي. وعليه يجب أن يكون الإرشاد جزءاً من تعليم كل طالب لتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم.

ومن جهة أخرى يضع المخططون التربويون قيمة عالية لأي خدمات تعليمية يمكن أن تساعد في تحسين التدريس والتعلم في المدارس. تعتبر الاستشارة هي إحدى الخدمات التعليمية التي تقدمها المدارس، حيث تهدف خدمات الإرشاد في المدارس إلى مساعدة الطلاب على إنشاء البرامج التعليمية وتقييمها وتحسينها، فضلاً عن تحسين التدريس وتعزيز كفاءة المعلم وتوفير النفقات. ففي سياق التدريس والتعلم الفعال، استكشف أمادي وبول (Amadi & Paul, 2017) آثار التواصل بين الطالب والمعلم على التقدم الأكاديمي للطلاب. فأظهرت نتائج الدراسة ارتباطاً إيجابياً جوهرياً بين فوائد الطلاب من الاتصال بين الطالب والمعلم وإنجازهم الأكاديمي، بالإضافة إلى علاقة إيجابية ضعيفة بين موقف الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي في المدرسة. كشفت نتائج التحقيق في دور برامج الإرشاد في تعزيز التدريس الفعال والتعلم في المدارس الثانوية العليا من قبل أوتنغ (Oteng, 2020) إلى أن غالبية الطلاب غير مدركين أن منسقي الإرشاد يقدمون المشورة ويشاركون في المتابعة. كما سعى أوديلي (Odeleye, 2017) إلى مساعدة الأفراد في أن يصبحوا أعضاء أكثر إنتاجية في المجتمع من خلال خدمات الإرشاد المدرسي التي تهدف في المقام الأول إلى مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم والعالم من حولهم واتخاذ القرارات المثلى لمستقبل أفضل للجميع.

وناقش أمات (Amat, 2019) الحاجة إلى مهارات إرشادية شاملة في المدارس في ضوء العصر الحالي للعولمة والثورة الصناعية. تعتبر مهارات الإرشاد من المكونات الأساسية للنظام التعليمي. حيث تتوفر خدمات الاستشارة ليس فقط للطلاب الذين يشاركون في القضايا التأديبية، ولكن أيضاً للأفراد الذين يرغبون في النمو بشكل إيجابي. ويجب أن يحافظ المستشارون على المعرفة الحالية في مجال الإرشاد ليكونوا فعالين في مساعدة الطلاب، خاصة في عصر العولمة. ويناقش البحث أيضاً التخطيط الوظيفي، والكفاءات عبر الثقافات، والإرشاد الأسري، وتعاطي المخدرات والتدخل في الأزمات باعتبارها جوانب حاسمة يجب أن يتقنها مستشارو المدارس لتقديم خدمات أفضل للطلاب. ويمكن القول بشكل عام، أن خدمات الإرشاد في المدرسة تعمل على تعزيز التنمية الشخصية والتعليمية والاجتماعية.

ويرى فائز (Faaz, 2019) أن برنامج الإرشاد أحد الأجهزة المهمة في التعليم المدرسي، حيث يمنع الطلاب من الانغماس في أي نشاط سلبي، وبالتالي، يساعد البرنامج الطلاب على اختيار المسار المناسب ليعيشوا حياة ناجحة. كما ويبني برنامج الإرشاد الثقة والطمأنينة في قدرات الطالب، ويعد الطلاب للتكيف المرضي في المجتمع. وتعتبر أداة مهمة للمعلمين لأنها تساعد المعلمين على تطبيق استراتيجيات التدريس المناسبة وطرق التدريس حتى يتمكن الطلاب من تحقيق أقصى استفادة من معلمهم. ويستحث برنامج الإرشاد الصفات الديمقراطية والقيادية لدى الطلاب. ويمكن للمستشار بكفاءته المتميزة في غرس المبادئ الأساسية للديمقراطية والوحدة بين جميع طلابهم. كما يمكن أن يحقق التميز في كل من أهداف التعليم المدرسي والمشارك من خلال مرشد مناسب ومستشار ماهر. وبالتالي، فإن الإرشاد النفسي والتربوي هو عنصر أساسي في النظام التعليمي، والذي يمكنه توفير المكان المناسب لجميع الطلاب وفقاً لاختياراتهم وقدراتهم.

وللمعلم أهمية خاصة داخل الكيان المدرسي، فهو محور العملية التعليمية والتربوية في المدرسة وهو المؤثر الأكبر في شخصية الطالب باعتباره القدوة والنموذج السلوكي القريب للطلاب، ولذا لا بد من رفع مهاراته وتزويده بالمهارات النفسية والإرشادية التي تساعد على القيام بدوره التربوي والتعليمي والمهني على أكمل وجه. ويرى بدران (2010) بأنه في ظل التغيرات العالمية المعاصرة والتقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعرفة والمعلومات، وهيمنة العولمة على كافة حياتنا الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والثقافية والشخصية، وجب تدريب المعلمين على مهارات الإرشاد النفسي والتربوي، وعليه جاء هذا البحث للتعرف على مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى لبعض مهارات الإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والقيم الاجتماعية والهوية العمانية لدى طلبة المدارس.



## أهمية التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي:

تعتبر مهارات الإرشاد النفسي والتربوي من المهارات المتعددة والغنية التي تساعد المرشد المدرسي والمعلم والمربي في المدرسة وخارجها على أداء أدوارهم بكل فاعلية وكفاءة. والمعلم هو صلب العملية التعليمية وله أهميته الخاصة فيها، لما يطلبه عمله من الاحتكاك المباشر اليومي مع الطلاب وما يراه من سلوكيات تحتاج منه مساعدة الطلاب نفسياً والاستماع له.

ويستفيد الطلاب من الإرشاد النفسي والتربوي الفعال العديد من الفوائد منها: (Odeleye 2017)

- يتم إعطاء الطلاب الإرشاد المناسب حول كيفية التعامل مع القضايا النفسية التي قد تتداخل مع دراساتهم، من خلال هذه الجلسات، سيتمكن الطلاب من تطوير مهارات حل المشكلات التي ستساعدهم على التعامل مع قضايا محددة في حياتهم.
  - يتم إرشاد الطلاب حول كيفية التعامل مع المواقف المختلفة التي تنشأ في حياتهم المدرسية، فعلى سبيل المثال، كيف ينبغي عليهم التحدث بأدب أو التفاعل مع أقرانهم؟ ستساعدهم هذه النصيحة على فهم كيفية التصرف في المواقف المختلفة.
  - يساعد على تشكيل سلوك الطلاب مع غرس الانضباط الكافي فيهم. الإرشاد الصحيح يساعدهم في تحقيق أهدافهم.
  - يتعلم الطلاب كيفية التعايش بسلام وانسجام مع أقرانهم في المجتمع المدرسي. نتيجة لذلك، يتعلمون تقدير الطلاب الآخرين في صفهم.
  - يساعد على سد الفجوة بين الطلاب وإدارة المدرسة لأنهم يستطيعون توجيه مشاكلهم من خلال قناة إرشادية مناسبة.
  - يتلقى الطلاب نصائح شاملة حول المهن والدورات والوظائف، مما يسمح لهم باتخاذ قرار مستنير وفهم ما يمكنهم فعله بعد الانتهاء من المدرسة.
  - تمكن الطلاب من التحدث مع المعلمين حول التجارب المختلفة التي تجعلهم يشعرون بعدم الارتياح. بحيث يمكنهم مناقشة القضايا التي لا يمكنهم مناقشتها مع والديهم بصراحة.
  - يمكن مناقشة مشاكل الإدمان على الكحول، أو المخدرات، أو المشاعر الشخصية، أو أي نوع آخر من الإساءة بصراحة. الإرشاد يساعد الطلاب أيضاً ليصبحوا أشخاصاً أفضل من خلال تقديم المشورة لهم حول كيفية التصرف في المواقف المختلفة.
  - يسمح للطلاب الذين يمرون بأوقات عصيبة في حياتهم بطرح الأسئلة والحصول على إجابات من خلال الإرشاد.
- ويناقش عبد السلام (2013) قضية إعداد المعلم وضرورة تغيير النظرة إليه، حيث لم يعد ينظر إليه بنظرة من زاوية ضيقة باعتباره حلقة الوصل بين الطلاب والكتاب المدرسي، وأن أي دور آخر يقوم به في سبيل تربية الفرد ليس سوى دور تلقائي ينبع منه دون إعداد مسبق أو إرشاد مناسب في أثناء ممارسة مهنته، لأن دور المعلم أشمل من مجرد ناقل للمعرفة، بل تعداه لما هو أبعد من ذلك بكثير. ويمكن للمعلم تقديم خدمة الإرشاد النفسي والتربوي وفق المناهج الآتية:

- **المنهج النمائي:** يهدف هذا المنهج إلى تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي المتوازن المتكامل، بجميع جوانب النمو المختلفة للطلاب (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، والنفسية)، حتى يصل إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والسعادة، وذلك من خلال مراعاة متطلبات النمو لكل مرحلة تعليمية يمر بها الطالب (أبو أسعد، 2011). يعتبر هذا المنهج في عملية الإرشاد النفسي والتربوي عملية نمو، حيث يتم تقديمه إلى الأفراد العاديين بهدف رعاية نموهم السليم والارتقاء بسلوكهم ورفع إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم وكفاءاتهم لتدعيم توافقهم النفسي والصحي والاجتماعي والتربوي والمبني إلى أقصى درجة ممكنة، وتوهمهم في التغلب على الصراعات والمشكلات غير السوية التي تواجههم في حياتهم اليومية. ويفيد هذا المنهج في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد المدرسي للأخذ بيد التلاميذ والوصول بهم إلى التوافق في جميع جوانبهم الشخصية والاجتماعية والدراسية (عبد المنعم، 1996). ومن الطبيعي أن يكون دور المعلم هاماً وأساسياً في هذا الصدد، والخبرات التي يستطيع أن يوفرها لطلابه في سياق العملية التعليمية بشكل تلقائي يمكن أن تأتي بأفضل النتائج.
- **المنهج الوقائي:** يطلق على المنهج الوقائي أحياناً بمنهج "التحصين النفسي" ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية. ويهتم هذا المنهج بالأفراد الأسوياء والأصحاء قبل اهتمامهم بالمرضى ليقمهم ضد حدوث المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية (الداهري، 2008). كما يهدف هذا المنهج إلى تحصين الأفراد من الاضطرابات وعدم التوافق، وذلك بتوفير التوجيه والرعاية اللازمين، وللمنهج الوقائي مستويات ثلاثة هي: الوقاية الأولية: محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض، بإزالة الأسباب حتى لا يقع المحذور. والوقاية الثانوية: وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى بقدر الإمكان؛ للسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه. الوقاية من الدرجة الثالثة: وتتضمن محاولة تقليل أثر الاضطراب أو منع إزمان المرض (الزبادي والخطيب، 2001)
- **المنهج العلاجي:** هناك بعض المشكلات يصعب التنبؤ بها فتحدث فعلاً، ويتضمن دور المنهج العلاجي علاج هذه المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية. ويتضمن المنهج العلاجي أيضاً علاج الاضطرابات والأمراض النفسية من أجل الوصول إلى حالة من التوافق والصحة النفسية (أبو زعيزع، 2009). والعلاج في عملية الإرشاد النفسي يعتمد على التشخيص الدقيق للمشكلة، ثم اختيار أفضل الأساليب الإرشادية الملائمة للتعامل معها. والتشخيص الدقيق يعني عدم الاكتفاء على وصف المشكلة والتعرف على أهم أعراضها ودرجة خطورتها، وإنما يمتد لتقصي أسبابها وظروف نشأتها وتطورها كمشكلة نفسية. هذا التشخيص المحدد والدقيق يمهّد السبيل لاختيار الأسلوب الإرشادي الملائم ويتحدد في ضوءه الأفراد والجماعات التي سوف تقدم لهم الخدمة الإرشادية. فقد يقدم الإرشاد النفسي بصور فردية أو جماعية

أو يقدم للأسرة التي تنتهي إليها الحالة (حسين، 2004)، ويرى الباحثان أنه على المرشد المدرسي أن يكون على علم ومعرفة بهذه المناهج، واستخدامها حسب الحاجة إليها؛ لكي يساعد الأفراد على تحقيق الرضا والسعادة والتوافق النفسي والصحة النفسية. كما تعد الأخلاق الركيزة الرئيسية التي تستند عليها المجتمعات، فهي الموجه الأساسي للسلوك الإنساني والاجتماعي والتربوي من أجل تحقيق الاحترام والتعايش السلمي الذي ينعكس على سلوكيات الأفراد فيها.

#### ثانيًا: القيم الأخلاقية

تمثل القيم الركيزة الأساسية والمهمة في حياة الأمم والمجتمعات، وهي الدعامة الأساسية التي تضمن اتجاهات الفرد في تعاملاته التي تصمد أمام التحديات المهددة لكيانه وأخلاقه وحياته الاجتماعية والنفسية، فقد شكلت القيم على مر العصور إطارًا مرجعيًا يحكم سلوك الأفراد ويوجه تصرفاتهم، ومحددات لاختياراتهم وتفضيلاتهم (عقل، 2006). حيث تعيش البشرية في ظل العولمة مأزقًا حضاريًا سيطرت فيها المادة على الروح، مما أدى إلى تداخل الثقافات واختلال المنظومة القيمية الإنسانية والدينية والأخلاقية والوطنية التي شكلت بدورها خطرًا على الشعوب والمجتمعات. ويعد التعليم المعيار الذي على أساسه تتقدم الأمة وهو القاعدة الأساسية لبناء المشروعات الاجتماعية والثقافية وهو وسيلة مهمة لمواكبة النمو المعرفي والتقدم العلمي والتقني (محمود، 2016).

كما تتحمل المؤسسات التعليمية بناء وتكوين المفاهيم والاتجاهات الصحيحة، ويكون من ضمن مسؤولياتها الحفاظ على هوية المجتمع وأفراده، ويتطلب من المدارس أن يكون لها الدور الفاعل في تعزيز الهوية وتعميق الانتماء للوطن والمحافظة على أمنه من أخطار العولمة، حيث أنه من الصعب تحقيق الأمن في المجتمع دون الاستفادة من التعليم الذي يسهم إسهام كبير في وقاية المجتمع من خلال إرساء القيم الروحية والأخلاقية (الشهري، 2006). بالإضافة إلى أن القيم الأخلاقية شاملة على جميع القيم المجتمعية الإسلامية، فهي المنظم لسلوك الأفراد والتي تعمل على تماسكهم، فهي تدخل في جميع مجالات الشريعة الإسلامية، والتشريع السياسي والاقتصادي والاجتماعي وتنظم البيئة الأسرية والتعامل بين أفرادها (الحسني، 2006).

#### أسس تنمية القيم الأخلاقية:

ذكر كل من (Chua & Crawford, 2000, Borba, 2003) مجموعة من المبادئ والأسس التي تساعد المعلم في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلبة في المدارس، منها:

- تنمية الوعي الأخلاقي من خلال استخدام قصص وأساليب تدريس متنوعة تشتمل على النمذجة والمناقشة وغيرها من الطرق التي تعزز القيم الأخلاقية لديهم.
  - إكساب الطلبة الفضائل الخلقية من خلال استخدام لغة تحاور إيجابيًا والعطف والتشجيع.
  - تدريب الطلبة على اتخاذ القرارات الأخلاقية وتحمل المسؤولية.
  - توجيه فكر الطلبة من خلال الاهتمام بالمصطلحات الوجدانية التي تعزز مشاعر الآخرين.
  - استخدام أساليب تنمي الاحترام والتقدير لإثارة دافعية الطلبة.
- مما سبق يتضح أن دراسة الأخلاق ضرورة أساسية لبناء أي مجتمع، وتعد برامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي أمر ضروري في ضوء التطورات الاجتماعية والثقافية والعلمية والاقتصادية والتكنولوجية التي تشهدها المجتمعات في هذا العصر.

#### ثالثًا: القيم الاجتماعية

تعد القيم الاجتماعية بعد من الأبعاد التي من الممكن الحكم على مجتمع ما من خلالها، باعتبارها المنهج الصحيح القويم الذي يبني عليه أي مجتمع وبشكل القاعدة الأساسية التي يحتكم إليها الأفراد. فموضوع القيم الاجتماعية من المواضيع المهمة التي درسها الباحثون في المجالات المختلفة كعلم الاجتماع وعلم النفس والعلوم الأخرى، ولا زالت تتطلب اليوم البحث والتدقيق في مختلف موضوعاتها كونها تواكب عملية التغير الاجتماعي والثقافي الذي يتعرض له الأفراد ويعيشونه في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أصبح يلزم كل من الشباب والصغار وانعكس بالتالي على سلوكهم وأفكارهم من خلال الأدوات التي يتعاملون معها في مجال الإعلام والاتصال (بو زغلان، 2020). وعرفها إيميل دور كايم بأنها: "كل فرد منا يتلقى العناصر الأساسية بضميره الأخلاقي من الوسط الاجتماعي الذي ولد ونشأ فيه، وذلك بتأثير المجتمع وعاداته وتقاليده" (داود، 2008، ص. 63).

بالإضافة إلى أن الفرد يتفاعل مع مجتمعه من خلال علاقاته المتعددة مع الآخرين، فهو يتأثر ويؤثر بمحيطه ويتغير من خلالها اتجاهاته وقيمه. فالمجتمع العماني يعيش مرحلة انتقاله حاله حال باقي المجتمعات نتيجة للتغيرات والتطورات التكنولوجية والمد العولمي والتفتح على الغرب والمجتمعات الأخرى مما أثر على بعض قيمه الاجتماعية، وقد يكتسب الفرد قيمه من المؤسسات الآتية:

- الأسرة: فهي المؤسسة الأولى التي يجد فيها الفرد نفسه والتي تلبى احتياجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية. حيث إن الأسرة تغيرت في وقتنا الحالي عن السابق نظرًا لتغير نمط حياتها وأساليب اتصالها، مما أدى إلى بتر بعض القيم القديمة وحلت محلها قيم جديدة (الخشاب، 2008).



- **التنشئة الاجتماعية:** تعد التنشئة الاجتماعية العملية التي تنقل القيم من فرد لآخر من خلال النمذجة والتقليد وملاحظة الطفل لمعاملة والديه، فالتنشئة الاجتماعية اليوم أصبحت تشهد دخول متغيرات جديدة عليها كالحضانة أو المدارس نظراً لعمل الوالدين مما يكتسب الطفل قيم جديدة يتعلمها من أقرانهم أو من مربهم، كما يتعلمون من الأفلام الكرتونية التي أصبحت بالنسبة لهم أقرب من أسرهم.
- **المؤسسات الدينية:** تعتبر المساجد ومدارس تعليم القرآن الكريم ركيزة أساسية لإكساب القيم، بحيث تعرف الفرد على القيم الدينية ويكتسب سلوكيات حميدة من القرآن الكريم والسنة مما يساعد على تعديل الأفكار والسلوكيات الخاطئة التي يتعلمها من العالم الخارجي أو الافتراضي (بوزغلان، 2020).
- **المدرسة:** تساعد المدرسة الأفراد على اكتساب المعارف والأفكار والارتقاء العلمي والأخلاقي، كما تكسبهم القيم والتي لها الدور الكبير في تشكيل شخصية الإنسان وتدريبه على استثمار قدراته وأفكاره بشكل فاعل، فالمدرسة هي عملية يتفاعل فيها كل من المعلم والمتعلم والمحيط التربوي والاجتماعي (جادو، 2001).
- **جماعة الرفاق:** لجماعة الرفاق الدور الكبير في إكساب القيم والتمسك بها داخل المجتمع، فقد يكتسب الفرد القيم والأخلاق والسلوكيات من الرفاق سواء كانت حميدة أو غير مرغوب فيها من خلال علاقته المباشرة برفاقه في نفس عمره (بوزغلان، 2020).
- **وسائل الإعلام:** أثرت اليوم وسائل الإعلام بشكل كبير على الأفراد واكسابهم القيم سواء كانت إيجابية أم سلبية، فما نراه اليوم هو انتشار قنوات فضائية حاملة لقيم غير مرغوب بها أو ما تسعى بالسلح الصامت أو السلح الموجه والتي يكون هدفها التجريد من القيم الأخلاقية البناءة، ويعتبر الطلبة في فترة المراهقة أكثر تأثراً بالمشاهير ويتأثرون بما يرونه أو يسمعونه فيسلكون سلوك الشخصية المحببة لهم (عبد الفتاح، 2015).

#### دور المعلم في تعليم القيم:

- أشار الجلال (2013) إلى أن الدور الذي على المعلم أن يقوم به في تعزيز القيم لدى الطلبة ينحصر في الآتي:
- شعور المعلم بأهمية دوره في تعزيز وتعليم الطلبة للقيم سواء كان أخلاقية أم اجتماعية، وإيمانه بأنها جزء رئيسي من عمله التربوي.
- تعريف الطلبة بأهمية القيم وكونها المعيار الذي من خلاله يمكن تفضيل الإنسان عن غيره من المخلوقات الأخرى.
- تحديد القيم التي على الطلبة أن يتمثلوا بها خلال العام الدراسي والعمل على تعليمهم إياها وتعزيزها في سلوكهم.
- ربط القيم بالعقيدة الإسلامية السمحة وبالسلوك الإسلامي القويم الذي يشعر به الفرد ويعتز بوجودها في نفسه التي تشعره بالسعادة وتقدير الذات.
- الكشف عن مظاهر الصراع القيمي وأسبابه، وخطورة القيم السلبية التي يكتسبها الناشئة.
- التزام المعلم بالقيم الإيجابية كونه القدوة التي يحتذى بها الطلبة.
- السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم ومواقفهم بحرية وفق مبدأ يسوده الاحترام والتقدير.
- تقديم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الحميدة.
- توظيف الطرق والاستراتيجيات والأساليب الفاعلة في تعليم الطلبة القيم الإسلامية الحميدة في المواقف التعليمية المختلفة.
- تعاون المعلم مع أولياء الأمور لتعزيز القيم الإيجابية لدى الطلبة وتغيير القيم السلبية.

#### الدراسات السابقة:

- استند البحث الحالي على دراسات تناولت موضوع القيم الأخلاقية والاجتماعية، كما أنه أجريت العديد من الأبحاث والدراسات الخاصة بالإرشاد النفسي والتربوي وأثرها على سلوك المتعلم والرقى بأخلاقه والدور الذي تؤديه مهارات الإرشاد النفسي والتربوي في تحقيق التفاعل الاجتماعي والتعامل الإيجابي مع الآخرين، ومن هذه الدراسات:
- **دراسة الشعيلي (2021)** التي هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة نزوى نحو العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية العُمانية، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، وعلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث بلغت عينة الدراسة (310) طالب وطالبة من طلاب جامعة نزوى. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية العمانية لدى طلاب جامعة نزوى من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (النوع، الكلية العلمية، المستوى التعليمي). ومن أبرز توصيات الدراسة الحرص على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول موضوع العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية في المجتمع العماني.
- **وأجرى كلكي (Kelkay, 2019)** دراسة هدفت إلى تقييم مدى توفير خدمة التوجيه والإرشاد في مدارس جنوب جودار الثانوية، والتحقق في موقف ووعي أعضاء لجنة التوجيه والإرشاد (GCC) المعلمين ومديري المدارس والطلاب تجاه فائدة خدمات/ برامج التوجيه والإرشاد. أجريت الدراسة باستخدام تصميم المسح الوصفي لخمسة مدارس ثانوية باستخدام الاستبيانات والمقابلات كأدوات لجمع البيانات. بلغ إجمالي عدد المشاركين في العينة 173، منهم 100 (طالب) تم اختيارهم عن طريق أخذ عينات عشوائية بسيطة، وخمسة مدرّاء مدارس، و 49 مدرساً، و 19 من أعضاء مجلس التعاون الخليجي/ مقدم خدمة تم اختيارهم باستخدام أسلوب أخذ العينات الشامل، واستخدمت تقنيات تحليل البيانات الإحصائية لتحليل

البيانات وتم استخدام التحليل النوعي، لتفسير المقابلة والاستبيانات المفتوحة. وكشفت الدراسة أن معظم مقدمي الخدمة في المدارس الثانوية كانوا يقدمون الإرشاد السلوكي والأكاديمي والإرشاد التربوي لطلابهم في مدارسهم المعتبرة. كما أشارت الدراسة إلى الموقف الإيجابي والوعي الواعد تجاه خدمات الإرشاد والإرشاد بين الفئات الأربع المستجيبة

- أما دراسة الخليفات والخليفات (2017) فقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلماتهم في لواء الأغوار الجنوبية وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث طورا أداه مكونه من (27) فقرة مقسمة إلى ثلاث مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلمة ممن يدرسن الصفوف الثلاثة الأولى، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلماتهم في لواء الأغوار الجنوبية جاءت مرتفعة، وجاء في المرتبة الأولى (مجال علاقة الطالب بالهيئة التدريسية والإدارية)، وفي المرتبة الثانية جاء (علاقة الطالب بمعلمته) أما في المرتبة الثالثة فقط جاء (علاقة الطالب بزملائه). كما أن النتائج أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة ممارسة الطلبة القيم الأخلاقية مع زملائهم بدرجة عالية من خلال توعية الطلبة على أهمية الأخوة في الإسلام وممارسة هذه السلوكيات أمامهم من أجل تعزيزها فيهم.
- وهدفت دراسة ريجينا (Regina, 2017) إلى التحقيق من حالة خدمات التوجيه والإرشاد في مدارس ثانوية خاصة مختارة في منطقة لوساكا في زامبيا. حيث هدفت الدراسة إلى: تحديد أنواع خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للتلاميذ، وتقييم العوامل المؤثرة في تقديم خدمات التوجيه والإرشاد؛ وتحديد الطرق التي يستفيد منها التلاميذ من التوجيه والإرشاد ويقترحون التدابير الواجب اتخاذها لتحسينها في المدارس الثانوية الخاصة في منطقة لوساكا. تكونت عينة الدراسة من 64 فردًا تم اختيارهم من 4 مدراء و 10 معلمي توجيه وإرشاد و 50 تلميذاً. بالإضافة إلى ذلك تم استخدام تصميم دراسة الحالة لجمع البيانات من خلال الاستبيانات والمقابلات. ووجدت الدراسة أن التوجيه التربوي والتوجيه الشخصي والاجتماعي كانت أكثر الأنواع شيوعاً في خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة في المدارس الثانوية الخاصة في لوساكا، كان التلاميذ يعانون من مشاكل في اتخاذ القرار، ضعف الأداء في العمل الأكاديمي، الاجتماعي، مشاكل مالية، مشاكل متعلقة بالمنزل، مشاكل في الدراسة وتفتقر الاحترام المتبادل للتلاميذ والمعلمين الآخرين على الرغم من تقديم خدمات الإرشاد. كان من الواضح أن خدمات التوجيه والإرشاد تأثرت أيضاً بالموقف السلبي للتلاميذ. وأيضاً المرافق والموظفين المدرسين لإرشاد التلاميذ غير كافية في المدارس التي تم أخذ عينات منها. أظهرت الدراسة أن استفادة التلاميذ من خدمات التوجيه والإرشاد؛ ينظر إليه في التغيير الإيجابي في السلوك واتخاذ القرار.
- كما هدفت دراسة سالم (2015) إلى تحديد ما يمكن أن يقدمه المعلم من خدمات للإرشاد والتوجيه التربوي في خمسة أبعاد هي: (البعد النفسي، البعد الفني، البعد المهني، البعد الديني، والبعد الاجتماعي). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) طالب من المرحلة الثانوية، طبق عليهم استبيان مكون من (49) فقرة من إعداد الباحثة. توصلت الدراسة إلى أن دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه في كل من البعد النفسي والبعد الفني، والبعد الديني، والبعد المهني، والبعد الاجتماعي جاء عالياً. وبالتالي فإن الباحثة توصلت من خلال النتائج أن خدمات الإرشاد والتوجيه المقدمة من قبل المعلم جاءت عالية. قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات كانت أبرزها أهمية تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب في جميع الجوانب الإرشادية (النفسية والدينية والمهنية والاجتماعية)، والإعداد التربوي والإرشادي السليم من خلال تقديم دورات تدريبية للمعلم.
- أما دراسة العريدي (2014) فقد هدفت إلى التعرف على مدى قيام المرشد الطلابي بدوره في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، والكشف عن المعوقات التي تحد من قيامه بذلك الدور. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (427) معلم، وزع عليهم استبانة من إعداد الباحث مكونة من (30) فقرة. وأظهرت النتائج بأن أفراد عينة الدراسة موافقون على قيام المرشد الطلابي بجميع أدواره في تنمية القيم الخلقية لدى الطلاب، كما اتفقت عينة الدراسة بشدة على وجود معوق واحد يحد من قيام المرشد الطلابي بدوره في تنمية القيم الخلقية لدى الطلاب، ويتمثل في التأثير السلبي لوسائل الإعلام على الطلاب، ووافق أفراد عينة الدراسة على واحد من الاقتراحات التي تعين المرشد الطلابي في القيام بدوره في تنمية القيم الخلقية لدى الطلاب، يتمثل في تكريم الطلاب ذوي السلوك الحسن.
- وهدفت دراسة المشيقرة (2011) إلى بناء برنامج تدريبي على بعض مهارات الإرشاد النفسي والتربوي لمعلمي التعليم الأساسي (5-10)، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (40) معلم ومعلمة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم اخضاع (20) معلماً ومعلمة للبرنامج التدريبي والآخرين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي واعتبروا كمجموعة ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس لبعض مهارات الإرشاد النفسي والتربوي يتكون من (77) فقرة، كما قامت ببناء برنامج تدريبي على بعض مهارات الإرشاد النفسي والتربوي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، ووجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعدي والمتابعة لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية بعد التحاقهم بالبرنامج التدريبي ولصالح الإناث.

- وفي دراسة السفساسفة والمحاميد (2009) والتي هدفت إلى تقييم الممارسة الإرشادية لطلبة التدريب الميداني في الإرشاد، من خلال تقديراتهم الذاتية وتقديرات المرشدين المتعاونين. تكونت عينة الدراسة من (161) طالبًا وطالبة متدربين و(161) مرشدًا ومرشدة متعاونين. وأظهرت النتائج إلى أن الممارسة التدريبية لطلبة التدريب الميداني الذكور والإناث في برنامج البكالوريوس والمجستير كانت متوسطة للتقديرات الذاتية وتقديرات المرشدين المتعاونين، ولم تظهر فروق تعزى للنوع الاجتماعي (الجنس)، إلا في مجالات نشاطات لجنة الإرشاد والبحث الموجه للعمل الإرشادي ولصالح الذكور، وفي متغير البرنامج الدراسي لم تظهر الفروق أيضًا على المقياس ككل وعلى مجالاته، إلا في مجالات التخطيط للعمل الإرشادي والإرشاد الجامعي والبحث الموجه للعمل الإرشادي ونشاطات لجنة الإرشاد ولصالح طلبة البكالوريوس.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة التي اعتمدها البحث، أنها تتباين في أهدافها وعيناتها وأدواتها التي استخدمتها، وفي معالجتها الإحصائية وفق أسئلتها، وكذلك في النتائج التي توصلت إليها، مما أعطى مؤشرات علمية وتغذية راجعة للباحثين لإمكانية الاستفادة منها في البحث الحالي. رغم تباين الدراسات السابقة إلا أنها في مجملها ركزت على أهمية تطبيق مهارات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي لدى الطلاب في المدارس، كدراسة كلكي (Kelkay, 2019)، ودراسة Regina (2017)، ودراسة سالم (2015)، ودراسة العويدي (2014)، ودراسة المشيقرة (2011)، ودراسة السفساسفة والمحاميد (2006). وهناك دراسات ركزت على أهمية تعزيز الهوية العمانية كدراسة الشعيلي (2021)، ودراسات اهتمت بالقيم الأخلاقية والاجتماعية كدراسة الخليفات والخليفات (2017)، ودراسة سالم (2015).

ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في إعداد البحث الحالي، ولقد تم الاستفادة منها في تحديد الأهداف وتصميم الأداة، كما أنها بينت للباحثين أهمية قيام المعلمين بتطبيق مهارات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي لدى الطلاب وتعزيز الهوية العمانية والقيم الاجتماعية والأخلاقية لديهم.

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مرت الدراسة الحالية بمجموعة من الإجراءات وهي:

- مراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التوجيه والإرشاد النفسي في تنمية القيم الاجتماعية، وكذلك الدراسات التي أجريت في نفس المجال، وعرض ما توصلت إليه في الدراسات السابقة من نتائج.
- إعداد أداة الدراسة.
- عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقها، ومدى ملاءمتها.
- التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين والأخذ بملاحظاتهم.
- تطبيق الأداة على عدد (20) طالبة ثم حساب وثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا.
- تطبيق أداة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- التوصل للنتائج ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة والناבעة من نتائج الدراسة.

#### منهج الدراسة:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لمثل هذه الدراسات.

#### مجتمع الدراسة:

اشتمل على طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى للعام الدراسي 2022 / 2023 والبالغ عددهم (767) موزعين على المدارس الحكومية بسلطنة عمان في كل من (محافظة الداخلية - محافظتي شمال وجنوب الباطنة - محافظة مسقط - محافظة الوسطى).

#### عينة الدراسة:

وقد اختيرت عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية من طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى والبالغ عددهم (73) طالبًا وطالبة، منهم 26 طالب، و 47 طالبة.

#### الأساليب الإحصائية:

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الأداة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية/ كما تم استخدام اختبار ت للعينتين المستقلتين لمعرفة الفروق بين المتوسطات في متغيرات الدراسة.

## أداة الدراسة:

مقياس مهارات الإرشاد النفسي والتربوي: بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي، تم بناء مقياس لمهارات الإرشاد النفسي والتربوي من قبل الباحثين، بهدف التعرف على مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي في تنمية القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية، بالاستناد على دراسة مخيمر (2014)، ودراسة المشيقرة (2011). تكون المقياس في صورته النهائية من بعدين: (بعد مهارات الإرشاد النفسي والتربوي يتكون من (18) فقرة، بعد القيم الأخلاقية والاجتماعية يتكون من (18) فقرة، اتبع المقياس تدرج ليكرت الخماسي (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا).

## صدق أداة البحث:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، وبعد استرجاع الأداة تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم لأهميتها.

## ثبات أداة الدراسة:

بعد عرض أداة الدراسة على المحكمين والأخذ بأرائهم والتعديل عليها، تم تطبيقها على عدد (20) طالبة من طالبات دبلوم التأهيل التربوي من خارج عينة الدراسة، وتم استخراج معامل كرونباخ ألفا والذي بلغ (0.879) وهو معامل مناسب لأغراض الدراسة.

## عرض نتائج الدراسة:

للتحكم على مدى ممارسة طلبة دبلوم التأهيل التربوي للتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية الأخلاق الاجتماعية، استعان الباحثان بجدول (1) لتبيان مدى الممارسة.

جدول (1): مقياس تحديد مدى ممارسة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي لدى عينة الدراسة.

| النسبة المئوية | مدى الممارسة |      |
|----------------|--------------|------|
|                | من           | إلى  |
| 1.00           | منخفض جدًا   | 1.80 |
| 1.81           | منخفض        | 2.60 |
| 2.61           | متوسط        | 3.40 |
| 3.41           | مرتفع        | 4.20 |
| 4.21           | مرتفع جدًا   | 5.00 |

للإجابة عن السؤال الرئيس لهذه الدراسة والذي ينص على: ما مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى للتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5- 10) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة، وأبعادها، وظهرت النتيجة كما يوضحها جدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الممارسة لأداة الدراسة وأبعادها مرتبة تنازليًا

| البعد                                       | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة |
|---------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| البعد الثاني: القيم الأخلاقية والاجتماعية   | 4.50            | 0.35              | مرتفع جدًا     |
| البعد الأول: مهارات الإرشاد النفسي والتربوي | 3.76            | 0.33              | مرتفع          |
| الأداة ككل                                  | 4.29            | 0.26              | مرتفع جدًا     |

يظهر من جدول (2) أن المتوسط العام للأداة جاء (4.29) بانحراف معياري (0.26)، وهو على مستوى مرتفع جدًا من ممارسة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي. واحتل البعد الثاني القيم الأخلاقية والاجتماعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.35)، وبمستوى ممارسة مرتفع جدًا، كذلك، وجاء بعد التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.33) وبمستوى ممارسة مرتفع.

وللتوسع في معرفة مدى ممارسة عينة الدراسة للتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي لدى طلبة الصفوف من (5- 10) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان تمت الإجابة عن السؤال الأول المنبثق من السؤال الرئيس والذي ينص على: ما مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى لمهارات الإرشاد النفسي والتربوي لدى طلبة الصفوف من (5- 10) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟ من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الممارسة لكل عبارة من عبارات البعد الأول للمقياس حسب ما يوضحه جدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الممارسة لعدد التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي مرتبة تنازلياً

| المهارة                                                                                     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| أقابل طلابي بابتسامة                                                                        | 4.84            | .44               | مرتفع جداً     |
| أثق بقدراتي في التعامل الإيجابي مع الطلاب                                                   | 4.78            | .48               | مرتفع جداً     |
| أقبل ذاتي والآخرين دون شروط                                                                 | 4.74            | .53               | مرتفع جداً     |
| أتعامل مع المواقف بإيجابية                                                                  | 4.60            | .83               | مرتفع جداً     |
| أكون مصدر الأخبار السارة لطلابي                                                             | 4.33            | .75               | مرتفع جداً     |
| أعترف بحق الطالب في اتخاذ قراراته بنفسه                                                     | 4.33            | .80               | مرتفع جداً     |
| أحرص على إشراك الطالب في اقتراح الحلول التي يراها مناسبة لعلاج مشكلته                       | 4.26            | .93               | مرتفع جداً     |
| أنزل لمستوى إدراك الطالب إذا تطلب الموقف ذلك                                                | 4.22            | .82               | مرتفع جداً     |
| أقيم الطالب بناء على سلوكه، ليس في ضوء سلوك زملاءه                                          | 4.10            | 1.08              | مرتفع          |
| أشجع الطلاب على استشارتي في المشكلات التي يعانون منها                                       | 4.03            | 1.04              | مرتفع          |
| أستشير الاختصاصي الاجتماعي بالمدرسة أو المرشد النفسي في معالجة بعض المشكلات السلوكية للطلاب | 3.66            | 1.23              | مرتفع          |
| أنسق مع الاختصاصي الاجتماعي أو المرشد النفسي في تقديم البرامج الوقائية والنمائية في المدرسة | 3.63            | 1.02              | مرتفع          |
| لا أكتثر بالظواهر الخارجية لسلوك طلابي، بل بما وراء السلوك داخلياً                          | 3.40            | 1.18              | متوسط          |
| أنظر إلى الطلاب الذين يسؤون التصرف على أنهم لا يعرفون السلوك الصحيح                         | 3.03            | 1.22              | متوسط          |
| أجد صعوبة في توظيف خبراتي المهنية في معالجة المواقف المختلفة للطلاب                         | 2.88            | 1.04              | متوسط          |
| ليست لدي القدرة على تفسير السلوكيات الطلابية كما يراها الطلاب أنفسهم                        | 2.59            | 1.05              | منخفض          |
| أجد صعوبة في تقديم برامج إرشادية للطلبة                                                     | 2.21            | 1.22              | منخفض          |
| أجد صعوبة في التعاون مع المعلمين الآخرين في تنفيذ برامج الإرشاد الطلابي في المدرسة          | 2.11            | 1.17              | منخفض          |
| المجموع                                                                                     | 3.76            | 0.33              | مرتفع          |

يوضح جدول (3) أن بُعد ممارسة طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى لمهارات الإرشاد النفسي والتربوي لدى طلبة المدارس الحكومية جاء بمتوسط حسابي تراوح بين (4.84) و (2.11) وانحرافات معيارية تراوحت بين (4.41) و (1.17). حيث جاءت مهارة "أقابل طلابي بابتسامة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.84) وانحراف معياري (4.4). وبمستوى ممارسة مرتفع جداً، ثم تلتها مهارة "أثق بقدراتي في التعامل الإيجابي مع الطلاب" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (4.8). وبمستوى مرتفع جداً من الممارسة.

بينما حصلت مهارة "أجد صعوبة في التعاون مع المعلمين الآخرين في تنفيذ برامج الإرشاد الطلابي في المدرسة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.11) وانحراف معياري (1.17) وبممارسة منخفضة، وسبقها مهارة "أجد صعوبة في تقديم برامج إرشادية للطلبة" بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (1.22) وأيضاً بمستوى منخفض من الممارسة.

من النتائج السابقة يظهر بوضوح أن طلبة التأهيل التربوي يمتلكون مهارات إرشادية نفسية وتربوية جيدة للتعامل مع الطلبة في المدارس، ويعزوا الباحثان ذلك إلى أن الطلبة تدربوا على المهارات الإرشادية اللازمة أثناء دراستهم في الجامعة، مما جعلهم أكثر وعياً بأهمية احتواء الطلاب خلال قيامهم بمهامهم التدريسية، وبأن نجاح أي عملية تعليمية لا تكتمل إلا بوجود معلم مؤهل تأهيلاً مناسباً لتطبيق مهارات الإرشاد النفسي والتربوي كونه الأقرب إلى الطالب والمطلع على قدراته وإمكاناته، كما يظهر أيضاً من خلال النتائج أن طلبة التأهيل التربوي يمتلكون مهارات جيدة في التواصل والعلاقات، مما ساعد على تكوين علاقات جيدة مع الهيئة الإدارية والتدريسية في المدرسة، حيث أن العملية التعليمية لا تكتمل إلا بوجود تعاون مثمر مع الإدارة والمعلمين. تتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كلكي (Kelkay, 2019) التي أكدت على الدور الإيجابي والوعي الكافي اتجاه خدمات الإرشاد، ومع دراسة Regina (2017) التي أظهرت أن التلاميذ استفادوا من خدمات التوجيه والإرشاد وتغيير سلوكهم وحسن اتخاذ القرار، ودراسة سالم (2015) التي أكدت على أهمية تقديم خدمات التوجيه والإرشاد لجميع الطلاب وأهمية الإعداد التربوي والإرشادي للمعلم، ودراسة المشيقرة (2011) التي أظهرت أن المعلمين المدربين على مهارات الإرشاد التربوي والنفسي تحسن مستواهم في تعاملهم مع طلبتهم مقارنة بسلوكهم قبل التدريب، ودراسة السفاضة والمحاميد (2006) التي أظهرت أن الممارسة الإرشادية لطلبة التدريب الميداني جاءت متوسطة.

وللتوسع في معرفة مدى ممارسة عينة الدراسة لبرامج تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5-10) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان تمت الإجابة عن السؤال الثاني المنبثق من السؤال الرئيس والذي يقول: ما مدى تنفيذ طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى لبرامج تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى الصفوف من (5-10) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟ من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الممارسة لكل عبارة من عبارات البعد الثاني للمقياس حسب ما يوضحه جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الممارسة لبعدها القيم الأخلاقية والاجتماعية مرتبة تنازلياً

| المهارة                                                                                              | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| أبني علاقة اجتماعية إيجابية مع المعلمين في المدرسة                                                   | 4.89            | .36               | مرتفع جداً     |
| أطبق العدل مع طلابي                                                                                  | 4.88            | .37               | مرتفع جداً     |
| أهتم بالسلوك الأخلاقي للطلاب                                                                         | 4.86            | .42               | مرتفع جداً     |
| أنمي علاقات الثقة المتبادلة بيني وبين طلابي                                                          | 4.85            | .46               | مرتفع جداً     |
| أشجع طلابي على الاستئذان قبل الحديث                                                                  | 4.84            | .37               | مرتفع جداً     |
| يهمني أن يتحلى طلابي باللطف                                                                          | 4.79            | .50               | مرتفع جداً     |
| أهتم بتدريب طلابي على التسامح                                                                        | 4.79            | .47               | مرتفع جداً     |
| أبقي العلاقة الإرشادية سرية بيني وبين طلابي                                                          | 4.77            | .57               | مرتفع جداً     |
| أصغي بصبر لدى مناقشة الطلاب ولو في أبسط مشكلاتهم                                                     | 4.74            | .55               | مرتفع جداً     |
| أنمي لدى طلابي التعاطف مع الآخرين                                                                    | 4.74            | .58               | مرتفع جداً     |
| أنمي الذكاء الأخلاقي لدى طلابي                                                                       | 4.71            | .54               | مرتفع جداً     |
| أهتم بمشكلات السلوك الخلقى لدى طلابي                                                                 | 4.51            | .88               | مرتفع جداً     |
| أعد النشرات اللازمة لتعزيز القيم لدى الطلبة                                                          | 4.26            | .94               | مرتفع جداً     |
| أشارك في البرامج التربوية والنفسية الاجتماعية المتعلقة بالتوجيه والإرشاد الطلابي كلما أتحت لي الفرصة | 4.22            | .96               | مرتفع جداً     |
| أقترح البرامج التربوية والنفسية الاجتماعية التي أراها مناسبة لخدمة الطلاب                            | 4.21            | .78               | مرتفع جداً     |
| أعطي حصص توجيه جمعي في القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة المدرسة                                  | 4.11            | .98               | مرتفع          |
| أقدم برامج إذاعية من أجل تعديل السلوك الأخلاقي للطلبة                                                | 3.48            | 1.31              | مرتفع          |
| أنسق مع إدارة المدرسة من أجل توفير الكتب اللازمة لتعديل السلوك الخلقى لدى الطلبة                     | 3.26            | 1.19              | متوسط          |
| المجموع                                                                                              | 4.50            | 0.35              | مرتفع جداً     |

يوضح جدول (4) أن بُعد ممارسة طلبة التأهيل التربوي بجامعة نزوى لمهارات القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5-10) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان جاء بمتوسط حسابي تراوح بين (4.89) و (3.26) وانحرافات معيارية تراوحت بين (36) و (1.19). حيث جاءت مهارة "أبني علاقة اجتماعية إيجابية مع المعلمين في المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.89) وانحراف معياري (36). وبمستوى ممارسة مرتفع جداً، ثم تلتها مهارة "أطبق العدل مع طلابي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.88) وانحراف معياري (37). وبمستوى ممارسة مرتفع جداً أيضاً. وحلت مهارة "أنسق مع إدارة المدرسة من أجل توفير الكتب اللازمة لتعديل السلوك الخلقى لدى الطلبة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (1.19) وبممارسة متوسطة، وجاء قبلها مهارة "أقدم برامج إذاعية من أجل تعديل السلوك الأخلاقي للطلبة" بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.31) وبمستوى ممارسة مرتفع.

أظهرت النتائج السابقة أن طلبة التأهيل التربوي لديهم دراية بأهمية غرس القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة المدارس لما لها من دور فاعل في تقوية العلاقة بين الطالب والآخرين. يعزو الباحثان ذلك إلى أن طلبة التأهيل التربوي يدركون أهمية القيم في تشكيل السلوك الإنساني وأن المجتمع العماني يؤكد على ذلك من خلال ما تربى عليه منذ الصغر، مؤمنين برؤيتهم الحكيمة 2040. بالإضافة إلى أن طلبة التأهيل التربوي يدركون دور الإذاعة المدرسية والكتب الداعمة لتعديل السلوك لدى الطلاب في المدارس وتعزيز القيم الدينية التي تعزز قوام الإنسان. وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة الخلفيات والخلفيات (2017) التي أكدت على أهمية ممارسة القيم الأخلاقية لدى الطلبة، ودراسة العريدي (2014) التي أظهرت أهمية قيام المرشد الطلابي بدوره الإرشادي في تنمية القيم الخلقية، ودراسة سالم (2015) التي أظهرت إن الخدمات الإرشادية المقدمة للطلاب في البعد الديني والاجتماعي جاءت عالية.

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي يقول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة برامج الإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)؟ تم تطبيق اختبار ت للعينتين المستقلتين لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة برامج الإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية وجدول (5) يوضح النتيجة.

جدول (5): اختبارت للعينتين المستقلتين لمعرفة الفروق بين الجنسين في ممارسة التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية

| البعد                          | النوع | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|--------------------------------|-------|-------|-----------------|-------------------|--------|--------------|---------------|
| مهارات الإرشاد النفسي والتربوي | ذكور  | 26    | 3.67            | .31               | 1.84   | 71           | 0.07          |
|                                | إناث  | 47    | 3.81            | .33               |        |              |               |
| القيم الأخلاقية والاجتماعية    | ذكور  | 26    | 4.34            | .37               | 2.96   | 71           | *0.00         |
|                                | إناث  | 47    | 4.58            | .30               |        |              |               |

\*دال إحصائياً.



يوضح جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على أبعاد الأداة حسب متغير الجنس. كما يوضح الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لبعد مهارات الإرشاد النفسي والتربوي. بينما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لبعد القيم الأخلاقية والاجتماعية ولصالح الإناث.

يظهر من النتائج أن طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً، فأنهم متساوون في تطبيقهم لمهارات الإرشاد النفسي والتربوي من أجل تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن أفراد المجتمع العماني متساوون في التمسك بهويتهم ويهتمون بشكل كبير في تدعيمها لدى الطلبة؛ حتى لا تؤثر عليهم السلوكيات الدخيلة على المجتمع. كما أن القيم الأخلاقية والاجتماعية جاءت لصالح الإناث ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الإناث معروفون في مجتمعهم العماني بشكل خاص والمجتمع العربي بشكل عام بتمسكهم الكبير لما تربوا عليه من قيم وحريصين على تطبيق ما يهتم به الدين الإسلامي الحنيف والعادات والتقاليد التي ينصها عليهم المجتمع، نظراً لأن الفارق بسيط جداً وهذا يدل على وجود الرغبة لدى الذكور أيضاً، ولكن بدرجة أقل من الإناث. حيث أتفقت نتائج هذا السؤال مع نتيجة دراسة الشعيلي (2021) التي أظهرت بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في الهوية العمانية، ومع نتيجة دراسة الكلبي (Kelkay, 2019) التي أكدت على أن معظم مقدمي الخدمة كانوا يقدمون الإرشاد السلوكي والتربوي والأكاديمي لطلابهم في المدارس، ومع نتيجة دراسة المشيقرة (2011) التي أظهرت وجود فروق في تقديم مهارات الإرشاد النفسي والتربوي لصالح الإناث، واختلفت مع نتيجة دراسة السفاصفة والمحاميد (2006) التي أظهرت بأن الفروق جاءت لصالح الذكور في مجالات نشاطات لجنة الإرشاد والبحث للعمل الإرشادي.

### الخاتمة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي مدى ممارسة طلبة التأهيل التربوي لمهارات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى طلبة الصفوف من (5-10) من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى قائمة بتلك المهارات من خلال الأدب التربوي والدراسات السابقة وآراء الخبراء. ومن تلك القائمة تم تحليل الأنشطة التقييمية بتلك الكتب والتوصل إلى نتائج أسئلة الدراسة ثم الخروج بتوصيات تفيد المعنيين بذلك في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان.

### النتائج:

- خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:
- يمارس طلبة التأهيل التربوي مهارات التوجيه والإرشاد النفسي بدرجة مرتفعة.
- يمارس طلبة التأهيل التربوي برامج تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية بدرجة مرتفعة جداً.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في ممارسة التوجيه والإرشاد النفسي، بينما توجد فروق دالة إحصائية في برامج تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية ولصالح الإناث.

### التوصيات:

- بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات:
- ضرورة تدريب المعلمين (الذكور والإناث) على مهارات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.
- تخصيص حصة أسبوعية تعزز القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى الطلاب في المدارس.
- تعزيز القيم في المواد الدراسية التي يتلقاها الطالب.
- تقديم مواضيع تهم القيم الأخلاقية والاجتماعية في إذاعة المدرسة.

### المقترحات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقترح الدراسة إجراء الدراسات التالية:
- إجراء دراسة لمعرفة المهارات الإرشادية التي يقدمها معلمو المواد المختلفة للطلاب.
- إجراء دراسة لمعرفة القيم العمانية لدى طلبة المدارس في مراحل التعليم المختلفة.
- إجراء دراسة شبه تجريبية لمعرفة تأثير بعض الخدمات الإرشادية على تعديل سلوكيات الطلبة.
- إجراء دراسة شبه تجريبية لقياس فاعلية برنامج إرشادي على مهارات الإرشاد النفسي والتربوي للمعلمين.
- إجراء دراسة لمعرفة أثر برنامج قيمي في تحسين سلوك الطلاب الاجتماعي والانفعالي.



## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد. (2011). *المهارات الإرشادية*، ط2. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو زعيزع، عبد الله. (2009). *أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي (بين النظرية والتطبيق)*. دليل المرشد التربوي والأخصائي النفسي ومعلم التربية الخاصة. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- أبو شاقور، نعيمة. (2014). ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي التربوي. *مجلة دفاتر المخبر*، 9 (1)، 47-66.
- أحمد، سهير. (2000). *التوجيه والإرشاد النفسي*. مركز الإسكندرية للكتاب.
- البحراني، منى. (2006). ورقة عمل عن أثر الاضطرابات السلوكية الانتقالية لدى المراهقين وكيفية التعامل معها. مقدمة في ملتقى الأخصائيين الاجتماعيين (2006/2/21-19)، وزارة التربية والتعليم، مسقط.
- بدران، شبل. (2010). المعلمون بناء الثقافة. *مجلة كلية التربية*، 22 (1)، 23.
- برزان، جابر. (2016). *الإرشاد والتوجيه النفسي*. الجنادرية للنشر والتوزيع.
- بلقاسم، داود. (2008). *النسق القمي ودوره في التنظيم الصناعي، دراسة ميدانية بمركب الغزل والنسيج - باتنة [رسالة ماجستير]*. جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- بوزغلان، طاهر. (2020). *القيم الاجتماعية ودورها في تشكيل الخلفية الاجتماعية للفرد - دراسة تحليلية*. جامعة محمد البشير الإبراهيمي، الجزائر.
- التويجري، محمد. (2000). اتجاهات المعلمين نحو برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي ودور المرشد الطلابي في المدرسة السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 1/2، 89-156.
- جادو، عبد العزيز. (2001). *علم النفس الطفل وتربيته*. المكتبة الجامعية.
- الجلاد، ماجد. (2013). *تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقات لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم*، ط4. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جمعية الصحفيين العمانية. (2022). الخطاب السامي لجلالة السلطان هيثم بن طارق المعظم - حفظه الله ورعاه - في الذكرى الثانية لتولي جلالتة مقاليد الحكم في البلاد. <https://alnaba.news/?p=79091>.
- الحسني، عوض. (2006). تنمية القيم الأخلاقية في المرحلة الثانوية من خلال الأنشطة اللاصفية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- حسين، طه. (2004). *الإرشاد النفسي، النظرية - التطبيق - التكنولوجيا*. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحسينة، سعيد. (2000). *الأسرة العربية بين الثبات والتغير*. جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الخشاب، سامية. (2008). *النظرة الاجتماعية ودراسة الأسرة*. الدار الدولية للاستثمارات القانونية.
- الخليفات، أنوار؛ والخليفات، علي. (2017). مدى ممارسة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلماتهم في لواء الأغوار الجنوبية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (10)، 70-85.
- الداهري، صالح. (2008). *سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسي (أساليبه ونظرياته)*. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- داود، بلقاسم. (2008). *النسق القيمي ودوره في التنظيم الصناعي - دراسة ميدانية بمركب الغزل والنسيج - باتنة [رسالة ماجستير]*. علم الاجتماع تنظيم وعمل، جامعة الحاج لخضر.
- الداحدة، باسم. (2016). *الإرشاد المدرسي للأطفال والمراهقين: دليل الآباء والمعلمين والمرشدين النفسيين*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الديب، صلاح. (9 مايو 2007). *أسرار الشخصية العمانية - التسامح وعزة النفس*. جريدة الوطن، سلطنة عمان.
- زهران، حامد. (2005). *التوجيه والإرشاد النفسي (ط3)*. عالم الكتب.
- الزبادي، أحمد والخطيب، هشام. (2001). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.
- سالم، ساره فتحي. (2015). دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي لطلاب المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير]. جامعة الزاوية.
- السفاسفة، محمد؛ ومحاميد، شاكر. (2009). تقييم ممارسة طلبة التدريب الميداني في الإرشاد والصحة النفسية بجامعة مؤتة لمهارات الإرشاد من خلال تقديراتهم وتقديرات المرشدين المتعاونين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10 (4)، 209-231.
- الشعيلي، سعيد. (2021). اتجاهات طلبة جامعة نزوى نحو العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية العمانية. *المجلة الأردنية الدولية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 3 (4)، 1-17.
- الشهري، فايز. (2006). دور المدارس الثانوية نشر الوعي الأمني [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية، الرياض.
- الطائي، مريم. (2010). الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الدراسة المتوسطة. *مجلة العلوم النفسية*، 17، 28-32.

- عبد السلام، عبد السلام. (2013). *واقع وفلسفة عملية التنمية المهنية للمعلمين في مصر وعلاقتها بالأدوار الثقافية لهم*. المؤتمر السنوي الثامن والثلاثون للإحصاء وعلوم الحاسب وقضايا التعليم في مصر، ورشة عمل حول تحديات تواجه إصلاح العملية التعليمية من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- عبد الفتاح، علي. (2015). *الإعلام والتثنية الاجتماعية*. دار الأيام للنشر والتوزيع والنشر.
- عبد المنعم، عبد الله. (1996). *التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي*. دار منصور للنشر والتوزيع.
- العريدي، بندر. (2014). دور المرشد الطلابي في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض [رسالة ماجستير]. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 6 (3)، 92-128.
- العزة، سعيد. (2009). *دليل المرشد التربوي في المدرسة*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطا، محمود؛ حجازي، مصطفى؛ والدليم، فهد. (2005). *واقع التوجيه والإرشاد التربوي والنفسية في مراحل التعليم العام*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عقل، محمود. (2006). *القيم السلوكية لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*، ط2. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العمرية، صلاح. (2005). *الصحة النفسية والإرشاد النفسي*. مكتبة المجتمع العربي.
- الفهدي، صالح. (2015). *القيم العمانيّة جوهر الشخصية العمانيّة*. مجلة شرق غرب.
- القرشي، فايز. (2010). *القيم المتضمنة في مقرر الحديث الشريف للصف الثالث المتوسط ومدى تعزيز المقرر لهذه القيم* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- محمود، خالد. (2016). أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية. *مجلة نقد وتنوير*، 15 (2).
- المشيقرية، محفوفة. (2011). *فاعلية برنامج تدريبي على بعض مهارات الإرشاد النفسي والتربوي لمعلمي التعليم الأساسي بمحافظة مسقط* [رسالة ماجستير]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- مخيمر، سبيلار صلاح. (2014). اختبار مهارات الإرشاد النفسي للمعلم. *مجلة الإرشاد النفسي*، 37، 487 – 506.
- ملحم، سامي. (2010). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، ط2. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم. (1999). *سلسلة مركّزات التعليم الأساسي، نظام التعليم الأساسي، أسس ومبادئ*. مسقط، سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2007). *دراسة ميدانية للمشكلات السلوكية لدى الطلبة المراهقين بمدارس سلطنة عمان*.
- وزارة التربية والتعليم. (2008). *لائحة شؤون الطلاب لمدارس التعليم العام ومدارس التعليم الحكومي*. سلطنة عمان.
- اليمني، عبد الكريم. (2009). *فلسفة القيم التربوية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Amadi G, Paul AK. (2017). *Influence of student-teacher communication on students' academic achievement for effective teaching and learning*.
- Amat S. (2019). Guidance and Counselling in Schools. In 3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018). Atlantis Press, 2019, 13-18. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1102-1107.
- Borba, M. (2003). Tips for building moral intelligence in students. *Curriculum Review*, 42(7), 23- 30.
- Chua, T. & Crawford, L. (2000). *Developing the moral intelligence of children*, National Institute of Education, Singapore.
- Coles, R. (1997). *The Moral Intelligence of Children*. New York, Random House, Inc.
- Egbo AC. (2013). *The role of guidance and counselling in effective teaching and learning in schools: The Nigerian perspective*. In The European Conference on Education, Official Conference Proceeding, 2013, 392.
- Faaz M. (2019). *Guidance and Counselling: An important organ of School Education*. JETIR January 6 (1), 1-4.
- Ibrahim FR, Aloka PJ, Wambiya P, Raburu P. (2014). Perceptions on the role of guidance and counselling programmes on Kenyan secondary school students' career decision making. *Journal of Educational and Social Research*, 4(6), 313-313. [CrossRef]
- Jayakumar, R. & Duvvuru, R. (2022). Role of guidance and counseling in effective teaching and learning at school. *Recent Trends in Multidisciplinary*. AkiNik Publications, (33), 35-48.

- Kelkay, A. D. (2019). Practice and challenges in provision of guidance and counselling services in secondary schools of South Gondar, Ethiopia. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools, Current perspectives*, 9(1), 001-013. [CrossRef]
- Lunenburg, FC. (2010). School guidance and counselling services. *Schooling*, 1(1), 1-9.
- Ndirangu, PN. (2007). *The influence of guidance and counselling programme on academic performance of selected public secondary school students: A case of Bahati Division, Nakuru District* [Doctoral dissertation, Egerton University].
- Odeleye, DA. (2017). *Overview of School Guidance and Counselling Services. European Journal of Education Studies*.
- Ondima, P.C., Mokogi H., Ombaba S. & Osoro GN. (2013). Effectiveness of guidance and counselling programmes in enhancing students' academic, career and personal competencies. A Case of Secondary Schools in Nyamira District, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 2, 24. [CrossRef]
- Oteng, PS. (2020). The role of Guidance and Counselling programmes towards effective and learning in senior high schools in the Kwabre east District of the Ashanti region of Ghana. *European Journal of Education Studies*, 7(12).
- Regina, M, M. (2017). *Status of guidance and counselling services provided to pupils in selected private secondary schools in Lusaka District, Zamia*. University of Zambia, Lusaka.

### ثالثاً: رومنة المراجع العربية

- Abw As'ed, Ahmd. (2011). Almharat Alershadyh, T2. Dar Almysrh Llnshr Waltwzy'e Waltba'eh.
- Abw Shaqwr, N'eymh. (2014). Mmarsh Almrshdyn Altrbwyyn Lakhlaqat Mhnh Altwjyh Walershad Alnfsy Altrbwy. Mjhl Dfatr Almkhbr, 9 (1), 47- 66.
- Abw Z'eyz'e, 'Ebd Allh. (2009). Asasyat Alershad Alnfsy Waltrbwy (Byn Alnzryh Walttbyq). Dlyl Almrshd Altrbwy Walakhsa'ey Alnfsy Wm'elm Altrbyh Alkhash. Dar Yafa Al'elmyh Llnshr Waltwzy'e.
- Ahmd, Shyr. (2000). Altwjyh Walershad Alnfsy. Mrkz Aleskndryh Lkktab.
- Albhrany, Mna. (2006). Wrqh 'Eml 'En Athr Aladtrabat Alslwkyh Alantqalyh Lda Almrahqyn Wkyfyh Alt'eaml M'eha. Mqdmh Fy Mltqa Alakhsa'eyyn Alajtma'eyyn (19-21/2/2006), Wzarh Altrbyh Walt'elym, Msqt.
- Aldahry, Salh. (2008). Sykwltwjyh Alershad Alnfsy Almdrsy (Asalybh Wnzryath). Dar Sfa' Lltba'eh Walnshr Waltwzy'e.
- Aldhadhh, Basm. (2016). Alershad Almdrsy Llatfal Walmrahqyn: Dlyl Alaba' Walm'elmyh Walmrshdyn Alnfsyyn. Mktbh Alfah Llnshr Waltwzy'e.
- Aldyb, Slah. (9 Mayw 2007). Asrar Alshkhsyh Al'emanyh- Altsamh W'ezh Alnfs. Jrydh Alwtn, Sltnh 'Eman.
- Al'emryh, Slah. (2005). Alshh Alnfsyh Walershad Alnfsy. Mktbh Almjtm'e Al'erby.
- Al'erydy, Bndr. (2014). Dwr Almrshd Altlaby Fy Tnmyh Alqym Alkhlyqyh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Mn Wjhh Nzr Alm'elmyh Bmdynh Alryad ] Rsalh Majstyr[. Mjhl Jam'eh Alfymw Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 6 (3), 92- 128.
- Al'ezh, S'eyd. (2009). Dlyl Almrshd Altrbwy Fy Almdrsh. Dar Althqafh Llnshr Waltwzy'e.
- Alfhdy, Salh. (2015). Alqym Al'emanyh Jwahr Alshkhsyh Al'emanyh. Mjhl Shrq Ghrb.
- Alhsny, 'Ewd. (2006). Tnmyh Alqym Alakhlaqyh Fy Almrhlh Althanwyh Mn Khlal Alanshth Allasyh ] Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh[. Jam'eh Am Alqra, Klyh Altrbyh, Mkh Almkrmh.
- Alhsynh, S'eyd. (2000). Alasrh Al'erbyh Byn Althbat Waltghyr. Jam'eh Alemarat Al'erbyh Almthdh.
- Aljlad, Majd. (2013). T'elm Alqym Wt'elymha Tswr Nzry Wttbyqy Ltra'eq Wastratyjyat Tdrys Alqym, T4. Dar Almsyryh Llnshr Waltwzy'e.
- Alkhlyfat, Anwar: Walkhlyfat, 'Ely. (2017). Mda Mmarsh Tlbh Alsffw Althlathh Alawla Mn Almrhlh Alasasyh Llqym Alakhlaqyh Mn Wjhh Nzr M'elmathm Fy Lwa' Alaghwar Aljnwbyh. Mjhl Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 4 (10), 70 -85.
- Alkhshab, Samyh. (2008). Alnzrh Alajtma'eyh Wdrash Alasrh. Aldar Aldwlyh Llastthmarat Alqanwnyh.
- Almshyqryh, Mhfwzh. (2011). Fa'elyh Brnamj Tdryby 'Ela B'ed Mharat Alershad Alnfsy Waltrbwy Lm'elmy Alt'elym Alasasy Bmhafzh Msqt ]Rsalh Majstyr[. Jam'eh Nzwa, Sltnh 'Eman.
- Alqrshy, Fayz. (2010). Alqym Almtdmnh Fy Mqrr Alhdyth Alshryf Llsf Althalth Almtwst Wmda Tezyzalmqrr Lhdh Alqym ]Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh[. Jam'eh Am Alqra, Almmkh Al'erbyh Als'ewdyh.

- Alsafsfh, Mhmd: Wmhamyd, Shahr. (2009). Tqyym Mmarsh Tlbh Altdryb Almydany Fy Alershad Walshh Alnfsyh Bjam'eh M'eth Lmharat Alershad Mn Khlal Tqdyrathm Wtqdyrat Almrshdyn Almt'eawnyn. Mjhl Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 10(4), 209-231.
- Alsh'eyly, S'eyd. (2021). Atjahat Tlbh Jam'eh Nzwa Nhw Al'ewlmh Wan'ekasatha 'Ela Alhwyh Althqafyh Al'emanyh. Almjhl Alardnyh Aldwlyh Aryam Ll'elwm Alensanyh Walajtma'eyh, 3(4), 1-17.
- Alshhry, Fayz. (2006). Dwr Almdars Althanwyh Nshr Alw'ey Alamny] Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh[. Jam'eh Nayf Al'erbyh, Alryad.
- Alta'ey, Mrym. (2010). Aldka' Alakhlaqy Lda Tlbh Aldrash Almtwsth. Mjhl Al'elwm Alnfsyh, 17, 28-32.
- Altwyjry, Mhmd. (2000). Atjahat Alm'elmyh Nhw Brnamj Altwyjy Walerashd Altaby Wdwr Almrshd Altaby Fy Almdrsh Als'ewdyh. Mjhl Alershad Alnfsy, 2(1), 89-156.
- Alzyady, Ahmd Walkhty, Hsham. (2001). Mbad'e Altwyjy Walerashd Alnfsy. Aldar Al'elmyh Aldwlyh Wdar Althqafh.
- Bdran, Shbl. (2010). Alm'elmyh Bnah Althqafh. Mjhl Klyh Altrbyh, 22(1), 23.
- Blqasm, Dawd. (2008). Alnsq Alqmy Wdwrh Fy Altnzym Alsna'ey, Drash Mydanyh Bmrkb Alghzl Walnsy - Batnh] Rsalh Majstyr[. Jam'eh Alhaj Lkhdr, Batnh.
- Brzan, Jabr. (2016). Alershad Waltwyjy Alnfsy. Aljndryh Llnshr Waltwy'e.
- Bwzghlan, Tahr. (2020). Alqym Alajtma'eyh Wdwrh Fy Tshkyl Alkhlfy Alajtma'eyh Llfrd - Drash Thlylyh. Jam'eh Mhmd Albshyr Alebrahmy, Alja'er.
- Dawd, Blqasm. (2008). Alnsq Alqmy Wdwrh Fy Altnzym Alsna'ey - Drash Mydanyh Bmrkb Alghzl Walsy - Batnh] Rsalh Majstyr[. 'Elm Alajtma'e Tnzym W'eml, Jam'eh Alhaj Lkhdr.
- 'Ebd Alftah, 'Ely. (2015). Ale'elam Waltsh'eh Alejtma'eyh. Dar Alayam Llnshr Waltwy'e Walnshr.
- 'Ebd Almn'em, 'Ebd Allh. (1996). Altwyjy Walerashd Alnfsy Walajtma'ey Waltrbwy. Dar Mnsr Llnshr Waltwy'e.
- 'Ebd Alslam, 'Ebd Alslam. (2013). Waq'e Wflsfh 'Emlyh Altnmyh Almnyh Llm'elmyh Fy Msr W'elaqtha Baladwar Althqafyh Lhm. Alm'etmr Alsnwy Althamn Walthlathwn Llehsa' W'elwm Alhasb Wqdaya Alt'elym Fy Msr, Wrshh 'Eml Hwl Thdyat Twajh Eslah Al'emlyh Alt'elymyh Mn Ajl Thqyq Al'edalh Alajtma'eyh, Almrkz Alqwy Llbhwth Alajtma'eyh Waljna'eyh.
- 'Eq, Mhmwd. (2006). Alqym Alslwkyh Lda Tlab Almrhltn Almtwsth Walthanwyh Fy Aldwl Ala'eda' Bmktb Altrbyh Al'erby Ldwl Alkhlyj, T2. Alryad, Mktb Altrbyh Al'erby Ldwl Alkhlyj.
- Hsyn, Th. (2004). Alershad Alnfsy, Alnzryh - Alttbyq - Altknwlwja. Dar Alfkr Llnshr Waltwy'e.
- Jadw, 'Ebd Al'ezyz. (2001). 'Elm Alnfs Altfl Wtrbyth. Almkthb Aljam'eyh.
- Jm'eyh Alshfyyn Al'emanyh. (2022). Alkhtab Alsamy Ljlah Alsltan Hythm Bn Tarq Alm'ezm - Hfzh Allh Wr'eah - Fy Aldkra Althanyh Ltwy Jlah Mqalyd Alhkm Fy Alblad. <https://Alnaba.News/?P=79091>.
- Mhmwd, Khalid. (2016). Adwar Alm'elm Almtqbyh Fy Dw' Mttlbat 'Esr Aqtsad Alm'erfh: Drash Thlylyh. Mjhl Nqd Wtnwyr, 15 (2).
- Mkhymr, Shyar Slah. (2014). Akhtbar Mharat Alershad Alnfsy Llm'elm. Mjhl Alershad Alnfsy, 37, 487 - 506.
- Mlhm, Samy. (2010). WayRشA نفسي، T2. Dar Almsyrl Ltba'eh Walnshr Waltwy'e.
- Salm, Sarh Fthy. (2015). Dwr Alm'elm Fy Tqdym Khdm Alershad Waltwyjy Altrbwy Ltlab Almrhlh Althanwyh] Rsalh Majstyr[. Jam'eh Alzawyh.
- Wzarh Altrbyh Walt'elym. (1999), Sslh Mrtkzat Alt'elym Alasasy, Nzam Alt'elym Alasasy, Ass Wmbad'e. Msqt, Sltnh 'Eman.
- Wzarh Altrbyh Walt'elym. (2007). Drash Mydanyh Llmshklat Alslwkyh Lda Altlb Almrhqn Bmdars Sltnh 'Eman.
- Wzarh Altrbyh Walt'elym. (2008). La'ehh Sh'ewn Altlab Lmdars Alt'elym Al'eam Wmdars Alt'elym Alhkwmy. Sltnh 'Eman.
- Zhran, Hamd. (2005). Altwyjy Walerashd Alnfsy (T.3). 'Ealm Alktb.

الذكاء الاستراتيجي وعلاقته في إدارة الأزمات لدى مديرو المدارس الحكومية في الأردن من  
وجهة نظر المعلمين

Strategic Intelligence and its Relationship to Crisis Management  
Among Public School Principals in Jordan from the Teachers'  
Perspective

آلاء أسامة النجار<sup>1</sup>، هيثم محمد بني عيسى<sup>2</sup>

Alaa Osama Al-Najjar<sup>1</sup>, Hytham Mohammad Bany Issa<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ماجستير في الإدارة التربوية- وزارة التربية والتعليم- الأردن

<sup>2</sup> أستاذ مساعد- قسم الأصول والإدارة التربوية- الجامعة الهاشمية- الأردن

<sup>1</sup> Master's in Educational Administration, Ministry of Education, Jordan

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of Educational foundations and Administration, The Hashemite University,  
Jordan

<sup>1</sup> alaa.alnajjar875@gmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/8/18

Revised

مراجعة البحث

2024/7/31

Received

استلام البحث

2024/7/14

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.6>



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

## الذكاء الاستراتيجي وعلاقته في إدارة الأزمات لدى مديرو المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين

### Strategic Intelligence and its Relationship to Crisis Management Among Public School Principals in Jordan from the Teachers' Perspective

#### المخلص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية وعلاقته بإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي، القائم على جمع البيانات من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء والبالغ عددهم (420) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وتحليلها من خلال الاستبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء وللمجالات جميعها جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء جاء بدرجة متوسطة.

النتائج: أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء وللمجالات جميعها جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين مجالات الذكاء الاستراتيجي مجتمعة ومستوى إدارة الأزمات.

الخلاصة: في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة ببعض التوصيات منها: تعزيز مفهوم الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس من خلال قيام وزارة التربية والتعليم بإدراج مجالات الذكاء الاستراتيجي في سائر عمليات التدريب لأهميتها في إدارة الأزمات.

الكلمات المفتاحية: إدارة الأزمات؛ الذكاء الاستراتيجي؛ مديري المدارس الحكومية؛ الأردن.

#### Abstract:

**Objectives:** The study aimed to identify the degree of application of strategic intelligence among secondary government school principals and its relationship to crisis management from the point of view of teachers in Zarqa Governorate.

**Methods:** To achieve the objectives of the study, the descriptive, correlational approach was adopted, based on collecting data from male and female teachers in secondary government schools in Zarqa Governorate and analyzing it through a questionnaire. The results of the study indicated that the degree of application of strategic intelligence among principals of government secondary schools in Zarqa Governorate and in all fields was moderate.

**Results:** The results also showed that the level of crisis management among secondary government school principals in Zarqa Governorate was moderate. The results showed that there was a positive, direct, and statistically significant correlation between the areas of strategic intelligence combined and the level of crisis management.

**Conclusions:** In light of the results of the study, the researcher recommended some recommendations, including: Strengthening the concept of strategic intelligence among school principals through the Ministry of Education including the dimensions of strategic intelligence in all training processes due to their importance in crisis management.

**Keywords:** Crisis Management; Strategic Intelligence; Public School Principals; Jordan.



## المقدمة:

شهد العصر الحديث الكثير من التطورات والتغيرات، التي لعبت دورًا مهمًا في بروز العديد من الأزمات خاصة في قطاع التعليم، والذي يُعد من القطاعات التي لا تنفصل عن المجتمع لكثرة التأثير في المتغيرات الخارجية، وتؤدي هذه الأزمات إلى الفوضى وعدم الاستقرار وهذا يهدد سلامة المدرسة ككل.

كما يشير كاندل ورونالد (Kendall & Ronald, 2000) بعض الأزمات في المجتمع والتي تؤثر على الطلاب في المدرسة مثل العنف المجتمعي والمنزلي أو الكوارث مثل الزلازل والإعصار والوباء، أو تنشأ من داخل المدرسة مثل التنمر والعنف المدرسي وانتحار الطلاب وانتشار المخدرات وانفجار أعداد الطلاب والصراعات بين المعلمين.

وقد ظهر الفكر الإداري كما أشار إليه أحمد (2001) في منتصف الستينيات من القرن العشرين يخبرنا عن مفهوم الأزمة وأنواعها وسبب نشوئها والمشاعر المصاحبة لها والأثار الناجمة عنها وكيفية إدارتها، وبرز مصطلح الأزمة وطرق إدارتها في مجال الإدارة العامة، ليوضح دور الدولة في مواجهة الأزمات المفاجئة، والظروف الطارئة والكوارث الطبيعية والحروب. وأوضح الزاملي والغنوصي وسليمان (2007) حداثة مفهوم الأزمة في الإدارة الحديثة، فإن التاريخ العربي الإسلامي يشير إلى أن ابن سينا هو من أوائل الذين أشاروا إلى هذا الموضوع في حديثه عن الآثار المعنوية والجسدية للأزمات والكوارث. ونظرًا لما يشهده العالم من تطورات سريعة في عصر العولمة والثورة المعرفية ودخول التكنولوجيا في معظم المجالات وأهمها المؤسسات الأكاديمية، أدى ذلك إلى توجه الإدارات التربوية للبحث عن استراتيجيات وأساليب مبتكرة، وأصبحت الحاجة ملحة إلى ابتكار استراتيجيات جديدة تمارسها القيادات في إدارتهم لمؤسساتهم؛ وذلك لتحقيق الميزة التنافسية، وهذا التميز يتطلب وجود قادة ومفكرين على مستوى عالٍ من الذكاء، يمتلكون قدرات فكرية، ومهارات غير عادية، وتكوين رؤية مستقبلية وسيناريوهات واضحة، لمواجهة هذه التحديات التي تعصف بالمؤسسات الأكاديمية وتحديداً المدارس والتي تُعد من الهياكل التنظيمية المعقدة.

وقد ظهرت مفاهيم حديثة ومن أهمها الذكاء الاستراتيجي كأحد أهم النظريات الحديثة التي تساعد المدرسة على تحقيق أهدافها الاستراتيجية، وتضع بين يدي قادتها مورداً أساسياً وفعالاً، لئتمكنوا من خلاله استثمار الفرص واغتنامها، والتنبؤ بالتحديات وتجنبها، وتوسيع دائرة فهمهم لمواكبة كل ما يستجد في بيئة العمل (مصطفى، 2020).

ويمكن القول أن المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص أصبحت تعي ضرورة وأهمية الذكاء الاصطناعي، ومدى حاجتها لها الذكاء، كما وقد عملت على تدريب وتمكين القادة والمعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي، فالمؤسسة التي يتوفر فيها قائد استراتيجي تكون قادرة على التميز والنجاح، وبمكثها كذلك من الاستثمار الأمثل للطاقت المتاحة داخل المؤسسة بشكل أفضل، ويُعد أداة أساسية تُمكن المدير من اتخاذ القرارات، وبين بيل (2003)، أن الذكاء الاستراتيجي يمكن الإداريين من اتخاذ القرارات ومواجهة التهديدات والأزمات الناتجة عن البيئة الداخلية والخارجية. ويرى كونزل وزيمبا (Gonzales & Zaima, 2008) أن الذكاء الاستراتيجي يساعد على إيجاد قاعدة بيانات ومعلومات دقيقة للإدارة العليا ويوفر الكفاءة والفعالية التي تحتاجها مؤسسات المستقبل، وأشار ريجيل (Reigle, 2008) إلى أهمية الذكاء الاستراتيجي لبناء المؤسسة حيث أنه يشكل حجر الأساس في كل أجزاء المؤسسة ومجالاتها الإدارية وخصوصاً في القرارات المتعلقة بالخطط المستقبلية.

تبرز أهمية الذكاء الاستراتيجي من خلال دوره المحوري في جميع العمليات والأنشطة التي تنفذها المدرسة، حيث أن هناك الكثير من الدراسات تناولت موضوع إدارة الأزمات لدى مديري المدارس مثل دراسة عبد الهادي (2018) التي أشارت إلى أثر توظيف المعرفة في إدارة الأزمات، ودراسة العرجان (2021) تناولت موضوع إدارة الأزمات خلال جائحة كورونا، لذلك جاءت فكرة الدراسة التي تهدف الى تقصي درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي في المدارس وارتباطه بمستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين.

## مشكلة الدراسة:

ووفقاً لما يشهده الميدان التربوي يمكن القول بضرورة توجه الإدارات المدرسية نحو ممارسة استراتيجيات متطورة لإدارة الأزمات للارتقاء بالمؤسسات التعليمية مثل الذكاء الاستراتيجي، حيث لاحظت أن معظم مديري المدارس يقوموا بتطبيق الطرق الروتينية والحلول السريعة عند وقوع الأزمة دون السعي لمنعها، وهذه الحلول غير مجدية لا تعالج المشاكل بل تزيدها تعقيداً، بالإضافة إلى ما سبق فهناك أدبيات تناولت موضوع الذكاء الاستراتيجي، وأخرى تناولت موضوع إدارة الأزمات، مثل دراسة ناباتة (2022)، ودراسة القرني (2019) التي تناولت أهمية الذكاء الاستراتيجي في اتخاذ القرارات، وهناك دراسات تناولت الذكاء الاستراتيجي مع إدارة الأزمات لكن تم تطبيق الدراسة على الفنادق مثل دراسة سعيد وعبد اللطيف (Saad & Abd El-latif, 2023) ودراسات أخرى تناولت نفس المتغيرات في ميادين تربوية لكنها اختلفت مع الدراسة الحالية بالمجتمع والعينة مثل دراسة عبد السلام (2023)، فلم تجد أي دراسة تناولت الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بإدارة الأزمات من الزوايا التي تناولها هذا البحث من حيث العينة ومنهجية الدراسة وأدائها، ولم تجد دراسة تطرقت إلى الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بإدارة الأزمات موضوع الدراسة الحالية من حيث المنهجية والعينة، وقد جاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟

- هل هناك علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي ومستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء؟

#### أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين من خلال:
- معرفة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين.
- معرفة مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين.
- معرفة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي ومستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين.

#### أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية:

#### أولاً: الأهمية النظرية

- تزويد الباحثين بأدب نظري ملائم، وخاصة فيما يتعلق بالإدارة التربوية ودراسات سابقة مفيدة حول الذكاء الاستراتيجي وإدارة الأزمات.
- تسدّ بعض النقص الموجود في الدراسات الأردنية التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي وإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء، حيث أنها ربطت بين الذكاء الاستراتيجي وإدارة الأزمات من حيث منهجية وعينة الدراسة.
- تشجيع الباحثين التربويين لتقصي العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي، ومتغيرات أخرى.

#### ثانياً: الأهمية التطبيقية (العملية)

يؤمل أن تستفيد وزارة التربية والتعليم من نتائجها بإدراج مجالات الذكاء الاستراتيجي في سائر عمليات التدريب لأهميتها في إدارة الأزمات، وتنوع آليات الشراكة باستقدام خبراء للمدارس للتدريب على أساليب إدارة الأزمات للارتقاء بمستوى إدارة الأزمات في المدارس، فضلاً عن مساعدة مديري المدارس في تبني التقنيات والمفاهيم الإدارية الحديثة لتحقيق الميزة التنافسية باتباع خطة علمية مدروسة في مجال تفعيل ممارسة الذكاء الاستراتيجي في إدارة الأزمات، مما ينعكس أثره بشكل إيجابي على المجتمع والمدرسة و المعلمين والطلاب.

#### مصطلحات الدراسة:

هناك مصطلحان رئيسان في الدراسة، هما:

- **الذكاء الاستراتيجي:** يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه "امتلاك القدرة على الاستشراف والنظرة واسعة النطاق واتخاذ القرار السليم المبني على تقييم المعلومات المتاحة عن الأحداث الراهنة واختيار الأهداف المستقبلية المناسبة لتحقيقها" (Bierly et al, 2000).
- يعرف الذكاء الاستراتيجي إجرائياً: بأنه قدرات عقلية يمكن تطويرها واكتسابها تمكن القائد من الاستشراف وتكوين رؤية مستقبلية وتوفير بيئة تحفز المعلمين لزيادة انتاجيتهم في المؤسسات التربوية وتكوين شراكات مع جهات متعددة بهدف تحقيق ميزة تنافسية والارتقاء بالمدرسة وتحقيق رضى كل من المعلمين والمتعلمين فيها. ويمكن قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة.
- **إدارة الأزمات:** تعرف إدارة الأزمات بأنها "القدرة على اتخاذ قرار بأسلوب علمي في مواجهة المخاطر التي تواجه المؤسسة، وتقييم القرارات البديلة قبل الحدوث لتقليل الخسائر لأدنى حد، كما تؤكد أن الأزمة موقف انتقالي يواجه المؤسسة يجب فيه اتخاذ قرار سريع وتبدير وقائي يناسب هذا الموقف" (البلوشي، 2020).
- تعرف إدارة الأزمات إجرائياً: بأنها أسلوب إداري حديث ومهارة قيادية يقوم المدير من خلالها بإجراءات إدارية استباقية استعداداً لمواجهة الأزمات وإدارتها واستثمارها من خلال التخطيط الاستراتيجي، واستشعار جميع المتغيرات المساهمة في حصول الأزمة، وإيجاد حلول ابتكارية وأفكار غير تقليدية لتجنب حدوثها أو إدارتها أو السيطرة عليها للتخفيف من أثارها الناجمة أو إزالتها، ويمكن قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة.

#### حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحد الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على قصي درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بمستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء.
- الحد البشري: طبقت أداة الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء.
- الحد المكاني: تم تطبيق أداة الدراسة على المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء (مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة).

- الحدّ الزمني: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2023-2024).

وتمثلت محددات الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها ومدى جدية وموضوعية أفراد العينة في استجاباتهم على أداة الدراسة.

#### الدراسات السابقة:

قُدّم في هذا الجزء عرض للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوعي الذكاء الاستراتيجي وإدارة الأزمات، وقد تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم:

#### الدراسات التي تناولت الذكاء الاستراتيجي:

- هدفت دراسة عبد السلام (2023) إلى التعرف على واقع ممارسة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والعاملين الإداريين بوحدة إدارة الأزمات بجامعة أسيوط لأبعاد مدخل الذكاء الاستراتيجي، والتوصل إلى تصور مقترح لتطوير وحدات إدارة الأزمات الجامعية المصرية في ضوء مدخل الذكاء الاستراتيجي، اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبيان، تم تطبيقه على أعضاء مجالس إدارات وحدات الأزمات والكوارث من أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين ببعض الكليات بجامعة أسيوط، أظهرت نتائج الدراسة أن واقع ممارسة عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لأبعاد الذكاء الاستراتيجي ككل جاءت بدرجة متوسطة، وقدمت الدراسة في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسة الميدانية، تصور مقترح لتطوير وحدات إدارة الأزمات على ضوء مدخل الذكاء الاستراتيجي.
- اهتمت دراسة بليح (2023) في تحديد مستوى استخدام الذكاء الاستراتيجي بالجامعات المصرية، وتحديد العلاقة بين استخدام الذكاء الاستراتيجي وتحقيق الإصلاح الإداري في الجامعات المصرية، اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي بالعينة المتاحة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، واختار العينة بطريقة المسح الاجتماعي بالعينة المتاحة (الميسرة) وعددهم (184) من العاملين في الجامعة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية تأثيرية ذات دلالة إحصائية بين استخدام الذكاء الاستراتيجي وتحقيق الإصلاح الإداري بالجامعات المصرية.
- هدفت دراسة الشمري (2022) إلى تنمية الإبداع الإداري لمديري مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء مدخل الذكاء الاستراتيجي، تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، تكونت العينة من (250) مديراً ووكيلاً من المدارس الابتدائية بمنطقة الجهراء بدولة الكويت، وتوصلت الدراسة من خلال استجابات أفراد العينة حول واقع ممارسة الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ككل بدرجة كبيرة أما الاستجابات حول تطبيق أبعاد الذكاء الاستراتيجي بدولة الكويت ككل بدرجة متوسطة.
- قامت شمل (2021) بدراسة بعنوان الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى أساتذة الجامعة في بغداد، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاستراتيجي والسلوك القيادي والعلاقة الارتباطية بينهما لدى أساتذة الجامعة، تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من (60) أستاذًا ذكور وإناث تم اختيارها بطريقة عشوائية، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث، وأظهرت النتائج أن العينة تتمتع بسلوك قيادي جيد، وهناك علاقة سالبة غير دالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي والسلوك القيادي.
- بينت دراسة إبراهيم (2021) تأثير أبعاد الذكاء الاستراتيجي على تحسين الأداء التنظيمي للمؤسسات التعليمية بالأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري في جامعة قناة السويس في مصر، وتحليل وتلخيص الجوانب المرتبطة بالذكاء الاستراتيجي والأداء التنظيمي والوقوف على الإطار النظري بمعنى هل يوجد علاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (365) مديرو الإدارات والعاملين والسادة أعضاء هيئة التدريس في الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا (العينة الملائمة)، استخدم المنهج المسحي التحليلي واستخدم الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية لأبعاد الذكاء الاستراتيجي على الأداء التنظيمي، وأوصت الدراسة أن تعمل المؤسسات التعليمية على تطبيق أبعاد الذكاء الاستراتيجي طالما تم التوصل إلى وجود تأثير إيجابي على الأداء التنظيمي في الأكاديمية.

#### الدراسات المتعلقة بمتغير إدارة الأزمات:

- هدفت دراسة الزعبي (2022) للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (350) من معلمين المدارس الأساسية في العاصمة الأردنية عمان، واستخدمت الدراسة استبانة إدارة الأزمات التربوية، واستبانة دافعية الإنجاز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الأساسية ومستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الأساسية في العاصمة الأردنية لجميع المجالات.
- هدفت دراسة المعاينة (2022) التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الإبداعية وعلاقتها بمستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة (338) معلمًا بنسبة مئوية بلغت (13%) من مجتمع الدراسة، التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين جميع مجالات القيادة الإبداعية مجتمعة ومستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة مأدبا.
- وضّحت دراسة نياينة (2022) درجة ممارسة القيادة الإبداعية وعلاقتها بدرجة ممارسة إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في لواء ماركا بالعاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (295) فردًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس

الحكومية في لواء ماركا بالعاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، كما تبين أن مستوى ممارسة إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين كان مرتفع، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الإبداعية وإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ماركا بالعاصمة عمان.

- بينت دراسة قدور (2022) كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الأردنية وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من (338) معلماً ومعلمة من محافظة مأدبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس وعلاقتها بإدارة الأزمات جاءت بدرجة متوسطة ومستوى مديري المدارس في إدارة الأزمات في محافظة مأدبا كان متوسطاً، ووجود علاقة طردية بين كفايات التخطيط الاستراتيجي وإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين.
- هدفت دراسة قحطان (2021) إلى التعرف على التكامل المعرفي وعلاقته بإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في بغداد، وتم استخدام المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد العينة (130) مدير ومديرة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة ذات التوزيع المتساوي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أشارت النتائج أن المديرين في المدارس الثانوية لديهم تكامل معرفي، وإدارة للأزمات، وان هناك علاقة ارتباطية جيدة بين (التكامل المعرفي، إدارة الأزمات) ولا توجد فروق في العلاقة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.
- هدفت دراسة ديبس (Debes, 2021) إلى تحديد مستوى استعداد المعلمين للأزمات في مدارس جمهورية شمال قبرص، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب المقابلة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (48) معلماً ومعلمة في شمال قبرص، وأظهرت النتائج أن المعلمين جيّدون جداً في إدارة حالات الأزمات من خلال الممارسة الكافية.

#### التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، اتضح مدى سعة الدراسات التي أجريت على الذكاء الاستراتيجي وإدارة الأزمات، وذلك على حد علم الباحثة. تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وإعداد مقدمتها والأدب النظري، وتطوير أداة الدراسة واختيار المنهج المناسب، والإجراءات الإحصائية لمعالجة البيانات، وطريقة اختيار العينة، من خلال الاطلاع على المراجع المتربة ذات العلاقة، إضافة إلى مناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

ما يميّز هذه الدراسة عن باقي الدراسات:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمحاولتها التعرف على درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بمستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين، وتفردتها بدراسة هذين المتغيرين حيث أنه وعلى حد علم الباحثة لم يوجد أي دراسة قامت بتناول هذين المتغيرين بنفس المنهجية والعينة المستخدمة، مما يضيف عليها سمة الأصالة ويمنحها الأهمية والتميز.

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع بشكل دقيق، كما يتم التعبير عن الظاهرة تعبيراً كمياً بإعطائها وصفاً رقمياً لحجم الظاهرة أو مقدارها، وذلك لغرض الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

#### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء (مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، مديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة) والبالغ عددهم (4430) معلماً ومعلمة منهم (1928) معلماً، و(2502) معلمة، وفقاً للإحصائيات العامة من أقسام التخطيط في مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023 / 2024، وقد تم تطبيق أداة الدراسة بالطريقة المتيسرة على عينة تحمل خصائص المجتمع ومُمثلة له بلغت (420) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمحافظة الزرقاء، تشكّل ما نسبته (9.48%) من مجتمع الدراسة، وتعتبر هذه النسبة مناسبة حسبما ذكر (البطش وأبو زينة، 2007).

#### أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتوفير البيانات المتعلقة بها تم تطوير استبانة تحتوي في مفرداتها على أبرز الجوانب التي تقيس درجة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء وعلاقتها بمستوى إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين، وقد تم توزيع (450) استبانة ورقياً، والطلب من أفراد العينة الاستجابة على فقرات الاستبانة وفق ما يراه المستجيب معبراً عن وجهة نظره حول درجة الذكاء الاستراتيجي وعلاقتها بمستوى

إدارة الأزمات، وتم استرجاع (445) استبانة من أفراد العينة، وقد تم استبعاد (25) استبانة، لعدم صلاحيتها من حيث عدم اكتمال تعبئة قائمة الفقرات، وأصبح عددها النهائي (420) استبانة.

#### تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي من خمس درجات للموافقة، مرتبة تنازلياً على النحو الآتي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، قليلًا، نادرًا)، وتم ترجمة سلم الإجابة إلى سلم كمي على الترتيب من الأعلى إلى الأقل (1,2,3,4,5)، تم تصنيف درجة ممارسة أفراد العينة إلى ثلاث مستويات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة). حسب متوسطات إجابات أفراد العينة لكل فقرة على النحو الآتي:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

وعليه فقد استخدمت المعايير الآتية للحكم على درجة الممارسة للأنشطة الكشفية:

- من 1- أقل من 2.33 درجة منخفضة.
- من 2.34 إلى 3.67 درجة متوسطة.
- من 3.68 فأكثر درجة مرتفعة.

#### صديق أداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص والخبرة بموضوع الدراسة، والذين يتمتعون بالمؤهلات والخبرة العلمية الكافية، والبالغ عددهم (11) وذلك لإبداء الرأي في كل مجال من المجالات التي وضعت الأداة لقياسها، وإبداء الرأي حول جميع الفقرات من حيث ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة، ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، وبعد دراسة آراء المحكمين وملحوظاتهم القيمة حول عباراتها، تم إجراء التعديلات وفقًا لأرائهم حتى برزت الأداة بشكلها النهائي، وقد تم اعتبار أداة الدراسة في شكلها النهائي صالحة لقياس ما صُممت له.

#### ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

للتحقق من ثبات الاستبانة تم الاعتماد على نتائج العينة الاستطلاعية، وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alfa Coefficient) وذلك لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكانت النتائج كما في جدول (1).

جدول (1): معاملات الثبات للاستبانة لكل مجال من مجالاتها ولكل بُعد

| المجال/ البعد                             | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|-------------------------------------------|-------------|--------------|
| الاستشراف                                 | 5           | 0.90         |
| تفكير النظم                               | 6           | 0.92         |
| الشراكة                                   | 5           | 0.90         |
| الرؤية المستقبلية                         | 6           | 0.91         |
| الدافعية                                  | 5           | 0.88         |
| درجة الذكاء الاستراتيجي (المجالات مجتمعة) | 27          | 0.97         |
| مستوى إدارة الأزمات                       | 20          | 0.96         |

يشير الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لفقرات مجالات درجة الذكاء الاستراتيجي مرتفعة مما يدل على موثوقية أداة الدراسة وإمكانية الاعتماد عليها لإجراء التحليل الإحصائي.

#### متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

المتغيرات التابعة وتتمثل بالآتي: - مجالات الذكاء الاستراتيجي و- إدارة الأزمات.

المتغيرات المستقلة وتتمثل بالآتي:

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).
- سنوات الخدمة: وله ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فما أكثر).

## المعالجات الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم اللجوء إلى الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package For Social Sciences) ومن خلاله تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديم وصف شامل لدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المختلفة، ومدى تشتت الإجابات عن قيم وسطها الحسابي.

وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجة الذكاء الاستراتيجي ومستوى إدارة الأزمات، كما تم استخدامه لدراسة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

## نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّ على: "ما درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الذكاء الاستراتيجي

| الرقم                                     | الرتبة | المجال            | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|-------------------------------------------|--------|-------------------|-----------------|-------------------|--------|
| 1                                         | 1      | الاستشراف         | 3.53            | 0.97              | متوسطة |
| 2                                         | 2      | تفكير النظم       | 3.46            | 0.97              | متوسطة |
| 3                                         | 3      | الشراكة           | 3.44            | 0.97              | متوسطة |
| 4                                         | 4      | الدفاعية          | 3.43            | 0.00              | متوسطة |
| 5                                         | 5      | الرؤية المستقبلية | 3.41            | 0.97              | متوسطة |
| درجة الذكاء الاستراتيجي (المجالات مجتمعة) |        |                   |                 |                   |        |
|                                           |        |                   | 3.45            | 0.95              | متوسطة |

يتضح من جدول (2) أن المستوى الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة الذكاء الاستراتيجي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.45)، وانحراف معياري مقداره (0.95) مما يشير إلى التقارب في مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة واعتبار بياناتها متجانسة، ونتيجة لذلك فإن درجة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء، كما تشير النتائج أن مجال الاستشراف جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.53) وبدرجة متوسطة، يليه مجال تفكير النظم بمتوسط حسابي بلغ (3.46) وبدرجة متوسطة، ومن ثم مجال الشراكة بمتوسط حسابي بلغ (3.44) وبدرجة متوسطة، ومن ثم مجال الدفاعية بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال الرؤية المستقبلية بمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.41) وبدرجة متوسطة.

## فيما يتعلق بالمجالات منفردة:

## المجال الأول: الاستشراف

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لجميع فقرات المجال كما يتضح في جدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة لفقرات الاستشراف

| الرقم        | الرتبة | الفقرة                                                                         | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|--------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| 5            | 1      | يقدم مدير المدرسة اقتراحات لتجنب حدوث مشاكل في المدرسة.                        | 3.60            | 1.07              | متوسطة |
| 3            | 2      | يهتم مدير المدرسة بعمل تغذية راجعة لإجراءات العمل في المدرسة وبشكل مستمر.      | 3.56            | 1.05              | متوسطة |
| 1            | 3      | يحرص مدير المدرسة دائماً على القضايا الاستراتيجية ذات الأثر في مستقبل المدرسة. | 3.54            | 1.00              | متوسطة |
| 2            | 3      | يتابع مدير المدرسة التغيرات الحاصلة في البيئة المحيطة.                         | 3.54            | 1.04              | متوسطة |
| 4            | 5      | يستفيد مدير المدرسة من الخبرات الشخصية تماشياً مع الأحداث المستقبلية.          | 3.46            | 1.07              | متوسطة |
| المجال الكلي |        |                                                                                |                 |                   |        |
|              |        |                                                                                | 3.53            | 0.97              | متوسطة |

يتضح من جدول (3) أن المستوى الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الاستشراف لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي للإجابات (3.53)، وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري (0.97) كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.46-3.60).



## المجال الثاني: تفكير النظم

تم استخدام المتوسط الحسابي، ودرجة الاستجابة والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لجميع فقرات المجال كما يتضح في جدول (4).

| الرقم        | الرتبة | الفقرة                                                                   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|--------------|--------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| 2            | 1      | ينظر مدير المدرسة إلى المدرسة على أنها نظام مترابط ومتناسق.              | 3.56            | 1.05              | متوسطة |
| 1            | 2      | يسعى مدير المدرسة إلى دراسة الأفكار الجديدة مجتمعة.                      | 3.48            | 1.04              | متوسطة |
| 4            | 3      | يملك مدير المدرسة المقدرة على الرؤية والتبصر للأحداث التي تحيط بالمدرسة. | 3.47            | 1.02              | متوسطة |
| 3            | 4      | يحرص مدير المدرسة على دراسة المشكلات من عدة زوايا.                       | 3.45            | 1.08              | متوسطة |
| 6            | 5      | يحلل مدير المدرسة المشكلة بالنظر إلى أسبابها مجتمعة.                     | 3.44            | 1.03              | متوسطة |
| 5            | 6      | يهتم مدير المدرسة بدراسة جميع الأفكار التي يقدمها المعلمين.              | 3.40            | 1.06              | متوسطة |
| المجال الكلي |        |                                                                          | 3.46            | 0.97              | متوسطة |

يتضح من جدول (4) أن المستوى الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال تفكير النظم لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي للإجابات (3.46)، وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري (0.97) كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.40 - 3.56).

## المجال الثالث: الشراكة

استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة لجميع فقرات المجال كما يتضح في جدول (5).

| الرقم        | الرتبة | الفقرة                                                                        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|--------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| 1            | 1      | يحدد مدير المدرسة مهام المعلمين ليتعرف كل منهم على واجباته ومسؤولياته.        | 3.62            | 1.06              | متوسطة |
| 2            | 2      | يعتمد مدير المدرسة على أساليب الشراكة مع المدارس المجاورة.                    | 3.43            | 1.03              | متوسطة |
| 5            | 3      | يحرص مدير المدرسة على ديمومة التواصل مع المدارس والمؤسسات ذات العلاقة بالعمل. | 3.42            | 1.05              | متوسطة |
| 4            | 3      | يسعى مدير المدرسة لاستقطاب الخبرات من المجتمع المحلي لتقديم الخدمة للمدرسة.   | 3.42            | 1.05              | متوسطة |
| 3            | 5      | يطور مدير المدرسة مهارات المعلمين من خلال الشراكة مع المدارس الأخرى.          | 3.33            | 1.06              | متوسطة |
| المجال الكلي |        |                                                                               | 3.44            | 0.97              | متوسطة |

يتضح من جدول (5) أن المستوى الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الشراكة لدى مديري المدارس الثانوية قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي للإجابات (3.44)، وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري (0.97) كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.33 - 3.62).

## المجال الرابع: الدافعية

استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة لجميع فقرات المجال كما يتضح في جدول (6).

| الرقم        | الرتبة | الفقرة                                                                     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|--------------|--------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| 3            | 1      | يهتم مدير المدرسة بإبراز قصص نجاح المعلمين أمام الجميع.                    | 3.45            | 1.07              | متوسطة |
| 2            | 2      | يحرص مدير المدرسة على تشجيع التفاعل بين المعلمين ودفعهم للعمل بروح الفريق. | 3.44            | 1.07              | متوسطة |
| 1            | 3      | يوفر مدير المدرسة مناخاً صحياً ملائماً يساعد المعلمين على زيادة انجازاتهم. | 3.43            | 1.04              | متوسطة |
| 4            | 4      | يتبنى مدير المدرسة الأفكار الجديدة ويدعمها.                                | 3.42            | 1.07              | متوسطة |
| 5            | 4      | يشجع مدير المدرسة المعلمين الذين يفكرون خارج نطاق تخصصهم.                  | 3.42            | 1.08              | متوسطة |
| المجال الكلي |        |                                                                            | 3.43            | 1.00              | متوسطة |

يتضح من جدول (6) أن المستوى الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الدافعية لدى مديري المدارس الثانوية قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي للإجابات (3.43)، وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري (1.00)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.42 - 3.45).

## المجال الخامس: الرؤية المستقبلية

استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة لجميع فقرات المجال كما يتضح في جدول (7).

| جدول (7): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً، والانحرافات المعيارية، ودرجة الاستجابة لفقرات مجال الرؤية المستقبلية |        |                                                                                        |                 |                   |        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| الرقم                                                                                                             | الرتبة | الفقرة                                                                                 | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
| 1                                                                                                                 | 1      | يُشارك مدير المدرسة جميع المعلمين في صناعة القرارات المستقبلية.                        | 3.44            | 1.03              | متوسطة |
| 2                                                                                                                 | 1      | يعتمد مدير المدرسة على رؤية ورسالة المدرسة في اتخاذ القرارات.                          | 3.44            | 1.03              | متوسطة |
| 3                                                                                                                 | 3      | يمتلك مدير المدرسة المقدرة على إقناع المعلمين برؤية المدرسة الاستراتيجية.              | 3.43            | 1.02              | متوسطة |
| 4                                                                                                                 | 3      | يترجم مدير المدرسة رؤية ورسالة المدرسة على أرض الواقع من خلال الخطة التطويرية للمدرسة. | 3.43            | 1.04              | متوسطة |
| 5                                                                                                                 | 5      | يستقرئ مدير المدرسة المستقبل ليطور استراتيجيات المدرسة.                                | 3.41            | 1.02              | متوسطة |
| 6                                                                                                                 | 6      | يطبق مدير المدرسة طرق مبتكرة لحل المشكلات في المدرسة.                                  | 3.34            | 1.09              | متوسطة |
|                                                                                                                   |        | المجال الكلي                                                                           | 3.41            | 0.97              | متوسطة |

يتضح من جدول (7) أن المستوى الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الرؤية المستقبلية لدى مديري المدارس الثانوية قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي للإجابات (3.41)، وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري (0.97) كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.34-3.44).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: "ما مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي، والأهمية النسبية، والانحراف المعياري ودرجة الاستجابة لكل فقرة من فقرات بُعد مستوى إدارة الأزمات، وللبُعد بشكل عام وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء، كما هو مبين في جدول (8).

| جدول (8): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً، والانحرافات المعيارية، ودرجة الاستجابة لفقرات بُعد مستوى إدارة الأزمات |        |                                                                                                                 |                 |                   |        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| الرقم                                                                                                               | الرتبة | الفقرة                                                                                                          | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
| 4                                                                                                                   | 1      | يجري مدير المدرسة فحوصات سلامة شاملة ودورية لمبنى المدرسة.                                                      | 3.32            | 1.08              | متوسطة |
| 5                                                                                                                   | 2      | يوزع مدير المدرسة المسؤوليات على المعلمين لمواجهة الأزمات.                                                      | 3.30            | 1.10              | متوسطة |
| 2                                                                                                                   | 3      | يضع مدير المدرسة خططاً إجرائية للتعامل مع الأزمات ضمن الخطة التطويرية.                                          | 3.29            | 1.07              | متوسطة |
| 11                                                                                                                  | 4      | يتخذ مدير المدرسة قرارات سريعة وحاسمة لمواجهة الأزمات.                                                          | 3.28            | 1.11              | متوسطة |
| 18                                                                                                                  | 5      | يستشير مدير المدرسة ذوي الخبرة في التعامل مع الأزمات.                                                           | 3.26            | 1.08              | متوسطة |
| 1                                                                                                                   | 6      | يستشعر مدير المدرسة حدوث الأزمات.                                                                               | 3.23            | 1.07              | متوسطة |
| 12                                                                                                                  | 6      | يشجع مدير المدرسة على الحلول الابتكارية من المعلمين وقت حدوث الأزمة.                                            | 3.23            | 1.08              | متوسطة |
| 6                                                                                                                   | 8      | ينظم مدير المدرسة برامج تدريبية ترفع كفاءة المعلمين في مواجهة الأزمات.                                          | 3.20            | 1.06              | متوسطة |
| 3                                                                                                                   | 8      | يبتكر مدير المدرسة برامج وخطط بديلة للأزمات الطارئة.                                                            | 3.20            | 1.09              | متوسطة |
| 8                                                                                                                   | 8      | يقوم مدير المدرسة بمسح دوري للبيئة المدرسية من أجل التعرف على الأزمات الممكن حدوثها مستقبلاً.                   | 3.20            | 1.06              | متوسطة |
| 13                                                                                                                  | 11     | يشجع مدير المدرسة المعلمين على دراسة الظواهر والمشكلات الاجتماعية المسببة للأزمات ذات الصلة.                    | 3.19            | 1.07              | متوسطة |
| 15                                                                                                                  | 11     | يفوض مدير المدرسة للمعلمين الصلاحيات المطلوبة في إدارة الأزمات.                                                 | 3.19            | 1.09              | متوسطة |
| 7                                                                                                                   | 13     | يشكل مدير المدرسة فريق مدرب قادر على التعامل مع الأزمات في حال حدوثها.                                          | 3.18            | 1.10              | متوسطة |
| 9                                                                                                                   | 13     | يحرص مدير المدرسة على جمع المعلومات وتخزينها وتبويبها وتحليلها للاستفادة منها في حل الأزمات.                    | 3.18            | 1.12              | متوسطة |
| 16                                                                                                                  | 13     | يستخدم مدير المدرسة تكنولوجيا المعلومات عند إدارة الأزمات.                                                      | 3.18            | 1.08              | متوسطة |
| 19                                                                                                                  | 13     | يعمل مدير المدرسة على تطوير قدرات ومهارات المعلمين بناءً على الدروس المستفادة من الأزمة.                        | 3.18            | 1.09              | متوسطة |
| 17                                                                                                                  | 17     | يتبنى مدير المدرسة سياسة الباب المفتوح في الاتصالات الداخلية والخارجية ليمنع حدوث الأزمات أو التقليل من أثارها. | 3.17            | 1.10              | متوسطة |
| 20                                                                                                                  | 18     | يمنح مدير المدرسة جوائز للمعلمين المساهمين في حل الأزمات.                                                       | 3.13            | 1.12              | متوسطة |
| 14                                                                                                                  | 19     | يبتكر مدير المدرسة برامج للطلبة والمعلمين لتفريغ انفعالاتهم من آثار الأزمة.                                     | 3.09            | 1.11              | متوسطة |
| 10                                                                                                                  | 20     | يوفر مدير المدرسة صناديق للمقترحات للتعرف على ما يواجهه المعلمين والطلبة من تحديات.                             | 3.03            | 1.13              | متوسطة |
|                                                                                                                     |        | المجال الكلي (إدارة الأزمات)                                                                                    | 3.20            | 0.99              | متوسطة |

يتضح من جدول (8) أن المستوى الكلي لإجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات بُعد مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية قد جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للإجابات (3.20)، وقد بلغت قيمة الانحراف المعياري (0.99) مما يدل على عدم تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة واقترابهم من الوسط الحسابي، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.03-3.32) حيث جاءت الفقرة (4) التي تنص على "يجري مدير المدرسة فحوصات سلامة شاملة ودورية لمبنى المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.32) وبانحراف معياري (1.08) وبدرجة متوسطة، في حين جاءت الفقرة (10) التي تنص على "يوفر مدير المدرسة صناديق للمقترحات للتعرف على ما يواجهه المعلمين والطلبة من تحديات" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.03) وبانحراف معياري (1.13) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصَّ على: "هل هناك علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي ومستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط (pearson) لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك لتحديد العلاقة بين درجة الذكاء الاستراتيجي، ومستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، و جدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة الذكاء الاستراتيجي، ومستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية من وجهة نظر المعلمين

| المجال                                         | معامل الارتباط (pearson) مع مستوى إدارة الأزمات | مستوى الدلالة |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------|
| الاستشراف                                      | .6600**                                         | 0.00          |
| تفكير النظم                                    | .6620**                                         | 0.00          |
| المشاركة                                       | .6590**                                         | 0.00          |
| الرؤية المستقبلية                              | .6810**                                         | 0.00          |
| الدافعية                                       | .6770**                                         | 0.00          |
| بُعد درجة الذكاء الاستراتيجي (المجالات مجتمعة) | .6880**                                         | 0.00          |

\*\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ )

يوضح جدول (9) أن نتائج معامل ارتباط بيرسون لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين في محافظة الزرقاء حول العلاقة بين الدرجة الكلية للذكاء الاستراتيجي، ومستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية، إذ تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (R) (0.688).

كما تبين وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين جميع المجالات الفرعية: (الاستشراف، تفكير النظم، المشاركة، الرؤية المستقبلية، الدافعية) مع مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين أفراد عينة الدراسة، كما تبين أن جميع معاملات الارتباط كانت متقاربة حيث كانت أكبر علاقة ارتباطية بين مجال الرؤية المستقبلية ومستوى إدارة الأزمات، بينما كانت العلاقة الارتباطية الأقل بين مجال المشاركة ومستوى إدارة الأزمات.

#### مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على: "ما درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟"

بيّنت النتائج أنّ درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمحافظة الزرقاء، وجاء مجال الاستشراف بالمرتبة الأولى، تبعه مجال تفكير النظم في المرتبة الثانية، ومجال المشاركة بالمرتبة الثالثة، ثمّ مجال الدافعية بالمرتبة الرابعة، وجاء بالمرتبة الأخيرة مجال الرؤية المستقبلية.

تُعزى هذه النتائج إلى اهتمام مديري المدارس بالذكاء الاستراتيجي، حيث أنه يرتبط بجميع مجالات الإدارة المدرسية ويوفر الدعم اللازم لتحقيق القدرة التنافسية للمدرسة والتخطيط المسبق للأزمات المتوقعة من خلال الخطة التطويرية للمدرسة، وحول أهمية هذا النوع من الذكاء لدى مديري ومعلمي الوزارة طرحت وزارة التربية والتعليم برامج تنمية مهنية مختصة بهذا الموضوع عبر منصة تدريب المعلمين لتطوير مهاراتهم المهنية.

ويمكن تفسير سبب عدم تحقيق الدرجة المرتفعة في استجابات أفراد العينة، بسبب حداثة مفهوم الذكاء الاستراتيجي في مجال الإدارات التربوية، وأن أفراد عينة الدراسة يرون قلة وجود قيادات في المدارس تسم بالذكاء الاستراتيجي ولديهم قدرة على الاستشراف والتنبؤ وقراءة المستقبل وابتكار طرق حديثة في سياسة الابداع والتفكير الشمولي، كما ذكرها (حجازين، 2015).

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كنعان (2020)، ودراسة الشّمري (2018)، ودراسة بليح (2023)، ودراسة شمل (2021)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أنّ درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي كانت بدرجة متوسطة.

بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة القرني (2016)، جاءت بدرجة منخفضة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: "ما مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين؟"

بيّنت نتائج السؤال الثاني أن مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة متوسطة.

يُعزى ذلك إلى نظرة المعلم إلى مدير المدرسة كمسؤول عن كل ما يتعلق بمدرسته، وهو من يقوم بالتواصل المستمر مع الجهات المعنية لنقل أي معلومة تتعلق بالأزمة وتصعيدها إلى الجهات المعنية سواء كانت أمنية كالشرطة والدفاع المدني أو إدارية كالوزارة كونهم يمتلكون الكفاءة والمؤهلات لمعالجة تلك الأزمة، ونظرًا إلى شدة الأزمة الأخيرة التي واجهت مدارس العالم ومدارس الأردن، حيث تم مواجهتها بشكل مقبول ضمن الامكانيات التقنية والبشرية والاقتصادية. ومن الممكن أن استجابات افراد العينة جاءت متوسطة في امتلاك مديري مدارسهم لمهارة إدارة الأزمات يعزى إلى حداثة المنهجية العلمية والبحثية عند بعض مديري المدارس في مواجهة الأزمات ومحدودية الصلاحيات الممنوحة للإدارة المدرسية أثناء وقوع الأزمات مما يضعف المقدرة على إدارتها بدرجة كبيرة وهذا أيضًا ما أشارت إليه دراسة العرجان (2021)، إضافة إلى نقص البرامج التدريبية المطروحة من قبل وزارة التربية والتعليم لتأهيل المديرين ومنحهم الخبرة اللازمة للتعامل مع الأزمات بكفاءة، مما يتطلب زيادة البرامج التدريبية على إدارة الأزمات، ويعود السبب أيضًا إلى قلة وجود فريق إدارة أزمات متفرغ، بل يقتصر الأمر على تكوين لجان لحفظ الأمن والسلامة في المدرسة تقتصر وظيفتها على حل أزمة بحلول فورية بعد وقوعها وليس الوقاية منها، بالإضافة إلى اعتقاد بعض المعلمين بأن مديري مدارسهم ليس لديهم الخبرة الكافية لإدارة الأزمات مما يتطلب من مديري المدارس إشراك المعلمين بوضع تصورات مستقبلية للأزمات وعمل تقارير وخطط طوارئ بديلة يمكن من خلالها تجنب الأزمات المتوقعة وإعلامهم بتحديثاتها أولاً بأول، إضافة إلى تخوف بعض مديري المدارس بأن تفويض الصلاحيات أثناء الأزمات قد يجرد المدير من السلطة القيادية لإدارة المدرسة، فيتجنب ذلك، كل ذلك ساهم في تقييم المعلمين وعدم التوصل إلى مستوى إدارة أزمات بكفاءة وفاعلية.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قدور (2022) التي وضّحت أن قلة البرامج التدريبية في مجال إدارة الأزمات ومحدودية صلاحيات مديري المدارس أثناء وقوع الأزمات، يفسر الدرجة المتوسطة في مستوى مديري المدارس في إدارة الأزمات بشكل عام في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين. وأشارت دراسة معاينة (2022) إلى أن مستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة بسبب الضغوطات التي تقع على عاتق مديري المدارس ولا تتيح لهم مجال التخطيط للتعامل مع تلك الأزمات.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ناباتة (2022) حيث جاءت درجة ممارسة إدارة الأزمات من قبل المدارس الحكومية في لواء ماركا في العاصمة عمان جاءت مرتفعة بسبب اطلاع مديري المدارس على آليات وأساليب مهارات التعامل مع المشكلات في الميدان التربوي وبشكل كبير. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصَّ على: "هل هناك علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة الذكاء الاستراتيجي ومستوى إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الزرقاء؟"

بيّنت نتائج السؤال الثالث وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية ودالة إحصائية بين درجة الذكاء الاستراتيجي ومستوى إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، وتأتي هذه النتيجة عندما يمارس الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس، فكلما زادت الممارسة زاد في مقابلها مستوى إدارة الأزمات، فالعلاقة طبيعية ومنطقية.

وتأتي هذه النتيجة من خلال وجود مديري مدارس قادرين على استشراف المستقبل والتجديد والتطوير والتصدي للتحديات التربوية لكن بنسب متوسطة، وإيجاد حلول بطريقة مدروسة غير عشوائية، وتحفيز المعلمين ودعمهم من خلال المكافآت المادية والمعنوية، ووضع رؤية مستقبلية للمدرسة بإشراك جميع المعلمين، وتكوين شراكات مع المدارس المجاورة والمؤسسات ذات العلاقة للارتقاء بالمدرسة وتحقيق الأهداف بدرجة عالية من الكفاءة لتحقيق رؤية وزارة التربية والتعليم وفلسفة التربية ومبادئ السياسة العامة بتوجيه النظام التربوي لتحقيق حاجات الفرد والمجتمع والتوازن فيما بينهم. وتوفر خطة قيادية تساعد على تدريب جميع المعلمين لتنميتهم المهنية، ويعتبر الذكاء الاستراتيجي لمدير المدرسة سلاح تنافسي يساهم في إدارة الأزمات وتحقيق التميز للمدرسة والقدرة على وضع حلول استراتيجية لجميع الأزمات من خلال التخطيط المسبق لها وتوفير معلومات دقيقة يستند عليها المدير في إدارته للأزمة من خلال الخطة التطويرية للمدرسة.

وافقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبد السلام (2023) التي توصّلت إلى تصورات مقترحة لتطوير وحدات إدارة الأزمات الجامعية على ضوء مدخل الذكاء الاستراتيجي. وأكدت دراسة كنعان (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين درجة ممارسة القادة الأكاديميين للذكاء الاستراتيجي ومستوى الرضا الوظيفي وتحقيق الرضى الوظيفي يعني تحقيق الدافعية والتي تعتبر بُعد من أبعاد الذكاء الاستراتيجي، وأكد على هذه النتيجة دراسة الزعبي (2022) التي أشارت إلى العلاقة الارتباطية بين إدارة الأزمات لدى مديري المدارس ومستوى الدافعية والإنجاز لدى المعلمين. وتتوافق النتيجة مع دراسة قدور (2022) إلى العلاقة الارتباطية بين كفايات التخطيط لدى مديري المدارس وعلاقتها بإدارة الأزمات، والتخطيط هو من أهم خصائص القائد الاستراتيجي وبيّنت دراسة العرجان (2021) العلاقة الارتباطية بين التكامل المعرفي وإدارة الأزمات والتكامل المعرفي هو من أهداف الذكاء الاستراتيجي.

وضّحت أدبيات كثيرة الدور المحوري للذكاء الاستراتيجي في اتخاذ القرارات الناجحة بالمؤسسات التربوية كدراسة معاينة (2021) حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي ومجالاته وعملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس، وتعتبر عملية اتخاذ القرار هي صلب إدارة الأزمات كما ذكرها أبو الغنم (2015) بأن الذكاء الاستراتيجي أداة تمكن المدير من اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات. وهذا يعني أن اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب لدى مديري المدارس يحتاج إلى مدير مدرسة يتمتع بدرجة عالية من الذكاء الاستراتيجي الذي يمكنه من اتخاذ قرارات سريعة وصحيحة عند إدارة الأزمات مما يعود بالفائدة على المدرسة التي يدير شؤونها، لتحقيق الأهداف المنشودة والمخطط لها مسبقاً وتحقيق رؤية ورسالة وزارة التربية والتعليم.

#### التوصيات:

- أظهرت نتائج الدراسة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة إلى مجموعة من التوصيات:
- تعزيز مفهوم الذكاء الاستراتيجي لدى مديري المدارس من خلال قيام وزارة التربية والتعليم بإدراج مهارات الذكاء الاستراتيجي في سائر برامج التنمية المهنية لمديري المدارس.
- تنوع آليات الشراكة واستقدام خبراء للمدارس للتدريب على أساليب إدارة الأزمات للارتقاء بمستوى إدارة الأزمات في المدارس.
- تطوير أساليب تعزيز إنجازات المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم من خلال الاهتمام بالحوافز المادية للمعلمين كدافع للإنجاز.
- تفعيل الشراكة بين المدارس لتبادل الخبرات وتنفيذ التجارب للارتقاء بأداء المدرسة.
- منح موضوعات الذكاء الاستراتيجي اهتمامات بحثية أكبر بوصفه من المواضيع الهامة مستقبلاً حتى يحدث الدمج بين المعرفة والذكاء.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم محمد إبراهيم، محمود، هبة، محمد، عبد السلام. (2021). أثر الذكاء الاستراتيجي على تحسين الأداء التنظيمي للمؤسسات التعليمية دراسة ميدانية على الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 4(12)، 456-476.
- أبو الغنم، خالد محمد عبد العزيز. (2015). أثر الذكاء الاستراتيجي في فاعلية صنع القرارات في شركات التأمين السعودية العاملة بمدينة جدة: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والاقتصادية*، 2(5)، 237-264.
- أحمد، إبراهيم. (2001). *إدارة الأزمة التعليمية منظور عالمي*. المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- البطش، محمد، وأبو زينة، فريد. (2007). *مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- البلوشي، سميرة. (2020). نور القيادة الإلكترونية في إدارة الأزمات التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في محافظة الجوموم. *المجلة التربوية الدولية المختصة*، 9(4)، 122-145.
- بليح، مخلص رمضان. (2023). الذكاء الاستراتيجي كمدخل لتحقيق الإصلاح الإداري بالجامعات المصرية. *مجلة بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية*، 4(1): 149-192.
- الزامل، علي، والغنبوصي، سالم، وسليمان، سعاد. (2007). الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3، 8، 150-175.
- الزعي، رشا عبد الخالق محمد. (2022). درجة ممارسة مدرّاء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان. *مجلة كلية التربية*، 11(2)، 127 – 166.
- الشمري، بدرية عوض طليحان. (2022). تنمية الإبداع الإداري لمديري مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء مدخل الذكاء الاستراتيجي. *مجلة كلية التربية*، 37، 306-327.
- شمل، شيماء عباس. (2021). الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى أساتذة الجامعة. *مجلة الدراسات المستدامة الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة*، 3، 72-99.
- عبد السلام، أماني محمد شريف، ومحمد، ثابت حمدي ثابت. (2023). تطوير وحدات إدارة الأزمات الجامعية المصرية على ضوء مدخل الذكاء الاستراتيجي في مصر. *المجلة التربوية*، 107، 511-599.
- العرجان، عاطف محمود محمد. (2021). إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل خلال جائحة كورونا: الواقع والمعوقات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5، 48، 20-51.
- قحطان عبد علي، وسام، داود، عواد، إيمان. (2021). التكامل المعرفي وعلاقته بإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية. *مجلة المستنصرية للعلوم والتربية*، 3، 22، 325 – 340.



- قدورة، حلا فاروق محمود. (2022). كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الأردنية وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- القرني، عبد الله. (2019). أثر الذكاء الاستراتيجي على عملية اتخاذ القرارات لدى قادة المدارس بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 44 (12)، 79-88.
- مصطفى، عبد الجليل. (2020). عن اتخاذ القرارات الذكية. ط 1، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- مطر، محمد عبد الهادي. (2018). دور الذكاء الاستراتيجي في تعزيز سمعة المنظمات التعليمية (دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم بقطاع غزة). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المعاينة، عمر باجس زكي. (2022). القيادة الإبداعية وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- نابطة، رشا نعيم محمد. (2022). القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

#### ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Beal, D. J. Cohen, R. R. Burke, M. J. & Mc Lendon, C. L. (2003). Cohesion and Performance in Groups. A Meta- Analytic Clarification of Construct Relations. *Journal of Applied Psychology*, 88 (6), 989 – 1004. [CrossRef]
- Bierly, E, Eric, H, & Edward, W.C. (2000). Organizational Learning, Knowledge and Wisdom. *Journal of Organizational Change Management*, 13 (6), 595 – 618. [CrossRef]
- Gonzales, M. & Zaina, A. (2008). Strategic Intelligence Framework. *Teradata Magazine*, 8(2), 161-549.
- Reigle, J. (2008). *Strategic Intelligence for Better Design from Management United State of America*. Bascom Hill Publishing Group.
- Saad, H, & Abd El - latief, M. (2023). Does Strategic Intelligence Impact the Achievement of Crisis Management Effectiveness? Evidence from Four and Five – Star Hotels in Luxor and Aswan. *Journal of Association of Arab Universities for Tourism and Hospitality (JAAUTH)*, 24(1), 1 – 24. [CrossRef]

#### ثالثًا: رومنة المراجع العربية

- Abw Alghnm, Khalid Mhmd 'Ebd Al'ezyz. (2015). Athr Aldka' Alastryjy Fy Fa'elyh Sn'e Alqrrat Fy Shkrat Altamyn Als'ewdyh Al'eamlh Bmdynh Jdh: Drash Mydanyh. Mjlh Jam'eh Alqds Almftwhh Llabhath Waldrasat Aledaryh Walaqtsadyh, 2 (5), 237-264
- Ahmd, Ebrahym. (2001). Edarh Alazmh Alt'elymyh Mnzwr 'Ealmy. Almkth Al'elmy Llkmbwytr Walnshr Waltwzy'e.
- Alblwshy, Smyrh. (2020). Nwr Alqyadh Alektrwnyh Fy Edarh Alazmat Alt'elymyh Mn Wjhh Nqr Qadh Mdars Alt'elym Al'eam Fy Mhafzh Aljmw. Almjhl Altrbwyh Aldwlyh Almkhtsh, 9(4), 122-145.
- Albtsh, Mhmd, Wabw Zynh, Fryd. (2007). Mnahj Albhth Al'elmy Tsmym Albhth Walthlyl Alehsa'ey. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e Waltba'eh.
- Al'erjan, 'Eatf Mhmwd Mhmd. (2021). Edarh Alazmat Lda Mdyry Almdars Alhkwmyh Fy Mhafzh Alkhlyl Khllal Ja'ehh Kwrwna: Alwaq'e Walm'ewqat. Mjlh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 5, 48, 20-51 .
- Alm'eay'eh, 'Emr Bajs Zky. (2022). Alqyadh Alebda'eyh W'elaqtha Bedarh Alazmat Lda Mdyry Almdars Althanwyh Fy Mhafzh Madba Mn Wjhh Nqr Alm'elmy. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Alhashmyh, Alzrq'a, Alardn.
- Alqrny, 'Ebd Allh. (2019). Athr Aldka' Alastryjy 'Ela 'Emlyh Atkhad Alqrrat Lda Qadh Almdars Bmdynh Tbwk. Mjlh Klyh Altrbyh Balmnsrwh, 44 (12), 79-88.
- Alshmry, Bdryh 'Ewd Tlyhan. (2022). Tnmyh Alebda'e Aledary Lmdyry Mdars Almrhlh Alabtda'eyh Bdwlyh Alkwyt Fy Dw' Mdkhl Aldka' Alastryjy. Mjlh Klyh Altrbyh, 37, 306-327.
- Alzamly, 'Ely, Walghnbwshy, Salm, Wslyman, S'ead. (2007). Alazmat Almdrsyh Wasalyb Alt'eaml M'eha Fy Mdars Sltnh 'Eman. Mjlh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 8,3, 150-175.
- Alz'eby, Rsha 'Ebd Alkhalq Mhmd. (2022). Drjh Mmarsh Mdra' Almdars Alasasyh Llazmat Altrbwyh Wathrha 'Ela Daf'eyh Alenjz Llm'elmy Fy Al'easmh 'Eman. Mjlh Klyh Altrbyh, 11(2), 127 – 166.



- Blyh, Mkhls Rmdan. (2023). Aldka' Alastryjy Kmdkhl Lthqyq Aleslah Aledary Baljam'eat Almsryh. Mjhl Bhwth Fy Alkhdmh Alajtma'eyh Altnmwyh, 4 (1): 192-149.
- 'Ebdalslam, Amany Mhmd Shr؁F, Wmhmd, Thabt Hmdy Thabt. (2023). Ttwyr Whdat Edarh Alazmat Aljam'eyh Almsryh 'Ela Dw' Mdkhl Aldka' Alastryjy Fy Msr. Almjhl Altrbwyh, 107, 511-599.
- Ebrahym Mhmd Abraham, Mhmwd, Hbh, Mhmd, 'Ebd Alslam. (2021). Athr Aldka' Alastryjy 'Ela Thsyn Alada' Altnzymy Llm'essat Alt'elymyh Drash Mydanyh 'Ela Alakadymy Al'erbyh Ll'elwm Waltknwlwjya Walnql Albhry. Almjhl Al'elmyh Lldrasat Altjaryh Walby'eyh, 4(12), 456-476.
- Mstfa, 'Ebd Aljlyl. (2020). 'En Atkhad Alqrrat Aldkyh. T1, Mktbh Almlk Fhd Alwtyny.
- Mtr, Mhmd 'Ebd Alhady. (2018). Dwr Aldka' Alastryjy Fy T'ezyz Sm'eh Almnzmat Alt'elymyh (Drash Tbyqyh 'Ela Wzarh Altrbyh Walt'elym Bqta'e Ghzh). Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Aleslamy, Ghzh.
- Nbabth, Rsha N'e؁M Mhmd. (2022). Alqyadh Alebda'eyh Lda Mdyry Almdars Alhkwmyh W'elaqtha Bedarh Alazmat Mn Wjhh Nzr Alm'elmy Fy Al'easmh 'Eman. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn.
- Qdwrh, Hla Farwq Mhmwd. (2022). Kfayat Altkhtyt Alastryjy Lda Mdyry Almdars Alardnyh W'elaqtha Bedarh Alazmat Mn Wjhh Nzr Alm'elmy. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst, 'Eman.
- Qhtan 'Ebd 'Ely, Wsam, Dawd, 'Ewad, Eyman. (2021). Altkaml Alm'erfy W'elaqth Bedarh Alazmat Lda Mdyry Almdars Althanwyh. Mjhl Almstnsryh Ll'elwm Waltrbyh, 3, 22, 325 – 340.
- Shml, Shyma 'Ebas. (2021). Aldka' Alastryjy W'elaqth Balslw Alqyady Lda Asatdh Aljam'eh. Mjhl Aldrasat Almstdamh Aljm'eyh Al'elmyh Lldrasat Altrbwyh Almstdamh, 3, 72-99.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بسلطنة عُمان  
Applications of Artificial Intelligence in Education in the  
Sultanate of Oman

ياسر بن جمعة بن خميس الشهومي

Yasser Juma Khamis Al-Shuhomi

دكتورة في تحليل نظم التربية والتكوين - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

Doctorate in Education and Training Systems Analysis, Ministry of Education, Sultanate of Oman

yasser.guma@gmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/9/8

Revised

مراجعة البحث

2024/7/23

Received

استلام البحث

2024/7/5

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.7>



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

## تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بسلطنة عُمان

# Applications of Artificial Intelligence in Education in the Sultanate of Oman

### الملخص:

الأهداف: تهدف الدراسة إلى رفع مستوى الوعي والمعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أبرز استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أبرز أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة التي تناسب واقع مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان. المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة متضمنة قائمه بأبرز وأحدث تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من أجل تحديد أهم التطبيقات المستخدمة في التعليم بسلطنة عُمان، ولتحديد أنسب استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم التي تتوافق مع واقع المدارس العمانية، ومجالات استخدامها، وتحديد قائمة بأحدث أدوات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في قطاع التعليم. النتائج: توصلت الدراسة إلى أن مستوى وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة، أما مستوى معرفة المعلمين باستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة، كما جاء مستوى وعي ومعرفة المعلمين بأدوات الذكاء الاصطناعي بدرجة متوسطة، وحصل دور مدارس التعليم العام في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم حصل على متوسط عام بدرجة متوسطة. أما دور المعلمين في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم على الواقع جاء بدرجة متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى قائمه بأبرز التطبيقات المستخدمة وأنسبها ومجالات استخدامها، وأبرز التجارب والمبادرات. الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجية واضحة للتوعية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وتدريب المعلمين على استخدامها بما يخدم تطوير العملية التعليمية، والاستفادة من قائمة استخدامات الذكاء الاصطناعي في المدارس وقائمة أدوات الذكاء الاصطناعي التي تناسب واقع مدارسنا، وإدراجها من ضمن برامج تأهيل المعلمين لاستخدامها والاستفادة منها في مجال عملهم.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ المعلمين؛ مدارس التعليم العام.

### Abstract:

**Objectives:** The study aims to raise awareness and knowledge of artificial intelligence applications in education, identify the most prominent uses of artificial intelligence applications in education, and identify the most prominent artificial intelligence tools used that suit the reality of public education schools in the Sultanate of Oman.

**Methods:** To achieve the study objectives, a questionnaire was applied that included a list of the most prominent and latest applications of artificial intelligence in education in order to identify the most important applications used in education in the Sultanate of Oman and the most appropriate uses of artificial intelligence applications in education that are compatible with the reality of Omani schools, and their areas of use, and to identify a list of the latest artificial intelligence tools that can be used in the education sector.

**Results:** The study found that the level of teachers' awareness of artificial intelligence applications was high while the level of teachers' knowledge of the uses of artificial intelligence applications was moderate, and the level of teachers' awareness and knowledge of artificial intelligence tools was moderate. The role of public education schools in activating artificial intelligence applications in education obtained a general average moderate. The role of teachers in using artificial intelligence applications in the educational process on the ground was at an average level, the study also came up with a list of the most prominent and appropriate applications used, their areas of use, and the most prominent experiments and initiatives.

**Conclusions:** The study recommended the necessity of adopting a clear strategy to raise awareness of artificial intelligence applications in education and train teachers to use them in a way that serves the development of the educational process, to benefit from the list of uses of artificial intelligence in schools and the list of artificial intelligence tools that suit the reality of our schools, and to include them in teacher qualification programs to use and benefit from them in their field of work.

**Keywords:** Artificial intelligence applications; teachers; general education schools.

## المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تطور هائل في مجال نظم المعلومات وما ارتبط بها كمجالات الاتصالات والشبكات، وتكنولوجيا المعلومات، ومجالات الأمن السيبراني، والذكاء الاصطناعي يُعد أحدث تقنيات الثورة الصناعية الرابعة ونظرًا لما تقدمه من إمكانيات مذهلة حيث يمكن أن تسرع تقديم الخدمات وبطرق أذكى وأكثر كفاءة ودقة في العديد من المجالات منها المجالات التربوية، وهو ما ألقى على عاتق المدارس مسؤوليات جسيمة لتطوير سياساتها ومناهجها واستراتيجياتها لمواكبة معطيات الثورة الصناعية الحديثة، والتي كانت بمثابة الشرارة التي أضاءت أمام التربويين مساحات جديدة في البحث عن إثراء ثقافة الذكاء الاصطناعي وتضمينه نظريًا وتطبيقيًا في مراحل التعليم المختلفة (المهدي، 2021). إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتزايد بصورة لا يمكن حصرها واستيعابها وتشمل جميع جوانب مجالات التعليم ويمكن الاستفادة منها في حل العديد من المشكلات التعليمية مع مراعاة التخطيط والتصميم والتنفيذ الجيد في البيئة التعليمية. ويبدو أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي أصبحت من أهم قضايا تكنولوجيا التعليم في الفترة القادمة حيث تتمتع بإمكانات وقدرات عالية من شأنها دعم العملية التعليمية وتغيير مسارها للأفضل (Zawacki- Richter et al, 2019.p20). تطبيقات الذكاء الاصطناعي لديها العديد من الامكانيات إذا تم استثمارها في التعليم يمكن أن تحقق أهداف كل من المعلمين والمتعلمين (Malik et.al, 2019,p1) لقد أصبح الذكاء الاصطناعي ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة العصر الحالي حيث إنه يساعد في تحقيق العديد من جوانب العملية التعليمية ويساعد الطلبة على مواكبة الحياة المعاصرة والتطور العلمي كما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم والمشاركة الفاعلة في المواقف التعليمية (البرعي، 2020، ص 344).

لذا أصبحت المؤسسات المدارس بحاجة إلى توظيف الذكاء الاصطناعي وتقنيات الثورة الصناعية الرابعة بما يخدم العملية التعليمية، كما أن تطور الذكاء الاصطناعي أصبح عاملاً مؤثرًا في الوظائف المستقبلية التي تتطلب مهارات تتعامل مع الثورة الصناعية الرابعة، لذلك يجب تضمين هذه المهارات في المناهج الدراسية بهدف تحسين طبيعة التعليم وتطوير أنظمتها، وتطبيق ثقافة الابتكار والتغيير والتطوير في المدارس من أجل إعداد جيل قادر على مسايرة التطورات في شتى المجالات (عمران، 2021).

ونظرًا لأهمية الذكاء الاصطناعي في مختلف القطاعات حظيت تطبيقات الذكاء الاصطناعي باهتمام كبير وواضح من قبل العديد من بلدان العالم وتم إدراجها ضمن رؤية العديد منها وذلك لمواكبة النمو المتسارع للمعرفة والتغير في مظاهر الحياة ومن أجل استشراف المستقبل والاستثمار والبحث في اقتصاد المعرفة. فعلى سبيل المثال أعدت الحكومة البريطانية الاستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي وتضمنت قسم الاستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم وذكرت أن أحد أهدافها تضمين مناهج الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام والمعاهد والجامعات وذلك لرفع سقف الإبداع ودعم منهجية الابتكار لدى الطلبة. (القمة العالمية للذكاء الاصطناعي، 2024) ولأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل عام تعمل الحكومة في سلطنة عمان من أجل الاستفادة منها في مختلف الاجتماعات ومنها قطاع التربية والتعليم حيث تم إدراجها ضمن رؤية سلطنة عمان 2040. تؤكد رؤية عمان 2040 بأن الذكاء الاصطناعي إحدى الممكّنات لتعزيز إنتاجية القطاعات الاقتصادية، وقد أشار جلاله السلطان هيثم بن طارق معظم في خطابه بتاريخ 23 فبراير 2020 م، "إننا إذ ندرك أهمية قطاع المؤسسات الصغيرة والمتوسطة وقطاع ريادة الأعمال لاسيما المشاريع التي تقوم على الابتكار والذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة وتدريب الشباب وتمكينهم للاستفادة من الفرص التي يتيحها هذا القطاع الحيوي ليكون بنية أساسية في منظومة الاقتصاد الوطني" (مجلس التعليم، 2020). ويتضح من الخطاب السامي الاهتمام الكبير بالاستفادة من الذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة في مختلف القطاعات، وهو ما تم ترجمته في رؤية عمان 2040 في الهدف الرابع (التعليم الجيد) من أهداف رؤية عُمان 2040 وانعكس على تطوير البنى التحتية اللازمة لهذا القطاع وكذلك تبني خطط تنفيذية لتفعيله على الواقع. ومن أبرز هذه البرامج التنفيذية البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة الذي يركز على تنمية القدرات البشرية الوطنية في الذكاء الاصطناعي، حيث تم إطلاق البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة في عام 2020 م، ويسعى البرنامج وفق الرؤية المحددة إلى بناء ميزة تنافسية لسلطنة عمان في تقنيات الذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة ويعمل البرنامج على إعداد خطة عمل وطنية متكاملة للذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة تشمل بناء القدرات والبحث والابتكار والتصنيع والاستثمار وتطوير الشركات الناشئة والسياسات والتشريعات. والتنسيق والتعاون مع الشركاء من القطاعين العام والخاص والجهات الأكاديمية والتكامل مع المشاريع والمبادرات القائمة على الذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة. والتواصل والتنسيق مع المنظمات والهيئات الدولية في المواضيع ذات العلاقة. (وزارة النقل والاتصالات وتقنية المعلومات، 2021).

وبما أن جميع الوحدات والمؤسسات الحكومية بالسلطنة علمًا أن توائم رؤيتها وفق رؤية عمان 2040، قامت جميع المؤسسات بما فيها مؤسسات التعليم بالعمل على التفاعل مع البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة الذي يهدف إلى تشجيع استخدام الذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة في القطاعات الأساسية مثل التعليم والصحة والدفاع والأمن والرعاية الاجتماعية وتحسين جودة الخدمات الحكومية، ودعم تحديث منظومة التعليم لتواكب المتطلبات التقنية الأساسية في مجال الذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة لتعزيز القدرات والمهارات التنافسية للأفراد ومن خلال تشجيع البحث العلمي والابتكار. (وزارة النقل والاتصالات وتقنية المعلومات، 2021).

يتضح أن الذكاء الاصطناعي أصبح واقعًا يتعمق بسرعة هائلة في مختلف جوانب الحياة، كما يتضح اهتمام السلطنة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، لذا وجب الاستفادة منه في مختلف القطاعات وأبرزها قطاع التعليم، ومن أجل معرفة واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بسلطنة عمان لا بد

من دراسة واقع الوعي والمعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي ومجالات استخدامها في التعليم والأدوات المستخدمة وتحديد موقعنا من استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم وبالتالي تحديد ما يجب علينا القيام به بناء على النتائج لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وهذا يتوافق مع البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة الذي يركز على تنمية القدرات البشرية الوطنية في الذكاء الاصطناعي، وهذا يتطلب ادخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من أجل تنمية القدرات البشرية.

#### مشكلة الدراسة:

انحصرت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى وعي ومعرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
- ما أبرز استخدامات أدوات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان؟
- ما أبرز أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان؟
- ما دور المدارس في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
- ما احتياجات المعلمين من أجل تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان بسلطنة عُمان؟

#### أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

- التعرف على مستوى وعي ومعرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- التعرف على واقع مدارس التعليم العام في الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تحديد أبرز استخدامات أدوات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان.
- تحديد أبرز أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان.
- التعرف على دور المدارس والمعلمين في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تحديد احتياجات المعلمين من أجل تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان.

#### أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في حيوية وحدانية الموضوع، ومسح واقع استخدامات وأدوات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان، وتعطي الدراسة صورة واقعية عن واقع الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بأبرز استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأبرز الأدوات المستخدمة في مدارس التعليم العام ومجالات استخدامها، كما تكشف الدراسة درجة وعي ومعرفة المعلمين باستخدامات وأدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم مما يساعد صناع القرار في تطوير خطط الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفق بيانات علمية. بالإضافة إلى الأهمية النظرية للدراسة من حيث مساهمة التوجهات الحديثة في مجالات البحث العلمي، وتماشياً مع رؤية عمان 2040، والبرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة في تشجيع البحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي والاستفادة منه في مختلف المجالات.

#### مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الاصطناعي:** يعرفه جون مكارثي Johon Mccarthy بأنه "علم وهندسة صناعة الآلات الذكية وخاصة برامج الحاسوب الذكي وبأنه أحد فروع علوم الحاسوب". (Wiskir chen, 2017)، ويعرفه (النجوي، 2023) بأنه فرع واسع من علوم الحاسوب يهتم بإنشاء آلات يمكنها التعلم واتخاذ القرارات وأداء المهام إلى مستوى يشبه أداء الإنسان، ويمكنها التعامل مع المهام المعقدة التي تتطلب عادةً لمسة بشرية. ويمكن لآلات الذكاء الاصطناعي المتقدمة أن تتعلم وتنمو من تلقاء نفسها بغض النظر عن التدخل البشري، ويعرفه فيرما (Verma, 2018.p.6) بأنه "ذلك المجال من علوم الحاسب الذي يركز بشكل أساسي على صنع مثل هذا النوع من الآلات الذكية والتي تعمل وتعطي ردود فعل مماثلة للبشر"، ويعرفه (آل مسعد والفراحي، 2023) بأنه "أجهزة وبرامج حاسوبية، وتطبيقات على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، تحاكي قدرات العقل البشري، ولديها القدرة على التصرف واتخاذ القرارات والعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها العقل البشري، بهدف الإفادة منها، وتوظيفها في التعليم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويعرف إجمالاً بأنه مجال علمي يهدف إلى إنشاء آلات وبرمجيات ذكية قادرة على محاكاة الذكاء البشري والقيام بمهام تتطلب ذكاءاً كالتعلم والاستنتاج وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

#### حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2024 م.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على (600) معلم ومعلمة من مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان.
- الحدود الموضوعية: الكشف عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### الإطار النظري:

تم الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات والتقارير الصادرة عن المؤسسات المختصة والمنظمات الدولية والإقليمية والمؤسسات الوطنية المختصة أو ذات العلاقة بالذكاء الاصطناعي بالإضافة إلى العديد من المواقع الالكترونية المختصة والمجلات العلمية وكتب في الذكاء الاصطناعي وحتى زيارة معارض تكنولوجية متخصصة كان آخرها معرض كومكس مسقط 2024، وذلك من أجل كتابة إطار نظري موجز مع ضمان تغطية جميع الجوانب النظرية المهمة.

### الدراسات السابقة:

- دراسة (الحنائي والحارثي، 2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات الحاسب وتقنية المعلومات، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات الحاسب وتقنية المعلومات بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية، وتمثلت عينة البحث في (85) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخداماً لدى عينة الدراسة هي استخدام الألعاب التعليمية الذكية، أما أقلها فهي: تحويل الصور المطبوعة أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى ملفات نصية يمكن تعديلها باستخدام تطبيقات تمييز وقرأة الحروف. كما توصلت الدراسة إلى أن تحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمثلت في: الاعتقاد بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يحتاج إلى مجهود أكبر من التعليم بالطريقة التقليدية، وعدم توافر الدعم الفني اللازم بالصورة المطلوبة، وضعف قدرة المتعلمين على حل المشكلات التي تواجههم أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتكلفة المالية العالية المرافقة لتجهيز القاعات الدراسية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- دراسة النجاوي (2023) هدفت الدراسة إلى تحليل وفهم قدرات وسلوكيات الذكاء الاصطناعي في قطاع صناعة الأمن والتكنولوجيا وأهميتها في تطوير قدرات عمليات الشرطة في مختلف الإدارات، بالإضافة إلى التعرف على تقنيات الذكاء الاصطناعي وتحليل المشكلات والتحديات التي يواجهها النظام والتعرف على تجربة وزارة الداخلية بدولة الامارات العربية المتحدة في مجال تقنيات الذكاء الاصطناعي. للإجابة على إشكالية الدراسة وتسؤالها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك للملائمة لهذا النوع من الدراسات لتحليل التقنيات والتكنولوجيا المستخدمة في الذكاء الاصطناعي والتعلم العميق. وأوصت الدراسة بضرورة تحليل التحديات التقنية والتكنولوجية التي تواجه صُنَاع الذكاء الاصطناعي في القطاع الأمني والشرطي للتغلب على المعوقات التي تواجه الشرطة والأمن في ظل الوضع الراهن وزيادة الاختراقات الأمنية وتطور وسائل الجريمة التكنولوجية.
- دراسة الصبيحي (2020) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها. ووظفت الدراسة المنهج الوصفي (التحليلي)، والمنهج الوصفي المسحي لمناسبتها طبيعتها، وتحقيق أهدافها. وطبقت استبانة على عينة مكونة من (301) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس جامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة منخفضة جداً، وأن هناك اتفاقاً ملحوظاً على وجود العديد من التحديات التي تحول دون استخدام هذه التطبيقات.
- دراسة الغامدي والفراني (2020) هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات التربية الخاصة للتطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها من وجهة نظر المعلمات في معهد النور بمحافظة جدة لذوي الاجتياحات الخاصة بالملكة العربية السعودية. استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (27) معلمة من معلمات معهد النور بمحافظة جدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن محور أهمية استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي حصل على درجة موافق بشدة من قبل معلمات التربية الخاصة، وحصل محور معوقات استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي، وكذلك محور الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي على درجة (موافق)، بينما حصل محور مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي على درجة (محايد).
- دراسة الباجزي (2019) التي هدفت إلى التعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالملكة العربية السعودية، وتعد هذه الدراسة استكمالاً للخريطة البحثية في التقنية بالتعليم، خاصة في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية (2030) بالاهتمام بتوظيف التقنية في التعليم، وقد اعتمد على المنهج الاستقرائي باستخدام الأسلوب الوصفي التحليلي، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج



- والتوصيات منها : إعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية بحيث تتضمن تقنيات المعلومات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي لاسيما في مقررات الهندسة والرياضيات والعلوم، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- دراسة شن لي شن (Chen, L., Chen, 2020) هدفت إلى الكشف عن وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في جمهورية كوريا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligent)، ومعرفة كيفية توظيفها في التدريس، وطرق تطبيقها واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، واعتمدت على استبانة طبقت بالطريقة العشوائية على عينة من المعلمين في العاصمة، والمدن الكبرى الفرعية، بلغ عددهم (95) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التعليم جاء بدرجة منخفضة، وأن مقررات العلوم تحظى بأعلى نسبة يمكن من خلالها توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بين مقررات المرحلة الابتدائية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين، على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التدريس.
  - دراسة وانج لايت وآخرون (Wang et.al, 2020) سعت إلى اكتشاف العديد من أعضاء هيئة التدريس في جامعات مقاطعة "هوي" بجمهورية الصين الشعبية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، في نظرية انتشار الابتكرات وعلاقات بعض البحث عن نتائج كالميزة النسبية والتوافق والثقة والخبرة والتعقيد، ولحقيقة هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، واعتمدت على استبانة لأعضاء هيئة التدريس بجامعات المقاطعة بلغ عددهم (178)، وأظهرت النتائج أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم التفصيلي منخفضة نسبياً، أما التوافق، والثقة المتصورة، والخبرة هي العامل الوحيد في اختلاف أعضاء هيئة التدريس في توظيف المتخصصين.
  - بيل وآخرون (Bil et al, 2018) هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام روبوتات الدردشة (Chatbots) في التدريس اليومي بدولة كينيا، واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي، واستمر التدريس لمدة (20) أسبوعاً استخدم خلالها المعلمون روبوتات الدردشة الذكية في أغراض التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً، واستُخدم الاستبيان كأداة للدراسة، وجاءت النتائج بموافقة جميع المعلمين على أن استخدام الروبوت في التعليم يناسب جميع المواد الدراسية، كما أشاروا إلى أن عملية التعليم عبر الروبوت أكثر إثارة ومتعة وسهولة، وأغلب المعلمين يفضلون استخدامه في تدريسهم، كما أنه يساعد في تحسين فهم الطلاب، وتوفير وقت التعليم.
  - دراسة فرنانديز (Fernandes, 2016) اهتمت هذه الدراسة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعلم وهدفت إلى وضع تصور مقترح للتعلم القائم على المشاريع أثناء تعلم مقرر خاص بالذكاء الاصطناعي. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون مقرر "الذكاء الاصطناعي التطبيقي في الجامعة الفيدرالية ريو جراند في البرازيل. وأظهرت نتائج الدراسة رضا الطلبة عن تطبيق نموذج التعلم القائم على المشاريع، وأظهرت استجابات 80% من أفراد العينة الأثر الإيجابي لتطبيق النموذج على العديد من جوانب التعلم.

#### التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظ الباحث وجود عدد كبير من الدراسات والتي تتزايد نظراً لحدثة موضوع الذكاء الاصطناعي، وتختلف المجالات التي تبحثها هذه الدراسات ولم نجد دراسة تطابق موضوع البحث إلا أن دراسة شن وشن (Shin & Shin, 2020) كانت الأقرب من حيث المشكلة البحثية التي تناولتها ومن حيث النتائج التي توصلت إليها، ومن بعدها دراسة الغامدي والفراني (2020) من حيث النتائج. أما الدراسات الأخرى فإن أغلبها أما تناولت بحث موضوعات مختلفة أو جزئيات بسيطة مما تناولته هذه الدراسة. وأن أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي عدا دراسة بيل وآخرون (Bil et al, 2018) التي استخدمت المنهج التجريبي، إلا أن دراسة الصبحي (2020) كانت الأقرب حيث استخدمت المنهج الوصفي والمنهج الوصفي المسحي. واستفادت الدراسة الحالية من أغلب الدراسات السابقة في اختيار منهجية الدراسة، وفي الإطار النظري، وتدعيم النتائج وربطها بنتائج الدراسات السابقة.

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

##### منهج الدراسة:

تم اعتماد استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصف المسحي في هذه الدراسة حيث يستخدم المنهج الوصفي المسحي في مسح البيانات الأولية لتحديد واقع استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم وكذلك لمسح وتحديد أدوات الذكاء الاصطناعي على الواقع، وبناء على البيانات المسحية الأولية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات المتصلة بمشكلة الدراسة وما يرتبط بها من ظواهر مختلفة. بعد جمع البيانات المتصلة بمشكلة الدراسة، تم تحليل هذه البيانات بطريقة تسهم في إلقاء الضوء عليها.

##### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2024م.

## عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (600) معلمًا ومعلمة في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة.

جدول (1): عينة الدراسة

| النسبة المئوية | التكرار | الفئة          |
|----------------|---------|----------------|
| %67.7          | 406     | ذكر            |
| %32.3          | 194     | أنثى           |
| %3.3           | 20      | دبلوم          |
| %78.3          | 470     | بكالوريوس      |
| %72            | 72      | ماجستير        |
| %38            | 38      | دكتورة         |
| %11.8          | 71      | أقل من 5 سنوات |
| %9.3           | 56      | من 6-10 سنوات  |
| %15.2          | 91      | من 11-15 سنة   |
| %63.7          | 382     | 16 سنة فأكثر   |

## أدوات الدراسة:

- نظرًا لحدائث موضوع الدراسة ولتعدد الحصول على دراسات تتضمن نفس محاور الدراسة الحالية (الوعي- المعرفة- الاستخدامات- الأدوات- دور المؤسسات- دور المعلمين- التأهيل والتدريب) لذا كان لا بد في البداية من تنفيذ أداة مسحية لتحديد استخدامات الذكاء الاصطناعي في واقع مؤسسات التعليم، وأدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة، وبناء على ما تقدمه من معلومات يتم بناء الأداة الرئيسية للدراسة، فأدوات الدراسة كما يلي:
1. أداة مسح استخدامات وأدوات الذكاء الاصطناعي (استبانة)، وتكونت من محورين، الأول مسح استخدامات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان، والمحور الثاني مسح أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في الواقع حتى وقت إجراء المسح.
  2. الاستبانة الرئيسية وهي الأداة الرئيسية للدراسة وتضمنت (8) محاور رئيسية، تم بناء عدة محاور منها بناء على ما أفرزته الأداة المسحية الأولى.



شكل (1): أدوات الدراسة

- اعتمد الباحث في إعداد أدوات الدراسة على الأسس العلمية بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، من حيث تصميمها وبنائها واختبار مدى صدقها وثباتها، حيث تم تطبيق الإجراءات الآتية لضمان كفاءة الأداة لقياس ما وضعت لقياسه، وهي:
- الصدق الظاهري: تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجال التربوي والأكاديمي.
  - صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل محور مع متوسط الدرجة لكل المحاور، وتم اختصار معاملات الارتباط في الجدول الآتي:

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي

| المحور | عدد الفقرات | معاملات الارتباط | مستوى الدلالة |
|--------|-------------|------------------|---------------|
| الأول  | 3           | 0.839-0.542      | 0.01          |
| الثاني | 10          | 0.853-0.725      | 0.01          |
| الثالث | 7           | 0.868-0.674      | 0.01          |
| الرابع | 5           | 0.746-0.446      | 0.05 و 0.01   |
| الخامس | 4           | 0.861-0.734      | 0.01          |

يُظهر جدول صدق الاتساق الداخلي للمقياس باحتساب معامل ارتباط بيرسون الدرجات التي تراوحت بينها درجات كل فقرة من فقرات المقاس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). ويتضح أن جميع بنود المقياس حققت ارتباطات دالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.01 و 0.05) مما يدل على صدق المقياس وقدرته على قياس ما وضع لقياسه.

- **معاملات الثبات:** للتحقق من معاملات الثبات للمقياس قام الباحث بحساب الثبات ألفا كرونباخ بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (0.822) مما يدل على ثبات مرتفع.

#### إجراءات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي تم تحديد مشكلة البحث والتعريفات الإجرائية للبحث وإطاره النظري والدراسات السابقة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم بناء وتطبيق أداة الدراسة الأولية التي تهدف إلى توفير البيانات حول الاستخدامات الواقعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام وأدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة، وبعد الحصول على هذه البيانات وعلى أساسها تم بناء أداة الدراسة الرئيسية وتم تطبيقها وتحليل نتائجها ومن ثم الخروج بالتوصيات والمقترحات، والشكل التالي يوضح مسار سير إجراءات الدراسة.



شكل (2): إجراءات الدراسة

#### المعالجات الإحصائية (الأساليب الإحصائية):

تمت معالجة وتحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) Statistical Package for the Social Sciences الأساليب الإحصائية التالية:

- إحصاءات وصفية: منها النسبة المئوية، التكرارات، والمتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرونباخ: (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات المقاييس
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (Split-Half Methods) يتم استخدامه للتأكد من أن المقياس لديه درجات ثبات مرتفعة.
- معامل ارتباط بيرسون: (Person Correlation Coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ولقياس درجة الارتباط، ويستخدم لدراسة العلاقة بين المتغيرات.

#### عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما مستوى وعي ومعرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل النتائج الخاصة بالمحور الأول (مستوى وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي):

- النتائج الخاصة بمستوى وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي

جدول (3): استجابات أفراد العينة على مستوى وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي

| مستوى وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي                           | بدرجة كبيرة جدًا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جدًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | اتجاه العينة     |
|------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------|--------------|-------------|------------------|-----------------|-------------------|---------|------------------|
| 1 أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تسهم في تحسين عملية التعليم. | 256              | 240         | 85           | 19          | 0                | 4.22            | 0.854             | 1       | بدرجة كبيرة      |
| 2 أرى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في المدارس يعد الطلبة للمستقبل       | 225              | 174         | 169          | 26          | 6                | 3.98            | 0.960             | 2       | بدرجة كبيرة جدًا |

يتضح من جدول (3) مستوى وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين والمدرسين تتراوح بين بدرجة كبيرة وبدرجة كبيرة جدًا، حيث حصلت الفقرة (1) التي نصت على "أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تسهم في تحسين عملية التعليم" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.22)، وبانحراف معياري قدره (0.854) وبدرجة تقدير كبيرة، بينما حصلت الفقرة (2) التي نصت على "أرى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في المدارس يعد الطلبة للمستقبل" على متوسط حسابي بلغ (3.98)، وبانحراف معياري قدره (0.960) وبدرجة تقدير بدرجة كبيرة جدًا. ويتضح من العبارتين أن لدى المعلمين وعي كبير بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهميته لإعداد الطلبة للمستقبل. اتفقت النتائج مع نتائج دراسة كلاً من (الغامدي والقرني، 2020) التي أكدت على أن درجة وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي عالية حيث جاءت نتائج محور الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة في مستوى موافق بشدة، كما اتفقت النتائج مع دراسة فرنانديز (Fernandes, 2016). كما اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة شن وشن (Shin & Shin, 2020) التي أظهرت أن وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التعليم جاء بدرجة منخفضة.

- النتائج الخاصة بمستوى معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي

جدول (4): مستوى المعرفة بتطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي

| مستوى المعرفة بتطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي                | بدرجة كبيرة جدًا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جدًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | اتجاه العينة     |
|---------------------------------------------------------------|------------------|-------------|--------------|-------------|------------------|-----------------|-------------------|---------|------------------|
| 1 أمتلك المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم          | 22               | 79          | 288          | 131         | 80               | 2.72            | 0.976             | 7       | بدرجة متوسطة     |
| 2 لدي معرفة بأدوات البحث المدعومة بالذكاء الاصطناعي           | 37               | 73          | 288          | 160         | 42               | 2.84            | 0.944             | 5       | بدرجة متوسطة     |
| 3 لدي معرفة بأدوات صناعة المحتوى التعليمي                     | 22               | 119         | 212          | 153         | 94               | 2.70            | 1.078             | 8       | بدرجة متوسطة     |
| 4 لدي معرفة بأدوات التصميم الاحترافي واستخدامها في التعليم    | 22               | 85          | 177          | 195         | 212              | 2.49            | 1.076             | 10      | بدرجة قليلة جدًا |
| 5 لدي معرفة بأدوات كتابة المقالات والأبحاث                    | 46               | 137         | 199          | 133         | 85               | 2.88            | 1.145             | 4       | بدرجة متوسطة     |
| 6 لدي معرفة بأدوات كتابة القصص للطلبة وسردها                  | 22               | 101         | 263          | 143         | 71               | 2.77            | 0.987             | 6       | بدرجة متوسطة     |
| 7 لدي معرفة بأدوات إنشاء الاختبارات والتقييمات                | 61               | 145         | 255          | 84          | 55               | 3.12            | 1.069             | 2       | بدرجة متوسطة     |
| 8 لدي معرفة بأدوات صناعة العروض التقديمية والدروس التفاعلية   | 75               | 178         | 203          | 85          | 59               | 3.21            | 1.136             | 1       | بدرجة متوسطة     |
| 9 لدي معرفة بأدوات تدعيم المحتوى في الوسائط المختلفة          | 38               | 145         | 236          | 120         | 61               | 2.97            | 1.050             | 3       | بدرجة متوسطة     |
| 10 لدي معرفة كافية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الغرفة الصفية | 31               | 73          | 288          | 158         | 94               | 2.65            | 1.047             | 9       | بدرجة متوسطة     |

من أجل تحديد مستوى المعرفة بتطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي تم حساب تكرارات استجابات أفراد العينة كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف لمعيار وتحديد اتجاه العينة، وترتيب فقرات المحور وفق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وأظهرت النتائج أن (9) فقرات من أصل (10)

فقرات جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت فقرة واحدة بدرجة قليلة جدًا. اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كلا من الغامدي والقرني (2020) التي أكدت على أن درجة مستوى المهارة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي جات (محايد) ووفق مقياس ليكرد الخماسي فإن هذا هو نفس مستوى المعرفة في الدراسة الحالية (بدرجة متوسطة).

جدول (5): مستوى وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي

| مستوى وعي ومعرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي                        | بدرجة كبيرة جدًا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جدًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اتجاه العينة |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------|--------------|-------------|------------------|-----------------|-------------------|--------------|
| 1 مستوى الوعي والمعرفة لدى المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظرك | 17               | 84          | 333          | 137         | 29               | 2.87            | 8.12              | بدرجة متوسطة |

ومن أجل تحديد المستوى العام لوعي ومعرفة المعلمين والمدرسين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي تم طرح العبارة كم في الجدول السابق، حيث أظهرت النتائج أن المستوى العام لوعي ومعرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر أفراد العينة (بدرجة متوسطة).

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "ما أبرز استخدامات أدوات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل النتائج الخاصة بالمحور السادس (استخدامات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان). أظهرت نتائج أداة الدراسة المسحية الأولية أن في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان تستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في (91) استخدامًا، هذا يمثل جميع أشكال الاستخدام في (11) مجالًا رئيسيًا، وأظهرت نتائج أداة الدراسة الرئيسية اختلاف نسب الاستخدامات وتختلف ديمومة الاستخدام من شكل لآخر، حيث يتوقف تكرار الاستخدام وتعدده حسب الحاجة للاستخدام وإلمام المعلمين ومعرفةهم بأدوات ذلك الاستخدام، حيث أن نسب الاستخدام لبعض المجالات كبير وبعضها متوسط، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (6): أعداد ونسب مستخدمي تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان حسب مجالات الاستخدام

| عدد ونسب المستخدمين |        | عدد ونسب غير المستخدمين |        | مجال الاستخدام                                       |
|---------------------|--------|-------------------------|--------|------------------------------------------------------|
| التكرار             | النسبة | التكرار                 | النسبة |                                                      |
| 394.2               | 65.7%  | 205.8                   | 34.3%  | استخدامات تتعلق بالنصوص                              |
| 420.6               | 70.1%  | 179.4                   | 29.9%  | استخدامات تتعلق بالصور                               |
| 359.4               | 59.9%  | 240.6                   | 40.1%  | استخدامات تتعلق بالصوت                               |
| 359.4               | 59.9%  | 240.6                   | 40.1%  | استخدامات تتعلق بالفيديو                             |
| 392.4               | 55.4%  | 207.6                   | 33.6%  | استخدامات تتعلق بدعم عملية التدريس والمحتوى التعليمي |
| 333                 | 55.5%  | 267                     | 44.5%  | استخدامات تتعلق بتخصيص التعليم                       |
| 280.2               | 46.7%  | 319.8                   | 53.3%  | استخدامات تتعلق بالاختبارات والتقييم                 |
| 280.8               | 46.8%  | 319.8                   | 53.3%  | الاستخدامات بالأعمال الإدارية للمعلم                 |
| 319.8               | 53.3%  | 280.2                   | 46.7%  | استخدامات تتعلق بالتعليم المقرون بالتحفيز            |
| 224.4               | 37.4%  | 375.6                   | 52.6%  | استخدامات تتعلق بالمهارات اللغوية                    |
| 561.3               | 61.3%  | 232.2                   | 38.7%  | استخدامات أخرى                                       |

يتضح من الجدول السابق أن بعض المجالات المتعلقة بتوليد بعض الوسائط هي المجالات الأكثر استخدامًا، حيث جاءت استخدامات تتعلق بالصور بنسبة 70.1%، واستخدامات تتعلق بالنصوص بنسبة 65.7%، ويتضح أن كلما كانت الاستخدامات أكثر تخصصية قلت نسب استخدامها، حيث حصلت استخدامات تتعلق بالاختبارات والتقييم على نسبة 46.7%، واستخدامات تتعلق بالمهارات اللغوية على نسبة 24%، وهذا يدل على نقص الخبرة والمهارة في هذه النوع من الاستخدامات.

ثالثًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: "ما أبرز أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في مؤسسات التعليم بسلطنة عُمان؟" للإجابة عن هذا السؤال السؤال تم تحليل النتائج الخاصة بالمحور السابع (أبرز أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان).

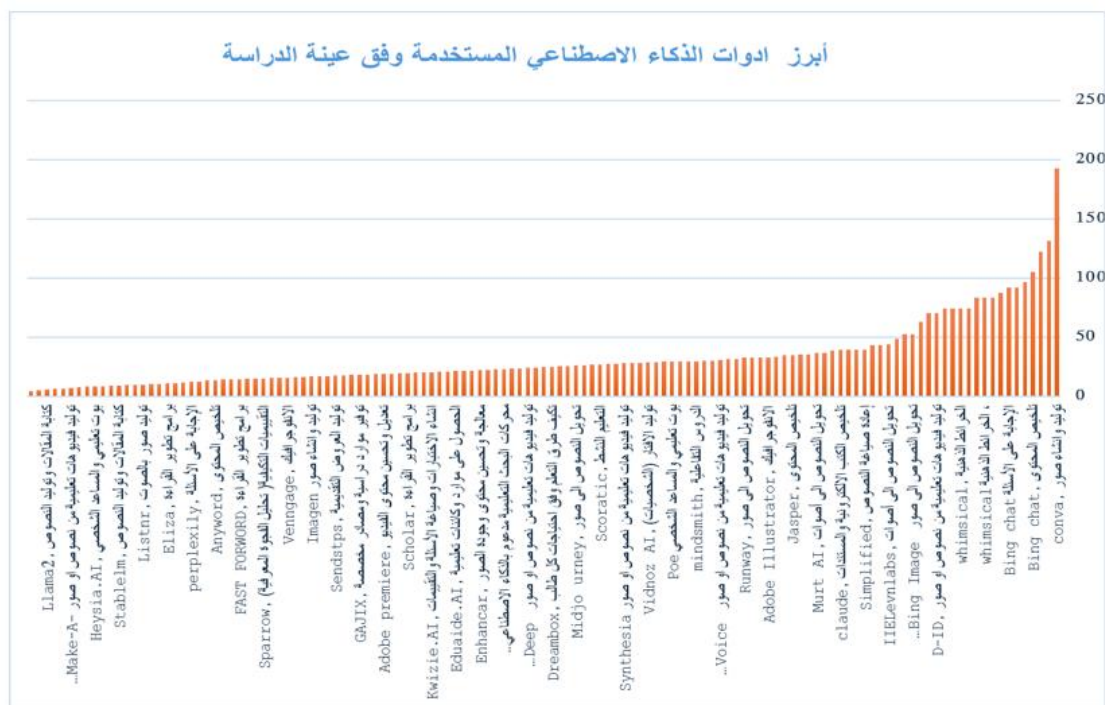
أظهرت نتائج أداة الدراسة المسحية الأولية أن مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان تستخدم أدوات ذكاء اصطناعي مختلفة ومتعددة وتم حصر (128) أداة تم استخدامها على الواقع في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان حتى فترة تطبيق الأداة المسحية الأولية. وأظهرت نتائج أداة الدراسة الرئيسية اختلاف نسب استخدام هذه الأدوات، حيث يتوقف تكرار الأدوات على مدى مجانية الأداة، وسهولتها، وما تقدمه من خدمات تناسب واقعنا التعليمي

والمام المعلمين ومعرفة فهم بها، وأظهرت النتائج تفاوت نسب الاستخدام، ونظرا للعدد الكبير من أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة تم فرز الأدوات حسب التكرار ونسب الاستخدام وتم الاختصار على عرض أعلى وأدنى عشر أدوات للذكاء الاصطناعي استخدامًا في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان ويوضح ذلك الجدول التالي. الاستخدام لبعض المجالات كبير وبعضها متوسط، ويوضح ذلك الجدول الآتي.

جدول (7): أعلى وأدنى عشر أدوات الذكاء الاصطناعي استخدامًا

| م  | أعلى أدوات الذكاء الاصطناعي استخدامًا |         | أدنى أدوات الذكاء الاصطناعي استخدامًا |                                                     |         |        |
|----|---------------------------------------|---------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------|--------|
|    | اسم الأداة                            | التكرار | النسبة                                | اسم الأداة                                          | التكرار | النسبة |
| 1  | توليد وإنشاء صور, canva               | 131.4   | %21.9                                 | إنشاء فيديو شخصيات كرتونية Krikey al animate,       | 8.8     | %1.5   |
| 2  | تبسيط المفاهيم والمعلومات, Chat GPT   | 122.4   | %20.4                                 | بوت تعليمي والمساعد الشخصي Heysia.AI,               | 8.6     | %1.43  |
| 3  | Chat GPT, الترجمة,                    | 105     | %17.5                                 | تحويل النصوص الى أصوات Jukebox,                     | 8.4     | %1.40  |
| 4  | تلخيص المحتوى, Bing chat              | 96.6    | %16.3                                 | توليد الافكار (الشخصيات) Pixelz.AI                  | 7.7     | %1.3   |
| 5  | توليد وإنشاء صور, Bing                | 91.8    | %15.3                                 | توليد فيديوهات تعليمية من نصوص او صور, Make-A-video | 7.3     | %1.2   |
| 6  | تلخيص المحتوى, Bing                   | 91.7    | %15.2                                 | توليد موسيقى, Sounddraw                             | 6.7     | %1.1   |
| 7  | الإجابة على الأسئلة, Bing chat        | 87.6    | %14.6                                 | توليد وإنشاء صور, Make-A-scene                      | 6.4     | %1     |
| 8  | الإجابة على الأسئلة, Google Bard      | 83.4    | %13.9                                 | كتابة المقالات وتوليد النصوص Llama2,                | 5.7     | %0.95  |
| 9  | كتابة المقالات وتوليد النصوص You.com  | 83.4    | %13.8                                 | معالجة وتحسين محتوى وجودة الصور, Nvidia Picasso     | 5.4     | %0.90  |
| 10 | الخرائط الذهنية, whimsical            | 83.3    | %13.8                                 | كتابة المقالات, Copu AI                             | 4.8     | %0.80  |

ونظرًا للعدد الكبير من أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة وصعوبة عرض جميع الجداول تم الاختصار على عرض جميع الأدوات في رسم بياني يوضح ترتيب استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.



شكل (3): رسم توضيحي لدرجة استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي (128 أداة)



وجاءت أداة توليد وإنشاء صور (canva) كأكثر الأدوات استخداماً بنسبة 21.9%، ثم تبسيط المفاهيم والمعلومات باستخدام أداة (Chat GPT) بنسبة 20.4%، بينما تعتبر أدوات Bing أكثر الأدوات تكراراً في عدة استخدامات يلها Chat GPT. وجاءت أدوات الذكاء الاصطناعي الأقل شهرة كأقل الأدوات استخداماً حيث جاءت أداة معالجة وتحسين محتوى وجودة الصور (Nvidia Picasso) قبل الأخير بنسبة 0.90%، وجاءت في الأخير أداة كتابة المقالات (Copu AI) بنسبة 0.80%، واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة الحناكي والحارثي (2023) والتي توصلت إلى أن أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخداماً الألعاب التعليمية الذكية، أما أقلها تحويل الصور المطبوعة أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى ملفات نصية يمكن تعديلها باستخدام تطبيقات تمييز وقراءة الحروف.

رابعاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: "ما دور المدارس في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل النتائج الخاصة بالمحور الثالث (دور المدارس في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي).

إن تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يتطلب قيام هذه المدرسة بأدوار مهمة من أجل احتضان تفعيل الذكاء الاصطناعي وتحفيز المعلمين وتشجيعهم على الاستفادة منه، ويوضح الجدول الآتي البيانات الإحصائية لدور المدارس في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

جدول (8): دور المدارس في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي

| دور المدارس في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي                                                         | درجة كبيرة جداً | درجة كبيرة | درجة متوسطة | درجة قليلة | درجة قليلة جداً | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | اتجاه العينة     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|-------------|------------|-----------------|-----------------|-------------------|---------|------------------|
| 1 تمتلك المدرسة خطة واضحة للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي                                       | 38              | 105        | 243         | 162        | 52              | 2.86            | 1.013             | 6       | بدرجة قليلة جداً |
| 2 تحرص إدارة المدرسة على عقد دورات وورش عمل للمعلمين في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي                 | 46              | 148        | 224         | 131        | 51              | 3.01            | 1.055             | 2       | بدرجة متوسطة     |
| 3 تنفذ المدرسة مبادرات في تطبيقات الذكاء الاصطناعي                                                    | 28              | 134        | 253         | 143        | 42              | 2.94            | 0.952             | 4       | بدرجة متوسطة     |
| 4 تركز المدرسة على التنمية المهنية للمعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي                                  | 39              | 122        | 252         | 109        | 78              | 2.89            | 1.075             | 5       | بدرجة متوسطة     |
| 5 تساهم إدارة المدرسة في نشر الوعي حول مجالات استخدام الذكاء الاصطناعي للتعليم                        | 28              | 145        | 252         | 134        | 41              | 2.98            | 0.962             | 3       | بدرجة متوسطة     |
| 6 تستقطب إدارة المدرسة المختصين في مجال الذكاء الاصطناعي                                              | 34              | 83         | 199         | 150        | 134             | 2.56            | 1.145             | 7       | بدرجة متوسطة     |
| 7 تشجع إدارة المدرسة العاملين على الانخراط في الدورات التدريبية وورش العمل المتعلقة بالذكاء الاصطناعي | 76              | 216        | 187         | 82         | 39              | 3.35            | 1.070             | 1       | بدرجة كبيرة      |

أظهرت النتائج قيام المدرسة بتشجيع العاملين على تعلم الذكاء الاصطناعي لتطبيقه في العمل، وهذا ما أظهرته التكرارات والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي واتجاه العينة، حصلت الفقرة رقم (7) على المرتبة الأولى بدرجة (كبيرة جداً). وأظهرت النتائج أن دور المدرسة في مجال التنمية المهنية للمعلمين من خلال عقد الورش التدريبية ونشر الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت (بدرجة متوسطة)، وبنفس المستوى جاءت تنفيذ المدارس مبادرات في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بينما أظهرت النتائج تمتلك المدرسة خطة واضحة للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي (بدرجة قليلة جداً). ليحصل محور دور المدرسة في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم على متوسط عام (بدرجة متوسطة).

وبما أن المعلمين جزءاً من المؤسسة كان لزاماً معرفة دور المعلمين في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي حيث تم تخصيص المحور الخامس في أداة الدراسة عن دور المعلمين في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويوضح الجدول الآتي استجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول (9): دور المعلمين في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

| دور المعلمين في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي                    | درجة كبيرة جدًا | درجة كبيرة | درجة متوسطة | درجة قليلة | درجة قليلة جدًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | اتجاه العينة |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|-------------|------------|-----------------|-----------------|-------------------|---------|--------------|
| 1 يوظف المعلمون في مدرستي تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم | 16              | 96         | 269         | 150        | 69              | 2.73            | 0.952             | 4       | بدرجة متوسطة |
| 2 يحرص المعلمون على استعمال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم     | 25              | 100        | 254         | 146        | 75              | 2.76            | 1.010             | 3       | بدرجة متوسطة |
| 3 أرى اهتمام كبير من المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي             | 47              | 180        | 242         | 103        | 28              | 3.19            | 0.968             | 2       | بدرجة متوسطة |
| 4 أسعى لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي                            | 118             | 282        | 116         | 56         | 28              | 3.68            | 1.040             | 1       | بدرجة كبيرة  |

توضح نتائج المحور الخامس حصول الفقرة "أسعى لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 3.68 وانحراف معياري بلغ 1.040 (بدرجة كبيرة)، بينما كان اتجاه العينة في باقي الفقرات (بدرجة متوسطة)، حيث تظهر دور المعلمين في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم من خلال اهتمامهم، وسعيهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملهم، وتوظيفها على الواقع جاء (بدرجة متوسطة). اتفقت هذه النتائج مع دراسة الصبيحي (2020) إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة منخفضة جدًا، وكذلك تتوافق النتائج مع دراسة وانج لايت وآخرون (Wang et.al, 2020) حيث توصلت إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم التفصيلي منخفضة نسبيًا. وكذلك تتوافق مع نتائج دراسة الغامدي والفراني (2020) التي توصلت إلى أن اهتمام المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي كان كبيرًا (موافق بشدة)، بينما استخدام التطبيقات كان متوسطًا. ويتضح اتفاق نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات الثلاثة مع اختلاف في مستويات النتائج فقط.

خامسًا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: "ما احتياجات المعلمين من أجل تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بسلطنة عُمان؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل النتائج الخاصة بالمحور الرابع (التأهيل والتدريب).

جدول (10): التأهيل والتدريب

| التأهيل والتدريب                                                                            | درجة كبيرة جدًا | درجة كبيرة | درجة متوسطة | درجة قليلة | درجة قليلة جدًا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | اتجاه العينة     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|-------------|------------|-----------------|-----------------|-------------------|---------|------------------|
| 1 أرى أن المعلمين يحتاجون إلى التدريب والدعم للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم | 374             | 184        | 42          | 0          | 0               | 4.55            | 0.623             | 1       | بدرجة كبيرة جدًا |
| 2 يعتمد المعلمين على التعلم الذاتي في مجال الذكاء الاصطناعي                                 | 103             | 216        | 191         | 58         | 32              | 3.50            | 1.053             | 2       | بدرجة كبيرة      |
| 3 تم عقد دورات للمعلمين في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم على مستوى المحافظة      | 28              | 61         | 200         | 151        | 160             | 2.41            | 1.123             | 4       | بدرجة متوسطة     |
| 4 تلقيت تدريب في مجال الذكاء الاصطناعي                                                      | 16              | 37         | 155         | 140        | 252             | 2.04            | 1.079             | 5       | بدرجة قليلة جدًا |
| 5 أراء اهتمام كبير لدى المعلمين بتعلم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم           | 40              | 190        | 224         | 118        | 28              | 3.16            | 0.971             | 3       | بدرجة متوسطة     |

يتضح من نتائج السؤال الخامس أن تلقي أفراد عينة الدراسة للتدريب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي (قليلة جدًا)، وأن عقد دورات للمعلمين في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم على مستوى المحافظة (بدرجة متوسطة)، وأنهم يعتمدون على التعلم الذاتي بدرجة (كبيرة جدًا) لتعلم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأنهم بحاجة للتدريب بدرجة (كبيرة جدًا). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة شن وشن (Shin & Shin, 2020).

ودراسة الصبحي (2020)، كما تضمن هذا المحور سؤال مفتوح ما أبرز الاحتياجات والتحديات التي يواجهها المعلمين لتعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم؟

وجاءت أبرز الاحتياجات:

- الحاجة إلى التدريب المستمر لتنمية المعارف والمهارات حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
  - حاجة المعلمين إلى دعم إدارات المدارس وتعزيزهم لتطبيق الذكاء الاصطناعي.
  - الحاجة إلى دعم المدارس بتوفير الاشتراكات في بعض منصات الذكاء الاصطناعي المميزة.
- أما أبرز التحديات فتركزت في: ضغوط العمل، تعلم المهارات يحتاج إلى وقت أطول، التكلفة المادية لأدوات الذكاء الاصطناعي.

#### الخلاصة:

خلصت الدراسة إلى ما يلي:

- مستوى وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة كبيرة.
- مستوى معرفة المعلمين باستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة متوسطة.
- مستوى وعي ومعرفة المعلمين بأدوات الذكاء الاصطناعي بدرجة متوسطة.
- تم حصر (91) استخدامًا في واقع مدارس التعليم العام مقسمة على (11) مجالًا، وبلغت نسبة أفراد العينة الذين استخدموا استخدامًا واحدًا من استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم أو أكثر 59.3% وتفاوتت نسبة الاستخدام بين 70.1% في توليد بعض الوسائط التعليمية مثل الصور والنصوص، لتنخفض إلى 24% في الاستخدامات التخصصية الأكثر عمقًا مثل استخدامات تتعلق بالمهارات اللغوية.
- تم حصر (128) أداة من أدوات الذكاء الاصطناعي تستخدم في مدارس التعليم العام، وأكثر الأدوات استخدامًا من قبل المعلمين Chat و GPT.
- دور مدارس التعليم العام في تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم حصل على متوسط عام بدرجة متوسطة.
- دور المعلمين في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم من خلال اهتمامهم، وسعيهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملهم، وتوظيفها على الواقع جاء بدرجة متوسطة.
- أبرز احتياجات المعلمين الحاجة إلى التدريب المستمر لتنمية المعارف والمهارات، والحاجة إلى دعم إدارات المدارس وتعزيز المعلمين لتطبيق الذكاء الاصطناعي، ودعم المؤسسات التعليمية بتوفير الاشتراكات في بعض منصات الذكاء الاصطناعي المميزة. وأبرز التحديات تمثلت في ضغوط العمل، وتعلم المهارات يحتاج إلى وقت أطول، التكلفة المادية لأدوات الذكاء الاصطناعي.

#### توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن أهم التوصيات ما يلي:

|                                        |                                                                                                                                   |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| وزارة التربية والتعليم                 | - توفير الإطار الوطني لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لتنظيم الاستفادة والتطبيق وتقليل المخاطر والسلبيات.                    |
|                                        | - إصدار اللوائح والقرارات المنظمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.                                                           |
|                                        | - تطوير المناهج بما يتناسب مع ثورة الذكاء الاصطناعي والطموحات الوطنية.                                                            |
|                                        | - توفير الأدلة والنشرات التوعوية للهيئات التدريسية.                                                                               |
| المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين | - إعداد وتنفيذ برامج تدريبية متخصصة حول استخدامات، وأدوات الذكاء الاصطناعي لجميع فئات الهيئة التدريسية بالمدارس.                  |
|                                        | - إدراج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الخطة المدرسية.                                                                               |
| إدارات المدارس                         | - تبني مبادرات تشجع أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.                                       |
|                                        | - الاهتمام ببرامج التنمية المهنية حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.                                                        |
|                                        | - نشر الوعي وتنمية مهارات أعضاء الهيئة التدريسية حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي.                                                    |
| الهيئة التدريسية                       | - الاهتمام بالتعليم الذاتي لتنمية المعارف والمهارات حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.                                      |
|                                        | - التأكد من مناسبة أدوات الذكاء الاصطناعي للعادات والتقاليد العمانية والقيم الوطنية، ودقة المعلومات قبل التطبيق.                  |
| مؤسسات القطاع الخاص                    | - دعم قطاع التعليم لتوفير منصة وطنية تتضمن أبرز أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم.                                                |
|                                        | - دعم المدارس مادياً بتوفير اشتراكات في منصات وأدوات الذكاء الاصطناعي مثل توفير اشتراك Chat GBT4، منصة Canva، Magic School AI، .. |

## المراجع:

## أولاً: المراجع العربية

- الاتحاد الدولي للاتصالات (ITU) (2024). *القمة العالمية للذكاء الاصطناعي*. نشر صحيفة. <https://www.itu.int/ar/mediacentre/Pages/PR-2024-05-16-AI-governance-day.aspx>
- آل مسعد، فاطمة، الفراني، لينا. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات الثانوية. *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، 11 (1)، مسلسل العدد (21).
- الحناكي، منى والحارثي، محمد. (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات الحاسب وتقنية المعلومات. *مجلة مستقبل التربية العربية*، 30 (129)، 52-11.
- الصبيحي، صباح. (2020). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 44 (4).
- عمران، حمزة. (2021). *تصنيف الأنشطة البشرية باستخدام أجهزة الاستشعار بالقصور الذاتي: نهج التعلم الآلي*. <https://arxiv.org/abs/2111.05333>
- الغامدي، ساميه، الفراني، لينا. (2020). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 8 (1)، 76-57.
- النجاوي (2023). *تقنية الذكاء الاصطناعي في العمل الشرطي في دولة الإمارات العربية المتحدة*. كلية الشرطة بأبوظبي.
- مجلس التعليم (2020). *خطاب حضرة صاحب الجلالة السلطان هيثم بن طارق المعظم*. [https://www.educouncil.gov.om/sultan\\_detail.php?scrollto=start&id=193](https://www.educouncil.gov.om/sultan_detail.php?scrollto=start&id=193)
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو. (2024). *إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389351?posInSet=28&queryId=89bb2e41-fb81-45c5-82f1-487d1aa091c0>
- موسى، عبدالله، بلال، أحمد حبيب. (2019). *الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر*. المجموعة العربية للتدريب والنشر. ط 1، القاهرة.
- المهدي، مجدي. (2021). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*، 2 (5)، 140-97.
- وزارة النقل والاتصالات وتقنية المعلومات. (2021). *البرنامج التنفيذي للذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة*.
- وزارة النقل والاتصالات وتقنية المعلومات. (2021). *الفرص المستقبلية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات المتقدمة في سلطنة عمان*.
- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2023). *الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم (سلسلة الذكاء الاصطناعي التوليدي 3)*. <https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/GenAIE.pdf>
- الياجزي، فاتن. (2018). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم عملية التعليم الجامعي بالملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، 113، 282-257.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

- Bii, P. K, Too, J. K. & Mukwa, C. W. (2018). Teacher Attitude towards Use of Chatbots in Routine Teaching. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1586-1597. [CrossRef]
- Chen, L., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278.
- Fernandes, M. (2016). Problem - based learning to the artificial intelligence course. *Computer application in engineering education*, 24 (3). 388-399. [CrossRef]
- Harry Surden. (2019). *Artificial Intelligence and Law: An Overview*, 35 Ga. St. U. L. Rev. Available at: <https://readingroom.law.gsu.edu/gsulr/vol35/iss4/8>
- Malik, G., Tayal, D. & Vij, S. (2019). *An analysis of the role artificial intelligence in education and teaching*. In Recent Findings in Intelligent Computing Techniques, p.407-417. Springer, Singapore.
- Matt Miller (2023). *Strategies, Teacher Efficiencies, and a Vision for an Artificial Intelligence Future*. Author of Ditch That Textbook.
- Priten Shah (2024). *AI And the Future of Education: Teaching in the age of Artificial Intelligence*. Tantor Audio.
- Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. *International Journal of Advanced Educational Research*, 3(1), 5-10.

- Wang, S., Yu, H., Hu, X., & Li, J. (2020). Participant or spectator? Comprehending the willingness of faculty to use intelligent tutoring systems in the artificial intelligence era. *British Journal of Educational Technology*, 51 (5), 1657-1673. [CrossRef]
- Wisskir chen, G. B. (2017). *Artificial intelligence and their impact on the workplace IBA Glob employment Institute*.
- Zawacki - Richter, O.; Marin, V., Bond, M. & Gouvemeur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education- where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (1), 1-28. [CrossRef]

## ثالثاً: رومنة المراجع العربية

- Al Ms'ed, Fatmh, Alfrany, Lyna. (2023). Ttbyqat Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym Mn Wjhh Nzr M'elmat Althanwyh. Mjllh Aljm'eyh Almsryh Llkmbwytr Alt'elymy, 11 (1), Mslsl Al'edd.(21)
- Alathad Aldwly Llatsalat (ITU) (2024) . Alqmh Al'ealmyh Lldka' Alastna'ey. Nshr Shfyh. <https://www.itu.int/ar/mediacentre/Pages/PR-2024-05-16-AI-Governance-Day.aspx>
- Alghamdy, Samyh, Alfrany, Lyna. (2020). Waq'e Astkhdam Ttbyqat Aldka' Alastna'ey Fy Mdars Altrbyh Alkhash Bmdynh Jdh Mn Wjhh Nzr Alm'elmat Walatjah Nhwha. Almjllh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfisyh, 8 (1), 57-76.
- Alhnaky, Mna Walharthy, Mhmd. (2023). Waq'e Ttbyqat Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym Mn Wjhh Nzr M'elmat Alhasb Wtqnyh Alm'elwmat. Mjllh Mstqbl Altrbyh Al'erbyh, 30 (129), 11-52
- Alhy'eh Als'ewdyh Llbyanat Waldka' Alastna'ey. (2023). Aldka' Alastna'ey Altwlydy Fy Alt'elym (Slslh Aldka' Alastna'ey Altwlydy 3). <https://sdaia.gov.sa/ar/mediacenter/Knowledgecenter/Researchlibrary/Genaie.Pdf>
- Allnjawy (2023). Tqnyh Aldka' Alastna'ey Fy Al'eml Alshrtly Fy Dw'lh Alemarat Al'erbyh Almthdh. Klyh Alshrth Babwzby.
- Almhdy, Mjdy. (2021). Alt'elym Wthdyat Almstqbl Fy Dw' Flsfh Aldka' Alastna'ey. Mjllh Tknwlyjya Alt'elym Walt'elm Alrqmy, 2 (5), 97-140.
- Alsbhy, Sbah. (2020). Waq'e Astkhdam A'eda' Hy'eh Altdrys Bjam'eh Njran Lttbyqat Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym. Mjllh Klyh Altrbyh, Jam'eh 'Eyn Shms, 44.(4)
- Alyajzy, Fatn. (2018). Astkhdam Ttbyqat Aldka' Alastna'ey Fy D'em 'Emlyh Alt'elym Aljam'ey Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Drasat 'Erbyh Fy Altrbyh W'elm Alnfs: Rabth Altrbwyyn Al'erb, 113, 257-282
- 'Emran, Hmzh. (2021). Tsnyf Alanshth Albshryh Bastkhdam Ajhzh Alastsh'ear Balqswr Aldaty: Nhj Alt'elm Alaly. <https://arxiv.org/abs/2111.05333>
- Mjls Alt'elym (2020). Khtab Hdrh Sahb Aljlalh Alsltan Hythm Bn Tarq Alm'ezm. [https://www.eduouncil.gov.om/sultan\\_Detail.php?Scrollto=Start&Id=193](https://www.eduouncil.gov.om/sultan_Detail.php?Scrollto=Start&Id=193)
- Mnzmh Alamm Almthdh Lltrbyh Wal'elm Walthqafh Alywnskw. (2024). Ershadat Astkhdam Aldka' Alastna'ey Altwlydy Fy Alt'elym Walbthh. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389351?Posinset=28&Queryid=89bb2e41-Fb81-45c5-82f1-487d1aa091c0>
- Mwsa, 'Ebdallh, Blal, Ahmd Hbyb. (2019). Aldka' Alastna'ey Thwrh Fy Tqnyat Al'esr. Almjmw'eh Al'erbyh Lltdryb Walnshr. T1, Alqahrh.
- Wzarh Alnql Walatsalat Wtqnyh Alm'elwmat. (2021). Albrnamj Altnfydy Lldka' Alastna'ey Waltqnyat Almtqdmh.
- Wzarh Alnql Walatsalat Wtqnyh Alm'elwmat. (2021). Alfrs Almstqblyh Lttbyqat Aldka' Alastna'ey Waltqnyat Almtqdmh Fy Sltnh 'Eman.

## الملاحق

| أبرز استخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم |                            |                                                      |                                               |
|--------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| ٩١ استخدام/ تطبيق                          |                            |                                                      |                                               |
| استخدامات تتخطى بالنصوص                    | توليد الأفكار (الشخصيات)   | استخدامات تتخطى بالصوت                               | اعداد الخطط الدراسية (تخطيط الدروس)           |
| اعداد خطط التدريس                          | تحويل النصوص الى اصوات     | تحويل النصوص الى اصوات                               | توليد الأفكار الجديدة                         |
| توليد النصوص                               | تعديل المقاطع الصوتية      | تعديل المقاطع الصوتية                                | اعداد الخطط العلاجية والارشادية               |
| صياغة الأسئلة                              | تعديل المقاطع الموسيقية    | إزالة الضوضاء                                        | الإدارة وأتمتة المهام                         |
| تلخيص المحتوى                              | التعرف على الكلام          | حذف الموسيقى                                         | استخدامات تتخطى بالتعليم المقرون بالتحفيز     |
| تلخيص الكتب الإلكترونية                    | حذف الموسيقى               | توليد موسيقى                                         | الألعاب التعليمية                             |
| الإجابة على الأسئلة                        | توليد فيديو تعليمية        | إنتاج موسيقى تصويرية                                 | المسابقات                                     |
| تشكيل الفقرات                              | تعديل وتحسين محتوى الفيديو | استخدامات تتخطى بالفيديو                             | استخدامات تتخطى بالمهارات اللغوية             |
| كتابة المقالات والإخبار                    | ترجمة محتوى الفيديو        | توليد الفيديو من صور                                 | برامج التهجئة                                 |
| كتابة الإكوار المرجحة                      | تلخيص الفيديو              | إنتاج الفيديو التفاعلي                               | برامج المحادثة                                |
| إعادة صياغة النصوص                         | ترجمة الفيديو لأكثر من لغة | تحويل النص إلى فيديو                                 | برامج تفوير القراءة                           |
| تحليل المحتوى لغوياً                       | إنشاء فيديو شخصيات كرتونية | استخدامات تتخطى بدعم عملية التدريس والمحتوى التعليمي | معالجة اللغات                                 |
| استخدامات تتخطى بالصوت                     | تبسيط المفاهيم والمعلومات  | تلخيص الدروس                                         | الترجمة                                       |
| إنشاء صور تعليمية                          | التصنيف الذاتي             | تعلم اللغات                                          | استخدامات أخرى                                |
| توليد وتصميم منتجات جديدة                  | تعليم الأعمال الكلية       | تقديم الأعمال الكلية                                 | الخوارزم الذخيرة                              |
| تعديل محتوى الصور                          |                            |                                                      | محركات البحث التعليمي مدعوم بالذكاء الاصطناعي |
| معالجة وتحسين جودة الصور                   |                            |                                                      | الافتقار فيك                                  |
| إزالة خلفية الصور                          |                            |                                                      | البحث العلمي                                  |
| تصميم شعار                                 |                            |                                                      | الواقع المعزز                                 |
| تحويل النصوص الى صور                       |                            |                                                      | المحاكاة في التدريس                           |
| تحليل الصور                                |                            |                                                      | الرسم-تحويل الصورة الى رسم                    |

|                                          |                                                |                                                   |                                                  |                                                  |
|------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| كلمة لفظية وفريد للنصوص You.com          | فريد وشعار صور Canva                           | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Invidio        | فريد العروض التعليمية Decktopus                  | فريد العروض التعليمية Decktopus                  |
| كلمة لفظية وفريد للنصوص Palium2          | معالجة وتحسين منظور وجودة الصور Enhancer       | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Art Board      | كلمة لفظية Copio AI                              | كلمة لفظية Copio AI                              |
| كلمة لفظية وفريد للنصوص Ullama2          | معالجة وتحسين منظور وجودة الصور Adobe Firefly  | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور D-ID           | الحصول على صورة وتفاعلات تعليمية Eduaide AI      | الحصول على صورة وتفاعلات تعليمية Eduaide AI      |
| كلمة لفظية وفريد للنصوص Stablelm         | معالجة وتحسين منظور وجودة الصور Nvidia Picasso | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Gendivva       | إنتاج نص تعليمية Subtext                         | إنتاج نص تعليمية Subtext                         |
| صياغة الأسئلة Pexa, chatgpt              | صليب شعار Luma AI                              | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Make-A-Video   | إنتاج نص تعليمية Compose AI                      | إنتاج نص تعليمية Compose AI                      |
| خوادم النصوص Bing Microsoft              | فريد للنصوص إلى صور Bing Image Generator       | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Brain AI       | إنتاج نص تعليمية Makecopy AI                     | إنتاج نص تعليمية Makecopy AI                     |
| خوادم النصوص Bing chat                   | فريد للنصوص إلى صور Midjo urrry                | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Vidnoz         | فريد طرق التعلم وفق احتياجات الطالب Dreambox     | فريد طرق التعلم وفق احتياجات الطالب Dreambox     |
| خوادم النصوص Google Bard                 | فريد للنصوص إلى صور Runway                     | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Vidnoz         | فريد طرق التعلم وفق احتياجات كل طالب Knewton     | فريد طرق التعلم وفق احتياجات كل طالب Knewton     |
| خوادم النصوص Jasper                      | فريد (الشخصيات) Vidnoz AI                      | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Imagen         | فريد طرق التعلم وفق احتياجات كل طالب Mathia      | فريد طرق التعلم وفق احتياجات كل طالب Mathia      |
| خوادم النصوص Anyword                     | فريد (الشخصيات) Pexa AI                        | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Make-A-Video   | فريد طرق التعلم وفق احتياجات كل طالب Squirrel AI | فريد طرق التعلم وفق احتياجات كل طالب Squirrel AI |
| خوادم الكتب الإلكترونية والمصنفات Claude | فريد لصور وملفات Ullar                         | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Clipchamp      | فريد طرق التعلم وفق احتياجات كل طالب Sparrow     | فريد طرق التعلم وفق احتياجات كل طالب Sparrow     |
| الإجابة على الأسئلة Bing chat            | فريد للنصوص إلى الصوت Mur AI                   | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Adobe premiere | فريد العروض التعليمية Century tech               | فريد العروض التعليمية Century tech               |
| الإجابة على الأسئلة Google Bard          | فريد للنصوص إلى الصوت D-ID                     | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور edpuzzle       | فريد العروض التعليمية Formative AI               | فريد العروض التعليمية Formative AI               |
| الإجابة على الأسئلة perplexity AI        | فريد للنصوص إلى الصوت Playht AI                | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Kikary AI      | فريد العروض التعليمية Kikary AI                  | فريد العروض التعليمية Kikary AI                  |
| كلمة لفظية الترجمة Chat GPT              | فريد للنصوص إلى الصوت HLEvenlabs               | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| كلمة صياغة نصوص Quill Bot                | فريد للنصوص إلى الصوت Mur AI                   | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| كلمة صياغة نصوص Simplified               | فريد للنصوص إلى الصوت Jukabox                  | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| كلمة صياغة نصوص Neuralwriter.com         | فريد للنصوص إلى الصوت Muxidm                   | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| كلمة صياغة نصوص textUp                   | فريد للنصوص إلى الصوت Vali-E                   | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| موقع النصوص لغوي Grammarly               | فريد للنصوص إلى الصوت AudexGen                 | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| موقع النصوص لغوي copilot                 | فريد للنصوص إلى الصوت Dense Diffusion          | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| فريد وشعار صور Bing                      | فريد للنصوص إلى الصوت Resemble AI              | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| فريد وشعار صور Dall-E2                   | فريد للنصوص إلى الصوت Play.ht                  | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| فريد وشعار صور Midjourney                | فريد للنصوص إلى الصوت Soundraw                 | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| فريد وشعار صور Leonardo AI               | فريد للنصوص إلى الصوت Alva                     | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| فريد وشعار صور Imagen                    | فريد للنصوص إلى الصوت Synthesia                | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |
| فريد وشعار صور Make-A-scene              | فريد للنصوص إلى الصوت Voice over               | فريد لفيديو تعليمية من نصوص أو صور Chat GBT       | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   | فريد العروض التعليمية Chat GBT                   |



القدرة التنبؤية لبعض القياسات البدنية لمهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في  
محافظة القدس

The Predictive Ability of Certain Physical Measurements for the  
Handstand Skill in Young Female Gymnasts among the Jerusalem  
Governorate

هالة جابر<sup>1</sup>، عماد عبد الحق<sup>2</sup>

Hala Jaber<sup>1</sup>, Imad Abdelhaq<sup>2</sup>

<sup>1</sup> طالبة دكتوراه- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

<sup>2</sup> أستاذ دكتور- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

<sup>1</sup> PhD Student, An-Najah National University, Palestine

<sup>2</sup> Professor, An-Najah National University, Palestine

<sup>1</sup> jaberhala99@gmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/9/11

Revised

مراجعة البحث

2024/8/11

Received

استلام البحث

2024/7/25

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.8>



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

## القدرة التنبؤية لبعض القياسات البدنية لمهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس

### The Predictive Ability of Certain Physical Measurements for the Handstand Skill in Young Female Gymnasts among the Jerusalem Governorate

#### الملخص:

**الأهداف:** هدفت الدراسة التعرف على أكثر القياسات البدنية مساهمة في مهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس. **المنهجية:** لتحقيق هدف الدراسة أجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (110) لاعبة جمباز، تتراوح أعمارهم ما بين (6-8) سنوات، استخدم الباحثان المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، وبعد إجراء القياسات البدنية والمهارية لدى ناشئات الجمباز تم معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

**النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة الحالية إلى أن أكثر الاختبارات البدنية مساهمة في مهارة الوقوف على اليدين على جهاز الحركات الأرضية لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس كانت (الانبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين، اختبار التحمل لمد الجذع، اختبار الجلوس من رقود القرفصاء) حيث ساهموا في تفسير (52.7%) من الأداء المهارية.

**الخلاصة:** استناداً لذلك يوصي الباحثان بالعديد من التوصيات أهمها: تعميم نتائج الدراسة على المراكز الخاصة بتدريب الجمباز للاستفادة منها بتدريب مهارة الوقوف على اليدين وضرورة أخذ القياسات البدنية بعين الاعتبار عند التدريب وذلك لمدى تأثيرها على المهارة.

**الكلمات المفتاحية:** القدرة التنبؤية؛ القياسات البدنية؛ القياسات المهارية.

#### Abstract:

**Objectives:** The study aimed to identify the physical measurements most contributing to the handstand skill among young female gymnasts in Jerusalem.

**Methods:** To achieve this, the study was conducted on a random sample of (110) gymnasts aged between (6-8) years. The researcher used the descriptive methodology due to its suitability for the study's objectives. After conducting physical and skill measurements on the young gymnasts, the data was statistically processed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

**Results:** The current study found that the most contributing physical tests to the handstand skill on the floor exercise apparatus among young female gymnasts in Jerusalem were the modified prone position with arm push, trunk extension endurance test, and the sit-up from a squat position test. These tests contributed to explaining (52.7%) of the skill performance.

**Conclusions:** Based on this, the researcher recommends several recommendations, the most important of which are: generalizing the study results to gymnastics training centers to benefit from them in training the handstand skill and the necessity of considering physical measurements during training due to their impact on the skill.

**Keywords:** Predictive Ability; Physical Measurements; Skill Measurements.

## المقدمة:

تعتبر رياضة الجمباز من الرياضات التي تتطلب مجموعة واسعة من المتغيرات البدنية مثل السرعة، القوة، التحمل، المرونة، الرشاقة، والصفات النفسية مثل الشجاعة واتخاذ القرارات السريعة، وذلك كما أشار كل من (Çoknaz, Yıldırım & Özenin, 2008)، وتعتبر مهارة الوقوف على اليدين من أهم المهارات في لعبة الجمباز فهي حجر الأساس لإتقان غالبية المهارات الأخرى وللتقدم نحو مهارات أكثر تعقيداً (مثل الشقلبية الامامية والخلفية على اليدين، الوقوف على اليدين على جهاز المتوازي ومتعدد الارتفاعات، وغيرهم....)، بالإضافة إلى تواجدها على خمسة من أصل ستة أجهزة مستخدمة في الجمباز الفني للذكور والإناث، باستثناء جهاز طاولة القفز. ومع ذلك، حتى في جهاز طاولة القفز، يجب أن يمر لاعب الجمباز بوضعية الوقوف على اليدين في مرحلة ما أثناء أداء أي قفزة.

وأشار كل من (Hedbávný et al, 2013) و (Kochanowicz et al, 2019) أن مهارة الوقوف على اليدين تتطلب قدرًا معينًا من عناصر اللياقة البدنية مثل القوة والمرونة والتوازن، حيث أن المرونة تتمثل في ثني الكتف والمعدة في المعصم، أما القوة فتشمل قوة المعصمين والمرفقين والكتفين. اختلفت نتائج الدراسات حول مدى مساهمة بعض المتغيرات البدنية في الأداء المهاري للوقوف على اليدين، فأشارت دراسة (Nugraha, 2023) إلى أن هنالك تأثير لطورق التعلم وقوة عضلات الذراع معًا على إتقان مهارة الوقوف على اليدين، وأشارت دراسة (المبسوط وآخرون، 2020) إلى أن تنمية قوة عضلات الذراعين والكتفين يؤدي إلى الإلتقاء بمستوى أداء مهارة الوقوف على اليدين، ودراسة (Kochanowicz, et al, 2019) أوصى الباحثون بالتركيز على تطوير التحكم الحركي وقوة العضلة الدالية الأمامية، والعضلة الصدرية الكبرى، والعضلة الظهرية العريضة، والعضلة ذات الرأسين العضدية، والعضلة شبه المنحرفة لتحسين أداء وقوف على اليدين، أما دراسة (Issa, 2015) فأشار إلى تطوير عضلات مركز الجسم لما له من تأثير إيجابي وفعال بمستوى الأداء المهاري لمهارة الوقوف على اليدين على جهاز المتوازي، أما دراسة (Hedbávný, et al, 2013) فقد بينت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد مرات الضغط ومهارة الوقوف على اليدين.

ومما سبق نلاحظ الاختلافات في النتائج والتي قد تعود إلى الجنس، العمر، الخبرة، أو حتى إلى طبيعة أداء المهارة، ومن هنا جاءت أهمية البحث في محاولة لإيجاد أكثر القياسات البدنية مساهمة في الأداء المهاري لمهارة الوقوف على اليدين، والتي من خلالها يستطيع المدرب التركيز على هذه الاختبارات التي قد تساعد في تحسين الأداء المهاري لمهارة الوقوف على اليدين. بالإضافة إلى أنها قد تكون أساساً لدراسات علمية قادمة لها علاقة بتدريب مهارة الوقوف على اليدين. بالأخص في ظل عدم وجود دراسات مشابهة على ناشئات الجمباز في فلسطين بشكل عام والقدس بشكل خاص.

## مشكلة الدراسة:

نظرًا لعمل الباحثان في مجال الجمباز تدريبًا وتدريبًا، لاحظا وجود ضعف في مهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس، واعتماد المدربين على تمارين عشوائية غير مدروسة بشكل صحيح في تدريب هذه المهارة، الأمر الذي دفع الباحثان بدراسة مدى مساهمة بعض المتغيرات البدنية على مهارة الوقوف على اليدين، بحيث يكون بمتناول المدربين اختبارات وقياسات واضحة ومحددة تساعد لاعبات الجمباز على إتقان مهارة الوقوف على اليدين.

## أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على التساؤل التالي:

- ما القدرة التنبؤية لبعض القياسات البدنية في أداء مهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس؟

## أهمية الدراسة:

- يمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة على النحو التالي:
- في حدود علم الباحثان تعد الدراسة الحالية أول دراسة تهتم بدراسة القدرة التنبؤية لبعض القياسات البدنية لمهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس.
- تسهم في تحديد أكثر القياسات البدنية مساهمة في تفسير الأداء المهاري لمهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس.
- توفير اختبارات بدنية تساعد المدرب في عملية التدريب.
- تساعد في التعديل على البرامج التدريبية الموضوعة من قبل المدربين.
- يتوقع من خلال نتائج الدراسة الحالية إفادة الباحثين للقيام بدراسات مشابهة تتعلق بالمهارات الأرضية في رياضة الجمباز.

## أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية التعرف إلى: القدرة التنبؤية لبعض القياسات البدنية في أداء مهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس.

#### حدود الدراسة:

- التزم الباحثان أثناء إجراء هذه الدراسة بالحدود التالية:
- الحد البشري: لاعبات الجمباز الناشئات في محافظة القدس.
- الحد المكاني: مدرسة راهبات الوردية بالقدس.
- الحد الزمني: قام الباحثان بإجراء هذه الدراسة في الموسم الرياضي لسنة (2023-2024).

#### مصطلحات الدراسة:

- المتغيرات البدنية: قدرة يتسم بها الرياضي تتمكن من خلالها أجهزته الفسيولوجية وأعضاء جسمه من القيام بوظائفها بكفاءة وفاعلية، للوفاء بمتطلبات أنشطة بدنية حركية ذات طبيعة خاصة (باهي، 2007).
- المتغيرات المهارية: هي تلك الحركات الضرورية الهادفة التي تؤدي لغرض معين في إطار لعبة معينة (مختار، 1995).

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يشتمل هذا الجانب على منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أداة الدراسة، متغيرات الدراسة، إجراءات الدراسة، والمعالجات الإحصائية، وفيما يلي عرض لذلك:

#### منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملائمة لطبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها.

#### مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع من (300) لاعبة ناشئة في لعبة الجمباز من محافظة القدس، لأعمار من (6-8) سنوات، وذلك وفقاً للتسجيلات الرسمية للموسم الرياضي لعام (2023-2024).

#### عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (110) لاعبة ناشئة في لعبة الجمباز من محافظة القدس، تمثل (37%) من مجتمع الدراسة، وجدول (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع خصائص أفراد عينة الدراسة (ن=110)

| المتغيرات  | وحدة القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل الالتواء |
|------------|-------------|-----------------|-------------------|----------------|
| العمر      | سنة         | 6.89            | 0.6639            | 0.130          |
| كتلة الجسم | كغم         | 24.80           | 6.76              | .981           |
| طول القامة | متر         | 1.21            | 0.0585            | 0.272          |

#### أدوات الدراسة:

##### أولاً: القياسات البدنية

- اختبار التحمل لثني الجذع. (Trunk flexors endurance)
- اختبار التحمل لمد الجذع. (Isometric prone chest raise test)
- التعلق من وضع ثني الذراعين. (Flexed Arm Hang Test)
- اختبار الجلوس من رقود القرفصاء. (Set ups)
- اختبار الإنبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين. (Push Ups modified Test)
- اختبار الوثب العمودي من الثبات. (Squat Jump Test)
- اختبار عدو (20) متر من البدء المرتفع. (20-meter sprint)
- اختبار وقفة اللقلق. (Flamingo test)
- اختبار ثني الجذع للإمام من وضع الجلوس الطويل. (Sit and reach test)
- اختبار اطالة (مد) الجذع من وضع الإنبطاح. (Trunk extension test)

##### ثانياً: القياسات المهارية

- مهارة الوقوف على اليدين (على جهاز الحركات الأرضية)

## الأدوات المستخدمة في عملية القياس:

شريط قياس (متر)، ميزان طلي، طباشير، صافرة، ساعة إيقاف، سلم حائط، فرشاة، عارضة توازن، عقلة، رقاص.

## الشروط العلمية للاختبارات البدنية والمهارية:

## الصدق والثبات:

للتأكد من صدق الاختبارات البدنية والمهارية، قامت الباحثة باستخدام الصدق الذاتي، بالإضافة إلى صدق المحكمين، وذلك من خلال عرض الاختبارات على مجموعة من المتخصصين في مجال الجمباز ومن يدرسون مساق الجمباز في الجامعات الفلسطينية، وتم الأخذ بعين الاعتبار آرائهم من خلال تعديل وحذف ما هو مناسب، للتأكد من أن الاختبارات تقيس ما وضعت لأجله. أما بالنسبة للثبات للتأكد من معامل الثبات للاختبارات البدنية والمهارية تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك من خلال تطبيق الاختبارات البدنية والمهارية مرتين خلال فترة زمنية فاصلة بينهما (7) أيام، من قبل عينة إستطلاعية مكونة من (15) لاعبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، كما هو موضح بجدول (2).

جدول (2): معاملات الثبات والصدق للاختبارات المهارية والبدنية قيد الدراسة (ن=15)

| الاختبارات                              | وحدة القياس | التطبيق الأول   |                   | التطبيق الثاني  |                   | الثبات | مستوى الدلالة | الصدق الذاتي |
|-----------------------------------------|-------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------|---------------|--------------|
|                                         |             | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |        |               |              |
| اختبار التحمل لثني الجذع                | ثانية       | 87.33           | 14.37             | 89.40           | 14.93             | .994** | .000          | 0.996        |
| اختبار التحمل لمد الجذع                 | ثانية       | 88.73           | 11.94             | 89.60           | 12.85             | .978** | .000          | 0.988        |
| التعلق من وضع ثني الذراعين              | ثانية       | 5.86            | .74               | 5.13            | .99               | .608*  | .016          | 0.779        |
| الجلوس من رقود القرفصاء                 | مرة         | 21.53           | 2.87              | 22.13           | 3.06              | .955** | .000          | 0.977        |
| الإنبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين | مرة         | 18.20           | 2.30              | 18.60           | 2.32              | .976** | .000          | 0.987        |
| الوثب العمودي من الثبات                 | سم          | 23.53           | 3.26              | 24.03           | 3.11              | .947** | .000          | 0.973        |
| سرعة (20) م                             | ثانية       | 4.54            | .35               | 4.62            | .35               | .549*  | .034          | 0.740        |
| اختبار وقفة اللقلق                      | ثانية       | 1.53            | 1.72              | 1.33            | 1.39              | .543*  | .037          | 0.736        |
| ثني الجذع من الجلوس الطويل              | سم          | 16.46           | 1.76              | 16.66           | 1.71              | .925** | .000          | 0.961        |
| مد الجذع من وضع الإنبطاح                | سم          | 34.80           | 3.72              | 34.46           | 3.85              | .938** | .000          | 0.968        |
| مهارة الوقوف على اليدين                 | درجة        | 7.90            | 1.44              | 8.17            | 1.30              | .948** | .000          | 0.973        |

\*\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

تشير نتائج جدول (2) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات البدنية والمهارية قيد الدراسة، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون ما بين (.994\*\* - .543\*) وتراوحت قيم معاملات الصدق الذاتي ما بين (0.996 - 0.736)، ومما يدل ذلك على صلاحية الاختبارات في تحقيق اغراض الدراسة.

## متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة: (Independent variables)

- المتغيرات البدنية: (10 اختبارات).

ثانياً: المتغيرات التابعة: (Dependent variables)

المتغيرات المهارية: مهارة الوقوف على اليدين.

## إجراءات الدراسة:

تم إجراء الدراسة بإتباع الخطوات التالية:

- الإطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بالموضوع.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- تحديد القياسات البدنية والمهارية.
- عرض الاختبارات على لجنة من المحكمين والمختصين في مجال التربية الرياضية لترشيح أهم الاختبارات والقياسات في الدراسة.
- التأكد من الشروط العلمية (الصدق والثبات) للقياسات البدنية والمهارية.
- تحديد الفريق المساعد في عملية تقييم الأداء المهاري والذي يتمثل بحكام ومدربين في لعبة الجمباز.
- تحضير المكان والقاعة وتجهيزهما للقيام بالقياسات البدنية والمهارية.

- تجميع البيانات وتمثيلها وإدخالها إلى الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

#### المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج (SPSS) للإجابة عن تساؤل الدراسة من خلال استخدام المعالجات التالية:  
 أولاً: لإيجاد خصائص أفراد العينة (العمر، الطول، كتلة الجسم) نحتاج إلى إيجاد (المتوسط المعياري، الانحراف المعياري، و معامل الالتواء).  
 ثانياً: للتأكد من صدق الاختبارات البدنية والمهارية نستخدم (الصدق الذاتي) بعد التطبيق على العينة الإستطلاعية.  
 ثالثاً: للتأكد من الثبات، عن طريق التطبيق و اعاده التطبيق خلال فترة زمنية أسبوع (من الناحية المنهجية أسبوع غير كاف بين التطبيقين الرجاء التوضيح بين الاختبارين و نجد (معامل الارتباط بيرسون).  
 رابعاً: للإجابة عن التساؤل الأول والذي نصه: ما القدرة التنبؤية لبعض القياسات البدنية مساهمة لمهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس؟

نجد الإجابة باستخدام أسلوب الإنحدار المتدرج (Stepwise Regression) لتحديد أكثر القياسات البدنية والأنثروبومترية مساهمة في الأداء المهاري، عن طريق:

أولاً: نستخرج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين القياسات البدنية بالأداء المهاري والتي تعد الخطوة الأولى للإنحدار المتدرج.  
 ثانياً: تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى معامل الإنحدار لمساهمة كذا في التنبؤ بكذا ( $R^2$ )  
 ثالثاً: اختبارات ومعامل بيتا لمعادلة خط الإنحدار لمساهمة القياسات البدنية في الأداء المهاري لكل مهارة.

#### نتائج الدراسة:

نتائج التساؤل والذي نصه: ما القدرة التنبؤية لبعض القياسات البدنية في الأداء المهاري على كل جهاز من أجهزة الجمباز لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس؟

للإجابة على التساؤل تم استخدام تحليل الإنحدار المتدرج (stepwise regression)، وذلك بعد إستخراج قيم مصفوفة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين القياسات البدنية وأداء مهارة الوقوف على اليدين والتي تعد الخطوة الأولى للإنحدار المتدرج، ونتائج جدول (3) تبين ذلك.

جدول (3): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين القياسات البدنية وأداء مهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس. (ن=110)

| القياسات البدنية                        | المتغيرات المهارية | وحدة القياس | الوقوف على اليدين (قيمة ر) |
|-----------------------------------------|--------------------|-------------|----------------------------|
| اختبار التحمل لثني الجذع                | ثانية              | **451       |                            |
| اختبار التحمل لمد الجذع                 | مرة                | **592       |                            |
| التعلق من وضع ثني الذراعين              | ثانية              | **450       |                            |
| الجلوس من رقود القرفصاء                 | مرة                | **580       |                            |
| الإنبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين | سم                 | **659       |                            |
| الوثب العمودي من الثبات                 | ثانية              | **344       |                            |
| سرعة (20) م                             | ثانية              | *-273       |                            |
| اختبار وقفة اللقلق                      | مرة                | **492       |                            |
| ثني الجذع للإمام من وضع الجلوس الطويل   | سم                 | **432       |                            |
| مد الجذع من وضع الإنبطاح                | سم                 | **298       |                            |

\*\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.01$ )، \* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

تبين نتائج جدول (3) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين جميع القياسات البدنية قيد الدراسة وأداء مهارة الوقوف على اليدين لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس، وتشير أغلب الارتباطات من حيث القوة إلى (المتوسط) حيث يعتبر أي ارتباط ما بين (40-59) ارتباطاً متوسطاً، وذلك حسب ما أشار (Lehman, 2005)، وبالتالي تم تحديد القياسات البدنية ذات العلاقة الدالة إحصائياً كمتغير مستقل والأداء المهاري كمتغير تابع من أجل إجراء تحليل الإنحدار المتدرج، وفيما يلي العرض لنتائج تحليل التباين الأحادي لمعامل الانحدار لمساهمة القياسات البدنية للمعادلة التنبؤية المقترحة في الأداء المهاري لمهارة الوقوف على اليدين.

مهارة الوقوف على اليدين على جهاز الحركات الأرضية:



جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعامل الانحدار لمساهمة القياسات البدنية للمعادلة التنبؤية المقترحة في الأداء المهاري لمهارة الوقوف على اليدين على جهاز الحركات الأرضية. (ن=110)

| القياسات البدنية                                                                            | مصدر التباين | مجموع مربعات الانحراف | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة | R <sup>2</sup> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------------------|--------------|----------------|----------|---------------|----------------|
| الإنبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين                                                     | الإنحدار     | 96.889                | 1            | 96.889         | 82.980   | *.000         | .434           |
|                                                                                             | الخطأ        | 126.102               | 10           | 1.168          |          |               |                |
|                                                                                             | المجموع      | 222.991               | 109          |                |          |               |                |
| الإنبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين + اختبار التحمل لمد الجذع                           | الإنحدار     | 110.470               | 2            | 55.235         | 52.525   | *.000         | .495           |
|                                                                                             | الخطأ        | 112.521               | 107          | 1.052          |          |               |                |
|                                                                                             | المجموع      | 222.991               | 109          |                |          |               |                |
| الإنبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين + اختبار التحمل لمد الجذع + الجلوس من رقود القرفصاء | الإنحدار     | 117.591               | 3            | 39.197         | 39.420   | *.000         | .527           |
|                                                                                             | الخطأ        | 105.400               | 106          | .994           |          |               |                |
|                                                                                             | المجموع      | 222.991               | 109          |                |          |               |                |

\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

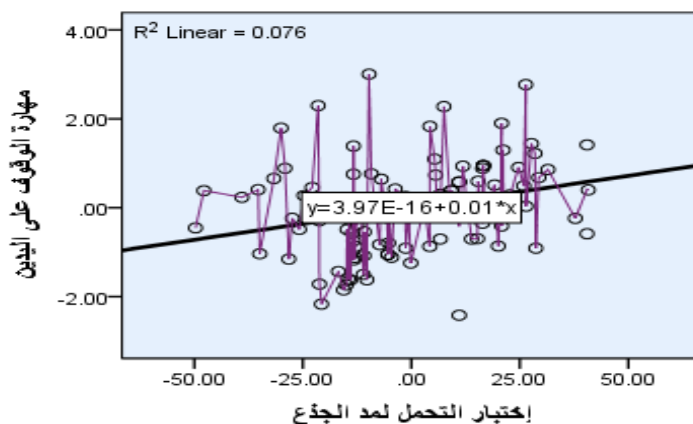
تبين نتائج جدول (4) إلى أن أكثر القياسات البدنية مساهمة في الأداء المهاري لمهارة الوقوف على اليدين كانت (الإنبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين، اختبار التحمل لمد الجذع، الجلوس من رقود القرفصاء) حيث كانت قيمة ( $R^2$ ) (527) وللولصول إلى معادلة خط الانحدار تم استخدام اختبار (ت) ومعامل بيتا كما هو موضح في جدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار (ت) ومعامل بيتا لمعادلة خط الانحدار لمساهمة القياسات البدنية في الأداء المهاري لمهارة الوقوف على اليدين على جهاز الحركات الأرضية

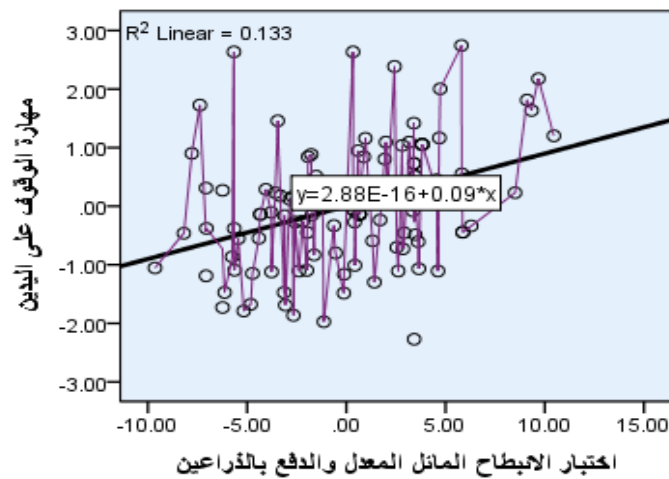
| النموذج | مكونات المعادلة للقياسات البدنية        | القيمة | الخطأ المعياري | معامل Beta | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | النسبة (%) |
|---------|-----------------------------------------|--------|----------------|------------|----------|---------------|------------|
| 1       | الثابت                                  | 5.657  | .309           |            | 18.315   | *.000         | 43.4%      |
|         | الجلوس من رقود القرفصاء                 | .160   | .018           | .659       | 9.109    | *.000         |            |
| 2       | الثابت                                  | 4.806  | .377           |            | 12.758   | *.000         | 49.5%      |
|         | الجلوس من رقود القرفصاء                 | .115   | .021           | .475       | 5.542    | *.000         |            |
|         | اختبار التحمل لمد الجذع                 | .017   | .005           | .308       | 3.594    | *.000         |            |
| 3       | الثابت                                  | 4.370  | .401           |            | 10.900   | *.000         | 52.7%      |
|         | الجلوس من رقود القرفصاء                 | .090   | .022           | .371       | 4.030    | *.000         |            |
|         | اختبار التحمل لمد الجذع                 | .014   | .005           | .254       | 2.956    | *.000         |            |
|         | الإنبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين | .066   | .025           | .229       | 2.676    | *.000         |            |

\* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ). نسبة المساهمة التراكمية (52.7%).

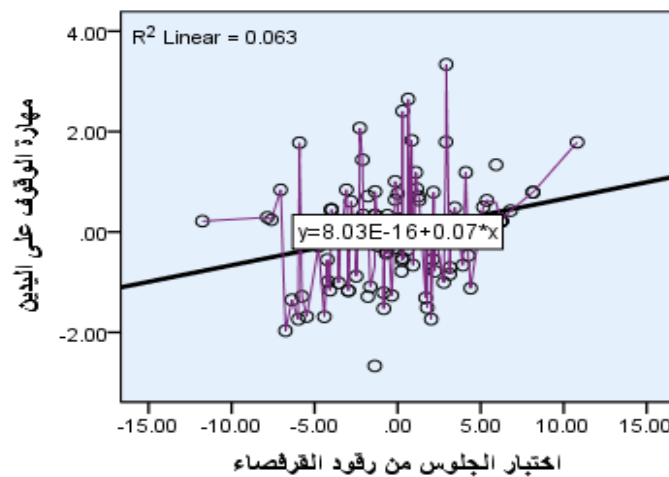
يتضح من نتائج جدول (5) أن قيمة (ت) كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وأن القياسات البدنية: (الإنبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين، اختبار التحمل لمد الجذع، اختبار الجلوس من رقود القرفصاء) ساهموا في تفسير (52.7%) من الأداء المهاري لمهارة الوقوف على اليدين على جهاز الحركات الأرضية لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس. حيث كانت مساهمة اختبار الانبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين (43.4%)، ومساهمة اختبار التحمل لمد الجذع (6.1%)، ومساهمة اختبار الجلوس من رقود القرفصاء (3.2%). والاشكال البيانية رقم (1، 2، 3) توضح ذلك.



شكل (1): خط الانحدار لمساهمة اختبار الانبطاح المائل المعدل في مهارة الوقوف على اليدين على جهاز الحركات الأرضية لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس بناءً على مخرجات نتائج الدراسة باستخدام برنامج (SPSS)



شكل (2): خط الانحدار لمساهمة اختبار الجلوس من رقود القرفصاء في مهارة الوقوف على اليدين على جهاز الحركات الأرضية لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس بناءً على مخرجات نتائج الدراسة باستخدام برنامج SPSS



شكل (3): خط الانحدار لمساهمة اختبار الانبطاح المائل المعدل في مهارة الوقوف على اليدين على جهاز الحركات الأرضية لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس بناءً على مخرجات نتائج الدراسة باستخدام برنامج SPSS

ووفقاً لذلك فإن المعادلات التنبؤية للأداء المهاري لمهارة الوقوف على اليدين على جهاز الحركات الأرضية كما يلي:

المعادلة الأولى:  $5.657 + ((\text{الجلوس من رقود القرفصاء (مرة) * 160}))$ .

المعادلة الثانية:  $4.806 + ((\text{الجلوس من رقود القرفصاء (مرة) * 115})) + (\text{اختبار التحمل لمد الجذع (ثانية) * 0.17})$

المعادلة الثالثة:  $4.370 + ((\text{الجلوس من رقود القرفصاء (مرة) * 0.90})) + (\text{اختبار التحمل لمد الجذع (ثانية) * 0.14}) + (\text{الإنبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين (مرة) * 0.066})$

### مناقشة النتائج:

تشير نتائج جدول رقم (4) إلى أن اختبار الجلوس من وضع الرقود كان أكثر الاختبارات البدنية مساهمة في الأداء المهاري لحركة الوقوف على اليدين، حيث ساهمت بتفسير (43%)، يليها اختبار التحمل لمد الجذع حيث ساهمت بتفسير (6%)، وتشير الباحثة إلا أن هذين الاختبارين يستهدفان (العضلة المستقيمة البطنية، العضلة المائلة الظاهرة، وعضلات أسفل الظهر) وهذه العضلات تعتبر من عضلات مركز الجسم أي العضلات المثبتة للجذع، وجزء من وظيفة هذه العضلات هي المحافظة على ثبات العمود الفقري لمنع إحناء الجسم إلى الأمام أو للخلف، وهذا يعتبر جزءاً من العملية اللازمة للحفاظ على التوازن عند الوقوف على اليدين. وقد أشارت دراسة (Forfang, 2015) عند قياس نشاط العضلات أثناء الوقوف على اليدين وأربعة تمارين (plank) أنه تم رصد نشاط كبير لعضلات مركز الجسم (العضلة المستقيمة البطنية، العضلة المائلة الظاهرة، عضلات أسفل الظهر، عضلة الألية الكبرى)، وقد أوصى الباحث أنه يمكن استخدام تمارين (Plank) في البرنامج التدريبي لتدريب هذه العضلات والتي يحتاجها لاعبو الجمباز للتحكم في أجسامهم أثناء الوقوف على اليدين. وقد أشارت دراسة (عمران وآخرون، 2020) إلى أن هناك خمس عضلات هم الأكثر مشاركة في أداء مهارة الوقوف على اليدين وهم

العضلة ذات الرأسين الفخذية اليسرى والعضلة ذات الرأسين الفخذية اليمنى والعضلة المستقيمة البطنية اليسرى والمستقيمة البطنية اليمنى والعضلة المنحرفة المائلة الخارجية اليسرى على حسب قيم الانقباض العضلي للنشاط الكهربائي للعضلات المشاركة في الأداء.

وأشارت دراسة كل من (Mendiguchia, et al, 2011) و (Willardson, 2007) إلى أن عضلات الجذع والحوض مسؤولة عن الحفاظ على استقرار العمود الفقري والثبات والتحكم في موضع وحركة الجذع فوق الحوض أثناء الحركات الثابتة والديناميكية، وهذا ما تحتاجه مهارة الوقوف على اليدين. وأكدت دراسة كل من (Kolba, 2005) و (Willson et al, 2005) و (Issa, 2015) على أهمية تدريب عضلات مركز الجسم للاعبين الجمباز، لأنها تساعد لاعب الجمباز بالتحكم بجسمه ولما لها من تأثير فعال في نقل القوة من وإلى الأطراف وتحقيق الاستقرار للجذع.

أما بالنسبة لاختبار الانبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين فتشير الباحثة إلى أنه اختبار يستهدف عدة عضلات منها عضلة الصدر كعضلة أساسية وعضلة ثلاثي الرؤوس العضدية والكتفين كعضلات مساعدة، بالإضافة إلى أهمية هذا الاختبار في تقوية الارتكاز على المعصمين، وقد ساهم بنسبة (3%) من الأداء المهاري، حيث أشارت دراسة (nugraha, 2023) إلى تأثير قوة عضلات الذراعين على إتقان مقارنة الوقوف على اليدين، وبينت دراسة (Hedbávny, 2013) و (Kochanowicz, et al, 2019) أن مهارة الوقوف على اليدين تتطلب قوة للمعصمين والمرفقين والكتفين، وأشاروا إلى أهمية عضلة ثلاثية الرؤوس العضدية في مهارة الوقوف على اليدين على جميع الأجهزة لدورها في مد مفصل الكوع للسماح بأداء المهارة بالشكل الصحيح، وأشارت دراسة كل من (Hedbávny et al, 2013) و (Omorczyk, et al, 2018) و (Sobera et al, 2019)، عن وجود علاقة مباشرة بين الحد الأقصى لتكرار اختبار الانبطاح المائل والدفع بالذراعين وأداء الوقوف على اليدين. وأشاروا أيضاً إلى أن قوة عضلات المعصم والعضلة الشبه المنحرفة وعضلة الدالية الأمامية وثلاثية الرؤوس العضدية شرط أساسي لنجاح مهارة الوقوف على اليدين. بينما اختلفت الدراسة مع نتائج دراسة (Ambrosia, et al, 2024) والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين القدرة العضلية ومهارة الوقوف على اليدين.

وترى الباحثة إلى أن مهارة الوقوف على اليدين واحدة من أكثر المهارات أهمية، فهي مهارة ترافق اللاعب منذ السنوات الأولى في التدريب كمبتدأ وصولاً إلى المستويات العليا، وترافقه على جميع الأجهزة، حيث يتم أداء مهارة الوقوف على اليدين على جميع للأجهزة المستخدمة في الجمباز الفني للذكور والإناث، لذلك فهي تعتبر حجر الأساس لإتقان مهارات أخرى تعتمد عليها بشكل كبير، كمهارة الشقلبة الامامية والخلفية بالارتكاز على اليدين وغيرها.

#### خلاصة الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة ومناقشة نتائجها استنتجت الباحثة ما يلي:

- أكثر الاختبارات البدنية مساهمة في مهارة الوقوف على اليدين على جهاز الحركات الأرضية لدى ناشئات الجمباز في محافظة القدس كانت (الانبطاح المائل المعدل والدفع بالذراعين، اختبار التحمل لمد الجذع، اختبار الجلوس من رقود القرفصاء) حيث ساهموا في تفسير (52.7%) من الأداء المهاري.

#### التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها توصي الباحثة بما يلي:

- تعميم نتائج الدراسة على المراكز الخاصة بتدريب الجمباز للاستفادة منها في التدريب.
- ضرورة أخذ القياسات البدنية بعين الاعتبار عند التدريب وذلك لمدى تأثيرها على الأداء المهاري.
- ضرورة إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية لفئات عمرية أخرى ولكلا الجنسين.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية

- باهي، مصطفى، صبري، عمران. (2007). *الاختبارات والمقاييس في التربية الرياضية*. ط1، مطبعة الأنجلو المصرية.
- حنفي محمود مختار. (1995). *الأسس العلمية في تدريب كرة القدم*. دار الفكر العربي مدينة منصر القاهرة.
- صالح، اسلام. (2020). *مساهمة بعض القياسات البدنية والآنثروبومترية والحس حركية بالأداء المهاري في الجمباز لدى طالبات تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية*. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- علوان، ميسون، وكاظم، سعاد، و هادي، امال. (2022). *مساهمة بعض القياسات البدنية والآنثروبومترية في مستوى أداء مهارة القفز فتحاً وضمناً لدى الطالبات في الجمناسك*. مجلة علوم التربية البدنية، (15)، (2).
- المبسوط، ناديا، العزاي، انتصار، الصيد، فدوى. (2020). *تأثير برنامج تدريبي لتنمية تحمل القوة لأداء مهارة الوقوف على اليدين لجهاز الحركات الأرضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة*.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Ambrósio, N. F. A., Lage, G. M., Bicalho, L. E. A., Couto, C. R., Aleixo, I. M. S., & Apolinario-Souza, T. (2024). The relationship between strength capacity and motor performance in the gymnastic handstand: A machine learning study. *Science of Gymnastics Journal*, 16(2), 211-223. [CrossRef]
- Çoknaz, H., Yıldırım, N. Ü & Özençin, N. (2008). The effect of different stretching times on performance in artistic gymnastics. *Spormetre*, 6(3), 151-157. [CrossRef]
- Forfang, K. (2015). *Comparing of muscle activity during handstand and different core stability plank exercises and performance*. semanticscholar.
- Hedbávný, P., Bago, G. & Kalichová, M. (2013b). Influence of Strength Abilities on Quality of the Handstand'. World Academy of Science, Engineering and Technology, Open Science Index 82. *International Journal of Sport and Health Sciences*, 7(10), 602 - 608.
- ISSA, A. (2015). The Impact of Strengthening the CorMuscles on the Improvement of Parallel Bars Hands Balancing for PE Student. *An-Najah University Journal for Research*, 29(11). [CrossRef]
- Kochanowicz, A., Niespodziński, B., Mieszkowski, J., Marina, M., Kochanowicz, K., & Zasada, M. (2019). Changes in the Muscle Activity of Gymnasts During a Handstand on Various Apparatus. *Journal of strength and conditioning research*, 33(6), 1609–1618. [CrossRef]
- Mendiguchia, J., Ford, K. R., Quatman, C. E., Alentor-Geli, E. & Hewett, T. E. (2011). Sex differences in proximal control of the knee joint, *Sports Medicine*, 41(7), s.541-557. [CrossRef]
- Nugraha, A. (2023). The Effect of learning methods and arm muscle strength on handstand learning outcomes. *Journal of Physical and Outdoor Education*, 5(1), 55-62. [CrossRef]
- Omorczyk, Jarosław & Bujas, Przemysław & Puszczałowska-Lizis, Ewa & Biskup, Leon. (2018). Balance in handstand and postural stability in standing position in athletes practicing gymnastics. *Acta of Bioengineering and Biomechanics*, 20, 139-147. [CrossRef]
- Sobera, M., Serafin, R., & Rutkowska-Kucharska, A. (2019). Stabilometric profile of handstand technique in male gymnasts. *Acta of bioengineering and biomechanics*, 21(1), 63–71.
- Willardson, J. M. (2007). Core stability training: Applications to sports conditioning programs. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 21(3), s.979-985. [CrossRef]

## ثالثًا: رومنة المراجع العربية

- Almbswt, Nadya, Al'ezaby, Antsar, Alsyd, Fdwa. (2020). Tathyr Brnamj Tdryby Ltnmyh Thml Alqwh Lada' Mharh Alwqw'f 'Ela Alydyn Ljhaz Alhrkat Alardyh Ltlamyd Almrhlh Alabtda'eyh, Klyh Altrbyh Albdnyh W'elwm Alryadh.
- Bahy, Mstfy, Sbry, 'Emran. ( 2007 ). Alakhtbarat Walmqayys Fy Altrbyh Alryadyh. T1, Mtb'eh Alanjlw Almsryh.
- 'Elwan, Myswn, Wkazm, S'ead, W Hady, Amal. (2022). Msahmh B'ed Alqyasat Albdnyh Walanthrbwmbmtryh Fy Mstwa Ada' Mharh Alqfz Fthaan Wdmaan Lda Altalbat Fy Aljmnastk. Mjhl 'Elwm Altrbyh Albdnyh.
- Hnfy Mhmwd Mkhtar. (1995). Alass Al'elmyh Fy Tdryb Krh Alqdm. Dar Alfkr Al'erby Mdynh Mnsr Alqahrh.
- Salh, Aslam. (2020). Msahmh B'ed Alqyasat Albdnyh Walanthrbwmbmtryh Walhs Hrkyh Balada' Almharh Fy Aljmbaz Lda Talbat Tkhss Altrbyh Alryadyh Fy Jam'eh Alnjah Alwtnyh. Jam'eh Alnjah Alwtnyh, Nabls.

آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي: دراسة  
مطبقة في منطقتي الحدود الشمالية وحائل

**Mechanisms of Improving the Educational Environment that  
Stimulates Creativity and Innovation among Youth: A Study Applied  
in the Northern Border and Hail Regions**

فيصل الصانع

Faisal Al-Sanea

قسم الدراسات الاجتماعية- كلية العلوم الانسانية والاجتماعية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

Department of Social Studies, College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, Kingdom of  
Saudi Arabia

Falsane@ksu.edu.sa

Accepted

قبول البحث

2024/8/19

Revised

مراجعة البحث

2024/8/3

Received

استلام البحث

2024/7/21

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.9>



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

## آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي: دراسة مطبقة في منطقتي الحدود الشمالية وحائل<sup>1</sup>

### Mechanisms of Improving the Educational Environment that Stimulates Creativity and Innovation among Youth: A Study Applied in the Northern Border and Hail Regions

#### الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تحديد آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل، المرتبطة بالبيئة التعليمية، والمنهج الدراسي، والسياسات التعليمية، والموارد التعليمية. المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستعان بالاستبانة في جمع البيانات والمعلومات معتمدة على مقياس ليكرت الخماسي الذي يشمل الآتي: موافقة بشدة، موافقة، محايد، غير موافقة، غير موافقة بشدة. النتائج: توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها أنه جاء مستوى توافر آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالبيئة التعليمية، والمنهج الدراسي، والسياسات التعليمية والموارد التعليمية بدرجة استجابة (بدرجة كبيرة)، كما بينت الدراسة حاجة البيئة التعليمية إلى تبني المزيد من السياسات التي تسهم في تطوير المناهج الدراسية المرتبطة بتحفيز الإبداع والابتكار لدى الشباب، وتفعيل العمل الجماعي بين الطلاب. الخلاصة: أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات كتعزيز التفكير الإبداعي والتصميم في المناهج، وضرورة تشجيع التفكير النقدي والتحليلي لدى الشباب والشابات السعوديين في منطقتي الحدود الشمالية وحائل، واستخدام التعلم القائم على المشروع والحلول الابتكارية في حل المشكلات الحقيقية وتنفيذ المشاريع الإبداعية.

الكلمات المفتاحية: آليات تحسين؛ البيئة التعليمية؛ الإبداع والابتكار؛ الحدود الشمالية؛ حائل.

#### Abstract:

**Objectives:** The study aimed to identify mechanisms for improving the educational environment that stimulate creativity and innovation among Saudi youth in the Northern Border and Hail regions, focusing on the educational staff, curriculum, educational policies, and educational resources.

**Methods:** The study employed a descriptive-analytical method and used a questionnaire as the primary tool for data collection based on a five-point Likert scale, which includes: strongly agree, agree, neutral, disagree, and strongly disagree.

**Results:** The study concluded with several findings, the most notable was the availability level of mechanisms for improving the educational environment that stimulates creativity and innovation among Saudi youth in the Northern Border and Hail regions in relation to the educational staff, curriculum, educational policies, and educational resources; it was rated as "high." The study highlighted the need for the educational staff to adopt more policies that contribute to developing curricula associated with stimulating creativity and innovation among youth, and to promote collaborative work among students.

**Conclusions:** The study recommended several actions, including enhancing creative thinking and design in curricula, encouraging critical and analytical thinking among Saudi youth in the Northern Border and Hail regions, and employing project-based learning and innovative solutions to address real-world problems and implement creative projects.

**Keywords:** Improvement mechanisms; educational environment; creativity and innovation; Northern Border; Hail.



## المقدمة:

شهدت المؤسسات التعليمية تحولات جذرية في العصر الحالي، حيث تركّز دور هذه المؤسسات في تحفيز الطلاب على الإبداع والابتكار بدلاً من التركيز على الكم المعرفي، ولهذا جاء قطاع التعليم في طليعة المسؤولية كونه يشكل قاعدة أساسية للعناصر التنموية الأخرى، وباعتباره الركيزة الأساسية لتخريج طلاب قادرين على تحمل المسؤوليات في مختلف المجالات.

وتسعى المؤسسات التعليمية في العصر الحالي إلى توفير بيئة تعليمية تلي احتياجات الطلاب وتشجع على تطويرهم للتكيف مع التحولات السريعة من خلال التحفيز على الإبداع والابتكار باعتبارهما من الوسائل الهامة التي توفر مجموعة كبيرة من الفرص للأشخاص والمؤسسات والمجتمع بالكامل، كما يُعزز السعي الدائم نحو الأفكار والحلول الجديدة، والقدرة على الكشف عن القدرات الفردية الكامنة (Alshammari & Thomran, 2023)، حيث تتضمن آليات تحسين البيئة التعليمية مكونات مادية من صلاحية المباني، وتجهيزاتها، وأدواتها التعليمية، ووسائلها المختلفة، ومرافقها العامة الخدمية، والمكونات غير المادية من المناخ النفسي والاجتماعي العام الذي يسود البيئة التعليمية في إطار تطبيق التعليمات والأنظمة، بما يخلق جوًا نفسيًا واجتماعيًا وتربويًا لممارسة العملية التعليمية (بحيص، 2017).

فيما تعد البيئة التعليمية المحفزة على الابتكار والإبداع هي تلك البيئة التي تُشجع الطلاب على المغامرة وتنوع مسارات التفكير، مع خلق مناخ يُساعد على تسليحهم بالعديد من الأفكار التي تتناقض مع بعضها البعض في آن واحد، والتشجيع على طرح الأفكار المختلفة مع الابتعاد عن الطرق التقليدية، واستثارة الأذهان بأهمية التفكير الابتكاري والإبداعي وتعريفهم به (عون، 2019)، وتعرف تحسين البيئة التعليمية على أنها: "إضافة للمسات الجمالية لعناصر البيئة التعليمية التي تتكامل فيما بينها لتشمل الإبداع والابتكار والتجهيزات اللازمة لتحقيق أهداف العملية التعليمية (الرواحية والذهلي 2022).

وتعتبر المملكة العربية السعودية كغيرها من الدول التي تسعى للاهتمام بالإبداع والابتكار، حيث أطلقت المملكة عدة مبادرات في هذا النطاق ومنها تطوير مسارات مرحلة الثانوية العامة والأكاديميات المتخصصة، والهادف إلى تصميم نموذج تعليمي مُتميز وحديث للتعليم الثانوي بالمملكة، يُسهم بكفاءة في تأهيل الطلاب للحياة ولإكمال تعليمهم ما بعد المرحلة الثانوية، وكذلك إعدادهم لسوق العمل؛ من خلال عدة مسارات نوعية متخصصة وبناء مناهج حديثة وتطوير عمليات التعليم والتعلم بما يسهم في تأهيل الخريج والخريجة ليشغلوا مهن المستقبل، وتحفيز واستثمار قدراتهم في الإبداع والابتكار للتغلب على التحديات التي تواجه التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية (مؤسسة نماء الراجحي الإنسانية، 2021).

هذا إلى جانب ما تضمنه برنامج التحول الوطني من مبادرات لتعزيز الابتكار والإبداع في البيئة التعليمية؛ من خلال نشر هذه الثقافة في أوساط المجتمع السعودي، وتطوير برامج الابتكار في المسارات التعليمية (منتدى أسبار الدولي، 2019)، وقد استطاعت المملكة العربية السعودية أن تتفوق في ثلاث مؤشرات من مؤشر الابتكار العالمي لعام 2021م؛ حيث تقدمت على (105) دولة محققة المرتبة (26) بين (131) دولة (وكالة الأنباء السعودية، 2023)؛ ومن ثم أكدت الجامعات السعودية على أهمية البيئة التعليمية المحفزة للابتكار والإبداع، وتيسير كل السبل والشروط المطلوبة لتحقيق هذه البيئة (الموقع الرسمي لجامعة الملك عبد العزيز، 2020).

واستطاعت المملكة العربية السعودية أن تحقق مراتب متقدمة ضمن المؤشرات الفرعية لمؤشر الابتكار العالمي، إذ حققت المركز الرابع عشر في مجال التعليم، واحتلت المرتبة السابعة والعشرون في التحاق الشباب بالتعليم العالي، بينما جاءت في المرتبة الخامسة والعشرون في مجال الأبحاث والتطوير، وفي ضوء تلك المؤشرات تُتاح للشباب السعودي فرصاً وافرة لاستثمار قدراتهم الابتكارية وتنمية مهاراتهم الإبداعية، والتفوق في مجالات تناسب مع إمكانياتهم ومهاراتهم وفقاً للخبرات التي يسعون إلى اكتسابها (معهد الإدارة العامة، 2023)، وتجسد رؤية المملكة 2030 رهايتها على الشباب السعودي الموهوب، إذ يُشكل الشباب في الفئة العمرية من 15 إلى 34 عامًا نسبة 36.7% من إجمالي السكان السعوديين، ويعودون من الفئات الأساسية التي تحظى بالاهتمام والدعم، بهدف تحقيق التطور والازدهار في المجتمع. (مؤسسة مسك، 2023).

## مشكلة الدراسة:

بالرغم من التطورات والتغيرات التي شهدتها العالم فقد ظهرت بعض المشكلات وجوانب القصور في النظام التعليمي السعودي، والذي يحتم ضرورة التطوير والتجديد لمواكبة المستجدات ومعالجة نقاط القصور، حيث أشارت وزارة التعليم السعودية إلى تحديات تواجه البيئة التعليمية ضمن استراتيجيتها لعام 2030، وتشمل ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وسيادة الصورة النمطية السلبية حول التعليم، ووجود معايير ضعيفة للمناهج والتمسك بالأساليب التقليدية، وضعف التناغم بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل السعودي (الدخيل، 2019).

## أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات المتمثلة في:

- ما آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالبيئة التعليمية؟
- ما آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالطالب؟
- ما آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالمنهج الدراسي؟
- ما آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالموارد التعليمية؟

- ما آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالسياسات التعليمية؟
- أهداف الدراسة:

تتميز الدراسة الحالية بمحاولة سد الفجوة البحثية المتعلقة بتحسين البيئة التعليمية لتعزيز الإبداع والابتكار بين الشباب في مناطق الحدود الشمالية وحائل في المملكة العربية السعودية، قد يعود ذلك إلى نقص الدراسات السابقة في هذا المجال، حيث تهدف الدراسة إلى سد هذه الفجوة المعرفية والمساهمة في تطوير التعليم وتعزيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية في هاتين المنطقتين، إذ يمثل الاهتمام الحكومي المتزايد بالتعليم والابتكار منعطفاً محورياً في توجهات الدراسة، مما يزيد من أهمية النتائج المتوقعة وتأثيرها في تحقيق التنمية المستدامة وتعزيز قدرات الشباب في تلك المناطق (زمزي، 2020).

كما سعت الدراسة على التعرف على آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالسياسات التعليمية والموارد، وتعزيز أهمية التفكير الإبداعي والابتكاري كونهما وسيلة فاعلة تسهم في بلورة الأفكار نظرياً وإنجازها واقعياً، ومن هنا تنبثق أهمية تحفيز فئة الشباب على الإبداع والابتكار، حيث تُقدم الدراسة رؤية واضحة عن أهمية البيئات المحفزة للإبداع والابتكار وضرورة التحسين منها، ودورها في تنمية هذه الجوانب لدى الشباب السعودي.

#### أهمية الدراسة:

تمثل الدراسة استجابة للوصول لأفضل نتائج حول إعادة تأهيل البيئة التعليمية لتمكين الطلاب من امتلاك مجموعة من المهارات والمعارف والخبرات الأكثر ارتباطاً بالابتكار والإبداع؛ مما يمكنهم من مواجهة متطلبات سوق العمل والتحديات الاقتصادية، وتقديم مجموعة من التوصيات للجهات المسؤولة حول آليات تطوير البيئات المحفزة للابتكار والتطوير، وكيفية دعمها وتطبيقها في جميع المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

#### مصطلحات الدراسة:

- مفهوم البيئة التعليمية **Educational environment**: تُعرف لغوياً بأنها "الوسط المحيط بأي نظام تعليمي من أبنية تعليمية وأثاث وتجهيزات تعليمية، كما تشمل الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والمادية المحيطة بالبيئة، وكذلك ظروف الطقس والمناخ والإضاءة المحيطة بموقع المؤسسات التعليمية" (شحاتة والنجار، 2003). وتُعرف اصطلاحياً كما عرفها محمد والمومني (2014) بأنها: "الحيز أو الوسط التربوي الذي يشتمل على الأماكن والمواقف التي تنظم عملية التدريس بشكل يثير تفكير الطلاب، ويسمح باستخدام استراتيجيات التعلم".
- مفهوم الإبداع **Creativity**: يُعرف لغوياً بأنه: "إحداث شيء جديد على غير مثال سابق، فالإنتاج الذي يتصف بالإبداع تتوفر في صياغته النهائية صفات الجودة والحداثة والتجديد" (المشاقبة، 2014). ويُعرف الإبداع اصطلاحياً كما ورد في منتدى أسبَار الدّولي (2019) الإبداع بأنه "خاصية ذهنية تُمكن الفرد من التفكير بطريقة غير تقليدية، وتحويل الأفكار الجديدة والأفكار المتخيلة إلى واقع باستخدام المعرفة والتفكير والإنتاج".
- مفهوم الابتكار **Innovation**: اصطلاحياً كما عرفه متولي والقحطاني (2015) الابتكار بأنه "نوع من المرونة والأصالة والطلاقة للأفكار التي تجعل المفكر قادراً على تغيير طرائق تفكيره المألوفة إلى طرائق مختلفة أخرى ذات إنتاج تتابعي تعطيه رضا عن نفسه".

#### محددات الدراسة:

- الحدود البشرية: يشمل جميع الشباب السعودي (ذكوراً وإناثاً) في منطقتي الحدود الشمالية وحائل الذين تتراوح أعمارهم بين 15-34 عاماً.
- الحدود المكانية: تغطي الدراسة منطقتي الحدود الشمالية وحائل في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال عام 2024 في الفصل الدراسي الأول.

#### الإطار النظري والدراسات السابقة:

##### الإطار النظري:

##### أولاً: ماهية البيئة التعليمية

تنطوي البيئة التعليمية على العوامل المادية والاجتماعية التي تؤثر في كفاءة عملية التعلم والتعليم، وتضمن تحقيق أهدافها الأساسية، فهي تمثل المساحة الفعلية التي يتفاعل فيها الطلاب والمعلمون والموارد التعليمية؛ لتحقيق تجربة تعليمية فعالة، وهذا ما أشار إليه (التونسي وآخرون، 2018) إن البيئة التعليمية تشير لمجموعة العوامل المادية والاجتماعية التي تؤثر في كفاءة عملية التعلم والتعليم ومدى تحققها؛ لذا ركزت مؤسسات التعليم بتوفير بيئة تعليمية مميزة ومتكاملة تعتمد على معايير تهتم بتحقيق الكفاءة المطلوبة، وتضمن الجودة المنشودة؛ من حيث مستوى الطلبة والهيئة الأكاديمية، والبرامج، والإدارة، والمباني الدراسية (العيسوي والآي، 2019) لتتماشى مع الواقع الجديد ومتطلباته؛ من خلال الإعداد للتغيير باعتباره عملية ضرورية ومستمرة.

ويُضيف كل من (العمرى والشريفين، 2015) "أن البيئة التعليمية هي عبارة عن مجموعة من الظروف والمحفزات الخارجية، وتشمل البيئة المادية والاجتماعية والفكرية؛ وبذلك فهي بمثابة شبكة تفاعلية من أنشطة التعليم والتعلم التي تؤثر على نتائج الطلاب"، حيث أن توفير بيئة محفزة ومناسبة ومتنوعة،

يمكن تعزيز رغبة الطلاب في التعلم وتحقيق نتائج أفضل، بالإضافة إلى ذلك يساهم التفاعل والتعاون بين الطلاب والمعلمين في تعزيز تجربة التعلم الإيجابية؛ إذ تعزز البيئة التعليمية المناسبة الابتكار والتفاعل وتعزز رغبة الطلاب في التعلم وتحقيق النجاح.

ويمكن تقسيم عناصر البيئة التعليمية إلى عناصر بشرية والتي تشمل المعلمين، والطلاب، والإدارة المدرسية، وهم يشكلون الجوانب الحيوية والحاسمة في صنع البيئة التعليمية البشرية، كمعلمين يتحملون مسؤولية توجيه الطلاب، وتنمية مهاراتهم العقلية والاجتماعية والعاطفية، والعناصر غير البشرية والتي تتضمن المباني، والتجهيزات، والموارد التعليمية، وتلعب دورًا هامًا في خلق بيئة تعليمية ملائمة وجذابة، والمباني والفصول الدراسية يجب أن تكون مصممة بشكل يلي احتياجات الطلاب وتسهل عملية التعلم (الفهي، 2020).

علاوة على ذلك، فقد تتأثر البيئة التعليمية بمجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية، المتمثلة في مجموعة من العناصر كما حددها (درويش، 2023)، حيث تتكون ثقافة الصف في البيئة التعليمية من تفاعل الأفراد القادمين من خلفيات اجتماعية مختلفة، وتحتوي على القيم الأساسية وأنماط السلوك التي تؤثر في سلوك الطلاب. يشير مناخ الصف إلى البيئة التي تتشكل بواسطة عوامل ك شخصية المعلم، ونهجه المتبع تجاه طلابه، وأساليبه في السيطرة على الصف، وأساليب طرح المواضيع، مما يؤثر على المتعلمين وتوثرهم؛ لذا يجب أن يتسم مناخ الصف بالثقة المتبادلة والاهتمام والاحترام، كما ينبغي أن يتضمن التواصل بين المعلم والمتعلم أسلوبًا يقلل من القلق، ويشجع على الإبداع والابتكار والمشاركة في الأنشطة، والذي يؤثر بشكل كبير على ثقافة ومناخ الفصل.

وتبعًا لذلك فيعتبر تطوير الإبداع والابتكار لدى الشباب هو الهدف التعليمي الأساسي في المملكة العربية السعودية لما يحققه من مزايا اجتماعية واقتصادية كبيرة؛ لذلك تسعى المؤسسات التعليمية المختلفة إلى تطوير البيئة التعليمية التي تعزز من الإبداع والابتكار، مثل العمل على توفير أجهزة ومعدات جديدة، ودمج تكنولوجيا التعليم، مثل استخدام السيورة الذكية، وأنظمة التعلم الإلكتروني (Singh & Alhwaqaa, 2023)؛ وبذلك فإن البيئة التعليمية الغنية بمصادر التعلم وفرص اكتشاف ما لدى الطلاب من استعدادات ومخزون فكري ومعرفي، والاهتمام بتطلعاتهم المستقبلية هي بمثابة البنية التحتية برامج المؤسسة التعليمية التي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع (أبو تينة، 2018).

وفي الحديث عن الإبداع والابتكار، فإن الإبداع يعد بمثابة نمط حياة وسمة شخصية تمكن الفرد من إدراك العالم، فالشخص المبدع شخص حساس يتمتع بصحة نفسية، ويمتلك القدرة على إنتاج أفكار إبداعية، ولديه حساسية عالية للمشكلات، وقدرة عالية على التخيل، وشخصية قوية وإيجابية، ويستطيع العمل بانسجام كامل مع قدراته وأفكاره (مصطفى، 2013)، وهو ما أشار إليه (Al-Ababneh, 2020) باعتباره أن الإبداع عبارة عن إنتاج أفكار جديدة ومناسبة لأي مجال من المجالات النشاط البشري سواء كان المجال العلم، الفنون، التعليم، العمل، أو الحياة اليومية؛ وبالتالي يجب أن تكون الأفكار جديدة وملائمة للمشاكل الموجودة، ويعني إنتاج أفكار جديدة ومفيدة، أو حلول للمشكلات المعقدة في أي مجال لزيادة الكفاءة، وبذلك فهو كل ما هو جديد وقيم.

وقد اتبعت المؤسسات التعليمية العديد من الاستراتيجيات التربوية لتعزيز الإبداع والابتكار في البيئة التعليمية الاعتماد على التعلم القائم على التصميم وحل المشكلات والبحث، والتفكير الإبداعي، وتقديم الحل الابتكاري للمشكلات، والتعلم القائم على البحث والمشروع، وأساليب التدريس الإبداعي، والتعلم القائم على الأنشطة العملية من خلال التركيز على المشكلات في البداية، والبحث عن الحلول، والاختبار والتقييم للحلول الإبداعية، واستخدام أساليب التحفيز الفكري للبحث عن الحلول الابتكارية باستخدام العصف الذهني (Seechaliao, 2017).

ويتسم الأفراد المبدعين بالثقة العالية في النفس والاعتماد عليها، وقوة العزيمة والإرادة، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء، والتفكير في حلول بديلة للمشكلات، والمثابرة وممارسة الأعمال بحزم وثبات، والميل للمغامرة والرغبة في تحدي الصعاب، وإتقان إنجاز الأعمال الموكلة إليه بسرعة ودقة، والتفاؤل والإحساس المرهف، واجتناب الروتين والتقليد الأعمى (رضوان، 2014)، فالشخصية المبدعة لديها مستوى مرتفع من الدافعية تجاه الإبداع في مجال محدد مع الاستمتاع الهائل بالعملية الإبداعية، وعدم الانصياع للتقاليد التي تثبط العمل الإبداعي، والتفاني في الالتزام بمعايير التميز والانضباط الذاتي فيما يتعلق بالعمل الإبداعي، والميل للمخاطرة إلى جانب امتلاك قاعدة واسعة من المعارف الشاملة على المجال المتصل بالإبداع والالتزام العميق بالتوجه الإبداعي (أحمد، 2023).

في حين يشير الابتكار إلى الآلية التي يتم من خلالها التفكير وتوظيف تلك القدرات والمهارات لدى الفرد بأسلوب أو نظام معين، ومن خلال مراحل مُعينة لتنتهي بتقديم فكرة ابتكارية، والتي تتطلب درجة عالية من القدرة على التخيل، والتحليل، وعمق الإحساس بالواقع والمواقف والمشكلات، وكذلك القدرة على خلق أفكار وبدائل غير تقليدية (أبو بكر، 2015)، ولذلك يتسم الشباب ذوي الابتكار بمجموعة من السمات والخصائص الشخصية التي تمكنهم من إنتاج الأفكار الجديدة والأصيلة التي تتصف بالتفرد والمرونة والقدرة على توليد الأفكار والدافعية للإنجاز (عبد الرحمن، 2017).

واستنادًا لما سبق فقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية اهتمامًا ملحوظًا بالتعليم بنوعيه العام والجامعي، وأدرجت ذلك بوضوح تام في رؤيتها 2030 م وبرنامج التحول الوطني، لذلك ركزت الرؤية ضمن مستهدفاتها على الاهتمام بصناعة المبتكر والمبدع ورائد الأعمال، والعمل على تبني البيئات الملائمة لتحفيز الابتكارات والاختراعات من خلال خطط واستراتيجيات مدروسة تهدف ضمن ما تهدف إليه إلى صقل تلك المواهب والإمكانات؛ من خلال توجهات علمية ومناهج دراسية متطورة مع تنظيم العديد من المؤتمرات والملتقيات العلمية والحلقات التطبيقية، والتي تمثل بيئة خصبة لتناول كل ما هو حديث في مجال الابتكار والإبداع (المنتدى السياسي الرفيع المستوى، 2018).

حيث يُعد الإبداع والابتكار من الركائز الأساسية لمؤسسات التعليم العالي في السعودية، لإنجاح البيئة الإبداعية وضمان الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي، وتؤدي تكنولوجيا المعلومات باعتبارها مواقع التواصل الاجتماعي دورًا بارزًا في العملية الإبداعية داخل الجامعات، ومع ذلك لم يتم تقييم الإبداع والابتكار في مؤسسات التعليم العالي السعودية بشكل جيد، وتعمل الجامعات اليوم كمؤسسات قائمة على المعرفة؛ لأنها في طليعة الأبحاث والتطوير والابتكارات العلمية

المتطورة، ومع ذلك، فإن خلق مثل هذه البيئة البحثية المثمرة في الجامعات يتطلب ثقافة عمل تشجع الموظفين على أن يكونوا أكثر إبداعاً (Qahl & Sohaib, 2023).

#### ثانياً: النظريات المفسرة

##### • نظرية تورانس Torrance للإبداع والابتكار

أسس هذه النظرية عالم النفس روبرت ج. تورانس Torrance في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي. تعتبر نظرية تورانس إحدى النظريات الأولية التي تسعى لفهم العوامل والعمليات التي تؤدي إلى الإبداع، وقد اهتم تورانس بالتفكير الإبداعي ورفع من قيمته، وشجع على إنتاج الأفكار الجديدة، وتنمية المواهب الإبداعية، وشجع على تناول الأشياء ومعالجة الفكر، وحاول ترتيب الطلاب المتعلمين على كيفية اختيار كل فكرة بشكل منظم (Sohrabi & Khajehazad, 2015).

##### • نظرية العالمية Guilford theory في الإبداع والابتكار

تتمحور نظرية العالمية وفقاً لجيلفورد Guilford في الإبداع والابتكار حول فكرة أن الإبداع ليس مجرد عملية توفيق صدفة، بل هو نتيجة لتفاعل بين عوامل مختلفة تعمل معاً، وفقاً لجيلفورد، ويتم تحقيق الإبداع عندما يتفاعل أربعة عوامل رئيسية، وهي الخصوصية، والمرونة، والتوجه، والتقييم، وقد قدم جيلفورد تصوراً نظرياً عن الإبداع والابتكار من خلال نظريته عن التكوين العقلي والتي تدعى بنية العقل؛ حيث حدد من خلالها ثلاثة أبعاد للنشاط العقلي عند الشخص تشمل: العملية العقلية- والمحتوى أو المضمون- والنتائج أو المحصلة (حسن، 2014).

##### • نظرية التحليل النفسي في الإبداع والابتكار

يرى فرويد Freud أن الإبداع ينشأ لدى الفرد نتيجة صراع نفسي لمواجهة الطاقة الداخلية التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها، وفي الإبداع يتعد المبدع عن الواقع ليعيش حياة وهمية، وربط فرويد الإبداع وغيره من السلوكيات الأخرى مع المجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور (بن حميدة، 2019)، تقوم نظرية التحليل النفسي على افتراض أن الإبداع ينشأ من اللاوعي، وهو الجزء العميق والغير واعي من العقل وفقاً لفرويد (Томюк, 2020).

##### • النظرية المعرفية Cognitive theory للإبداع والابتكار

تهتم هذه النظرية بالطرق التي تدرك بها الأشياء، وكل ما يتعلق بالأساليب المعرفية، ويمثل الإبداع وفقاً لوجهة نظر هذه النظرية طرائق الحصول على المعلومات ودمجها؛ من أجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة، وتركز هذه النظرية كذلك على العمليات الذهنية التي يتضمنها التفكير الإبداعي والابتكاري من إدراك وتنظيم وتصنيف؛ بحيث تعمل هذه العمليات من أجل إنتاج شيء جديد، أو خبرة جديدة؛ حيث يسير التفكير الإبداعي وفق سلسلة من العمليات التي يتم من خلالها معالجة الموضوع وربطه بعدد كبير من الخبرات المخزونة في ذاكرة المتعلم (القمش، 2013).

#### الدراسات السابقة:

اعتمدت هذه الدراسة على بعض الدراسات المتعلقة بالبيئة التعليمية وآليات تحسين الإبداع والابتكار منها:

- حيث أشارت دراسة الحارثي (2021) إلى أهمية التعرف على دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020 من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية، وتوصلت إلى أن دور الإدارة العامة للتعليم كان متوسطاً في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.
- من ناحية أخرى، هدفت دراسة العودة (2019) إلى التعرف على مستوى توافر خصائص الممارسات الجامعية الداعمة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية، وتوصلت إلى نتيجة مفادها أن مستوى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية جاء بدرجة متوسطة لدى طلاب الجامعات السعودية، بينما جاء مستوى توافر الممارسات الجامعية الداعمة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية بدرجة كبيرة، وهو ما أشارت إليه دراسة (أحمد، 2018) التي استهدفت التعرف على دور مؤسسات التعليم العالي في تنمية الإبداع والابتكار في ظل مجتمع المعرفة، وتوصلت إلى أن مؤسسات التعليم العالي تعاني من ضعف في توفير متطلبات الإبداع والابتكار بسبب الاعتماد على نظم تعليمية جامدة.
- في حين سعت دراسة جيوسي (2014) إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس، والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس، واستنتجت أن دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس جاء بدرجة كبيرة. علاوة على ذلك فقد اعتمدت الدراسة الحالية على بعض الدراسات الأجنبية في تناول موضوع البيئة التعليمية وتحسينها:
- فقد بينت دراسة فان وكاي (Fan & Cai, 2022) كيفية تعزيز البيئة التعليمية الإبداعية للمستوى المتعلق بالإبداع لدى الطلاب في الجامعات الصينية، وقد توصلت لنتيجة هامة مفادها وجود تأثير إيجابي للبيئة التعليمية الإبداعية على تعزيز الإبداع لدى الطلاب، وأوصت بضرورة تركيز صناع السياسة والتربويين على بناء البيئات التعليمية الإبداعية، وكذلك ضرورة تعزيز آليات تنمية الإبداع الطلابي في البيئات التعليمية القائمة على الإبداع.
- بينما بحثت دراسة "أوبياجونيا وآخرين (Ovbiagbonhia et al., 2019) تصورات الطلاب حول البيئة التعليمية فيما يتعلق بالمنهج التعليمية الموجهة نحو تطوير الكفاءة الابتكارية، وتوصلت إلى أن تصورات الطلاب حول البيئة التعليمية الداعمة للكفاءة الابتكارية جاءت بدرجة منخفضة.

- فيما سلطت دراسة "ريتشاردسون وميشرا" (Richardson & Mishra, 2018) الضوء على تطوير المقياس الذي يساهم في تصميم البيئات التعليمية التي تدعم الإبداع لدى الطلاب، وخلصت إلى وجود تأثير مباشر للمشاركة الطلابية والبيئة المادية والمناخ التعليمي على دعم الإبداع الطلابي؛ حيث تساهم هذه الأنشطة في بناء المقياس الذي يدعم الإبداع في البيئة التعليمية.
- وبناء عليه تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة الوحيدة في حدود علم الباحث التي تناولت آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب في منطقتي الحدود الشمالية وحائل، وهو ما يميز الدراسة الحالية وتسلط الضوء نحو إجراء المزيد من الدراسات العربية والأجنبية حول هذا الموضوع، نظرًا لقلة الدراسات العربية والأجنبية التي تستهدف هذا الموضوع الهام.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهجية الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث يهتم المنهج الوصفي بوصف الظواهر والأحداث كما تحدث بالفعل، بما في ذلك سماتها وأشكالها ومتغيراتها، والعوامل المؤثرة في ذلك.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الشباب السعودي (ذكورًا وإناثًا) بمنطقتي الحدود الشمالية وحائل والذين تتراوح أعمارهم بين (15-34) عام، والذين يبلغ عددهم (281.835) شابًا وشابة (الهيئة العامة للإحصاء، 2022).

### عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على عينة ممثلة من الشباب السعودي (ذكورًا وإناثًا) بمنطقتي الحدود الشمالية وحائل، والذين تتراوح أعمارهم بين (15-34) عامًا، حيث بلغ حجم العينة (206) من شباب وشابات منطقة الحدود الشمالية و(214) من الشباب والشابات في منطقة حائل بمجموع (420) فردًا، كما تم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، وهي الطريقة الأنسب لطبيعة الدراسة لتقليل خطأ المعاينة العشوائي، وضمان تمثيل متساوي لكافة الفئات المستهدفة.

### أدوات الدراسة:

تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، واعتمدت على مقياس ليكرت الخماسي، كما احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين، تمثل الجزء الأول في بيانات خصائص العينة، والتي تتمثل في البيانات الديموغرافية، بينما تشكل الجزء الثاني من محاور الدراسة المتكونة من خمسة محاور.

### تصميم البحث والمعالجة الإحصائية:

شمل تصميم البحث ومعالجتها الإحصائية ما يلي:

- استخدام التكرارات والنسب المئوية من أجل التعرف على البيانات الأولية لعينة الدراسة، وكذلك للتعرف على آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب.
- معامل الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتعرف على ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لوصف البيانات الأولية لعينة الدراسة، وكذلك وصف آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب.

ولحساب فئات المتوسط الحسابي أعطي وزن للبدائل: (مُوافقٌ بشدة = 5، مُوافقٌ = 4، محايد = 3، غير مُوافقٌ = 2، غير مُوافقٌ بشدة = 1)، ثم صُنِّفت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى عبر المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل المقياس} = 5 / (5 - 1) = 0.80$$

وذلك للحصول على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل وتصنيفها وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، وهي كالآتي: مُوافقٌ بشدة (4.21 – 5)؛ مُوافقٌ (3.41 – 4.20)؛ محايد (2.61 – 3.40)؛ غير مُوافقٌ (1.81 – 2.60)؛ وغير مُوافقٌ بشدة (1.0 – 1.80).

1. اختبار بيرسون (pearson correlation coefficient)؛ للتأكد من صدق أداة الدراسة.

### تحليل البيانات وتفسيرها:

اتبعت الدراسة الحالية منهجية دقيقة لتحليل وتفسير النتائج المستخلصة من البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانة، حيث تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية للتحقق من صحة الفرضيات وتحقيق أهداف الدراسة، والتي من خلالها سعى الباحث إلى تقديم تحليل دقيق ومبني على أسس علمية راسخة، بهدف الوصول إلى استنتاجات موثوقة يمكن أن تساهم في تطوير البيئة التعليمية وتعزيز الإبداع والابتكار بين الشباب السعودي في منطقتي الحدود



الشمالية وحائل، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحاور الخمس، ومن ثم تم ترتيب هذه الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة.

- آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالبيئة التعليمية

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

| ت | الرقم | آليات                                                                                    | موافق بشدة |       | موافق |       | محايد |       | غير موافق |      | غير موافق بشدة |      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|-------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-----------|------|----------------|------|-----------------|-------------------|
|   |       |                                                                                          | ت          | %     | ت     | %     | ت     | %     | ت         | %    | ت              | %    |                 |                   |
| 7 | 1     | توفير الهيئة التعليمية للدعم اللازم لتمام العاملين في المؤسسة التعليمية بمهارات الإنجاز. | 116        | 27.6% | 168   | 40.0% | 117   | 27.9% | 15        | 3.6% | 4              | 1.0% | 3.90            | 0.88              |
| 3 | 2     | توفير الهيئة التعليمية للطرق التي تساعد الطلاب على التعبير عن أفكارهم الإبداعية.         | 116        | 27.6% | 168   | 40.0% | 115   | 27.4% | 15        | 3.6% | 6              | 1.4% | 3.89            | 0.90              |
| 2 | 3     | تبني الهيئة التعليمية للأفكار الناجحة التي يقدمها الطلاب.                                | 125        | 29.8% | 144   | 34.3% | 128   | 30.5% | 22        | 5.2% | 1              | 0.2% | 3.88            | 0.91              |
| 5 | 4     | توفير الهيئة التعليمية للإمكانيات المالية اللازمة لعمليات التطوير.                       | 116        | 27.6% | 162   | 38.6% | 119   | 28.3% | 17        | 4.0% | 6              | 1.4% | 3.87            | 0.91              |
| 4 | 5     | ترسيخ الهيئة التعليمية لفكرة أن الابتكار والإبداع أحد أهم طرق التطوير.                   | 117        | 27.9% | 155   | 36.9% | 122   | 29.0% | 23        | 5.5% | 3              | 0.7% | 3.86            | 0.91              |
| 8 | 6     | تدريب الهيئة التعليمية للعاملين في المؤسسة التعليمية على العمل الإبداعي.                 | 102        | 24.3% | 175   | 41.7% | 120   | 28.6% | 21        | 5.0% | 2              | 0.5% | 3.84            | 0.87              |
| 6 | 7     | توفير الهيئة التعليمية للمساعدة على حل المشكلات من خلال الأفكار الإبداعية.               | 116        | 27.6% | 168   | 40.0% | 115   | 27.4% | 15        | 3.6% | 6              | 1.4% | 3.83            | 0.88              |
| 1 | 8     | تبني الهيئة التعليمية لمعايير العمل الإبداعي.                                            | 98         | 23.3% | 163   | 38.8% | 135   | 32.1% | 23        | 5.5% | 1              | 0.2% | 3.80            | 0.87              |

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحاور الأول؛ ومن ثم تم ترتيب هذه الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة، وبناء عليه كشفت نتائج جدول (1) فيما يتعلق بالآليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالبيئة التعليمية عن توافق أفراد العينة على جميع الآليات المذكورة لتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار



لدى الشباب المرتبطة بالهيئة التعليمية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.80-3.90). ومن أبرز هذه الآليات: تبني الهيئة التعليمية لمعايير العمل الإبداعي، مما يساهم في تطوير المهارات الإبداعية للطلاب من خلال تشجيع التفكير الإبداعي، التصميم، الابتكار، وتنفيذ الأفكار في المناهج الدراسية. وجاءت في المرتبة السابعة والتي تنص على: "توفير الهيئة التعليمية للدعم اللازم لتمهيد العاملين في المؤسسة التعليمية بمهارات الإنجاز" حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.88)، مما يشير إلى اتفاق كبير بين أفراد العينة على أهمية هذه الآلية، في حين جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على: "تبني الهيئة التعليمية لمعايير العمل الإبداعي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.87)، وهي ما زالت تُظهر موافقة كبيرة على أهمية هذه الآلية.

بناءً على هذه النتائج، يظهر أن جميع الفقرات المتعلقة بآليات تحسين البيئة التعليمية المرتبطة بالهيئة التعليمية تتلقى موافقة كبيرة من أفراد العينة، مما يعكس أهمية هذه الآليات في تعزيز الإبداع والابتكار بين الشباب

#### • آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالمنهج الدراسي

| جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات آليات تحسين البيئة التعليمية المرتبطة بالمنهج الدراسي |   |                                                                               |            |     |       |     |       |     |           |    |                |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------|------------|-----|-------|-----|-------|-----|-----------|----|----------------|---|
| الرقم                                                                                                           | ت | آليات                                                                         | موافق بشدة |     | موافق |     | محايد |     | غير موافق |    | غير موافق بشدة |   |
|                                                                                                                 |   |                                                                               | %          | ت   | %     | ت   | %     | ت   | %         | ت  | %              | ت |
| 1                                                                                                               | 2 | توفير الوسائل التعليمية التي تلي احتياجات الطلاب.                             | 35.0%      | 147 | 33.6% | 141 | 28.3% | 119 | 2.6%      | 11 | 0.5%           | 2 |
| 2                                                                                                               | 4 | تنوع الأنشطة التعليمية.                                                       | 29.8%      | 125 | 36.0% | 151 | 29.8% | 125 | 3.8%      | 16 | 0.7%           | 3 |
| 3                                                                                                               | 6 | إثراء المناهج بالمهارات التي يحتاجها الطلاب.                                  | 27.6%      | 116 | 38.3% | 161 | 30.2% | 127 | 3.3%      | 14 | 0.5%           | 2 |
| 4                                                                                                               | 7 | إثراء المنهج الدراسي بالأنشطة العملية التي تعمل على تنمية المهارات الإبداعية. | 26.0%      | 109 | 39.0% | 164 | 31.2% | 131 | 3.1%      | 13 | 0.7%           | 3 |
| 5                                                                                                               | 5 | إضافة المناهج الخاصة بالعلوم الحديثة.                                         | 23.6%      | 99  | 39.5% | 166 | 31.9% | 134 | 4.0%      | 17 | 1.0%           | 4 |
| 6                                                                                                               | 3 | تنوع آليات التقويم المستخدمة في تقويم مستوى التحصيل الدراسي.                  | 22.1%      | 93  | 41.2% | 173 | 31.2% | 131 | 4.3%      | 18 | 1.2%           | 5 |
| 7                                                                                                               | 1 | طرح المناهج للأسئلة التي تحفز التفكير الإبداعي.                               | 22.9%      | 96  | 38.6% | 162 | 33.1% | 139 | 5.0%      | 21 | 0.5%           | 2 |

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني؛ ومن ثم تم ترتيب هذه الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة، وبناءً عليه بينت نتائج جدول (2) فيما يتعلق بآليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالمنهج الدراسي عن موافقة أفراد العينة على أن جميع الآليات المذكورة لتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب المرتبطة بالمنهج الدراسي فعالة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.78-4.00)، تشمل هذه الآليات: طرح الأسئلة التي تحفز التفكير الإبداعي لتطوير مهارات الابتكار والتحليل النقدي، وتوفير وسائل تعليمية متنوعة تلي احتياجات الطلاب وتعزز التعلم الشخصي، وتنوع آليات التقويم لتقديم تقييمات شاملة ودقيقة لقدرات الطلاب، وتنوع الأنشطة التعليمية لتعزيز التفاعل والمشاركة النشطة، مما يساهم في تحفيز واكتشاف مواهب الطلاب.

حيث جاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الثانية والتي تنص على: "توفير الوسائل التعليمية التي تلي احتياجات الطلاب" بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.88)، مما يعكس تأكيد أفراد العينة على أهمية تنوع الوسائل التعليمية لتلبية احتياجات الطلاب، فيما جاءت الفقرة رقم (7) في المرتبة الأولى والتي تنص على: "طرح المناهج للأسئلة التي تحفز التفكير الإبداعي" بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.87)، وهي ما زالت تُظهر

موافقة كبيرة على أهمية هذه الآلية، وبالتالي تشير هذه النتائج إلى توافق كبير بين أفراد العينة على أهمية تنوع الأنشطة التعليمية وتوفير الوسائل التعليمية الملائمة لتعزيز الإبداع والابتكار في المنهج الدراسي.

- آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالموارد التعليمية

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات آليات تحسين البيئة التعليمية المرتبطة بالموارد التعليمية

| الرقم | ت | آليات                                                             | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|-------|---|-------------------------------------------------------------------|------------|-------|-------|-----------|----------------|-----------------|-------------------|
|       |   |                                                                   | ت          | %     | ت     | %         | ت              | %               |                   |
| 1     | 4 | تطوير الأدوات التعليمية.                                          | 133        | 31.7% | 159   | 37.9%     | 106            | 25.2%           | 0.93              |
| 2     | 2 | توفير بنية تحتية تكنولوجية حديثة.                                 | 128        | 30.5% | 154   | 36.7%     | 121            | 28.8%           | 0.90              |
| 3     | 1 | توفير درجة عالية من المرونة لاستخدام العديد من الموارد التعليمية. | 114        | 27.1% | 171   | 40.7%     | 119            | 28.3%           | 0.85              |
| 4     | 5 | تبني الأفكار والأساليب الجديدة في توظيف الموارد التعليمية.        | 98         | 23.3% | 175   | 41.7%     | 131            | 31.2%           | 0.83              |
| 5     | 3 | التقويم المستمر للموارد التعليمية.                                | 94         | 22.4% | 177   | 42.1%     | 129            | 30.7%           | 0.84              |

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث؛ ومن ثم تم ترتيب هذه الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة، وبناء عليه أظهرت نتائج جدول (3) فيما يتعلق بآليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالموارد التعليمية عن موافقة أفراد العينة على أن جميع الآليات المذكورة لتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب المرتبطة بالموارد التعليمية فعالة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.82-3.94). تشمل هذه الآليات: توفير درجة عالية من المرونة لاستخدام موارد تعليمية متنوعة مثل الكتب والمقالات والمواد التفاعلية والفيديوهات، مما يسمح للمتعلمين باختيار ما يناسب احتياجاتهم. كما تشمل توفير بنية تحتية تكنولوجية حديثة تدعم التعلم التفاعلي باستخدام الأجهزة الذكية والمنصات التعليمية عبر الإنترنت. بالإضافة إلى ذلك، تشمل التقويم المستمر للموارد التعليمية لضمان تحديثها ومراجعتها بناءً على التطورات الجديدة، وتطوير أدوات تعليمية مبتكرة مثل تطبيقات الواقع الافتراضي والألعاب التعليمية. وأخيراً، تبني الأفكار والأساليب الجديدة في توظيف الموارد التعليمية لتعزيز التفاعل والمشاركة والتعلم القائم على المشاريع والتعاون وحل المشكلات.

وحلت الفقرة رقم (1) على المرتبة الرابعة والتي تنص على: "تطوير الأدوات التعليمية" بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.93)، مما يعكس تأكيد أفراد العينة على أهمية تطوير الأدوات التعليمية، في حين جاءت الفقرة رقم (5) في المرتبة الثالثة والتي تنص على: "التقويم المستمر للموارد التعليمية" بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.84)، وهي ما زالت تُظهر موافقة كبيرة على أهمية هذه الآلية، وتشير هذه النتائج إلى توافق كبير بين أفراد العينة على أهمية تطوير الموارد التعليمية وتحديثها باستمرار لتعزيز الإبداع والابتكار.

- آليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالسياسات التعليمية

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اليات تحسين البيئة التعليمية المرتبطة بالسياسات التعليمية

| الرقم | ت | آليات                                                                                        | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|-------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|-------|-----------|----------------|-----------------|-------------------|
|       |   |                                                                                              | %          | ت     | %     | ت         | %              |                 |                   |
| 1     | 3 | تبنى سياسات تسهم في تحفيز الطلاب على الإبداع والابتكار.                                      | 128        | 30.5% | 156   | 37.1%     | 119            | 28.3%           | 3.93              |
| 2     | 4 | تبنى سياسات تسهم في تمكين الهيئة التعليمية لتحفيز الإبداع والابتكار لدى الشباب.              | 119        | 28.3% | 160   | 38.1%     | 124            | 29.5%           | 3.90              |
| 3     | 2 | تبنى سياسات تسهم في تطوير المناهج الدراسية المرتبطة بتحفيز الإبداع والابتكار لدى الشباب.     | 119        | 28.3% | 153   | 36.4%     | 131            | 31.2%           | 3.88              |
| 4     | 1 | تبنى سياسات تسهم في تحسين الموارد التعليمية التي تسهم في تحفيز الإبداع والابتكار لدى الشباب. | 106        | 25.2% | 174   | 41.4%     | 123            | 29.3%           | 3.87              |

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الرابع؛ ومن ثم تم ترتيب هذه الفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة، وبناء عليه يشير جدول (4) فيما يتعلق بآليات تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب السعودي في منطقتي الحدود الشمالية وحائل المرتبطة بالسياسات التعليمية إلى موافقة أفراد العينة على فعالية جميع الآليات المقترحة لتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار لدى الشباب، والتي ترتبط بالسياسات التعليمية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.93-3.87)، تتضمن هذه الآليات: تبني سياسات تعزز تطوير وتحسين الموارد التعليمية لتشجيع التفكير الإبداعي، تطوير المناهج الدراسية لتعزيز الابتكار والتعلم النشط، وتحفيز الطلاب على الإبداع من خلال برامج تدعم تطوير أفكار جديدة ومبتكرة. كما تشمل تمكين المعلمين من خلال توفير التدريب والدعم لتعزيز الابتكار في الفصول الدراسية، مما يساعدهم في توجيه وتحفيز الطلاب ليصبحوا مبدعين ومبتكرين.

وجاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الثالثة والتي تنص على: "تبني سياسات تسهم في تحفيز الطلاب على الإبداع والابتكار" بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (0.88)، مما يعكس تأكيد أفراد العينة على أهمية تبني سياسات تحفز الطلاب على الإبداع، في حين حلت الفقرة رقم (4) والتي تنص على: "تبني سياسات تسهم في تحسين الموارد التعليمية التي تسهم في تحفيز الإبداع والابتكار لدى الشباب" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.85)، وهي ما زالت تُظهر موافقة كبيرة على أهمية هذه الآلية، وتبين هذه النتائج توافق كبير بين أفراد العينة على أهمية تبني السياسات التعليمية التي تعزز الإبداع والابتكار بين الشباب.

### النتائج:

اعتماداً على التحليل الوصفي واحتساب المتوسط لمغيرات الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة حاجة الهيئة التعليمية إلى تبني المزيد من السياسات التي تسهم في تطوير المناهج الدراسية المرتبطة بتحفيز الإبداع والابتكار لدى الشباب، وتوفير العديد من الطرق المساعدة لحل المشكلات من خلال الأفكار الإبداعية، كذلك حاجتها إلى تفعيل العمل الجماعي بين الطلاب، بالإضافة إلى أنها بينت عدم اهتمام الهيئة التعليمية بتشجيع الطلاب على التفكير النقدي بالدرجة الكافية، وحاجتها إلى خلق بيئة تعليمية أكثر مناسبة لتحفيز الشباب على العمل الإبداعي.

### التوصيات:

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

- تعزيز التفكير الإبداعي والتصميم في المناهج.
- استخدام التعلم القائم على المشروع والحلول الابتكارية في حل المشكلات الحقيقية وتنفيذ المشاريع الإبداعية.

- تعزيز التعلم النشط والتعاوني من خلال تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة والتفاعل مع بعضهم البعض.
- تشجيع التفكير النقدي والتحليلي لدى الشباب.
- خلق بيئة تعليمية تحفز الشباب وتعرضهم للتحديات الملائمة.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية

- أبو بكر، مصطفى محمود. (2015). *قضايا إدارية وتنموية مُعاصرة: تأصيل علمي وتطبيق عملي*. الدار الجامعية.
- أبو تينة، محمد فرج. (2018). دور المؤسسات العلمية واللغوية المتخصصة في دعم العملية التعليمية. *مجلة جسر المعرفة*، 3(15)، 59-69.
- أحمد، عطية سليمان. (2023). *الأسس النفسية والعصبية للإبداع الأدبي*. مكتبة الآداب.
- أحمد، لبنى محمد فتوح السيد. (2018). دور مؤسسات التعليم العالي في تنمية الإبداع والابتكار في ظل مجتمع المعرفة (مقارنة تحليلية). *المجلة المصرية لعلوم المعلومات*، 5(1)، 279-316.
- بحيص، جمال محمد حسن. (2017). دور الإدارة المدرسية في إيجاد بيئة مدرسية محفزة في مدينة يطا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة العربي بن مهيدي*، 7(7)، 227-244.
- بن حميدة، يوسف. (2019). *التفكير الإبداعي وعلاقته بالأداء المهاري والتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لطلبة ليسانس تخصص كرة القدم للسنة الجامعية 2018-2019 ورقلة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- التونسي، فائزة؛ زرقط، يولرباح؛ وشوشة، مسعود. (2018). العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها. *مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الأغواط*، 7(29)، 175-188.
- جيوسي، مجدي. (ديسمبر، 2014). دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين. المؤتمر الوطني حول الإبداع في التعليم والتعلم: من السياسة إلى الممارسة. المنعقد في فترة (14، ديسمبر)، فلسطين.
- الحارثي، مفلح بن حمود بن مفلح. (2021). دور الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار في ضوء برنامج التحول الوطني 2020 من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 13(1)، 115-153.
- حسن، هناء رجب. (2014). *التفكير: برامج تعليمه وأساليب قياسه*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الدخيل، عبد العزيز محمد. (2019). *ماذا يحتاج تطوير التعليم قبل المخصصات المالية؟ مجلة اليمامة*، 2587(1)، 1-66.
- درويش، درويش حسن. (2023). *التخطيط والتقييم في التعليم*. برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية الاقتصادية.
- رضوان، محمود عبد الفتاح. (2014). *تنمية مهارات العصف الذهني*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الرواحية، زكية بنت يحيى بن ناصر؛ والذهلي، ربيع بن المر بن علي. (2022). مستوى تحسين البيئة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(2)، 315-331.
- زمزي، عبد الرحمن بن معتوق بن عبد الرحمن. (2020). تقييم درجة توافر متطلبات البيئة الجامعية المحفزة للابتكار وريادة الأعمال من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 4(14)، 85-119.
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الرحمن، حنان أحمد. (2017). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الابتكارية لدى طلبة التعليم الفني الصناعي. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، 2(175)، 102-173.
- العمرى، وصال هاني والشريفين، أحمد عبد الله. (2015). تصورات طلبة جامعة اليرموك للبيئة التعليمية في ضوء بعض المتغيرات. *مؤتمر للبحوث والدراسات*، 30(5)، 205-244.
- العودة، إبراهيم بن سليمان. (2019). تصور مقترح لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لطلاب الجامعات السعودية. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*، 1(5)، 21-50.
- العيسوي، أسامة عبد الحليم توفيق؛ الأي، أحمد نعيم زهدي. (2019). تقييم البيئة التعليمية في القاعات الدراسية في المباني الجامعية: مبنى القدس في الجامعة الإسلامية بغزة كحالة دراسية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 9(3)، 263-286.
- الفهي، مرزوق بن مطر. (2020). دور القيادة التعليمية في تطوير الأداء المؤسسي في ضوء أفضل الممارسات العالمية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 20(225)، 15-44.
- القمش، مصطفى نوري. (2013). *مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي*. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- متولي، فكري لطيف؛ القحطاني، شتوي مبارك. (2015). *صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين*. مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد، عايدة ذيب عبد الله؛ والمومني، فاطمة. (2014). دور البيئة التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة مدارس محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم. *مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات*, 15 (2)، 77-98.
- المشاقبة، بسام عبد الرحمن. (2014). *معجم مصطلحات العلاقات العامة*. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- مصطفى، مصطفى نمر. (2013). *تنمية مهارات التفكير*. دار البداية ناشرون وموزعون.
- معهد الإدارة العامة. (2023). *مهارات الإبداع والابتكار. توظيف الشباب بمعايير عصرية تواكب رؤية 2030*. <https://tanmia-idaria.ipa.edu.sa/Pages/%D8%A316214.aspx>
- منتدى أسبار الدولي. (2019). *البحث العلمي والابتكار في المستقبل. التقرير السابع لمنتدى أسبار الدولي*.
- المنتدى السياسي الرفيع المستوى لعام 2018 م. (2018، يوليو). *نحو تنمية مستدامة للمملكة العربية السعودية: الاستعراض الطوعي الوطني الأول للمملكة العربية السعودية. المنتدى السياسي الرفيع المستوى لعام 2018، المنعقد في الفترة من (9-18 يوليو)، نيويورك*.
- مؤسسة مسك. (2023). *القيادة وتمكين الشباب*. <https://hub.misk.org.sa/ar/insights/giving-back-saudi-stories/2022/leadership-and-youth-empowerment/?allowview=true>
- مؤسسة نماء الراجحي الإنسانية. (2021). *دراسة توجهات قطاع الشباب في المملكة العربية السعودية (منتدى العاملين مع الشباب)*. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- الموقع الرسمي لجامعة الملك عبد العزيز. (2020). *المؤتمر العلمي الأول لرؤساء ومشرفات الأقسام العلمية يختتم أعماله بـ 16 توصية للنهوض بالأقسام العلمية في الجامعات السعودية*. تم الاسترجاع بتاريخ 2023/11/11، من <https://www.kau.edu.sa/Pages-recommendations.aspx>
- الهيئة العامة للإحصاء. (2022). *تعداد السعودية 2022*. الهيئة العامة للإحصاء.
- وكالة الأنباء السعودية. (2023). *"أداء" يرصد تقدم المملكة في مجال التعليم عالميًا*. <https://www.spa.gov.sa/2323572>

#### ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Al-Ababneh, M. (2020). The Concept of Creativity: Definitions and Theories. *International Journal of Tourism & Hotel Business Management*, 2(1), 245-249.
- Alshammari, A. E. & Thomran, M. (2023). Towards enhancing creativity and innovation in education system for youth in Hail region. *Advanced Education*, 22, 122-136. [CrossRef]
- Fan, M., & Cai, W. (2022). How does a creative learning environment foster student creativity? An examination on multiple explanatory mechanisms. *Current Psychology*, 41(7), 4667-4676. [CrossRef]
- Ovbiagbonhia, A. R., Kollöffel, B., & Brok, P. D. (2019). Educating for innovation: Students' perceptions of the learning environment and of their own innovation competence. *Learning environments research*, 22, 387-407. [CrossRef]
- Qahl, M., & Sohaib, O. (2023). Key factors for a creative environment in Saudi Arabian higher education institutions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 22, 001-048. [CrossRef]
- Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking skills and creativity*, 27, 45-54. [CrossRef]
- Seechaliao, T. (2017). Instructional strategies to support creativity and innovation in education. *Journal of education and learning*, 6(4), 201-208. [CrossRef]
- Singh, H. P., & Alwaqaa, M. (2023). The educational technology's impact on youth creativity and innovation: A case of Ha'il region of Saudi Arabia. *Revista Amazonia Investiga*, 12(66), 144-154. [CrossRef]
- Sohrabi, Z., & Khajehazad, M. (2015). Creativity Analysis in faculties of biomedical courses according to torrance creativity theory Iran University of Medical Sciences. *Education strategies in medical sciences*, 8(3), 137-143.
- Томюк, О. Н. (2020). Creativity through the prism of the unconscious in S. Freud's concept of psychoanalysis. *Философия и культура*, (5), 11-20. [CrossRef]

#### ثالثًا: رومنة المراجع العربية

- Abw Bkr, Mstfa Mhmwd. (2015). Qdaya Edaryh Wtnmwyh Mu'easrh: Tasyt 'Elmy Wttbyq 'Emly. Aldar Aljam'eyh.
- Abw Tbynh, Mhmd Frj. (2018). Dwr Alm'essat Al'elmyh Wallghwyh Almtkhsh Fy D'em Al'emlyh Alt'elymyh. Mjhl Jswwr Alm'erfh, 3(15), 59- 69.
- Ahmd, 'Etyh Slyman. (2023). Alass Alnfsyh Wal'esbyh Llebd'e Aladby. Mktbh Aladab.

- Ahmd, Lbna Mhmd Ftwh Alsyd. (2018). Dwr M'essat Alt'elym Al'ealy Fy Tnmyh Alebda'e Walabtkar Fy Zl Mjtm'e Alm'erfh (Mqarnh Thlylyh). Almjhl Almsryh L'elwm Alm'elwmat, 5(1), 279-316.
- Aldkhyh, 'Ebd Al'ezyz Mhmd. (2019). Mada Yhtaj Ttwyr Alt'elym Qbl Almkhssat Almalyh?Mjlh Alymamh, (2587), 1- 66.
- Al'emry, Wsal Hany Walshryfyn, Ahmd 'Ebd Allh. (2015). Tswrat Tlbh Jam'eh Alyrmwk Llby'eh Alt'elymyh Fy Dw' B'ed Almtghyrat. M'eth Llhwth Waldrasat, 30(5), 205-244.
- Al'ewdh, Ebrahym Bn Slyman. (2019). Tswr Mqtrh Ltnmyh Almharat Alqyadyh Alebda'eyh Ltlab Aljam'eat Als'ewdyh. Mjlh Jam'eh Aljwf L'elwm Altrbwyh, 5(1), 21- 50.
- Al'eyswy, Asamh 'Ebd Alhlym Twfyq: Alay, Ahmd N'eym Zhdy. (2019). Tqyyim Alby'eh Alt'elymyh Fy Alqa'eat Aldrasyh Fy Almbany Aljam'eyh: Mbna Alqds Fy Aljam'eh Aleslamyeh Bghzh Khalh Drasyh. Mjlh Jam'eh Flstyn Llabhath Waldrasat, 9(3), 263- 286.
- Alfhmy, Mrzwq Bn Mtr. (2020). Dwr Alqyadh Alt'elymyh Fy Ttwyr Alada' Alm'essy Fy Dw' Afdl Almmarsat Al'ealmyh. Mjlh Alqra'h Walm'erfh, 20(225), 15- 44.
- Alharthy, Mflh Bn Hmwd Bn Mflh. (2021). Dwr Aledarh Al'eamh Lt'elym Fy Mntqh 'Esyr Fy Thsyn Alby'eh Alt'elymyh Almhfzh Liebda'e Walabtkar Fy Dw' Brnamj Althwl Alwtny 2020 Mn Wjhh Nzh Qadh Almdars Althanwyh. Mjlh Jam'eh Am Alqra L'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 13(1), 115 – 153.
- Alhy'eh Al'eamh Llehsa'. (2022). T'edad Als'ewdyh 2022. Alhy'eh Al'eamh Llehsa'.
- Almntda Alsyasy Alrfy'e Almstwa L'eam 2018 M. (2018, Ywlyw). Nhw Tnmyh Mstdamh Llmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh: Alast'erad Altw'ey Alwtny Alawl Llmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Almntda Alsyasy Alrfy'e Almstwa L'eam 2018, Almn'eqd Fy Alftrh Mn (9-18 Ywlyw), Nywywrk.
- Almshaqbh, Bsam 'Ebd Alrhmn. (2014). M'ejm Mstlhat Al'elaqat Al'eamh. Dar Asamh Llnshr Waltwzy'e.
- Almwq'e Alrsmly Ljam'eh Almlk 'Ebd Al'ezyz. (2020). Alm'etmr Al'elmy Alawl Lr'esa' Wmshrfat Alaqsam Al'elmyh Ykhttm A'emalh B 16 Twsyh Llnhwd Balaqsam Al'elmyh Fy Aljam'eat Als'ewdyh. Tm Alastrja'e Btarykh 11/11/2023, Mn <https://Www.Kau.Edu.Sa/Pages-Recommendations.AspX>
- Alqmsh, Mstfa Nwry. (2013). Mqdmh Fy Almwbbh Waltfwq Al'eqly. T2, Dar Almsyryh Llnshr Waltwzy'e Waltba'eh.
- Alrwahy, Zkyh Bnt Yhya Bn Nasr: Waldhly, Rby'e Bn Almr Bn 'Ely. (2022). Mstwa Thsyn Alby'eh Almdrsy Fy Mdars Alt'elym Alasasy Fy Mhafzh Aldakhlyh Bsltnh 'Eman Mn Wjhh Nzh Alm'elmy. Almjhl Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh, 11(2), 315- 331.
- Altwnsy, Fa'ezh: Zrq, Ywlrba: Wshwsh, Ms'ewd. (2018). Al'emlyh Alt'elymyh Mfahymha Wanwa'eha W'enasrha. Mjlh Al'elwm Alajtm'a'eyh Jam'eh Alaghwat, 7(29), 175- 188.
- Bhsy, Jmal Mhmd Hsn. (2017). Dwr Aledarh Almdrsy Fy Eyjad By'eh Mdrsy Mhfzh Fy Mdynh Yta Mn Wjhh Nzh Alm'elmy Walm'elmat. Mjlh Al'elwm Alensanyh Bjam'eh Al'erby Bn Mhydy, (7), 227- 244.
- Bn Hmydh, Ywsf. (2019). Altfkyr Alebda'ey W'elaqth Balada' Almhary Walthsyl Aldrasy: Drash Mydanyh Ltlb Lysans Tkhs Krl Alqdm Llnh Aljam'eyh 2018-2019 Wrqlh. (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh), Jam'eh Qasdy Mrbah Wrqlh, Alja'ar.
- Drwysh, Drwysh Hsn. (2023). Altkhtyt Waltqwym Fy Alt'elym. Brlyn: Almrkz Aldymqraty Al'erby Lldrasat Alastryjy Walsyasyh Alaqsadyh.
- 'Ebd Alrhmn, Hnan Ahmd. (2017). Mharat Ma Wra' Alm'erfh W'elaqtha Bb'ed Smat Alshkhsy Alabtkaryh Lda Tlbh Alt'elym Alfny Alsna'ey. Mjlh Altrbyh Bjam'eh Alazhr, 2(175), 102- 173.
- Hsn, Hna' Rjb. (2014). Altfkyr: Bramj T'elymh Wasalyb Qyash. Mktbh Almjtm'e Al'erby Llnshr Waltwzy'e.
- Jywsy, Mjdy. (Dysmbr, 2014). Dwr Aledarh Almdrsy Fy Tnmyh Alebda'e Fy Almdars Alfistyny Mn Wjhh Nzh Almdyryn Walm'elmy. Alm'etmr Alwtny Hwl Alebda'e Fy Alt'elym Walt'elm: Mn Alsyash Ela Almmarsh. Almn'eqd Fy Ftrh (14, Dysmbr), Flstyn.
- M'ehd Aledarh Al'eamh. (2023). Mharat Alebda'e Walabtkar. Twzyf Alshbab Bm'eayyr 'Esryh Twakb R'eyh 2030. <https://Tanmia-Idaria.Ipa.Edu.Sa/Pages/%D8%A316214.AspX>
- M'essh Msk. (2023). Alqyadh Wtmkyn Alshbab. <https://Hub.Misk.Org.Sa/Ar/Insights/Giving-Back-Saudi-Stories/2022/Leadership-And-Youth-Empowerment/?Allowview=True>



- M'essh Nma' Alrajhy Alensanyh. (2021). Drash Twjhat Qta'e Alshbab Fy Almmlkh Al'erbyh Als'ewdyh (Mntda Al'eamlyn M'e Alshbab). Als'ewdyh: Mktbh Almlk Fhd Alwtynyh Linshr.
- Mhmd, 'Eaydh Dyb 'Ebd Allh: Walmwmny, Fatmh. (2014). Dwr Alby'eh Alt'elymyh Fy Tnmyh Mharat Alt'fkyr Alebda'ey Lda Tlbh Mdars Mhafzh Jrsh Mn Wjhh Nzh M'elmyhm. Mjhl Jam'eh Jrsh Llbhwth Waldrasat, 15(2), 77- 98.
- Mntda Asbar Aldwly. (2019). Albhth Al'elmy Walabtkar Fy Almstqbl. Altqyryr Alsab'e Lmntda Asbar Aldwly.
- Mstfa, Mstfa Nmr. (2013). Tnmyh Mharat Alt'fkyr. Dar Albdayh Nashrwn Wmwz'ewn.
- Mtwly, Fkry Ltyf: Alqhtany, Shtwy Mbark. (2015). S'ewbat Alt'elm Lmbtkryn Walmwhwbyn. Mktbh Alanjlw Almsryh.
- Rdwan, Mhmwd 'Ebd Alftah. (2014). Tnmyh Mharat Al'esf Aldhny. Almjmw'eh Al'erbyh Lttdryb Walnshr.
- Shhath, Hsn: Walnjar, Zynb. (2003). M'ejm Almstlhat Altrbwyh Walnfsyh. Aldar Almsryh Allbnanyh.
- Wkalh Alanba' Als'ewdyh. (2023). "Ada" Yrsd Tqdm Almmlkh Fy Mjal Alt'elym 'Ealmyana. <https://www.spa.gov.sa/2323572>
- Zmzmy, 'Ebd Alrhmn Bn M'etwq Bn 'Ebd Alrhmn. (2020). Tqyym Drjh Twafr Mttlbat Alby'eh Aljam'eyh Almhfhz Llabtkar Wryadh Ala'emal Mn Wjhh Nzh Tlab Aldrasat Al'elya. Mjhl Jam'eh Alfywm Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 4(14), 85 – 119.

أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة التربية الإسلامية

The Impact of Artificial Intelligence Techniques on the Academic Achievement of Eighth-grade Female Students in Islamic Education

رابعة محمد مانع الصقرية

Rabeea Mohammed Mania Al Saqri

وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

Ministry of Education, Sultanate of Oman

rabeeah107048@moe.om

Accepted

قبول البحث

2024/8/18

Revised

مراجعة البحث

2024/7/13

Received

استلام البحث

2024/6/22

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.5.10>



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

## أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة التربية الإسلامية

### The Impact of Artificial Intelligence Techniques on the Academic Achievement of Eighth-grade Female Students in Islamic Education

#### الملخص:

**الأهداف:** استهدفت الدراسة الحالية معرفة أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة التربية الإسلامية. **المنهجية:** استخدم في الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، تألفت المجموعة التجريبية من (30 طالبة) ودرست باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، أما المجموعة الضابطة التي بلغ عددها (30) طالبة فقد درست بالطريقة المعتادة. ولتحقيق أهداف الدراسة أُعد اختبار تحصيلي مكون من (30) سؤالاً، تم التحقق من صدق محتواه بعرضه على مجموعة من المحكمين، وأما معامل الثبات فبلغ (0.74). **النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. **الخلاصة:** أوصت الدراسة بتعزيز الاهتمام بتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ لدورها في تحقيق الأهداف التعليمية؛ ولما تضيفه من تشويق ومتعة في عرض المادة التعليمية.

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الاصطناعي؛ التحصيل الدراسي؛ مادة التربية الإسلامية.

#### Abstract:

**Objectives:** The current study aimed to investigate the impact of employing artificial intelligence techniques on the academic achievement of eighth-grade female students in the subject of Islamic Education.

**Methods:** A quasi-experimental design was employed, with the study sample consisting of an experimental group and a control group. The experimental group consisted of 30 female students who were taught using artificial intelligence technologies while the control group, which also consisted of 30 female students, was taught using the traditional method. In order to achieve the aim of the study, a thirty-question achievement test was conducted. The validity of its content was verified by a group of arbitrators. The reliability of the test was established (0.74).

**Results:** The study results revealed statistically significant differences at a significance level of 0.05 between the mean scores of the experimental and control groups in the achievement test in favor of the experimental group.

**Conclusions:** The study recommended enhancing interest in artificial intelligence technologies in education; for their role in achieving educational goals; and for the excitement and enjoyment, they add to the presentation of educational material. The results were discussed considering the theoretical framework and previous studies, leading to a set of recommendations and suggestions.

**Keywords:** Artificial Intelligence; Academic achievement; the subject of Islamic Education.

## المقدمة:

يتميز العصر بتغيرات سريعة ناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقانة المعلومات، وبعد الحاسب الآلي أحد الدعائم التي تقود هذا التقدم؛ مما كان له انعكاسات واضحة في جميع مجالات الحياة، ومنها المجال التعليمي؛ حيث غيرت في أساليب التعليم واستراتيجياته، وكذلك في التكنولوجيا المستخدمة في عمليات التعليم والتعلم، وفتحت آفاقاً جديدة لتطوير عملية التعليم.

وخلال العقد المنصرم كان هناك توجه كبير لاستخدام التطبيقات الحاسوبية في التعليم، التي أسهمت بشكل كبير في تطوير أساليبه واستراتيجياته، حيث وفرت مناخاً تربوياً فعالاً ساعد على إثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم، ومراعاة ما بينهم من فروق فردية (الموسى، 2002). وقد أدى التطور السريع والمذهل لتكنولوجيا المعلومات، واستخدام شبكة المعلومات العالمية إلى ظهور تقنيات متعددة ومتطورة، ومن بينها تقنيات الذكاء الاصطناعي.

ويُعد الذكاء الاصطناعي أحد علوم الحاسب الآلي المتطورة التي تبحث عن أساليب حديثة متجددة لبرمجة الحاسوب للقيام بأعمال مشابهة لذكاء الإنسان واستنتاجاته، وأيضاً فهم العمليات الذهنية المعقدة التي يقوم بها العقل البشري أثناء تفكيره (الجني، 2019).

وقد عرفه كاظم (2012، ص5) بأنه "فرع من فروع الحاسب الآلي (Computer Science) الذي يمكن بواسطته خلق وتصميم برامج تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني، وتمكنه من التفكير والتفهم والسمع والتكلم والحركة بأسلوب منطقي ومنظم بدلاً من الإنسان".

في حين عُرف أيضاً بأنه "أحد فروع علوم الحاسب الآلي المتخصصة بتصميم البرمجيات التي تستطيع محاكاة القدرات العقلية للإنسان وأنماط عملها، مثل: القدرة على التعلم، وحل المشكلات المعقدة والتخطيط، والاستنتاج، واتخاذ القرارات، والإدراك الحسي، والتواصل، وتساعد هذه القدرات الآلات الذكية على القيام بمهام جديدة لم يتم البرمجة عليها" (عبد اللطيف وعبد الفتاح ومهدي، 2020، ص10).

ويتضح من التعريفات السابقة أن الذكاء الاصطناعي هو تصميم برمجيات حاسوبية تُستخدم لتطوير أنظمة تحاكي بعض عناصر ذكاء الإنسان، وتسمح لها بالقيام بعمليات استنتاجية عن حقائق وقوانين يتم تمثيلها في ذاكرة الحاسب الآلي.

وتُستخدم أساليب الذكاء الاصطناعي عادة في عمليات البحث المباشر؛ لأنها تأخذ وقتاً طويلاً جداً، أو تحتاج لوجود شخص خبير بمجال معين يساعد على اتخاذ القرار في ضوء المعطيات الجديدة (مرقص، 2010)، كما أنها قادرة على التوصل لحل المشكلات أو اتخاذ قرار ما؛ وذلك في حالة عدم توافر البيانات اللازمة، وكذلك مع البيانات المتناقضة (إبراهيم، 2015)، وهذا ما أكدته الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي (2014) إلى أهمية الذكاء الاصطناعي لفهم طبيعة الذكاء الإنساني.

وظهرت تطبيقات وأنظمة ذكية متعددة تستند على الذكاء الاصطناعي، وبدأت محاولات مثمرة في دمجها في التعليم، مما كان لها الأثر في العملية التعليمية؛ حيث ساعدت في تطوير التأمل الذاتي، ومهارات اتخاذ القرار، وتوليد الأسئلة الإبداعية (Malik et al., 2019).

ومن بين هذه التطبيقات التي أشارت إليها عدد من الدراسات والأدبيات كدراسة عبد القادر ورشوان وعبد الوهاب (2023)؛ وأحمد (2022)؛ والعمرى (2022)؛ ومحمود (2020) بأهميتها الكبيرة بتوظيفها في العملية التعليمية، وهي: تقنية الواقع المعزز والواقع الافتراضي، والروبوتات التعليمية الذكية، والألعاب التعليمية الذكية، والتعلم التكيفي الذكي، وأنظمة التدريس الذكية، وروبوتات الدردشة الذكية.

لذلك بدأت دول العالم بالاهتمام المتزايد بالتطبيقات والتقنيات الحديثة، والاستغلال الأمثل بتوظيفها في العملية التعليمية؛ لما لها دور في توفير بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطلبة، وتزيد من دافعيتهم للتعلم؛ لتمكينهم من تطوير خبراتهم ومعارفهم باستخدام أدوات وتقنيات تكنولوجيا حديثة، التي أصبح توظيفها من أهم مؤشرات تحول المجتمع إلى مجتمع معلوماتي؛ لأنه يسهم بشكل مباشر في زيادة كفاءة نظم التعليم وفعاليتها، وفي نشر الوعي المعلوماتي، وبالتالي في بناء رأس المال البشري الذي تنشده المجتمعات في العصر الحالي (الشامسي، 2011).

ومن هنا جاءت أهمية اطلاع المعلمين في مجال تقنيات الذكاء الاصطناعي وتدريبهم عليها، لإمدادهم بالمعارف والمهارات المهمة والمفيدة لمهنتهم، والمساعدة على تطبيقها بطرق حديثة ومناسبة، وبالتالي يستطيعوا من خلالها رفع مستوى إنتاجيتهم بكفاءة وفعالية، مما يحقق التنمية المستدامة في التعليم (البشر، 2020)، وهذا ما أوصى به المؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي والتعليم، الذي عقد في يونيو (2020) في مدينة تيناجين الصينية إلى ضرورة تغيير أدوار المعلم ومكانته في بيئة التكنولوجيا الجديدة في ظل تقنيات الذكاء الاصطناعي؛ لما له دور في تعزيز التنمية الشاملة للطلبة، وعلى الدقة والتنوع في التدريس (Liu & Wang, 2020).

وسلطنة عمان من الدول التي تسعى إلى مواكبة التطورات العالمية في المجال العلمي والتكنولوجي والتقانة الحديثة؛ وجاءت فلسفتها في التعليم كما أقره مجلس التعليم (2017) في مبادئه الثاني عشر والثالث عشر إلى تعزيز القدرة على التعامل مع معطيات العصر والتكنولوجيا الحديثة، هذا بالإضافة على توفير بيئات تعلم محفزة على التفكير، والاستكشاف، والبحث العلمي، والابتكار، والارتقاء بكفاءة المعلم وجودة إعداده، وتأهيله (مجلس التعليم، 2017)، وأيضاً أوصى المؤتمر الوطني للرؤية المستقبلية عمان 2040 على ضرورة رفع جودة التعليم المدرسي وإعداد المعلمين لمواكبة متطلبات التنمية المستدامة، وتطوير البنية الأساسية لتقنية المعلومات في المؤسسات التعليمية، ودعم التقنيات الحديثة، وتعزيز توظيفها في التعليم المدرسي والتعليم الآلي (مجلس التعليم، 2019).

وهذا ما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم من الاستفادة من هذه التقنيات وتضمينها ضمن مناهجها الدراسية، حيث تم استحداث مواضيع الروبوت في الصفين السابع والثامن لتدريب الطلبة على كيفية التعامل معها، وهندستها، وأما على مستوى الأنشطة والمسابقات فتقام مسابقة سنوية للروبوت

والذكاء الاصطناعي على مستوى السلطنة، تتنافس فيها مختلف المديريات التعليمية، كما يشارك طلبة السلطنة بشكل دوري في المسابقات الإقليمية والدولية الخاصة بهذا المجال، ويحصلون مراكز متقدمة فيها (الشيبانية، 2019). وهذا ما يؤكد عليه الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل بضرورة التركيز على المهارات المرتبطة بوظائف المستقبل، وكان منها الوظائف المرتبطة بالذكاء الاصطناعي (وزارة التربية والتعليم، 2018).

ومن هنا يتبين أهمية توظيف هذه التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وضرورة تنمية المعلمين لمواكبة التغيرات والمستجدات المتلاحقة، ليصبحوا منتجين مهنياً وفاعلين للمعرفة، ومطورين لقدراتهم التعليمية والتدريبية وفق الاتجاهات الحديثة وتقنياتها المعاصرة (توني، 2011)، أيضاً كما تجعل الطلبة يُقبلون على التعلم بشغف ومتعة وتجديد، إلى جانب أنها تساعدهم في الحصول على مخرجات تعليمية صحيحة، تساهم في عملية التطور ومواكبة العصر، وتُسهم في نمو شخصياتهم، وزيادة تفاعلهم مع مجتمعهم، كما تسهم أيضاً في إعدادهم لمواجهة التحديات المستقبلية، وتساعدتهم على الابتكار والإبداع والمشاركة في الحياة المدنية بفاعلية، وتجعلهم قادرين على مواجهة تحديات العصر (Turbot, 2017).

ولذا سعت وزارة التربية والتعليم العمانية في إدخال تقنيات الذكاء الاصطناعي في مناهجها العمانية، وتُعد مادة التربية الإسلامية من المواد الأساسية في التعليم المدرسي، ولها مكانة كبيرة في المناهج العمانية؛ لأنها أساس لتنشئة الجيل وتربيته على جميع جوانب الشخصية الإسلامية؛ لأن لها كياناً كاملاً، وإطاراً متوازناً للعملية التعليمية ينبع من مرونتها وصلابتها، فهي تعيش في كل عصر، وتصلح لكل جيل، وتواكب كل نهوض. وقد بُدلت جهود واضحة من الجهات المختصة لتطوير مادة التربية الإسلامية وفقاً للاتجاهات الحديثة في تطوير مناهجها وأنشطتها، ومتابعة أداء المعلمين، وتطوير طرق واستراتيجيات فاعلة في تدريسها، تشوق المتعلم إلى دراستها، وتساهم في تحقيق أهدافها.

ومن هنا سعت مادة التربية الإسلامية مع غيرها من المواد الدراسية لتوظيف ما وصلت إليه التكنولوجيا والتقانة الحديثة؛ ومواكبة المستجدات باستمرار؛ لإكساب المعلمين المهارات اللازمة لتقديم المادة التعليمية بأفضل الطرق والاستراتيجيات، وبالتالي يكسب المتعلمين شخصية ناقدة ومحللة ومنتجة للمعرفة، هذا بالإضافة إلى عدد من المهارات التي تمكنه بالعيش بالقرن الحادي والعشرين، مثل: التفكير الابتكاري والناقد، ومهارات الاتصال. وقد أكد عدد من الدراسات والبحوث التربوية أهمية توظيف التقنيات في العملية التعليمية ودورها في تطويرها وتحسينها، ومن هذه الدراسات دراسة السعيد والبلوشي والكعبي (2023) التي هدفت إلى التعرف على درجة توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك بإعداد بطاقة تحليل مكونة من (24) عبارة موزعة على خمس مجالات، تم تطبيقها على مناهج الدراسات الاجتماعية للصفين الحادي عشر والثاني عشر للتعليم الأساسي. وقد كشفت نتائج الدراسة أن درجة تضمين مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان، جاءت بدرجة ضعيفة، وأوصى الباحثون تضمين مفاهيم وبرمجيات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية، وتوعية معلمي الدراسات الاجتماعية من خلال البرامج التدريبية بأهمية التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وأجرى عبد القادر ورشوان وعبد الوهاب (2023) دراسة هدفت إلى تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائزين بالمرحلة الثانوية، والتعرف على أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية أبعادها. استخدم المنهج شبه التجريبي، على عينة مكونة من (27) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهر. تمثلت أداة الدراسة بإعداد مقياس الذات اللغوية الإبداعية المكون من (27) بُعداً. وأشارت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في أبعاد الذات اللغوية الإبداعية ككل، وعلى الأبعاد الرئيسة له كل على حدة لصالح التطبيق البعدي، وأوصى بضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

وهذا ما أكدته دراسة أحمد (2022) التي هدفت إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم التشاركي باستخدام برنامج الذكاء الاصطناعي لدى معلمي مادة الكيمياء. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تمثلت أدوات الدراسة في إعداد البرنامج التدريبي باستخدام الذكاء الاصطناعي، واختبار مهارات التعلم الذاتي ومقياس الاتجاه نحو التعلم التشاركي. حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعلم الذاتي ومقياس الاتجاه نحو التعلم التشاركي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وهدف دراسة الربيعية (2022) في معرفة مستوى معلمي اللغة العربية في التعليم ما بعد الأساسي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تمثلت أداتا الدراسة في اختبار المعرفة بتقنيات الذكاء الاصطناعي ومقياس الاتجاه نحو تقنيات الذكاء الاصطناعي، تم تطبيقهما على عينة مكونة من (291) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية. وأسفرت النتائج أن مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في التعليم ما بعد الأساسي بتقنيات الذكاء الاصطناعي جاءت منخفضة، بينما جاءت اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مرتفعة في التدريس.

وأجرى السوالمه والسعيد (2023) دراسة هدفت على معرفة فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار مهارات التفكير المنطقي، ومقياس الدافعية نحو التعلم، تم تطبيقهما على عينة مكونة من (45) طالباً وطالبة. وكشفت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الجريوي (2020) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، واتباع المنهج شبه التجريبي، تألفت عينة الدراسة من (40) طالبة من الصف الثالث المتوسط بالرياض، تمثلت أداتا الدراسة في الاختبار التحصيلي لمادة العلوم ومقياس التفكير المستقبلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني أثر إيجابي في تنمية كل من مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم.

وهدف تدريس الخيري (2020) إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق توظيف الذكاء الاصطناعي، وتم استخدام المنهج الوصفي على عينة مكونة من (130) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية، وكشفت النتائج عن أن امتلاك المعلمات لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة منخفضة، ووجود بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق الذكاء الاصطناعي، كما كشفت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى درويش والليثي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام منصات الذكاء الاصطناعي في تنمية بعض عادات العقل، ومفهوم الذات الأكاديمية، استخدم المنهج شبه التجريبي، لعينة مكونة من (263) طالبًا وطالبة بالمرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل، تم استخدام مقياس عادات العقل ومقياس الذات الأكاديمية لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية منصات الذكاء الاصطناعي في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمية لطلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقام العمري (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تمثلت أداة الدراسة في الاختبار المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس السياق أجرى كل من فرنانديز وآخرون (Fernández, al et, 2022) دراسة هدفت إلى التنبؤ بانعكاس الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي من خلال استخدام المنهج الوصفي الاستنباطي من خلال تحليل ما توصلت عليه التجارب العالمية في مجال الذكاء الاصطناعي من خلال الدوريات والبحوث وأوراق العمل التي تمت في هذا المجال، وأظهرت الدراسة عدة نتائج كان أهمها: تعد التنسيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي بتحسين جوهري للغاية في التعليم لجميع المستويات المختلفة، مع تحسين نوعي غير مسبوق لتزويد الطلبة بتخصيص دقيق لتعلمهم وفقًا لمتطلباتهم، وإدارة دمج الأشكال المختلفة للتفاعل البشري وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ومن هنا تكمن الحاجة في تخطيط وتصميم وتطوير وتنفيذ المهارات الرقمية من أجل تدريب أفضل المهنيين القادرين على فهم وتطوير البيئة التكنولوجية وفقًا لاحتياجاتهم.

واستهدفت دراسة بوبينيسي وكير (Popenici & Kerr, 2017) إلى الكشف عن تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على التدريس والتعلم في التعليم العالي، وتأثير التقنيات الحديثة الناشئة على الطريقة التي يتعلم بها الطلبة، وأشارت الدراسة إلى ضرورة استكشاف التطورات التكنولوجية الحديثة لتوظيف التقنيات الجديدة في التعليم العالي من أجل التنبؤ بالطبيعة المستقبلية للتعليم العالي، وضرورة أن تتيح مؤسسات التعليم العالي الفرصة لاحتضان الذكاء الاصطناعي في التدريس والتعلم مدى الحياة.

ويلاحظ أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي قد أجريت في مجالات مختلفة، وتم تطبيقها في مواد متنوعة كالحاسوب، والكيمياء، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، واللغة العربية، وكانت موضوعاتها مختلفة، تضمنت قياس درجة توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهجها، أو واقع توظيفها، أو مستوى المعرفة بها واتجاهاتهم نحوها، أو أثرها في عدد من المتغيرات، مثل: تنمية الذات الإبداعية، ومهارات التعلم الذاتي، والتحصيل، والتفكير المنطقي والدافعية، وعادات العقل، ومفهوم الذات الأكاديمية، والاتجاه نحوها. أما دراسات أخرى تناولت واقع استخدام المعلمين لهذه التقنيات كدراسة أحمد (2022)، والربيعية (2022)، والخيري (2020)، ولم تجد الباحثة -على حد علمها- دراسات تناولت توظيف هذه التقنيات في مادة التربية الإسلامية وأثرها في تدريس المادة.

ومن هنا حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة التعرف على أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة التربية الإسلامية.

#### مشكلة الدراسة:

في عصر المعلوماتية، واتساع الأدوات والأجهزة التكنولوجية، شهدت حركة التعليم التكنولوجي تطورًا ملحوظًا في السنوات الأخيرة، حيث انتشرت الأجهزة وتعددت التقنيات، وأصبح الحصول على المعارف وتمثيلها رقميًا، واسترجاعها، وتخزينها متاحًا في كل مكان وزمان. كما باتت الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية في أيدي الصغار والكبار، وأضحى حُب الاستكشاف والتجريب باستخدام هذه الأجهزة مطلبًا يسعى له معظم الناشئة. وعليه سعى التربويون والقائمون على التعليم التكنولوجي إلى دمج التقنيات المتطورة في التعليم، واستخدامها بما يتناسب مع اهتمامات هذا الجيل وميوله، ومن بين البرامج والتقنيات التي تم استخدامها مؤخرًا تقنيات الذكاء الاصطناعي.



وسلطنة عمان من الدول التي تسعى إلى تطوير النظام التعليمي لمواكبة متطلبات التنمية المستدامة بما يتوافق مع الاحتياجات المستقبلية وسوق العمل، وضمان اكتساب المتعلمين المهارات اللازمة لمواكبة التطور المتسارع في العالم، وتعزيز التنافسية لديهم في ظل التحولات التقنية والاقتصادية والاجتماعية، وتغير نوعية المهن والوظائف المستقبلية (وزارة التربية والتعليم، 2021)، وهذا ما تؤكده فلسفة التعليم العماني على أهمية تعزيز القدرة على التعامل مع معطيات العصر والتكنولوجيا الحديثة، وتعزيز إنتاج المعرفة والتكنولوجيا ونشرها، والوعي بأهمية التقنية والشبكات (مجلس التعليم، 2017).

ولهذا تسعى وزارة التربية والتعليم بالسلطنة على تشجيع معلمها في مختلف المواد الدراسية على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي؛ إلا أن بعض المواد ومنها مادة التربية الإسلامية تعاني من وجود بعض المشكلات التعليمية التي تحول دون تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وتتمثل في طريقة تقديم المادة؛ فهي غالبًا ما تكون طرق التدريس المتبعة والوسائل والتقنيات المستخدمة اعتيادية بصورة لا تساعد الطلبة على فهم كثير من الأحداث والوقائع الدينية، ولا تتيح لهم مجالًا كافيًا للتفاعل النشط في حصص التربية الإسلامية، بالإضافة إلى تدني استيعابهم وتحصيلهم لبعض المفاهيم الأخلاقية والفقهية والعقائدية؛ إما لكونها تنصف بالتجريد أو لعدم قدرتهم على تخيلها، أو عدم توفرها في البيئة المحلية، وهذا ما أشارت إليه دراسة كلاً من سويدان وإسماعيل (2019)، وأبو شريعة (2015).

وبناءً على ما سبق الحديث عنه من وجود ضعف لدى الطالبات في استيعاب المادة وتحصيلها، وانطلاقاً من أهمية استخدام التقنيات والبرامج الحديثة التي تدعو إلى التعليم المتمركز حول المتعلم، وتوظيف التقنية الحديثة في تدريس التربية الإسلامية، ونظراً لندرة الدراسات العربية - على حد علم الباحثة - التي تناولت أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في مادة التربية الإسلامية، فإن هذه الدراسة تسعى إلى الكشف عن أثر تقنيات الذكاء الاصطناعي في علاج هذا الضعف، من خلال الإجابة عن:

#### سؤال الدراسة:

- ما أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التربية الإسلامية في تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثامن؟

#### فرضية الدراسة:

في ضوء السؤال السابق، صيغت الفرضية الآتية:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطي درجات طالبات الصف الثامن في الاختبار التحصيلي مادة التربية الإسلامية يعزى إلى طريقة التدريس (تقنيات الذكاء الاصطناعي وطريقة التدريس السائدة) في التطبيق البعدي.

#### هدف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- الكشف عن أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثامن في مادة التربية الإسلامية.

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في عدة اعتبارات منها:

- كونها من أوائل الدراسات العمانيّة -على حد علم الباحثة- التي أجريت للكشف عن أثر تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية التحصيل في مادة التربية الإسلامية في سلطنة عمان.
- تكتسب الدراسة أصالتها من خلال حداثة الموضوع الذي يتعلق بالذكاء الاصطناعي، وهو من المواضيع الحديثة التي تعكس التوجه العالمي في الاهتمام باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومواكبة للتوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة الاستفادة من تقنيات الحاسب الآلي في مجال استخدام الإنترنت وتطبيقاته في التعلم، وهي ما زالت في بداية البحث والتقصي عن أهميتها في الأنظمة التعليمية.
- تفيد واضعي المنهاج عند تخطيط منهاج التربية الإسلامية وتطويره وغيره من المناهج الأخرى؛ وذلك بالأخذ بعين الاعتبار إدخال هذه التقنيات في العملية التعليمية.
- توفر مادة علمية للمُشرفين التربويين في عقد لقاءات تدريبية للمعلمين؛ من أجل تدريبهم على كيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.
- من المؤمل أن تشكل حافزاً للباحثين في مجال التربية الإسلامية، للبحث في فاعلية استخدام هذه التقنيات في متغيرات أخرى ولمراحل تعليمية مختلفة.
- تتزامن هذه الدراسة مع توجهات "الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040" في تركيزها على محور بناء الجودة في التعليم من خلال التوصيتين 26-27 اللتين تركزان على دعم تقنيات التعليم الإلكتروني الحديثة، وتعزيز توظيفها في استخدامات التعليم الإلكتروني في التعليم المدرسي.

## مبررات الدراسة:

- تكوّنت لدى الباحثة جملة من المبررات دفعها للقيام بهذه الدراسة وأشعرتها بأهميتها، ويمكن إجمال هذه المبررات في النقاط الآتية:
- مواكبة التوجهات التربوية الحديثة في مجال تقانة المعلومات والاتصال وتطبيقاتها في الميدان التربوي، في استخدام التطبيقات والبرامج الحديثة ومنها تقنيات الذكاء الاصطناعي.
  - قلة الدراسات الأجنبية، ونادرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع، فعلى حد علم الباحثة تعد هذه الدراسة الأولى باللغة العربية التي تناولت أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة التربية الإسلامية.
  - دعوة وتوصيات العديد من المؤتمرات والدراسات بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم. ومن بين تلك المؤتمرات ما يأتي:
    - أ. المؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي والتعليم الذي تم عقده من 26-27 يونيو 2020 في مدينة تيناجين الصينية إلى ضرورة تغيير أدوار المعلم في ظل تقنية الذكاء الاصطناعي؛ حيث يساعد على الدقة والتنوع في التدريس؛ وذلك لتعزيز التنمية الشاملة للطالب، كما ناقش أيضًا دور المعلم في عصر التطور والانفجار المعرفي (Lui & Wang, 2020).
    - ب. المؤتمر الدولي الذي تم تنظيمه بالتعاون مع جمهورية الصين الشعبية بشأن كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم وذلك في مايو 2019م بهدف دراسة هذه التقنيات والممارسات الابتكارية لها؛ لاستخدامها في مجال التعليم، وتبادل المعلومات، مع تعزيز التعاون والشراكة الدولية لاستخدام آلياتها بشكل منصف وشامل وشفاف في عملية التعليم (الربيعية، 2023).
    - ج. أوصى المؤتمر الوطني للرؤية المستقبلية عمان 2040 على ضرورة رفع جودة التعليم المدرسي وإعداد المعلمين لمواكبة متطلبات التنمية المستدامة، وتطوير البنية الأساسية لتقنية المعلومات في المؤسسات التعليمية، ودعم التقنيات الحديثة، وتعزيز توظيفها في التعليم المدرسي والتعليم الآلي (مجلس التعليم، 2019).
    - ح. وأيضًا أوصى مؤتمر "الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرهانات" الذي عقد بالقاهرة من عام 2019، بضرورة العمل على وضع سياسات عامة وخطط تنفيذية لتعزيز توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم (الدهشان، 2020).
    - خ. توصيات العديد من الدراسات السابقة بالاهتمام بتقنيات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها بالعملية التعليمية مثل دراسة عبد القادر ورشوان وعبد الوهاب (2023)؛ ودراسة القحطاني والدايل (2023)؛ ودراسة أحمد (2022) التي أشارت إلى تأثير قطاع التعليم بشكل كبير بالذكاء الاصطناعي، حيث أصبحت تطبيقاته قيد الاستخدام على نطاق واسع من قبل المعلمين والطلبة في المدارس، بما في ذلك تعليم وتعلم التقنيات المختلفة مثل تعليم الروبوتات، وأنظمة التدريس الذكية، وأنظمة التعلم التكيفية، والتعليم الذكي، والواقع الافتراضي والمعزز.
  - اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بتقنيات الذكاء الاصطناعي وحث المعلمين على توظيفها في الميدان، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بإرسال عدد من النشرات والمستجدات التربوية للمعلمين الخاصة بموضوع الذكاء الاصطناعي، هذا بالإضافة إلى عدد من المسابقات للمعلمين والطلبة في هذا الميدان.

## حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على وحدتين دراسيتين من كتاب الصف الثامن، الجزء الأول، الطبعة الأولى، عام 2014م.
- الحدود البشرية: طالبات الصف الثامن في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.
- الحدود المكانية: مدرسة من مدارس التعليم الأساسي (5-9) في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2024م.

## التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **تقنيات الذكاء الاصطناعي (artificial intelligence technologies):** يعرف ليك وآخرون (Lik et al., 2019, p. 407) الذكاء الاصطناعي بأنه ارتباط الذكاء الطبيعي بالآلات، حيث ينصب تركيزه على إنشاء أنظمة متقدمة جدًا يمكنها التفكير بشكل استراتيجي، من خلال إنشاء برامج فعالة تتمتع بقدرات التفكير وحل المشكلات والتعلم، وتمتلك ذكاء لغويًا، ورياضيًا، ومنطقيًا. وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: برامج وتطبيقات على الحاسوب والهواتف الذكية، تحاكي القدرات البشرية، ولديها القدرة على التصرف، واتخاذ القرار، مثل: تقنيات الواقع الافتراضي والمعزز، وتطبيقات الدردشة الذكية، والألعاب الإلكترونية، وبرامج البحث الذكية (Smart Search Programs) تطبقها الباحثة في حصص التربية الإسلامية للصف الثامن لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
- **التحصيل الدراسي (Academic Achievement):** يعرفه اللقاني والجمال (Al-Liqāni & al-Jamal, 2003, 47) بأنه: "مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المعدة لذلك". ويُعرف إجرائيًا بأنه: المعلومات والمعارف التي اكتسبتها الطالبة من خلال دراستها لوحدة "الحج، وعناية الإسلام بالإنسان" باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، ويعبر عنها بالدرجة التي حصلت عليها في الاختبار التحصيلي المعد لأغراض الدراسة.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

## منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي القائم على تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث دُرست المجموعة التجريبية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، بينما دُرست المجموعة الضابطة باستخدام طرائق التدريس المعتادة. ويوضح جدول (1) التصميم شبه التجريبي للدراسة.

جدول (1): تصميم الدراسة

| التطبيق القبلي         | مجموعتا الدراسة | نوع المعالجة                             | التطبيق البعدي         |
|------------------------|-----------------|------------------------------------------|------------------------|
| اختبار التحصيل الدراسي | التجريبية       | التدريس باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي | اختبار التحصيل الدراسي |
|                        | الضابطة         | التدريس بالطريقة المعتادة                |                        |

التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة: للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في المستوى التحصيلي، تم تطبيقهن قبلًا على طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وقد أستخدم اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين، لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين، فكانت النتائج كما هو موضح في جدول (2).

جدول (4): نتائج اختبار "ت" للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي

| الأداة                   | المجموعة الضابطة<br>ن=30 | المجموعة التجريبية<br>ن=30 | درجات الحرية     | قيمة "ت"          | مستوى الدلالة |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------|-------------------|---------------|
|                          | المتوسط الحسابي          | الانحراف المعياري          | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري |               |
| الاختبار التحصيلي القبلي | 5,97                     | 1,73                       | 5,37             | 2,02              | 0,222         |

\*الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي 30

يتضح من جدول (2) أن قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين (للمجموعة التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي غير دالة إحصائيًا، مما يشير على أن المجموعتين متكافئتان في الاختبار التحصيلي.

## مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثامن الأساسي، والمنظمات في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2023م، والبالغ عددهن (3772) طالبة (قسم الإحصاء والمؤشرات، وزارة التربية والتعليم، 2023).

أما عينة الدراسة فتكونت من (60) طالبة من طالبات الصف الثامن من مدرسة الرميس للتعليم الأساسي، وقُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ضمت (30) طالبة، ومجموعة ضابطة ضمت (30) طالبة. واختيرت هذه المدرسة وذلك للأسباب الآتية: تعاون إدارة المدرسة والمعلمات مع الباحثة، وتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء الدراسة، وتوافر الأجهزة والتقانة التي يحتاجها تطبيق الدراسة. علمًا أنه لا يوجد ما يميز الطالبات في هذه المدرسة عن باقي المدارس الحكومية، واختيرت المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بطريقة عشوائية.

## مادتا الدراسة وأداتها:

## أولاً: مادة الدراسة

1. أُعدّ دليل المعلم للتدريس القائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي لوحدي الحج، وعناية الإسلام بالإنسان".
2. أنشطة التعلم والفيديوهات التعليمية، وبعض المفردات التقويمية المعززة للكتاب المدرسي، التي تربط باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
3. أُعدّ دليل للمعلم للاستعانة به في تدريس وحدتي (الحج، وعناية الإسلام بالإنسان) من كتاب الصف الثامن باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وقد اشتمل على الخطط اليومية لتدريس موضوعات الوحدة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وكتيب أنشطة إثرائية وتقويمية للوحدتين.

## • تحكيم دليل المعلم

وبعد الانتهاء من إعداد الدليل، عُرض على عدد من مختصي مناهج التربية الإسلامية بالمديرية العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم، وعلى مجموعة من المشرفين التربويين الذين يشرفون على تدريس التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم؛ لإبداء آرائهم وملحوظاتهم العلمية والتربوية حول محتوى

الدليل، من حيث دقة المادة العلمية، ووضوح تحضير خطط الدروس، ومدى مناسبة الأنشطة المقدمة للموضوعات، ومراعاتها للفروق الفردية بين الطالبات، وفي ضوء آرائهم وملحوظاتهم أجريت التعديلات اللازمة.

التطبيقات الإلكترونية التعليمية المستخدمة في الدراسة، وهي:

1. **جوجل ميت (Google Meet):** حيث تم استخدامه في عقد اجتماعات فيديو آمنة، تم من خلاله مناقشة الطالبات في القضايا المتعلقة بواجباتهن المدرسية، والأسئلة التي يودون الاستفسار عنها.
2. **برنامج الحج ثلاثي الأبعاد:** يعد من التقنيات الافتراضية ثلاثية الأبعاد، حيث يمكن للطالب أداء الحج أو العمرة، والتدريب على أداء مناسكهما بشكل سليم افتراضياً، من خلال التعايش الكامل مع الشعائر، وكأنه موجود داخل مكة والأماكن المقدسة، وبمحاكاة المناسك بشكل أقرب للواقع وذلك بنمذجة واقعية ذات جودة عالية للحرم المكي والمشاعر المقدسة.
3. **كاهوت (Kahoot):** تطبيق تفاعلي يُستخدم عادة في القاعة الصفية، يتيح في إنشاء مباريات تعليمية تفاعلية تتضمن أسئلة متعددة الخيارات، وأسئلة صح أو خطأ وأسئلة الإكمال. تقوم الطالبات على الإجابة عليها باستخدام أجهزةهم الذكية بواسطة استخدام الرموز التي تُعرض على الشاشة. تقوم اللعبة بتوفير النقاط والتصنيف والتشجيع لرفع المنافسة والمشاركة النشطة في العملية التعليمية. يقدم كاهوت (Kahoot) تجربة تعليمية ممتعة وتفاعلية للطالبات.
4. **برنامج ورد وول (Wordwall):** يستخدم الورد وول لإنشاء كل من الأنشطة التفاعلية والأنشطة القابلة للطباعة، وتعمل الأنشطة التفاعلية على أي جهاز يعمل على الويب، مثل جهاز الحاسوب، أو الجهاز اللوحي، أو الهاتف، أو السبورة التفاعلية، ويمكن للطالبات تشغيلها على نحو منفرد، أو يمكن للمعلمة توجيهها مع تبادل الأدوار بينهن أمام الصف.
5. **دي آي دي (D-ID):** هي منصة تستخدم الذكاء الاصطناعي لإنشاء مقاطع فيديو مبتكرة، ومخصصة بسهولة وفعالية. تتيح D-ID للمعلمين إنتاج مقاطع فيديو مذهلة باستخدام تقنيات تحرير الفيديو والذكاء الاصطناعي، مما يسهل إنشاء محتوى جذاب لأغراض تعليمية. تعد D-ID أداة متقدمة وقوية تجمع بين التكنولوجيا والإبداع لتلبية احتياجات مختلفة، وتدعم العديد من اللغات، وتتيح التكامل السلس في مشاريع مختلفة. استخدمت المعلمة البرنامج لعمل فيديوهات تعليمية مناسبة للتمهيد، والتقييم البنائي والختامي.
6. **تشات جي بي تي (Chat GPT):** محرك يُمكن المعلمة والطالبات من خلاله طرح مجموعة من الأسئلة والحصول على الإجابة عليها. كما قامت المعلمة بوضع كُتيب بعنوان "خطوة إلى مستقبلي" يحتوي على مجموعة من الأسئلة المتعددة، تبحث عنها الطالبات من البرنامج، تشجعهن على التعلم الذاتي، وكذلك التدريب على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
7. **الواقع المعزز (Augmented Reality):** وتعرف بأنه "دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي بواسطة الحاسوب ليظهر المحتوى الرقمي كالصور، والفيديو، والأشكال ثلاثية الأبعاد، ومواقع الإنترنت وغيرها مما يجعل المتعلم يتفاعل مع المحتوى الرقمي، ويستطيع تذكره بصورة أفضل" (الحسينية، 2014، ص 11). وتم استخدام طريقة الواقع المعزز القائمة على العلامات أو القائمة على الرؤية Vision-based، حيث يتم عرض الوسائط الرقمية على الطالبة بعد توجيه كاميرا الهاتف الذكي نحو كود الاستجابة السريعة QR code، أو هدف ثنائي الأبعاد. فكود الاستجابة السريعة QR code هو كود ثنائي الأبعاد، يمكن قراءته عن طريق قارئ رمز الاستجابة السريعة أو عن طريق كاميرا الهاتف الذكي، ويمتاز هذا النوع من الأكواد بقدرته العالية على تخزين عدد كبير من الأحرف والأرقام، وسرعته الفائقة في الاستجابة تصل إلى أكثر من 70000 رقم وأكثر من 4000 رقم وحرف، فمن خلال تشغيل البرنامج، وتوجيه كاميرا الهاتف الذكي مباشرة على هذا الكود، يقوم البرنامج مباشرة بقراءة الصورة، والتعرف على الرابط المخزون فيها، والذهاب إلى المتصفح لتحميل البرنامج أو دخول الموقع أو فتح ملف فيديو أو صوتاً أو عرض صور معينة أو معلومات حول موضوع خاص بصاحب الكود (Ramsden, 2008).
8. **برنامج ترتيل:** ترتيل هو تطبيق قرآني يستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي، يتيح للطلبة تلاوة الآيات القرآنية ومتابعته صوتياً، أي أن الطالب يتلو الآيات، والتطبيق يتتبع تلاوته، بتحديد كل كلمة تلاها. وتعتبر هذه التجربة فريدة من نوعها، لا سيما أن الطالب يعتمد فقط على صوته لمتابعة الآيات دون أن يلمس شاشة الهاتف، مع إمكانية تفسير وشرح معنى أي آية وترجمتها كذلك.

#### أداة الدراسة:

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم، من نوع الاختيار من متعدد؛ لقياس ما اكتسبته الطالبات من بنية معرفية خلال فترة تطبيق الدراسة، ويغطي هذا الاختبار محتوى وحدتين هما: "الحج، وعناية الإسلام بالإنسان"، من كتاب الصف الثامن، واختير هذا النوع من الاختبارات؛ لأنه يتميز بأنه عالي الموضوعية، حيث أن تصحيحه لا يختلف من شخص إلى آخر، كما أنه يغطي مساحة واسعة من موضوعات الوحدات، وقياس مجموعة متنوعة من مخرجات التعلم على مستويات متعددة، ولا يتطلب فترة زمنية طويلة لتدوين الإجابة (Ibbett & Wheldon, 2016).

## خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

1. تحليل محتوى الوحدات "الحج، وعناية الإسلام بالإنسان" من كتاب الصف الثامن لتحديد المفاهيم والقضايا المتضمنة في كل وحدة.
2. تحليل مستويات أهداف الوحدة.
3. الالتزام عند صياغة فقرات الاختبار بالأمور الآتية:
  - أن تكون فقراته مناسبة لمستوى الطالبات.
  - ألا يحتمل السؤال أكثر من إجابة واحدة، هي الإجابة المطلوبة.
  - ألا يحتمل السؤال أكثر من معنى أو تفسير.
  - ألا يقيس السؤال الواحد أكثر من مستوى.
  - أن يكون السؤال محدداً، وواضحاً، وخالياً من الغموض.
  - أن يكون السؤال دقيقاً علمياً ولغوياً.
  - توزيع موقع الإجابة الصحيحة عشوائياً.
  - تجنب التلميحات التي قد تساعد في اختيار الإجابة الصحيحة.
4. إعداد جدول المواصفات للاختبار بتحديد الوزن النسبي لكل درس من دروس الوحدات وفقاً لعدد الحصص لكل درس، وجدول (3) يوضح النسب المئوية لجدول مواصفات اختبار التحصيل.

جدول (3): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي لوحدي (الحج، وعناية الإسلام بالإنسان) من كتاب الصف الثامن للعام الدراسي (2024/2023)

| النسب المئوية | عدد الأسئلة | مستويات الأسئلة |
|---------------|-------------|-----------------|
| 23%           | 7           | تذكر            |
| 23%           | 7           | فهم             |
| 20%           | 6           | تطبيق           |
| 3%            | 1           | تركيب           |
| 14%           | 4           | تحليل           |
| 17%           | 5           | تقويم           |
| 100%          | 30          | المجموع         |

وزعت الأسئلة وفقاً للأهداف المعرفية، وجدول (4) يوضح توزيع الأسئلة في كل مستوى من مستويات المجال المعرفي.

جدول (4): توزيع أسئلة الاختبار وفقاً للمستويات المعرفية

| الأسئلة                         | المستوى |
|---------------------------------|---------|
| 25 ، 21 ، 20 ، 19 ، 15 ، 12 ، 8 | تذكر    |
| 29 ، 24 ، 18 ، 16 ، 6 ، 4 ، 2   | فهم     |
| 30 ، 13 ، 11 ، 9 ، 3 ، 1        | تطبيق   |
| 28 ، 26 ، 7 ، 5                 | تحليل   |
| 22                              | تركيب   |
| 27 ، 23 ، 17 ، 14 ، 10          | تقويم   |

5. صياغة الاختبار في صورته الأولية، حيث تكون من 30 سؤالاً.
  6. إعداد مفتاح للإجابة الصحيحة عن أسئلة الاختبار؛ لتحري الدقة في التصحيح، حيث يصحح الاختبار بوضع درجة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.
- تحديد صدق الاختبار: عُرض الاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين المتخصصين من مناهج التربية الإسلامية بالمديرية العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم، وأيضاً مجموعة من المشرفين التربويين الذين يشرفون على تدريس التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم، إلى جانب مجموعة من معلمات التربية الإسلامية بمدارس محافظة جنوب الباطنة، والبالغ عددهم (7) محكماً؛ للاستفادة من آرائهم وملحوظاتهم من حيث:
- ملائمة أسئلة الاختبار بشكل عام لمستوى الطالبات.
  - انتماء الأسئلة لمستويات التعلم المحددة.
  - دقة الصياغة اللغوية ووضوحها.
  - إبداء أية مقترحات أو إضافات.

وفي ضوء آراء المحكمين، أجريت بعض التعديلات على الاختبار من حيث إعادة صياغة بعض المفردات، أو تعديل مستويات بعض الأسئلة، أو تغيير بعض الصياغات اللغوية. وبذلك يكون الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (30) سؤالاً، وأعطيت الدرجة (1) للإجابة الصحيحة عن كل سؤال، وبذلك تكون الدرجة النهائية للطالبة في هذا الاختبار (30) درجة.

تحديد ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار، ووضوح تعليماته، ولتحديد الزمن الذي يتطلبه، طُبّق على عينة استطلاعية مكونة من (37) طالبة من طالبات الصف الثامن من غير عينة الدراسة، وصحح الاختبار وفقاً لنموذج الإجابة المعد لذلك، وحُسب معامل الثبات للاتساق الداخلي له بطريقة ألفا-كرونباخ (Alpha-Cronbach)، وكان معامل الثبات (0,74)، وهي قيمة مقبولة تربوياً.

حساب زمن تطبيق الاختبار: حُسب الزمن المناسب للاختبار من خلال تطبيقه على عينة الثبات الاستطلاعية، حيث حُسب الزمن الذي أخذته أول طالبة سلمت ورقة الإجابة والزمن الذي أخذته آخر طالبة سلمت ورقة الإجابة، ومن ثم استخرج متوسط الزمنين، فكان المتوسط (35) دقيقة تقريباً، لذلك حُدّدت حصة واحدة كزمن مناسب للإجابة عن الاختبار.

#### إجراءات تطبيق الدراسة:

اتبعت في الدراسة الإجراءات الآتية:

#### أولاً: الإطار النظري

- الاطلاع على أدبيات محاور الدراسة وتأثيرها، ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة -العربية منها والأجنبية- التي أجريت في مجال الدراسة الحالية.

#### ثانياً: الإطار العملي ويشمل:

- إعداد اختبار تحصيلي وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه، ثم التأكد من ثباته بتطبيقه على عينة تجريبية.
- إعداد دليل إرشادي للمعلمة لتدريس الوحدة المحددة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، والخطوات التي تستند عليها، كما يتضمن الأهداف السلوكية مع خطط الدروس، وعُرض على المحكمين المتخصصين لمعرفة مدى صلاحية الدليل للتطبيق.
- اختيار العينة من طالبات الصف الثامن من مدرسة الرميس للتعليم الأساسي، وتألفت من صفين، صف يُمثل المجموعة التجريبية، وآخر يُمثل المجموعة الضابطة.
- الحصول على الموافقة الرسمية من المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة.
- التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، لقياس مدى التكافؤ بينهما.
- تدريس المجموعة التجريبية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتدريس المجموعة الضابطة باستخدام طرائق التدريس السائدة.
- التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.
- رصد البيانات وتحليلها إحصائياً.
- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

#### المعالجة الإحصائية:

- عولجت بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي:
- معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، لحساب ثبات أدوات الدراسة.
- اختبار (ت) T-test لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات القياس لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي.
- مربع إيتا (Eta Square  $2\eta$ ) لحساب حجم الأثر.

#### عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: نص السؤال الأول على: "ما أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التربية الإسلامية في تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثامن؟" وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين، وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، كما يظهر في جدول (5).



| جدول (5): نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي |       |                   |                   |             |          |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------|-------------------|-------------|----------|------------------|
| المجموعة                                                                                               | العدد | المتوسط الحسابي * | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ** |
| التجريبية                                                                                              | 30    | 27.57             | 2.45              | 58          | 3.328    | 0,001            |
| الضابطة                                                                                                | 30    | 22.66             | 4.15              |             |          |                  |
| *الدرجة النهائية من 30 ** (0,05).                                                                      |       |                   |                   |             |          |                  |

يتضح من جدول (5) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين، ولتحديد فاعلية أثر المتغير المستقل (تقنيات الذكاء الاصطناعي) على الاختبار التحصيلي حسب حجم الأثر عن طريق إيجاد مربع إيتا (21) باستخدام معادلة كوهين (Cohen, 1988, 281) وتساوي:

$$\eta^2 = (ت)/2(ت) + 2(ت) درجات الحرية$$

التي تتضمن ثلاثة مستويات، وهي:

1. إذا كانت قيمة (21) = (0,01) فهذا يعني أن حجم الأثر ضعيف.
2. إذا كانت قيمة (21) = (0,06) فهذا يعني أن حجم الأثر متوسط.
3. إذا كانت قيمة (21) = (0,14) فهذا يعني أن حجم الأثر كبير.

فكان ناتج مربع إيتا هو (0,16)، وبمقارنة هذه النتيجة بتصنيف كوهين لتحديد حجم الأثر يتبين أن حجم الأثر كبير، مما يوضح فاعلية تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحصيل مادة التربية الإسلامية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أثبتت فاعلية تقنيات الذكاء الاصطناعي في التحصيل، ومنها دراسة الجريوي (2020)، ودراسة العمري (2019)، التي أشارت إلى أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي له أثر إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي.

ويمكن أن يُعزى تفوق أداء المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية إلى عدة عوامل منها:

- عرض المعلومات والقضايا التي تضمنتها الوحدات في الكتاب باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وما أتاحته من عناصر الجذب المتمثلة في تنوع الوسائط والتقانة الحديثة التي تزيد من جودة العمل الناتج وسهولة القيام به، واحتوائها على الإثارة والتشويق، كل ذلك كان له إسهام واضح في زيادة تركيز الطالبات، واستثارة دافعيتهم للتعلم؛ مما كان له الأثر في سهولة إيصال المحتوى لهن بطريقة سريعة ودقيقة وبجهد أقل، وهذا ما أكدته العشري (2011) حيث أشار إلى أن دمج التكنولوجيا بالموقف التعليمي له تأثير إيجابي على استيعاب الطلبة للمادة التعليمية؛ فهي تتيح لهن المشاهدة والاستمتاع، وتوفير التعزيز والتغذية الراجعة، وهذا يجعلهن فاعلين ومشاركين، مما يؤدي إلى زيادة فهمهن واحتفاظهن بالمعلومة.
- وجود أنشطة متنوعة مستخدمة تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميمها، وتوظيفها هذا إلى جانب اختلاف مستوياتها المعرفية، وسهولتها وصعوبتها، كل ذلك سهل على طالبات المجموعة التجريبية التزود بمعلومات الوحدات الدراسية بأساليب ووسائل تعلم مختلفة تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة للطالبات، هذا بالإضافة إلى وجود التغذية الراجعة البناءة والمتنوعة لكل نشاط، ساعد على تقدمهن؛ مما أسهم في توضيح أخطائهن، وعمل على تقليصها بشكل كبير، وأشارت دراسة جودون (Goodwin, 2008) إلى أن تلقي الطلبة التغذية الراجعة في أثناء العمل، أدى إلى اكتساب المادة العلمية، وتطوير أدائهن، وسرعة تعلمهن.
- إن المحتوى التعليمي المقدم باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي يكون مدعمًا بالصور، والصوت، والنصوص، والمقاطع المتحركة، وهذا ساعد على إثارة حاسة البصر والسمع والتفكير، ووفقًا للنظرية المعرفية فإن الخبرات التي يكتسبها المتعلم عن طريق الحواس تكون أوضح وأسهل، وأكثر رسوخًا في الذاكرة (إسماعيل، 2009).
- قدمت تقنيات الذكاء الاصطناعي المعلومات للطالبات في صورة مرئية وتفاعلية، مما كان لها الدور الإيجابي في الحصول على المعرفة وفهمها، وتحليلها، حتى أصبحت لديهن القدرة على تمييز المعارف والمصطلحات وتطبيقاتها العملية، كما وفرت لهن تعلمًا ذاتيًا وفقًا لقدراتهن، فالطالبات باستخدامهن برنامج الحج ثلاثي الأبعاد جعلتهن يفهمن المناسك التي يؤديها الحاج والمعتمر، ويعرفن الأماكن التي تؤدي فيها؛ مما جعلهن يشعرن بالمشاعر الروحية لتأدية هذه المناسك التعبدية.
- أسهمت تقنيات الذكاء الاصطناعي على تقريب المفردات والخبرات غير المباشرة والرمزية عالية التجريد إلى خبرة مباشرة، وهذا مكن الطالبات من إدراك الأحداث والعلاقات والمواقف وتصورها بشكل أفضل بكثير من الطرق الاعتيادية، وهذا يساعد على تطبيق المعلومات على مواقف جديدة. فالمعلومات في وحدة الحج وكذلك في وحدة عناية الإسلام بالإنسان تحتوي على مفردات وخبرات مجردة، فحتاج إلى وسائط تقرب المعنى لهن، وربطها بخبرات سابقة يستطعن تطبيقها في مواقف جديدة.
- أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في حل الأنشطة أدى إلى تغيير البيئة التعليمية للطالبات، مما أدى إلى زيادة رغبتهم في المشاركة، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، كما أن تقنيات الذكاء الاصطناعي توفر صور وأشكال متعددة وملونة مما يشوق الطالبات ويجذب انتباههن ويجعلهن أكثر

نشاطاً، وأكثر قدرة على المشاركة والرغبة في التعلم، إلى جانب أنهم بعد أدائهم للأنشطة يتم تزويدهم بتغذية راجعة فورية ودقيقة عن مستوى تعلمهم، من حيث فهمهم للمحتوى، والمهارات المكتسبة، وهذا يؤدي إلى معرفتهم بنقاط القوة والضعف لديهم.

#### التوصيات والمقترحات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن للباحثة تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات:
- تعزيز الاهتمام بتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ لدورها في تحقيق الأهداف التعليمية؛ ولما تضيقه من تشويق ومتعة في عرض المادة التعليمية.
- العمل على تجهيز قاعات الدراسة بأجهزة الحاسوب وتوصيلها بالإنترنت، مع توفير الدعم الفني المتواصل لهذه التقانات.
- عقد الدورات والورش التدريبية لمعلمي مادة التربية الإسلامية ومشرفيها لتدريبهم على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في حصص التربية الإسلامية لما لها من أثر في تحسين أداء الطلبة في التحصيل.
- تعزيز إدارات المدارس لنظام الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية؛ مما يساهم في تعزيز التنافس بين معلمي التربية الإسلامية وغيرهم من معلمي المواد الدراسية الأخرى نحو توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في الحصص الدراسية.
- تبني وزارة التربية والتعليم مسابقة للمعلمين والطلبة في مشروع البرمجة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي بمساهمة الشراكة المجتمعية كشريك إستراتيجي لدعم المبادرات، وتبني الرائدة منها سواء في إدخالها في المناهج الدراسية، أو تقديمها في سوق العمل.

#### المقترحات البحثية:

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وتفسيرات، وخلصت إليه من توصيات، يمكن تقديم عدد من الدراسات المقترحة لإثراء الأدب التربوي، ومن هذه المقترحات:
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي على مواد دراسية ومراحل دراسية مختلفة، وذلك للكشف عن مميزات استخدام هذه التقنيات في التعلم، واستثمار فوائدها في التقليل من المشكلات المدرسية المختلفة المرتبطة بالتحصيل والدافعية.
- دراسة أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي على متغيرات أخرى مثل التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والتفكير التأملي، وحل المشكلات.
- القيام بدراسات مستقبلية حول معوقات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في منظومة التعليم في سلطنة عمان.
- إجراء مزيد من الأبحاث حول أثر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة في المراحل العمرية المختلفة وفي المواد الأخرى.

#### المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، أسامة محمد. (2015). أثر تصميم نظام خبير تعليمي في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، 25(1)، 241-297.
- أبو شريعة، زياد أحمد. (2015). أهمية تدريس مادة التربية الإسلامية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي. *هدى الإسلام*، 59(5)، 42-50.
- أحمد، عصام محمد سيد. (2022). برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى معلمي مادة الكيمياء. *مجلة كلية التربية*، 38(3)، 106-155.
- إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. عالم الكتب.
- البشر، منى. (2020). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، 20(2)، 27-92.
- توني، عاصم عبد القادر نصر. (2011). التدريب لمعلمي مرحلة التعليم قبل الجامعي ودوره في الارتقاء بفعالية العملية التعليمية: دراسة تحليلية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، 20، 2-18.
- الجريوي، سهام. (2020). أثر استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 9(1)، 261-289.
- الجني، نوال. (2019). تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتنمية قدراتهم المهنية. *مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية*، 2(19)، 1-28.
- الحيلة، محمد محمود، والبلوشي، زعيمة. (2011). الألعاب من أجل التعليم والتفكير. *مجلة التطوير التربوي*، 9(62)، 62-64.

- الخيري، صبرية. (2020). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظات الخرج مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، 119، 119-152.
- درويش، عمرو، والليثي، أحمد. (2020). أثر استخدام منصات الذكاء الاصطناعي في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لعينة من طلاب المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 44(4)، 1-61.
- الدهشان، جمال. (2020). اللغة العربية والذكاء الاصطناعي: كيف يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز اللغة العربية. *المجلة التربوية*، 73، 1-9.
- الريبعية، شيخة. (2022). *مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في التعليم ما بعد الأساسي بتقنيات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- السعيد، حميد؛ والبلوشي، فهد؛ والكعبي، محمد. (2023). مدى توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 2(3)، 1-14.
- السوالمه، إيناس محمد، والسعيد، خليل محمود سعيد. (2023). فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 43، 43-864.
- سويدان، سعادة حمدي، وإسماعيل، فاطمة خليل. (2019). أثر خرائط التفكير في التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية*، 1، 1-446.
- الشامسي، عبد اللطيف محمد. (2011). *المنهاج المدرسي والاقتصاد المعرفي. المؤتمر السنوي الثاني - مركاتز التعليم المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة*، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 219 - 253.
- الشيبانية، مديحة. (2019). الذكاء الاصطناعي والتعليم. *تواصل*، 30، 4-5.
- عبد القادر، عبد الرزاق، ورشوان، أحمد، وعبد الوهاب، أحمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، 39(1)، 1-109.
- عبد اللطيف، أسامة، وعبد الفتاح، سالي، ومهدي، ياسر. (2020). فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين الشمس*، 4(21)، 307-349.
- العشري، هشام أحمد. (2011). *تكنولوجيا الوسائط المتعددة التعليمية في القرن الحادي والعشرين*. دار الكتاب الجامعي.
- العمرى، زهور. (2019). أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 64(6)، 23-48.
- العمرى، وردة غرمان. (2022). دور الروبوتات التعليمية في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات بمدينة جدة. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1(15)، 37-61.
- القحطاني، أمل، والدايل، صفية. (2023). واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتوجههم نحوه. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، 8(1)، 509-548.
- كاظم، أحمد. (2012). *الذكاء الاصطناعي*. مكتبة نور.
- اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم (2020، أكتوبر26). *بمشاركة واسعة انطلاق الملتقى الوطني حول الذكاء الاصطناعي والتعليم*. <https://Tinyurl.com/2uj96yz5>
- اللقاني، أحمد، والجمال، أحمد. (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب.
- مجلس التعليم (2017). *فلسفة التعليم في عمان*. الأمانة العامة لمجلس التعليم.
- مجلس التعليم (2019). *الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040*. الأمانة العامة لمجلس التعليم.
- محمود، عبد الرزاق. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19). *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(4)، 171-224.
- مرقص، سمير. (2010). استخدام الذكاء الاصطناعي ونظم الخبرة في بناء قاعدة المعرفة الضريبية وتطوير أداء مأمور الضرائب. *مجلة الاقتصاد والمحاسبة*، 132(1).
- الموسى، عبد الله عبد العزيز. (2002). *استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Fernández, A. D. R., Fernández, D. R., & Sánchez, M. T. P. (2022). Prediction of the mode of delivery using artificial intelligence algorithms. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 219, 106740. [CrossRef]
- Goodwin, C. J. (2008). *A history of modern psychology* (3rd ed.). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Ibbett, N. L., & Wheldon, B. J. (2016). The incidence of clueing in multiple choice test bank questions in accounting: Some evidence from Australia. *e-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 10(1), 20-35.
- Liu, J., & Wang, S. (2020, June). The change of teachers' role in teaching under the environment of "Artificial Intelligence+". In *2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 98-102). IEEE.
- Malik, G., Tayal, D. K., & Vij, S. (2019). *An analysis of the role of artificial intelligence in education and teaching. In Recent Findings in Intelligent Computing Techniques: Proceedings of the 5th ICACNI 2017*, 1 (pp. 407-417). Springer Singapore.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-13. [CrossRef]
- Ramsden, A (2008). *The use of QR codes in Education: a getting started guide for academics*. Working paper. University of Bath, Bath, U. K (Unpublished).
- Tubot, 2017: Turbot, S. (2017). *Artificial intelligence in education: don't ignore it, harness it*. USA: Linkedin, 11.

## ثالثًا: رومنة المراجع العربية

- Abw Shry'eh, Ziad Ahmd. (2015). Ahmyh Tdrys Madh Altrbyh Aleslamyeh Fy Althsyl Wtnmyh Altfsyr Alebda'ey. Hdy Aleslam, 59(5), 42-50.
- Ahmd, 'Esam Mhmd Syd. (2022). Brnamj Tdryby Qa'em 'Ela Aldka' Alastna'ey Ltnmyh Mharat Alt'elm Aldaty Walatjah Nhw Alt'elm Altsharky Lda M'elmy Madh Alkymya'. Mjhl Klyh Altrbyh, 38(3), 106-155.
- Albshr, Mna. (2020). Mtlbat Twzyf Tbyqat Aldka' Alastna'ey Fy Tdrys Tlab Wtalbat Aljam'eat Als'ewdyh Mn Wjhh Nzh Alkhbra'. Mjhl Klyh Altrbyh, Jam'eh Kfr Alshykh, 20(2), 27-92.
- Aldhshan, Jmal. (2020). Allghh Al'erbyh Waldka' Alastna'ey: Kyf Ymkn Alastfadh Mn Tqnyat Aldka' Alastna'ey Fy T'ezyz Allghh Al'erbyh. Almjhl Altrbwyh, 73, 1-9.
- Al'emry, Wrdh Ghrman. (2022). Dwr Alrwbwtat Alt'elymyh Fy Tnmyh Mharat Albrmjh Lda Talbat Almrhlh Althanwyh Wm'ewqat Astkhdama Mn Wjhh Nzh Alm'elmat Bmdynh Jdh. Mjhl Almnahj Wtrq Altdrys, 1(15), 37-61.
- Al'emry, Zhwr. (2019). Athr Astkhdam Rwbwt Drdshh Lldka' Alastna'ey Ltnmyh Aljwanb Alm'erfyh Fy Madh Al'elwm Lda Talbat Almrhlh Alabtda'eyh. Almjhl Als'ewdyh Ll'elwm Altrbwyh, (64), 23-48.
- Al'eshyry, Hsham Ahmd. (2011). Tknwlyjya Alwsa'et Almt'eddth Alt'elymyh Fy Alqrn Alhady Wal'eshryn. Dar Alktab Aljam'ey.
- Alhylyh, Mhmd Mhmwd, Walblwshy, Z'eymh. (2011). Alal'eab Mn Ajl Alt'elym Waltskyr. Mjhl Alttwyr Altrbwy, 9(62), 62-64.
- Aljhny, Nwal. (2019). Tswr Mqtrh Lbrnamj Y'etmd 'Ela Aldka' Alastna'ey Lthdyd Alahtyajat Altdrybyh Llm'elmy Wtnmyh Qdrathm Almhnyh. Mjhl Aldrasat Alensanyh Waladbyh, 2(19), 1-28.
- Aljrywy, Sham. (2020). Athr Astkhdam Tqnyh Aldka' Alastna'ey Fy By'eh Alt'elm Alelkrwny 'Ela Tnmyh Mharat Altfsyr Almstqby Walthsyt Aldrasy Fy Al'elwm Lda Tlmydat Almrhlh Almtwsth. Mjhl Jam'eh Tbwk Ll'elwm Alensanyh Walajtma'eyh, (9), 261-289.
- Alkhyby, Sbryh. (2020). Drjh Amtlak M'elmat Almrhlh Althanwyh Bmhafzh Alkhry Mharat Twzyf Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym. Drasat 'Erbyh Fy Altrbyh W'elm Alnfs, Rabth Altrbwyyn Al'erb, 119, 119-152.
- Alljnh Alwtny Ltrbyh Walthqafh Wal'elwm (2020, Aktwbr26). Bmsharkh Was'eh Antlaq Almltqa Alwtny Hwl Aldka' Alastna'ey Wal'telym 2uj96yz5/Tinyurl.Com//Https: .
- Allqany, Ahmd, Waljml, Ahmd. (2003). M'ejm Almstlhat Altrbwyh Alm'erfh Fy Almnahj Wtrq Altdrys. 'Ealm Alktb.
- Almwsa, 'Ebd Allh 'Ebd Al'ezyz. (2002). Astkhdam Tqnyh Alm'elwmat Walhaswb Fy Alt'elym Alasasy Fy Dwl Alkhlyj Al'erbyh. Alryad: Mktb Altrbyh Al'erby Ldwl Alkhlyj.

- Alqhtany, Aml, Waldayl, Sfyh. (2023). Waq'e Twzyf Tqnyat Aldka' Alastna'ey Fy Jam'eh Alamyrh Nwrh Bnt 'Ebd Alrhmn Mn Wjhh Nqr A'eda' Hy'eh Altdrys Wtwjhhm Nhwh. Mjhl Alshmal Ll'elwm Alensanyh, 8(1), 509-548.
- Alrby'eyh, Shykh. (2022). Mstwa M'erfh M'elmy Allghh Al'erbyh Fy Alt'elym Ma B'ed Alasasy Btqnyat Aldka' Alastna'ey Watjahathm Nhwha (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam'eh Alsltan Qabws, Msqt.
- Als'eydy, Hmyd: Walblwshy, Fhd: Walk'eby, Mhmd. (2023). Mda Twafr Ttbyqat Aldka' Alastna'ey Fy Mnahj Aldrasat Alajtma'eyh Fy Mdars Alt'elym Alasasy Bsltnh 'Eman. Mjhl Almnahj Wtrq Altdrys, 2(3), 1-14.
- Alshamsy, 'Ebd Alltyf Mhmd. (2011). Almnahj Almdrsy Walaqtsad Alm'erfy. Alm'etmr Alsnwy Althany - Mrtkzat Alt'elym Almdrsy Fy Dwlh Alemarat Al'erbyh Almthdh, Abw Zby: Mrkz Alemarat Lldrasat Walbhwrh Alastryjy, 219 - 253.
- Alshybanyh, Mdyhh. (2019). Aldka' Alastna'ey Walt'elym. Twasl, 30, 4-5.
- Alswalmh, Eynas Mhmd, Wals'eyd, Khlyl Mhmwd S'eyd. (2023). Fa'elyh Ttbyq Mbny 'Ela Aldka' Alastna'ey Fy Tnmyh Mharat Altfkyr Almntyq Walda'eyh Nhw T'elm Madh Alhaswb Fy Alardn. Mjhl Athad Aljam'eat Al'erbyh Llbhwrh Fy Alt'elym Al'ealy, 43, 847-864.
- Drwysh, 'Emrw, Wallythy, Ahmd. (2020). Athr Astkhdam Mnsat Aldka' Alastna'ey Fy Tnmyh 'Eadat Al'eql Wmfhw Aldat Alakadymy L'eynh Mn Tlab Almrhlh Ale'edadyh Mnkhdyy Althsyl Aldrasy. Mjhl Klyh Altrbyh Fy Al'elwm Altrbwyy, 44(4), 61-1.
- 'Ebd Alltyf, Asamh, W'ebd Alftah, Saly, Wmhdy, Yasr. (2020). Fa'elyh Nzam Tdrys Qa'em 'Ela Aldka' Alastna'ey Ltnmyh Alfhm Al'emyq Lltfa'elat Alnwwyyh Walqablyh Llt'elm Aldaty Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjhl Albhth Al'elmy Fy Altrbyh-Jam'eh 'Eyn Alshms, 4(21), 307-349.
- 'Ebd Alqadr, 'Ebd Alrzaq, Wrshwan, Ahmd, W'ebd Alwhab, Ahmd. (2023). Ttbyqat Aldka' Alastna'ey Wathrha Fy Tnmyh Aldat Allghwyh Alebda'eyh Lda Altlab Alfa'eqyn Balmrhlh Althanwyh. Mjhl Klyh Altrbyh, 39(1), 1-109.
- Ebrahym, Asamh Mhmd. (2015). Athr Tsmym Nzam Khbyr T'elymy Fy Tnmyh Aljwanb Alm'erfyh Walada'eyh Almrthbth Bmharat Entaj Almqratt Alelkrwnyyh. Mjhl Tknwlyjya Alt'elym, 25(1), 241-297.
- Esma'eyl, Alghryb Zahr. (2009). Alt'elym Alelkrwny Mn Alttbyq Ela Alahtraf Waljwdh. 'Ealm Alktb.
- Kazm, Ahmd. (2012). Aldka' Alastna'ey. Mktbh Nwr.
- Mhmwd, 'Ebd Alrzaq. (2020). Ttbyqat Aldka' Alastna'ey: Mdkhl Lttwyr Alt'elym Fy Zl Thdyat Ja'ehh Fyrws Kwrna (Covid-19). Almjhl Aldwlyh Llbhwrh Fy Al'elwm Altrbwyy, 3(4), 171-224.
- Mjls Alt'elym (2017). Flsfh Alt'elym Fy 'Eman. Alamanh Al'eamh Lmjls Alt'elym.
- Mjls Alt'elym. (2019). Alastryjy Alwtnyh Llt'elym 2040. Alamanh Al'eamh Lmjls Alt'elym.
- Mrqs, Smyr. (2010). Astkhdam Aldka' Alastna'ey Wnzam Alkhbrh Fy Bna' Qa'edh Alm'erfh Aldrybyh Wttwyr Ada' Mamwr Aldra'eb. Mjhl Alaqtsad Walmhasbh, (132).
- Swydan, S'eadh Hmda, Wesma'eyl, Fatmh Khlyl. (2019). Athr Khra'et Altfkyr Fy Altfkyr Albsry Lda Talbat Als Alrab'e Aladby Fy Madh Alqran Alkrym Waltrbyh Aleslanyh. Mjhl Jam'eh Alanbar Ll'elwm Alensanyh, 1, 424-446.
- Twny, 'Easm 'Ebd Alqadr Nsr. (2011). Altdryb Lm'elmy Mrhlh Alt'elym Qbl Aljam'ey Wdwrh Fy Alartqa' B'ealyh Al'emlyh Alt'elymyh: Drash Thlylyh. Mjhl Bhwrh Altrbyh Alnw'eyh, 20, 2-18.