رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد الرابع عشر العدد الرابع، آب 2025

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

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

الهيئة الاستشارية

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

هيئة التحرير

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

التعريف بالمجلة

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

أهداف المجلة:

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

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

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 تعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

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

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

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

2. التحكيم:

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

3. إجراء التعديلات:

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

4. القبول والرفض:

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

ثالثاً: القواعد الشكلية:

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

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	فاعلية برنامج تدريبي قائم على تصميم المحتوى الرقمي المدّعم بمهارات التفكير لتنمية الأداءات التدريسية لدى معلمي العلوم	541
2	فحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة في السياق المدرسي: دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية بمكة المكرمة	558
3	فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس معلمات العلوم للصف الثامن بسلطنة عُمان	577
4	تصميم ومعايرة أداة لقياس الكفايات الاستشرافية لدى الشباب في فلسطين	594
5	فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي	608
6	درجة التزام مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة بأخلاقيات القيادة المدرسيّة من وجهات نظر المعلّمين في مدينة القدس	625
7	مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية بالطائف: دراسة نوعية	637
8	فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر	651
9	دور التسويق في تحسين جودة الخدمات التعليمية بالمدارس الثانوية الأهلية للبنات بمدينة الرياض	664
10	The Educational Pathway and its Impact on Ado-lescents's Psychosocial Adjustment	687

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 الرابع من المجلد الرابع عشر من العام 2025**، من **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، والذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، حيث تميزت الأبحاث بالرصانة والحداثة، وقد شارك فيها عدد من الباحثين من مختلف فروع التربية، أثروا المكتبة التربوية بفيض من العلم والمعرفة.

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

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

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

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

الأبحاث

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 4, 2025, pp. 541 - 557
www.refaad.com

The Effectiveness of a Training Program Based on Digital Content Design Supported by Thinking Skills to Develop the Teaching performance of Science Teachers

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تصميم المحتوى الرقمي المدّعم بمهارات التفكير لتنمية الأداءات التدريسية لدى معلمي العلوم

Mohammwd F. Abu owda[1*], Aisha A. Younis[2], Mohammed S. Abu shaqir[3], Amgad A. Alsabagh[4]

[1] Associate Professor of Curriculum & Science Teaching Methods, Islamic University of Gaza, Palestine.
[2] Researcher of Curriculum & Science Teaching Methods, Ministry of Education, Palestine.
[3] Professor of Curriculum & Technology Teaching Methods, Islamic University of Gaza, Palestine.
[4] Assist Professor of Curriculum & Technology Teaching Methods, Islamic University of Gaza, Palestine.
* Corresponding Author: Mohammwd Abu owda (modaa@iugaza.edu.ps)

محمد فؤاد أبوعودة[1]، عائشة عبد الرحمن يونس[2]، محمد سليمان أبوشقير[3]، أمجد أحمد الصباغ[4]

[1] أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك- الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
[2] باحثة في المناهج وطرق تدريس العلوم - وزارة التربية والتعليم- غزة- فلسطين.
[3] أستاذ المناهج وطرق تدريس التكنولوجيا- الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
[4] أستاذ المناهج وطرق تدريس التكنولوجيا المساعد - الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
*الباحث المراسل: محمد أبوعودة (modaa@iugaza.edu.ps)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/4/7	2025/4/30	2025/6/2

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.1

Abstract:

Objectives: The current research aimed to investigate the effectiveness of a training program based on digital content design supported by thinking skills to develop the teaching performance of science teachers.

Methods: The researchers adopted the quasi-experimental approach (one - group design). The sample of the reserch consisted of (15) female and male teachers from science teachers of the essencial primary schools.

Results: The research results revealed statistically significant differences at the level of (α = 0.01) between the mean scores of teachers in the pre- and post-application phases of the observation card in favor of the post-application. Furthermore, the proposed program- based on digital content design supported by thinking skills- demonstrated acceptable effectiveness as indicated by Black's Gain Ratio of (1.278) in improving the teaching performance of science teachers.

Conclusions: The research recommends rehabilitating science teachers through modern training programs focused on digital content design and skill development to keep pace with modern challenges.

Keywords: *Training Program Based on Digital Content Design Supported by Thinking Skills; Teaching performances; Science Teachers.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على تصميم المحتوى الرقمي المُدّعم بمهارات التفكير لتنمية الأداءات التدريسية لدى معلمي العلوم.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة)، حيث تكوّنت عينة البحث من (15) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.

النتائج: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.01) بين متوسط رتب درجات معلمي العلوم في الأداءات التدريسية (بطاقة الملاحظة) في التطبيق القبلي- بعدي لصالح التطبيق البعدي، إضافة إلى أن البرنامج المقترح في تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير حقق فاعلية مقبولة عند معامل الكسب لبلاك= (1.278) في الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم.

الخلاصة: يوصي البحث بإعادة تأهيل معلمي العلوم عبر برامج تدريبية حديثة تُعنى بتصميم المحتوى الرقمي وتنمية المهارات بما يواكب تحديات العصر.

الكلمات المفتاحية: *البرنامج التدريبي القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير؛ الأداءات التدريسية؛ معلمي العلوم.*

الاستشهاد

Citation

أبوعودة، محمد، وآخرون. (2025). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تصميم المحتوى الرقمي المدّعم بمهارات التفكير لتنمية الأداءات التدريسية لدى معلمي العلوم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (4)، 541- 557.

Abu owda, M. F., et al. (2025). The Effectiveness of a Training Program Based on Digital Content Design Supported by Thinking Skills to Develop the Teaching performance of Science Teachers. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 541-557. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.1 [In Arabic]

المقدمة:

لم تعدّ هذه الأيام بمتغيراتها تلك التي عاصرها آباؤنا وأجدادنا، ولن تكون بالطبع كتلك التي سيعاصرها أبناؤنا، حيث أننا اليوم نشهد تسارعًا غير مسبوق في وتيرة التغيير، في ظل سعي مستمر لتوجيه هذا التغير نحو أهداف تعليمية تتناسب مع خصائص واحتياجات أجيال هذا العصر، في ظل تلك المتطلبات الحديثة والثورة التكنولوجية الهائلة، في عصر سادت فيه التقنيات الرقمية وانتشرت الألعاب الإلكترونية، وفي ظل الدعوة لصناعة عقولٍ مفكرة وأجيالٍ مبتكرة، كان لابدّ من مواكبة تلك المتغيرات لتتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

حيث أشار كلًا من حامد وأبشر (2018)، وعبد الحكيم (2023) إلى أن التعليم التقليدي لم يعد كافيًا على تلبية ومواكبة احتياجات وتطلعات المتعلمين، ولم يعد يضفي جديدًا على المحتوى التعليمي للأجيال مع ظهور مناهج رقمية تفاعلية ووسائط ومصادر الكترونية، إذ أنّه لم يعد مواكبًا للفكر العصري.

مما يتطلب إعادة النظر في المناهج الدراسية والعمل على تطويرها بشكل مستمر، حيث أشار البدور (2016)، وجدعون واسماعيل (2024) إلى أن تطوير المناهج هو عملية مستمرة لاتتوقف عند حد معين. ومع التقدم التقني التكنولوجي الرقمي ودمج التقنية في التعليم، أصبح من الضروري تحديث أساليب تقديم التعليم لتكون متمحورة حول المتعلم، يتطلب ذلك إضافة طابع رقمي تفاعلي على محتوى المناهج، مما يستلزم استبدال المحتوى التقليدي بمحتوى رقمي أكثر تفاعلية وقابلية للتكيف مع احتياجات المتعلمين المتغيرة.

حيث أظهرت الدراسات والبحوث أن التعليم الرقمي يساهم في تحسين جودة العلمية التعليمية، وله دور كبير في رفع مستوى تحصيل المتعلمين، كما يعزز من جوانب التفاعل داخل الصف، ويجعل التجربة التعليمية أكثر قربًا من الواقع وأسهل في الفهم والتطبيق، مما يساهم في جعل التعليم عملية مستمرة (بدارنة، 2020؛ الشديفات،2022).

ومن هنا لابد أن نعيد النظر في المحتوى التعليمي ليقدم بأحد هذه التقنيات الحديثة وعبر برمجيات وأدوات التعلم الإلكتروني، بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ويدعم فعالية العملية التعليمية.

حيث أصبح من الضروري أن يقوم المعلم بتصميم المحتوى الرقمي التعليمي ومشاركته مع المتعلمين، خاصة في ظل التغير الذي شهدته العملية التعليمية في ظل الأوضاع الطارئة التي مر بها العالم مؤخرًا، بسبب جائحة كورونا، ناهيك عن الأزمات الأخرى من حروب وكوارث وغيرها.

هذا وقد أدت التغيرات الأخيرة الى خلق واقع جديد على معظم المؤسسات التعليمية، بتبني المحتوى الرقمي واستخدامه في العملية التعليمية بأشكال عديدة ومتنوعة لدعم التطور المعرفي والتكنولوجي (البدور، 2016؛ السميع، 2022).

لذلك أصبحت إدارة التكنولوجيا من أبرز التحديات التي تواجه معلم القرن الحادي والعشرين، حيث أن المستقبل التكنولوجي لم يعد يتطلب من المعلم أن يكون ذلك الشخص الذي يستعمل الوسائل التقنية بإتقان وحسب، فالمطلوب أبعد من ذلك بكثير، بحيث يكون المعلم مصممًا لبيئة التقنية وبرامجها والمنمي لها أيضًا (عودة،2019؛ الحراسيس،2023).

وتشير معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE, 2017)، إلى أن المهمة المتوقعة من معلم القرن الحادي والعشرين، أن يكون المخطط والمشارك والمقيّم، عبر توظيف التكنولوجيا في تصميم وتسهيل وتقيم التعلم، شاملًا التعليم عن بعد وإنتاج البرامج والمحاكاة التعليمية.

"ويُعد المحتوى التعليمي الرقمي بمثابة القلب في أي عملية تعلم، وهو أكثر نواحي التعلم أهمية، وكلما كان المحتوى جيدًا، كانت عملية التعلم أكثر كفاءةً، فهو الذي يلعب الدور الرئيس في عملية التعلم والتأثير في المعرفة والاتجاهات والسلوك لدى المتعلمين" (عبد الحي وآخرون،2019، ص.181).

ويُعرَّف المحتوى الرقمي بأنه: "محتوى ثري البنية، ومتعدد الأهداف غير محدد بهدف واحد، أو أسلوب تنظيم واحد، حيث يتكيف مع أنماط التعلم للمتعلمين في بيئات التعلم التكيفية بما يوفر لكل متعلم الوصول للمعلومات والمعارف المطلوبة بالتنظيم والترتيب والطريقة التي تناسبه وتتوافق مع أهدافه واستراتيجياته المعرفية المختلفة" (العشيري، 2019، ص.52).

ويُعرفه إسكندر (2019) بأنه عملية تطوير المحتوى التعليمي من الصورة التقليدية إلى صورة حديثة غير تقليدية يتصفحها المتعلم عبر الانترنت وتحمل أفكارًا جديدة وتراعي الجودة التربوية والفنية.

أما عبود (2013) فيعرّفه بأنه عبارة عن كل ما أمكن تحويله إلى شكل رقمي، أو إنتاجه للمرة الأولى رقميًا، سواء كان ذلك على شكل محتوى نصي، أو سمعي، أو سمعي بصري، أو على شكل برمجيات مشفرة، سواء كان المحتوى متاحًا عبر شبكة الانترنت أو غيرها من شبكات الاتصال.

ويضيف الهناني وآخرون (2024) بأن المحتوى الرقمي هو محتوى علمي يتم اعداده وتجهيزه وتحويلة لمحتوى رقمي الكتروني يتم قراءته والتفاعل معه عبر وسائط تخزين مختلفة أو عبر المواقع الالكترونية المختلفة في شبكة الانترنت.

وتتجلى أهمية التصميم التعليم في كونه جسرًا يربط بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية، حيث يساهم في استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في عملية التعلم. في عصرنا الحالي، الذي شهد تقدمًا هائلًا في التكنولوجيا وتزايد الفجوة بين النظريات التربوية والتعليمية، تبرز الحاجة الملحة للاهتمام بتصميم التعليم. يهدف هذا التصميم إلى تحويل التعليم من إطار نظري يعتمد على التذكر والحفظ إلى شكل تطبيقي يمكن المتعلمين من ممارسة الفاعلية في تطبيق ما اكتسبوه من معارف في حياتهم اليومية (نافع وعبد الغفار، 2018؛ الدايل، 2022).

نظرًا لأهمية المحتوى الرقمي، تم ادخال الأجهزة المحمولة في الفصول الدراسية، وأظهرت النتائج مستويات مرتفعة من المعرفة التربوية التكنولوجية والمعرفة التكنولوجية بالمحتوى، وهذا يشير إلى ضرورة امتلاك الطلاب مزيجًا من المعرفة التكنولوجية والمعرفة التربوية والمحتوى ككل، مما يسهم في

تحسين استخدام التكنولوجيا داخل الفصول الدراسية (Rosydi, Ali, & Henryel, 2024).

حيث سعى العديد من الباحثين الى دراسة تأثير استخدام المحتوى الرقمي في التعليم، ومن بينهم دراسة البدور (2016) التي استهدفت تقييم فاعلية التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر دراسي في جامعة الملك سعود. تم تطوير المحتوى الرقمي للمقرر، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، كما كانت اتجاهات طلاب هذه المجموعة إيجابية تجاه استخدام المحتوى الرقمي في تدريس المقرر. وأوصى الباحث بضرورة تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على تصميم المحتوى الرقمي المطور وفقًا للمعايير العالمية.

وتناولت دراسة عبد الحي وآخرون (2019) فاعلية المحتوى الرقمي المعتمد على المدخل البنائي في تعزيز مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، حيث تم تصميم محتوى رقمي مستند إلى النظرية البنائية، وأظهرت النتائج تفوق التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي، بالإضافة إلى الأداء المهاري في مقرر فيجول بيسك، وقد أوصى الباحثون بضرورة التركيز على التطبيق العملي عند تدريس المقررات الدراسية، مع التطوير في هذه المقررات لتواكب التطورات التكنولوجية.

أما دراسة المطيعي (2020)، فقد استهدفت قياس تأثير تصميم محتوى رقمي تفاعلي على تحسين مستوى الطلاب في مقرر تقنيات الطباعة ضمن برامج التصميم الجرافيكي الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة المجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي والمهارات الذهنية. وأوصى الباحث بضرورة إجراء تحسينات مستمرة في تصميم المقررات من خلال استخدام برامج التصميم الرقمية.

فيما تناولت دراسة نظير (2022) تطوير محتوى رقمي باستخدام تكنولوجيا سلسلة الكتل Blockchain في بيئة المنصات الالكترونية، ودراسة أثره على دافعية الإنجاز واكساب أساليب تعليم الكبار لدى طلاب كلية التربية النوعية. وقد أظهرت النتائج نتائج إيجابية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي، بالإضافة إلى الأداء المهاري في أساليب تعليم الكبار ودافعية الإنجاز، وأوصى الباحث بتطبيق تكنولوجيا سلسلة الكتل لتحسين جودة التعليم عبر الانترنت.

من ناحية أخرى، عند مناقشة التقنية والرقمنة كمهارات أساسية من مهارات القرن الحادي والعشرين، لا يمكننا تجاهل مهارات التفكير والابداع والابتكار، حيث تُعد هذه المهارات جوهرية في تعزيز قدرات المتعلم على التميز والتنبؤ والتقييم، مما يسهم في تحقيق التفكير الفعال.

وذلك لوجود علاقة وثيقة بين التعليم والتفكير، إذ أن تبنّي أساليب تدريس حديثة واستراتيجيات تثير الدافعية وأنماط التفكير العليا من شأنه أن يُسهم بشكل كبير في الوصول إلى تحقيق تعلم أفضل، ومن هنا، يُعد التفكير وجهًا من أوجه العمليات العقلية والمعرفية الأساسية التي تمكن المتعلمين من التفاعل مع المحتوى الرقمي التفاعلي بعمق (عبد الهادي وعياد، 2009).

لا يمكن الحديث عن تعليم العلوم دون الإشارة الى أهمية التفكير وضرورة دمج مهاراته في الاستراتيجيات والأساليب التعليمية المستخدمة في تدريسه. فقد أكدت الدراسات أن تدريس العلوم يوفر بيئة مثالية لتنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعه، وخاصة التفكير الناقد (زين العابدين، 2021). وأظهرت مراجعة منهجية للأدبيات بين عامي 2014 و 2023 أن دمج المهارات في تعليم العلوم يعزز من قدرات الطلاب على التحليل والابداع (Smith, 2023). ومع ذلك، تشير العديد من الدراسات الى وجود ضعف في مهارات التفكير لدى الطلاب، مما يعكس الحاجة الملحة إلى دمج مهارات التفكير في استراتيجيات وأساليب تدريس العلوم لتعزيز الفهم وتحسين جودة التعليم (الحطيبي، 2018؛ العنزي، 2020؛ Haryani, et al, 2024).

إن تدريس العلوم لايقتصر على نقل المعرفة إلى الطلاب، بل يتضمن أيضًا تعزيز نموهم العقلي والوجداني والمهاري، وتطوير شخصياتهم بشكل متكامل. كما يهدف إلى تعليمهم كيفية التفكير بدلًا من مجرد حفظ المعلومات دون فهمها (الشمالي وآخرون، 2023).

لذا، أصبحت برامج تعليم التفكير وتنميته من الأهداف الأساسية للمؤسسات التعليمية. ويتفق العديد من المعنين بالعملية التعليمية على أهمية تعليم التفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين، خاصة أن هناك دولًا مثل اليابان وأمريكا وسنغافورة وماليزيا وغيرها، قد اعتمدت هذا النهج في أنظمتها التعليمية (صلاح الدين ومحمد، 2020).

حيث يرى السويلميين (2020) أنّه يمكن تعليم التفكير كتعليم أي مادة دراسية، وأن مهارة التفكير يمكن أن تتحسن بالتدريب والممارسة من خلال دروس خاصة معدة بعناية، وبالتالي يمكن القول بأنه يمكن تعليم أنماط التفكير المختلفة من خلال برامج مخصصة لذلك.

وفي هذا السياق، يشير عودة (2019) إلى أن المعلم يتحمل مسئولية تنمية أنماط التفكير لدى المتعلمين، بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، والتي تُعتبر ضرورية لإعداد التلاميذ للتفاعل مع بيئة عمل معقدة ومجتمع متغير.

حيث يؤكد الهسي (2012) على أنّه لم يعد للمعلم النمطي مكانًا في النظم التعليمية الحديثة، إذ تُحتم المرحلة الحالية التي يمر بها قطاع التعليم، لوجود معلم قادر على تطبيق الفكر العلمي والأساليب التكنولوجية الحديثة.

ولهذا كان من الضروري إعداد معلمين قادرين على تحقيق أهداف التربية المتمثلة في إعداد الطلاب إعدادًا شاملًا متكاملًا في كافة الجوانب المختلفة مع الاهتمام بمتطلبات التطورات الحديثة في التعليم (الأسطل، 2014؛ زغير، 2020).

ومن هنا كان لابدّ من إعادة تدريب وإعداد معلمي العلوم لتنمية أداءاتهم التدريسية في ظل التوجهات التربوية المعاصرة وفي ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

هذا وتعرّف الأداءات التدريسية بأنها "سلسلة الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المعلم قبل الحصة وأثنائها وتشمل: التخطيط، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف وضبطه، بالإضافة إلى السلوك الشخصي للمعلم والعلاقات المتبادلة بينه وبين تلميذه داخل الحجرة الصفية" (المقاطي

وبريكيت، 2021، ص.260).

ويعرفها حلس وأبوشقير (2017، ص 15) على أنها "قدرة المعلم على إحداث التعلم، ونمو مهاراته المختلفة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة، الذي يختلف باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها وأهداف تعلمها".

ويؤكد محجوب وإلياس (Mahgoub & Elyas, 2014) على أن تنمية الأداءات التدريسية لدى المعلمين ضرورية لمساعدته في تنظيم وشرح الأفكار وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلابه.

كما وتؤكد الحطيبي (2018) على أن أداءات التدريس: هي مجموعة الأداءات التي يقوم بها معلمي العلوم داخل الفصل أو خارجه لحدوث التعلم بشكل جيد بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

فمعلم العلوم المتميز في أدائه التدريسي يستطيع الاستجابة للتغيرات المعرفية والتكنولوجية الحادثة في المجتمع، ويلبي ما يستجد من اتجاهات معاصرة لتحقيق غاية التعليم وهدفه الأسمى الوصول إلى متعلم يتسم بالجودة في معارفه ومهاراته (بشارات، 2022).

لذلك لابدّ أن تواكب برامج إعداد وتدريب المعلمين ما يتصف به العصر الحالي من تقدم مذهل في العلوم والتكنولوجيا، وما نتج عن ذلك من إحداث تغيرات مهمة في الحياة (عبد الرؤوف، 2017؛ الحربي، 2020).

ونظرًا لأهمية الأداءات التدريسية في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين، سعت العديد من الدراسات إلى البحث في سبل تنمية وتطوير الأداءات التدريسية فيما يتناسب مع التوجهات الحديثة في التعليم، وتحديات القرن الحادي والعشرين.

حيث هدفت دراسة العنزي (2020) إلى استكشاف الممارسات التدريسية لمعلمات الفيزياء في سياق مهارات القرن الحادي والعشرين، وأوصت الباحثة بضرورة التركيز على مهارات التفكير والإبداع وحل المشكلات، نظرًا لأثرها الإيجابي في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، بالإضافة إلى أهمية تعزيز القيم والمهارات لدى الطالبات.

ومن جهة أخرى، سعت دراسة البسيوني وآخرون (2021) إلى تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الإبتدائية من خلال برنامج يركز على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين، وقد اقترحت الدراسة نموذجًا لبرنامج تدريبي يستند إلى الاحتياجات التدريبية، حيث أظهرت النتائج إلى أن البرنامج القائم على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين كان فعالًا، وأوصى الباحثون بضرورة إعادة تقييم برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، بحيث تهدف إلى إعداد معلم قادر على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن البرامج التدريبية تعتبر من الوسائل الأساسية لتطوير الأداء التدريسي لدى المعلمين، إلا أن الواقع التربوي لا يزال يظهر قصورًا في الأداءات التدريسية لدى المعلمين، وهذا يعكس وجود فجوة بين هذه البرامج واحتياجات المعلمين. حيث يشير البسيوني (2021) الى أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لاتزال تركز على الأساليب التقليدية، وتفتقر إلى التقنيات الحديثة والاتجاهات المعاصرة في التعليم، كما أظهرت دراسة العنزي (2020) وجود فجوة بين البرامج التدريبية التقليدية واحتياجات المعلمين، خاصة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

وفي ظل التحولات التي يشهدها التعليم في القرن الحادي والعشرين، أصبحت هناك حاجة إلى تدريب المعلمين على تصميم محتويات رقمية تعتمد على مهارات التفكير، التي تعتبر من الأسس الأساسية لتعليم العلوم، إذ تسهم هذه المهارات في تعزيز الأداء التدريسي، ويلاحظ أن غياب هذه المهارات من محتوى البرامج التدريبية يضعف كفاءة المعلم في الفصل الدراسي، ويقلل من دور الطالب كمشارك فاعل في عملية التعلم.

ومن خلال عمل الباحثين في سلك التعليم وملاحظتهم المستمرة لأداء المعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم بشكل خاص، لاحظوا وجود ضعف في الأداء التدريسي يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، هذا الأمر عزز لدى الباحثين تطوير برنامج تدريبي يركز على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير، وتقديمه بشكل تطبيقي يتجاوز الأساليب التقليدية، بهدف تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم. كونهم يقدمون مبحثًا تطبيقيًا يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين. ومن هنا، تبرز مشكلة البحث في السؤال التالي: **إلى أي مدى يمكن أن يُسهم برنامج تدريبي قائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعوم بمهارات التفكير في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم؟** ويمكن صياغة مشكلة البحث من خلال التساؤلات التالية:

- ما الأداءات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي العلوم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات معلمي العلوم في الأداءات التدريسية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل يحقق البرنامج التدريبي القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير فاعلية عند معامل الكسب لبلاك (≤1.2) في الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم؟

فروض الدراسة:

تم صياغة الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات معلمي العلوم في الأداءات التدريسية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- لا يحقق البرنامج المقترح القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير فاعلية عند معامل الكسب لبلاك (≤ 1.2) في الأداءات التدريسية لدى معلمي العلوم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الوقوف على الأداءات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم.
- تصميم برنامج تدريبي قائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير يسعى لتنمية الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم.
- الكشف عن الفروق بين رتب درجات معلمي العلوم في الأداءات التدريسية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح.
- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها في أنه من أوائل الدراسات - حسب علم الباحثين - الذي يدمج بين تصميم المحتوى الرقمي ومهارات التفكير والتي تعدّ الأكثر ضرورة في ظل التحولات الرقمية المتسارعة ومتطلبات التفكير العلمي في القرن الحادي والعشرين. كما يساهم في تعزيز الأدبيات المتعلقة بتطوير الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم عبر منهجية قائمة على التكامل بين التكنولوجيا وتنمية مهارات التفكير.

الأهمية التطبيقية:

تقدم الدراسة برنامجًا تدريبيًا قائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير قابل للتطبيق في سياقات تعليمية متعددة، مما يمكن صناع القرار في وزارة التربية والتعليم من تبنيه في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وتوظيفه في تنمية الأداءات التدريسية لدى المعلمين في ظل التحول الرقمي. كما أن البحث يفتح المجال أمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا في مجالات المناهج وطرق التدريس، لاستكشاف العلاقة بين المهارات الرقمية ومهارات التفكير، وأثرها في تحسين الممارسات التدريسية، مما يشجع على انجاز مزيد من الدراسات التطبيقية التي تخدم بيئات التعليم الحديثة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحد الموضوعي: برنامج تدريبي يدمج بين مهارات تصميم المحتوى الرقمي التعليمي ومهارات التفكير حيث تم توضيح ذلك خلال الدليل التدريبي للبرنامج.
- الحد البشري: اقتصر البحث على عينة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا (7،8،9) في مديرية التربية والتعليم- الوسطى.
- الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/2022م.
- الحد المكاني: تم تدريب المعلمين في مختبر الحاسوب في مدرسة مساعد بن عبد الله العازمي الأساسية في مديرية التربية والتعليم- الوسطى.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- **البرنامج التدريبي القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعّم بمهارات التفكير:**

هو مجموعة من الخبرات التربوية والمهارات التطبيقية التي تم إعدادها وتنظيمها في إطار خطة تدريبية منهجية موجهة لمعلمي العلوم للصفوف الأساسية العليا. بهدف تعزيز أداء المعلمين التدريسي بما يتماشى مع متطلبات معلم القرن الحادي والعشرين. ويتضمن البرنامج أهدافًا واضحة ومحتوى علمي رقمي مصمم وفق معايير جودة المحتوى، حيث يدمج بين المعرفة العلمية ومهارات التفكير الناقد (التنبؤ بالافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، وتقويم الحجج). كما يُقدم البرنامج من خلال مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس والأدوات التفاعلية، مع استخدام وسائل تقويم متعددة لتعزيز الأداءات التدريسية لدى المعلمين.

- **الأداءات التدريسية:**

هي السلوكيات المقصودة التي يمارسها المعلم داخل الفصل أو خارجه، سواء بشكل وجاهي أو رقمي، وتشمل مجموعة من الأنشطة التي تتمثل بعملية التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتستند هذه السلوكيات إلى الخبرات والمهارات التي اكتسبها المعلم، بما يتماشى مع مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي تتمثل (مهارات استخدام الحاسوب- مهارات التشارك والتواصل- مهارات التفكير- مهارات الإدارة الصفية).

- **معلمي العلوم:**

هم المعلمون والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم والحياة لطلبة الصفوف الأساسية العليا (7،8،9) في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية

والتعليم في المحافظة الوسطى بمدينة غزة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدام الباحثون المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة (قبلي- بعدي) لقياس فاعلية البرنامج التدريبي الذي يعتمد على تصميم المحتوى الرقمي المدّعم بمهارات التفكير (كمتغير مستقل) على الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم (كمتغير تابع).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة من مجتمع البحث تتكون من (15) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم للصفوف الأساسية العليا (7،8،9)، والذين يقومون بالتدريس في الفصل الدراسي الأول للعام 2023/2022م في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بالمحافظة الوسطى، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية، حيث تكونت العينة من (6) معلمين و(9) معلمات.

أدوات ومواد الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة مثل: دراسة البسيوني وآخرون (2021)؛ الحطيبي (2018)؛ العنزي (2020)، تم إعداد بطاقة ملاحظة للأداءات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم- معلمي القرن الحادي والعشرين، وقد استخدمت هذه الدراسات كمرجع في تصميم أداة الدراسة.

أما بالنسبة لمادة الدراسة، والتي تمثلت في البرنامج التدريبي القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير، حيث أعد بما يتوافق مع أهداف الدراسة، وساهم في بناءه عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة البدور (2016)؛ البسيوني وآخرون (2021)؛ الحراسيس (2023).

بطاقة ملاحظة للأداءات التدريسية:

استخدم الباحثون بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات، والتي تم تصميمها لقياس الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم- معلمي القرن الحادي والعشرين، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، استند الباحثون إلى الدراسات السابقة لبناء قائمة بالأداءات التدريسية اللازمة لمعلمي القرن الحادي والعشرين، وبعد تحكيم القائمة، تم استخدامها كأساس لإنشاء بطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية، حيث اتبع الباحثون عدة إجراءات في تطوير بطاقة الملاحظة على النحو التالي:

الهدف من بطاقة الملاحظة: تهدف بطاقة الملاحظة إلى تقييم مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في الصفوف الأساسية العليا (7،8،9).

صياغة مؤشرات بطاقة الملاحظة: تكونت مؤشرات بطاقة الملاحظة من (34) مؤشرًا، تمثل النسخة الأولية للبطاقة. حيث تم إعداد سلم تقدير ثلاثي لتقييم الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم، وفق مستويات محددة، وقد التزم الباحثون عند صياغة فقرات البطاقة بعدة معايير، منها: صياغة الفقرات بشكل سلوكي دقيق، ووصف السلوك المتوقع من المعلم خلال الموقف التعليمي. كما تم الحرص على أن تكون الفقرات قصيرة، قابلة للملاحظة والقياس، وألا تحتمل تفسيرات متعددة للحكم على الأداء. بالإضافة إلى ذلك، بدأ الباحثون الفقرات بفعل مضارع مرتبط بالمعلم. وفي ضوء هذه الاعتبارات، توصل الباحثون إلى النسخة الأولية لبطاقة الملاحظة، التي تضم (34) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي كالتالي:

جدول (1): مجالات بطاقة الملاحظة

المجال	عدد الفقرات
مهارات استخدام الحاسوب	10
مهارات التشارك والتواصل	7
مهارات التفكير	9
مهارات الإدارة الصفية	8
مجموع الفقرات	**34**

وضع نظام تقدير الدرجات: بعد أن قام الباحثون بإعداد فقرات بطاقة الملاحظة وفق الأبعاد المحددة، تم وضع نظام لتقدير مستويات أداء المعلم للمهارات التي تمثلها تلك الفقرات. يعتمد هذا النظام على مقياس متدرج مكون من ثلاثة تقديرات لفظية تعكس درجة ممارسة المعلم للمهارة في الحجرة الصفية، هذه التقديرات الكمية تعطي كدرجات (1،2،3) وهذه التقديرات تدل على:

- **الدرجة (3):** بدرجة كبيرة، تشير الى أن المعلم ينفذ الأداء التدريسي بشكل متقن ودائم، وفقاً للمعيار المعتمد من قبل الباحثين، يتضمن هذا المعيار قدرة المعلم على التخطيط للمهارة وتصميمها والتنفيذ بطريقة تحقق الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى قدرته على التقييم المستمر للأداء. يتجلى ذلك من خلال مراجعة خطة تحضير الدرس ومتابعة تنفيذ العملية التعليمية في الغرفة الصفية، كما تم التأكد من استمرارية هذا الأداء من خلال ملاحظة المعلم في ثلاث حصص صفية متتالية.
- **الدرجة (2):** بدرجة متوسطة، تشير الى أن المعلم ينفذ الأداء التدريسي بشكل متوسط، وفقًا للمعيار المعتمد من قبل الباحثين، يتضمن قدرة المعلم على التخطيط للمهارة وتصميمها وتنفيذها بطريقة تحقق الأهداف التعليمية. وتظهر ذلك من خلال ملاحظة خطة تحضير الدرس ومتابعة الموقف التعليمي في الغرفة الصفية، كما تم التأكد من عدم تكرار هذا الأداء من خلال ملاحظة المعلم في ثلاث حصص صفية متتالية.

- **الدرجة (1):** بدرجة قليلة، تعني أن المعلم يمارس الأداء التدريسي بشكل محدود جدًا، حيث يكون ذلك بنسبة تقل عن (20%) من المواقف الصفية المناسبة خلال الحصة. وهذا يشير إلى تكرار واحد للسلوك أو عدم ظهوره على الإطلاق.

تعليمات بطاقة الملاحظة: تم إعداد تعليمات استخدام البطاقة لتشمل مايلي:

- توجيهات خاصة بالملاحظة، تتضمن الهدف من استخدام البطاقة ومحتوياتها المتعلقة بالأبعاد الأربعة، بالإضافة تعريف بالتقديرات الكمية، وكيفية إجراء الملاحظة وتسجيل الدرجات، مع ضرورة وضع العلامة في المكان المخصص الذي يعكس أداء المعلم في المهارة أو السلوك.
- تم وضع مجموعة من البيانات: تشمل معلومات عن المعلم (اسمه)، وبيانات عن المدرسة (اسمها)، وبيانات تتعلق الدرس (اليوم، التاريخ، هنوان الدرس، الصف، الحصة، الموضوع).

الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة: في ضوء مراجعة الباحثين للأدب التربوي المتعلق ببطاقات ملاحظة الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم في القرن الحادي والعشرين، تم إعداد بطاقة ملاحظة تهدف إلى قياس الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم، حيث تم بناء فقرات البطاقة، ومفرداتها، وتكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من (34) فقرة، موزعة على أربعة مجالات.

صدق بطاقة الملاحظة: للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة، تم عرضها في نسختها الأولية على مجموعة من (13) مختصًا في المناهج وطرق التدريس، بهدف جمع آرائهم حول تصميم البطاقة، شكلها، دقة الصياغة اللغوية للفقرات، مدى ارتباط مؤشرات الأداء للمهارة المراد قياسها، وصحة هذه مؤشرات، بالإضافة إلى صلاحية نظام التقدير الكمي للدرجات. بناءً على ملاحظات المحكمين، تم إجراء تعديلات شملت إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف فقرات أخرى، مما أدى إلى تعديل بطاقة الملاحظة لتتكون من (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة بالطرق التالية:

- **اتفاق الملاحظين:** تعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق شيوعاً واستخدامًا في قياس ثبات الملاحظة. تتطلب هذه الطريقة وجود أكثر من ملاحظ لمراقبة سلوك التدريس لنفس المعلم وفي نفس الوقت ذاته. وقد اعتمد الباحثون على هذه الطريقة لحساب ثبات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للمعلمين التي تم إعدادها لأغراض البحث الحالي، حيث قام أحد الباحثين بالتعاون مع باحثة دكتوراه متخصصة في مجال المناهج وطرق التدريس، وقاما معًا بملاحظة (10) معلمين لمادة العلوم الذين يدرسون الصفوف المتوسطة (7،8،9)، والذين كانوا جزءً من العينة الاستطلاعية، وقد تم توضيح كيفية استخدام البطاقة للمعلمة التي شاركت في تطبيقها، وتمت مناقشة أهدافها والمهارات التي تتضمنها. كما تم الإتفاق على مراعاة النقاط التالية: يجلس كل ملاحظ في مكان مناسب داخل غرفة الصف بحيث يتيح له رؤية المعلم وسماع صوته، وأن يستخدم الملاحظان البطاقة نفسها في أثناء الدرس، وأن يبدأ الملاحظان بتسجيل البيانات في نفس الوقت. بعد ذلك. يتم تفريغ بطاقات الملاحظة في كشوفات خاصة مع اتباع نفس أسلوب التفريغ. بعد الانتهاء من تفريغ بطاقات الملاحظة، تم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، لحساب نسبة الاتفاق (O'Donoghue, 2012) والمعادلة هي:

$$\text{ثبات الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100\%$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تكون معاملات الثبات كما يوضحها جدول (2):

جدول (2): نتائج طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات بطاقة الملاحظة

المجال	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	قيمة الثبات
مهارات استخدام الحاسوب	100	0	1
مهارات التشارك والتواصل	50	20	0.71
مهارات التفكير	80	0	1
مهارات الإدارة الصفية	53	17	0.76
البطاقة ككل	**283**	**37**	**0.88**

يتضح من جدول (2) أن معامل الثبات لجميع مجالات بطاقة الملاحظة كانت (0.88) وهي قيمة ثبات مناسبة، مما يؤكد ثبات الملاحظة ويطمئن الباحثين لاستخدام الأداة.

- **معامل ألفا كرونباخ (Gronbach Alpha):** قام الباحثون بتقدير ثبات بطاقة الملاحظة بحساب معامل ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية مكون من (30) معلم/ة، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (3).

جدول (3): نتائج طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات بطاقة الملاحظة

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
مهارات استخدام الحاسوب	10	0.982
مهارات التشارك والتواصل	7	0.912
مهارات التفكير	8	0.985
مهارات الإدارة الصفية	7	0.921
البطاقة ككل	**32**	**0.989**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع مجالات بطاقة الملاحظة (0.989) وهي قيم مناسبة، مما يطمئن الباحثين للوثوق ببطاقة الملاحظة لتطبيقها على العينة الكلية.

الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم: بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم، وفي ضوء آراء المحكين أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية تتكون من (32) فقرة، موزعة على المجالات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4): مجالات بطاقة الملاحظة

المجال	عدد الفقرات
مهارات استخدام الحاسوب	10
مهارات التشارك والتواصل	7
مهارات التفكير	8
مهارات الإدارة الصفية	7
مجموع الفقرات	**32**

البرنامج التدريبي لتصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير:

الهدف العام من البرنامج التدريبي:

تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث ركز هذا البرنامج على دمج مهارات الحاسوب مع مهارات التفكير. بهدف تدريب المعلمين على تصميم محتوى رقمي مدعم بمهارات التفكير، يستطيع من خلاله المعلم تصميم وعرض محتوى علمي رقمي مدعم بمهارات التفكير، بالإضافة للمهارات الأخرى (التشاركية والتواصل-والإدارة الصفية) التي يستطيع من خلالها خلق بيئة صفية فاعلة محفزة للتفكير.

مكونات البرنامج التدريبي:

يتضمن البرنامج التدريبي المقترح مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات والأداءات اللازمة لمعلمي العلوم في القرن الحادي والعشرين، وقد تم تقديم هذه العناصر ضمن إطار النموذج العام لتصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير (4*4). تم تدريب معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا للصفوف (7،8،9) على النموذج، مع مراعاة التكامل بين الأهداف التعليمية والمحتوى التدريبي. كما تم إعداد قائمة بالبرامج التي ستستخدم في تدريب معلمي العلوم، مع التأكد على شمولية المحتوى لجميع الأداءات المستهدفة. ويتميز البرنامج بتنوع الأنشطة التعليمية، مما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

شكل (1): النموذج العام لتصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير (4*4)

وفيما يلي تفصيل مراحل النموذج العام لتصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير (4*4)، الذي تم أعده الباحثون وفق النموذج العام للتصميم (ADDIE)، حيث تم عرض هذا النموذج على مجموعة من المحكمين الذين أقروا صلاحيته. ويتكون النموذج من أربع مراحل أساسية، انبثق من كل مرحلة أربع مراحل فرعية، كمايلي:

مرحلة التحليل Analysis:

تعتبر هذه المرحلة الأساسية في النموذج، حيث تم من خلالها تحليل ما يلي:

- تحليل خصائص الفئة المستهدفة (مستوى المهارات، الاتجاهات).
- تحليل المحتوى إلى مكوناته (حقائق، مفاهيم، مبادئ، تعميمات، عمليات).
- تحديد الأهداف العامة والأهداف السلوكية.
- تحديد بيئة التعلم (وجاهي، عن بعد متزامن، عن بعد غير متزامن).

مرحلة التصميم Design:

تعتبر هذه المرحلة بمثابة الخريطة التي تم من خلالها وضع سيناريو تصميم المحتوى الرقمي وتجهيزه، حيث تم من خلالها:

- تصميم تصور للتسلسل الأفضل للمحتوى والأنشطة والأسئلة، تحديد كائنات التعلم الرقمية (نصوص- أصوات- صور- إنفوجرافيك- فيديو).

- تحديد مهارات التفكير المناسبة (للمحتوى- للفئة العمرية)، تحديد أنماط التفاعل بين المعلم والمتعلم.

مرحلة التدعيم Support:

هذه المرحلة تم تحويل مواصفات التصميم إلى محتوى إلكتروني، وتم من خلالها تصميم المحتوى وتدعيمه بمهارات التفكير المناسبة وتشمل:

- تدعيم النصوص بمهارات التفكير وذلك من خلال انتقاء الكلمات والألفاظ التي تحفز التفكير وتدعيم النص بها، وبالتالي جعل الطالب محور العملية التعليمية من خلال البيئة الرقمية مثل: (تخيل- قارن- فسر- سجل ملاحظاتك- أوجه الشبه والاختلاف ...إلخ).
- تدعيم الأشكال بمهارات التفكير (الألوان- الحركات- الأصوات) من خلال اختيار الألوان المحفزة للتفكير مثل الأزرق والبنفسجي في الواجهة التفاعلية، والألوان الأخرى في العروض والنص "القبعات الستة لديبونو". فمن خلال مقال غديري وكحول (2019) قدم الباحثون شرح مفصل لمعالم استراتيجية القبعات الست وعلاقتها بكيمياء الدماغ، حيث أكدوا أن الألوان تتماشي بطريقة ثنائية تكون كأداة لتنظيم التفكير، وتكون كفيلة بتعديل التوازن الكيميائي بالمخ، وكذلك الحركات المتسلسة المناسبة والأصوات المصاحبة للأشكال والأشكال التي تكون محفزة للتفكير.
- تدعيم الأنشطة بمهارات التفكير: من خلال انتقاء الأنشطة الهادفة المحفزة للتفكير خارج الصندوق مثل (الليغو- الألغاز- تقمص الشخصيات- تأليف قصة ... إلخ). فعلى المعلم يتقن اختيار النشاط الذي يحفز نوع التفكير الذي يهدف تحقيقه، وكذلك الهدف التعليمي.
- تدعيم الأسئلة بمهارات التفكير: من خلال عرض أسئلة تفكير رد الفعل- التعاون- التأمل الذاتي- التحليل- الربط- المزاوجة ... إلخ.

مرحلة التطبيق Application:

هذه المرحلة تم تطبيق المحتوى الرقمي التعليمي المدعم بمهارات التفكير مع عدد معين من المتعلمين، وتقويم فعاليته واتجاهات المتعلمين وتفاعلهم معه ويتم في هذه المرحلة:

- تهيئة البيئة المناسبة وتدريب الطلبة على ذلك.
- عرض المحتوى بتسلسل وتحفيز التفكير لدى المتعلمين.
- إشراك الطلبة بشكل فاعل في التفكير وحل المشكلات.
- تقييم إجابات الطلبة وأفكارهم وتشجيعهم على الاسترسال في التفكير وممارسة مهاراته.

وفي هذا النموذج كان التقويم مستمرًا، بحيث بدأ المعلم التقويم المستمر في التحليل ثم التصميم فالتدعيم والتطبيق بشكل مستمر وكذلك بعد التطبيق، وصولًا للكفاءة والفعالية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، اتبع الباحثون الخطوات التالية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث، للاستفادة منها في صياغة المقدمة والخلفية النظرية، بالاضافة إلى بناء البرنامج التدريبي وأدوات البحث.
- إعداد أدوات البحث، والتي تتمثل بطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية.
- تصميم برنامج تدريبي يعتمد على المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير، بما يتماشى مع أهداف البحث واحتياجات المعلمين.
- إجراء تحكيم للبرنامج التدريبي وأدوات البحث من قبل مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، لضمان جودة محتوى البرنامج وأدوات البحث.
- تطبيق أداة البحث، المتمثلة ببطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم، على عينة استطلاعية من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا، بهدف ضبط الأداة قبل استخدامها بشكل نهائي.
- إجراء تطبيق قبلي لأداة البحث على عينة البحث، بهدف تقييم مستوى أداء معلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا قبل بدء تطبيق البرنامج التدريبي.
- تنفيذ تجربة البحث من خلال تطبيق البرنامج التدريبي على عينة البحث وفق مجموعة من الإجراءات.
- إجراء تطبيق بعدي لأداة البحث على عينة البحث، لتقييم أثر البرنامج التدريبي على تحسين الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية العليا.
- تحليل البيانات إحصائيًا وتفسير النتائج بما يتماشى مع أهداف البحث.
- تقديم التوصيات استنادًا إلى نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدم الباحثون الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار (Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات.
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لعينتين مرتبطتين.

- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) لحساب حجم أثر البرنامج.
- معدل الكسب لبلاك للتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ينص السؤال الأول من أسئلة البحث على: "ما الأداءات التدريسية اللازم تو افرها لدى معلمي العلوم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون ببناء قائمة بالأداءات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم، وهي حسب الجدول التالي:

جدول (5): الأداءات التدريسية اللازم تو افرها لدى معلمي العلوم

	أولاً: أداءات تدريسية متعلقة بمهارات استخدام الحاسوب
تخطيط	يبني خطة التدريس في ضوء مهارات التعلم الرقمي، وفق تحليل البيئة التدريسية من حيث الفئة والمحتوى والأهداف والبيئة الصفية.
	يخطط لتصميم أنشطة رقمية مناسبة للمحتوى العلمي، لتحقيق أهداف التعلم وتحسين فهم المتعلمين.
	يدّعم خطة الدرس بأدوات ومصادر تعلم رقمي مناسبة تحقق الأهداف التعليمية.
تنفيذ	يصمم محتوى رقمي وفق تسلسل مناسب لخبرات المتعلمين، يربط من خلاله الخبرات السابقة بالمحتوى لتحقيق فهم أفضل لديهم.
	يوظف مصادر التعلم الرقمية في تصميم أنشطة رقمية تحقق أهداف التعلم وتراعي خصائص المتعلمين.
	يوظف برامج رقمية مناسبة في عرض المحتوى العلمي، تكون مناسبة للبيئة الصفية والفئة العمرية للمتعلمين.
	يوظف تطبيقات الواقع الافتراضي والواقع المعزز لمحاكاة التجارب العملية وعرض نماذج تفاعلية في العلوم.
	ينوع في أساليب واستراتيجيات التدريس الرقمية المناسبة لتدريس العلوم تلبي حاجات المتعلمين وتراعي أهداف التعلم.
تقويم	يوظف أدوات تقويم رقمية مناسبة للمحتوى والأهداف والفئة العمرية، تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.
	يقدم تغذية راجعة فورية من خلال الأدوات الرقمية، وفقاً لنتائج التقويم تساعدهم على التعرف على نواحي القوة والضعف لديهم.
	ثانياً: أداءات تدريسية متعلقة بمهارات التشارك والتواصل:
تخطيط	يدّعم خطة التدريس بأسئلة صفية مناسبة، تعزز التواصل لدى المعلم والمتعلمين، وتتيح الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم.
	يخطط لتنفيذ أنشطة تعزز التشارك والتعاون بين المتعلمين، لبناء علاقات إيجابية بينهم قائمة على الاحترام المتبادل وتشجيعهم على الاستمرارية في كل حصة صفية.
التنفيذ	يهيئ بيئة تعلم إيجابية يشعر فيها المتعلمين بالثقة بالنفس، وتمكنهم من التعبير عن آرائهم دون تردد
	يطبق مجموعة من مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي، ومهارات النقاش وإدارة الحوار لتطوير علاقات إيجابية تعزز التعلم
	يبني علاقات إيجابية وبناءة ومهنية بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم داخل الصف تقوم على الثقة والاحترام المتبادل.
التقويم	يقدم تغذية راجعة فورية للمواقف التي تحدث في الغرفة الصفية، لتحقيق الاستمرارية في بناء ثقافة التواصل ضمن ضوابط الاحترام المتبادل وحرية الرأي.
	يتابع باستمرار أدوات التعاون الرقمية التي وجّه الطلبة إليها، وعمل تغذية راجعة بشكل مستمر، والتدخل الفوري إذا لزم الأمر.
	ثالثاً: أداءات تدريسية متعلقة بمهارات التفكير:
التخطيط	يدعّم خطة الدرس بمهارات التفكير الملائمة للمحتوى العلمي، والأهداف، والفئة العمرية بهدف تحفيز التفكير لدى الطلبة وجعلهم محور العملية التعليمية.
	يخطط أنشطة رقمية تثير التفكير لدى الطلبة، وفق تسلسل منطقي تتلاءم مع الفئة العمرية للمتعلمين.
	يضّمن خطة الدرس مجموعة متنوعة من أدوات ومصادر التعلم الرقمي التي تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة.
التنفيذ	يصمم محتوى رقمي مدعم بمهارات التفكير، يحقق الأهداف، ويحقق التفاعل وينمي مهارات التفكير لدى المتعلمين.
	يدرب الطلبة على أسلوب حل المشكلات، من خلال مهارة طرح الأسئلة وتدريب المتعلمين على تتبع مراحل حل المشكلات بطريقة علمية صحيحة.
	يوظف أنشطة رقمية متنوعة تنمي مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وتحفزهم للتفكير بطرق إبداعية.
	يدرب الطلبة على مهارات التفكير الناقد من خلال تحفيزهم على التمييز والتصنيف وتشجيعهم على إصدار حكم على المواقف العلمية
التقويم	يصمم أدوات تقويم رقمية متنوعة محفزة للتفكير، مستخدماً التلعيب في مراحل الحل المتنوعة، ليشعر المتعلم بالثقة بالنفس وتعزيز تعلمهم.
	رابعاً: أداءات تدريسية متعلقة بمهارات الإدارة الصفية:
التخطيط	يخطط للشرح في بيئة صفية مناسبة ملائمة للمحتوى العلمي، ومناسبة للفئة العمرية، والأهداف التعليمية.
	يوزع وقت الحصة على الأنشطة بدقة، ويحدد الوقت المناسب لكل نشاط مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
	يتأكد من جاهزية الأجهزة ومصادر التعلم الرقمية، وأدوات التجربة قبل البدء في تنفيذ الحصة الصفية.
التنفيذ	يضع بالتعاون مع المتعلمين معايير انضباط واضحة قابلة للتطبيق ومنسجمة مع قواعد الانضباط المدرسي.
	يوفر مناخاً صفياً محفزاً للتفكير، وحب الاستطلاع والمتعة في التعلم، يكون فيه المتعلمون هم محور العملية التعليمية.
	يساعد المتعلمين على تكوين شخصية طموحة مشاركة، مقدرة لذاتها وقدراتها، والعمل على إبراز إنجازاتهم والافتخار بها.
التقويم	يقدم تغذية راجعة فورية، ومشاركة المتعلمين في التقويم الذاتي لأنفسهم وزملائهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات معلمي العلوم في الأداءات التدريسية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون بصياغة الفرض التالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات معلمي العلوم في الأداءات التدريسية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي".

أجرى الباحثون اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لتقييم اعتدالية البيانات في نتائج بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي، جاء ذلك نظرًا لأن معظم الاختبارات المعلمية تتطلب أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، بالإضافة الى أن حجم العينة كان صغيرًا نسبيًا. وقد أظهرت النتائج أن توزيع البيانات غير اعتدالي، مما دفع الباحثين لاستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لعينتين مرتبطتين، وهو مناسب للبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، بهدف تحديد الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية، وقد تم تطبيق الاختبار على (15) معلم/ة من عينة الدراسة، وفيما يلي جدول (6) يوضح نتائج الفروق بين رتب الدرجات في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لبطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية.

جدول (6): يوضح نتائج ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لعينتين مرتبطتين للفروق بين درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم (ن=15)

المجال	التطبيق		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مهارات استخدام الحاسوب	بعدي/ قبلي	الرتب السالبة	15	8.00	120.00	3.432	0.001	دال إحصائيًا
		الرتب الموجبة	0	.00	.00			
		التساوي	0					
مهارات التشارك والتواصل	بعدي/ قبلي	الرتب السالبة	15	8.00	120.00	3.424	0.001	دال إحصائيًا
		الرتب الموجبة	0	.00	.00			
		التساوي	0					
مهارات التفكير	بعدي/ قبلي	الرتب السالبة	15	8.00	120.00	3.455	0.001	دال إحصائيًا
		الرتب الموجبة	0	.00	.00			
		التساوي	0					
مهارات الإدارة الصفية	بعدي/ قبلي	الرتب السالبة	15	8.00	120.00	3.428	0.001	دال إحصائيًا
		الرتب الموجبة	0	.00	.00			
		التساوي	0					
الدرجة الكلية	بعدي/ قبلي	الرتب السالبة	15	8.00	120.00	3.414	0.001	دال إحصائيًا
		الرتب الموجبة	0	.00	.00			
		التساوي	0					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

فيما يتعلق بالدرجة الكلية للأداءات التدريسية، توضح نتائج اختبار ويلكوكسون أن جميع الرتب كانت سالبة، مما يدل على تحسن أداء معلمي العلوم بعد التطبيق. حيث كانت المتوسطات لصالح التطبيق البعدي، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) في الأداءات التدريسية لصالح التطبيق البعدي، مما يعكس فعالية للبرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه.

فيما يتعلق بالمجالات الفرعية: القيمة الاحتمالية (.Sig) بين القياسين لكل مجال فيما يتعلق بـ(مهارات استخدام الحاسوب، مهارات التشارك والتواصل، مهارات التفكير، مهارات الإدارة الصفية) كانت تساوي (0.001) وهي أقل من مستوى دلالة (α=0.01)، وهذا يدل على أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين رتب درجات معلمي العلوم في (مهارات استخدام الحاسوب، مهارات التشارك والتواصل، مهارات التفكير، مهارات الإدارة الصفية) قبل وبعد التطبيق، لصالح التطبيق البعدي في كافة المجالات.

حساب حجم الأثر:

قام الباحثون بحساب حجم أثر البرنامج القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم المقاسة بواسطة بطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية وذلك بحساب (r_{prb}) معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة. وللكشف عن درجة التأثير قام الباحثون بحساب حجم الأثر الناتج عن توظيف العامل المستقل (البرنامج القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير) على العامل التابع (الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم) وفق معادلة التالية: (صافي، 2017، ص295).

$$r_{prb} = \frac{4T_1}{n(n+1)} - 1$$

جدول (7): مستويات حجم الأثر

قيمة r_{prb}	$r_{prb} < 0.4$	$0.4 \leq r_{prb} < 0.7$	$0.7 \leq r_{prb}$
حجم الاثر	ضعيف	متوسط	كبير

والجدول التالي يوضح حجم الأثر ودرجة التأثير على الأداءات التدريسية في بطاقة الملاحظة:

جدول (8): حجم أثر البرنامج القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم

المجال	قيمة T_1	قيمة r_{prb}	حجم التأثير
مهارات استخدام الحاسوب	120	1	كبير
مهارات التشارك والتواصل	120	1	كبير
مهارات التفكير	120	1	كبير
مهارات الإدارة الصفية	120	1	كبير
الدرجة الكلية	**120**	**1**	**كبير**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (r_{prb}) للدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة وللمجالات الفرعية تقع في مستوى "درجة التأثير الكبيرة "، مما يشير الى أن البرنامج القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير قد أسهم بشكل فعال في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ينص السؤال الثالث على: "هل يحقق البرنامج التدريبي القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير فاعلية عند معامل الكسب لبلاك (≤ 1.2) في الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم؟"

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بصياغة الفرض التالي: "لا يحقق البرنامج المقترح في تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير فاعلية عند معامل الكسب لبلاك (≤ 1.2) في الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم العامة". ولاختبار الفرضية قام الباحثون بحساب معدل الكسب لبلاك لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي، وجدول (9) يوضح معدل الكسب لبلاك.

جدول (9): يوضح معدل الكسب لبلاك للأداءات التدريسية لمعلمي العلوم

المجال	الدرجة الكلية	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	معدل الكسب لبلاك
مهارات استخدام الحاسوب	30	10.07	25.47	1.286
مهارات التشارك والتواصل	21	9.33	18.67	1.245
مهارات التفكير	24	8.00	20.67	1.320
مهارات الإدارة الصفية	21	8.73	18.47	1.258
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	**96**	**36.13**	**83.27**	**1.278**

يوضح جدول (9) أن البرنامج التدريبي القائم على تصميم المحتوى الرقمي المدعم بمهارات التفكير حقق فاعلية في الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم وفق معدل الكسب لبلاك حيث تساوي (1.278) للدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية، وكانت لكل مجال أيضًا تساوي (1.286، 1.245، 1.320، 1.258)، وهي قيم أكبر من حد القبول الأدنى لمعامل بلاك والذي يساوي (1.2).

تفسير النتائج ومناقشتها:

يرجع الباحثون فاعلية البرنامج التدريبي المعتمد على تصميم المحتوى الرقمي المدعّم بمهارات التفكير إلى ملاءمته لطبيعة البحث، حيث رُوعي فيه وضوح الأهداف التعليمية وملاءمتها لخصائص معلمي العلوم، كما شمل البرنامج المعارف والمهارات التي قدمت محتوى تدريبي حقيقي ساهم في تزويد المعلمين بالأداءات التدريسية الضرورية لمعلم القرن الحادي والعشرين. وقد تميز البرنامج بتسلسل معرفي منطقي ساعد على تعزيز الأداءات التدريسية، بالإضافة إلى تنوع أنشطته وأساليبه، وشمولية محتواه لجميع الأداءات المستهدفة، مما أتاح للمعلمين التقدم بشكل منظم نحو تحقيق الأهداف التعليمية. كما تضمن البرنامج وسائط متعددة مثل النصوص، والصور، ومقاطع الفيديو، والصوت، والإنفوجرافيك، مما ساهم في جذب انتباه المعلمين وزيادة دافعيتهم للتعلم، علاوة على ذلك، قدم البرنامج أدوات اتصال متزامنة وغير متزامنة، مثل مجموعة (واتس أب) التي أُنشئت لمناقشة المحتوى خارج اللقاءات الوجاهية. وقد وفّر البرنامج بيئة تفاعلية مستمرة حافظت على دافعية المعلمين نحو التعلم، كما تميز بتقديم محتواه بأسلوب غير تقليدي يجمع بين عناصر الجدة والحداثة، لقد لفت البرنامج انتباه المعلمين وساهم في تحسين أدائهم. حيث ركز البرنامج على دمج مهارات الحاسوب مع مهارات التفكير، وهو ما أتاح للمعلمين تصميم محتوى رقمي يعزز مهارات التفكير، كما ساعد في تعزيز مهارات الإدارة الصفية والتشارك والتواصل، مما أدى إلى خلق بيئة صفية تفاعلية محفزة على التفكير، بالإضافة إلى ذلك، زادت فاعلية اللقاءات الوجاهية من خلال إشراك المعلمين في عمليات التفكير وحل المشكلات بشكل مباشر.

هذا وجاءت نتائج البحث متفقة مع ماتوصلت إليه الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية تطوير البرامج التدريبية أثناء الخدمة لتلبية احتياجات معلمي القرن الحادي والعشرين، فقد أظهرت دراسة محمد (2018) فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تعزيز مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية وفقاً لمهارات القرن الحادي والعشرين، كما أكدت دراسة عبد الحميد (2019) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين الأداء التدريسي

للطلاب المعلمين في مادة العلوم. من جهة أخرى، تناولت دراسة العنزي (2020) الممارسات التدريسية لمعلمات الفيزياء في سياق مهارات القرن الحادي والعشرين. وأظهرت دراسة البسيوني وآخرون (2021) فاعلية برنامج يعتمد على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية الأداءات التدريسية لدى معلمي الرياضيات.

توصيات الدراسة:

وبناءً على النتائج التي خلصت لها الدراسة، يُوصي الباحثون بما يلي:

- إعادة تقييم طبيعة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم، لتكون متوافقة مع متغيرات العصر وتحديات الواقع، وذلك من قبل قسم الإشراف ومراكز التدريب في وزارة التربية والتعليم.
- تنظيم برامج تدريبية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة، تركز على تصميم المحتوى الرقمي وتعزيز مهارات التفكير والمهارات الأخرى، مع توجيههم لدمج تلك المهارات بالمناهج الدراسية.
- تشجيع معلمي العلوم على التطوير الذاتي وتوجيههم نحو التدريب من خلال مراكز التدريب أو الدورات التدريبية عن بعد.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

الأسطل، نور الهدى. (2018). *فاعلية برنامج مقترح قائم على الحوسبة السحابية في تنمية كفايات تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة الأزهر*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة، فلسطين.

إسكندر، رامي زكي. (2019). توظيف أنماط العصف الذهني ببيئة تدريب تعاوني افتراضية لتنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المتطور لدى أخصائي التصميم التعليمي واتجاهاتهم نحوها. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، (68)، 287-366.

بدارنة، عبد الله. (2020). *دور التعليم الرقمي في مواجهة الأزمات والتحديات الراهنة*. ورقة مقدمة لمؤتمر التعليم الالكتروني وجودة الحياة في التنمية المستدامة، القاهرة: مصر، 29-30 مايو.

البدور، أحمد حسن. (2016). فاعلية التدريس باستخدام المحتوى الرقمي المطور لمقرر دراسي بجامعة الملك سعود على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوه. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (55)، 23-40.

البسيوني، محمد؛ ومحمد، إبراهيم؛ وحسن، شيماء؛ وزغلول، منال. (2021). فاعلية برنامج قائم على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية الأداءات التدريسية لدى معلمي الرياضيات. *مجلة كلية التربية-جامعة بور سعيد*، (36)، 2090-5319.

بشارات، ميساء. (2022). الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم في فلسطين: الواقع والتحديات. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينين للأداب والدراسات التربوية والنفسية*، 2(6)،74-89.

جدعون، بيبر؛ وإسماعيل، الغريب. (2024). *تطوير هندسة المناهج الدراسية للتعليم من أجل المستقبل بالدول العربية*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. https://www.alecso.org/publications/books/تطوير-هندسة-المناهج-الدراسية-للتعليم/

حامد، نهلة؛ وأبشر، أسامة. (2018). انعكاسات التعليم الرقمي وأثره على النمو المعرفي وقدرات الإنسان. *المجلة العربية للتربية النوعية*، السودان، 8 (2)، 123-145.

الحراسيس، أمل. (2023). *فاعلية برنامج تدريبي في إكساب معلمي المرحلة الأساسية لمهارات تصميم وإنتاج محتوى رقمي تفاعلي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة العربية المفتوحة-الأردن.

الحربي، حنان. (2020). فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس*، 4 (44)، 259-306.

الحطيبي، دينا عبد الحميد. (2018). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 1 (4)، 261-291.

حلس، داوود؛ وأبو شقير، محمد. (2017). *محاضرات في مهارات التدريس*. متاح عبر الرابط التالي: https://www.academia.edu/15585470.

الدايل، صفية. (2022). أثر برنامج تدريبي قائم على عمليات التصميم التعليمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 38(4)، 31-80.

زغير، رهام.(2020). واقع برامج اعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية: (دراسة نوعية). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،28(3) 708-724.

زين العابدين، م .(2021) فاعلية برنامج تدريسي قائم على مهارات التفكير الناقد في تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية . *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 29.(2)

السميع، سارة. (2022). تصور مقترح لتنمية الثقافة الرقمية لدى معلمي التعليم الثانوي في ظل انعكاسات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، 2(105)، 498-549.

السويلميين، منذر. (2020). فاعلية تدريس استراتيجية دورة التعلم الخماسية(ES5) على تنمية مهارات التفكير في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية*، 28(2). 270-289.

الشديفات، على (2022). دور التعليم الالكتروني في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء أثناء جائحة كرونا. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 5(1)،47-65.

الشمالي، محمود؛ أيوب، عبد الكريم؛ وجيتاوي، عمر. (2023). مستوى الممارسات التدريسية المرتبطة بطبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. *مجلة أفاق للبحوث والدراسات، المركز الجامعي الزي الجزائر*، 3 (1)، 193-217.

صلاح الدين، حنيش؛ ومحمد، ألباي. (2020). متطلبات بناء القدرات والمهارات التعليمية في بيئة رقمية متغيرة. *مجلة إكس بروفيسو، جامعة الحامة الأخضر*، 5(2)، 78-103.

صافي، سمير. (2017). *مقدمة في الاحصاء التربوي باستخدام SPSS*، مكتبة آفاق للنشر.

عبد الحكيم، منى. (2023). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض مهارات التحول الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، 2 (116)، 805-880.

عبد الحميد، وفاء. (2019). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء مهارات القرن (21) في تنمية الأداء التدريسي للطالب معلم العلوم، *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، (20)، 169-221.

عبد الحي، غندور؛ الدسوقي، محمد ؛ وعطية، كامل .(2019). فاعلية المحتوى التعليمي الرقمي القائم على المدخل البنائي في تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، جامعة حلوان*،9(25)،209-246.

عبد الرؤوف، مصطفى الشيخ. (2017). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير توجه STEM، *المجلة المصرية للتربية العملية*، 20(7)، 137-190.

عبد الهادي، وعياد. (2009). *استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق*. دار وائل للنشر والتوزيع.

العشيري، إيمان عثمان. (2019). تصميم استراتيجية مقترحة لبناء المحتوى الرقمي ببيئات التعلم التكيفية قائمة على تحليلات التعلم، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 22، 50-83.

العنزي، وفاء. (2020م). الممارسات التدريسية لمعلمات الفيزياء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، 36(4)، 434-464.

عبود، رامي. (2013). *نحو استراتيجية عربية لصناعة المحتوى الرقمي*. مركز دراسات الوحدة العربية.

عودة، ثناء مليجي. (2019). المستحدثات التكنولوجية المعاصرة وعلاقتها بتنمية معلم القرن الحادي والعشرين مهنياً. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، 74 (2)، 37-97.

غديري، مروة؛ كحولي، شفيقة. (2019). القبعات الستة وكيمياء الدماغ. *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، 12 (1)، 30-38.

محمد، كريمة (2018). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 21 (8)، 81-130.

المطيعي، ميسره. (2020). أثر تصميم محتوى رقمي تفاعلي في تحسين مستوى الطلاب لمقرر تقنيات الطباعة في برامج التصميم الجرافيكي الأكاديمي. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، 5(20)، 500-521.

المقاطي، بدر؛ وبريكيت، أكرم. (2021). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارت الطلاقة القرائية. *ادارة البحوث والنشر العلمي، جامعة أسيوط*، 37(11)، 249-302.

نافع، نشوى؛ وعبد الغفار، تيوليب. (2018). نموذج مقترح لمعايير تقييم المقررات الإلكترونية في ضوء متطلبات الجودة بجامعة نجران. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 97(1)، 431–443.

نظير، أحمد. (2022). تطوير محتوى رقمي باستخدام تكنولوجيا سلسلة الكتل (Blockchain) ببيئة المنصات الالكترونية وأثره في الدافعية للانجاز وإكساب أساليب تعليم الكبار لدى الطالب المعلم بكلية التربية النوعية. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، 32(4)، 81-217.

الهسي، جمال حمدان. (2012). *واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة (رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة الأزهر- غزة.

الهناني، عبد الله؛ وعتمان، الشحات؛ وأبو العنين، يسري. (2024). فاعلية برنامج تدريبي الكتروني في تنمية مهارات انتاج المحتوى الرقمي لدى معلمي تقنية المعلومات بسلطنة عمان واتجاهاتهم نحوه. *مجلة كلية التربية بجامعة دمياط*، 39(88)، 143-210.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Gideon, B., & Ismail, A. (2024). *Developing curriculum architecture for education for the future in Arab countries*. Arab Organization for Education, Culture and Science. https://www.alecso.org/publications/books/

Heles, D., & Abu Shuqair, M. (2017). *Lectures on teaching skills*. Retrieved from: https://www.academia.edu/15585470

O'Donoghue, P. (2012). *Statistics for Sport and Exercise Studies*: An Introduction. Routledge.

Rosyidi, P. S., Ali, D., & Henry, P. (2024). A structural Correlation Model of EFL Teacher's Technological pedagogical Content Knowledge and Their Teaching Effectiveness. *Language Teaching Research Quarterly*, 40, 147–160. [CrossRef]

Smith, J. A., & Lee, K. (2023). Higher order thinking skills in science learning: A systematic review from 2014–2023. *International Journal of Science Education*, 45(3), 210–230.

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abboud, R. (2013). Towards an Arab strategy for the digital content industry. Beirut: Center for Arab Unity Studies.

Abdel Hadi, W., & Ayad. (2009). *Strategies for learning thinking skills: Between theory and application*. Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Abdel Hakim, M. (2023). The effectiveness of a training program based on technological innovations in developing some digital transformation skills among primary school teachers. *Educational Journal*, Sohag University, 2(116), 805-880.

Abdelhamid, W. (2019). The effectiveness of a proposed training program in light of 21st-century skills in developing the teaching performance of science student-teachers. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, (20), 169–221.

Abdel Hay, G., El-Dessouki, M., & Atiya, K. (2019). The effectiveness of digital educational content based on the constructivist approach in developing programming skills among preparatory school students. *Journal of Educational and Social Studies*, Helwan University, 9(25), 209–246.

Abdel Raouf, M. S. (2017). A proposed vision to develop the teaching performance of science teachers at the preparatory stage in light of STEM orientation standards. *Egyptian Journal of Practical Education*, 20(7), 137–190.

Al-Anzi, W. (2020). Teaching practices of physics teachers in the light of 21st -century skills. *Scientific Journal of Education Faculty*, Assiut University, 36(4), 434-464.

Al-Asatl, N. (2018). The effectiveness of a proposed program based on cloud computing in developing science teaching competencies among female student teachers at the Faculty of Education, Al-Azhar University, (Unpublished master's thesis), Gaza, Palestine.

Al-Ashery, I. (2019). Designing a proposed strategy for building digital content in adaptive learning environments based on learning analytics. *Journal of Research in Specific Education*, (22), 50–83.

Al-Badr, A. (2016). The effectiveness of teaching using developed digital content of a course at King Saud University on students' achievement and their attitudes. *Saudi Society for Educational and Psychological Sciences*, (55), 23–40.

Al-Bassiouni, M., Mohamed, I., Hassan, S., & Zaghloul, M. (2021). The effectiveness of a program based on sustainable development and 21st-century skills in developing teaching performances of math teachers. *Journal of Education Faculty*, Port Said University, (36), 2090–5319.

Al-Dail, S. (2022). The effect of a training program based on instructional design processes in developing life skills among female students at Princess Nourah University in Saudi Arabia. *Scientific Research and Publishing Department*, Faculty of Education, Princess Nourah University, 38(4), 31-80.

Al-Harases, A. (2023). The effectiveness of a training program in equipping basic stage teachers with skills of designing and producing interactive digital content (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Arab Open University – Jordan.

Al-Harbi, H. (2020). The effectiveness of teacher training programs based on educational technology and multimedia in achieving total quality management in education from teachers' perspectives in Kuwait. *Journal of the Faculty of Education*, Ain Shams University, 4(44), 259–306.

Al-Hassi, J. (2012). The reality of teacher preparation in the faculties of education in the universities of the Gaza Strip in light of the comprehensive quality standards. (Unpublished master's thesis), Al-Azhar University – Gaza.

Al-Hinani, A., Otman, A., & Abu Al-Anin, Y. (2024). The effectiveness of an electronic training program in developing digital content production skills among information technology teachers in the Sultanate of Oman and their attitudes toward

it. *Journal of the Education Faculty,* Damietta University, 39(88), 143-210.

Al-Hutaibi, D. A. (2018). Evaluation of science teachers' teaching performance at the intermediate stage in light of 21st-century skills. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 1(4), 261-291.

Al-Maqati, B., & Breqet, A. (2021). Evaluation of the teaching performance of "My Beautiful Language" subject teachers in light of reading fluency skills. *Scientific Research and Publishing Department,* Assiut University, 37(11), 249–302.

Al-Suwailmyeen, M. (2020). The effectiveness of teaching using the 5E learning cycle strategy in developing science thinking skills among eighth-grade students in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Studies*, The Islamic University, 28(2), 270–289.

Al-Samie, S. (2022). A proposed vision for developing digital culture among secondary school teachers in light of the implications of the Fourth Industrial Revolution. *Educational Journal*, Sohag University, 2(105), 498–549.

Al-Shadifat, A. (2022). The role of e-learning in improving the academic achievement of secondary school students in government schools in Zarqa Governorate during the Corona pandemic. *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 5(1), 47–65.

Al-Shamali, M., Ayoub, A., & Jeitawi, O. (2023). The level of teaching practices related to the nature of the scientific endeavor among upper basic stage science teachers in Palestine. *Afaq Journal for Research and Studies*, El-Oued University – Algeria, 3(1), 193-217.

Badarna, A. (2020). The role of digital education in facing current crises and challenges. Paper presented at the Conference on E-learning and Quality of Life in Sustainable Development, Cairo, Egypt, May 29–30.

Basharat, M. (2022). The creative performance of science teachers in Palestine: Reality and challenges. *Journal of the Palestinian Educators Association for Literature, Educational and Psychological Studies*, 2(6), 74–89.

Ghediri, M., & Kahouli, C. (2019). The Six Thinking Hats and Brain Chemistry. *Al-Academia Journal of Social and Human Studies,* 12(1), 30–38.

Haryani, E., Cobern, W. W., Pleasants, B. A.-S., & Fetters, M. K. (2024). Integrating 21st-century skills in science classrooms. *Journal of Science Education*, 29(2), 45–60.

Hamid, N., & Abshir, O. (2018). The implications of digital education and its impact on cognitive growth and human abilities. *Arab Journal for Qualitative Education*, Sudan, 8(20), 123-145.

International Society for Technology in Education. (2017). ISTE standards for educators. https://www.iste.org/standards/educators

Iskander, R. Z. (2019). Employing brainstorming patterns in a virtual cooperative training environment to develop advanced digital content production skills among instructional design specialists and their attitudes toward it. *Educational Journal of the Faculty of Education,* Sohag University, (68), 287-366.

Mahgoub, Y., & Elyas, S. (2014). Development of Teacher Performance and its Impact on THE Quality of the Educational Process. *Pen see journal*, 76(2), 169–179.

Mohamed, K. (2018). A proposed training program to develop the teaching performance skills of secondary school physics teachers in light of 21st-century skills. *Egyptian Journal of Scientific Education*, 21(8), 81–130.

Motayea, M. (2020). The effect of designing interactive digital content in improving students' performance in the printing techniques course in academic graphic design programs. *Journal of Architecture, Arts and Human Sciences*, 5(20), 500–521.

Nafe', N., & Abdel-Ghaffar, T. (2018). A proposed model for evaluating e-courses in light of quality requirements at Najran University. *Arab Studies in Education and Psychology Journal*, 97(1), 431–443.

Nazir, A. (2022). Developing digital content using blockchain technology in e-platform environments and its impact on achievement motivation and acquiring adult learning methods among student teachers in the Faculty of Specific Education. *Egyptian Association for Educational Technology*, 32(4), 81–217.

Oudah, S. M. (2019). Contemporary technological innovations and their relation to developing the 21st-century teacher professionally. *Journal of the Faculty of Education*, Tanta University, 74 (2), 37-97.

Safi, S. (2017). *Introduction to Educational Statistics Using SPSS.* Afaq Publishing House.

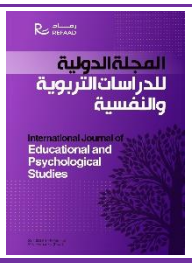
Salah Addin, H., & Mohamed, A. (2020). Requirements for building educational skills and competencies in a changing digital environment. *Ex Professo Journal*, Al-Hama Al-Khadra University, 5(2), 78–103.

Zain Al-Abideen, M. (2021). The effectiveness of a teaching program based on critical thinking skills in developing achievement and scientific thinking among preparatory stage students. *Journal of Educational and Social Studies*, 29(2).

Zughair, R. (2020). The reality of teacher preparation programs in faculties of educational sciences: A qualitative study. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28(3), 708–724.

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 4, 2025, pp. 558 - 576



Examining the Factor Structure of Sustainable Leadership Scale in School Context: An Empirical Study on Secondary Schools in Mecca

Alaa M. Alharbi[1], Saleh A. Alqarni[2], Mohammed A. Alzubaidi[3] Hamzah D. Alzubaidi[4]

[1,2,3,4] Faculty of Education, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Alaa Alharbi (aalharbi2312@stu.kau.edu.sa)

فحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة في السياق المدرسي: دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية بمكة المكرمة

علاء مساعد الحربي[1]، صالح علي القرني[2]، محمد علي الزبيدي[3]، حمزة ذاكر الزبيدي[4]

[4,3,2,1] كلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز- جدة- المملكة العربية السعودية.

*الباحث المراسل: علاء الحربي (aalharbi2312@stu.kau.edu.sa)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/5/6	2025/5/14	2025/5/22

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.2

Abstract:

Objectives: This study aimed to investigate the factorial structure of a multidimensional scale measuring sustainable leadership, and to assess the goodness-of-fit of its measurement model within the Saudi school context. It also examined the extent to which sustainable leadership dimensions are practiced by secondary school principals in Mecca as perceived by teachers.

Methods: A quantitative approach using cross-sectional survey design was employed. Data were collected from a sample of (369) secondary school teachers.

Results: The results of the exploratory and confirmatory factor analyses, based on a random subsample of (200) male and female teachers, revealed that the Sustainable Leadership Scale demonstrates a high degree of construct validity and a good level of model fit with the collected field data, confirming its reliability and applicability within the Saudi educational context. The findings further indicated that high school principals in Mecca practice sustainable leadership at a high level with slight variations across the dimensions. The dimensions of "Ethical Behavior," "Building a Leadership Team," and "Sustaining Learning" ranked highest with very high practice levels, while the dimensions of "Human Resource Development," "Setting Long-Term Goals," and "Social Responsibility" ranked lower with relatively moderate practice levels, though still within the high practice range.

Conclusions: Based on these findings, the study concludes with a discussion of key limitations and plausible implications for future research and educational practice.

Keywords: *Sustainable leadership; School principals; Secondary schools; Factor structure.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى فحص البنية العاملية لمقياس متعدد الأبعاد للقيادة المستدامة والتحقق من مطابقة نموذج القياس مع البيانات الميدانية في السياق المدرسي السعودي. كما هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة لأبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي باستخدام تصميم المسح المستعرض، وطبّقت على عينة إجمالية مكونة من (369) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية بمكة المكرمة.

النتائج: كشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، بناءً على عينة فرعية عشوائية من (200) معلم ومعلمة، أن مقياس القيادة المستدامة يتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي وجودة مطابقة جيدة مع البيانات الميدانية التي تم جمعها، ما يؤكد موثوقيته وصلاحيته في السياق التعليمي السعودي. كما أظهرت النتائج أن مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة يمارسون القيادة المستدامة بدرجة عالية، مع تفاوت طفيف في مستوى ممارسة الأبعاد. حيث جاءت أبعاد "السلوك الأخلاقي" و"بناء فريق العمل القيادي" و"استدامة التعلم" في المراتب الأولى بدرجة ممارسة عالية جدًا، في حين جاءت أبعاد "تنمية الموارد البشرية" و"بناء الأهداف طويلة الأمد" و"المسؤولية الاجتماعية" في مراتب أدنى بدرجات ممارسة أقل نسبيًا، وإن كانت لا تزال ضمن درجة ممارسة عالية.

الخلاصة: في ضوء هذه النتائج، تم مناقشة أبرز الاستنتاجات والقيود، وتقديم مجموعة من التوصيات الموجهة للبحوث المستقبلية، والسياسات والممارسات التعليمية ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: *القيادة المستدامة؛ مديري المدارس؛ المدارس الثانوية؛ البنية العاملية.*

الاستشهاد

Citation

الحربي، علاء، وآخرون. (2025). فحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة في السياق المدرسي: دراسة تطبيقية في المدارس الثانوية بمكة المكرمة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (4)، 558-576.

Alharbi, A. M., et al. (2025). Examining the Factor Structure of Sustainable Leadership Scale in School Context: An Empirical Study on Secondary Schools in Mecca. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 558-576. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.2 [In Arabic]

المقدمة:

في ظل التحولات المتسارعة في البيئة التعليمية تنامت الحاجة إلى أنماط قيادية قادرة على تحقيق التوازن بين متطلبات الحاضر واستشراف المستقبل. حيث لم تعد أنماط وسلوكيات القيادة التقليدية كافية لمواكبة التحديات المتزايدة وتعقيدات البيئة التعليمية. وتُعد القيادة المستدامة من التوجهات الحديثة التي تهدف إلى دعم استمرارية التحسين، وتعزيز كفاءة الأداء في المؤسسات التعليمية. وانطلاقًا من هذا الواقع، تتجلى أهمية تبني ممارسات قيادية قائمة على مبادئ الاستدامة في السياق المدرسي، بوصفها نهجًا استراتيجيًا نحو تعزيز الممارسات القيادية الفاعلة داخل المدارس.

وقد شهدت السنوات الأخيرة تطوّر جوهري في نظريات القيادة المدرسية، حيث لم يعد التركيز منصبًّا على تحقيق الأهداف التشغيلية قصيرة المدى، بل برزت الحاجة إلى تبني ممارسات قيادية مستدامة تضمن استمرارية تطوير المؤسسات التعليمية وتعزيز كفاءتها على المدى الطويل (الخضير، 2021). ويعكس هذا التطور أهمية إعادة النظر في الأنماط القيادية التقليدية، واستبدالها بمقاربات أكثر استدامة، تتيح للمؤسسات التعليمية بناء بيئة ديناميكية قادرة على التكيف مع التحديات المتغيرة، والارتقاء بجودة الأداء الإداري والتعليمي. ومن هذا المنطلق، تبلور مفهوم القيادة المستدامة بوصفه نهجًا إداريًا حديثًا، يهدف إلى تحقيق التوازن بين تعزيز الأداء المؤسسي، وتنمية رأس المال البشري، وترسيخ ثقافة الابتكار والاستدامة (Farooq, 2019). ويقوم هذا النموذج على إرساء ممارسات قيادية طويلة الأجل، تستهدف ضمان الاستقرار التنظيمي، وتعزيز التطوير المهني للكوادر التعليمية، وإيجاد بيئة محفزة للتعلم المستمر (Hargreaves & Fink, 2004).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن تطبيق مبادئ القيادة المستدامة يسهم في تحسين الأداء المؤسسي، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي، وتعزيز بيئة مدرسية داعمة ومحفزة (Cook, 2014; Awan & Khan, 2021). فضلًا عن ذلك، يؤكد سونج وريزال (Song & Rizal, 2023) أن القيادة المستدامة تؤدي دورًا محوريًا في تحقيق استقرار المؤسسات التعليمية، وتعزيز كفاءة المعلمين، وتحسين البيئة المدرسية. كما أظهرت دراسة عوض الله وآخرون (2019) أن اعتماد ممارسات القيادة المستدامة يسهم في رفع جودة الأداء الإداري والتعليمي في المدارس، من خلال دعم الابتكار المؤسسي، وتطوير الكفاءات المهنية، وترسيخ استراتيجيات إدارية قائمة على مبادئ الاستدامة والتطوير المستمر. وانطلاقًا من أهمية بناء مؤسسات تعليمية قادرة على الاستدامة، توفر القيادة المستدامة إطارًا إداريًا متكاملًا، يتيح لهذه المؤسسات تحقيق توازن ديناميكي بين الأهداف التعليمية الحالية واحتياجات المستقبل (Hargreaves & Fink, 2004). ويتجسد هذا التوجه عبر تنفيذ ممارسات تضمن التحسين المستمر داخل المؤسسة، من خلال تعزيز التعلم العميق، وتهيئة بيئة مدرسية محفزة على الابتكار، وتعزيز الشراكات المجتمعية، والاستثمار في تنمية الموارد البشرية، لضمان استدامة الأداء التعليمي (Cook, 2014).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بالقيادة المستدامة، إلا أن الدراسات المعنية بقياس ممارساتها لا تزال محدودة على حد علم الباحثين، مما يستدعي مزيدًا من البحث لتطوير مقاييس مقننة تستند إلى أسس علمية وإحصائية متينة، تضمن دقة تقييم هذه الممارسات. ويُعد تطوير أدوات القياس من المرتكزات الأساسية في أبحاث التعليم، إذ تُسهم في رفع دقة وموثوقية النتائج ومواءمتها مع الواقع الميداني، مما يتيح توظيفها لدعم عمليات صنع القرار وتوجيه السياسات التعليمية (Kline, 2005). كما يُسهم توظيف الأساليب الإحصائية المتقدمة في دراسة القيادة المستدامة في فهم العوامل المؤثرة في نجاحها، وتوفير نتائج يمكن الاستناد إليها في تبنّي استراتيجيات تطويرية أكثر كفاءة وفعالية (Hargreaves & Fink, 2006). وقد أكدت الأدبيات أن وجود أدوات قياس موثوقة يمثل أساسًا جوهريًا لدعم استدامة ممارسات القيادة المستدامة، وتحقيق نتائج دقيقة يمكن الاستناد إليها. حيث يشير هارجريفز وجودسون (Hargreaves & Goodson, 2006) إلى أن تحقيق القيادة المستدامة يتطلب بناء قدرات تنظيمية طويلة الأمد، مقرونة بآليات تقييم مستمرة لقياس أثرها وضمان التحسين الدائم وتفادي النتائج المؤقتة. ومن هذا المنطلق، فإن التحقق من البنية العاملية للمفاهيم المدروسة، يُعد خطوة جوهرية نحو بناء فهم أعمق لممارسات القيادة المستدامة، ويُمكّن الباحثين من استكشاف مدى تأثير هذه الممارسات على جودة التعليم وكفاءة الإدارة المدرسية.

وتأسيسًا على المعطيات السابقة، تهدف هذه الدراسة إلى فحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة، وتقييم مدى صلاحيته وموثوقيته لدى مديري المدارس في السياق التعليمي السعودي، إضافةً إلى التعرف على واقع ممارستها لدى مديري المدارس الثانوية في مكة المكرمة من منظور المعلمين. وتبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها لأحد المفاهيم القيادية الحديثة، الذي لا يزال لم يحظ باهتمام كافي في الأدبيات الإدارية والتعليمية العربية. إذ تسعى إلى توسيع الفهم النظري لهذا النمط القيادي ضمن السياق المدرسي السعودي، بما يساهم في سد فراغًا معرفيًا ملحوظًا في هذا المجال. كما تكمن أهمية الدراسة في تكييف إطار قياس منهجي يمكن الاستفادة منه في رصد وتحليل مستوى ممارسة القيادة المستدامة في البيئات المدرسية المحلية، خاصة في ظل محدودية الدراسات العربية الميدانية التي تناولت هذا النمط من القيادة.

تستعرض الورقة بدايةً مشكلة الدراسة وأسئلتها، مع تسليط الضوء على أهميتها، وبيان حدودها. يلي ذلك عرض للإطار النظري، ومن ثم استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة. يتبع ذلك توضيح لمنهجية الدراسة والإجراءات المتبعة لجمع وتحليل البيانات. يتم بعد ذلك عرض ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بفحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة ومدى صلاحيته في البيئة التعليمية السعودية، وكذلك واقع ممارستها لدى مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة. تُختتم الورقة بمناقشة الاستنتاجات الرئيسة للدراسة، واستعراض قيودها المنهجية، إلى جانب تقديم مجموعة من التوصيات الموجهة لكل من البحوث المستقبلية والممارسات والسياسات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

شهدت إدارات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية تطورات تنظيمية متسارعة، لا سيما مع تطبيق نظام المسارات الذي تم إطلاقه عام 1444هـ؛ مما أسفر عن تغييرات جوهرية في أدوار القيادات المدرسية ومسؤولياتها الإدارية. وقد أظهرت التقارير أن نسبة كبيرة من مديري المدارس يكرسون

جزءً كبيرًا من وقتهم للمهام الإدارية التقليدية، بدلًا من التركيز على التطوير الاستراتيجي وتعزيز الأداء المؤسسي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). كما تشير عدد من الدراسات إلى أن الاعتماد المستمر على الأساليب الإدارية التقليدية، إلى جانب محدودية الفرص التدريبية، يشكلان تحديًا أمام مديري المدارس الثانوية في تبني نماذج قيادية مستدامة تتسم بالمرونة والاستمرارية (الحميدي، 2019؛ النصير، 2022).

ورغم ذلك، هناك توجهات متزايدة نحو تعزيز القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية، وفقًا لما أشارت إليه عدد من الدراسات المحلية (يونس، 2017؛ الخضير، 2021). كما تؤكد بعض الدراسات الدولية على أهمية هذا التوجه في البيئات التعليمية المختلفة (Cook, 2014). إلا أن غياب مقياس معياري دقيق وموثوق لقياس ممارسات القيادة المستدامة لا يزال يمثل عائقًا أمام تطوير هذا المجال. حيث تعتمد المقاييس الحالية على أطر نظرية لم يتم اختبارها بشكل كافٍ في السياقات التعليمية المحلية. وعلى الرغم من ظهور بعض المحاولات لإنتاج مقاييس للقيادة المستدامة (مثل: الخمايسة، 2022؛ اشتيوي، 2017؛ يونس، 2017)، إلا أن الحاجة لا تزال قائمة إلى تطوير أداة قياس قائمة على أسس إحصائية متينة وبنية عاملية صحيحة، يمكن من خلالها تقييم مدى تبني القيادة المستدامة وتحليل انعكاساتها على البيئة المدرسية.

ويُعد مقياس الخمايسة (2022) أحد أحدث هذه المحاولات في قياس القيادة المستدامة، إذ استند في تطويره إلى المبادئ السبعة لهارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006)، كم يتسم بشموليته وتغطيته للجوانب الإدارية، والتطويرية، والاجتماعية للقيادة المستدامة، مما جعله أداة قياس جيدة. ورغم استخدام مقياس الخمايسة (2022) في بعض الدراسات التطبيقية داخل السياق السعودي، مثل دراسة الزبيدي وآخرون (2023)، إلا أن هذه الدراسات ركزت على قياس درجة الممارسة ولم تتطرق إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس أو تحليل بنيته العاملية. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى دراسة علمية متخصصة لفحص البنية العاملية للمقياس والتأكد من صلاحيته وموثوقيته في البيئة التعليمية السعودية.

بناءً على ذلك، تأتي هذه الدراسة بهدف فحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة الذي أعده الخمايسة (2022)، والتأكد من صلاحية المقياس وموثوقيته في البيئة التعليمية المحلية بناءً على بيانات ميدانية مستمدة من المدارس الثانوية بمكة المكرمة، ومن ثم التعرف على واقع ممارستها لدى مديري هذه المدارس من وجهة نظر المعلمين. ومن خلال ذلك، تسعى الدراسة إلى تقديم توصيات تسهم في تعزيز ممارسات القيادة المستدامة، وترسيخها كنمط قيادي فاعل يمكّن مديري المدارس من تحقيق الأهداف التعليمية، بما يتماشى مع التحولات التنظيمية والتوجهات الاستراتيجية الحديثة. وتأسيسًا على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

- ما نموذج البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة في ضوء تطبيقه في السياق المدرسي بمكة المكرمة؟
- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة لأبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- فحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة في ضوء تطبيقه في السياق المدرسي بمكة المكرمة.
- التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة لأبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الحاجة إلى تطوير مقياس محكّم ومقنن لتقييم ممارسات القيادة المستدامة، والتحقق من خصائصه السيكومترية، بما يُسهم في إثراء الأدبيات العربية من خلال توفير أداة قياس معيارية وموثوقة لدراسة هذا النمط القيادي في البيئة التعليمية المحلية. حيث تهدف الدراسة إلى اختبار البنية العاملية لمقياس متعدد الأبعاد للقيادة المستدامة، والتحقق من مدى توافقه مع النموذج المفترض، بما يعزز موثوقية النتائج ويساعد في تقديم فهم أكثر دقة لمستوى تبني القيادة المستدامة في المدارس بشكل خاص. علاوةً على ذلك، تسهم الدراسة في ردم الفجوة البحثية المتعلقة بمحدودية، وربما غياب، أدوات القياس المعتمدة للقيادة المستدامة في السياقات التعليمية العربية، حيث يمكن أن يشكّل تقيم صلاحية وموثوقية المقياس المقترح إطارًا نظريًا وعمليًا للقياس يمكن للبحوث المستقبلية الاستفادة منه في تقييم مستوى ممارسة القيادة المستدامة في السياق المحلي. كما أن نتائج الدراسة قد تسهم في توجيه صانعي القرار والممارسين في التعليم العام نحو تبنّي استراتيجيات قائمة على الأدلة لتعزيز القيادة المستدامة، بما ينعكس إيجابًا على تطوير البيئة المدرسية، وتحسين جودة الإدارة التعليمية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة القيادة المستدامة لدى مديري المدارس وفقًا للأبعاد السبعة التالية: استدامة التعلم، وتبني الأهداف طويلة الأمد، وبناء فريق عمل قيادي، والمسؤولية الاجتماعية، وتعزيز الإبداع والموهبة، وتنمية الموارد البشرية، والالتزام بالسلوك الأخلاقي.
- الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمكة المكرمة.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية التابعة تنظيميًا للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1445/1446هـ - 2024/2025م.

مصطلحات الدراسة:

تُعرَّف القيادة المستدامة (Sustainable Leadership) بأنها نهج قيادي يسعى إلى الحفاظ على إمكانات الأجيال القادمة وضمان جودة حياتهم، مع إعطاء الأولوية لاحتياجات الآخرين على حساب المصالح الشخصية للقائد، بالإضافة إلى مراعاة المتطلبات المستقبلية لمختلف أصحاب المصلحة (Peterlin et al., 2015). كما تُعرَّف، وفقًا لكروسبي (Crosby, 2016)، بأنها أسلوب قيادي يعتمد على تبنّي رؤية طويلة الأمد في تنفيذ العمليات، والقدرة على مواجهة المخاطر بمرونة، مع التزام شخصي بمبادئ الاستدامة ودمج ممارساتها في عملية صنع القرار المؤسسي. أما هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006) فقد وصفا القيادة المستدامة بأنها: "نهج قيادي يتميز بالاستمرارية والانتشار والاستدامة بين الأفراد، حيث تُعد مسؤولية جماعية لا تستنزف الموارد البشرية أو المالية دون داعٍ، بل تسعى إلى الحد من التأثيرات السلبية على البيئة التعليمية والمجتمع. كما تهدف إلى بناء بيئة تنظيمية تتسم بالتنوع، مما يعزز تبادل الأفكار ويسهم في تطوير ممارسات فعالة داخل مجتمعات التعلم والتطور المشترك." (p. 272).

وبناءً على ما سبق، تُعرَّف القيادة المستدامة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مجموعة من الممارسات القيادية والإدارية التي ينتهجها مديرو المدارس الثانوية في مكة المكرمة، بهدف إحداث تغيير تربوي مستدام يلبي احتياجات الأجيال الحالية والمستقبلية، ويعزز تنمية المعلمين المتميزين، ويمكّن الطلاب من امتلاك الكفاءات القيادية اللازمة لدعم مجتمعات مستدامة تتميز بالمسؤولية والتطور المستمر. وتتجلى هذه الممارسات في الاستمرارية في التعلم، وبناء الأهداف طويلة الأمد، وتشكيل فرق قيادية فعالة، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، ورعاية الإبداع والموهبة، وتنمية الموارد البشرية، والالتزام بالسلوك الأخلاقي. وتُقاس إجرائيًا بفحص الدرجة الكلية لاستجابات المعلمين على فقرات المقياس المعتمد في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: فلسفة القيادة المستدامة ونشأتها

شهدت نظريات القيادة تحولًا ملحوظًا خلال العقود الأخيرة، حيث لم يعد التركيز مقتصرًا على تحقيق الأهداف التشغيلية قصيرة المدى، بل برزت الحاجة إلى تبني نماذج قيادية مستدامة تضمن تحقيق التوازن بين الأبعاد البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية في المؤسسات التعليمية والإدارية (Liao et al., 2017). ويستند مفهوم القيادة المستدامة إلى مبادئ الاستدامة التي تعزز استمرارية التطوير المؤسسي، وهو ما أصبح ركيزة أساسية في الفكر القيادي الحديث بعد أن اكتسبت التنمية المستدامة زخمًا واسعًا في أواخر الثمانينيات الميلادية (الخمايسة، 2022). كما تستند فلسفة القيادة المستدامة إلى دمج الأبعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية ضمن أنشطة العمل المؤسسي، مع الالتزام بمبادئ العدالة والمسؤولية تجاه الأجيال القادمة. وتعكس هذه الفلسفة تصورًا للقيادة بوصفها عملية تكاملية بعيدة الأمد، توازن بين متطلبات الأفراد والمجتمع والبيئة، وتسعى إلى ترسيخ قيم التعلم المستمر، والتنمية المتكاملة، والاستثمار الفاعل في الموارد البشرية والطبيعية؛ بما يضمن استدامة الأداء المؤسسي عبر الزمن. وفي هذا السياق، تؤكد القيادة المستدامة على أن دور القائد لا يقتصر على تحقيق الأهداف قصيرة المدى أو الإنجازات المالية، بل يمتد ليشمل المحافظة على الموارد الطبيعية، وتعزيز العدالة الاجتماعية، وتنمية القدرات البشرية. كما تؤكد على مبادئ التعاون المؤسسي، والرؤية المستقبلية، والمسؤولية الاجتماعية، انطلاقًا من أن القائد المستدام يمثل القوة الدافعة لتحول المؤسسات نحو بيئات قادرة على التكيف مع المتغيرات، وتحقيق التوازن بين احتياجات الحاضر وتطلعات المستقبل (Hargreaves & Fink, 2004; Avery, 2005; Semin, 2019).

وفي هذا الإطار، اقترح إلكينغتون ورولاندز (Elkington & Rowlands, 1999) نموذجًا ثلاثيًا يحدد الاستدامة بناءً على ثلاثة أبعاد مترابطة: الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئي، مما شكّل إطارًا أساسيًا لفهم القيادة المستدامة. كما أشار أفيري (Avery, 2005) إلى أن القيادة المستدامة تتمحور حول اتخاذ قرارات طويلة المدى تعزز الابتكار، والسلوك الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، فيما قدم أفيري وبيرجشتاينر (Avery & Bergsteiner, 2011) نموذج ممارسات إدارية لتعزيز القيادة المستدامة، من أبرزها: الإدارة الذاتية، وبناء الثقة المستدامة، وتشجيع الابتكار، وتعزيز المشاركة. وفي السياق التعليمي، طوّر هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2004) نموذجًا لقيادة التعليم المستدام، ركز على استدامة التعلم، وتنمية الموارد البشرية، وبناء فرق العمل القيادية، وتبني الرؤية طويلة الأمد، والمسؤولية الاجتماعية، والإبداع، والسلوك الأخلاقي، مما عزز تبني القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية. وتماشيًا مع هذه التطورات، أصبح تطبيق القيادة المستدامة في المدارس ضروريًا لمواكبة التحولات التنظيمية، وتحقيق التنمية المستدامة داخل البيئات التعليمية.

وبالنظر إلى التعقيدات البيئية والاجتماعية والاقتصادية المعاصرة، لم يعد التركيز على البعد الاقتصادي كافيًا، بل أصبح من الضروري أن تدمج المؤسسات استراتيجيات تضمن التوازن بين الربحية، والمسؤولية المجتمعية، وحماية الموارد البيئية (Liao, 2022). ويعد قادة المؤسسات التعليمية أحد العوامل الرئيسية في تحقيق هذا التوجه، حيث تقع على عاتقهم مسؤولية دمج مفاهيم التنمية المستدامة ضمن سياسات مؤسساتهم، وتنفيذ الممارسات القيادية الداعمة للاستدامة، كما أشار أفيري (Avery, 2005) إلى أن القيادة المستدامة ترتكز على تحويل بيئات العمل نحو تحقيق التميز المؤسسي من خلال استراتيجيات مستدامة تضمن استمرارية التطوير والابتكار. وفي السياق التعليمي، اكتسبت القيادة المستدامة زخمًا منذ بداية القرن الحادي والعشرين، حيث تم ربطها بتحسين جودة التعليم من خلال التركيز على التعلم المستدام، وتمكين المعلمين، وتعزيز التعاون المؤسسي، مما يضمن استمرارية التطوير داخل المؤسسات التعليمية. وقد أظهرت الأبحاث أن القادة المستدامين يحرصون على تعزيز بيئات التعلم الداعمة، وتمكين الكوادر،

وإيجاد آليات مبتكرة لاستدامة جودة الأداء التعليمي (الخضير، 2021).

بناءً على ذلك، فإن القيادة المستدامة لم تعد مجرد نهج إداري، بل أصبحت إطارًا استراتيجيًا متكاملًا يهدف إلى تحقيق التوازن بين الأداء المؤسسي، والمسؤولية الاجتماعية، والتنمية البيئية. كما أنها تؤكد على أهمية بناء رؤية مستقبلية، تدعم استدامة الموارد البشرية، وتعزز الابتكار، مما يجعلها نموذجًا فعالًا لضمان التحسين المؤسسي المستمر وتحقيق الأهداف التعليمية طويلة المدى.

مفهوم القيادة المستدامة:

يُعَدُّ مفهوم القيادة المستدامة أحد التوجّهات الحديثة في علم الإدارة، حيث يتقاطع مع مفهوم الاستدامة، الذي يشير إلى القدرة على الاستمرارية والتجدد من خلال الإدارة الكفؤة للموارد المتاحة. وقد عرَّفت اللجنة العالمية للبيئة والتنمية في الأمم المتحدة (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987) الاستدامة بأنها تلبية احتياجات الأجيال الحالية دون الإضرار بقدرة الأجيال المستقبلية على تلبية احتياجاتها. ويرى تايلور وآخرون (Taylor et al., 2012) أن الاستدامة تشمل مجموعة من الاستراتيجيات المؤسسية التي تتكيف مع الضغوط البيئية والاجتماعية والاقتصادية المتزايدة، في حين يؤكد بيسونق وهولاند (Besong & Holland, 2015) أن الاستدامة تتطلب الحفاظ على الموارد من خلال توجيه الأنشطة البشرية نحو تحقيق العدالة الاجتماعية والتنمية الاقتصادية.

في هذا الإطار، تُجسِّد القيادة المستدامة عملية تمكين الأفراد وتعزيز استدامة المؤسسات. وقد عرَّفها العمري والغامدي (2023) بأنها نهج تحويلي يهدف إلى تطوير الممارسات التنظيمية وإعادة تشكيل القيم المؤسسية بما يعزز الاستدامة المؤسسية. فيما وصفها بيترلاين وآخرون (Peterlin et al., 2015) بأنها نموذج إداري يسعى إلى تحسين جودة الحياة للأجيال القادمة من خلال تلبية احتياجات مختلف أصحاب المصلحة. كما أشار كروسبي (Crosby, 2016) إلى أن القيادة المستدامة هي القدرة على تبنّي رؤية استراتيجية طويلة المدى، واتخاذ قرارات فعّالة تأخذ في الاعتبار الأبعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية. وفي السياق ذاته، عرَّفها الخمايسة (2022) بأنها نموذج قيادي يُركّز على الحفاظ على القيم التنظيمية بكفاءة عالية، مع ضمان استمرارية الأدوار القيادية عبر تداولها بين الأفراد، مما يسهم في تعزيز التماسك المؤسسي وضمان ديمومته.

أما في السياق التعليمي، فيرى هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2007) أن القيادة المستدامة نهج يُعزّز التعلم العميق والمستمر، ويحافظ على المكتسبات التعليمية عبر الزمن، ويُعنى بتحقيق العدالة الاجتماعية، ودعم البيئة المدرسية، وتنمية القدرات القيادية لدى الأجيال القادمة، بينما أوضح الرشيدي والعازمي (2017) أنها توجّه إداري معاصر يستهدف استدامة المؤسسات التعليمية من خلال توزيع الأدوار القيادية وتنمية رأس المال البشري. ووفقًا لمنظمة اليونسكو (Haan, 2020)، تُعرَّف القيادة المستدامة بأنها نمط قيادي يهدف إلى تمكين المتعلمين من اتخاذ قرارات مستنيرة ومسؤولة، تسعى إلى تعزيز الاستدامة البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، وتسهم في إعداد مجتمعات قادرة على التصدي لتحديات المستقبل.

واستنادًا إلى ما سبق، يمكن تعريف القيادة المستدامة في السياق المدرسي على أنها توجه حديث في القيادة، يركز على الممارسات التي تضمن استدامة المدارس كمؤسسات ذات تأثير اجتماعي فعال، من خلال تعزيز استدامة التعلم والنجاح، وتنمية المهارات القيادية لدى الأفراد، مثل المعلمين والهيئات الإدارية، بهدف تحقيق استدامة القيادة. كما يدعو هذا النمط إلى توزيع القيادة وأدوارها ومسؤولياتها بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، إضافةً إلى بناء فرق عمل قيادية، وتنمية الموارد البشرية، وتعزيز الإبداع والموهبة بدلًا من استنزافها، بهدف تحقيق العدالة، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، واعتماد نهج طويل الأمد يضمن استدامة التعلم والتطوير المستمر.

أهمية القيادة المستدامة:

تُعَدّ القيادة المستدامة أحد الأساليب الإدارية الفاعلة التي تسهم في تحقيق مخرجات إيجابية على المستويين الفردي والمؤسسي، إذ تُؤثر في سلوك الأفراد وتعزز بيئة العمل التنظيمية من خلال تطوير الممارسات المهنية، وتحفيز الابتكار، وتحقيق الاستدامة المؤسسية. وقد أكدت الدراسات أن القيادة المستدامة تُحدث تأثيرًا جوهريًا في الثقافة المؤسسية، حيث تعمل على تحقيق توازن ديناميكي بين الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، مما ينعكس على استدامة المنظمات وقدرتها على تحقيق أهدافها بعيدة المدى (Tideman et al., 2013). كما أنها تساهم في رفع كفاءة عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي وتعزيز التكامل بين الأفراد والقطاعات المختلفة داخل المؤسسة، مما يدعم تحقيق رؤية تنظيمية متكاملة (Casserley & Critchley, 2010).

وفيما يتعلق بتنمية الموارد البشرية، تسهم القيادة المستدامة في تمكين العاملين وتعزيز مهاراتهم من خلال تطوير قدراتهم المهنية وضمان استمرارية تعلمهم، حيث تؤكد الأبحاث أن القادة المستدامين يولون أهمية خاصة لبناء رأس المال البشري، مما يعزز من تبني الأفراد ممارسات تتماشى مع مبادئ الاستدامة التنظيمية (Avery & Bergsteiner, 2011). كما أوضح أرماني وآخرون (Armani et al., 2020) أن هذا النهج القيادي يمكّن المؤسسات من مواءمة رؤاها الاستراتيجية مع تطلعات الأفراد، مما يسهم في إيجاد بيئة تنظيمية محفزة للنمو المستدام. أما في المجال التعليمي، فقد أكدت التقارير الدولية، مثل تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو، 2017)، أن القيادة المستدامة تمثل محورًا رئيسيًا في تطوير المؤسسات التعليمية، حيث تعزز بيئة تعليمية متوازنة تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي، وتحفيز الابتكار التعليمي، وضمان الاستخدام الأمثل للموارد لتحقيق استدامة العملية التعليمية. كما أوضح اشتيوي (2017) أن تبني القيادة المستدامة داخل المدارس يعزز ثقافة مؤسسية قائمة على المشاركة المجتمعية، ويُسهم في دعم التعاون المهني بين المعلمين والإداريين، مما يُرسّخ استمرارية المدرسة كمؤسسة تعليمية منتجة وفاعلة.

علاوة على ذلك، فإن تبني القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية يسهم في تحقيق الاستدامة المالية، وتعزيز التنمية المهنية المستدامة للقيادات التعليمية، مما يعزز من قدرتها على التعامل مع التحديات المستقبلية بأساليب قائمة على الابتكار والتكيف مع المتغيرات (Mogaji, 2020). وعلى الصعيد

المحلي، نلحظ العديد من التوجهات الرائدة في هذا المجال، والرامية إلى تعزيز مفهوم الاستدامة كأحد المحاور الأساسية في تطوير التعليم، ومنها برنامج تنمية القدرات البشرية (2021-2025)، والذي يُعد أحد المبادرات الهادفة إلى تأهيل مواطن يمتلك تنافسية عالمية، عبر غرس القيم، وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل، وتعزيز المعارف، بالإضافة إلى ضمان مواءمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل، وتوفير فرص التعليم المستمر مدى الحياة؛ مما يسهم في تحقيق استدامة التنمية البشرية. وفي هذا السياق، يشتمل البرنامج على مجموعة من الأهداف الرئيسة التي تدعم مفهوم الاستدامة، من أبرزها: بناء رحلة تعليمية متكاملة تدعم التعلم مدى الحياة، وتحسين فرص الوصول إلى التعليم، ورفع جودة مخرجات التعليم الأساسية، وضمان مواءمتها مع متطلبات سوق العمل، بما يعزز استدامة الكفاءات الوطنية ومساهمتها الفاعلة في تحقيق التنمية المستدامة (رؤية السعودية 2030، 2021). ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى تعزيز القيادة المستدامة في المدارس الثانوية، لضمان تحقيق استدامة العملية التعليمية، وتحسين جودة مخرجاتها، وتمكين المؤسسات التعليمية من أداء دورها الحيوي في دعم التنمية المستدامة.

مقاييس القيادة المستدامة و أبعادها:

تباينت آراء الباحثين حول الأبعاد التي تُشكّل مفهوم القيادة المستدامة، مما أدى إلى تطوير عدة أدوات قياس تهدف إلى تحديد عناصرها في سياقات مختلفة، لا سيما في مجالي التعليم وإدارة الأعمال. وقد أشارت الدراسات إلى أن قياس القيادة المستدامة يتمحور حول مجموعة من الأبعاد الرئيسة التي تسهم في تحقيق استدامة الممارسات القيادية. وفي هذا السياق، ركّزت أبحاث هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2004) على القيادة المستدامة في البيئة المدرسية، حيث صنّفتها ضمن ثلاثة محاور رئيسة: التعلم المستدام، والذي يشمل التعلم مدى الحياة، وصياغة رؤية مستقبلية طويلة الأمد، وتعزيز الإبداع والابتكار؛ حماية البيئة التعليمية، التي تتضمن تنمية الموارد البشرية والمادية والمالية؛ والعدالة والمسؤولية الاجتماعية، التي تشمل بناء فرق قيادية، وتعزيز ممارسات الإبداع، ودعم السلوك الأخلاقي. وقد أسهم هذا التصنيف في تطوير سبعة أبعاد رئيسة للقيادة المستدامة، أبرزها الحفاظ على استدامة التعلم، وضمان النجاح المؤسسي المستدام، وتعزيز القيادة التشاركية، ومعالجة قضايا العدالة الاجتماعية، وتنمية الموارد البشرية والمادية، وتحفيز التنوع المؤسسي، والمشاركة الفاعلة مع البيئة المحيطة.

ويُعتبر مقياس أفيري وبيرجشتاينر (Avery & Bergsteiner, 2011) من المقاييس الأكثر شيوعًا، حيث يتألف من (57) بندًا تغطي ستة أبعاد رئيسة، تشمل تبنّي منظور استراتيجي طويل الأمد، والاستثمار في رأس المال البشري، وتطوير القيادة الداخلية، وتعزيز الثقافة التنظيمية، والمسؤولية الأخلاقية والبيئية، ودعم الابتكار المؤسسي. وطور فاروق وإبراهيم (Farooq & Ibrahim, 2019) استبيانًا لقياس القيادة المستدامة، يتضمن (25) بندًا موزعة على أربعة أبعاد رئيسة: بناء قدرات الموظفين، وتعزيز التنوع، والاحتفاظ بالكفاءات، والقيادة الاستراتيجية. كما قام تشايك (Çayak, 2021) بتطوير مقياس للقيادة المستدامة مكوّن من 36 بندًا، يُوزَّع على أربعة أبعاد أساسية، هي: الإدارة، والاقتصاد، والثقافة، والاستدامة الاجتماعية، وقد تم تطبيقه على عينة من مديري المدارس والمعلمين بهدف تقييم ممارسات القيادة المستدامة في البيئات التعليمية. وفي مجال إدارة الأعمال، طور لي (Lee, 2017) أداة قياس تضمنت خمسة أبعاد رئيسة للقيادة المستدامة، هي التنوع المتماسك، والعدالة التنظيمية، وتنمية الموارد البشرية، والتوجه نحو التطوير، وتحقيق التوازن بين العمل والحياة. كما قام ماكان وهولت (McCann & Holt, 2010) بتطوير مقياس للقيادة المستدامة مكوّن من 15 بندًا، يُركّز على الإدراك الاجتماعي والبيئي، والقدرة على التكيف، والصبر الإداري، وتأثير الاستدامة على بيئة العمل.

وفي مؤسسات التعليم العالي، طورت الحازمي (2022) مقياسًا يتكون من (50) بندًا، موزعة على خمسة أبعاد أساسية: السلوك الأخلاقي، والتوجه الاستراتيجي، والإبداع والابتكار، والمسؤولية المجتمعية، واستثمار الموارد البشرية والمادية، حيث يهدف إلى تقييم مدى تبنّي ممارسات القيادة المستدامة في الجامعات. أما في البيئة المدرسية، فقد طور بني مرتضى والزراع (Murtada & Al-Zar'ah, 2022) مقياسًا مكوّنًا من (31) بندًا، يغطي أبعادًا تشمل استدامة التعلم، والتعاقب القيادي، والقيادة التشاركية، والعدالة الاجتماعية، والمحافظة على الموارد، والتعلم من التجارب السابقة. كما طوّر لوسينا-إيزبرا وآخرون (Lusena-Ezera et al., 2023) مقياسًا يركز على تقييم درجة ممارسة القيادة المستدامة عبر أبعاد تعزيز التعلم المستدام، ودعم القيادة التشاركية، ومعالجة قضايا العدالة الاجتماعية، وتنمية الموارد البشرية والمادية، وتعزيز التنوع البيئي، والمشاركة الفعالة مع المجتمع.

وفي السياق المدرسي، يبرز مقياس الخمايسة (2022) كأحد النماذج الحديثة المعتمدة في قياس القيادة المستدامة، إذ استند في تطويره إلى المبادئ السبعة لهارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006)، وهي: استدامة التعلم، وبناء الأهداف طويلة الأمد، وبناء فريق عمل قيادي، والمسؤولية الاجتماعية، والإبداع والموهبة، وتنمية الموارد البشرية، والسلوك الأخلاقي. وقد قام الخمايسة بتطوير مقياس يتكون من (47) عبارة، موزعة على عدة محاور تغطي الأبعاد الإدارية، والتطويرية، والاجتماعية للقيادة المستدامة. وعلى الرغم من تميّز هذا المقياس، مقارنة بغيره من المحاولات الرامية إلى قياس القيادة المستدامة، إلا أن الحاجة لا تزال قائمة لإجراء المزيد من الدراسات للتحقق من موثوقيته وصلاحيته في بيئات تعليمية متنوعة؛ بما يضمن دقة نتائجه وكفاءته في تقييم ممارسات القيادة المستدامة داخل المؤسسات التعليمية.

يتبيّن من العرض النظري أن القيادة المستدامة تُعد أحد الاتجاهات الإدارية الحديثة التي تستند على تكامل الأبعاد المؤسسية، والبشرية، والاجتماعية، بما يعزز فاعلية المؤسسات التعليمية واستدامة أدائها. كما أظهرت الأدبيات تنوعًا في تحديد مكونات هذا المفهوم، وتباينًا في النماذج النظرية استُند إليها في تأطيره وبناء أدوات قياسه، الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى المزيد من الدراسات التطبيقية التي تتناول هذا النمط القيادي في بيئات تعليمية مختلفة، بهدف فحص مدى ملاءمة أبعاده ومؤشراته. وبناءً على ذلك، تكتسب الدراسات السابقة أهمية بالغة في تتبع واستقراء مسارات البحث والتوجهات البحثية في هذا المجال، وتحليل الفجوات المنهجية المرتبطة بأدوات القياس. وفيما يلي استعراض لأبرز ما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات

الصلة، بما يخدم أهداف الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

- **استهدفت دراسة الزبيدي وآخرون (2023)** الكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الأهلية بمحافظة جدة لمبادئ القيادة المستدامة، وعلاقتها بسلوك العمل الابتكاري. اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي (المسحي والارتباطي)، حيث تم تطبيق مقياس القيادة المستدامة المطور من قبل هارجريفس وفينك (Hargreaves & Fink, 2006)، الذي قام بتعديله الخمايسة (2022). وأظهرت النتائج أن المديرين يمارسون القيادة المستدامة بدرجة عالية، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة المستدامة والسلوك الابتكاري في بيئة العمل.
- **وأظهرت دراسة الراشد (2023)** أن القيادات المدرسية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض تطبق القيادة المستدامة بدرجة عالية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، مستخدمةً استبانة تضمنت أربعة أبعاد رئيسة: استدامة الموارد البشرية والمادية، المسؤولية البيئية والمجتمعية، استدامة القيادة، والممارسات الأخلاقية. وأسفرت النتائج عن تقديم مقترحات لتعزيز استدامة الممارسات القيادية داخل المدارس الثانوية، من خلال برامج تدريبية متخصصة.
- **تناولت دراسة الخمايسة (2022)** واقع تطبيق مديري المدارس الحكومية في الأردن لمبادئ القيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى المديرين كانت متوسطة، كما لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى للمتغيرات الديموغرافية، مما يشير إلى استقرار ممارسات القيادة المستدامة بغض النظر عن تلك المتغيرات.
- **وحللت دراسة البلوشية (2022)** العلاقة بين القيادة المستدامة والتعلم التنظيمي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت استبانة تقيس القيادة المستدامة عبر أبعاد تشمل: إدارة الموارد البشرية، التوزيع الاستراتيجي، التعلم العميق، والمسؤولية الاجتماعية والبيئية. وكشفت النتائج عن مستوى متوسط لممارسة القيادة المستدامة، كما أكدت أن ممارسات المديرين في القيادة المستدامة يمكن أن تكون مؤشرًا هامًا للتنبؤ بمستوى التعلم التنظيمي في المدارس.
- **وحللت دراسة إلين (Ellen, 2022)** التحديات التي يواجهها مديرو المدارس الدولية الخاصة عند انتقالهم من الأنظمة التعليمية الحكومية إلى إدارة المدارس الخاصة في الكويت. استخدمت الدراسة المنهج النوعي عبر المقابلات شبه المنظمة، وأظهرت النتائج أن القادة يواجهون تحديات تتعلق بالتكيف مع هياكل الإدارة الجديدة، وإدارة التنوع في فرق العمل، ومتطلبات الحوكمة الخاصة بالمدارس الدولية. وأوصت الدراسة بضرورة وضع معايير واضحة لاستدامة القيادة في المدارس الدولية، مع توفير الدعم المهني اللازم للقادة أثناء انتقالهم إلى هذا النوع من المؤسسات.
- **واختبرت دراسة إسحاق وحسين (Ishak & Hussin, 2022)** صلاحية المقياس المطوّر للقيادة المستدامة (SLLQ)، ومدى صدقه التنبؤي في علاقته برضا المعلمين عن التدريس. اعتمدت الدراسة على التصميم المسحي والوصفي الارتباطي، حيث شملت الاستبانة سبعة أبعاد رئيسة، منها: تطوير الرؤية ونشرها، بناء قدرات المعلمين، توزيع القيادة، وتعزيز جودة التدريس والتعلم. وأسفرت النتائج عن أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الموثوقية، مما يعزز إمكانية استخدامه في الدراسات المستقبلية حول القيادة المستدامة.
- **كما استكشفت دراسة يافاس (Yavas, 2022)** تأثير معتقدات مديري المدارس حول الكفاءة الذاتية في التنبؤ بأبعاد القيادة المستدامة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى الكفاءة الذاتية للمديرين وممارستهم للقيادة المستدامة، مما يدل على أن ثقة القائد في قدراته تسهم في استدامة ممارساته القيادية.
- **واستقصت دراسة كاياك (Çayak, 2021)** تأثير القيادة المستدامة على البيئة المدرسية، من خلال تحليل العلاقة بين ممارسات القيادة المستدامة للمديرين والالتزام التنظيمي للمعلمين ومستوى رضاهم الوظيفي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن القيادة المستدامة تسهم في تعزيز الالتزام التنظيمي، كما تؤثر إيجابيًا على رضا المعلمين عن بيئة العمل. فيما بحثت دراسة كاياك وإسكيجي (Çayak & Eskici, 2021) في الدور الوسيط للذكاء العاطفي بين القيادة المستدامة وإدارة التنوع. اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الارتباطي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين القيادة المستدامة وإدارة التنوع، كما أكدت أن الذكاء العاطفي للقادة يلعب دورًا وسيطًا في هذه العلاقة، مما يشير إلى أهمية تطوير المهارات العاطفية لدى القادة لتعزيز قدرتهم على إدارة التنوع في بيئة العمل.
- **واستكشفت دراسة ويليامز (Williams, 2013)** العوامل التي تؤثر على تطبيق القيادة المستدامة في المدارس. اعتمد الباحث على المنهج الاثنوجرافي عبر المقابلات الشخصية مع قادة المدارس، وأظهرت النتائج أن تبني نمط القيادة الموزعة يسهم في دعم استدامة القيادة، إلا أن بعض المعوقات التنظيمية قد تحد من إمكانية تطبيق استراتيجيات القيادة المستدامة بفاعلية.
- **وصممت دراسة كوك (Cook, 2014)** نموذجًا نظريًا للقيادة المستدامة، من خلال تحليل تصورات المعلمين حول دور القيادة المستدامة في تطوير الأداء الأكاديمي للطلاب وتعزيز النمو المهني للمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج المسحي، وأظهرت النتائج أن القيادة المستدامة تدعم استقرار العملية التعليمية، وتعد عنصرًا محوريًا في تحسين جودة التدريس والتعلم.

وبعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت القيادة المستدامة يتبين أن هذه الدراسات تباينت من حيث المنهجية البحثية، إذ تبنّت بعض الدراسات المناهج الكمية، مثل دراسة البلوشية (2022)، ويافاس (Yavas, 2022)، وكاياك (Çayak, 2021)، والخمايسة (2022)، التي اعتمدت على التحليل الإحصائي للكشف عن مدى تأثير القيادة المستدامة على المتغيرات التنظيمية ذات الصلة. في المقابل، استندت دراسات أخرى إلى المناهج النوعية،

كما هو الحال في دراسة إلين (Ellen, 2022)، ووليامز (Williams, 2013)، حيث تم استخدام المقابلات شبه المنظمة وتحليل الوثائق لاستقصاء التحديات التي تواجه تطبيق القيادة المستدامة ضمن البيئات التعليمية المتنوعة. إضافةً إلى ذلك، لجأت بعض الدراسات إلى المناهج المزجية، مثل دراسة كوك (Cook, 2014)، التي دمجت بين التحليل الكمي للاستبانات والتحليل النوعي للمقابلات، مما أتاح فهماً أكثر شمولًا لممارسات القيادة المستدامة وتأثيراتها.

أما فيما يتعلق بأدوات البحث، فقد اعتمدت غالبية الدراسات السابقة على الاستبانات كأداة رئيسة لجمع البيانات، مع تباين في تصميمها وفقًا لأهداف كل دراسة، كما هو الحال في دراسات إسحاق وحسين (Ishak & Hussin, 2022)، والبلوشية (2022)، وكاياك وإسكيجي (Çayak & Eskici, 2021)، والخمايسة (2022)، حيث تم تطوير مقاييس متخصصة لتقييم أبعاد القيادة المستدامة. على الجانب الآخر، استعانت بعض الدراسات بالمقابلات شبه المنظمة، مثل دراسات إلين (Ellen, 2022)، ووليامز (Williams, 2013)، التي ركزت على التحليل النوعي لاستكشاف تجارب القادة التعليميين وتحدياتهم في تطبيق القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية.

ومن حيث مجتمع الدراسة، فقد تم تنفيذ بعض الدراسات في البيئات المدرسية، كما هو الحال في دراسات البلوشية (2022)، ويافاس (Yavas, 2022)، وكاياك (Çayak, 2021)، والخمايسة (2022)، التي تناولت القيادة المستدامة في مراحل التعليم الأساسي والثانوي. بينما استهدفت بعض الدراسات الأخرى المدارس الابتدائية، مثل دراسة إسحاق وحسين (Ishak & Hussin, 2022)، التي ركزت على القيادة المستدامة في المدارس الابتدائية الوطنية بماليزيا. وفي المقابل، أُجريت بعض الدراسات ضمن سياقات غير تعليمية، مثل دراسة مالك ونيشا (Malik, 2022)، التي استقصت أثر القيادة المستدامة على جودة الأداء المؤسسي خارج البيئة الأكاديمية، مما يعكس اتساع نطاق البحث في هذا المجال.

بناءً على ما تقدم، تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها -على حد علم الباحثين- من أوائل الدراسات ضمن السياق التعليمي السعودي التي ركزت على فحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. ويسهم هذا النهج في تطوير أداة قياس تمتاز بدرجة عالية من الموثوقية والصلاحية، مما يجعلها أكثر ملاءمة للاستخدام في البيئة التعليمية السعودية. كما أن الدراسة الحالية تُعد من الدراسات القليلة التي اعتمدت تحليلًا إحصائيًا معمقًا للتحقق من سلامة أدوات القياس، مما يعزز دقة النتائج ويدعم إمكانية تعميمها على نطاق أوسع في مجال القيادة التعليمية المستدامة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الكمي للإجابة على تساؤلاتها، والذي يُعرّف بأنه منهج علمي يعتمد على استخدام المعطيات الرقمية والأساليب الإحصائية لتحليل الظواهر المدروسة والتوصل إلى نتائج دقيقة قابلة للتعميم (Creswell, 2014). وقد تضمن هذا المنهج توظيف تصميم المسح المستعرض الوصفي (Descriptive Cross-Sectional Survey)، والذي يُستخدم لجمع بيانات كمية من عينة تمثل المجتمع المدروس في نقطة زمنية محددة، من خلال توظيف أدوات مثل الاستبيانات، وذلك بهدف دراسة وتحليل الاتجاهات والمواقف، ووصف الخصائص الديموغرافية، وفحص العلاقات بين المتغيرات، مما يساعد في تحليل آراء الأفراد وفهم الظواهر السائدة في تلك الفترة (Creswell, 2014).

عينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (5021) معلمًا ومعلمة، موزعين على خمسة مكاتب تعليمية، وذلك وفقًا لإحصاءات الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة للعام الدراسي 1445/1444هـ. وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب عينة الفرصة، وهي من العينات غير الاحتمالية تعتمد على اختيار أفراد المجتمع المتاحين والراغبين في المشاركة، بناءً على سهولة الوصول إليهم وتوافرهم في الوقت والمكان الذي تُجرى فيه الدراسة (Creswell, 2014). وقد تم استخدام هذا الأسلوب في الدراسة الحالية نظرًا لكبر حجم المجتمع وتوزيع أفراده على مناطق تعليمية متعددة داخل مدينة مكة المكرمة، إضافةً إلى القيود العملية التي حالت دون إمكانية اختيار عينة عشوائية. حيث تم توزيع أداة الدراسة (الاستبانة الإلكترونية) على المدارس الثانوية التابعة لإدارة التعليم بمكة المكرمة، حيث أُتيحت للمعلمين والمعلمات فرصة المشاركة في تعبئتها خلال فترة زمنية امتدت لثلاثة أسابيع.

وقد بلغ حجم عينة الدراسة النهائي (369) معلمًا ومعلمة، بنسبة تمثل (7%) من إجمالي المجتمع الأصلي، ويعتبر كافي لأغراض الدراسة وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة (Thompson, 2012). وقد تم اختيار عينة فرعية عشوائية من عينة الدراسة الرئيسية مكونة من (200) معلم ومعلمة لغرض التحليل العاملي. وجاء غالبية أفراد عينة الدراسة من الذكور (292؛ 79.1%)، مقابل (77؛ 20.9%) من الإناث. كما كانت النسبة الأكبر من العينة (204؛ 55.3%) ممن بلغت سنوات خبراتهم "20 سنة فأكثر"، يليهم فئة المعلمين ممن تراوحت سنوات خبرتهم بين "10 سنوات إلى أقل من 20 سنة" (145؛ 39.3%)، بينما جاءت النسبة الأقل بفارق كبير لمن لديهم سنوات خبرة " أقل من 10 سنوات" (20؛ 5.4%).

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، حيث تم استخدام مقياس القيادة المستدامة الذي طوره الخمايسة (2022) استنادًا إلى مبادئ هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006). يتكون المقياس من (47) عبارة موزعة على سبعة أبعاد، تقيس ممارسات مديري المدارس للقيادة المستدامة كما يقدّرها المعلمون. ويُبيّن جدول (1) توزيع العبارات على كل بُعد من أبعاد المقياس. وقد صيغت عبارات المقياس في الاتجاه الإيجابي،

بحيث تدل التقييمات الأعلى إلى مستويات أعلى من الممارسة، وذلك باستخدام مقياس ليكرت خماسي (من 5 = موافق بشدة إلى 1 = غير موافق بشدة). وقد قام الخمايسة بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، كما أظهر المقياس معاملات ثبات عالية، حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للمقياس ككل ($\alpha = 0.98$)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس من ($\alpha = 0.91$) إلى ($\alpha = 0.97$). بالإضافة إلى ذلك، تضمنت الاستبانة جمع بيانات المستجيبين من المعلمين حول متغيري الجنس سنوات الخبرة.

جدول (1): توزيع عبارات مقياس القيادة المستدامة على الأبعاد

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	استدامة التعلم	1 إلى 7	7
2	بناء الأهداف طويلة الأمد	8 إلى 14	7
3	بناء فريق عمل قيادي	15 إلى 20	6
4	المسؤولية الاجتماعية	21 إلى 27	7
5	الإبداع والموهبة	28 إلى 34	7
6	تنمية الموارد البشرية	35 إلى 40	6
7	السلوك الأخلاقي	41 إلى 47	7

ملاحظة: المقياس الأصلي للخمايسة (2022).

ولغرض تقييم درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة في الدراسة الحالية، تم تصحيح المقياس عبر استخدام المعيار التالي للحكم على قيم المتوسطات الحسابية: من (1) حتى (1.8) تمثل درجة "ممارسة متدنية جدًا"، أعلى من (1.8) حتى (2.6) تمثل درجة "ممارسة متدنية"، أعلى من (2.6) حتى (3.4) تمثل درجة "ممارسة متوسطة"، أعلى من (3.4) حتى (4.2) تمثل درجة "ممارسة عالية"، أعلى من (4.2) حتى (5) تمثل درجة "ممارسة عالية جدًا".

إجراءات الدراسة:

تم اتباع عدد من الإجراءات لجمع وتحليل البيانات الميدانية اللازمة للدراسة. بعد إعداد الاستبانة الإلكترونية والتأكد من جاهزيتها للتطبيق، تم الحصول على موافقة الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة لتطبيق الدراسة على المدارس الثانوية التابعة لها. ومن ثم تم تعميم رابط الاستبانة الإلكترونية على المدارس، ودعوة المعلمين والمعلمات للمشاركة الطوعية في الدراسة. وقد تضمنت الاستبانة الإلكترونية توضيح أهداف الدراسة، والتأكيد على سرية البيانات واستخدامها لأغراض البحث العلمي. استغرقت عملية جمع البيانات ثلاثة أسابيع، وصل خلالها مجموع الاستبيانات المكتملة والصالحة للاستخدام (200) استبانة.

الأساليب الإحصائية:

بعد جمع البيانات، تم تدقيقها وترميزها وإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج التحليل الإحصائي لبنية العزوم (AMOS). حيث تم إجراء التحليل واستخراج النتائج من خلال عدد من الاختبارات والأساليب الإحصائية، التي تضمنت استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis; EFA) للكشف عن البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة، متبوعًا بالتحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis; CFA) للتحقق من صلاحية العوامل المستخلصة وجودة مطابقة نموذج القياس مع البيانات الفعلية في سياق المدارس المحددة. إلى جانب ذلك، تم حساب التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages) للتعرف على خصائص العينة، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي (Mean; M) والانحراف المعياري (Standard Deviation; SD) للدرجة الكلية ولأبعاد مقياس القيادة المستدامة، لتحديد درجة ممارستها لدى مديري المدارس بناءً على استجابات أفراد العينة، ومدى تشتت استجاباتهم عن متوسطاتها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة في السياق المدرسي:

لفحص البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة الذي أعده الخمايسة (2022)، والتحقق من مطابقة نموذج القياس مع البيانات الميدانية في السياق المدرسي السعودي المحدد للدراسة، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) والتحليل العاملي التوكيدي (CFA)، وذلك على عينة فرعية مكونة من (200) معلم ومعلمة بالمدارس الثانوية بمكة المكرمة، تم اختيارها عشوائيًا من عينة الدراسة الرئيسية. وقد تم تحديد حجم العينة بما يتوافق مع توصيات الدراسات السابقة المتعلقة بالتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي (Karami, 2015).

التحليل العاملي الاستكشافي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة (الخمايسة، 2022)، والتوصل إلى العوامل الأساسية التي تفسّر الارتباطات بين عبارات المقياس. وقد تم حساب قيم اختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity) واختبار كايزر-ماير-أولكين (Kaiser-Meyer-Olkin; KMO)، والتي أظهرت مناسبة مصفوفة معاملات الارتباط بين العبارات لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث جاءت قيمة اختبار بارتليت دالة إحصائيًا ($p < .05$) كما كانت قيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين (KMO) مرتفعة (0.731)، وهي أعلى من الحد الأدنى المطلوب لإجراء الاختبار

(0.50). وتم استخراج العوامل باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Component Analysis; PCA)، مع تطبيق التدوير المتعامد باستخدام طريقة فيريماكس (Varimax Rotation). وتم تحديد عدد العوامل بالاعتماد على محك الجذر الكامن (Eigenvalue) والذي يجب أن تكون قيمته أكبر الواحد الصحيح، كما تم تحديد معيار التشبع الجوهري للعبارات على العوامل وفقًا لمحك جيلفورد (Guilford Criterion)، بحيث لا يقل تشبع العبارات على العوامل المستخرجة عن (0.30) (Laher, 2010; Yang & Xia, 2015). وبناءً على ذلك، تم استخراج سبعة عوامل أساسية، وجاءت قيم التشبعات على كل عامل كما يوضحها جدول (2).

جدول (2): التشبعات، والجذر الكامن، ونسبة التباين المُفسرة، والتباين الكلي لكل عامل بعد التدوير المتعامد لمقياس القيادة المستدامة

العبارات	التشبعات على العوامل						
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
1	0.65						
2	0.62						
3	0.54						
4	0.50						
5	0.52						
6	0.63						
7	0.56						
8		0.52					
9		0.65					
10		0.6					
11		0.48					
12		0.39					
13		0.54					
14		0.63					
15			0.61				
16			0.60				
17			0.65				
18			0.33				
19			0.53				
20			0.63				
21				0.52			
22				0.54			
23				0.33			
24				0.60			
25				0.54			
26				0.58			
27				0.68			
28					0.69		
29					0.59		
30					0.62		
31					0.62		
32					0.55		
33					0.62		
34					0.47		
35						0.62	
36						0.55	

	0.53						37
	0.50						38
	0.51						39
	0.68						40
0.77							41
0.52							42
0.52							43
0.69							44
0.57							45
0.41							46
0.50							47
1.95	2.17	2.48	2.53	2.59	2.61	3.05	الجذر الكامن
0.04	0.05	0.05	0.05	0.06	0.06	0.06	نسبة التباين (%)
0.37	0.33	0.28	0.23	0.18	0.12	0.06	التباين الكلي (%)

ملاحظة: العينة (n)= 200. تم الاحتفاظ بالعوامل التي لها جذر كامن ≥ 1، وتشبع ≥ 0.30.

يتضح من الجدول أن جميع العوامل (الأبعاد) السبعة لمقياس القيادة المستدامة حصلت على جذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، كما أن قيم التشبعات العاملية للفقرات تجاوزت الحد الأدنى المقبول للتشبع (0.30). حيث جاء العامل الأول بجذر كامن قيمته (3.05)، وفسّر (6%) من التباين الكلي في عبارات المقياس، وتشبعت عليه (7) عبارات (من رقم 1 إلى 7) تراوحت قيم تشبعها بين (0.50 – 0.65). كما جاء الجذر الكامن للعامل الثاني بقيمة (2.61)، بنسبة تباين بلغت (6%) من التباين الكلي، وتشبعت على هذا العامل (7) عبارات (من رقم 8 إلى 14) بقيم تشبع تراوحت بين (0.39 – 0.65). أما العامل الثالث فقد جاء الجذر الكامن له بقيمة (2.59)، مفسرًا أيضًا (6%) من إجمالي التباين، وتشبع على (6) عبارات (من رقم 15إلى 20) تراوحت قيم تشبعها بين (0.33 – 0.65).

في المقابل، بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الرابع (2.53)، وفسّر (5%) من التباين، وقد تشبعت على هذا العامل (7) عبارات (من رقم 21 إلى 27) بقيم تشبع بين (0.33 – 0.68). وبالنسبة للعامل الخامس، فقد جاء الجذر الكامن له بقيمة (2.48)، مفسرًا (5%) من التباين الكلي في عبارات المقياس، وتشبع عليه (7) عبارات من رقم (من رقم 28 إلى 34) بقيم تشبع تراوحت بين (0.47 – 0.69). وهو الأمر ذاته بالنسبة للعامل السادس، الذي كانت قيمة الجذر الكامن له (2.17)، وفسّر (5%) من التباين الكلي، وتشبع عليه (6) عبارات (من رقم 35 إلى 40) تراوحت قيم تشبعها بين (0.50 – 0.68). وأخيرًا، جاء العامل السابع بجذر كامن قيمته (1.95)، مفسرًا (4%) من التباين، وتشبع عليه (7) عبارات من رقم (من رقم 41 إلى 47)، بقيم تشبع بين بين (0.41 – 0.77). وقد فسرت العوامل السبعة مجتمعة (37%) من التباين في عبارات المقياس، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة صدق بنائي عالية.

وبالتالي كشفت النتائج عن بنية عاملية تتكوّن من سبعة عوامل رئيسة، بما يتوافق مع النموذج النظري الأصلي الذي اعتمده الخمايسة (2022)، والمستند إلى مبادئ هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2006) للقيادة المستدامة. حيث يمثّل كل عامل بعدًا نظريًا من الأبعاد السبعة النظرية للمقياس (أنظر جدول 1)، مما يعكس اتساق البنية المستخرجة مع البناء المفاهيمي للمقياس. كما يُظهر ترتيب العوامل وعدد العبارات المتشبعة على كل عامل توافقًا مع النموذج الأصلي للمقياس. وعلى الرغم من أن نسبة التباين الكلي المفسَّر بلغت (37%)، وهي أقل من النسبة المرجعية المثالية (50%)، إلا أن هذه النسبة تُعد مقبولة وواقعية في الأبحاث التربوية والاجتماعية، لا سيما عند تناول متغيرات إدراكية وتقديرية متعددة الأبعاد (Costello & Osborne, 2005; Henson & Roberts, 2006). ويدعم ذلك المؤشرات الأخرى التي تم التوصل إليها، حيث إن جميع العوامل المستخرجة تجاوزت الحد الأدنى المقبول للجذر الكامن (1.0)، كما تجاوزت جميع التشبعات العاملية الحد الأدنى المقبول (0.30)، بالإضافة إلى اتساق العوامل المستخرجة مع الأبعاد النظرية؛ مما يعكس تماسك البنية العاملية للمقياس، ويؤكد صدقه البنائي وصلاحيته للتطبيق في السياق التعليمي السعودي.

التحليل العاملي التوكيدي:

في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أعلاه، تم اختبار الصدق العاملي لمقياس القيادة المستدامة من خلال التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS)، وذلك للتحقق من جودة مطابقة نموذج القياس النظري للقيادة المستدامة مع البيانات الميدانية التي تم جمعها. ويُستخدم هذا التحليل لاختبار فرضية وجود علاقة محددة بين المتغيرات والعوامل الكامنة، ومن ثم اختبار هذا النموذج الفرضي للعلاقات إحصائيًا، بالإضافة إلى تقييم مدى توافق النموذج مع مجموعة البيانات الفعلية وقدرته على تمثيلها، وإجراء المقارنات بين عدة نماذج محتملة لتحديد أفضل النماذج مطابقة للبيانات الدراسة (Jiang, 2022). وقد تم الاعتماد في الحكم على جودة مطابقة نموذج القياس على المؤشرات المعيارية التالية (Qualter et al., 2010): أن تكون قيمة اختبار كاي تربيع لمطابقة النموذج (χ^2) غير دالة إحصائيًا ($p > .05$)؛ وأن تكون نسبة كاي تربيع إلى درجات الحرية (χ^2/df) أقل من (5)؛ وأن تكون قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر المطابقة المعيارية (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، ومؤشر المطابقة

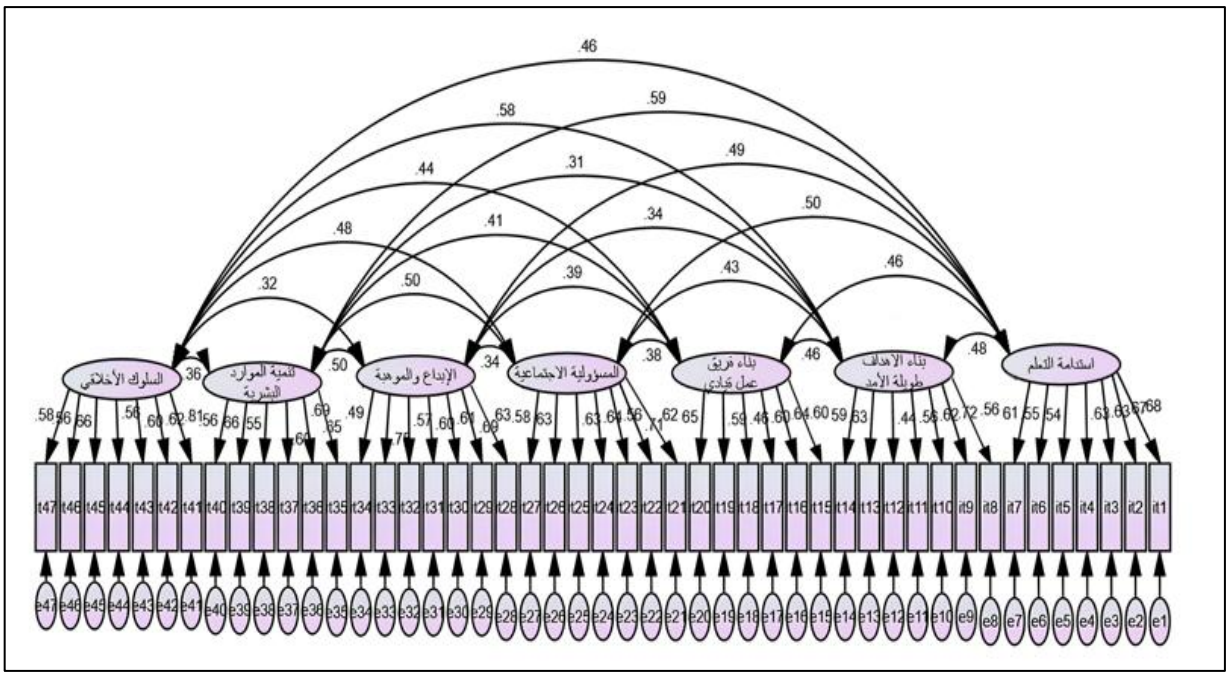
المتزايد (IFI)، ومؤشر توكر-لويس (TLI) أكبر من (0.9) لتُعَد مقبولة؛ وأن يكون الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (RMSEA) أقل من (0.10). ويوّضح جدول (3) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القيادة المستدامة، في حين يعرض شكل (1) نموذج التحليل.

جدول (3): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القيادة المستدامة

مؤشرات مطابقة النموذج	النتيجة	القبول والرفض
اختبار كاي تربيع (χ^2)	1074.31	—
درجات الحرية (*df*)	1012	—
مستوى الدلالة لاختبار كاي تربيع (*p*)	0.088	*p* >.05
نسبة كاي تربيع إلى درجات الحرية (χ^2/df)	1.061	χ^2/df < 5
مؤشر حسن المطابقة (*GFI*)س	0.927	*GFI*> 0.9
مؤشر المطابقة المعيارية (*NFI*)	0.905	*NFI*> 0.9
مؤشر المطابقة المقارن (*CFI*)	0.976	*CFI*> 0.9
مؤشر المطابقة النسبي (*RFI*)	0.901	*RFI*> 0.9
مؤشر المطابقة المتزايد (*IFI*)	0.977	*IFI*> 0.9
مؤشر توكر ولويس (*TLI*)	0.974	*TLI*> 0.9
الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (*RMSEA*)	**0.017**	***RMSEA* < 0.10**

ملاحظة: العينة (*n*)= 200.

كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن مؤشرات مطابقة جيدة لنموذج قياس القيادة المستدامة في السياق التعليمي للمدارس الثانوية بمكة المكرمة، حيث إن جميع قيم مؤشرات جودة المطابقة تقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على توافق النموذج بدرجة عالية مع البيانات الفعلية ويدعم الصدق البنائي للمقياس. فقد بلغت قيمة اختبار كاي تربيع لمطابقة النموذج ($\chi^2(1012) = 1074.31$)، وهي قيمة مرتفعة نسبيًا، ولكن غير دالة إحصائيًا ($p = .088$). وقد يُعزى ذلك إلى ارتفاع درجات الحرية للنموذج، مما قلل من حساسية الاختبار للدلالة الإحصائية. وتُعد هذه النتيجة مقبولة بالنظر إلى أن كاي تربيع يُعرف بتأثره بحجم العينة ودرجات الحرية، ولا يُستخدم بمفرده لتقييم جودة المطابقة مع البيانات الفعلية (Kline, 2005). وبالنسبة للمؤشرات الأخرى، فقد جاءت نسبة كاي تربيع إلى درجات الحرية أقل من الحد الأعلى المقبول ($\chi^2/df = 1.061$). وجاءت جميع مؤشرات جودة المطابقة بقيم مقبولة تراوحت بين (0.901 – 0.977). كما جاء الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي بقيمة أقل من الحد الأعلى المقبول ($RMSEA = 0.017$). وبشكل عام، تدعم هذه النتائج ملاءمة النموذج المفترض للبيانات، ومصداقية المقياس المستخدم في هذه الدراسة.



شكل (1): النموذج العاملي التوكيدي لمقياس القيادة المستدامة

تُشير نتائج التحليل إلى تطابق واضح بين النموذج النظري للمقياس والمكونات العاملية المستخرجة من البيانات الميدانية، بما يدعم الصدق البنائي للنموذج. حيث تبيّن أن العوامل السبعة لمقياس لقيادة المستدامة التي تم اختبارها في النموذج تعكس بدرجة تطابق عالية الأبعاد النظرية للمقياس كما طوّرها الخمايسة (2022). فقد مثّل العامل الأول بُعد (السلوك الأخلاقي)، واشتملت بنوده البنود على ممارسات القائد الأخلاقية والتزامه بالمبادئ والقيم، وأظهرت البنود تشبعات مرتفعة تعكس وضوح هذا البعد وإدراكه من قبل المشاركين. أما العامل الثاني فقد تمثل في بُعد (استدامة التعلم)، وتوزعت بنوده حول ممارسات تعزيز البيئة التعليمية المستمرة. كما مثّل العامل الثالث بُعد (بناء فرق العمل القيادية)، وقد أظهرت البنود فيه أيضًا درجة تشبع

جيدة ومتسقة مع الإطار النظري. وعكس العامل الرابع بُعد (بناء الأهداف بعيدة المدى)، وهو ما ظهر من خلال تشبعات البنود التي تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي طويل الأمد. في حين مثّل العامل الخامس بُعد (المسؤولية الاجتماعية)، وبرزت فيه البنود المرتبطة بعلاقات المدرسة مع المجتمع المحلي. وعكس العامل السادس بُعد (الإبداع والموهبة)، متضمنًا البنود التي تُعنى بتحفيز الابتكار وتنمية القدرات داخل المدرسة. وأخيرًا، تمثّل العامل السابع في بُعد (تنمية الموارد البشرية)، متضمنًا البنود الخاصة بتطوير الكوادر وتحفيزهم.

ومن خلال فحص بنية التشبع العاملية، لم تظهر في أي من الأبعاد حالات تشبّع ضعيفة أو غير منطقية، مما يعكس انسجامًا واضحًا بين البنود النظرية والعوامل الكامنة. كما أن توازن عدد البنود بين العوامل يعزز البنية الهيكلية المتماسكة للمقياس. عليه، تؤكد هذه النتائج أن نموذج القيادة المستدامة محل الدراسة يتمتع بدرجة عالية من التماسك النظري والميداني، مما يتيح استخدامه بثقة في تقييم ممارسات القيادة المستدامة في السياق المدرسي السعودي.

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة للقيادة المستدامة:

لتحديد درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس القيادة المستدامة وفقًا لأبعاده السبعة، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازليًا حسب قيمة المتوسط الحسابي لكل بُعد، وفقً لما هو موضح في جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أبعاد القيادة المستدامة

رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي (*M*)	الانحراف المعياري (*SD*)	ترتيب البُعد	درجة الممارسة
7	السلوك الأخلاقي	4.30	0.72	1	عالية جدًا
3	بناء فريق عمل قيادي	4.26	0.72	2	عالية جدًا
1	استدامة التعلم	4.24	0.66	3	عالية جدًا
6	تنمية الموارد البشرية	4.15	0.76	4	عالية
5	الإبداع والموهبة	4.12	0.73	5	عالية
4	المسؤولية الاجتماعية	4.10	0.71	6	عالية
2	بناء الأهداف طويلة الأمد	4.08	0.78	7	عالية
	القيادة المستدامة إجمالًا	**4.17**	**0.73**	—	**عالية**

ملاحظة: العينة (*N*)= 369.

أظهرت النتائج أنَّ ممارسة مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة للقيادة المستدامة جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي عام (*M* = 4.17)، وانحراف معياري (*SD* = 0.73)، مما يعكس تقديرًا عاليًا للممارسات القيادية المستدامة لدى المديرين في الدراسة الحالية، مع اتساق نسبي واضح في تقديرات المعلمين حولها. كما جاءت ممارسة المديرين لجميع أبعاد القيادة المستدامة ضمن درجة (عالية) أو (عالية جدًا)، مع وجود تفاوت طفيف في التقديرات من حيث مستوى الممارسة ودرجة اتفاق أفراد العينة عليها. فقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (4.08 – 4.30) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.66 – 0.78). وتدل هذه النتائج على ارتفاع تقديرات المعلمين والمعلمات بشكل عام لممارسة المديرين لأبعاد القيادة المستدامة، وتقارب وتجانس كبير في تقييمهم للممارسات ضمن هذه الأبعاد.

وقد جاءت ممارسات مديري المدارس في بُعد "السلوك الأخلاقي" في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة (عالية جدًا)، وبمتوسط حسابي (*M* = 4.30)؛ يليه مباشرة في المرتبة الثانية بدرجة ممارسة (عالية جدًا) بُعد "بناء فريق عمل قيادي"، بمتوسط (*M* = 4.26)؛ ثم جاء في المرتبة الثالثة بفارق طفيف وبدرجة ممارسة (عالية جدًا) أيضًا بُعد "استدامة التعلم"، بمتوسط (*M* = 4.24). وجاءت بقية أبعاد القيادة المستدامة بدرجة ممارسة (عالية)؛ حيث جاء في المرتبة الرابعة بُعد "تنمية الموارد البشرية"، بمتوسط حسابي (*M* = 4.15)؛ يليه بُعد "الإبداع والموهبة" في المرتبة الخامسة، بمتوسط (*M* = 4.12)؛ أما بُعد "المسؤولية الاجتماعية" فقد جاء سادسًا، بمتوسط (*M* = 4.10)؛ وجاء بُعد "بناء الأهداف طويلة الأمد" في الترتيب الأخير كأقل بُعد من حيث درجة الممارسة وتجانس تقديرات أفراد العينة حوله، على الرغم من أنه لا يزال ضمن درجة ممارسة (عالية)، بمتوسط (*M* = 4.08).

ويمكن أن يُعزى ارتفاع درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة إلى إدراك المديرين الواعي بأهمية تطبيق ممارسات وأساليب قيادية حديثة تتماشى مع احتياجات البيئة التعليمية والمجتمع، من خلال تبنى ممارسات تركز على القيم، والتشاركية، وخلق بيئة محفزة، وتحقيق التنمية المستدامة في البيئة المدرسية. فهم يُظهرون وعيًا بأهمية السلوك الأخلاقي كأساس للممارسات الإدارية والقيادية، وهو ما يدعم بناء فرق عمل قيادية فعّالة لتحقيق أهداف المدرسة، وتعزيز استدامة عمليات التعلم. وتُعد القيم والمبادئ الأخلاقية جوهرًا للقيادة الفعالة التي تُسهم في خلق بيئة مدرسية إيجابية تعزز الثقة والاحترام والتعاون بين أفراد المجتمع المدرسي (Hargreaves & Fink, 2006). كذلك تُبرز النتائج إدراك المديرين لأهمية العمل الجماعي والمشاركة القيادية في تحقيق أهداف المدرسة وتعزيز فاعليتها المستدامة. وهو ما تؤكده أدبيات التعليم حول دور الفرق القيادية الفاعلة في تحسين الأداء المدرسي وتحقيق المخرجات التعليمية والتنظيمية (Leithwood & Mascall, 2008).

بالإضافة إلى ذلك، يمكن القول إنّ تصورات المعلمين تعكس تطبيق مديري المدارس لمفاهيم القيادة المستدامة من خلال سلوكياتهم وأفعالهم التي تركز على تنمية الموارد البشرية، ورعاية الإبداع والموهبة، وتطبيق المسؤولية الاجتماعية، ولو أنها جاءت بدرجة أقل من الممارسات السابقة. وقد يرجع

ذلك إلى الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم، التي تتبنى مبادرات تهدف إلى منح مديري المدارس الصلاحيات في مجال تنمية المعلمين مهنيًا، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، وتحفيز بيئة التعلم نحو الإبداع والموهبة، بما يحقق نتائج إيجابية تنعكس بشكل إيجابي على نواتج التعلم، وتضمن تمكين المعلمين من تحقيق أهدافهم المهنية بشكل عام.

من جانب آخر، يمكن تفسير الفارق الطفيف بين الأبعاد الثلاثة الأولى التي حصلت على درجة ممارسة (عالية جدًا) والأبعاد الأخرى التي حصلت على درجة (عالية) بأن مديري المدارس قد يولون اهتمامًا أكبر نسبيًا بالأبعاد التي لها تأثير مباشر وفوري على الأداء اليومي والعلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي، مثل السلوك الأخلاقي، والعمل الجماعي، والتعلم المستدام. في حين أن الأبعاد الأخرى التي تعتمد على التخطيط والتنفيذ على المدى الطويل، مثل تنمية الموارد البشرية والمسؤولية الاجتماعية، قد تتأثر نوعًا ما بالتحديات العملية والتنظيمية، مما يؤدي إلى انخفاض طفيف في مستوى ممارستها مقارنة بالأبعاد الأخرى.

علاوةً على ذلك، قد يُعزى هذا الترتيب أيضًا إلى أن بعض ممارسات هذه الأبعاد الأخيرة قد لا تكون ظاهرة أو ملحوظة لجميع المعلمين في المدرسة، مقارنةً بممارسات الأبعاد التي جاءت في المراتب الأولى، وهذا ما عكسته تصورات المعلمين حول ممارسة مديريهم لها. وهذا التفاوت الطفيف بين الأبعاد لا يقلل من القيمة الكلية للممارسة، وإنما قد يؤكد على وجود تمايز في الأولويات وفي الاستراتيجيات التي يتبناها المديرون في ضوء الواقع الإداري والتعليمي القائم. وفي نفس السياق، وعلى الرغم من درجة ممارسته العالية التي أظهرت تبنى مديري المدارس لأنشطة التخطيط الاستراتيجي طويل المدى في بناء الأهداف التعليمية والتنظيمية للمدرسة، فقد يُعزى حصول بُعد "بناء الأهداف طويلة الأمد" على المرتبة الأخيرة، إلى بعض التحديات المرتبطة بصعوبة التخطيط بعيد المدى في السياقات المدرسية، والتأثر بالمتغيرات التنظيمية والتعليمية التي قد تفرض التركيز على الأهداف القصيرة والمتوسطة (Lambert, 2011).

تتوافق نتائج الدراسة الحالية، من حيث الدرجة العالية لممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة على المستوى المحلي والدولي، التي كشفت عن ارتفاع مستوى ممارستها في السياق المدرسي، مثل دراسة الراشد (2023)، ودراسة الزبيدي وآخرون (2023)، ودراسة كاياك (Çayak, 2021)، ودراسة كاياك وإسكيجي (Çayak & Eskici, 2021). في المقابل، تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة البلوشية (2022)، ودراسة خمايسة (2022)، ودراسة أحمد وآخرون (2021)، ودراسة حوالة والمطيري (2019)، التي أظهرت درجة متوسطة فقط لممارسة مديري المدارس لسلوك القيادة المستدامة. كما تختلف مع نتائج دراسة إلين (Ellen, 2022)، ودراسة هاردي (Hardie, 2011)، ودراسة ماغا (Makhaga, 2013)، التي أشارت إلى ضعف ممارسة القيادة المستدامة لدى قادة المدارس، ووجود حاجة ماسة إلى توفير معايير مستدامة للقيادة، مع التدريب والدعم لمساعدة القادة.

الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل البنية العاملية لمقياس القيادة المستدامة الذي أعده الخمايسة (2022)، وفحص مدى مطابقة نموذج القياس للسياق المدرسي السعودي، وتحديدًا في المدارس الثانوية بمكة المكرمة. كما سعت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد هذا النمط القيادي من منظور المعلمين. وقد بيّنت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن مقياس القيادة المستدامة المستخدم في الدراسة يتمتع بدرجة جيدة من الصدق البنائي، حيث تم استخراج سبعة عوامل تفسّر حوالي (37%) من التباين في النتائج. علاوةً على ذلك، كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن جودة مطابقة جيدة لنموذج القياس النظري مع البيانات الميدانية التي تم جمعها، وفقًا لمؤشرات مطابقة مقبولة، مما يدعم اعتماده كأداة قياس موثوقة لتقييم القيادة المستدامة في البيئات التعليمية المحلية.

كما كشف النتائج عن درجة ممارسة (عالية) بوجه عام للقيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين. وتبيّن من النتائج أيضًا أنّ ممارسة المديرين لجميع أبعاد القيادة المستدامة كانت ضمن درجة عالية أو عالية جدًا، مع تفاوت طفيف بين الأبعاد. حيث جاءت الأبعاد المرتبطة بالسلوك الأخلاقي، وبناء فرق العمل القيادية، واستدامة التعلم في المراتب الأولى بدرجة ممارسة (عالية جدًا)؛ في حين جاءت الأبعاد المتعلقة بتنمية الموارد البشرية، وتعزيز الإبداع والموهبة، والمسؤولية الاجتماعية، والتخطيط للأهداف بعيدة المدى في مراتب أدنى، وإن بقيت ضمن درجة ممارسة (عالية). وتعكس هذه النتائج بصورة عامة وعي المديرين بمفاهيم ومضامين القيادة المستدامة، ووجود ممارسات قيادية مستدامة في هذه المدارس لتحقيق الأهداف التعليمية، مع توفر فرص لمزيد من التحسين للممارسات المرتبطة باستراتيجيات التخطيط والتنفيذ بعيدة المدى، وتطوير الكوادر البشرية، وتنمية الابتكار، وتعزيز التكامل مع المجتمع المحلي، بما يسهم في رفع جودة الأداء وضمان استدامة التطوير.

ورغم أهمية نتائج الدراسة في تعزيز الفهم حول ممارسات القيادة المستدامة في سياق المدارس الثانوية بمكة المكرمة، إلا أن هناك عددًا من القيود التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تفسير هذه النتائج. على الرغم من أنّ العمل الإداري في مدارس التعليم العام في المملكة يخضع بشكل عام للوائح وأنظمة إجرائية موحدة، فإن اقتصار مجتمع الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرمة قد يُقيد من إمكانية تعميم النتائج على مراحل أو مناطق تعليمية أخرى. كما أنّ الاعتماد على عينة فرصة غير عشوائية قد يؤثر على تمثيل المجتمع البحثي ويقلل من إمكانية التعميم الخارجي. بالإضافة إلى ذلك، رغم التحقق من صدق وموثوقية أداة الدراسة وملاءمتها للسياق المحلي، فإن اقتصار التقييم على تصورات المعلمين، قد يعكس بطبيعة الحال تصور جزئي عن واقع ممارسات القيادة المستدامة في المدارس، بسبب احتمالية التحيز الإدراكي.

بناءً على ما سبق، تُوصي الدراسة الدراسات المستقبلية بتوسيع نطاق البحث ليشمل مراحل تعليمية ومناطق جغرافية مختلفة داخل المملكة، لضمان شمولية النتائج وتعزيز القدرة على المقارنة بين السياقات. كما توصي الدراسة باستخدام أساليب معاينة عشوائية، بما يدعم قابلية تعميم النتائج وضمان تمثيل أفضل للمجتمع البحثي. وقد يكون من المفيد أيضًا إجراء دراسات تستهدف مقارنة النتائج الحالية المستندة إلى تصورات المعلمين مع وجهات نظر أطراف أخرى في المجتمع المدرسي، كالمديرين أو المشرفين التربويين، لضمان الوصول لتقديرات أكثر شمولية وموثوقية.

وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج حول الصدق البنائي وجودة مطابقة النموذج النظري لمقياس الخمايسة (2022) للقيادة المستدامة، تُوصي الدراسة بالتوسع في تطبيق المقياس في التعرف على واقع ممارسة مديري المدارس لهذا النمط القيادي. كما تُوصي كذلك بإعادة اختبار البنية العاملية للمقياس وصلاحيته في سياقات تعليمية وثقافية متنوعة داخل المملكة وخارجها، وإجراء دراسات مقارنة لاختبار نماذج عاملية بديلة بهدف تعزيز الفهم النظري لأبعاد القيادة المستدامة وتحليل بنية العلاقات بين مكوناتها. ويمكن أيضًا الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير أدوات قياس جديدة تستند إلى هذا المقياس، أو استخدامها لصياغة أطر قياس تدعم السياسات التعليمية القائمة على مبادئ الاستدامة.

ومن حيث الأثر التطبيقي لنتائج الدراسة فيما يتعلق بالممارسات والسياسات التعليمية، يمكن اقتراح عدد من التوصيات التي تهدف إلى التحسين المستمر لممارسات القيادة المستدامة في المدارس بشكل عام، والمدارس الثانوية بمكة المكرمة بشكل خاص. حيث تُوصي الدراسة بتضمين مفاهيم ومبادئ القيادة المستدامة ضمن برامج إعداد وتطوير القيادات المدرسية، بالإضافة إلى تصميم برامج تدريبية، مبنية على تحليل الفجوات في الأداء، لدعم عمليات التمكين القيادي والتطوير المهني، واعتمادها كمعيار أساسي عند اختيار القيادات المدرسية. كما تُوصي الدراسة بدمج أبعاد القيادة المستدامة في مؤشرات تقويم الأداء القيادي المعتمدة من قبل وزارة التعليم، لضمان اتساق الممارسات مع التوجهات الاستراتيجية للتعليم المستدام، بما يتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة (2030).

بالإضافة إلى ذلك، قد تُبرز النتائج الحالية أهمية دعم مديري المدارس في الأبعاد التي أظهرت مستويات ممارسة أقل نسبيًا، مثل التخطيط بعيد المدى والمسؤولية المجتمعية، من خلال إتاحة فرص للتدريب المهني وتوفير أدوات تنفيذية داعمة. وبالنظر إلى أهمية استمرارية الممارسات الفاعلة، قد تبرز الحاجة أيضًا إلى أنظمة تحفيزية تستهدف مديري المدارس الذين يظهرون التزامًا عاليًا بمبادئ القيادة المستدامة، بما يعزز من الأداء المؤسسي ويرسّخ بيئة مدرسية إيجابية. وأخيرًا، توصي الدراسة بدمج مفاهيم وأبعاد القيادة المستدامة ضمن السياسات التعليمية، بحيث تُضمن كأحد مكونات معايير الجودة المؤسسية والتخطيط الاستراتيجي في المدارس، بما يضمن التطبيق الفاعل لممارسات قيادية طويلة الأمد. هذه التوصيات تمثل استجابة لنتائج الدراسة، وتدعم وجود إطار عملي لتفعيل القيادة المستدامة في المدارس، بما يُحقق التحسين المستمر في الأداء القيادي ويعزز من جودة التعليم واستدامة أثره.

وفي الختام، تؤكد الدراسة على أهمية تبني القيادة المستدامة بوصفها خيارًا استراتيجيًا لتطوير المدارس بما يتسق مع توجهات التعليم المستدام في المملكة، ويعزز قدرتها على التكيف مع التحولات التعليمية والتنظيمية المعاصرة. ويُؤمل أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في توفير إطار عملي لتقييم ممارسات القيادة المستدامة في السياق التعليمي السعودي، بما يدعم بناء قاعدة معرفية عربية حول هذا النمط القيادي، ويسهم في تحسين الأداء المؤسسي، وتعزيز من قدرة المؤسسات التعليمية على تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

بيان أخلاقيات البحث:

تم إجراء هذه الدراسة وفق ضوابط أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز، وتم الالتزام بالأنظمة واللوائح التنفيذية المتعلقة بأخلاقيات البحث على البشر والمخلوقات الحية.

تضارب المصالح:

يُعلن المؤلفون عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أحمد، أشرف محمود.، الأنصاري، محمد صبري.، عبدالرازق، صابرين نشأت.، & حسن، منال محمد بكري. (2021). واقع ممارسة القيادة المستدامة في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظات جنوب صعيد مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين. *مجلة العلوم التربوية*، (48)، 106 - 147. [CrossRef]

اشتيوي، محمد. (2017). *درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة المستدامة وسبل تطويرها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الاسلامية- بغزة.

البلوشية، آسية حسن علي. (2022). *القيادة المستدامة وعلاقتها بالتعلم التنظيمي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

الحازمي، مها يحيى أحمد. (2022). تصور مقترح لتطوير القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء القيادة المستدامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(11)، 155 - 182.

الحميدي، منال حسين. (2019). القيادة الخادمة وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الطائف. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، *5*(19)، 519-577.

حوالة، سهير محمد أحمد.، & المطيري، نورة بليهان. (2019). واقع تطبيق أبعاد القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال مدينة الرياض. *العلوم التربوية*، *27*(4)، 364 - 407.

الخضير، هديل سليمان عبد الله. (2021). تطوير أداء القيادة المستدامة في التعليم العام في ضوء خبرة هولندا. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (69)، 97 - 112.[CrossRef]

الخمايسة، رائد علي محمد. (2022). *درجة ممارسة القيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الراشد، نورة أحمد عبد العزيز. (2023). تطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة. *مجلة كلية التربية*، (108)، 73 - 134.

رؤية السعودية 2030. (2021). *الوثيقة الإعلامية لخطة تنفيذ برنامج تنمية القدرات البشرية 2021-2025*.

الرشيدي، حسين مجبل هدبا.، & العازمي، فيصل مدعث غلاب. (2017). تقييم الممارسات القيادية لدى مديري المدارس بدولة الكويت في ضوء مبادئ القيادة المستدامة. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، *6*(18)، 495 - 533.

الزبيدي، حمزة ذاكر.، الغامدي علي سعيد.، & الشواطي، فهد أحمد. (2023). القيادة المستدامة لدى مديري المدارس الثانوية الأهلية بمحافظة جدة وعلاقتها بسلوك العمل الابتكاري للمعلمين. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب*، 2(10)، 138- 198. [CrossRef]

العمري، سميرة عبد الرحمن.، & الغامدي، حنان حسن سعيد. (2023). الالتزام التنظيمي للقيادات الإشرافية بإدارة التعليم في ضوء مبادئ القيادة المستدامة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (35)، 361 - 404.

عوض الله، ولاء عبد الحميد سعيد.، ميخائيل، إنجي طلعت نصيف.، & عيداروس، أحمد نجم الدين أحمد. (2019). القيادة المستدامة كمدخل لتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة بمصر. *مجلة كلية التربية*، *30*(119)، 530 - 564.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. (2017). *التقرير العالمي لرصد التعليم-المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا* (الطبعة الثانية). فرنسا. [CrossRef]

النصير، يوسف محمد. (2022). أثر سلوك المواطنة التنظيمية على الأداء الوظيفي في مدارس التعليم العام في منطقة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، (4)، 123 - 171.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *مهنة التعليم وقيمتها في نظر المعلمين وقادة المدارس*. تقرير عن مشاركة المملكة العربية السعودية في المسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS, 2018).

يونس، أماني محمد. (2017). *درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة المستدامة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلميهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Armani, A. B., Petrini, M., & Santos, A. C. (2020). What are the attributes of sustainable leadership? *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, *22*(4), 820–835. [CrossRef]

Avery, G. (2005). *Leadership for sustainable futures: Achieving success in a competitive world*. Edward Elgar Publishing. [CrossRef]

Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy & Leadership, 39(3)*, 5–15. [CrossRef]

Awan, U., & Khan, S. A. (2021). Moderating role of sustainable leadership in buyer-supplier relationships: A supply chain performance: An empirical study. *Logforum: Scientific Journal of Logistics, 17(1)*, 97–112. [CrossRef]

Besong, F., & Holland, C. (2015). The dispositions, abilities and behaviours (DAB) framework for profiling learners' sustainability competencies in higher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 17(1)*, 5–22. [CrossRef]

Casserley, T., & Critchley, B. (2010). A new paradigm of leadership development. *Industrial and Commercial Training, 42(5)*, 287–295. [CrossRef]

Çayak, S. (2021). The effect of sustainable leadership behaviors of school principals on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 12(1)*, 102–120. [CrossRef]

Çayak, S., & Eskici, M. (2021). The mediating role of emotional intelligence in the relationship between school principals' sustainable leadership behaviors and diversity management skills. *Frontiers in Psychology, 12*, 774388. [CrossRef]

Cook, J. W. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 9(1),* 1–17.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 10*(7), 1–9. [CrossRef]

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Crosby, L. G. (2016). *Developing sustainable leadership strategies to increase corporate revenue* [Doctoral dissertation, Walden University]. *ProQuest Dissertations & Theses Global.*

Elkington, J., & Rowlands, I. H. (1999). Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business. *Alternatives Journal, 25*, 42. [CrossRef]

Ellen, M. (2022). Sustainable leadership in private international schools: Lessons from Kuwait. *Journal of Research in International Education, 21(3),* 242–255. [CrossRef]

Farooq, M. (2019). A measurement model of university staff perception towards sustainable leadership practices in the universities of the central region of Uganda. *International Journal of Quality Control and Standards in Science and Engineering, 7(1)*, 25–41. [CrossRef]

Farooq, M., Ibrahim, M.B. (2019). Exploratory factor analysis in the measurement of the four dimensions of sustainable leadership construct. In: Erçetin, Ş., Potas, N. (Eds.), *Chaos, complexity and leadership 2017* (pp. 103–113). Springer Proceedings in Complexity. Springer. [CrossRef]

Haan, L. (2020). *Integrating education for sustainable development into the Dutch EFL classroom* (Publication No. 1532953) [Master's thesis, Utrecht University]. Utrecht University Repository.

Han, T. S., Chiang, H. H., McConville, D., & Chiang, C. L. (2015). A longitudinal investigation of person–organization fit, person–job fit, and contextual performance: The mediating role of psychological ownership. *Human Performance, 28(5),* 425–439. [CrossRef]

Hardie, R. A. (2011). *Principals' perceptions of the essential components of sustainable leadership and implications for succession planning at the elementary school level: A mixed methods research study* (Publication No. NR92252) [Doctoral dissertation, University of Saskatchewan]. *ProQuest Dissertations & Theses Global.*

Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership, 61(7),* 8–13.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership.* Jossey-Bass/Wiley.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Energizing leadership for sustainability*. In B. Davies (Ed.), Developing sustainable leadership (pp. 46–64). Paul Chapman Publishing.

Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly, 42(1),* 3–41. [CrossRef]

Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(3), 393–416. [CrossRef]

Ishak, M., & Hussin, F. (2022). Predictive validity study of sustainable leadership for learning questionnaire. *International Journal of Instruction, 15(2)*, 601–622. [CrossRef]

Jiang, N. (2022*). Investigating performance of model fit indices in multiple-group confirmatory factor analysis: Complications with ordinal data.* [Undergraduate thesis]. University of South Carolina.

Karami, H. (2015). Exploratory factor analysis as a construct validation tool: (Mis)applications in applied linguistics research. *TESOL Journal, 6(3),* 476–498. [CrossRef]

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). The Guilford Press.

Koopmans, L., Bernaards, C., Hildebrandt, V. H., de Vet, H. C. W., & van der Beek, A. J. (2014). Construct validity of the individual work performance questionnaire. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 56(3),* 331–337. [CrossRef]

Koopmans, L., Bernaards, C., Hildebrandt, V., van Buuren, S., van der Beek, A. J., & de Vet, H. C. W. (2014). Improving the individual work performance questionnaire using Rasch analysis. *Journal of Applied Measurement, 15(2),* 160–175.

Laher, S. (2010). Using exploratory factor analysis in personality research: Best-practice recommendations. *SA Journal of Industrial Psychology, 36(1),* Article 873. [CrossRef]

Lambert, L. (2011). Sustainable leadership and the implications for the general leadership development framework. *Journal of Educational Administration*, *49*(6), 660-672. [CrossRef]

Lee, H. W. (2017). Sustainable leadership: An empirical investigation of its effect on organizational effectiveness. *International Journal of Organization Theory & Behavior, 20*, 419–453. [CrossRef]

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, *44*(4), 529-561. [CrossRef]

Liao, S.-H., Chen, C.-C., Hu, D.-C., Chung, Y. C., & Yang, M.-J. (2017). Developing a sustainable competitive advantage: Absorptive capacity, knowledge transfer, and organizational learning. *The Journal of Technology Transfer, 42(6)*, 1431–1450. [CrossRef]

Liao, Y. (2022). Sustainable leadership: A literature review and prospects for future research. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1045570. [CrossRef]

Lusena-Ezera, V., Bikse, V., Pusaudze, S., Rivza, B., & Pole, L. (2023). The role of sustainable leadership in promoting the visibility of the territories represented by the tourism information centres of Latvian state cities. *Sustainability, 15(10)*, 7852. [CrossRef]

Makhaga, M. H. (2013). *Sustainable leadership style towards school effectiveness* [Doctoral dissertation, University of Venda].

Malik, N. K. (2022). Sustainable leadership and school improvement: A conceptual research. *Proceedings of the 2021 Sustainable Leadership and Academic Excellence International Conference (SLAE)*, Manama, Bahrain, 1-8. [CrossRef]

McCann, J. T., & Holt, R. A. (2010). Servant and sustainable leadership: An analysis in the manufacturing environment. *International Journal of Management Practice, 4*, 134–148. [CrossRef]

Mogaji, I., & Newton, P. (2020). School leadership for sustainable development: A scoping review. *Journal of Sustainable Development, 13(5)*, 15. [CrossRef]

Murtada, A. B. S. B., & Al-Zar'ah, H. A. (2022). The degree of practicing sustainable leadership among high school leaders in west of Dammam from the teachers' perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies, 18(4)*, 12–31.

Peterlin, J., Pearse, N. J., & Dimovski, V. (2015). Strategic decision-making for organizational sustainability: The implications of servant leadership and sustainable leadership approaches. *Economic and Business Review, 17(3)*, 273–290. [CrossRef]

Qualter, P., Ireland, J., & Gardner, K. (2010). Exploratory and confirmatory factor analysis of the Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale (SSREI) in a sample of male offenders. *The British Journal of Forensic Practice*, *12*(2), 43–51. [CrossRef]

Semin, F. (2019). Competencies of principals in ensuring sustainable education: Teachers' views. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8(2)*, 201–212. [CrossRef]

Song, Z., & Rizal, D. (2023). Rationalizing the role of teacher leadership in school development towards a creative and sustainable development framework. *Journal of Education and Educational Research, 5(1)*, 55–58. [CrossRef]

Taylor, S., Osland, J., & Egri, C. (2012). Guest editors' introduction: Introduction to HRM's role in sustainability: Systems, strategies, and practices. *Human Resource Management, 51(6)*, 851–865. [CrossRef]

Thompson, S. K. (2012). *Sampling* (3rd ed.). John Wiley & Sons. [CrossRef]

Tideman, S. G., Arts, M. C., & Zandee, D. P. (2013). Sustainable leadership: Towards a workable definition. *Journal of Corporate Citizenship, 49*, 17–33. [CrossRef]

Williams, T. (2013). Is shared leadership the answer to sustainable leadership? An examination of shared leadership in schools and how leaders facilitate and sustain change. *Educational Research Journal, 28(1–2)*, 33–50.

World Commission on Environment and Development (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: "Our common future"* (A/42/427). United Nation Secretary-General.

Yang, Y., & Xia, Y. (2015). On the number of factors to retain in exploratory factor analysis for ordered categorical data. *Behavior Research Methods, 47(3)*, 756–772. [CrossRef]

Yavas, T. (2022). The effect of self-efficacy beliefs of school administrators on sustainable leadership characteristics. *Education Quarterly Reviews, 5(2)*, 306–320. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Ahmed, A. M., Al-Ansari, M. S., Abdelrazek, S. N., & Hassan, M. M. B. (2021). The reality of practicing sustainable leadership in general secondary schools in the governorates of Upper Egypt from the perspective of teachers and principals. *Journal of Educational Sciences*, (48), 106–147. [In Arabic]

Al-Bloushiya, A. H. A. (2022). *Sustainable leadership and its relationship with organizational learning in basic education schools in South Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman* [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos University. [In Arabic]

Al-Hazmi, M. Y. A. (2022). A proposed vision for developing academic leadership in Saudi universities in light of sustainable leadership. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(11), 155–182. [In Arabic]

Al-Humaidi, M. H. (2019). Servant leadership and its relationship with organizational citizenship in secondary schools in Taif City. *Taif University Journal for Human Sciences*, 5(19), 519–577. [In Arabic]

Al-Khamaisa, R. A. M. (2022). *The degree of sustainable leadership practice by public school principals from the teachers' perspective in Al-Qweismeh District* [Unpublished master's thesis]. Middle East University. [In Arabic]

Al-Khudair, H. S. A. (2021). Developing sustainable leadership performance in general education in light of the Netherlands' experience. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, (69), 97–112. [In Arabic]

Al-Naseer, Y. M. (2022). The impact of organizational citizenship behavior on job performance in public education schools in the Northern Borders region. *University of Hafr Al-Batin Journal of Educational and Psychological Sciences*, (4), 123–171. [In Arabic]

Al-Omari, S. A. R., & Al-Ghamdi, H. H. S. (2023). Organizational commitment of supervisory leaders in the Education Department in light of sustainable leadership principles. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (35), 361–404. [In Arabic]

Al-Rashed, N. A. A. (2023). Developing the performance of secondary school principals in light of sustainable leadership dimensions. *Journal of the Faculty of Education*, (108), 73–134. [In Arabic]

Al-Rashidi, H. M. H., & Al-Azmi, F. M. G. (2017). Evaluating leadership practices of school principals in Kuwait in light of sustainable leadership principles. *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University*, 6(18), 495–533. [In Arabic]

Al-Zubaidi, H. Z., Al-Ghamdi, A. S., & Al-Shawati, F. A. (2023). Sustainable leadership among private secondary school principals in Jeddah and its relationship with teachers' innovative work behavior. *International Journal of Educational Sciences and Literature*, 2(10), 138–198. [In Arabic]

Ashtaywi, M. (2017). *The degree of practicing sustainable leadership patterns by education directors in the Gaza governorates and ways to develop them* [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza. [In Arabic]

Awadallah, W. A. S., Mikhael, I. T. N., & Aidaros, A. N. A. (2019). Sustainable leadership as an approach to improving institutional performance in Egyptian public secondary schools. *Journal of the Faculty of Education*, 30(119), 530–564.

Education and Training Evaluation Commission. (2020). *The teaching profession and its value in the eyes of teachers and school leaders: Report on the participation of the Kingdom of Saudi Arabia in the Teaching and Learning International Survey (TALIS 2018).* [In Arabic]

Hawala, S. M. A., & Al-Mutairi, N. B. (2019). The reality of applying sustainable leadership dimensions by female principals of public secondary schools in North Riyadh. *Educational Sciences*, 27(4), 364–407. [In Arabic]

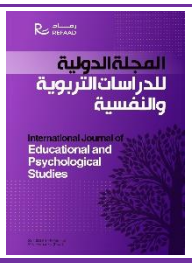
Saudi Vision 2030. (2021). *The media document for the implementation plan of the Human Capability Development Program 2021–2025*. [In Arabic]

UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report – Accountability in Education: Meeting our commitments* (2nd ed.). France. [In Arabic]

Younes, A. M. (2017). *The degree of sustainable leadership practice by UNRWA school principals in the Gaza governorates and its relationship with the quality of work life of their teachers* [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza. [In Arabic]

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 4, 2025, pp. 577 - 593



The Effectiveness of a Training Program based on Next Generation Science Standards (NGSS) in Developing Teaching Self- Efficacy among Eighth Grade Teachers in the Sultanate of Oman

Fatma Mohammed Al Muqeemi[1*], Salim Khamis Al Harmali[2], Sulaiman Mohammed Al-Balushi[3]

[1] Physics Seiner Supervisor, Ministry of Education, Sultanate of Oman.
[2] PhD Researcher in Science Curriculum and Instruction, Sultan Qaboos University Sultanate of Oman.
[3] Professor of Curriculum and Science Teaching Methods, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
[*] Corresponding Author: Fatma Al Muqeemi (f.almuqimi@moe.om)

فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس معلمات العلوم للصف الثامن بسلطنة عُمان

فاطمة بنت محمد المقيمية[1*]، سالم بن خميس الحرملي[2]، سليمان بن محمد البلوشي[3]

[1] مشرفة أولى فيزياء- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان.
[2] باحث دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.
[3] أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.
*الباحث المراسل: فاطمة المقيمية (f.almuqimi@moe.om)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/2/2	2025/2/24	2025/3/22

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.3

Abstract:

Objectives: The current study aimed to verify the effectiveness of Next Generation Science Standards (NGSS) based on a training program in developing self-efficacy among eighth-grade science teachers in the Sultanate of Oman.

Methods: The study sample consisted of twenty-eight eighth-grade female teachers who were divided equally between the experimental and control study groups. To achieve the goal of the study, the researchers applied a self-efficacy questionnaire to the teachers in both groups to collect data before and after the program training.

Results: The results of the study indicated that there were statistically significant differences at a significance level of ($0.05\geq \alpha$) between the average scores of the experimental and control groups in the self-efficacy questionnaire in favor of the experimental group due to the program training.

Conclusions: Considering these results, the study presented some recommendations and proposals.

Keywords: *Training Program; Next Generation Science Standards; Self-Efficacy; NGSS.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس معلمات العلوم للصف الثامن بسلطنة عمان.

المنهجية: تم اعتماد المنهج شبه التجريبي في الدراسة؛ وقد تكونت عينة الدراسة من أربع عشر معلمة للصف الثامن، وقد قسمن مناصفة بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة فقد قام الباحثون بتطبيق استبانة الكفاءة الذاتية على المعلمات في المجموعتين لجمع البيانات قبليًا وبعديًا.

النتائج: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في استبانة الكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي.

الخلاصة: في ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات منها ضرورة تدريب معلمي العلوم على معايير العلوم للجيل القادم، واقترحت بإجراء مزيد من البحوث حول استخدام هذه المعايير مع متغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: *برنامج تدريبي؛ معايير العلوم للجيل القادم؛ الكفاءة الذاتية؛ NGSS.*

الاستشهاد

Citation

المقيمية، فاطمة، وآخرون. (2025). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الكفاءة الذاتية في تدريس معلمات العلوم للصف الثامن بسلطنة عُمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (4)، 577- 593.

Al Muqeemi, F. M., et al. (2025). The Effectiveness of a Training Program based on Next Generation Science Standards (NGSS) in Developing Teaching Self- Efficacy among Eighth Grade Teachers in the Sultanate of Oman. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 577-593. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.3 [In Arabic]

المقدمة:

استجابة للتغيرات المتسارعة في العلم والتقنية، وفي ضوء تطور أدوار معلم العلوم في القرن الحادي والعشرين، ظهرت العديد من الحركات الإصلاحية في مناهج العلوم وتدريسها؛ ومن أهم حركات الإصلاح التي لاقت اهتمامًا واسع النطاق، هي معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) والتي أصدرها المجلس القومي الأمريكي للبحث (National Research Council [NRC])، بالتعاون مع عدد من الهيئات والمؤسسات. وتمثل هذه المعايير تطويرًا جديدًا للتربية العلمية، وتضيف مجموعة من التغييرات على تدريس العلوم، تتمثل في التركيز على أداء الطلبة وفهمهم العميق للمحتوى، وتؤهلهم للجامعة والوظيفة والحياة (العنزي، 2023).

وتتكوّن هذه المعايير من ثلاثة أبعاد رئيسية والتي ذكرها كلا من (رواشدة، 2018؛ شارب، 2019؛ الشياب، 2019؛ العبدلية، 2016؛ عيسى وراغب، 2017؛ NRC, 2012; Castronova & Chernobilsky, 2020; NRC, 2013) وهي:

- الأفكار الأساسية والمحورية (Disciplinary Core Ideas [DCI])
- الممارسات العلمية والهندسية (Science And Engineering Practices [SEPS])
- المفاهيم الكبرى المشتركة (Crosscutting Concepts [CCCS])

ومن أجل دعم تطبيق معايير (NGSS)، فإن الإعداد الأولي والتنمية المهنية لمعلمي العلوم بحاجة إلى التطوير (NRC, 2012). حيث تقع على عاتق معلمي العلوم مسؤولية كبيرة في تحقيق أهداف تدريس (NGSS)، والارتقاء بتعلم الطلبة إلى مستويات أداء أعلى (الشياب، 2020؛ محمد، 2020). فالمعلمون هم الركيزة الأساسية في أي جهد لتغيير تعليم العلوم من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي. ومن أجل ذلك فقد ظهرت الحاجة إلى تدريب المعلمين لتضمين هذه المعايير في تدريس العلوم؛ وذلك لأن نجاح تنفيذ هذه المعايير هو مسؤولية المعلمين (National Science Teachers Association, 2016; Nollmeyer & Bangert, 2017).

وعطفًا على ما ذكر أعلاه؛ فقد زاد الاحتياج إلى إعداد برامج تدريبية لتنمية المعلم مهنيًا في جميع المراحل وخاصة في المراحل الأساسية (العصيمي، NRC, 2012;2021). وقد اتفقت الأحمد والمقبل (2016) ورواشدة (2018) على أن معلمي العلوم بحاجة إلى التنمية المهنية لاكتساب المعرفة والمهارات والكفاءة الذاتية لتلبية معايير (NGSS)، مما يقودنا إلى بناء برامج تدريبية للمعلمين في ضوء معايير العلوم للجيل القادم لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وتغيير تصوراتهم نحو تطبيقها. وهذا بطبيعة الحال ينسجم مع ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من حيث قياس مدى التغيير الإيجابي في الممارسات التدريسية للمعلمين عامة، وفي الممارسات العلمية الهندسية كبعد رئيسي من أبعاد معايير (NGSS) خاصة.

مشكلة الدراسة:

بناء على خبرة المؤلفين في المجال الإشرافي بوزارة التربية والتعليم فقد لاحظوا أن معرفة معلمي العلوم بمعايير (NGSS) متواضعة، فضلًا عن تطبيقها في سلوكياتهم التدريسية؛ ولا توجد لديهم معلومات كافية عن أهمية الممارسات العلمية والهندسية. وما عزّز تلك الملاحظات تطبيق استطلاعين للرأي على معلمي ومشرفي مواد العلوم بسلطنة عمان، حيث شمل الأول (27) من المشرفين الأوائل والمشرفيين التربويين لمواد العلوم بالمديريات التعليمية (الذين يشرفون على التنمية المهنية للمعلمين بالمدارس)؛ وفيه تم طرح سؤال ترتيب الممارسات الثماني التي ينفذها المعلمون، من حيث الأكثر ممارسة إلى الأقل من واقع العمليات الاشرافية التي يقوم بها المستهدفون في الاستطلاع أثناء زياراتهم الاشرافية. فقد جاءت الممارستين (طرح الأسئلة وتحديد المشكلة) و(الحصول على المعلومات وتقويمها وتوصيلها) في الترتيب الأول والثاني، أَيْ أَنَّهما أكثر الممارسات تنفيذًا من قبل مُعلِّمي العلوم، بينما حصلت ممارستَا (الاندماج في الحجج العلمية واستخدام الأدلة) و(تطوير واستخدام النماذج) على الترتيبين السادس والسابع، أَيْ أَنَّهما أقل ممارسة من قبل مُعلِّمي العلوم داخل الغرفة الصفية من وجهة نظر مُعلِّمي العلوم، بينما لم تحصل ممارسة (تخطيط وتنفيذ الاستقصاءات) على التكرارات الأكثر رأسًا؛ وهذا رُبَّما لغياب أهمية هذه الممارسة ويعطي مسوغًا هامًا لحاجة العينة للخضوع للبرنامج التدريبي الذي نفذته الدراسة الحالية.

كذلك تم طرح سؤال آخر عليهم وهو: هل ترى أن هناك حاجة لخضوع معلمو العلوم لبرنامج تدريبي مستند على معايير (NGSS)؟ جاءت الإجابة بنعم بنسبة (96%). وشمل الاستطلاع الثاني عينة بلغت (40) معلمًا ومعلمة علوم للصف الثامن، بواقع (22) معلم علوم و(18) معلمة. وأشارت النتائج أن هناك عدم اتفاق في بعض الممارسات فبعضها حصل على تكرار عال مع المعلمين وعكس ذلك مع المشرفين. وهذا الاتفاق والاختلاف أعطى إشارة إلى قلة فهم هذه الممارسات، وسطحية المعلومات عنها لدى العينتين الاستطلاعيتين، وهنا أظهرت نتيجة السؤال مؤشرًا واضحًا لحاجة معلمي العلوم لهذا البرنامج التدريبي الذي ستنفذه هذه الدراسة.

وبناءً على المسوغات الواردة في مقدمة الدراسة، وأخذًا بتوصيات الدراسات السَابقة (أبو ندا، 2020؛ أصلان، 2022؛ الجهني، 2020؛ العضيلة، 2022؛ عفيفي، 2019؛ المسند، 2022؛ Ahmed, 2019; Glenn, 2019; Lotter et al., 2020; Kawasaki & Sandova, 2020; Richman et al., 2019 Scannell, 2019)، وما لاحظه الباحثون من ندرة الدراسات العمانية التي تناولت هذا الموضوع؛ حيث لا توجد إلا دراسة عمانية واحدة فقط للعبدلية (2016) في حدود علم الباحثين، والتي ركزت على تحليل مدى توفر معايير (NGSS) في مناهج العلوم العمانية للصفوف (6-8). عليه تبنت هذه الدراسة سد النقص في الدراسات العمانية، والتي خلت من البرامج المهنية التي ترتكز على تنمية الكفاءة الذاتية انطلاقا من برنامج تدريبي قائم على أحدث موجة اصلاح لتعليم العلوم عالميًا ألا وهي معايير العلوم للجيل القادم، حيث ركزت الدراسة الحالية على تقديم برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل

القادم ودراسة فاعليته في تنمية الكفاءة الذاتية لمعلمات العلوم للصف الثامن بسلطنة عمان، والإجابة عن السؤال الآتي الذي سيلقي الضوء على المشكلة: **ما فاعلية برنامج تدريبي للمعلمات قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية كفاءتهن الذاتية لتدريس العلوم؟**

أهمية الدراسة:

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

- تقدم هذه الدراسة أول برنامج تدريبي قائم على معايير (NGSS) لجميع معلمي مواد العلوم بسلطنة عمان، خاصة لمعلمي الصف الثامن.
- قد تمثل أهمية للمشرفين التربويين، ومعدي البرامج التدريبية للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بكافة تخصصاتهم في بناء برامج تدريبية موازية لهذا البرنامج وتدريب معلمو العلوم.
- قد توجّه اهتمام الجامعات وكليات التربية نحو تطوير برامج إعداد معلمي العلوم من خلال تضمينها معايير (NGSS) في مقررات طرق التدريس وتدريبهم أثناء التربية الميدانية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الكفاءة الذاتية لمعلمات العلوم للصف الثامن.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى اختبار الفرضية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في استبانة الكفاءة الذاتية لديهن في التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي.

مصطلحات الدراسة:

- **البرنامج التدريبي لمعلمي العلوم المستند إلى معايير الجيل القادم(NGSS)**

عرفته هذه الدراسة إجرائيًا بأنه: عبارة عن مجموعة إجراءات وممارسات تدريبية قائمة على معايير (NGSS) قام الباحثون بإعدادها؛ في صورة جلسات تدريبية اشتملت على الجانبين النظري والتطبيقي، وتكون البرنامج من: المقدمة، والأهداف، والاستراتيجيات، والأنشطة التعليمية، والتقويم لكل ممارسة من الممارسات العلمية والهندسية.

- **معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)**

تم تعريفها إجرائيًا بأنها: إطار عام حديث يعمل على تحقيق التكامل بين الأفكار الرئيسية، والمفاهيم الكبرى المشتركة، والممارسات العلمية والهندسية في الإطار العام لتعليم وتعلم العلوم من (k-12)، وقد تم تقديمها بأساس نظري وتطبيقي في البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي العلوم لتحقيق أهداف الدراسة.

- **الكفاءة الذاتية للمعلم**

وهي معتقدات المعلم بقدرته على القيام بالأعمال الموكلة إليه بنجاح (Bandura, 1997). وتبنت الدراسة تعريف (رواشدة، 2018) كتعريف إجرائي لهذا المصطلح: وهي ثقة المعلم وإيمان بقدرته على أداء مهام تدريس العلوم بفاعلية. وقد تم قياسها من خلال الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية الخاص بالدراسة، وفقًا للأبعاد الآتية: الكفاءة الذاتية الشخصية، والكفاءة في تدريس العلوم، والكفاءة في الإدارة الصفية، والكفاءة في استخدام التكنولوجيا، والكفاءة في التقويم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)

تعرّف هذه المعايير بأنها معايير جديدة للعلوم غنية في المحتوى العلمي والممارسات بصورة منتظمة عبر المراحل التعليمية والتخصصات المختلفة، تهدف إلى تزويد جميع الطلبة بتربية علمية متميزة تعتمد على مرجعية دولية (NRC, 2013). ومن أهم أهداف هذه المعايير كما وردت في (NRC, 2012) هي ضمان حق جميع الطلبة في امتلاك المعرفة الكافية للعلوم والهندسة عند نهاية المرحلة الثانوية، وقدرتهم على حل جميع المشكلات العلمية والهندسية والتكنولوجية التي تواجههم في حياتهم، بالإضافة إلى ضمان امتلاك جميع الطلبة للمهارات التي تؤهلهم للانخراط في الوظائف المتعلقة بمجالي العلوم والهندسة والأعمال المرتبطة بها.

ومن أهم مبادئ هذه المعايير كما وردت في (جاد الحق، 2021؛ حسانين، 2016، رواشدة، 2018؛ الشريف، 2022؛ عفيفي، 2019؛ Calmer, 2019; NRC, 2013) بأنها:

- تشجع الطلبة على تعلم العلوم والهندسة، وتجعل موضوعاتهم أكثر واقعية.

- تعمل على تنمية الثقافة البيئية لدى الطلبة داخل وخارج المدرسة.
- تنمي قدرة الطلبة على الفهم العميق للمحتوى، مما يؤثر على زيادة تحصيلهم الدراسي.
- تعمل على اعداد الطلبة للاستعداد للمهن المستقبلية وتزويدهم بمهارات القرن الحادي والعشرين.

أبعاد معايير العلوم للجيل القادم(NGSS)

كما هو معروف أن معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لها ثلاثة أبعاد تتكامل مع بعضها (Lead States NGSS, 2013)، وهي: الأفكار المحورية، والممارسات الهندسية والعلمية، والمفاهيم الكبرى المشتركة. وتمتد هذه المعايير في المراحل من رياض الأطفال حتى نهاية الصف الثاني عشر، وهي تشكل ما سيمتلكه الطالب في نهاية كل مرحلة من هذه الأبعاد الثلاثة.

وفي ضوء الحديث عن هذه الأبعاد ذكرت دراسات كلاً من (أبو عاذرة، 2018؛ عبد الكريم، 2017؛ العوفي، 2020؛ NGSS Lead States, 2013) أنه يجب أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار أن تدريس هذه الأبعاد لا يكون منفصلًا، بل مدمجة مع بعضها البعض؛ حيث ان اختيار الممارسات الملائمة من الممارسات العلمية والهندسية يتم بناء على الأفكار المحورية، ثم يتم الربط بين هذين البعدين بما يلائمهما من البعد الثالث وهو المفاهيم الكبرى المشتركة. وسيتم عرض هذه الأبعاد بشكل مختصر كالآتي:

أولًا: الأفكار المحورية

وهي مجموعة الأفكار والحقائق والموضوعات المتضمنة في المناهج (k-12) ولها أهمية واسعة عبر العلوم أو التخصصات الهندسية المتعددة أو أن تكوّن مفهومًا تنظيميًا رئيسيًا من إحدى التخصصات. وتكون هذه الأفكار قابلة للتعليم وقابلة للتعلم على درجات متعددة في مستويات متزايدة من العمق والتطور. وقد تم تجميع هذه الأفكار المحورية في أربع مجالات هي: علم الفيزياء؛ علم الأحياء؛ علم الأرض والفضاء؛ والهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلم.

ثانيًا: المفاهيم الكبرى المشتركة

وهي مفاهيم لها تطبيق في جميع الأفكار المحورية والأساسية في مجالات العلوم الأربعة (علوم الفيزياء، علوم الحياة، علم الأرض والفضاء، الهندسة والتكنولوجيا وتطبيقاتها)، وعلى هذا النحو، فهي وسيلة لربط مجالات العلم المختلفة، ويشدد الإطار العام لتدريس العلوم على أن هذه المفاهيم تحتاج إلى أن تكون واضحة لجميع الطلبة، وتمدهم بأدوات عقلية تساعد على الفهم العميق للظواهر الطبيعية والاندماج في حل المشكلات المتعلقة بها من خلال تطبيق الممارسات العلمية والهندسية؛ وهنا سنقوم باستعراض المفاهيم السبعة كما وردت في (NRC, 2013) كالتالي:

1. **الأنماط:**

وهي توجد في كل مكان في الأشكال أو الهياكل التي تحدث بانتظام وفي تكرار الأحداث والعلاقات وتكون قابلة للملاحظة في المحيط من حولنا، وهي غالبًا ما تكون الخطوة الأولى لتنظيم الظواهر وطرح أسئلة علمية، فالعلماء والمهندسون يبحثون عن تفسيرات للأنماط لدراسة التشابه والتنوع والاختلاف فيما بينها.

2. **السبب والنتيجة:**

وهي الخطوة التالية أثناء دراسة العلوم، فبعد اكتشاف الأنماط يتم بعدها البحث عن الأسباب الكامنة خلف هذه الظاهرة، وهناك نشاط كبير من العلم لكشف هذه الارتباطات السببية لفهم آليات عمل التنبؤات. وفي مجال الهندسة يتمثل الهدف في تصميم نظام لإحداث تأثير مرغوب فيه، لذلك تعد علاقات السبب والنتيجة جزءًا من الهندسة بقدر ما هي جزء من العلوم.

3. **القياس والنسبة والكمية:**

وتعتبر هذه المفاهيم هي نقطة الانطلاق لفهم العلاقات بين أنواع مختلفة من الكميات. ومن المهم جدًا أن نفهم العلاقات المتداخلة بين الكميات المختلفة بهدف تصميم نماذج رياضية تفسر البيانات العلمية، وأن ندرك كيف تؤثر التغيرات في المقياس، والنسبة، أو الكمية على هيكل أو أداء نظام ما.

4. **الأنظمة ونماذج الأنظمة:**

تعد الأنظمة ونماذج الأنظمة من أهم الركائز في مجالي العلوم؛ وللقيام بذلك يفترض العلماء والمهندسون حدودًا مصطنعة وعوازل بين النظام المستهدف للدراسة عن كل ما يحيط به من عوامل، ثم يقومون بفحص النظام بالتفصيل، ومعالجة باقي العناصر المحيطة بالنظام والمؤثرة فيه بصورة خاصة.

5. **الطاقة والمادة:**

وغالبًا ما ترتبط هذه المفاهيم بالأنظمة، فالطاقة يحتاجها النظام وما يشتمل عليه من مادة، فعلى سبيل المثال فإن النبات لا يمكن أن ينمو بدون مدخلات الطاقة (أشعة الشمس) والمواد (ثاني أكسيد الكربون والماء)، وبالتالي من المفيد للغاية تتبع عمليات نقل المادة والطاقة داخل أو داخل أو خارج أي نظام قيد الدراسة.

6. التركيب والوظيفة:

وهما مفهومان متكاملان، حيث إن كل شكل وأي بنية أي تركيب للأشياء الطبيعية والمصممة تنسب دائمًا لوظائفها، فوظيفة الأنظمة الطبيعية والتي تبنى تعتمد على الشكل والعلاقات لبعض الأجزاء الرئيسية، بالإضافة إلى المواد التي صنعت منها.

7. الاستقرار والتغيير:

يشير مفهوم الاستقرار إلى عدم تغير بعض جوانب النظام وثباتها، أو حدوث تغير طفيف فيها، ثم لا يلبث أن يختفي بحيث يحتفظ النظام بحالة ثباته في كل الأوضاع. ي حين أن مفهوم التغيير يشير إلى مجموعة العمليات التي تؤثر في خصائص النظام وشكله ووظيفته وتحولات الطاقة فيه، بالإضافة إلى العلاقات التي تربطه بغيره من الأنظمة المحيطة به سواء كان هذا التغيير نوعيًا أو كميًا.

يتضح لنا أن المفاهيم المشتركة لها دور أساسي في هذه المعايير حيث تعمل على تزويد الطلبة بالإحساس العلمي حول الظواهر البيئية التي يتم ملاحظتها بإعطاء أسئلة تناقش احساسهم وشعورهم بالظواهر، من نوع كيف حدث ذلك؟ ولماذا حدث؟ ويتضح من الدراسات السابقة أن هذه المفاهيم قابلة للتعديل وفق استراتيجيات أو منهجيات قائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، ولذا يأمل الباحثون في الدراسة الحالية بإحداث تغيير وتحول إيجابي لدى عينة الدراسة عبر خضوعهم للبرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، ودراسة مدى تنمية هذه المفاهيم لدى طالبات الصف الثامن للتحقق من ذلك التعديل الإيجابي.

ثالثًا: الممارسات العلمية والهندسية

وهي الجانب التطبيقي لمعايير العلوم الجيل القادم (NGSS)، فتصف الممارسات السلوكيات التي يشارك فيها العلماء أثناء قيامهم ببحث وبناء نماذج ونظريات حول العالم الطبيعي، ومجموعة المفاتيح من الممارسات الهندسية التي يستخدمها المهندسون أثناء تصميمهم وبناء النماذج والنظم.

تعريف الممارسات العلمية والهندسية:(Science and Engineering Practices)

وتعرف هذه الممارسات بأنها عبارة عن أدوات وطرق يستخدمها العلماء والمهندسين في محاولتهم لدراسة وتفسير العالم من حولنا وإيجاد حلول للمشكلات المحيطة ببيئة الطلبة. وهي نقطة بداية لمعلمي العلوم لتطبيق هذه المعايير في الصفوف الدراسية، وإكساب الطلبة لهذه الممارسات التي تسهم في فهمهم للمحتوى ومشكلاته وظواهره (البقمي والجبر، 2019؛ رواشدة، 2018) وهي عبِارة عن ثماني ممارسات تصف ما يقوم به العالم والمهندس لفهم العلوم؛ وهناك تعاريف كثيرة تناولت هذه الممارسات بالتفصيل؛ يمكن هنا بتقديم تعريف مختصر لهذه الممارسات كالتالي:

1. طرح الأسئلة وتحديد المشكلة Asking Question and Defining Problems

وفي هذه الممارسة يقوم المعلم باستثارة تفكير الطالب من خلال وضعه أمام ظاهرة معينة تمثل سياقًا تعليميًا من حوله، وعصفه ذهنيًا لتوجيه أسئلة تحدد مشكلة الدرس.

2. تطوير واستخدام النماذج Developing and Using Models

وفيها يقوم المعلم بمساعدة الطلبة على بناء تصور ذهني أو مفاهيمي أو عملي يجسد فيه الظاهرة موضع الدراسة، بحيث يفسر مفاهيمًا مرتبطة بها، ويتنبأ بأفكار ممكن حدوثها في نفس السياق.

3. تخطيط وتنفيذ الاستقصاءات Planning and Carrying Out Investigation

وفي هذه الممارسة يتدرب الطلبة على كيفية إجراء الاستقصاءات، وضبط المتغيرات، تصل بهم إلى وضع الفرضيات واختبارها واختيار الحل الأنسب.

4. تحليل وتفسير البيانات Interpreting and Analyzing Data

وفي هذه الممارسة يتدرب الطلبة على تحليل وتفسير البيانات، من خلال استخدام مجموعة من الأدوات؛ كالتبويب، وتفسير الرسوم البيانية، والتحليل الإحصائي؛ ويتدربون على عمل المهندسون في تحليل وتفسير البيانات لفهم أفضل عيوب التصميم ونقاط القوة وكيف يمكن تحسينها.

5. استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي Using Mathematics and Computational Thinking

وفيها يرشد المعلم طلبته على إجراء القياسات وتحديد الأنماط في مجموعات البيانات ووصفها وتمثيلها باستخدام إحصائيات بسيطة ونماذج حاسوبية كالمحاكاة.

6. الاندماج في الحجج العلمية باستخدام الأدلة Engaging in Argument from Evidence

يعتبر كلًا من المنطق والحجة عنصران أساسيان لتحديد نقاط القوة والضعف؛ لإيجاد التفسيرات الأفضل للظاهرة الطبيعية، وينبغي للعلماء الدفاع عن تفسيراتهم، وتكوين الدليل القائم على البيانات وفحص فهمهم في ضوء الدليل، ولذا ففي الدراسة الحالية سيدرب المعلم طلبته ويشجعهم على تجميع الأدلة العلمية استعدادًا للانخراط والاندماج في مناقشات علمية.

7. بناء التفسيرات وتصميم الحلول Constructing Explanations and Designing Solution

والهدف من هذه الممارسة هو تدريب المعلم على كيفية تقديم وبناء الطلبة لتفسير منطقي، ومتماسك متسق مع الأدلة، أما تصميم الحلول فهو عملية منظمة لحل المشكلات الهندسية القائمة على المعرفة العلمية، ويعتمد تصميم الحلول على قابليتها للتنفيذ، واستخدام معايير ومحكات معينة مستخدمة في التقييم، ولذلك سيكون من مهام المعلم في هذه الدراسة فيما يتعلق بهذه الممارسة توفير الظاهرة التي تنطلي عليها المشكلة الهندسية وتدريب الطلبة على تصميم حلولًا لهذه المشكلة.

8. الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها Obtaining, Evaluating and Communicating Information

وفيها يزود المعلم طلبته ويدربهم على كيفية الحصول على المعلومات من مصادر متعددة (كتب- مقالات إنترنت) وتقييمها ومشاركتها من خلال النصوص العلمية والرسوم البيانية، وتصميم العروض المناسبة، ويجب أن يبدأ التدريب على ذلك في المراحل الابتدائية، حيث يتعلم الطلبة كتابة النصوص العلمية، والتأكد من صدق مصادرها، ومناقشتها مع أقرانهم ومع المعلم.

من هنا نستخلص أهمية أن يتدرب معلم العلوم على جميع هذه الممارسات وأن يكتسب الفهم العميق لكل ممارسة؛ حتى يقوم بتضمينها في المنهج وتنفيذها داخل الغرفة الصفية، وهذا يتطلب تنميته مهنيًا أثناء الخدمة في حالة تبني هذه المعايير.

تدريب معلم العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS):

أكدت معظم البحوث والدراسات على أهمية التنمية المهنية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة، وتدريبهم على طرق التدريس والتقويم اللازمة لتحقيق ذلك؛ لما لذلك من أثر على تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو العلوم (عبد الكريم، 2017)، مما يمنحهم الوقت الكافي للتفكير والتحليل والاستكشاف وحل المشكلات المتعلقة بقضايا في البيئة المحيطة بهم. وأضافت رواشدة (2018) أنه ينبغي تدريب المعلمين على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) من خلال جلسات تدريبية تشمل الجانب النظري والتطبيقي ومن خلال عمل تعاوني وإجراء التجارب وتنفيذ الأنشطة وتبادل الخبرات. وعرّف أصلان (2022) التنمية المهنية في ضوء معايير (NGSS) بأنها تزويد معلم العلوم بالمعارف والمهارات والخبرات المتعلقة بتدريس أبعاد التعلم للمعايير في مناهج العلوم، لتحسين أدائه داخل حجرات الدراسة وخارجها، ولرفع كفاءته التدريسية.

وقد عرض الإطار العام للمعايير (NRC, 2012) عدة متطلبات للتنمية المهنية في ضوء هذه المعايير لتحسين أداء معلم العلوم وممارساته التعليمية من أهمها:

- التأكيد على المعرفة اللازمة للممارسات المهنية للمعلم والمرتبطة بطبيعة متعلمي كل المستويات(K-12) ، وبمحتوى منهج كل مستوى أو مرحلة.
- التأكيد على مهارات التدريس الأساسية (التخطيط- التنفيذ- التقويم)، والاهتمام بالجوانب الوجدانية المتمثلة في زيادة حماس ومثابرة ودافعية المعلمين على تعلم البرنامج وفقًا لتكامل أبعاد التعلم الثلاثة لمعايير العلوم: الممارسات العلوم والهندسة، والأفكار المحورية وربطها مع المفاهيم المشتركة.

من هنا جاء الاهتمام بتقديم برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وجاءت العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تدريب معلم العلوم على هذه المعايير وعلى أبعادها الثلاثة. ومن أجل ذلك قامت هذه الدراسة بتفحص الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بهذا الموضوع والذي يتناول معلم العلوم وتنميته مهنيًا، كدراسة رواشدة (2018) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مستند إلى معايير الجيل القادم (NGSS) في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم في الأردن وبلغ عددهن (20) معلمة علوم. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي وبعدي لمجموعة واحدة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي في متوسط أداء المعلمات على مقياس الكفاءة الذاتية، تعزى إلى المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي المستند إلى معايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم (NGSS).

وهدفت دراسة العضيلة (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير المستقبلي لدى طلبة الصف الثالث متوسط، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء البرنامج التدريبي، وتم تطبيق التصميم شبة التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة للمعلمين وطلابهم. وتم التوصل إلى عدة نتائج منها: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجوعتين التجريبية والضابطة في الأداء التدريسي لصالح معلمي المجموعة التجريبية.

أما دراسة المسند (2022) فهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادمِ في تطوير المهارات التدريسية لمعلمات العلوم، وتَصوُّراتهن حول طبيعة العلم، وقد أُستخدم المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (6) معلمات من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة، وقد صُمم برنامج قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وإعداد بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لمعلمات العلوم، وكذلك مقياس تصورات معلمات العلوم حول طبيعة العلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات معلمات العلوم في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التدريسية؛ وذلك لصالح القياس البعدي، وأن حجم تأثير البرنامج كان كبيرًا حيث بلغ (0.90)، ممَّا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق الهدف منه.

ويتضح من الدراسات السابقة أن البرامج التدريبية للمعلمين والقائمة على مناحي واستراتيجيات مختلفة القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) يمكن أن يعتمد عليها في اكساب المعلمين بعض الصفات والمهارات، ولذا يأمل الباحثون في الدراسة الحالية بإحداث تغيير وتحول إيجابي لدى عينة الدراسة عبر خضوعهم للبرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، ودراسة مستوى هذه الممارسات قبليًا ومدى تنميتها بعديًا للتحقق من ذلك التعديل الإيجابي.

الكفاءة الذاتية للمعلمين:

تعرّف الكفاءة الذاتية كذلك على أنها معتقدات الفرد حول إمكانياته وقدراته لإنتاج مستويات من الأداء والتي تؤثر على الاحداث التي تؤثر عليه (Bandura, 197)، في حين يرى هاشلقويست (Hasselquist et al., 2017) أن الكفاءة الذاتية بالنسبة للمعلمين تشير إلى مدى شعورهم بالكفاءة والفاعلية لإكمال مسؤولياتهم كمدرسين في الفصل الدراسي- وهو الشق الأول- من بنية الكفاءة الذاتية ويطلق على الشق مسمى الكفاءة الذاتية

الشخصية (Personal self-efficacy) (Bandura, 2000)، في حين أن الشق الثاني لها تتصل بقدرة المعلم بالحكم على قدراته في تحقيق النتائج المرغوبة في اندماج الطلبة في التعلم وفعالياته، وبذلك فهو يشمل الطلبة ذوو الدافعية العقلية المنخفضة (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، ويطلق على هذا الشق بالكفاءة التدريسية العامة (General Teaching Efficacy) (Hammack et al., 2024 ; Bandura, 1997) فيما يرتبط الشق الثالث من الكفاءة الذاتية (Collective teaching efficacy) بمعتقدات المعلمين كمجموعة من حيث أن قدرتهم على دمج طاقاتهم وجهودهم يمكن أن تشكل فارقًا مهمًا في تدريس الطلبة، في حين ينظر (Bandura, 1986) للكفاءة الذاتية على أنها القدرة التوليدية للسلوك التي يجب فيها تنظيم المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية وتنسيقها بشكل فعال لخدمة أغراض وتحقيق أهداف الفرد.

وتتفق التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية للمعلم على أنها مبنية على الخبرة التدريسية، فكلما زاد اندماج المعلم الواعي في تدريسه زاد رصيده من الكفاءة الذاتية، ويستطيع توظيفها في مواقف تدريسية- تعليمية قد تكون خارج نطاق المواقف المخططة سلفًا، وبشكل أكثر تركيزًا فإن الكفاءة الذاتية التدريسية للمعلم ترتبط بقدرة المعلم على توظيف قدراته واستغلال الإمكانيات لاستخدام الاستراتيجيات التدريسية بفعالية أكبر، ولا سيما توظيف طرق تدريس حديثة، وتعزيز تعلم الطلبة من خلال تقديم التغذية الراجعة (Tschannen-Moran and Woolfolk 2001)، وإظهار مهارات إدارية في ضبط الصف (Caprara et, al. 2006)، واستخدام التدريس المباشر في أضيق الحدود، والاعتماد أكثر على التدريس غير المباشر لتحقيق الأهداف التدريسية (Czerniak & Lumpe, 1996).

وترتبط كفاءة المعلم الذاتية التدريسية بالعديد من النتائج على أصعدة مختلفة، كتطور السلوك التعليمي للمعلم (Lazarides et al., 2020)، واندماج الطلبة وتطوير تحصيلهم الدراسي (Klassen & Tze, 2014)، ولذلك فإن الكفاءة الذاتية العالية للفرد سمة مميزة للأفراد وتساهم بشكل إيجابي في النتائج التعليمية بأبعادها المختلفة (Mok, Rupp & Holzberger, 2023)، ويمكن استنادًا لذلك تطويرها من أربعة مصادر كالخبرة الشخصية المهنية أو خبرات الاتقان (Mastery Experience) والتي تعد اكثر مصادر تنمية الكفاءة الذاتية تأثيراً على الكفاءة الذاتية للأفراد (Lawrent, 2024)، والتي تظهر بجلاء في المواقف المدرسية التي يتسم نظامها بضعف الدعم المركزي والتمويلي لها، وانعكس ذلك سلبًا على معنويات العاملين من المعلمين ، ويمكن أن يبرز هذا المصدر في حالات عديدة ومن بينها في حسن تقدير المعلم لنتائجه المتوقعة (Outcome Expectancy) (Lawrent, 2022).

ويرتبط المصدر الثاني بنمو الكفاءة الذاتية عند باندورا بالتجارب غير المباشرة (Vicarious Experiences)، وتأخذ التجارب غير المباشرة أشكالًا مختلفة كالنمذجة الرمزية والنمذجة الفعلية الفعالة والنمذجة الذاتية المعرفية والنمذجة الذاتية، حيث تتضمن النمذجة الذاتية مشاهدة الدروس المسجلة والتفكير فيها من قبل المعلم (Bandura, 1997). ويستفيد المعلم في تنمية كفاءته الذاتية من هذا المصدر من خلال استقراءه واطلاعه على المحتوى التدريسي كنقطة مرجعية، وتعد التجارب غير المباشرة ليست واضحة في تدريس أبحاث الفاعلية (Lawrent, 2022; Riggs, 1988).

ويمثل الاقناع اللفظي-الاجتماعي (Verbal-Social Persuasion) المصدر الثالث من مصادر تنمية الكفاءة الذاتية للمعلم، ويعتمد هذا المصدر على التغذية الراجعة الإيجابية والتفاعلات اللفظية- الاجتماعية من الأقران والمشرفون التربويون والتي يحصل عليها المعلم في المناقشات العامة والخاصة (Bandura, 1997)، بينما تمثل الحالات الفسيولوجية والعاطفية (Physiological and Emotional States) المصدر الرابع من مصادر تنمية الكفاءة الذاتية، ويستند هذا المصدر إلى قوة تحمل المعلم لمشاعر الضغط النفسي والقلق خلال تنفيذه للمهام التدريسية أو اتخاذ القرارات ذات الصلة بالمواقف الصفية، وهو ما يعني أن هذا المصدر مرتبط بالكفاءة الشخصية (Lawrent, 2022; Bandura, 1997).

وطبقًا لباندورا (Bandura, 1977, 1997) تتأثر الكفاءة الذاتية للمعلمين بالخبرة الشخصية المهنية بصورة اكبر مقارنة بالمصادر الأخرى، حيث تعرّف الخبرة الشخصية المهنية على أنها الممارسات الفعلية في المواقف الحقيقة للتدريس (Tschannen-Moran et al., 1998)، ولذا يمكن اعتبار اندماج المعلم في التدريس القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في الدراسة الحالية مثالًا على تنمية الكفاءة الذاتية من مصدر الخبرة الشخصية المهنية، ويصبح المستوى الأدائي للمعلم أفضل بتنمية كفاءته الذاتية من خلال المزيد من الانخراط والاندماج في التدريس والتعليم- التعلم بكافة صوره. ومن زاوية أخرى، فإن نمو الكفاءة الذاتية من الخبرات غير المباشرة تتبلور من خلال مشاهدة سلوكيات الآخرين ومحاولة القيام بالنمذجة واسقاط طريقة أداء أعمالهم على سلوكياته (Bandura, 1997).

وتتحدد معتقدات المعلمين بمدى مرونتهم في التعامل مع حالات الإخفاق ومتطلبات التحديات (Zee & Koomen, 2016)، وكيفية تعاملهم مع حالات التوتر عند مواجهتهم لتلك الاخفاقات في ممارساتهم التعليمية (Phan & Locke, 2015)، ولذا فإن المعلمين الذين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية يمتلكون قدرًا عاليًا من الحماس ويدعمون طلبتهم في مختلف مجالاتهم الدراسية (Locke & Johnston, 2016; Tschannen-Moran et al., 1998; Hoy, 2000)، ويميلون نحو البقاء في وظائفهم فترة أطول مقارنة وبتنمية مهنية مستدامة مقارنة بذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة (Khurshid et al., 2012)، كما يتصفون بكفاءتهم في البحث عن المشاريع والمهام الصعبة، ويقضون وقتًا أطول وجهدًا أكبر، ولا يسلّمون بالأمر الواقع حتى مع الإخفاق في تحقيق النجاحات الشخصية والعامة (Buric & Macuka, 2018).

ويشير الأدب التربوي (DeSantis, 2013; Yoo, 2016) إلى وجود علاقة بين ارتفاع الكفاءة الذاتية للمعلم وفرص العمل ضمن فريق مع المعلمين الاخرين باتجاه تحقيق الأهداف المشتركة، ومناقشة الاحداث بفعالية وكذلك في التخطيط وحل المشكلات، ولذا يُعتقد بوجود رابط بين كفاءة المعلم الذاتية وانخراطه في مهام إصلاحية للتعليم، حيث أن مرتفعو الكفاءة الذاتية يطبقون الإصلاحات التعليمية - في حدود مسؤولياتهم- مقارنة بمنخفضي الكفاءة الذاتية (Haatainen et al., 2021)، ويعود السبب في ذلك إلى أن اندماج المعلمين في تلك الإصلاحات في محيطهم يتطلب جهدًا ومثابرة والتزام، ولا يمكن توقع حدوث ذلك إلا لمرتفعي الكفاءة الذاتية، ويؤثر اعتماد إصلاحات جديدة في التعليم في تطوير معتقداتهم، وهو ما يؤثر على أدائهم التدريسي

(Tschannen-Moran & McMaster, 2009)، وفي ضوء ذلك فإن المعلمات في الدراسة الحالية ستتاح لهم فرصة العمل ضمن فريق بالبرنامج التدريبي القائم على معايير NGSS إيمانًا من الباحثين أن ذلك سينعكس إيجابًا على سلوكياتهن المرتبطة بمعتقداتهن حول كفاءتهن الذاتية.

ويعتمد تفسير نمو الكفاءة الذاتية لدى الأفراد على عدة نظريات، كالنظرية المعرفية- الاجتماعية (Social – Cognitive Theory) لباندورا، حيث تؤكد النظرية أن البيئة والسلوك والعوامل الشخصية تتفاعل بطريقة أو بأخرى للتأثير على بناء كفاءة المعلم، وتعمل هذه العوامل بطريقة ثلاثية متبادلة لتشكيل عمل العوامل الثلاثة، واستنادًا لنظرية باندورا فإن أي تغير يطرأ على البيئة سيقود إلى تغيرات على مستوى السلوك والعوامل الشخصية، وكذا في المقابل، فإن تعديلًا يطرأ على السلوك سيشكل معتقدات المعلمين الشخصية وكذلك البيئة (Santrock, 2011)، وانطلاقًا من ذلك فإن البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية يعتمد في تطويره لمعتقدات المعلمين حول كفاءتهم الذاتية على إحداث تغيير في بيئة التعليم، ويقاس ذلك التطور من خلال مقياس الكفاءة الذاتية قبليًا وبعديًا، ولذا يعتبر البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في الدراسة الحالية شكلًا من أشكال التدريب النظري والتطبيقي على توفير بيئة تدريبية تتوفر فيها عناصر بناء الكفاءة الذاتية التدريسية، وسيتم تقديم الجلسات التدريبية عبر تنفيذ الأنشطة المصاحبة للبرنامج التدريبي من خلال اسلوب ADDIE.

سيعتمد البرنامج كذلك الحوار والمناقشة والعصف الذهني واللذان يمثلان الاقناع اللفظي- الاجتماعي والحالات الفسيولوجية والعاطفية كمصدرين مهمين لرفع مستوى الكفاءة الذاتية، وستعتمد المتدربات كذلك على القيام بالنمذجة (التدريب غير المباشر) لرفع مستويات الكفاءة الذاتية لديهن، وهو ما قد يخفّض مستوى القلق والشعور بالخوف ويرفع من مستوى التخطيط لتنفيذ الأنشطة والفعاليات المرتبطة بالبرنامج التدريبي، ويتوقع بأن هذه المصادر الأربعة مجتمعة ستؤدي إلى رفع الكفاءة الذاتية لمستوى يتوقع منه التأثير الإيجابي على الطلبة في اكتساب المفاهيم الكبرى المشتركة. ستعتمد الدراسة الحالية على الفرضية التالية: ارتفاع مستوى ودلالات الكفاءة الذاتية لدى المعلم سيعزز لديهم القناعات والمعتقدات بقدرتهم على القيام بالمهام التدريسية وهو بدوره يرفع من توقعاتهم بمخرجات عالية المستوى من المتعلمين وبتحصيلهم الدراسي، (Broadbent, 2017; Honicke & Broadbent, 2016).

ويرتبط تفسير حدوث تعديل في مستوى الكفاءة الذاتية كذلك بنظرية موضع التحكم (Locus of Control Theory) لروتر (Rotter, 1966) من خلال التحكم بالعوامل الداخلية والخارجية للفرد أثناء تأديته للمهمة، حيث تفترض النظرية أن للفرد القدرة على السيطرة الشخصية على الأحداث المحيطة به (Siddiquah, 2019)، وقد ميّزت النظرية بين الإيمان بالتحكم الداخلي مقابل التحكم الخارجي في السيطرة على تلك الاحداث والحصول على التعزيز. وبإعادة صياغة، فإن التعزيزات التي تعقب صدور الفعل (المرتبط بمعتقدات الفرد والكفاءة الذاتية- الشق الأول) سيتم فهمها من قبل الأفراد الذين يؤمنون بالتحكم الخارجي كنتيجة مباشرة للحظ أو المصادفة، في حين أن الأفراد الذين يؤمنون بالرقابة الداخلية على أعمالهم وتنميتها سوف ينظرون إلى هذه التعزيزات نفسها على أنها تستند على إيمانهم ومعتقداتهم بقدراتهم أو سلوكهم (Rotter, 1966).

وتستند النظرية على مجموعة فرضيات في تفسيرها لنمو الكفاءة الذاتية، فمنها أن التعزيز على سلوكيات الافراد الصادرة في مواقف التحديات تعتمد على مدى قدرته على التحكم الداخلي (النابعة عن معتقداته) والخارجي (النابعة من بيئة العمل وتأثيراتها على السلوك)، ويظهر معتقدات الفرد حول العلاقة بين سلوكهم ونتائج ذلك السلوك (Omukhango, 2017) وإذا ما تم اسقاط ذلك على عمليات التعليم- التعلم، بحيث يكون المعلمون الذين يؤمنون بالرقابة الداخلية على سلوكياتهم أكثر عرضة لتغيير سلوكهم بعد التعزيز الإيجابي أو السلبي مقارنة بالأشخاص الذين يؤمنون بالرقابة الخارجية عليها، ومع ذلك، لكي يحدث تغيير في المعتقدات المرتبطة بالكفاءة الذاتية وتاليًا في السلوك التدريسي، فإن التعزيز يجب أن يكون ذا قيمة بالنسبة للشخص، فالأفراد الذين لديهم مركز تحكم داخلي يختبرون تعزيزات القيمة باعتبارها أكثر أهمية أو تأثيرًا بالنسبة لهم؛ لأنهم يعتقدون أن لديهم سيطرة على التعزيزات؛ فسلوكياتهم تتأثر بمستوى الزيادة او النقصان في مستوى التعزيز، وفي المقابل، فإن الافراد الذين يخضعون لمركز الضبط الخارجي هم أقل عرضة لتغيير سلوكياتهم؛ لأنهم لا يعتقدون بأن تغيير سلوكياتهم سيكون له تأثير على التعزيزات التي يحصلون عليها كمقابل لتعديل السلوك، بل يؤمنون يقينيًا بأن ما يحدث لهم هو خاضع بصورة قوية للمصادفة أو الحظ في المقام الأول (Marks, L., 1998).

ويؤمن المعلمون ذوو عامل الضبط الداخلي بجهودهم وانشطتهم ويسعون بنشاط للحصول على المعرفة والمعلومات المتعلقة بالموقف، ويتحكمون في سلوكهم ويؤثرون على الآخرين أيضًا وينخرطون في أنشطة وسلوكيات صحية ومدروسة للحصول على نتائج مرغوبة، وعلى الجهة المقابلة يركّز الأفراد الذين لديهم مركز ضبط خارجي على إدراك العلاقة بين أفعالهم والعواقب، لذا فهم ينخرطون في أنماط سلوكية غير قادرة على التكيف، ويؤمنون بأنها ذاتية التحقق، حيث يُفترض أن هناك فروقا فردية بين الافراد في نمط مركز الضبط والسيطرة الشائع لديهم (داخلي- خارجي)، وأنه من الأهمية بمكان معرفة موضع التحكم، لأنه يؤثر على السلوك المراد استصداره في العديد من المواقف (Rotter, 1966)، ولربط تلك الفروض النظرية بالدراسة الحالية، سيوفر الباحثون بيئة تدريبية قائمة على معايير NGSS بتعزيز العوامل الداخلية للكفاءة وتوقع النتائج من خلال التحفيز المستمر، فالمعلم الذي يعتقد بقدرته على انجاز مهامه وأنشطته يؤمن كذلك بقدرته على التحكم والضبط فتتحسن تبعًا لذلك معتقداتهم حول المنافسة والقدرة على التحفيز الداخلي.

كما يمكن الاعتماد كذلك على نظرية القيمة المتوقعة (Expectancy-value Theory) في تفسير تطور الكفاءة الذاتية لدى المعلمين (Doménech-Betoret, 2017)، حيث تفترض النظرية أن معتقدات الأفراد حول قدرتهم على النجاح في مهمة ما تعتمد على التكامل بين التوقع من جهة والقيمة التي يضعونها على تلك المهمة؛ حيث يلعب ذلك التكامل دورًا محوريًا في بناء الكفاءة الذاتية، كما تتنبأ النظرية بخيارات الأفراد ومثابرتهم وجهودهم بناء على

توقعاتهم للإنجاز والأهمية التي ينسبونها لتلك المهمة، فكلما كانت المهمة للمعلم مرتبطة بمعتقداته الإيجابية نحوها، كان التوقع بإنجازها أكبر (Eccles & Wigfield, 2002).

وتتضمن النسخة المطورة من نظرية القيمة المتوقعة (Modern of Expectancy-Value Theory) مبادئ مثل أهمية معتقدات الأفراد حول قدرتهم على النجاح في مهمة ما (الشق الأول من الكفاءة الذاتية)، وفي هذا الاطار يقترح وورد (Ward, 2020) أن الكفاءة الذاتية بالنسبة لتوقعات تحقيق النتائج تعود في الأصل إلى خبرات التدريس الأولى للمعلم، وأن لمهام التدريس قيمة يضعونها في التنبؤ بالدافع والنتائج والرضا الوظيفي (الشق الثاني من الكفاءة الذاتية)، إضافة إلى ذلك تؤكد النظرية على دور معتقدات قيمة التوقع (Value's Expectancy) بجانب التوقع ذاته (Expectancy)، بما في ذلك توقعات الإنجاز وقيمة المهمة، في التأثير على خيارات المعلمين ومثابرتهم وجهدهم في البيئات التدريسية (Eccles & Wigfield, 2002)، حيث تفترض نظرية القيمة المتوقعة أن الكفاءة الذاتية- والتي تُعّرف على أنها إيمان الفرد بقدرته على النجاح في مهمة ما- تلعب دورًا حاسمًا في التنبؤ والتأثير على الدافع والإنجاز، وبموازاة ذلك تعتبر الكفاءة الذاتية مؤشرًا على قيمة المهمة، ويميل الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية إلى أن يكون لديهم توقعات أكاديمية أكبر وأداء أفضل مقارنة بأولئك الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة.

وتنطلق نظرية القيمة المتوقعة في تفسيرها لنمو الكفاءة الذاتية من خلال تمجيدها وتعظيمها للمهمة الموكلة للفرد، ولذا فإن النظرية ميّزت بين أربع مكونات لقيمة تلك المهمة، كالقيمة التحصيلية وقيمتها الجوهرية وقيمة المنفعة وأخيرًا التكلفة التي سيتحملها الفرد عند قيامه بتلك المهمة الموكلة له (Eccles, 2002)، وأن هناك رابطًا ما بين تحسن تدريس معلمو العلوم في الغرف الصفية ونتائج توقعاتهم فيما يتعلق بالنجاح في اكتساب خبرات التدريس (Watter & Ginns, 1995)، وفي الدراسة الحالية والتي تبنت البرنامج التدريبي القائم على معايير NGSS للمعلمات أداة تدريبية اعتمدنا كباحثين على توفير فرص تعظيم المهمة للمعلمات عبر تعريضهم لمهام عميقة من الناحية العلمية والتربوية، وسؤالهم حول مدى مناسبتها للطلبة وتوقعاتهم حول مقدار الاستجابة المتوقعة لتلك الأنشطة، من خلال قدرتهم على تعديل السلوك المعرفي والتطبيقي لهن في تطبيق المعايير.

وفي هذا السياق؛ فقد أجرى لوفيرزو (Loverso, 2024) دراسة كمية (وصفية) تهدف إلى استقصاء العلاقة بين الكفاءة الذاتية التدريسية في موضوع الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم المشتركة والأفكار المحورية (معايير العلوم للجيل القادم NGSS) وتطور المكونات المهنية السبع الفاعلة والمقترحة في دراسة دارلنج هاموند وآخرون (Darling-Hammond et al., 2017). أجريت الدراسة على 732 من معلمي الصف الخامس واستخدمت الدراسة أداة مسحية لتحقيق أغراض الدراسة، وقد أظهرت النتائج تطور مهني واضح وبمعامل تأثير عال على مختلف ابعاد الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، وكذلك بمعامل تأثير ملموس على الأفكار التخصصية الجوهرية (المحتوى العلمي للعلوم).

كما قام لوكس وزملاءه (Lux, el al., 2024) بإجراء دراسة مزجية استغرقت 6 أسابيع هدفت لقياس مقدار النمو في الكفاءة الذاتية في تصميم وتنفيذ مناهج التعليم الهندسي لمعلمي المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة مزيجًا من معلمي ما قبل الخدمة وما بعدها (n = 11). اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة STEM، ومقابلة مجموعة التركيز. أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا لأداء المعلمين اعتمادًا على كفاءتهم الذاتية في تدريس الهندسة مقارنة بالتجربة القبلية قبل الخضوع للبرنامج.

كما قام كرشنان وزملاءه (Krishnan et al., 2023) بإجراء دراسة مزجية طولية ل 34 معلمًا بالمرحلة الابتدائية امتدت لثلاث سنوات، وهدفت إلى استقصاء مدى تغيير الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم (بعد اجتيازهم لمرحلة الكفاءة المهنية-Professional Development (PD))، خلال مراحل تدريسهم العلوم في محتوى NGSS. اعتمدت الدراسة على أدوات كالمقابلات المخططة ومقياس الكفاءة الذاتية، واستبانات طبقت خلال خمس أوقات مختلفة خلال فترة تنفيذ الدراسة. دللت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى العينة خلال فترة تطبيق الدراسة، لكنها سرعان ما تراجعت بعد انقضاء فترة التطبيق.

بينما قدمت رواشدة (2018) دراسة تجريبية هدفت لقياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لعدد عشرون معلمة وكفاءتهن الذاتية، واستخدمت مقياس كمي لقياس الكفاءة الذاتية، وقد توصلت الدراسة إلى تكون أثر إيجابي في الكفاءة الذاتية للمعلمات يعزى للبرنامج التدريبي.

ويتضح من الدراسات السابقة أن الكفاءة الذاتية قابلة للتعديل وفق استراتيجيات او منهجيات قائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) (Danielson, 2018)، ولذا يأمل الباحثون في الدراسة الحالية بإحداث تغيير وتحول إيجابي لدى عينة الدراسة عبر خضوعهم للبرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وقياس كفاءتهم الذاتية قبليًا وبعديًا للتحقق من ذلك التعديل الإيجابي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة تصميم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) ويعالج فيها أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر؛ ومن الأهمية بمكان الأخذ بعين الاعتبار ضبط المتغيرات الدخيلة والتي ستؤثر على نتائج الدراسة، مثل سنوات الخبرة او المؤهل الدراسي وكذلك المسمى الوظيفي (معلمة فيزياء- معلمة كيمياء- معلمة أحياء) للمعلمات. وما يميز هذا المنهج أنه لا يتطلب التوزيع العشوائي لأفراد الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ بل يتم فيه تقسيم المجموعات كالشعب والصفوف والمعلمين إلى ضابطة وتجريبية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يمثِّل مجتمع الدراسة الأشخاص أو الأشياء ذات العلاقة بمشكلتها والتي تسعى الدراسة أن تُعَمم عليها نتائج الدراسة الحالية. وقد تضمّن مجتمع الدراسة الحالية جميع معلمات العلوم اللاتي يقمن بتدريس الصف الثامن في العام الدراسي 2023/ 2024 في محافظة مسقط، والبالغ عددهن (500) معلمة علوم من مختلف التخصصات الأحياء والفيزياء والكيمياء. وقد شملت عينة الدراسة (14) معلمة علوم للصف الثامن من مدارس تعليمية محافظة مسقط؛ حيث قسمت على مجموعتين: تجريبية تكونت من 7 معلمات خضعن للبرنامج التدريبي، وضابطة تكونت من 7 معلمات لم يخضعن للمعالجة التجريبية.

الأساليب الإحصائية:

وقد جرى التحقق من تكافؤ المجموعات، وضبط أثر المتغيرات غير التجريبية فيها؛ ثم تم تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة. ثم خضعت المجموعة التجريبية من معلمات العلوم للبرنامج التدريبي (المتغير المستقل)، في حين حجب البرنامج التدريبي عن المجموعة الضابطة من المعلمات، ثم طُبّق مقياس الكفاءة الذاتية مرة أخرى على المجموعتين.

مادة الدراسة وأدواتها:

- **البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم(NGSS)**

استند البرنامج التدريبي في بنائه على نتائج استطلاع الرأي (لفئة معلمي العلوم والمشرفون الأوائل لمواد العلوم) الذي نفذه الباحثون حول مدى تطبيق الممارسات. وكذلك إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة الأجنبية والعربية والمحلية حول فاعلية تدريس معايير العلوم للجيل القادم وضرورة تدريب معلمو العلوم عليها. وارتكز على أهداف التعليم في رؤية عمان 2040، وعلى مجموعة أطر فلسفية مثل: النظرية البنائية المعرفية والاجتماعية ونظرية التعلم الموقفي.

وجاء الهدف العام للبرنامج وهو تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات لدى معلمو العلوم بسلطنة عمان نحو توظيف أبعاد معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تدريس العلوم. وشمل التدريب مجموعة من الاستراتيجيات المصاحبة للجلسات التدريبية الذي بلغ عددها (10) جلسات تدريبية خلال (5) أيام عمل.

- **مقياس الكفاءة في تدريس العلوم**

قام الباحثون في الدراسة الحالية باعتماد مقياس الكفاءة الذاتية ذو (34) فقرة ويتضمن خمسة تقديرات بتدريج خماسي (موافق بشدة (5)- غير موافق بشدة (1)) المستخدم في دراسة الرواشدة (2018)، ويعود استخدامها في الدراسة الحالية لتشابه المتغير المستقل في الدراستين، ويتضمن المقياس خمسة أبعاد فرعية لقدرة الكفاءة الذاتية: الكفاءة الذاتية الشخصية (الفقرات 1-9) والكفاءة في تدريس العلوم (الفقرات 10-14) والكفاءة الذاتية في الإدارة الصفية (الفقرات 15-21) والكفاءة الذاتية في استخدام التكنولوجيا (الفقرات 22-28) والكفاءة الذاتية في التقويم (29-34).

ويعود استخدام وتطوير المقياس الذي يطلق عليه أداة معتقدات الكفاءة لتدريس العلوم (The Science Teaching Efficacy and Belief Instrument (STEBI) إلى رايجوز (Riggs, 1988)، وقد استخدمت في بدايتها للمعلمين أثناء الخدمة (STEBE-A)، واستخدم المقياس في 107 دراسة، ولذا جرى تعديلها لتمييزها عن الأداة المستخدمة لمعلمي قبل الخدمة وأصبحت تحمل اسم (STEBI-B) بعد تطويرها من قبل اينوش ورايجوز (Enochs & Riggs, 1990) والذي استخدم في حوالي 140 دراسة شملت الدراسات الكمية والنوعية والمزجية، ولذا جرى اعتماد (STEBE-A) في الدراسة الحالية لثلاثة اعتبارات: فالأول يعود لكونه مخصص لمعلمي العلوم، وثانيًا بسبب انتشاره الواسع في الدراسات الحديثة والاصيلة، وأما ثالثهما فالمقياس يمكن توظيفه في مختلف أنواع الدراسات والبحوث (كمية- نوعية- مزجي).

وقد طبق المقياس على عدد 14 معلمة ممن هن خارج عينة الدراسة، وقد وجد أن معامل ثبات الفا كرونباخ الكلي للمقياس (0,919) وهي قيمة جدًا مناسبة للأبحاث التربوية والنفسية، وبذلك يمكن الاعتماد على الأداة لقياس الفروق في الكفاءة الذاتية بين المجموعتين التجريبية والضابطة. أما بالنسبة لصدق هذه الأداة فقد تم التحقق من صدقها باستخدام طريقة صدق المُحكمين (الصدق الظاهري)؛ فقد عُرِضَت الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصِصين في المناهج والتدريس وعلم النفس والإرشاد التربوي بلغ عددهم (11)، وذلك بهدف التأكد من دقة الصياغة اللغوية، ومناسبة المعايير وشمولها ومؤشرات الأداء لموضوع الكفاءة الذاتية، وقد قاموا بتقديم بعض الملحوظات والتعديلات المقترحة على الأداة تم الأخذ بها.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

جاء نص السؤال كالتالي: ما فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية كفاءتهن الذاتية في تدريس العلوم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم في التطبيق البعدي تعزى للبرنامج التدريبي". واعتمدت الدراسة للإجابة على هذا السؤال على حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب التباين المغاير (ANCOVA) في استقصاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). الجدول الآتي يوضح نتائج قياس الكفاءة الذاتية:

جدول (1): المتوسطات الحسابية الفعلية والمعدّلة والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءة الذاتية بعد ضبط أثر القياس القبلي

المتغير	رقم المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل بعد عزل أثر القياس القبلي
الكفاءة الذاتية	التجريبية	7	157.714	1.380	157.834
	الضابطة	7	144.571	14.081	144.451

كما يوضح جدول (2) ملخص نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية وفقًا لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة) بعد عزل أثر القياس القبلي.

جدول (2): ملخص نتائج تحليل التباين المصاحب في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية وفقًا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد عزل أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسطات المربعات	F	القيمة الاحتمالية	حجم الاثر
القياس القبلي	1.489	1	1.489	0.014	0.909	0.001
المجموعة	552.081	1	552.081	5.062	0.046	0.315
الخطأ	1199.653	11	109.059			

ويتضح من جدول (2) وجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس الكفاءة الذاتية حيث اشارت القيمة الاحتمالية المحسوبة = 0.046 وهي قيمة أقل عن مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية وفقًا لمتغير المجموعة على مستوى الدرجة الكلية، مما يؤشر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفاءة الذاتية، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق بالعودة للمتوسطات الحسابية في جدول (1) يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة الموجهة، ونصها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقاس الكفاءة الذاتية لصالح معلمات المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي".

وللتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في الكفاءة الذاتية؛ تم حساب حجم التأثير باستخدام (مربع إيتا) (η^2) من خلال المعادلة التالية:

$$\eta^2 = t^2/(t^2+df)$$

حيث يمثل (مربع إيتا) حجم التأثير، ومربع اختبار ت (t^2) المحسوبة، ودرجات الحرية للاختبار (df).

ولقياس مستويات مربع التأثير فقد أشار (كوهين، 1988) إلى الآتي: عندما يتراوح مربع إيتا من (0,01) إلى أقل من (0,06) فإن حجم التأثير يكون صغيرًا؛ وعندما يكون من (0,06) إلى أقل من (0,14) فإن حجم التأثير يكون متوسطًا؛ بينما تمثل قيمة (0,14) فأكثر حجم تأثير كبير. وفي حالة حجم التأثير لمتغير الكفاءة الذاتية في الدراسة الحالية فإن حجم الأثر يعتبر عال ويساوي (0,315).

وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة (Loverso, 2024; pike, 2024; Lux, et al., 2024; Krishnan et al., 2023) في ذات النتيجة، ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءة الذاتية يعزى للبرنامج التدريبي، واستنادًا لما سبق شرحه من أن الكفاءة الذاتية للمعلم يمكن أن تتطور وفق المصدر الذي يعتمد عليه المعلم في تنمية كفاءته الذاتية التدريسية، فيمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية من خلال النقاط الآتية:

- تتراوح سنوات الخبرة العملية للمعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة بين 10 و20 سنة وتتوزع بشكل متجانس بين المجموعتين تقريبًا، وأن ما قام به البرنامج التدريبي بالنسبة للمجموعة التجريبية بأن أطّر الكفايات الشخصية التي تحتاجها المجموعة، بحيث اعتمد على المزج بين الخبرة السابقة للمعلمات والخبرات الحديثة التي فرضها البرنامج بطريقة ADDIE، وهو ما اكسبهن قناعات ومعتقدات وخبرات لم تتوفر للمجموعة الضابطة، وبذلك فإن هذا الإجراء تناغم فرضية النظرية الاجتماعية-المعرفية في الاعتماد على مصدر خبرات الاتقان كمصدر أساسي، حيث لوحظ أن في مختلف فعاليات البرنامج التدريبي أن المعلمات كن حريصات على استدعاء الخبرات الذاتية الخاصة بهن في التعامل مع الأحداث الحالية، وقد يعد ذلك تغييرًا في النمط التدريبي التقليدي ونقل المعلمات إلى نمط تدريبي حديث، وطبقًا لنظرية باندورا فإن أي تعديل إيجابي في بيئة العمل سينعكس إيجابًا على قناعات المعلمات وتاليًا سلوكهن التدريسي والتدريبي (الكفاءة الذاتية في شقها الأول).
- خضعت المجموعة التجريبية في البرنامج التدريبي بالدراسة الحالية إلى حلقات نقاش عميقة في الأنشطة والفعاليات، وقيام بعض المعلمات بالنمذجة في شرح بعض معايير العلوم للجيل القادم لزميلاتهن الأخريات (خبرات غير مباشرة للأقران)، وهو ما يعد استجابة لفرضيات النظرية المعرفية-الاجتماعية لباندورا(Bandura, 1986; 1997)، والمتعلقة بالمصدر الثاني لتنمية الكفاءة الذاتي من مصدر الخبرات غير المباشرة، حيث اكتسبن ثقة في قدراتهن وتعلمن من بعضهن كيفية التعامل مع معايير العلوم NGSS.
- كما أتيحت لمعلمات المجموعة التجريبية الاستزادة والاطلاع في مراجع مختلفة (قراءات حرة- مشاهدات فيديوهات- حضور حصص مشاهدة مع الأقران) وهو بذلك يلبي الشق الثاني من مصدر الخبرات غير المباشرة المختلفة لتنمية الكفاءة الذاتية لديهن من وجهة نظر باندورا، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة لتلك الإجراءات وهو ما صنع الفارق بالمحصلة، فجاءت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

- بعد كل جلسة تدريب (بالمجمل خضعت معلمات المجموعة التجريبية لعشر جلسات تدريب) إلى فرصة للتفاعل اللفظي- الاجتماعي في تفاصيل دقيقة عن الجلسات ومضامين معايير NGSS ، حيث طرحت بعض المعلمات التحديات وطرحت المعلمات الأخريات الحلول واقترحن آليات لتطبيقها على أرض الواقع، وهذا الإجراء يتناغم كثيرًا مع المصدر الثالث في نظرية باندورا (التفاعل اللفظي- الاجتماعي)، حيث تطورت بعض المعتقدات مع بعض المعلمات في إجراءات التطبيق، وهو ما قد يدفع بالكفاءة الذاتية نحو التطور.
- أثناء قيام المعلمات بتنفيذ الحصص في المواقف الصفية كان واضحًا عليهن الهدوء والتركيز وعدم المبالغة في القلق في كل ما يتعلق بتوقعات نتائج التعلم لدى طالباتهن، وقد انعكس لما تم في فعاليات وأنشطة البرنامج التدريبي، وهو ما يعد تطبيقًا فعليًا لمتطلبات التعامل مع المواقف الصفية والتدريس المستند لمعايير NGSS من حيث الاستثارة للحالات الفسيولوجية والعاطفية والوارد ذكره في النظرية المعرفية- الاجتماعية.
- تتمتع المعلمات (انعكس ذلك في الحلقات التدريبية) وغيرها من الفعاليات الأخرى كالزيارات الاشرافية وتبادل الزيارات بين معلمات المجموعة التجريبية بالقدرة على التحكم بالسلوكيات التدريسية وتحفيز الذات داخليًا، وكان ذلك واضحًا من خلال عدم يأس المعلمات من استسلام بعض الطالبات للأنشطة الصعبة والمرتبطة بالممارسات العلمية والهندسية، حيث شرعن في تعظيم المهمة التدريسية لهن، من خلال المرور على الطالبات وتقديم الدعم المناسب (تحفيز مناسب) لمعاودة الانطلاق من جديد، وهو ما يعد تطبيقًا عمليًا لفرضية نظرية موضع الضبط والسيطرة.
- إن لبعض المعلمات قدرة على التوقع بالنتائج والسيطرة عليها وعدم المبالغة في ردود الفعل، وقد كان ذلك واضحًا من خلال ربط التدريس عبر الأنشطة بالنتائج المرجو تحقيقها من الدرس، حيث أظهرت بعض المعلمات قدرة على التحكم بالتحصيل الدراسي، ومما يدفع المعلمات للاعتقاد بقدرتهن على المنافسة مع زميلاتهن في الصفوف الأخرى، فالقدرة على التنبؤ بالنتائج تدعمه نظرية القيمة المتوقعة والتي تعد دافعا قويا لرفع مستوى الكفاءة الذاتية بمختلف شقيها الأول والثاني (الكفاءة التدريسية العامة والكفاءة الذاتية الشخصية).

التوصيات:

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

- الاهتمام بنشر ثقافة معايير العلوم للجيل القادم عبر المشرفين ومدربي المعهد التخصصي للمعلمين وبين المعلمين أنفسهم.
- الاهتمام بمضمون ومحتوى البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم في ضوء الاحتياجات التدريبية، والتركيز على الجانب التطبيقي أثناء تصميم وتنفيذ هذه البرامج حيث كانت النتائج تشير إلى أهمية البرامج التي تتناول جانب الممارسات العلمية الهندسية لمعلمي العلوم.
- تضمين برامج إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات بمعايير العلوم الجيل القادم (NGSS)
- إعداد أدلة إرشادية لمعلمي العلوم؛ لضمان توظيفهم للممارسات العملية والهندسية بمستوى الجودة المطلوب.
- إعداد شبكات إلكترونية متخصصة في معايير العلوم للجيل القادم للتواصل بين معلمي العلوم؛ تهدف إلى تبادل الخبرات والظواهر والسياقات لتدريس العلوم.
- خلق بيئة تدريسية تتمتع بعناصر تحفيزية وتساهم في تطوير معتقدات المعلمين حول ذواتهم (الكفاءة الذاتية)، من حيث تشجيع المعلمين على الاعتماد على خبراتهم التراكمية في التغلب على تحديات مهنة التدريس.

المقترحات:

- تطبيق هذه الدراسة على عينة أكبر من العينة الحالية، مع توسيع القاعدة بحيث تشمل معلمو العلوم الذكور مع دراسة تأثير متغيرات الجنس والتخصص والخبرة التدريسية.
- تطبيق الدراسة على طلبة هؤلاء المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي وقياس فعالية هذا البرنامج على رفع المستوى التحصيلي لدى الطلبة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو ندا، أحمد محمد. (2020). توظيف الممارسات العلمية والهندسية SEP لدى معلمي العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر مشرفيهم في فلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28*(5)، 700-718.

الأحمد، نضال و المقبل، نورة. (2016). احتياجات النمو المهني لمعلمات الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء كفايات معلم الأحياء للجيل القادم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5*(9)، 246-264.

أصلان، محمد رياض. (2022) فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم " NGSS " في تحسين كفايات التصميم العكسي للفهم العميق لدى معلمي العلوم الحياتية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(4)*، 80-123.

البقمي، مها و الجبر، جبر. (2019). تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء التصميم الهندسي لمعايير الجيل القادم للعلوم (NGSS). *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 3*(182)، 639-668.

جاد الحق، نهلة. (2021). برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 1*، 203-272.

الجهني، آمال بنت سعد. (2020). واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS). *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، 4*(30)، 95-118.

حسانين، بدرية محمد. (2016). معايير العلوم للجيل القادم. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، 46، 398 - 439.

رواشدة، سميرة أحمد. (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في الأردن .*دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، 46*، 187-203.

شارب، مرتضى. (2019). تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، (68)، 1463 – 1493.

الشريف، ميساء بنت هاشم بن زامل آل عبد الله. (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم "NGSS" في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2(4)، 193 - 215.

الشمراني، محمد بن عوض. (2020). *فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير العلوم للجيل التالي (NGSS) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ومهارات القرن الحادي والعشرين وعادات العقل لدى الطلاب الم وهوبين بالمرحلة المتوسطة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

الشياب، معن بن قاسم. (2019). مستوى امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء الجيل القادم من معايير العلوم NGSS. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية: جامعة أم القرى، 10* (2)، 338 - 366.

الشياب، معن بن قاسم. (2020). أثر توظيف الممارسات العلمية والهندسية في تنمية فهم طبيعة العلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28*(2)، 223-250.

عبد الكريم، سحر. (2017). برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي (NGSS) العلمي الاستقصاء ومهارات العميق الفهم لتنمية والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (87)، 21-111.

العبدلية، شيخه بنت علي. (2016). *مدى تضمين محتوى كتب العلوم لمرحلة الصفوف (6-8) في سلطنة عمان لمعايير علوم للجيل القادم (NGSS)* [رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة السلطان قابوس، مسقط

العصيمي، خالد. (2021). أثر برنامج إثرائي قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ونزعات التفكير لدى طلاب الصف الثالث المتوسط المتفوقين ذوي المستويات المختلفة في معالجة المعلومات، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، 25، 479 - 565.

العضيلة، سعود بن رشدان (2020). *برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير الجيل القادم للعلوم التطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة* ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد، كلية التربية، أبها.

عفيفي، محرم يحيى. (2019). برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على استخدام ممارسات العلوم والهندسة SEPs أثناء تدريس العلوم. *المجلة التربوية- كلية التربية*، (68)، 97 - 163.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ahmed, O. M. A. (2019). A proposed Program based on the Next Generation Science Standards for the Development of Understanding of (NGSS) and Scientific Explanations among Electronic Diploma Students. *Ease-Edu, 22(3),* 133-200. [CrossRef]

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2),* 191–215. [CrossRef]

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and actions: A social cognitive theory.* Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9(3),* 75–78. [CrossRef]

Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education, 33*, 24–32. [CrossRef]

Buric, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies, 19(7),* 1917–1933. [CrossRef]

Calmer, J. M. (2019). Teaching physics within a next generation science standards perspective. *Pedagogical Research*, *4*(4), em0041. [CrossRef]

Caprara, G. V., C. Barbaranelli, P. Steca, & Malone, P. S. (2006). Teachers' Self-efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level. *Journal of School Psychology 44 (6)*. 473–490. [CrossRef]

Castronova, M., & Chernobilsky, E. (2020). Teachers' Pedagogical Reflections on the Next Generation Science Standards. *Journal of Science Teacher Education*, *31*(4), 401–413. [CrossRef]

Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between Teacher Beliefs and Science Education Reform. *Journal of Science Teacher Education 7 (4)*, 247–266. [CrossRef]

Danielson, K., & Matson, C. (2018). Teaching Teachers: Designing an NGSS Learning Pathway. *Science and Children*, *055*(07), 69–74. [CrossRef]

DeSantis, J. D. (2013). Exploring the effects of professional development for the interactive whiteboard on teachers' technology self-efficacy. *Journal of Information Technology Education Research, 12*, 344–362. [CrossRef]

Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of Students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in psychology, 8*, 277668. [CrossRef]

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and *goals. Annual review of psychology, 53(1),* 109-132. [CrossRef]

Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics, 90(8)*, 694–706. [CrossRef]

Glenn, A. M. (2019). *A Program Evaluation of Middle School Science Teachers' Perceptions and Instructional Practices with the Next Generation Science Standards: Science and Engineering Practices*. Dissertations, Theses, and Master's Projects. Paper 1563898873. [CrossRef]

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37(2)*, 479–507. [CrossRef]

Haatainen, O., Turkka, J., & Aksela, M. (2021). Science teachers' perceptions and self-efficacy beliefs related to integrated science education. *Science Education, 11(272)*, 1–20. [CrossRef]

Hammack, R., Yeter, I., Pavlovich, C., & Boz, T. (2024). Pre-service elementary teachers' science and engineering teaching self-efficacy and outcome expectancy: exploring the impacts of efficacy source experiences through varying course modalities. *International Journal of STEM Education, 11(1)*, 4. [CrossRef]

Harrison, G. M., Duncan Seraphin, K., Philippoff, J., Vallin, L. M., & Brandon, P. R. (2015). Comparing Models of Nature of Science Dimensionality Based on the Next Generation Science Standards. *International Journal of Science Education*, *37*(8), 1321–1342. [CrossRef]

Hasselquist L., Herndon K. & Kitchel T. (2017). School culture's influence on beginning agriculture teachers' job satisfaction and teacher self-efficacy. *Journal of Agricultural Education 58(1)*, 267–279. [CrossRef]

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63–84. [CrossRef]

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education, 21(4),* 343-356. [CrossRef]

Kawasaki, J., & Sandoval, W. A. (2020). Examining teachers' classroom strategies to understand their goals for student learning around the science practices in the Next Generation Science Standards. *Journal of Science Teacher Education*, *31*(4), 384-400. [CrossRef]

Khurshid, F., Qasmi, F. N., & Ashraf, N. (2012). Relationship between teachers' self-efficacy and their perceived job performance. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research Business, 3(10)*, 204–223.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59–76. [CrossRef]

Krishnan, J., Haymore Sandholtz, J., Ringstaff, C., Triant, J., & Zinger, D. (2023). Teachers' Self-Efficacy for Science Instruction in Rural Schools in the Next Generation Science Standards Era. *Teacher Education Quarterly, 50(4)*, 30-53.]

Lawrent, G. (2022). Sources of teacher efficacy-related attributes alongside Bandura's perspectives. *Journal of Education*. [CrossRef]

Lawrent, G. (2024). Sources of Teacher Efficacy Related Attributes Alongside Bandura's Perspectives. *Journal of Education, 204(1)*, 3-12. [CrossRef]

Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management & teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction, 69*. [CrossRef]

Locke, T., & Johnston, M. (2016). Developing an individual and collective self-efficacy scale for teaching of writing in high schools. *Assessing Writing, 28*. 1–14. [CrossRef]

Lotter, C., Carnes, N., Marshall, J. C., Hoppmann, R., Kiernan, D. A., Barth, S. G., & Smith, C. (2020). Teachers' Content Knowledge, Beliefs, and Practice after a Project-Based Professional Development Program with Ultrasound Scanning. *Journal of Science Teacher Education*, *31*(3), 311–334. [CrossRef]

Loverso, R. D. (2024). *The Relationship Between Elementary Teachers' Science Teaching Self-Efficacy and Their Professional Development: A Quantitative Study* (Order No. 30811956). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2893775378). https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-elementary-teachers-science/docview/2893775378/se-2

Lux, N., Hammack, R., Gannon, P., Windchief, S., Taylor, S., Richards, A., & Hacker, D. J. (2024). Culturally Responsive Energy Engineering Education: Campus-Based Research Experience for Reservation and Rural Elementary Educators. *Journal of STEM Outreach, 7(2)*, 1-15. [CrossRef]

Marks, L. I. (1998). Deconstructing locus of control: Implications for practitioners. *Journal of Counseling & Development, 76(3),* 251-260. [CrossRef]

Mok, S. Y., Rupp, D., & Holzberger, D. (2023). What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis. *Educational Research Review, 40*, 100552. [CrossRef]

Phan, N. T. T., & Locke, T. (2015). Sources of self-efficacy of Vietnamese EFL teachers: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education, 52*, 73–82. [CrossRef]

Morales, C. J. (2016). *Adapting to National Standards: The experience of one middle school science teacher's implementation of the Next Generation Science Standards (NGSS)*.Doctoral Dissertation. http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/133382/1/cjmorale_1.pdf

National Research Council (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press. [CrossRef]

National Research Council (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press. [CrossRef]

National Science Teachers Association. (2016). NSTA Position Statement: Next Generation Science Standards. In *NSTA*. [CrossRef]

Nollmeyer, & Bangert. (2017). Measuring elementary teachers' understanding of the NGSS framework: An instrument for planning and assessing professional development. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, *21*(8).

Omukhango, M. A. (2017). *Locus of control, employee age, and job satisfaction at Pacis Insurance Company Limited, Nairobi*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Nairobi.

Pike, B. (2024). *Wondering Together: Professional Development and Self-Efficacy Of Elementary Science Teachers*. LSU Doctoral Dissertations. 6336. https://repository.lsu.edu/gradschool_dissertations/6336

Richman, L. J., Haines, S., & Fello, S. (2019). Collaborative professional development focused on promoting effective implementation of the next generation science standards. *Science Education International*, *30*(3). [CrossRef]

Riggs, I. M. (1988). *The development of an elementary teachers' science teaching efficacy belief instrument* (Order No. 8905728). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303577138). https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-elementary-teachers-science-teaching/docview/303577138/se-2

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and applied, 80*, (1, Whole No. 609). [CrossRef]

Santrock, J. W. (2011). *Educational psychology (5th ed.)*. McGraw-Hill

Scannell, S. G. (2020). Next generation science standards and physics first: A case study of high school teachers' beliefs and practices. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, *81*(2-A).

Siddiquah, A. (2019). Effect of Gender, Age, Grade Level, Subjects, and Family Income on the Locus of Control of Secondary School Students. *Sage Open, 9(1).* [CrossRef]

Smith, J., & Nadelson, L. (2017). Finding Alignment: The Perceptions and Integration of the Next Generation Science Standards Practices by Elementary Teachers. *School Science and Mathematics*, *117*(5), 194–203. [CrossRef]

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23(6)*, 944–956. [CrossRef]

Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal, 110(2)*, 228–245. [CrossRef]

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing and Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education 17 (7)*: 783–805. [CrossRef]

Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68(2)*, 202–248. [CrossRef]

Ward, G., Dixon, H., & Withy, H. (2020). Primary Science Teachers' Self-Efficacy and Outcome Expectancy: A Case Study. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(9). [CrossRef]

Watters, J. J., & Ginns, I. S. (1995). *Origins of, and changes in preservice teachers' science teaching self-efficacy* [Paper presentation]. Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. San Francisco, CA.

Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 18(1)*, 84–94. [CrossRef]

Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 20(10)*, 1–35. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdel Karim, S. (2017). A training program based on NGSS to develop scientific inquiry, argumentation, and deep understanding skills among elementary science teachers. *Arab Studies in Education and Psychology, (87)*, 21–111. [In Arabic]

Abu Nada, A. M. (2020). Employing scientific and engineering practices (SEPs) among science and technology teachers from their supervisors' perspectives in Palestine. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28*(5), 700–718. [In Arabic]

Afifi, M. Y. (2019). A proposed program based on NGSS to train preparatory stage science teachers on using SEPs during science teaching. *Educational Journal – Faculty of Education, (68)*, 97–163. [In Arabic]

Al-Abdliyah, S. A. (2016). The extent to which science textbooks content for grades 6–8 in Oman includes NGSS [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos University, Muscat. [In Arabic]

Al-Ahmad, N., & Al-Muqbil, N. (2016). Professional growth needs of high school biology teachers in light of next-generation biology teacher competencies. *International Specialized Educational Journal, 5*(9), 246–264. [In Arabic]

Al-Buqami, M., & Al-Jabr, J. (2019). Content analysis of physics textbooks in Saudi Arabia in light of the engineering design of NGSS standards. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 3*(182), 639–668. [In Arabic]

Al-Juhani, A. S. (2020). The reality of middle school science teachers' practice of NGSS standards. *Faculty of Education Journal, Port Said University, 4*(30), 95–118. [In Arabic]

Al-Shamrani, M. A. (2020). The effectiveness of an enrichment program based on NGSS in developing future thinking skills, 21st-century skills, and habits of mind among gifted middle school students. *[Unpublished doctoral dissertation]*, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah. [In Arabic]

Al-Sharif, M. H. A. (2022). The effectiveness of a training program based on NGSS in developing scientific and engineering practices among middle school science teachers. *University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences, 2*(4), 193–215. [In Arabic]

Al-Shayyab, M. Q. (2019). The level of secondary school science teachers' possession of scientific and engineering practices in light of NGSS in Saudi Arabia. *Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 10*(2), 338–366. [In Arabic]

Al-Shayyab, M. Q. (2020). The effect of employing scientific and engineering practices in developing understanding of the nature of science and improving academic achievement among third intermediate grade students in science. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28*(2), 223–250. [In Arabic]

Al-Udailah, S. R. (2020). A proposed training program based on NGSS to develop science teachers' teaching performance and its effect on problem-solving and future thinking skills among middle school students [Unpublished doctoral dissertation]. King Khalid University, College of Education, Abha. [In Arabic]

Al-Usaymi, K. (2021). The effect of an enrichment program based on NGSS in developing 21st-century skills and thinking dispositions among high-achieving third intermediate students with varying levels of information processing. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 25*, 479–565. [In Arabic]

Aslan, M. R. (2022). The effectiveness of a training program based on the NGSS standards in improving backward design competencies for deep understanding among life science teachers. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 30*(4), 80–123. [In Arabic]

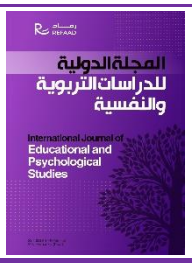
Hassanein, B. M. (2016). Next-generation science standards. *Educational Journal: Sohag University – Faculty of Education, 46*, 398–439. [In Arabic]

Jad Al-Haqq, N. (2021). A proposed program based on next-generation science standards. *Faculty of Education Journal in Educational Sciences, 1*, 203–272. [In Arabic]

Rawashdeh, S. A. (2019). The effect of a training program based on NGSS on developing scientific and engineering practices and self-efficacy among science teachers in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences, 46*, 187–203. [In Arabic]

Sharab, M. (2019). Content analysis of middle school science textbooks in light of NGSS. *Educational Journal: Sohag University – Faculty of Education, (68)*, 1463–1493. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 4, 2025, pp. 594 - 607
www.refaad.com



Design and Calibration of a Tool for Assessing Prospective Competencies Among Palestinian Youth

تصميم ومعايرة أداة لقياس الكفايات الاستشرافية لدى الشباب في فلسطين

Mohammed Muhi Al-Din Assaf[1*]

[1] Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Al-Istiqlal University, Palestine.

* Corresponding Author: Mohammed Assaf (M.assaf@pass.ps)

محمد محي الدين عساف[1*]

[1] أستاذ مساعد- قسم علم النفس- كلية العلوم الإنسانية- جامعة الاستقلال- فلسطين.

*الباحث المراسل: محمد عساف (M.assaf@pass.ps)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/2/9	2025/2/25	2025/3/12

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.4

Abstract:

Objectives: This study aimed to design and calibrate a tool for assessing prospective competencies among young individuals, while also examining its psychometric properties in terms of validity and reliability, alongside analyzing its factorial structure.

Methods: The study employed a descriptive-analytical methodology, utilizing a Likert-scale questionnaire with a five-point rating system. The tool was developed within the Palestinian context and administered to a research sample consisting of 432 male and female participants from Jenin Governorate.

Results: The findings demonstrated high levels of validity, including both content and construct validity, as well as strong internal consistency and split-half reliability. Factorial analysis revealed that the tool measures six key dimensions: future decision-making ability, cognitive representation of the future, strategic foresight planning, event anticipation, positive orientation towards the future, and problem-solving skills for future challenges.

Conclusions: The study recommended the adoption of this tool due to its clear factorial structure and its 32-item composition, which effectively evaluates youth's future-oriented cognitive competencies.

Keywords: *Competencies; Foresight Competencies; Thinking; Awareness; Evaluation Criteria; Value Systems.*

الملخص:

الأهداف: تركز هذه الدراسة على ابتكار منظومة تقييمية تُعنى بتصميم أداة لقياس الكفايات الاستشرافية لدى الشباب، مع إخضاعها لاختبارات دقيقة لضمان دقتها وفاعليتها.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة ذات تصنيف تدريجي خماسي، . وقد جرى تصميم هذه الأداة خصيصًا ضمن الإطار المجتمعي الفلسطيني، حيث خضعت للتطبيق الميداني على مجموعة بحثية قوامها (432) فردًا من محافظة جنين.

النتائج: كشفت النتائج عن مستوى عالٍ من الاعتمادية في قياس المكونات، مع اتزان داخلي يُظهر درجة عالية من التوافق بين عناصر الأداة، فضلًا عن ثبات عبر تقسيمها إلى شُطرين مستقلين. كما بينت دراسة البنية العاملية أن الأداة تستند إلى ستة محاور فرعية، تتجسد في: صياغة رؤى طويلة الأمد، تشييد تصورات عقلية لمسارات زمنية لاحقة، استنباط سيناريوهات مُحتملة، تحليل التحولات الطارئة، ترسيخ توجهات إيجابية نحو الامتدادات الزمنية، والتعامل الاستباقي مع المعوقات المتوقعة.

الخلاصة: تُوصي الدراسة باستخدام هذا الإطار التقييمي نظرًا لدقته المنهجية واتساق مكوناته، حيث يضم (32) مؤشرًا يُعنى بفحص الميول التوقعية للفئات الناشئة ضمن السياق الفلسطيني.

الكلمات المفتاحية: *الكفايات؛ الكفايات الاستشرافية؛ التفكير؛ الوعي؛ معايير التقييم؛ المنظومات التقديرية.*

الاستشهاد

Citation

عساف، محمد. (2025). تصميم ومعايرة أداة لقياس الكفايات الاستشرافية لدى الشباب في فلسطين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (4)، 594-607.

Assaf, M. M. (2025). Design and Calibration of a Tool for Assessing Prospective Competencies Among Palestinian Youth. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 594-607. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.4 [In Arabic]

المقدمة:

الحياة مليئة بالفرص والتحديات، وكل يوم يحمل معه خبرة جديدة وتجربة مختلفة، فالعقل السليم هو سر النجاح في أي رحلة نخوضها، لذلك يعد التفكير هو مفتاح كل النجاح والإبداعات والإنجازات، فهو العملية التي نحلل بها المعلومات، ونبتكر الأفكار، ونتخذ القرارات. التفكير لا يقتصر على كونه مجرد رد فعل تلقائي، بل هو مهارة يمكن تطويرها وصقلها مع الوقت، لذلك، كلما دربنا عقولنا على التفكير بطريقة أعمق وأكثر وعيًا، زادت قدرتنا على حل المشكلات واتخاذ قرارات حكيمة في حياتنا اليومية.

ويُعَدُّ التطور ومسايرة المستجدات مرهونًا بجودة التفكير، وتجاوز الاجترار التقليدي، وتعزيز استقلالية الأفراد في إعمال العقل دون الاتكاء على الغير، ويتجسد ذلك من خلال البحث الدؤوب عن المعارف، وتوظيفها بفاعلية ضمن السياقات الحياتية المختلفة، إضافةً إلى استثمارها في إيجاد حلول ناجعة للمشكلات المتنوعة (راغب، 2023).

وفي هذا الإطار، غدا الاهتمام باستشراف الآتي مسألة بالغة الأهمية في العصر الحالي، إذ يُعدُّ من المهارات الأساسية التي تميّز الحقبة المعاصرة، وعاملًا محوريًا في قياس مدى تقدم المجتمعات ورُقيّها. وقد تصاعدت ضرورة امتلاك هذه الملكة الذهنية بفعل وتيرة التطورات المتسارعة والانفجار العلمي والتكنولوجي، فضلًا عن التشابك المستمر في التحولات المتتابعة، مما يجعل إكساب الشباب مهارات التوجه الاستشرافي مسألة لا غنى عنها. فالوعي المسبق بالتغيرات القادمة أضحى عاملًا أساسيًا يجب ترسيخه لدى الأجيال، لما له من تأثير بالغ على الأداء الحياتي الفعّال، حيث إن القصور في تبنّي منظور مستقبلي قد يقود إلى تداعيات غير محمودة على الإنجاز الأكاديمي، والتوازن النفسي، والاستقرار الاجتماعي (Mahy, et al., 2014).

يمثل التفكير إحدى الركائز الجوهرية المؤثرة في رؤى الأفراد وتصوراتهم عن الآتي، حيث يُعَدُّ الانشغال بالمستقبل منهجًا ممنهجًا لاستشراف الاحتمالات المتعددة. فهو يدفع المؤسسات الحكومية والقطاعات الاقتصادية والمجتمعات إلى اتخاذ نهج سبّاق للتعامل مع السيناريوهات المحتملة، مما يجعل تبنّي رؤية استباقية وإبداعية لمجريات المستقبل ضرورة لا بد منها، بغية إعادة تشكيل الواقع الراهن، وتجنب المخاطر الناجمة عن الجمود الذهني وعدم الاستعداد للتغيرات الحتمية في عالم يسوده عدم اليقين، ويزداد اضطرابًا وتعقيدًا وغموضًا. لذا، فإن القدرة على التبصّر بالأحداث القادمة تزوّد الأفراد بالأدوات الفكرية اللازمة لرسم ملامح الغد بوعي ودراية، ما يتيح اتخاذ قرارات صائبة اليوم لتوجيه المسار المستقبلي نحو واقع مأمول (Boldrini, 2022) .

يُعَدّ التوقّع العقلي للامتدادات الزمنية عنصرًا أساسيًا في التكوين المعرفي للبشر، وميزة إدراكية تميّزهم عن بقية الكائنات الحية. يتحقق هذا النمط من التفكير عبر عمليات ذهنية مترابطة تشمل التهيؤ القبلي، وتحليل التغيرات المتوقعة، واستشراف الاتجاهات المحتملة، سواء على مستوى الآجال القريبة التي تتجلى في الأحداث القريبة، أو عبر امتداد زمني بعيد يطال آفاقًا أكثر شمولًا. كما أن القرارات المتخذة بناءً على هذا النهج الفكري تترك أثرًا جوهريًا على مجريات الحياة، ومدى تحقق الرضا الشخصي، وجودة العيش في المراحل اللاحقة (الشافعي، 2014).

مفهوم الاستشراف الفكري:

اختلفت التحديدات الاصطلاحية لمفهوم الاستشراف الفكري نظرًا لتشعبه وارتباطه بعدد كبير من المفاهيم والقضايا ذات الصلة. فقد أشار تورانس (Torrance, 2003) إلى أن هذا الأسلوب الإدراكي يُعَدُّ عملية معرفية متقدمة تستلزم الاستناد إلى الأساليب العلمية، ويتطلب امتلاك مهارات متنوعة تشمل صياغة الخطط، واستباق الأحداث، وتخيل البدائل الاجتماعية، مع السعي إلى تفادي الأزمات المجتمعية أو تقدير انعكاساتها المحتملة في الأزمنة القادمة. وفي هذا الإطار، يذهب الشافعي (2014) إلى أن الوعي الاستباقي يُمثّل نشاطًا عقليًا يضطلع به الفرد بغرض استشراف الاحتمالات التي قد تطرأ ، وذلك بهدف ابتكار حلول وقائية أو تفادي التعرض لها، مستندًا في ذلك إلى المعطيات الراهنة والبيانات المتاحة في الزمن الحاضر.

يُعرَّف هذا المفهوم على أنه منهج استكشافي منهجي يُعنى بتحليل التحولات المرتقبة، والاستفادة من تقنيات الاستدلال الاستنباطي، والتصور الذهني المعمّق، والتقييم النقدي الدقيق، بهدف التوصل إلى أكثر الأساليب فاعلية في التعامل مع الظروف الطارئة.(Jones et al., 2012) ووفقًا لما طرحه ماكلاود وكونواي(Macleod & Conway, 2005)، فإن القدرة على الاستشراف تتمثل في إمكانية الفرد على تصوّر ذاته في مراحل لاحقة، ووضع أهداف محددة يسعى إلى تحقيقها، مع بناء تصورات عقلية حول السيناريوهات المحتملة، والاستعداد للتعامل معها بفاعلية.

نظريات الاستشراف الفكري:

- **نظرية تورانس حول التفكير الاستشرافي**

يرى تورانس (2003)، كما أوردته دراسة القحطاني والسيد (Alqahtani & Elsayed, 2023)، أن التفكير الموجه نحو المستقبل يستند إلى تفعيل عمليات ذهنية متعددة لاستكشاف الاحتمالات القادمة، مما يسهم في استيعاب التحديات المقبلة والتخطيط لمواجهتها.

يشير تورانس (Torrance) إلى أن الإنسان يبني تمثيلاته العقلية من خلال آليات تحليلية تقوم على تفكيك المعطيات المرتبطة بالزمن اللاحق، حيث تتسم هذه المعطيات بطابع ديناميكي يخضع لحالات متغيرة ومتجددة على نحو مستمر. إذ إن الواقع المعاصر يشهد تطورات متلاحقة وتغيرات مفاجئة لا تنقطع، مما يستدعي استجابة إدراكية متيقظة تعتمد على إمكانات معرفية متباينة، تشمل الاستبصار، والتصور، والاستنتاج، وإبداء الرأي، والتجريد الذهني. ووفقًا لهذا التصور، يُنظر إلى التفكير الاستشرافي بوصفه نشاطًا عقليًا منهجيًا يُتيح للفرد التحضير للتحديات المقبلة، مستندًا إلى معارفه المتراكمة والعمليات الذهنية التي يوظفها بوعي لتحقيق غايات محددة أو للوصول إلى قرارات محسوبة بعناية.

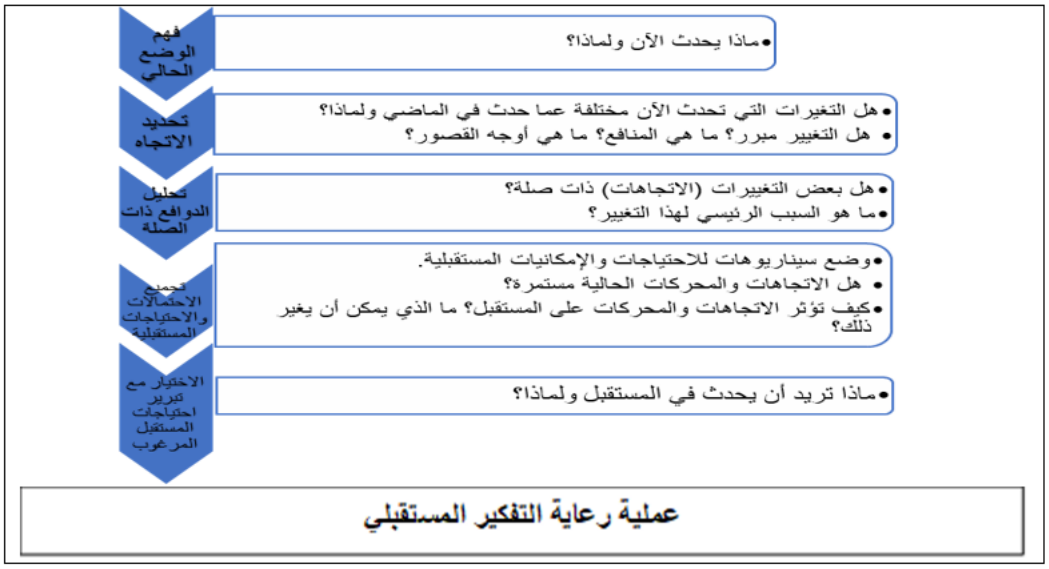
وعلى هذا الأساس، يدحض تورانس الفكرة القائلة بأن الاستبصار الزمني مجرد تكهنات عشوائية، مشددًا على كونه نهجًا معرفيًا منظمًا يعتمد على

آليات بحثية دقيقة وأدوات تحليلية محددة، مما يمنح استقراء التحولات الآتية طابعًا أكثر دقة مقارنةً بالحدوس الانفعالية أو التصورات الفلسفية المجردة. كما يؤكد أن صقل هذه المقدرة يستلزم امتلاك مجموعة واسعة من الكفاءات، تشمل: ابتكار استراتيجيات مدروسة، التوقع الاستباقي، تحفيز الإبداع الذهني، اعتماد رؤية تفاؤلية، وضع تصورات متعددة للمسارات المحتملة، وإخضاع الرؤى المختلفة لعملية تقييم نقدي ممنهج (عبد الحسين والعلي، 2020).

- **إطار جونز وآخرين لنموذج الاستشراف الذهني**

وفقًا لما طرحه جونز وزملاؤه (Jones et al., 2012) ، يتألف النموذج البنيوي للتفكير الاستشرافي من خمس مراحل مترابطة:

- تحليل الظروف الراهنة
- استقصاء الاتجاهات الشباب
- دراسة العوامل المحركة ذات التأثير
- صياغة السيناريوهات والاحتياجات المستقبلية
- اختيار المسار المستقبلي الأنسب مع توضيح مبرراته.(Jones et al., 2012)



شكل (1): الإطار البنيوي للتفكير الاستشرافي وفق نموذج (Jones et al., 2012).

يُعَدُّ الإلمام بالمعطيات الراهنة مسارًا يستهدف استكشاف الظواهر بعمق، من خلال تسخير المعرفة العلمية وربطها بالأبعاد الفردية والمجتمعية، بهدف الوصول إلى تصور شامل للأحداث .(Hodson, 2003) أما استقراء الاتجاهات، فيتمثل في تحليل الأنماط الحركية للمتغيرات التي يمكن ملاحظتها حاليًا أو استشراف امتداداتها الزمنية (Rialland & Wold, 2009). فيما يخص تفكيك المحددات المؤثرة، فإنه يرتبط بدراسة العناصر المتغيرة التي تؤدي إلى إحداث تحولات جوهرية، سواء من خلال التأثير المباشر أو التفاعل غير الظاهر في صياغة النتائج المرتقبة .(Saritas & Smith, 2011) أما المرحلة الرابعة من الاستبصار المعرفي، فتتمحور حول تعزيز الواقعية في عملية بلورة الخيارات، عبر استحداث استراتيجيات جديدة، وصياغة رؤى ابتكارية، واستثمار كافة الإمكانات المتاحة لاستقصاء الاحتمالات الممكنة بدقة متناهية .(Jones et al., 2012) وأخيرًا، يمثل تحديد معالم التوجهات المقبلة البعد النهائي ضمن هذا الإطار، حيث يتمثل في بلورة الأهداف المرجوة، عبر استكشاف القدرات الكامنة وتوسيع آفاق التصور لاستثمار الفرص المتاحة بأعلى مستويات الكفاءة (Hicks, 2012).

الكفايات المعرفية في الاستشراف الذهني:

من خلال دراسة مستفيضة للمقاربات النظرية والبحوث الأكاديمية، سواء في السياقات المحلية أو الدولية، يتضح عدم وجود إطار تصنيفي موحّد لمهارات الإدراك التوقعي. ومع ذلك، تتقاطع العديد من الدراسات في تحديد مجموعة من القدرات الذهنية التي تشترك في سماتها الأساسية. استنادًا إلى هذا التوجه، اعتمد الباحث هذه المهارات ضمن مقاربة تأخذ بعين الاعتبار الخصائص المعرفية للفئات الشابة في البيئات العربية عامة، مع إيلاء اهتمام خاص للسياق الفلسطيني.

الإجادة في التخطيط الاستشرافي: تتمثل هذه الملكة في امتلاك القدرة على بلورة الأهداف، وإعادة هيكلة الأولويات، وتصميم استراتيجيات منهجية قابلة للتطبيق في مراحل قادمة (الدرابكة، 2018).

التمكن من استقراء التحولات المرتقبة: تعكس هذه المهارة مدى قدرة الأفراد على بلورة تصورات استباقية، واستنتاج مسارات محتملة، وصياغة تقديرات عقلانية تستند إلى معطيات آنية، بحيث تتميّز مخرجات هذا النهج بسمات إبداعية، تشمل التنوع الفكري، الفرادة، والقدرة على التكيف مع المستجدات (الحزيم، 2020).

التوجه الإيجابي نحو المستقبل: تعكس هذه القدرة مدى كفاءة الفرد في مواجهة المواقف الضبابية والمشكلات غير المتوقعة بتفاؤل، عبر تقديم استجابات مناسبة تتوافق مع الموارد المتاحة والخيارات المتوفرة، واختيار البدائل الأكثر جدوى، إلى جانب تعزيز ثقته بذاته والآخرين، وتبني نماذج فعالة للتفاعل مع الحياة (شباكي وحبيب، 2021؛ عبد الحسين والعلي، 2020).

الإبداع في التصور المستقبلي: تشير هذه الكفاءة إلى قدرة العقل على تكوين تصورات ذهنية حول المسارات القادمة، والخروج من النمطية الفكرية المألوفة، مما يخلق دافعًا ذاتيًا يبث الحماس نحو تحقيق الأهداف المرجوة (أبو ناصر، 2022؛ النعيمي، 2021).

المهارة في معالجة الإشكالات المستقبلية: تعكس هذه الملكة قدرة الأفراد على تفكيك الإشكالات، واستنتاج المعطيات، ووضع استراتيجيات ناجعة، لابتكار حلول مثلى للعوائق المحتملة في مختلف المجالات (الخروصي، 2023).

اتخاذ القرارات المستقبلية بوعي: تعكس هذه الكفاءة قدرة الأفراد على ابتكار بدائل، وتحليلها بمنطقية، ثم انتقاء الأمثل وتنفيذه بفاعلية (أبو ناصر، 2022).

أهمية الاستشراف المعرفي في تنمية القدرات:

يُقرّ الباحث بأن الإدراك التوقعي يُعدّ من الكفاءات الجوهرية في السياق المعاصر، نظرًا لدوره الحاسم في تمكين الأجيال الصاعدة من التفاعل بفعالية مع التحديات، واستشراف التحولات، وتطوير استراتيجيات استباقية للحد من المخاطر. إذ يزوّد الأفراد بإمكانات تخطيطية تمكّنهم من تحديد مساراتهم باستقلالية عن المؤثرات الخارجية، مما يسهم في تعزيز قدرتهم على التكيف مع السياقات المتغيرة، ويدعم تطور المجتمعات. وقد أظهرت الدراسات، ومن بينها بحث الكعبي (2022)، أن ارتباط الاستبصار الزمني بالدافعية، والتعلم، والانفتاح المعرفي، والكشف عن الموهوبين، مع علاقة عكسية بالقلق والاكتئاب. كما أظهرت الدراسات ارتباطه بالتحديات(Seginer, 2008)، والصحة العامة (Adams & White, 2009)، والخصائص العصبية (Szpunar, 2010)، إلى جانب انعكاسه على السعادة، والرفاهية، والإبداع.(Förster et al., 2004) ويُعد قياس هذه القدرات لدى الشباب الفلسطيني أمرًا جوهريًا، إذ يمثلون قوة أساسية تدفع عجلة التنمية والتحديث، بفضل ابتكارهم وسرعتهم في الاستجابة للتحولات، مما يسهم في تعزيز الاقتصاد وإرساء مجتمع متقدم. كما أنهم عنصر محوري في التغيير الاجتماعي والسياسي، بفضل رؤاهم المتجددة ودافعهم للتحول، ما يستوجب الاستثمار في تعليمهم وتدريبهم.

يمثل الشباب في فلسطين ركيزة أساسية لمستقبل المجتمع، لذا فإن تمكينهم بمهارات استشراف المستقبل يُعد خطوة مهمة لضمان قدرتهم على مواجهة التحديات والاستفادة من الفرص المتاحة. بناء مقياس الكفايات الاستشرافية يساعد على قياس مدى جاهزية الشباب للتعامل مع التغيرات السريعة في مختلف المجالات، مما يساهم في إعداد جيل قادر على التخطيط الفعّال واتخاذ قرارات مستنيرة.

مشكلة الدراسة:

تشكل فئة الشباب القوة الدافعة لمسار التنمية، إذ تتحمل مسؤولية الارتقاء بالمجتمع والتصدي للعقبات التي تعرقل مسارات التطور. ويكتسب التعمّق في آليات تفكير هذه الفئة أهمية كبرى، لكونه يرتبط بإعادة بلورة الأساليب التربوية، وتطوير نماذج جديدة في ميادين التعليم، وإعادة هيكلة أنظمة الإدارة الاقتصادية، وتعزيز التفاعل بين الأفراد.

تشكل هذه الفئة العمرية ما نسبته 22% من إجمالي سكان فلسطين، مما يجعل تنمية قدراتها الإدراكية ضرورة حتمية. ويبرز الاهتمام بتطوير أداة فعالة لقياس وعيها الاستشرافي، بهدف توضيح توجهاتها، وتصميم خطط منهجية لمجابهة التغيرات، وتعزيز مرونتها في التعامل مع المستجدات، واتخاذ خيارات محسوبة وفق أسس علمية دقيقة، مع تحسين كفاءتها في معالجة الإشكالات المحتملة.

لاحظ الباحث تعدد أدوات قياس أنماط التفكير، المستندة إلى نظريات مختلفة في سياقات متباينة، غير أن تقييم الكفايات الاستشرافية ظل محدودًا، نظرًا لتعقيد تصميم أدواته وحاجتها إلى دقة منهجية. ورغم توافر مقاييس عالمية، فإنها وُضعت لمجتمعات ذات خلفيات ثقافية مغايرة، ما يجعل تكييفها محليًا غير دقيق بسبب اختلاف الأطر المفاهيمية، حيث تتطلب البيئة الفلسطينية مقاييس تراعي الخصوصية الثقافية المرتبطة بالسياقات الاجتماعية والسياسية، والتي لا تأخذها النماذج العالمية في الحسبان.

لذا، أصبح تطوير مقياس يتناسب مع البيئة الفلسطينية ضرورة أكاديمية، بحيث يُصاغ بلغة المستخدمين الأصلية. بناءً على ذلك، تم تصميم أداة سيكومترية لقياس الكفايات الاستشرافية لدى الشباب، مع تحليل مكوناتها العاملية وضبط خصائصها الإحصائية لضمان دقة النتائج.

أسئلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في السؤال البحثي المحوري: **ما مدى امتلاك المقياس المطوَّر لخصائص سيكومترية تضمن صلاحيته واعتماده أداةً موضوعية وموثوقة في قياس الكفايات الاستشرافية لدى الشباب الفلسطيني؟**

الأسئلة البحثية الفرعية:

- إلى أي مدى يحقق المقياس مستوى عالٍ من الصدقية في تقييم الكفايات الاستشرافية لدى الفئة الشابة؟
- ما مدى اتساق مقياس الكفايات الاستشرافية واستقراره عبر الزمن عند إعادة تطبيقه في ظروف مماثلة؟
- ما هي البُنى العاملية التي تُحدّد الإطار المفاهيمي للمقياس، وتُسهم في تحقيق درجة عالية من الدقة في تقييم المحاور المراد قياسها؟

أهمية الدراسة:

تكتسب في ظل التحولات السريعة، بات الكفايات الاستشرافية ضروريًا لمواكبة المستجدات. تكمن أهمية البحث في بُعدين: نظريًا، يطرح أداة جديدة لدراسة الاستشراف الذهني، وعمليًا، يوفر مقياسًا موثوقًا للباحثين. تسهم نتائجه في مساعدة صُنّاع القرار على فهم أعمق لأنماط الكفايات الاستشرافية لدى الشباب، مما يدعم تطوير برامج تعليمية ومهنية ملائمة. كما يعزز القدرات النفسية والاجتماعية، ويحدّ من السلوكيات السلبية، مسهمًا في الاستقرار والتنمية المستدامة. إضافة لذلك يُعد بناء مقياس الكفايات الاستشرافية متطلب بالغ الأهمية في السياق الفلسطيني، نظرًا للخصوصيات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية والثقافية التي تتطلب قدرات متقدمة للتخطيط والاستعداد للمستقبل نظرًا للظروف الراهنة التي يم بها المجتمع الفلسطيني بشكل عام والشباب بشكل خاص، مما يُساهم هذا المقياس في تعزيز مهارات الشباب سواء في قطاع التعليم أو الإدارة أو ريادة الأعمال، لمواكبة التطورات العالمية واتخاذ قرارات مبنية على رؤية استراتيجية طويلة المدى.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تطوير مقياس الكفايات الاستشرافية لدى الشباب الفلسطيني.
- فحص درجة الاتساق الداخلي والصدق العاملي للمقياس.
- تقييم مستويات الثبات.
- تحديد البنية العاملية للمقياس.

مصطلحات الدراسة:

- **تقنين الأداة:** يشمل تحديد معايير موحدة للتطبيق، وضبط تعليمات الإجابة، وآليات تقدير الدرجات، لضمان دقة النتائج واتساقها (علام، 2001).
- التفكير: مجموعة عمليات معرفية تتيح معالجة المعلومات، مما يمكّن الأفراد من استخلاص المعاني من تجاربهم المتنوعة (الموسوي، 2016).
- **التصور الاستشرافي:** نمط إدراكي يعتمد على تحليل الامتدادات الزمنية المتتابعة، من الماضي إلى الحاضر، لاستنباط السيناريوهات المحتملة، والاستفادة من المعطيات المتاحة لصياغة رؤى دقيقة للمتغيرات القادمة والتكيف معها بمرونة (المقحم، 2019).
- **الشباب:** الفئة العمرية بين 18-29 عامًا، وفق التصنيف الرسمي للجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2023).
- **أداة قياس الكفايات الاستشرافية:** مقياس مُعدّ وفق مقياس ليكرت الخماسي، يستهدف تقييم الكفايات الاستشرافية لدى الشباب الفلسطيني (الكفاءة في التخطيط الاستراتيجي للمستقبل، القدرة على استشراف الأحداث المستقبلية، التوجه الإيجابي نحو الغد، التصور الإبداعي للمستقبل، الكفاءة في حل الإشكالات المستقبلية، اتخاذ القرارات وفق رؤية استشرافية) بعد إخضاعه لاختبارات الصدقية والثبات، وتحليل بنيته العاملية لضمان دقته.

الدراسات السابقة:

- **دراسة الخروصي(2023)** بحثت الدراسة في الكفاءات التوقعية لدى طلاب الثانوية بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان، مستخدمة المنهج الوصفي لتحليل استجابات 312 طالبًا عبر استبانة من 23 بندًا. أظهرت النتائج تفوق مهارات الاستشراف وحل المشكلات، مع بقاء الخيال في مستوى متوسط. كما تفوّق طلاب العلوم على غيرهم، دون فروق إحصائية بين الجنسين.
- **دراسة القحطاني والسيد (Alqahtani & Elsayed, 2023)** بحثت الدراسة مهارات الاستشراف لدى معلمي المرحلة المتوسطة في السعودية وفق معايير PISA في الرياضيات واللغة العربية، معتمدة المنهج الوصفي المسحي عبر استبانة شملت 98 معلمًا وخمسة محاور: التخطيط، التوقع، التصور، حل المشكلات، وتقييم الامتدادات الزمنية. كشفت النتائج عن فروق إحصائية في المهارات الأربع الأولى حسب التخصص، دون اختلاف في تقدير الرؤى المستقبلية. وأوصت الدراسة بإدماج التفكير التوقعي في المناهج لتحسين جودتها.
- **دراسة أوسكولا وبويج (Uskola & Puig, 2023)** بحثت الدراسة دور معلمي العلوم في تنمية التفكير التوقعي لدى التلاميذ لتعزيز اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن القضايا العلمية. تم تقييم خمسة أبعاد استباقية لدى معلمي المرحلة الابتدائية قبل بدء الخدمة، من خلال تحليل إجاباتهم المكتوبة حول الأوبئة وطرق الوقاية منها، إضافةً إلى مراجعة مقاطع الفيديو التوعوية التي أعدّوها للمجتمع. أوضحت النتائج قدرة المشاركين على الربط بين عوامل انتشار الأوبئة ضمن إطار "الصحة الواحدة"، إلا أنهم اعتمدوا في اقتراح الحلول على تصورات أحادية. عززت خرائط المفاهيم المهارات التحليلية، في حين أسهمت أنشطة تصميم الحملات في ترسيخ وعيهم بدورهم كعناصر فاعلة في التغيير الاجتماعي.
- **دراسة الكعبي(2022)** تناولت هذه الدراسة مستوى الحافز الذهني لدى طلاب الجامعات وعلاقته بالكفاءات التوقعية، مستخدمة النهج الوصفي الارتباطي. شملت العينة 400 مشارك، حيث تم توظيف أدوات متخصصة لقياس الدافعية المعرفية والقدرات التنبؤية. كشفت النتائج عن ارتفاع مستوى الدافعية العقلية، إلى جانب وجود علاقة إيجابية بين الحافز الداخلي والاستشراف الذهني، مما يعكس دور الدافع المعرفي في تنمية مهارات التوقع لدى الطلبة الجامعيين.

- **دراسة نهابة وعبود (2021)** سعت الدراسة إلى قياس مدى امتلاك طلاب الكلية التربوية المفتوحة في العراق لمهارات التفكير التوقعي، معتمدة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة مكونة من 23 بندًا موزعة على أربعة محاور: التخطيط، التوقع، التصور، وحل المشكلات. ضمّت العينة 144 طالبًا من محافظة بابل، تم اختيارهم وفق أسلوب العينة العشوائية الطبقية. أظهرت النتائج تفوق الطلاب في التخطيط وحل المشكلات، بينما كانت مستويات التصور والتوقع متوسطة. لم تُسجل فروق دالة إحصائيًا وفق التخصص والجنس، في حين كشفت النتائج عن تأثير سنوات الخبرة، حيث حقق الأفراد ذوو الخبرة التي تتجاوز عشر سنوات درجات أعلى في مهارات التفكير التوقعي.
- **دراسة ماز اتشوسكي (Mazachowsky, 2017)** استهدفت الدراسة تجاوز التحديات المرتبطة بتقييم السلوكيات التوقعية عبر تطوير أداة لقياس الإدراك المستقبلي لدى الأطفال، متضمنة أبعاد الادخار، التذكر الاستشرافي، التخطيط، وتأخير الإشباع. خضعت الأداة لاختبارات موثوقية وصلاحية عبر ثلاث مراحل متتابعة. في المرحلة الأولى، تم توزيع الاستبيان على أولياء الأمور إلكترونيًا، حيث أظهرت النتائج موثوقية عالية وقدرتهم على تمييز مستويات التفكير الاستباقي لدى أطفالهم حسب الفئات العمرية. تلت ذلك مرحلة توسيع العينة للتحقق من الثبات، قبل إجراء مقارنة بين نتائج الاستبيان والأداء الفعلي للأطفال في اختبارات إدراكية متخصصة. أكدت النتائج على الاتساق الداخلي القوي للأداة، مما يعزز دقتها في قياس المهارات التوقعية من منظور أولياء الأمور.

تعكس هذه الدراسات تزايد الاهتمام الأكاديمي بالمهارات التوقعية، نظرًا لدورها الجوهري في تمكين الأفراد من مواجهة المتغيرات المتسارعة. يُلاحظ تركيز الباحثين على الفئات الشابة باعتبارها محركًا أساسيًا للتحولات الاجتماعية والمؤسسية. كما اتسع نطاق الاهتمام بتنمية الكفايات الاستشرافية في البيئات الأكاديمية محليًا ودوليًا، نظرًا لأثره المباشر في تحسين التخطيط وصياغة البدائل الاستراتيجية. وفي هذا السياق، تأتي الدراسة الحالية لتقديم إضافة نوعية عبر تناولها الكفايات الاستشرافية بوصفه مهارة أساسية في القرن الحادي والعشرين، مع تطوير أداة سيكومترية دقيقة لتقييم هذه الكفاءة لدى الشباب الفلسطيني، مما يعزز إسهامها في الحقل البحثي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم تبنّي المنهج الوصفي-التحليلي بوصفه الإطار البحثي الأمثل لدراسة الظاهرة المطروحة، حيث استندت المقاربة إلى مرجعيات نظرية متعددة تناولت مفاهيم الإدراك التوقعي من زوايا مختلفة. كما تم تحليل الإنتاج العلمي السابق لتصميم نموذج القياس المقترح، قبل إخضاعه لاختبارات تجريبية للتحقق من صلاحيته الإحصائية وضمان موثوقية النتائج المستخلصة.

عينة الدراسة:

يشمل النطاق المستهدف جميع الأفراد المنتمين إلى الفئة العمرية المحصورة بين 18 و29 سنة داخل الحدود الجغرافية لمحافظة جنين، وفق ما أوردته معطيات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. ووفقًا لإحصائيات عام 2023، يمثل الشباب ما نسبته 22% من إجمالي سكان الضفة الغربية، فيما تشير التقديرات إلى أن تعداد جنين منتصف عام 2024 بلغ قرابة 359,934 نسمة، مما يتيح تقدير عدد الأفراد ضمن الفئة المحددة بحوالي 79,185 شخصًا.

يتطلب بناء أي مقياس نفسي اختيار عينة بحثية تستوفي المعايير الكمية والكيفية التي تضمن دقة التمثيل الإحصائي. واستنادًا إلى معادلة ستيفن ثامبسون لتحديد الحجم الأدنى للعينة، ينبغي ألا يقل العدد عن 384 مشاركًا لضمان مصداقية الاستنتاجات. بناءً على هذه المعطيات، شملت الدراسة مجموعة مكونة من 432 فردًا داخل جنين، تراوحت أعمارهم ضمن الفئة المستهدفة، وتم تصنيفهم وفق محددات ديموغرافية متنوعة، كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1): التصنيف الديموغرافي لعينة البحث

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية %
النوع الاجتماعي	ذكر	297	68.8
	أنثى	135	31.3
المستوى العلمي	ثانوية عامة فأقل	63	14.6
	دبلوم	50	11.6
	بكالوريوس	261	60.4
	دراسات عليا	58	13.4
مكان السكن	مدينة	162	37.5
	قرية	225	52.1
	مخيم	45	10.4

الأداة البحثية:

لبلوغ الأهداف المرجوة من هذا البحث، صمم الباحث أداة متخصصة لتقييم الكفايات الاستشرافية لدى الشباب. وقد تم اعتماد نهج منهجي متكامل في تطوير هذه الأداة، يراعي الدقة في البناء والصرامة في المعالجات الإحصائية.

مراحل بناء المقياس:

1. استند تصميم الأداة إلى مراجعة موسعة للأدبيات العربية والدولية حول الوعي الاستشرافي، مع اعتماد نموذج تورانس (Torrance) وإطار جونز وزملائه (Jones et al., 2012) كأساسين منهجيين في تحديد الأبعاد.
2. اعتمدت الدراسة على الفرضية التي تفيد بأن توزيع درجات المستجيبين يتبع منحنى طبيعي، بحيث تعكس الدرجة المحققة مستوى التمكن من المهارة، مما يعني وجود علاقة خطية بين الأداء والكفايات الاستشرافية.
3. استنادًا إلى دراسات، مثل الدرابكة (2018)، وأبو ناصر (2022)، ومازاتشوسكي (Mazachowsky, 2017)، تم تحديد ستة محاور رئيسية تعكس طبيعة الكفايات الاستشرافية، مع وضع تعريف دقيق لكل منها، ثم صياغة 44 بندًا موزعة وفقًا لهذه المحاور.

- الكفاءة في التخطيط الاستراتيجي للمستقبل: 8 مؤشرات.
- القدرة على استشراف الأحداث المستقبلية: 7 مؤشرات.
- التوجه الإيجابي نحو الغد: 8 مؤشرات.
- التصور الإبداعي للمستقبل:8 مؤشرات.
- الكفاءة في حل الإشكالات المستقبلية: 7 مؤشرات.
- اتخاذ القرارات وفق رؤية استشرافية:6 مؤشرات.

لاستكمال الصيغة الأولية للمقياس، اعتمد الباحث التدريج الخماسي لتحديد مستوى توفر الكفايات الاستشرافية لدى الشباب، وفقًا للمستويات التالية: (موافق تمامًا، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق إطلاقًا). تم تصحيح الإجابات بإعطاء الدرجات التالية:

- موافق تمامًا(5) .
- موافق(4) .
- موافق إلى حد ما(3) .
- غير موافق(2).
- غير موافق إطلاقًا(1) .

بعد جمع الدرجات لكل محور، يتم احتساب الدرجة الكلية للمقياس، التي تعكس مدى امتلاك الفرد الكفايات الاستشرافية. حساب معيار الدرجات وفق مقياس ليكرت الخماسي: تم تحديد المدى وفق المعادلة: الحد الأعلى - الحد الأدنى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد البدائل: (4/5=0.8)، ما أدى إلى تحديد طول الفترة، وفقًا للجدول التالي الذي يوضح معيار التقييم.

جدول (2): معياردرجات التصحيح للمقياس

التقدير	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المعيار	4.21-5	3.41-4.20	2.61-3.40	1.81-2.60	1-1.80

تألف المقياس في صورته الأولية من 44 فقرة ضمن ستة أبعاد رئيسية. خضع لمراجعة خمسة مختصين في التربية، علم النفس، والقياس لضمان الدقة والاتساق. شملت التعديلات الصياغة والملاءمة للسياق الفلسطيني، واعتمدت الفقرات التي نالت موافقة 70% فأكثر، كما يوضح جدول (3).

جدول (3): آراء المختصين حول أبعاد وفقرات المقياس

المحور	عدد الفقرات في الصورة الأولية	عدد الفقرات المحذوفة	عدد الفقرات التي تم إجراء تعديل عليها	عدد الفقرات المتفق عليها	الصورة النهائية
الكفاءة في التخطيط الاستراتيجي للمستقبل	8	2	2	4	6
القدرة على استشراف الأحداث المستقبلية	7	1	2	4	6
التوجه الإيجابي نحو الغد	8	2	1	5	6
التصور الإبداعي للمستقبل	8	2	2	4	6
الكفاءة في حل الإشكالات المستقبلية	7	1	1	5	6
اتخاذ القرارات وفق رؤية استشرافية	6	-	1	5	6
المجموع	**44**	**8**	**9**	**27**	**36**

يوضح جدول (3) أن عملية التحكيم أسفرت عن حذف 8 بنود من المقياس، في حين تم إجراء تعديلات على 9 بنود، بينما حظيت 27 فقرة بالموافقة دون أي تعديلات. وبناءً على مراجعة المختصين، تم اعتماد النسخة النهائية للمقياس بحيث يتضمن 36بندًا، بواقع 6 مؤشرات لكل محور. إضافةً إلى ذلك، خضعت الصياغة اللغوية للمقياس لمراجعة من قبل خبير في اللغة العربية، بهدف التأكد من سلامة التعبير، ودقة المفردات، وخلو النص من أي أخطاء نحوية أو إملائية، إضافةً إلى ضبط التشكيل حيثما اقتضت الحاجة لضمان وضوح المعاني ودقتها.

التجربة الاستطلاعية:

في خطوة تهدف إلى اختبار وضوح البنود ومدى فهم الفئة المستهدفة لمحتوى المقياس، إضافةً إلى تقييم مدى وضوح التعليمات والزمن اللازم للإجابة، تم إجراء تطبيق استطلاعي على عينة عشوائية قوامها 33 شابًا وشابة. كُلّف المشاركون بقراءة التوجيهات والإجابة عن البنود، مع منحهم الفرصة لطرح أي استفسارات تتعلق بالفقرات التي قد تبدو غير واضحة. وأن التجربة كانت مفهومة وسهلة الاستيعاب، حيث لم يتم الإبلاغ عن أي التباسات أو صعوبات في الفهم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون (Person)، واختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات ،والتحليل العاملي الاستكشافي، ومعامل ثبات كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: الإجابة عن السؤال الفرعي الأول والذي ينص على: إلى أي مدى يحقق المقياس مستوى عالٍ من الصدقية في تقييم الكفايات الاستشر افية لدى الفئة الشابة؟

للتحقق من دقة الأداة، تم فحص خصائصها وفق مستويين رئيسيين:

1. مطابقة المحتوى :(Content Validity) يقيس مدى قدرة الأداة على تمثيل المفهوم المستهدف بدقة، مع اتساقها مع الإطار النظري والمعرفي للظاهرة المدروسة (رشاد، 2013). وتم التحقق من ذلك عبر:
   - التحليل البنيوي: مراجعة تفصيلية لضمان توافق البنود مع المجال المدروس.
   - المراجعة التحكيمية: عرض الأداة على خبراء في القياس النفسي لضبط ملاءمتها واستبعاد العناصر غير المناسبة.
2. الصدق البنائي :(Construction Validity) يعكس مدى تعبير المقياس عن المفهوم التجريدي المصمم لقياسه، ويُستدل عليه عبر:
   - تحليل معاملات الارتباط: قياس العلاقة بين كل بند ومحوره، إضافة إلى ارتباطه بالدرجة الكلية.
   - اختبار القدرة التمييزية: تقييم كفاءة البنود في التفريق بين الأفراد وفق السمات المستهدفة بأسس إحصائية دقيقة.

أ. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد:

جدول (4): قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	الكفاءة في التخطيط الاستراتيجي للمستقبل	القدرة على استشراف الأحداث المستقبلية	التوجه الإيجابي نحو الغد	التصور الإبداعي للمستقبل	الكفاءة في حل الإشكالات المستقبلية	اتخاذ القرارات وفق رؤية استشر افية
1	.664**	.633**	.652**	.542**	.767**	.816**
2	.782**	.727**	.719**	.766**	.899**	.831**
3	.642**	.851**	.626**	.886**	.802**	.849**
4	.733**	.789**	.824**	.820**	.787**	.784**
5	.698**	.765**	.841**	.863**	.752**	.884**
6	.615**	.695**	.829**	.776**	.736**	.734**

يوضح جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها كانت دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)، مما يؤكد امتلاك مقياس كفايات الكفايات الاستشرافية لصدق البناء.

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (5): قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.386**	10	.613**	19	.615**	28	.668**
2	.521**	11	.725**	20	.587**	29	.694**
3	.559**	12	.535**	21	.767**	30	.713**
4	.596**	13	.439**	22	.645**	31	.753**
5	.520**	14	.698**	23	.810**	32	.669**
6	.491**	15	.624**	24	.591**	33	.635**
7	.609**	16	.554**	25	.697**	34	.722**
8	.440**	17	.705**	26	.782**	35	.645**
9	.616**	18	.724**	27	.669**	36	.510**

يشير جدول (5) إلى أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يعزز دليل صدق البناء

لمقياس كفايات الكفايات الاستشرافية.

ج. علاقة الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (6): مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس

	الكفاءة في التخطيط الاستراتيجي للمستقبل	القدرة على استشراف الأحداث المستقبلية	التوجه الإيجابي نحو الغد	التصور الإبداعي للمستقبل	الكفاءة في حل الإشكالات المستقبلية	اتخاذ القرارات وفق رؤية استشرافية
الدرجة الكلية للمقياس	.741**	.781**	.827**	.865**	.890**	.801**

يشير جدول (6) إلى أن جميع معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يعزز دليل صدق البناء لمقياس الكفايات الاستشرافية.

د. التحليل الإحصائي للقدرة التمييزية للمقياس

يُعد التمييز عاملًا أساسيًا في تحسين أدوات القياس، إذ تُحذف الفقرات غير القادرة على تصنيف الأفراد تبعًا لمستويات أدائهم. استخدم الباحث منهج المجموعتين المتباعدتين، باختيار أعلى 27% وأدنى 27% بعد ترتيب الدرجات. تم تحليل البيانات عبر اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لقياس الفروق الإحصائية، كما يوضح جدول (7).

جدول (7): نتائج اختبار"t" لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار"t"	مستوى الدلالة
الكفاءة في التخطيط الاستراتيجي للمستقبل	المجموعة العليا	117	4.475	0.206	41.493	0.000
	المجموعة الدنيا	117	3.064	0.305		
القدرة على استشراف الأحداث المستقبلية	المجموعة العليا	117	4.295	0.315	37.049	0.000
	المجموعة الدنيا	117	2.782	0.310		
التوجه الإيجابي نحو الغد	المجموعة العليا	117	4.475	0.376	37.655	0.000
	المجموعة الدنيا	117	2.757	0.319		
التصور الإبداعي للمستقبل	المجموعة العليا	117	4.372	0.389	29.610	0.000
	المجموعة الدنيا	117	2.665	0.487		
الكفاءة في حل الإشكالات المستقبلية	المجموعة العليا	117	4.385	0.331	31.366	0.000
	المجموعة الدنيا	117	2.835	0.420		
اتخاذ القرارات وفق رؤية استشرافية	المجموعة العليا	117	4.616	0.258	27.898	0.000
	المجموعة الدنيا	117	3.013	0.566		
الدرجة الكلية	**المجموعة العليا**	**117**	**4.289**	**0.258**	**33.170**	**0.000**
	المجموعة الدنيا	**117**	**2.992**	**0.335**		

يوضح جدول (7) أن قيم اختبار (T-Test) لجميع الأبعاد والدرجة الكلية كانت ذات دلالة إحصائية، مما يؤكد وجود فروق واضحة بين المجموعتين العليا والدنيا. تعكس هذه النتيجة امتلاك المقياس للصدق التمييزي، إذ يتيح التفريق بين الأفراد وفق مستوياتهم في الكفايات الاستشرافية، كما وتُشير إلى إمكانية استخدامه في تطبيقات بحثية وعملية تتطلب قياس دقيق لمستوى الكفايات الاستشرافية لدى الشباب الفلسطيني. كما تتوافق النتائج مع دراسات سابقة، مثل الخروصي (2023)، القحطاني والسيد (2023)، الكعبي (2022)، نهابة وعبود (2021)، ومازاتشوسكي(2017)، مما يعزز موثوقية الأداة.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني والذي ينص على: ما مدى اتساق مقياس الكفايات الاستشرافية واستقراره عبر الزمن عند إعادة تطبيقه في ظروف مماثلة؟

يعد الثبات مؤشرًا جوهريًا لضمان دقة القياس واستقرار نتائجه عبر تكرار التطبيق، حيث يعكس مدى الترابط الداخلي للبنود. تم قياسه باستخدام

معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لكل محور وللمقياس ككل، لبيان درجة التناسق بين الفقرات وانسجامها مع المفهوم المستهدف. يوضح جدول (8) القيم المحسوبة، مما يؤكد تجانس المقياس وثباته عند إعادة الاستخدام.

جدول (8): قيم كرونباخ ألفا

المحور	معامل ألفا كرونباخ
الكفاءة في التخطيط الاستراتيجي للمستقبل	0.780
القدرة على استشراف الأحداث المستقبلية	0.838
التوجه الإيجابي نحو الغد	0.845
التصور الإبداعي للمستقبل	0.869
الكفاءة في حل الإشكالات المستقبلية	0.878
اتخاذ القرارات وفق رؤية استشرافية	0.900
معامل الثبات الكلي للمقياس	**0.955**

يظهر جدول (8) أنه بلغ معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس 0.955، بينما تراوحت معاملات الأبعاد الفرعية بين 0.78 و0.90، وهو ما يتجاوز الحد المقبول (0.70) في الدراسات الاجتماعية والنفسية. تعكس هذه القيم اتساقًا داخليًا عاليًا بين الفقرات، مما يؤكد موثوقية الأداة.

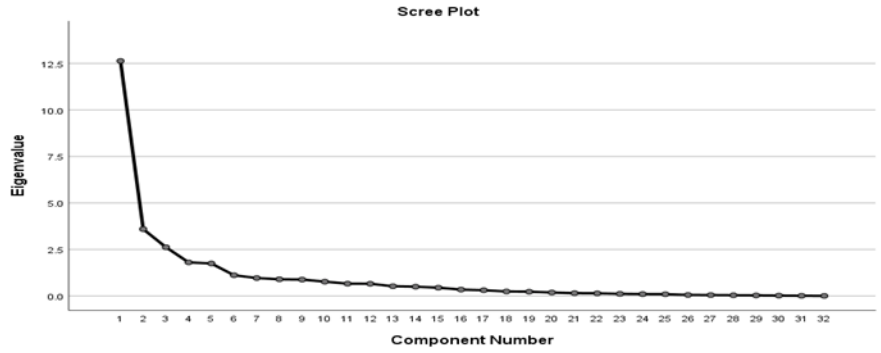
معامل التجزئة النصفية Split-Half Coefficient: لإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الكفايات الاستشرافية، قام الباحث بتجزئة فقرات المقياس إلى نصفين، واستخراج معامل الارتباط بينهما، وأظهرت النتائج أن قيمة معامل الثبات للمقياس عن طريق التجزئة النصفية كانت (0,760)، وأن معامل التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ (0.863)، مما تُظهر هذه النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعله مناسبًا للاستخدام في الأبحاث المستقبلية التي تتطلب تقييمًا دقيقًا للكفايات الاستشرافية لدى الشباب الفلسطيني.

تتوافق هذه النتائج مع دراسات سابقة، مثل الخروصي (2023)، القحطاني والسيد (2023)، نهابة وعبود (2021)، ومازاتشوسكي(2017)، مما يدعم اتساق المقياس وموثوقيته.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث والذي ينص على: ما هي البُنى العاملية التي تُحدّد الإطار المفاهيمي للمقياس، وتُسهم في تحقيق درجة عالية من الدقة في تقييم المحاور المراد قياسها؟

المكونات العاملية للمقياس:

استخدم الباحث تحليل المكونات الأساسية مع تدوير الفاريماكس (Varimax) لتعزيز استقلالية العوامل. بلغت قيمة كايزر-ماير-أولكين (KMO) (0.708) بدلالة (0.000)، مما يؤكد صلاحية البيانات للتحليل. تم اعتماد ثلاثة معايير لاختيار العوامل: جذر كامن لا يقل عن 1، تشبع فقرة لا يقل عن 0.30، وارتباط ثلاث فقرات على الأقل بكل عامل. يوضح الشكل (2) النتائج المستخلصة.



شكل (2): التوزيع العاملي لمكونات مقياس التفكير الاستشرافي

يوضح الشكل أن عدد العوامل ذات جذر كامن أكبر من 1 بلغ ستة محاور بعد حذف 4 فقرات من فقرات المقياس، ليتكون المقياس ب 32 فقرة موزعة على هذه العوامل، التي فسرت 73.512%من التباين الكلي. يوضح جدول (9) تشبع الفقرات بعد التدوير.

جدول (9): قيم تشبع الفقرات في العوامل والجذر الكامن وما يفسره من التباين الكلي

الفقرة	قيمة التشبعات في العوامل					
	1	2	3	4	5	6
أمتلك الكفاءة في حسم الخيارات المرتبطة بمساراتي القادمة.	0.827					
أبني قراراتي وفقًا لتطلُّعاتي المستقبليَّة.	0.796					
أحسن اتخاذ القرار في وقته.	0.794					
أضع معايير محدَّدة لاتِّخاذ قرار في حدث مستقبليّ	0.786					
أقيم قراراتي المستقبليَّة وفقًا للإمكانيَّات المتاحة.	0.770					
أضع أولويَّات للأهداف المراد اتِّخاذ قرار فيها	0.666					
أتطلَّع لتكوين أسرة سعيدة.		0.807				
لديَّ تصوُّر لشكل الحياة في المستقبل.		0.789				
لديَّ القدرة على التَّفكير خارج إطار المألوف.		0.712				
أستطيع تخيُّل ما سوف يحدث لي مستقبلاً.		0.698				
أتخيَّل مدى الاختراعات التي قد تحدَّث في المستقبل.		0.693				
أتوقع نتائج الظروف القادمة.		0.688				
أقوم بتحديث خطَّتي المستقبليَّة بشكل دوريّ.			0.328			
أجمع معلومات عن الأحداث الَّتي أتوقَّع حدوثها.			0.960			
أستطيع معرفة الأسباب والعواقب المحتملة لحدوث مشكلة ما.			0.959			
أحاول فهم المهمَّة قبل تنفيذها.			0.956			
أدرس / أعمل بموجب الخطَّة الَّتي وضعتها لمستقبلي منذ زمن.			0.455			
أقوم بترتيب أهدافي المستقبليَّة وفقاً للأهمِّيَّة لي.			0.452			
أعمل / أدرس وفقًا لتنبُّؤاتي المستقبليَّة.				0.398		
لديَّ القدرة على التَّنبُّؤ بقضايا المجتمع المستقبليَّة.				0.766		

أستطيع توقُّع الحدث التَّالي لحدث معيَّن.			0.724			
الأحداث الَّتي حدثت معي كنت قد توقَّعتها من قبل.			0.400			
أتوقَّع نتائج أفعالي قبل تنفيذها.			0.580			
أتوقَّع بأنَّ مستقبلي سيكون ناجحاً.		0.400				
أتطلَّع للمستقبل ولا أتوقَّف عند الماضي أو الحاضر.		0.833				
أتابع باستمرار عن كافَّة المستجدَّات على السَّاحة العالميَّة.		0.733				
أشعر بالتَّفاؤل عندما أفكِّر في المستقبل.		0.676				
أرى بأنَّ الحياة مليئة بالفرص وإمكانيَّات التَّطوُّر.		0.582				
أستطيع تحديد المشكلات المتوقَّع حدوثها في المستقبل.	0.649					
أفكِّر بكلِّ البدائل الَّتي تصلح لحلِّ المشكلة الواحدة.	0.489					
أعمل على تقدير النَّتائج لكلِّ حلّ ممكن للمشكلة على المدى البعيد.	0.375					
أبذل قصارى جهدي لمنع المشكلات المستقبليَّة قبل حدوثها.	0.475					
الجذر الكامن	**1.116**	**1.749**	**1.808**	**2.622**	**3.596**	**12.633**
التباين المفسر	**3.488**	**5.467**	**5.648**	**8.193**	**11.238**	**39.478**

يتبين من جدول (9) الجذر الكامن للعامل الأول كان (12.633)، وتباين مفسر (39.478%) من التباين الكلي، وبتحليل مضمون فقرات العامل الأول البالغ عددها (6) فقرات يتبين أنها تعبر عن كفاية اتخاذ القرارات وفق رؤية استشرافية؛ وأن الجذر الكامن للعامل الثاني كان (3.596)، وتباين مفسر (11.238%) من التباين الكلي، وبتحليل مضمون فقرات العامل الثاني البالغ عددها (6) فقرات يتبين أنها تعبر عن كفاية التصور الإبداعي للمستقبل؛ وكان الجذر الكامن للعامل الثالث كان (2.622)، وتباين مفسر (8.193%) من التباين الكلي، وبتحليل مضمون فقرات العامل الثالث البالغ عددها (6) فقرات يتبين أنها تعبر عن الكفاءة في التخطيط الاستراتيجي للمستقبل؛ بينما كان الجذر الكامن للعامل الرابع كان (1.808)، وتباين مفسر (5.648%) من التباين الكلي، وبتحليل مضمون فقرات العامل الرابع البالغ عددها (5) فقرات يتبين أنها تعبر عن القدرة على استشراف الأحداث المستقبلية؛ أما الجذر الكامن للعامل الخامس كان (1.749)، وتباين مفسر (5.467%) من التباين الكلي، وبتحليل مضمون فقرات العامل الخامس البالغ عددها (5) فقرات يتبين أنها تعبر عن التوجه الإيجابي نحو الغد؛ في حين كان الجذر الكامن للعامل السادس كان (1.116)، وتباين مفسر (3.488%) من التباين الكلي، وبتحليل مضمون فقرات العامل السادس البالغ عددها (4) فقرات يتبين أنها تعبر عن الكفاءة في حل الإشكالات المستقبلية

وبناءً على هذا التحليل يصبح مقياس الكفايات الاستشرافية لدى الشباب مكون (32) فقرة موزعة على ست محاور، انظر ملحق (1).

الخاتمة:

تأتي خاتمة هذا البحث لتلخص أهم النتائج التي توصل إليها، والتي أثبتت مصداقية المقياس المطوَّر في قياس الكفايات الاستشرافية لدى الشباب الفلسطيني. وقد أظهرت النتائج قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد وفقًا لمستوياتهم المختلفة في الكفايات الاستشرافية، ما يعكس صدقه التمييزي واتساقه السيكومتري. ودقة نتائجه، بناءً على هذه النتائج، يقدم الباحث المقترحات التالية:

- إثراء منظومة القياس السيكولوجي والبيداغوجي في السياقات العربية، نظرًا لأهميتها في تعزيز الطرائق التجريبية وتوسيع البنية المعرفية للبحث الإمبيريقي.
- إنشاء كيان مؤسسي متخصص في التقييم والضبط السيكومتري تحت مظلة وزارة التعليم العالي، يهتم ببناء مصفوفات معيارية وتقنين المقاييس النفسية والتربوية وفق الخصوصيات السوسيوثقافية الفلسطينية، مع إتاحة قاعدة بيانات معيارية تُثري الحقول الأكاديمية بأدوات تشخيصية متينة الإحكام.
- تحفيز البحث في مقولات التفكير الاستشرافي والأنساق الشبابية بوصفهما مرتكزات جوهرية في صياغة أنماط النهضة المجتمعية وإعادة هندسة التحولات البنيوية.
- إخضاع الأداة لعمليات تحقق تجريبي موسَّعة عبر بيئات اجتماعية متباينة داخل فلسطين وخارجها، بغية تأكيد الاتساق السيكومتري للأداة ومواءمتها لمحددات السياقات الثقافية المتغايرة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو ناصر، م. (2022). *دور توظيف استراتيجية الرحلات التخيلية على تنمية مهارات اتخاذ القرار والتفكير المستقبلي من وجهة نظر معلمي التاريخ في محافظات شمال الضفة الغربية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2023). *أوضاع الشباب في المجتمع الفلسطيني بمناسبة اليوم العالمي للشباب*، 2023/08/12، تحت شعار " أهمية تنمية مهارات الشباب المناسبة للإقتصاد الأخضر في تحقيق عالم مستدام، بيان صحفي، فلسطين https://www.pcbs.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=4562

الحزيم، خ. (2020). التفكير المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات وغير الموهوبات بمحافظة الأحساء. *مجلة كلية التربية*، 79 (3)، 175- 205.

الخروصي، ع. (2023). التفكير المستقبلي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الحكومية بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*، 7(45)، 71-81. [CrossRef]

الدرابكه، م. (2018). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين – دراسة مقارنة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 8 (23)، 57-67. [CrossRef]

راغب، ن. (2023). فاعلية استراتيجية عباءة الخبير في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وتحقيق متعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية. *مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس*، 24 (11)، 454- 510. [CrossRef]

رشاد، م. (2013). *بناء وتقنين اختبار التخيل العقلي*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشافعي، ج. (2014). فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، 46 (46)، الجزء الأول، 179-213.[CrossRef]

شباكي، ف.، وحبيب، أ. (2021). مهارات التفكير المستقبلي لدى مدرسي الاجتماعيات في المرحلة الإعدادية. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 46 (4)، 520 -545.

عبدالحسين، س.، والعلي، م. (2020). علاقة مهارات التفكير المستقبلي بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، (5)، 1-37.

علام، ص. (2001). *الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريسية*. دار الفكر العربي.

الكعبي، ك. (2022). الدافعية العقلية وعلاقتها بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب المستنصرية*، (98)، 122-164

المقحم، ا. (2019). تحليل محتوى مقرر الاجتماعيات التعليم الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *المجلة التربوية*، 33 (131)، 59-99.

الموسوي، ع. (2016). *التفكير وتعلم مهاراته*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

النعيمي، ن. (2021). التخيل المستقبلي لدي معلمات معاهد ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة العلوم الانسانية*، 28 (2)، 1-13. [CrossRef]

نهابة، أ.، وعبود، أ. (2021). درجة امتلاك طلبة الكلية التربوية المفتوحة لمهارات التفكير المستقبلي. *مجلة جامعة بابل العلوم الانسانية*، 29 (2).1-18.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adams, J., & White, M. (2009). Time perspective in socioeconomic inequalities in smoking and body mass index. *Health Psychology*, 28, 83–90. [CrossRef]

Alqahtani, M. M. Z., & Elsayed, S. A. M. (2023). Degree of Intermediate School Teachers' Possession of Future Thinking Skills in light of (PISA) Test Dimensions in Mathematics and Arabic Language. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 83-95. [CrossRef]

Boldrini, N. (2022). What is Futures Thinking and its application principles. *Article in Tech4Future* (27-06-2022), https://tech4future.info/en/futures-thinking/

Förster, J., Friedman, R., & Liberman, N. (2004). Temporal construal effects on abstract and concrete thinking: consequences for insight and creative cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 177–189. [CrossRef]

Hicks, D. (2012). *Sustainable schools, sustainable futures: A resource for teachers*. World Wide Fund for Nature.

Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.

Jones, A., Buntting, C., Hipkins, R., McKim, A., Conner, L., & Saunders, K. (2012). Developing Students' Futures Thinking in Science Education. *research in Science Education*, 42(4), 687-708. [CrossRef]

MacLeod, A. K., & Conway, C. (2005). Well-being and the anticipation of future positive experiences: The role of income, social networks, and planning ability. *Cognition and Emotion*, 19 (3), 357–373. [CrossRef]

Mahy, C. E., Moses, L. J., & Kliegel, M. (2014). The development of prospective memory in children: An executive framework. *Developmental Review*, 34, 305-326. [CrossRef]

Mazachowsky, T. (2017). *The Development of the Children's Future Thinking Questionnaire: Establishing Validity and Reliability*. (thesis). Masters of Arts. Department of Psychology, BROCK UNIVERSITY St. Catharine's, Ontario.

Rialland, A., & Wold, K. E. (2009). *Future studies, foresight and scenarios as basis for better strategic decisions*. https://pbsm.um.ac.ir/images/23/stories/pdfword/TarhayeMotaleati/rahbordi2/Future_Studies_Foresight_and_Scenarios.pdf

Saritas, O., Smith, J. (2011). The big picture-trend, drivers, wild cards, discontinuities, and weak signals. *Futures*, 43(3), 292-312. [CrossRef]

Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 272–282. [CrossRef]

Szpunar, K. K. (2010). Episodic future thought. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 142–162.

Torrance, E. P. (2003). The Millennium: A Time for Looking Forward and Looking Back. Journal of Secondary Gifted Education, 15(1), 6-12. [CrossRef]

Uskola, A., & Puig, B. (2023). Development of Systems and Futures Thinking Skills by Primary Pre-service Teachers for Addressing Epidemics. *Research in Science Education*, 53, 741–757. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abdul-Hussein, S., & Al-Ali, M. (2020). The relationship between future thinking skills and openness to experience among university students. *South Valley International University Journal of Educational Sciences*, (5), 1–37. [In Arabic]

Abu Nasser, M. (2022). The role of employing the imaginary trips strategy in developing decision-making and future thinking skills from the perspective of history teachers in the northern governorates of the West Bank (Unpublished master's thesis). Graduate School, An-Najah National University, Palestine. [In Arabic]

Al-Darabkeh, M. (2018). Future thinking skills among gifted and non-gifted students: A comparative study. *Al-Quds Open University Journal for Educational & Psychological Research & Studies*, 8(23), 57–67. [CrossRef] [In Arabic]

Al-Huzaim, K. (2020). Future thinking among gifted and non-gifted female students in Al-Ahsa Governorate. *Journal of the Faculty of Education*, 79(3), 175–205. [In Arabic]

Al-Kaabi, K. (2022). Mental motivation and its relationship to future thinking skills among university students. *Al-Mustansiriyah Journal of Arts*, (98), 122–164. [In Arabic]

Al-Kharousi, A. (2023). Future thinking among twelfth-grade students in public schools in the Sultanate of Oman in light of some variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(45), 71–81. [CrossRef] [In Arabic]

Allam, S. (2001). *Criterion-referenced diagnostic tests in educational, psychological, and instructional fields*. Dar Al-Fikr Al-Arabi. [In Arabic]

Al-Mousawi, A. (2016). *Thinking and learning its skills*. Al-Manhajiyyah Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Muqahim, A. (2019). Content analysis of the secondary education social studies curriculum (credit-hour system) in the Kingdom of Saudi Arabia in light of future thinking skills. *The Educational Journal*, 33(131), 59–99. [In Arabic]

Al-Na'imi, N. (2021). Future imagination among female teachers in special needs institutes. *Journal of Human Sciences*, 28(2), 1–13. [CrossRef] [In Arabic]

Al-Shafei, J. (2014). The effectiveness of a proposed course in environmental sciences based on problem-centered learning in developing future thinking skills and environmental awareness among students of the Faculty of Education at Helwan University. *Arab Studies in Education and Psychology (ASEP)*, 46(46, Part 1), 179–213. [CrossRef] [In Arabic]

Nehaba, A., & Abboud, A. (2021). The degree of possession of future thinking skills among students of the Open Educational College. *University of Babylon Journal of Human Sciences*, 29(2), 1–18. [In Arabic]

Palestinian Central Bureau of Statistics. (2023). The status of youth in Palestinian society on the occasion of International Youth Day, 12/08/2023, under the slogan "The importance of developing youth skills suitable for the green economy in achieving a sustainable world." Press release, Palestine. https://www.pcbs.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=4562 [In Arabic]

Ragheb, N. (2023). The effectiveness of the "Mantle of the Expert" strategy in developing future thinking skills and achieving learning enjoyment among preparatory stage students in social studies. *Journal of Scientific Research in Education – Ain Shams University*, 24(11), 454–510. [CrossRef] [In Arabic]

Rashad, M. (2013). *Construction and standardization of the mental imagery test*. Dar Safaa for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Shibaki, F., & Habib, A. (2021). Future thinking skills among social studies teachers in the preparatory stage. *Basrah Research Journal for Human Sciences*, 46(4), 520–545. [In Arabic]

ملحق (1): الصورة النهائية لمقياس الكفايات الاستشر افية لدى الشباب

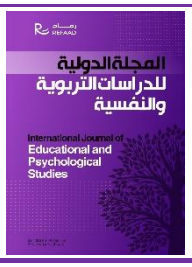
التعليمات:

يهدف المقياس لقياس مستوى الإرهاق العاطفي، من خلال الإجابة على أسئلة المقياس المكون من (32) فقرة بوضع إشارة (X) في خانة الإجابة التي تنطبق عليك/ي وفق التدريج أمام كل عبارة التي تصف شعورك بصدق وموضوعية.

#	الفقرة	موافق تماماً	موافق	موافق إلى حدا ما	غيرموافق	غيرموافق إطلاقاً
	المحورالأول: اتخاذ القرارات وفق رؤية استشر افية					
.1	أمتلك الكفاءة في حسم الخيارات المرتبطة بمساراتي القادمة.					
.2	أبني قراراتي وفقًا لتطلُّعاتي المستقبليّة.					
.3	أحسن اتخاذ القرار في وقته.					
.4	أضع معايير محدَّدة لاتّخاذ قرار في حدث مستقبليّ.					
.5	أقيم قراراتي المستقبليّة وفقًا للإمكانيّات المتاحة .					
.6	أضع أولويّات للأهداف المراد اتّخاذ قرار فيها.					
	المحورالثاني: التصورالإبداعي للمستقبل					
.7	أتطلَّع لتكوين أسرة سعيدة.					
.8	لديَّ تصوُّر لشكل الحياة في المستقبل.					
.9	لديَّ القدرة على التَّفكير خارج إطار المألوف.					
.10	أستطيع تخيُّل ما سوف يحدث لي مستقبلاً.					
.11	أتخيَّل مدى الاختراعات التي قد تحدَّث في المستقبل.					
.12	أتوقع نتائج الظروف القادمة.					
	المحورالثالث: الكفاءة في التخطيط الاستر اتيجي للمستقبل					
.13	أقوم بتحديث خطَّتي المستقبليّة بشكل دوريّ.					
.14	أجمع معلومات عن الأحداث الَّتي أتوقَّع حدوثها.					
.15	أستطيع معرفة الأسباب والعواقب المحتملة لحدوث مشكلة ما.					
.16	أحاول فهم المهمَّة قبل تنفيذها.					
.17	أدرس / أعمل بموجب الخطَّة الَّتي وضعتها لمستقبلي منذ زمن.					
.18	أقوم بترتيب أهدافي المستقبليّة وفقاً للأهمِّيَّة لي.					
	المحورالرابع: القدرة على استشراف الأحداث المستقبلية					
.19	أعمل / أدرس وفقًا لتنبُّؤاتي المستقبليّة.					
.20	لديَّ القدرة على التَّنبُّؤ بقضايا المجتمع المستقبليّة.					
.21	أستطيع توقُّع الحدث التَّالي لحدث معيَّن.					
.22	الأحداث الَّتي حدثت معي كنت قد توقَّعتها من قبل.					
.23	أتوقَّع نتائج أفعالي قبل تنفيذها.					
	المحورالخامس: التوجه الإيجابي نحو الغد					
.24	أتوقَّع بأنَّ مستقبلي سيكون ناجحاً.					
.25	أتطلَّع للمستقبل ولا أتوقَّف عند الماضي أو الحاضر.					
.26	أتابع باستمرار عن كافَّة المستجدَّات على السَّاحة العالميَّة.					
.27	أشعر بالتَّفاؤل عندما أفكِّر في المستقبل.					
.28	أرى بأنَّ الحياة مليئة بالفرص وإمكانيَّات التَّطوُّر.					
	المحورالسادس: الكفاءة في حل الإشكالات المستقبلية					
.29	أستطيع تحديد المشكلات المتوقَّع حدوثها في المستقبل.					
.30	أفكِّر بكلّ البدائل الَّتي تصلح لحلّ المشكلة الواحدة.					
.31	أعمل على تقدير النَّتائج لكلّ حلّ ممكن للمشكلة على المدى البعيد.					
.32	أبذل قصارى جهدي لمنع المشكلات المستقبليّة قبل حدوثها.					

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 4, 2025, pp. 608 - 624



فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي

The Effectiveness of the Number Talks Strategy in Developing Conceptual Understanding for Second-Grade Female Students of the Primary Stage

نورة بنت عبد الله الغريبي[1*]، نوال بنت سلطان الخضر[2]
[1] قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية.
[2] أستاذ تعليم الرياضيات- قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية.
*الباحث المراسل: نورة الغريبي (nawrah1429@hotmail.com)

Norah Abdullah ALGhuraybi[1*], Nawal Sultan Al-Khader[2]
[1] Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.
[2] Professor of Mathematics Education, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.
* Corresponding Author: Norah ALGhuraybi (nawrah1429@hotmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/4/19	2025/4/29	2025/5/5

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.5

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التّعرُّف على فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأُختيرت عينة الدراسة البالغ عددها (60) طالبة من طالبات الصف الثاني الابتدائي من مدرسة (قتيبة بن مسلم للطفولة المبكرة) بمدينة الرياض بالطريقة القصدية ودرست المجموعة التجريبية - وبلغ عددها (30) طالبة.

النتائج: توصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي؛ لصالح المجموعة التجريبية، وغيرها من النتائج.

الخلاصة: استنادًا إلى نتائج الدراسة؛ تم تقديم مجموعة من التوصيات وعددًا من المُقترحات البحثية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: *إستراتيجية محادثات العدد؛ الاستيعاب المفاهيمي؛ الصف الثاني الابتدائي.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the effectiveness of the number conversations strategy in developing conceptual comprehension among second-grade primary school students.

Methods: The study relied on the experimental approach, with a quasi-experimental design, based on the experimental and control groups. The study sample, which numbered (60) female students from the second-grade primary school, from (Qatiba bin Muslim Early Childhood School) in Riyadh, was selected using the cluster random method. The experimental group consists of (30) students.

Results: The study arrived at a set of findings, the most notable of which was the presence of a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control group students in the post-administration of the conceptual comprehension test, in favor of the experimental group among other results.

Conclusions: Based on the study's findings, a set of recommendations was proposed, along with several research suggestions related to the study's topic.

Keywords*: Number Talks, Conceptual Understanding; Second Grade.*

الاستشهاد

Citation

الغريبي، نوره، الخضر، نوال. (2025). فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 14 (4)، 608-624.

ALGhuraybi, N. A., & Al-Khader, N. S. (2025). The Effectiveness of the Number Talks Strategy in Developing Conceptual Understanding for Second-Grade Female Students of the Primary Stage. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 608-624. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.5 [In Arabic]

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تغيرات مُتسارعة؛ نتج عنها العديد من التحدّيات أمام الأمم والشعوب والأفراد، تلك التغيرات التي يصعب مواجهتها والتغلّب على مشاكلها إلا بالتعليم، فهو بداية التقدّم في مواجهة التحدّيات الحقيقية، والركيزة الأساسية لإحداث التغيير والتطوير في كافة مجالات الحياة.

والرياضيات - بوصفها مادة دراسية- ليست بمنأى عن التغيرات الحادثة في المجتمع؛ لما لها من قدرة كبيرة على إكساب الطلاب مهارات عديدة ومتنوّعة، ومن الأفضل تطوير أساليب وطرائق تدريس الرياضيات وتنميتها؛ لكي تكون قادرة على الارتقاء بمستوى تفكير الطلاب؛ لمواكبة التقدّم العلمي والتكنولوجي في مختلف مجالات المعرفة (الشيخ، 2018)، والرياضيات مادة دراسية دقيقة ومبنية بناءً محكمًا؛ ومن ثمّ فتعلّم أي مفهوم من مفاهيمها أو موضوع من مواضيعها يرتكز على مدى استيعاب الطالب لما سبق دراسته من مفاهيم أو موضوعات، ويستلزم ذلك الاهتمام البالغ بأساليب وطرق تعلّمها؛ للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه (نصر الله، 2019)،). ويؤكد المجلس الوطني للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية (National Research Council [NRC]) أن تنمية مكونات البراعة الرياضية من أهم أهداف تدريس الرياضيات (NRC, 2001).

فالبراعة الرياضية هي إحدى نواتج تعلم الرياضيات التي تشمل خمس مكونات، هي: الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الإستراتيجية، الاستدلال التكيفي، الرغبة المنتجة (المصاروة، 2012).

والاستيعاب المفاهيمي (Conceptual Understanding) المكون الأول من مكوّنات البراعة الرياضية (Mathematical Proficiency)، ويُعرّف بأنه: قدرة الطالب على معرفة المزيد من الحقائق والأساليب والمهارات المرتبطة، التي تُمكِّنه من تعلُّم أفكار جديدة والاحتفاظ بها، أو هو قدرة الطالب على الربط بين المفاهيم والتمثيل لذلك تنمية استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات، معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة، تمكنه من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى (NRC,2001).

وصنّف NRC (2001) أبعاد الاستيعاب المفاهيمي إلى ستة أبعاد؛ وهي: تنمية استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات، معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة، والقدرة على معرفة الترابطات بين الأفكار الرياضية، وتمكّنه من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثيلات رياضية أخرى، وتعلّمه لمفاهيم رياضية أقل عددًا لكنها محورية وأساسية، ومن خلال تمكنه من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى، وإعادته لبناء الأفكار والطرائق؛ لحلّ مسائل ومواقف رياضية وإنتاج معرفة جديدة.

وقد هدفت بعض الدراسات إلى قياس مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كدراسة العتيبي (2016) التي هدفت إلى التّعرُّف على مستوى الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات لطلاب وطالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف مستوى الاستيعاب المفاهيمي لديهم في الرياضيات، كما قيس بوصفه أحد أبعاد البراعة الرياضية في عدد من الدراسات، كدراستي الملوحي (2018)، والمطيري (2020).

وللاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات أهمية للطلاب تناوَلَتْها الأدبيات والدراسات السابقة، ومن ذلك: أنَّ استيعاب الطلاب للمفاهيم يُمكِّنهم من التطبيق العملي للأفكار المتعلَّمة، ويصبح لديهم القدرة على فَهْم الحقائق المجردة والأساليب المختلفة وتطبيقها في سياقات مختلفة، كما يساعدهم على تكوين المعرفة المترابطة عن الأفكار؛ فيتمكَّنوا من تقديم البراهين ويكتسبوا الثقة؛ مما يمنحهم قاعدة يستندون إليها للانتقال إلى مستويات عليا (NRC, 2001؛ الملوحي، 2018؛ المطيري، 2020). وتظهر أهمية الاستيعاب المفاهيمي؛ كونه من المهام الأساسية في التدريس التي تُعلّم الطلاب كيف يتعلّمون لا كيف يحفظون المعلومات دون فهمها، وتطبيقها في مختلف جوانب حياتهم اليومية؛ مما يساعد على تعلّم واستيعاب أهمية المحتوى المعرفي في حياتهم، ويساعد التلاميذ على حلّ المشكلات، من خلال إدراك الروابط بين المفاهيم والإجراءات (كوسه، 2019، ص.58).

وأشارت نتائج بعض الدراسات إمكانية تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام طرق وإستراتيجيات تدريسية مختلفة، كدراسة Milton and Flores (2019) ، التي بيّنت فاعلية التمثيلات الرياضية الملموسة لتطوير الاستيعاب المفاهيمي لمفاهيم الضرب والقسمة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وأوضحت دراسة عسيري (2021) فاعلية الروبوت التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصفوف الأولية، وأكّدت دراسة عصر وداوود (2020) فاعلية يدويات معمل الجبر في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، وبيّنت دراسة المالكي والشمراني (2021) فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي الرياضي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

ولتنمية الاستيعاب المفاهيمي؛ فلا بد من إتاحة الفرصة لهم بالتحدث، ويرى بدوي (2007) أن تُتاح للمتعلمين حرية الكلام؛ مما يُمكّنهم من استكشاف المفاهيم، وبعد ذلك يتخذون قراراتهم الخاصة حول التعلُّم. وعلى المجتمع الصَّفيّ تقدير هذه الفرص، وعلى المعلم توفير توجّهات لحدوث مثل هذه التفاعلات وتسهيلها، كما يجب أن تسمح بيئة التعلُّم للمتعلمين بالشعور بالأمان والرغبة في تحمُّل المخاطر (ص.73). ويحتاج تعليم الرياضيات الفعّال إلى بناء الطلاقة الإجرائية من خلال الاستيعاب المفاهيمي، وتعدّ محادثات العدد (Number Talks) فرصة يومية للمتعلمين، يناقشون من خلالها ويربطون ويطوّرون إستراتيجياتهم في حلّ المسائل، ومن خلال هذه الأنشطة يُطوّرون الطلاقة إلى مستوى أعمق في الفهم (Berger, 2017).

وترى قيلارد (Gaillard, 2018) أن محادثات العدد تُستخدَم لزيادة فهم المتعلمين للرّياضيَّات، وتسمح لهم بجمع الأعداد وطرحها وضربها وقسمتها باستخدام إستراتيجيات حلّ المسائل المرنة والخَوارَزْميَّات التي يختارونها بدلًا من الإجراءات المطلوبة (p.36).

ويُقصد بمحادثات العدد: مناقشات قصيرة حول حل المسائل الرياضية التي يمكن أن تساعد المتعلمين على تطوير فهم قوي لمعنى الأرقام والطلاقة الرياضية (Parrish, 2011)، وهي "نشاط رياضي عقلي جماعي متكامل، يجد فيها المتعلمون الإجابة عن المسألة الرياضية في أذهانهم، ثم يشاركون بصوت مرتفع الاستراتيجيات التي استخدموها للعثور على هذه الإجابة" (المنوفي والسبيل، 2023، ص.191).

وقد قسّم بشاي (2016، 236- 237) خطوات التدريس بإستراتيجية محادثات العدد إلى خمس خطوات؛ وهي: (اختيار المسألة)، و(الحلّ): بأن يطلب المعلم من الطلاب الحل، و(التفسير): يطلب من الطلاب تقديم الحلول ويساعدهم فيشرح تفكيرهم، ثم سؤال أحد الطلاب الذين أعطوا الجواب الصحيح ليقدّم الحلّ ويشرح كيفية الحصول عليه، و(النمذجة): ينمذج المعلم الإجابة الصحيحة، و(الممارسة): تقديم مجموعة أخرى من المسائل بهدف التدريب.

وتساعد محادثات العدد على إشراك الطلاب في تطوير الإحساس بالأعداد والطلاقة الحسابية (Firmender, 2020)، فهي إحدى طرائق إعداد المتعلمين الفَعَّالة للتفكير والتعلُّم، وتدعم حلّ المسائل المتعددة التي تتطلّب منهم التَّفكير الإبداعي واستخدام الأعداد بمرونة، وتقدير الطبيعة المفاهيمية للرياضيات (Boaler, 2016, pp.88-89).

وبيّنت الدراسات السابقة التي تناولت محادثات العدد فاعليتها في الرياضيات، مثل: دراسة بشاي (2016) التي أظهرت فاعلية استخدام محادثات العدد في تنمية الطلاقة الحسابية لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي، ودراسة ويب (Webb, 2017) التي توصّلت إلى أنه من خلال محادثات العدد؛ استمتع المتعلمون الذين لديهم قلق في الرياضيات عند حلّ المسائل، وكان لديهم الفرصة لمشاركة تفكيرهم وإدارته وتقسيم المسائل الرياضية إلى خطوات أصغر ومن ثمّ المتابعة، كما توصّلت نتائج دراسة قيلارد Gaillard (2018) إلى فاعلية محادثات العدد في تنمية الحسِّ العدديّ لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي، وبيّنت دراسة المنوفي والسبيل (2023) فاعلية برنامج قائم على محادثات العدد في تنمية الكفاءة الإستراتيجية لدى أطفال المستوى الثالث برياض الأطفال.

وبناءً على ما تقدّم، ولأهمية تنمية الاستيعاب المفاهيمي للمرحلة الابتدائية، ولفاعلية إستراتيجية محادثات العدد وفق نتائج الدراسات السابقة؛ فإن الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.

مشكلة الدراسة:

ظهرت الحاجة إلى التّعرُّف على فاعلية محادثات العدد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي، كما أكَّدت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) بالمملكة العربية السعودية أنَّ تعليم الرّياضيَّات في التعليم العامّ يهدف إلى: تنمية التَّفكير، وتحقيق البراعة الرّياضيَّة لدى المتعلّم بجميع أبعادها، وأن يكون مستوعبًا المفاهيمَ الرّياضيَّة المهمَّة التي تمكِّنُه من مواصَلة دراسة الرّياضيَّات وغيرها من مجالات التعلُّم.

كما أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة ضعف مستوى الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، كدراسة العتيبي (2016) التي توصّلت إلى ضعف مستوى الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات لطلاب وطالبات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، ودراسة الملوحي (2018) التي أظهرت ضعف مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. وقد يرجع تدني مستوى الاستيعاب المفاهيمي إلى ضعف طرق التدريس المستخدَمة التي تهتم بأن يحفظ الطلاب الإجراءات لحلّ المسائل دون الاهتمام بتوضيح معنى المفاهيم والمصطلحات وعدم تركيز التدريس على الربط بين المعرفتين السابقة والجديدة (المنوفي والمعثم، 2018).

وبيّنت الدراسات السابقة حول إستراتيجية محادثات العدد فاعليتها في تحقيق مُخرجات مرغوبة، كدراسة بشاي (2016) التي استخدمت محادثات العدد في تنمية الطلاقة الحسابية بعمليتي الجمع والطرح لطلاب الصف الثاني الابتدائي، ودراسة المنوفي والسبيل (2023) التي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الكفاءة الإستراتيجية. كما أثبتت دراسة ميلوت Mellott (2019) مدى كفاءة استخدام محادثات العدد وتأثيرها في الطلاب في زيادة الحسِّ العدديِّ عند حلّ المسائل والمثابرة في حلّها للصف الثاني الابتدائي.

ومن خلال الرجوع إلى قواعد البيانات المُتاحة للأبحاث العربية لوحظ ندرة الابحاث العربية التي استهدفت فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في حدود علم الباحثة. وفي ضوء ما سبق؛ تتحدّد مشكلة الدراسة الحالية بمعرفة فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي؟**

ويتفرّع منه الأسئلة الآتية:

- ما فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية (استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات) لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي؟
- ما فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية (معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة) لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي؟

- ما فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية (التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى) لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي؟

فروض الدراسة:

سعت الدراسة إلى اختبار الفروض الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي قبليًا وبعديًا، لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات) لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة) لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى) لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي: التّعرُّف على فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.

ويتفرّع منه الأهداف الفرعية الآتية:

- التَّعرُّف على فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية (استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات) لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.
- التَّعرُّف على فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية (معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة) لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.
- التَّعرُّف على فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية (التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى) لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.

أهمية الدراسة:

تتزامن الدراسة مع الرؤية الريادية للملكة العربية السعودية (2030)، التي تستهدف تطوير التعليم في المرحلة الابتدائية، وتتحدد أهميتها في إمكانية الاستفادة منها في:

- مساعدة القائمين على تخطيط مناهج الرياضيات وتطويرها بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في تصميم أنشطة متنوّعة للطلاب باستخدام إستراتيجية محادثات العدد.
- توجيه مشرفات الرياضيات نحو عقد برامج تدريبية لمعلمات الرياضيات حول كيفية تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية محادثات العدد.
- تعريف معلمي الرياضيات بإستراتيجية محادثات العدد؛ بما يساعدهم على استخدامها عند التدريس.
- يُفيد معلمي الرياضيات في عملية التقويم، بالاستفادة من اختبار الاستيعاب المفاهيمي.
- يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات والأبحاث حول استخدام محادثات العدد في تدريس موضوعات رياضية جديدة امتدادًا لهذه الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على استخدام إستراتيجية محادثات العدد في تدريس وحدتي (طرائق الجمع) و(طرائق الطرح) من مقرر الرياضيات للصف الثاني الابتدائي.
- اقتصر قياس الاستيعاب المفاهيمي على الأبعاد: (تنمية استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات، معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة، التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى) وذلك لمناسبتها لمستوى طالبات الصف الثاني الابتدائي.

- الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني الابتدائي في المدارس الحكومية.
- الحدود المكانية: مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **إستراتيجية محادثات العدد (Number Talks Strategy)**

عرّف بشاي (2016) إستراتيجية محادثات العدد بأنها: مناقشات صفية تتمحور حول مشكلة أو مسألة حسابية تُختار بعناية من جانب المعلم، وكتابتها بطريقة أفقية؛ مما يتيح للتلاميذ رؤية العلاقات بين الأعداد والقيمة المكانية لكل رقم، ويحلّها التلاميذ عقليًّا من خلال توظيف إستراتيجيات الحساب العقلي، ثم تسجيل جميع الإجابات، ومناقشة المعلم لهم في كيفية الوصول إلى الحلول وشرح طريقة تبريرها" (ص.236).

وتُعرّف إستراتيجية محادثات العدد إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الممارسات التدريسية المنظّمة، التي تقوم على المناقشات الصفية لحل مسألة محددة؛ مما يتيح لطالبات الصف الثاني الابتدائي تفسيرها، وإيجاد العلاقات والتطبيق وبناء الأفكار، وحلها ذهنيًّا، ثم يشاركن إستراتيجياتهن بصوت مسموع، ومناقشة المعلمة لهن في كيفية الوصول إلى الحلّ.

- **الاستيعاب المفاهيمي (Conceptual Understanding)**

عرّفت هيئة تقويم التعليم والتدريب الاستيعاب المفاهيمي (2019) بأنه: الفهم العميق للمفاهيم والعمليات والعلاقات الرياضية والربط بينها.

ويُعرّف الاستيعاب المفاهيمي إجرائيًّا بأنه: قدرة طالبات الصف الثاني الابتدائي على تنمية استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات، معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة، التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى، ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار الاستيعاب المفاهيمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: إستراتيجية محادثات العدد: Number Talks

عرفت باريش (Parrish, 2011) إستراتيجية محادثات العدد بأنها أداة تعليمية فعّالة تقوم على مناقشات صفية تتمحور حول مشكلة أو مسألة حسابية تُختار بعناية من قبل المعلمة. تشجع هذه الأداة الطلاب على استخدام استراتيجيات الحساب الذهني لحل المسألة، ثم مناقشة وتبرير الحلول التي توصلوا إليها.

كما عرفها بشاي وحناوي (2016) على أنَّها: "مناقشات صَفِيَّة، تتمحور حول مشكلة أو مسألة حسابية، يتم اختيارها بعناية من جانب المعلم، وكتابتها بطريقة أفقية؛ مما يتيح للتلاميذ رؤية العلاقات بين الأعداد والقيمة المكانية لكل رقم، ويقوم التلاميذ بحلها عقليًا؛ من خلال توظيف إستراتيجيات الحساب العقلي، ثم تسجيل جميع الإجابات، ومناقشة المعلم لهم في كيفية الوصول للحلول، وشرح طريقة تفكيرهم وتبريرها

وعرفها بيرغر (Berger ,2017) بأنها إحدى الإستراتيجيات المتبعة في حل المسائل الحسابية والرياضية بطريقة مختلفة؛ حيث تعتمد على عدم استخدام أقلام الرصاص والورق في حل المسائل الرياضية، مما يساعد على تحسين التفكير الذهني لدى الطلاب.

وهي إحدى الطرائق الفعّالة لإعداد المتعلمين للتفكير والتعلم، حيث تدعم حل المسائل المتعددة التي تتطلب التفكير الإبداعي واستخدام الأعداد بمرونة، وتقدير الطبيعة المفاهيمية للرياضيات. تُعد هذه الأداة متميزة لتعليم التلاميذ من أي عمر، إذ أن تحليل وتجزيء الأعداد له قيمة كبيرة في تطورهم الرياضي. كما تُعد من أفضل الأنشطة التعليمية لتدريس الحس العددي وحقائق الرياضيات في نفس الوقت (Boaler, 2016).

ويعرف همفريز وبار(Humphreys & Parker, 2018)، إستراتيجية محادثات العدد بأنها أنشطة يومية قصيرة تهدف إلى تعزيز الحساب الذهني. من خلال هذه المحادثات، مما يُشجع الطلاب على مشاركة استراتيجياتهم في حل المسائل، مما يعزز التواصل الرياضي والفهم العميق.

إن محادثات العدد عبارة عن تقديم مسألة رياضية للطلاب ليقوموا بحلها ذهنيًا، ثم مشاركة استراتيجياتهم مع زملائهم أو مع الفصل بأكمله. حيث يكون دور المعلم تسهيل النقاش، مما يشجع الطلاب على استكشاف أوجه التشابه والاختلاف بين الحلول (Krall ,2018).

كما أشارت بوالر (Boaler,2022) إلى أنه يمكن طرح إستراتيجية محادثات العدد هي في جميع أنواع مستويات الصعوبة من المسائل، وهناك مجموعة لا حصر لها من المسائل المحتملة؛ لذلك يمكن أن تكون ممتعة للأطفال والبالغين من جميع الأعمار.

وعرف المنوفي والسبيل (2023) محادثات العدد بأنها نشاط رياضي عقلي جماعي متكامل، يجد فيها الطلاب الإجابة عن المسألة الرياضية في أذهانهم، ثم يشاركون بصوت مرتفع الاستراتيجيات التي استخدموها للعثور على هذه الإجابة.

تمر عملية التدريس باستخدام إستراتيجية محادثات العدد وفق خمسة من الخطوات والمراحل المتتابعة وهي: الاختيار والتحديد، الحل، التحليل والتفسير، النمذجة، الممارسة والتكرار.

ولتطبيق إستراتيجية محادثات العدد في العملية التعليمية عدة طرق، منها:

- **طريقة المجموعة:** تعتمد هذه الطريقة على جلوس المعلم والطلاب على سجادة، أو جلسة أرضية؛ بحيث يناقش المعلم مع الطلاب المسألة الرياضية، ويتيح لهم التفكير في حلها، والوصول إلى الإجابة الصحيحة باستخدام إستراتيجية محادثات العدد دون التأثر بزملائهن (Lustgarten & Matney,2019)
- **طريقة استخدام الرسومات البيانية الثابتة:** تعتمد هذه الطريقة في تطبيق إستراتيجية محادثات العدد على استخدام المعلم مجموعة من المخططات البيانية الثابتة في عدد من المراحل التي يتم فيها تطبيق الإستراتيجية المُستهدفة، وذلك لتسهيل تطبيق الإستراتيجية المستهدفة، وجعلها أقرب لعقول الطلاب وفكرهم، ويمكن تطبيق تلك الطريقة سواء عند اختيار المسألة الرياضية أو عند الرغبة بإيجاد حل لها (Biro & Dick, 2019).
- **طريقة النموذج:** يعتمد المعلم في هذه الطريقة على بيان وتوضيح نموذج للطلاب بكيفية استخدام الإستراتيجية في حل مسألة حسابية، ومن ثم إتاحة المجال للطلاب ليشاركوا في طريقة الحل، والوصول للنتيجة الصحيحة (بشاي، 2016).

وتؤكد بارش (Parrish, 2014) أن استخدام النماذج في محادثات العدد يسهم في ربط استراتيجيات المتعلم بالأهداف التعليمية، حيث تساعد النماذج المتعلمين على بناء فهم عميق للمفاهيم الرياضية، ويعتبر دمج النماذج في المحادثات وسيلة لتوفير رابط مرئي يوضح العلاقات الرياضية التي تتم مناقشتها، ومن أبرز تلك الطرق ما يلي: بطاقات النقاط، المعداد، إطار الخمسة وإطار العشرة، قطع دينز، مكعبات الوصل.

ومن الدراسات التي تناولت إستراتيجية محادثات العدد ما يلي:

- **هدفت دراسة (Ruter,2015)** إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الحس العددي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي، وأوضحت نتائج الدراسة تحسن الحس العددي للطلاب وتحسن تفكيرهم الناقد.
- **وهدفت دراسة (Washington,2015)** إلى معرفة تأثير حل المسائل الرياضية باستخدام إستراتيجية محادثات العدد على التحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات، وأوضحت نتائج الدراسة أن استخدام إستراتيجية محادثات العدد وتطبيقها في حل المسائل الرياضية يساعد على رفع المستوى التحصيلي، وأن حل المسائل الرياضية باستخدام إستراتيجية محادثات العدد يُشجّع الطلبة على المشاركة الفصلية.
- **وأجرى (Okamoto, 2015)** دراسة هدفت لبيان فاعلية محادثات العدد على طلاب الصف السادس، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع ذا دلالة إحصائية في الحسّ العدديّ لدى الطلاب.
- **كما هدفت دراسة بشاي (2016)** إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية محادثات الأعداد في تدريس وحدة مقترحة في الحساب الذهني على تنمية مهارات الطلاقة الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام محادثات الأعداد في تنمية مهارات الطلاقة الحسابية في عمليتي الجمع والطرح.
- **بينما كان الغرض من دراسة (Webb, 2017)** هو الكشف عن أثر استخدام محادثات العدد مع طلاب المرحلة الابتدائية الذين يعانون من قلق نحو الرياضيات، ومن أهم نتائج الدراسة: فعالية إستراتيجية محادثات العدد في التقليل من الشعور بالقلق تجاه الرياضيات حيث استمتع المتعلمون وكان لديهم الفرصة لمشاركة تفكيرهم وإدارته وتقسيم المسائل الرياضية إلى خطوات أصغر ومن ثم المتابعة.
- **بينما كان الغرض من دراسة قيلارد (Gaillard,2018)** هو الكشف عن تأثير محادثات العدد على تنمية الحس العددي والكفاءة الرياضية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام محادثات العدد في تنمية الحس العددي والكفاءة الرياضية.
- **كما وأجرى ميلوت (Mellott ,2019)** دراسة هدفت لاختبار فعالية استخدام محادثات العدد في تنمية الحس العددي وبالتالي سهولة حل الطلاب للمسائل، وذلك في فصل الرياضيات للصف الثاني، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات بين المجموعتين، مع وجود فقط قيم إيجابية في حالات فردية وقد يرجع ذلك إلى قلة المدة الزمنية لاستخدام إستراتيجية محادثات العدد.
- **وتوصلت دراسة لوستقارتن وماتني (Lustgarten & Matney, 2019)** إلى تأثير محادثات العدد على الحسّ العدديّ لدى معلمي الخدمة الثانوية، حيث زاد عدد الاستراتيجيات التي استخدمها المعلمون قبل الخدمة لحل مسائل الرِّياضيَّات الذِّهنيَّة بعد تجربة محادثات العدد، وذكر معظم معلِّمي ما قبل الخدمة أنهم سيفكرون في استخدام محادثات العدد في فصولهم.
- **في حين هدفت دراسة لوستقارتن وماتني (Lustgarten & Manty, 2019)** إلى فحص تطبيق إستراتيجية محادثات العدد على معلمي الثانوية في فترة التدريب الجامعي للتأهل لوظيفة معلم. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون المتدربون في تدريس المرحلة الثانوية مادة الرياضيات، ووجود قبول لدى المعلمين المتدربين لاستخدام إستراتيجية محادثات العدد كإستراتيجية ضرورية في تدريس مادة لرياضيات للمرحلة الثانوية.
- **كما هدفت دراسة كونيج (Koenig,2020)** إلى استخدام إستراتيجية محادثات العدد لدعم الحس العددي والطلاقة لدى الطلبة، والعمل على تطوير العملية التعليمية لمادة الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام إستراتيجية محادثات العدد على مستوى الحس العددي لدى الطلبة، وارتفاع المستوى التحصيلي للطلبة.
- **وهدفت دراسة المنوفي والسبيل (2023)** إلى معرفة أثر برنامج معتمد على محادثات العدد على تنمية وتطوير الكفاءة الإستراتيجية لدى أطفال

المستوى الثالث في رياض الأطفال، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وقد دل هذا على كفاءة برنامج محادثات العدد في الكفاءة الإستراتيجية.

ثانيًا: الاستيعاب المفاهيمي: Conceptual Understanding

حدد المجلس القومي للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية(National Research. Council [NRC], 2001, p118) الاستيعاب المفاهيمي: بأنه الفهم الوظيفي المتكامل لأفكار الرياضية، ويعني :قدرة الطالب على معرفة المزيد من الحقائق والأساليب والمهارات المرتبطة التي تمكنه من تعلم أفكار جديدة والاحتفاظ بها أو القدرة على الربط بين. المفاهيم والتمثيل.

ويرى عبيدة (2017) أن الاستيعاب المفاهيمي يعني معالجة دقيقة للمفاهيم الرياضية وما يرتبط بها من تعميمات، وعمليات لبناء المعرفة بعمق ووضوح.

وتعرفه كوارع (2017) بأنه:" قدرة عقلية تمكن الطالب من إدراك المفاهيم والمعارف ودمجها في بنيته المعرفية، وتظهر من خلال قدرة الطالب على شرح المفاهيم والمعارف وتوضيح دلالتها وتفسيرها بطريقته مع تمكنه من تطبيقها في المواقف المختلفة واستخدامها في حل المشكلات". (ص.41).

ويعرفه القطاطشة، والمقدادي (2018) بأنه" قدرة الطلبة على تقديم أدلة على المعرفة والتسمية، والتمثيل المتنوع للمفاهيم، وتوليد أمثلة على الفهم باعتباره هدفًا رئيسًا من أهداف المدرسة الحديثة، حيث يعكس القدرة على إدراك المعنى، من خلال ترجمتها، وتفسيرها، وشرحها، والتنبؤ من خلالها بنتائج معينة بناءً على ما تتضمنه من مسارات واتجاهات (ص، 470).

وهو الفهم العميق للمفاهيم والعمليات والعلاقات الرياضية والربط بينها (هيئة تقويم التعليم والتدريب،2019)."

وعرفه عسيري (2021) بأنه "قدرة الطالب في كل صف من الصفوف الأولية على إدراك معنى المفاهيم والعلاقات والعمليات الرياضية من خلال التوضيح والتفسير والتطبيق وفي حدود الجوانب المعرفية والمهارية المناسبة للنمو العقلي (ص، 167).

ويعرفه محمد (2021) بأنه: معالجة دقيقة للمفاهيم الرياضية وما يرتبط بها من تعميمات وعمليات لبناء للمعرفة بعمق ووضوح، ويُستدل عليه بمجموعة من المؤشرات: استيعاب معنى المفهوم الرياضي وخصائصه، ورموزه، والعمليات المرتبطة به، وكيفية تطبيقه في المواقف الحياتية، واستنتاج التعميمات الرياضية المرتبطة به.

وتعرف السروجي (2023) الاستيعاب المفاهيمي بأنه "عملية منظمة ومتسلسلة لفهم مفاهيم الرياضيات، والقدرة على توضيح التعميمات والقوانين الرياضية الممثلة للمفهوم، والقدرة على توظيفها وتطبيقها في حل المشكلات الرياضية المرتبطة بالمفهوم؛ وقدرته على استخلاص حقائق رياضية بعد استقرائه للأفكار الرياضية؛ بما يحقق الفهم العميق للمفاهيم الرياضية"(ص. 15).

وعرفته الحمد والخضر (2023) بأنه "قدرة طالبات الصف الثالث متوسط على استيعاب المفاهيم والعمليات، والعلاقات الرياضية، لوحدة الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورس، ويشمل عدة أبعاد هي: استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية، ومعرفة المعلومات والخطوات الإجرائية، وتمثيل المواقف الرياضية، والتفسير المنطقي، وإعادة بناء الأفكار، وإنتاج معرفة جديدة، والتوصل إلى أنماط مشتركة، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار الاستيعاب المفاهيمي" (ص.107).

أما دخن (2024) فعرف الاستيعاب المفاهيمي بأنه "قدرة الطالب على فهم وإدراك المعنى للمفهوم الرياضي من خلال الربط بين المعرفة السابقة المتكونة لديه في بنائه المعرفي حول ذلك المفهوم والمعرفة الجديدة المقدمة له وإيجاد العلاقة المتبادلة بين تلك المفاهيم بعضها ببعض، مما يمكنه من توظيفها في مواقف جديدة، واستخدامها في حل مشكلات علمية تواجهه. (ص.19).

وصنّف مجلس البحث الوطني (NRC, 2001) أبعاد الاستيعاب المفاهيمي إلى ستة أبعاد؛ هي:

- استيعاب المتعلم للأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات، ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات، وإجراءات.
- معرفته للمعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط، وليس كمعلومات منفصلة، مع معرفه السياقات التي تستخدم فيها هذه المعلومات، مع القدرة على معرفة الترابطات بين الأفكار الرياضية.
- تمكنه من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم، أو أي تمثيلات رياضية أخرى.
- تعلمه لمفاهيم رياضية أقل عددًا لكنها محورية وأساسية، ومن خلال المواقف المختلفة يتوصل إلى أنماط مشتركة.
- إعادته لبناء الأفكار والطرائق من أجل حل مسائل ومواقف رياضية، وإنتاج معرفة جديدة.
- تعلمه لمفاهيم رياضية أقل عددًا، لكنها محورية وأساسية، ومن خلال المواقف المختلفة يتوصل إلى أنماط مشتركة.

لتنمية الاستيعاب المفاهيمي هناك مبادئ تشكل إطارًا عامًا للعمل يجب الاعتماد عليها وأخذها بعين الاعتبار عند تخطيط الدروس، تنفيذها، وعند القيام بالتقييم للوصول إلى أفضل النتائج، وأهم المبادئ هذه المبادئ ما ذكره كل من (حسين، 2017؛ كوارع ،2017؛ باسم، 2018):

- التخطيط المنظم؛ بهدف الوصول إلى مستويات الفهم المحددة بسهولة ودقة.
- التركيز على تدريس أقل من قبل المعلم، وتعلم أكثر من قبل المتعلم حتى يتوصل المتعلمون بأنفسهم إلى الفهم العميق.
- التنويع باستراتيجيات التدريس من قبل المعلم حتى يزداد مرور الطلاب بالخبرات التعليمية. وترسيخ المفهوم الجديد بعدد من الأنشطة المتنوعة.

- أن يركز المعلم على استقلاليه الطالب الذاتية ومسئوليته، ومبادرته في الحصول على المعرفة.
- تمكين الطلاب من المرور بخبرات عملية تطبيقية، متنوعة ومفيدة، وتشجيعهم على التفكير والتأمل.
- التنويع في طرق التقويم وأساليبه.
- ربط المفهوم بالحياة؛ لتعميق الاستيعاب المفاهيمي، واستخلاص الأمثلة المتصلة بمضمون المفهوم.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الاستيعاب المفاهيمي ما يلي:

- **دراسة القطاطشة والمقدادي (2018)** هدفت إلى بيان أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على تنمية التفكير الرياضي والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية.
- **هدفت دراسة الملوحي والأحمدي (2018)** إلى التعرف على مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى طالبات الصف السادس الابتدائي، منخفض في الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الإستراتيجية، والاستدلال التكيفي، ومتوسط في الرغبة المنتجة.
- **أما دراسة أبو خاطرو (2018)** فهدفت إلى معرفة أثر توظيف نظام الفورمات (MAT4) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي بمادة الرياضيات لطالبات الصف السابع الأساسي بغزة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ككل، وفي مستوياته؛ لصالح المجموعة التجريبية.
- **أجرت المطيري دراسة (2020)** هدفت إلى تقديم وحدة تدريسية قائمة على الأنفوجرافيك، وقياس فاعليتها في تنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التفكري البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وأن هناك فاعلية كبيرة ومهمة تربوية لاستخدام الأنفوجرافيك في تنمية الاستيعاب المفاهيمي بالرياضيات
- **هدفت دراسة داوود وعصر (2020)** إلى التعرف على فاعلية يدويات معمل الجبر في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والنزعة المنتجة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية يدويات معمل الجبر في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والنزعة الرياضية المنتجة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري.
- **دراسة خليل، وآخرون (2021)** هدفت إلى التعرّف على أثر نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية أوزبل في تنمية التحصيل الرياضي والاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وتم التوصل لمجموعة من النتائج، من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والاستيعاب المفاهيمي؛ لصالح المجموعة التجريبية.
- **هدفت دراسة أحمد (2021)** إلى معرفة فاعلية إستراتيجية الجيجسو 2 (Jigsaw2) في تحصيل الرياضيات وتنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتوصلت نتائج الدراسة أن إستراتيجية الجيجسو 2 لها فاعلية في تحصيل الرياضيات وتنمية البراعة الرياضية، وزيادة مستوى الرغبة المنتجة كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التحصيل ومكونات البراعة الرياضية.
- **دراسة عسيري (2021)** هدفت إلى التعرف على أثر الروبوت التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية في الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الأولية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي لكل صف من الصفوف الأولية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الطلاقة الإجرائية لكل صف من الصفوف الأولية.
- **دراسة المالكي والشمراني (2021)** هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي الرياضي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدينة جدة، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار الاستيعاب المفاهيمي الرياضي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود حجم أثر تعلم مرتفع يثبت فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.
- **دراسة الحمد والخضر (2023)** هدفت إلى التعرف على فاعلية وحدة قائمة على تاريخ الرياضيات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والرغبة المنتجة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى دلالة. (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، ومقياس الرغبة المنتجة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- **أجرت الكاشف (2023)** دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية عباءة الخبير في تدريس الرياضيات في تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية, وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في تنمية البراعة الرياضية بأبعادها (الفهم المفاهيمي- الطلاقة الإجرائية- الكفاءة الإستراتيجية- الاستدلال التكيفي) وذلك في

التطبيق البعدي لاختبار البراعة الرياضية، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك في التطبيق البعدي لمقياس النزعة المنتجة.

- **وأجرت السروجي (2023)** دراسة هدفت إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات الاستيعاب المفاهيمي الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي الرياضي ككل لصالح المجموعة التجريبية، وفي كل مهارة على حده، مما يدل على فاعلية إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات الاستيعاب المفاهيمي الرياضي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، مع اختبارين قبلي وبعدي (Pre-posttest design).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني الابتدائي في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض، للعام الدراسي 1446هـ. وتكوّنت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني الابتدائي بمدرسة (قتيبة بن مسلم للطفولة المبكرة) بمدينة الرياض، التي أُختيرت بطريقة قصدية، حيث وقع الاختيار على المدرسة ثم الصف الثاني الابتدائي، ثم تم الاختيار العشوائي لمجموعتي التجربة؛ حيث مثّل فصل (1/2) المجموعة الضابطة، وتضم (30) طالبة، بينما مثّل فصل (2/2) المجموعة التجريبية، وتضم (30) طالبة.

مادة الدراسة وأداتها:

1. مادة الدراسة (دليل المعلمة)

تم إعداد دليل المعلمة؛ ليكون مرشدًا للمعلمة في أثناء العمل على تدريس وحدتي "طرائق الجمع" و"طرائق الطرح" من مقرر الرياضيات للصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، باستخدام إستراتيجية محادثات العدد، استنادًا إلى:

- خطوات إستراتيجية محادثات العدد، التي تم تحديدها من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية محادثات العدد.
- كتب الرياضيات للصف الثاني الابتدائي: الفصل الدراسي الثاني، الصادر من وزارة التعليم (دليل التقويم- دليل المعلم- مصادر المعلم للأنشطة الصفية- كتاب الطالب).

وقد راعت الباحثة أثناء تخطيط دروس الفصل في دليل المعلمة ما يأتي:

- زمن الحصة المحدد ب (45) دقيقة.
- اختارت الباحثة النماذج الآتية: بطاقات النقاط، وإطار العشرة، والمعداد، وقطع دينز وذلك للأسباب الآتية:
  - تلائم محتوى الكتاب المقرر.
  - يمكن توفير الأدوات مثل: (السبورة، قطع دينز، إطارات العشرة) والأجهزة المتطلبة مثل: (الايباد، البروجكتر، الحاسب الآلي).
  - مناسبة النماذج لأعمار الطالبات اعتمادًا على معظم الدراسات السابقة مثل: (Parrish 2014، Boaler 2016، Balka & Miles 2016).

وقد تضمّن الدليل: مقدمة للدليل توضّح أهميته، والهدف منه، وطريقة استخدامه. نبذة تعريفية عن إستراتيجية محادثات العدد، إرشادات للمعلمة؛ تمكّنها من تطبيق إستراتيجية محادثات العدد، قائمة بالدروس المتضمّنة في وحدتي "طرائق الجمع" و"طرائق الطرح"، الأهداف التعليمية لوحدتي "طرائق الجمع" و"طرائق الطرح"، الخطة الزمنية لتنفيذ دروس وحدتي "طرائق الجمع" و"طرائق الطرح"، خطة دروس الوحدة في ضوء إستراتيجية محادثات العدد، وقد اشتمل كل درس على: عنوان الدرس، أهداف الدرس، الوسائل والمصادر التعليمية المُستخدمة في الدرس، السيناريو المتوقّع للسير في الدرس وفقًا لخطوات للخطوات: (الاختيار- الحل-التفسير-النمذجة- الممارسة)، باستخدام إستراتيجية محادثات العدد، الغلق، الواجب المنزلي، أوراق محادثات العدد التي تم تصميمها، وورقة عمل لكل مجموعة)، بعض المراجع التي تناولت إستراتيجية محادثات العدد لتستفيد منها المعلمة.

وبعد الانتهاء من إعداد الدليل في صورته الأولية، عُرض على مجموعة من المحكّمين؛ لإبداء أراءهم ومقترحاتهم، وفي ضوء ذلك تم التعديل.

أداة الدراسة:

تم إعداد اختبار الاستيعاب المفاهيمي، وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.
- **تحديد قائمة المفاهيم الرياضية:** تم تحديد قائمة المفاهيم من خلال تحليل وحدتي جمع الأعداد ضمن رقمين وطرح الأعداد ضمن رقمين من كتاب

الرياضيات للصف الثاني الابتدائي. وتم التحقق منها بعرضها على محكمين وتم اجراء عدد من التعديلات في ضوء مقترحاتهم.

- تحديد قائمة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي: تم إعداد قائمة تتضمّن أبعاد الاستيعاب المفاهيمي والمناسبة لطالبات الصف الثاني الابتدائي وفقًا للخطوات الآتية:
  - تحديد محتوى القائمة، وذلك بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت أبعاد الاستيعاب المفاهيمي، كدراسات: (Milton & Flores,2019؛ الملوحي 2020م؛ عسيري 2021م؛ أحمد 2022م؛ الكاشف 2023م).
  - إعداد الصورة المبدئية للقائمة، وتضمّنت ستة أبعاد رئيسية، و15 أبعادًا فرعية.
  - عرض القائمة المبدئية لأبعاد الاستيعاب المفاهيمي على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم حول هذه القائمة، وبعد إجراء التعديلات؛ أصبحت القائمة في صورتها النهائية، حيث اشتملت على ثلاث أبعاد رئيسية وهي: (تنمية استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات- معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة- التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى)، متضمّنة 10 أبعاد فرعية.
- صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة (20 مفردة) في صورة أسئلة اختياري من متعدد، تغطي قائمة المفاهيم الرياضية في الوحدتين وتحقق أبعاد الاستيعاب المفاهيمي.
- **صدق اختبار الاستيعاب المفاهيمي:** للتأكد من صدق اختبار الاستيعاب المفاهيمي، تم عرضه على مجموعة من المحكّمين؛ لإبداء آرائهم وفي ضوء أراء المحكمين ومقترحاتهم تم إجراء عدد من التعديلات.
  - **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** طُبّق اختبار الاستيعاب المفاهيمي على عينة استطلاعية مكوّنة من (35) طالبة من غير عينة الدراسة، من أجل التحقق من صلاحية الاختبار من حيث وضوح تعليماته ومفرداته.
  - **تحديد الزمن اللازم للاختبار:**

حُدّد الزمن اللازم للاختبار من خلال حساب المتوسط الحسابي لأزمنة إجابات طالبات العينة الاستطلاعية فكان (35) دقيقة تقريبًا.

- حساب ثبات الاختبار: بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل بطريقة التجزئة النصفية (0.901)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة كيودر-وريتشاردسون(KR-20) (0.892)، مما يؤكد صلاحية الاختبار.
- حساب (معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار وصدق التمييز): حسبت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار واتضح أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت ما بين 33.3% 56.7%، كذلك تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين ما بين 36.7%، و62.5%، وهو ما يؤكد صدق الاختبار من حيث القدرة على التمييز بين الطالبات في الاستيعاب المفاهيمي.

- **الصورة النهائية للاختبار:**

استنادًا إلى آراء المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية؛ تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (21) سؤالًا، من نوع اختيار من متعدد، وبإجمالي درجات (21) درجة؛ حيث وُضع لكل سؤال اختيار من متعدد درجة واحدة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: نتيجة اختبار صحة الفرض الأول الذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples t-test في الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي ، كذلك تم استخدام مربع إيتا (η^2) *Eta Squared* كمؤشر لحجم التأثير للكشف عن حجم تأثير وفاعلية إستراتيجية المَحَطَّات العلمية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي ككل، ويعد حجم التأثير ضعيفًا إذا قلت القيمة عن 0,06، ويعد متوسطًا إذا كانت أكبر من أو تساوي 0,06 وأقل من 0,14، ويعد حجم التأثير مرتفعًا إذا كانت القيمة أكبر من 0,14، ووفقًا لذلك كانت النتائج كما هي موضحة بجدول(1) الاتي:

جدول (1): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي (الدرجة الكلية) (درجة الحرية = 58)

الاستيعاب المفاهيمي (الدرجة الكلية)	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	الضابطة	9.60	2.372	15.456	**0.001	0.80
	التجريبية	18.07	1.837		دالة	

ويتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبير.

ثانيًا: نتيجة اختبار صحة الفرض الثاني الذي نص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي قبليًا وبعديًا، لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة *Paired Samples t-test* في الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (2) الاتي:

جدول (2): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي (درجة الحرية = 29)

أبعاد الاستيعاب المفاهيمي	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تنمية استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات	قبلي	3.30	1.343	11.181	0,01
	بعدي	7.63	1.189		
معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة	قبلي	2.53	0.973	10.638	0,01
	بعدي	5.20	0.961		
التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى	قبلي	2.40	0.894	9.838	0,01
	بعدي	5.23	1.104		
الدرجة الكلية لجميع أبعاد الاختبار	**قبلي**	**8.23**	**1.775**	**18.562**	**0,01**
	بعدي	**18.07**	**1.837**		

ويتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي قبليًا وبعديًا، لصالح التطبيق البعدي.

ثالثًا نتيجة اختبار صحة الفرض الثالث: والذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات) لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples t-test* في الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات)، كذلك تم استخدام مربع إيتا (*η2*) *Eta Squared* كمؤشر لحجم التأثير فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (3) الآتي:

جدول (3): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي الاستيعاب المفاهيمي في (استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات) (درجة الحرية = 58)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات	الضابطة	4.03	1.650	9.696	**0.001	0.62
	التجريبية	7.63	1.189		دالة	

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات) لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيرًا.

رابعًا: نتيجة اختبار صحة الفرض الرابع: والذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة) لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples t-test* في الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة)، كذلك تم استخدام مربع إيتا (*η2*) *Eta Squared* كمؤشر لحجم التأثير ووفقًا لذلك كانت النتائج كما هي موضحة بجدول (4) الاتي:

جدول (4): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة) (درجة الحرية = 58)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة	الضابطة	3.03	0.765	9.660	**0.001 دالة	0.62
	التجريبية	5.20	0.961			

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي الاستيعاب المفاهيمي في (معرفة المعلومات والخطوات الإجرائية بشكل متماسك ومترابط وليس كمعلومة منفصلة) لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيرًا.

خامسًا: نتيجة اختبار صحة الفرض الخامس: والذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى) لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples t-test* في الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى)، كذلك تم استخدام مربع إيتا (*Eta Squared* ($\eta 2$) كمؤشر لحجم التأثير، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (5) الاتي:

جدول (5): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى) (درجة الحرية = 58)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
حَلّ المسألة الرياضية	الضابطة	2.53	0.776	10.956	**0.001 دالة	0.67
	التجريبية	5.23	1.104			

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في (التمكن من تمثيل المواقف الرياضية بشكل أو رسم أو أي تمثلات رياضية أخرى) لصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيرًا.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتعلّقة بأسئلة الدراسة وفروضها:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$) بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني الابتدائي في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح التطبيق البعدي، كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في جميع الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية، كما أن نسبة الكسب المعدل لجميع أبعاد اختبار الاستيعاب المفاهيمي (1.24) أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (1.2) مما يدل على أن إستراتيجية محادثات العدد لها فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية جميع أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي.

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن إستراتيجية محادثات العدد ساعدت الطالبات في تذكر ما تعلمته من قبل وفهم العمليات الحسابية والعلاقات بين الاعداد بشكل أفضل وعلى المشاركة في حل المسائل بطريقة ممتعة وسهلة حيث تتحدث كل طالبة مع زميلاتها عن الأعداد وتحاول شرح أفكارها، مما يزيد من ثقتها في نفسها. ومن خلال هذه المحادثات تستطيع الطالبات التفكير في المسألة واختيار الطريقة المناسبة لحلها فعندما يصفون حلول المسائل ويقيمونها ويتبادلونها ويقومون بالتخمين لذلك فهم يرون انهم بحاجة الى استيعاب المفاهيم الرياضية الأساسية.

كما أن تشجيع الطالبات على التحدث ومناقشة حلولهن أمام زميلاتهن والتعبير عن آرائهن يتيح توضيح طريقة تفكيرهن في التوصل للحل ويولد لديهن الثقة بالنفس (Parrish,2011) كما أن استخدام إستراتيجية محادثات العدد وتطبيقها في حل المسائل الرياضية يساعد على رفع المستوى التحصيلي، كما يُشجّع الطلبة على المشاركة الصفية. (Washington,2015)

كما أن استخدام النماذج في إستراتيجية محادثات العدد فعند استخدام إطار العشرة تمكن الطالبات من اكتساب الفهم والتطوير في درسي جمع وطرح العشرات بكفاءة (Conklin,2010) وأيضًا تتيح إستراتيجية محادثات العدد للطالبات الفرصة لعرض طريقة تفكيرهن في بيئة صفية يسودها الأمن، والتعاون، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Parrish,2014).

وتجد الباحثة ان استخدام النماذج في جمع الاعداد ضمن رقمين وطرح الأعداد ضمن رقمين باستخدام إستراتيجية محادثات العدد مثل المعداد وقطع دينز وبطاقات العشرة زاد من قدرة الطالبات على المرونة في حل المسائل والتفكير الإبداعي وإدراك العلاقة بين المفاهيم بعضها ببعض كما توصلت

إليه دراسة (Kaasila et al, 2008) التي توصلت إلى أن المواد الملموسة حولت الرياضيات لتصبح إيجابية بالنسبة للطالبات كما توصلت دراسة (مصطفى , 2020) إلى أن استخدام المحسوسات زاد من قدرة الطلاب على الطلاقة والتفكير الإبداعي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، التي أكّدت فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في تنمية العديد من نواتج التعلّم المرغوبة كدراسة (Ruter,2015) التي توصلت إلى تحسن الحس العددي للطلاب وتحسن تفكيرهم الناقد؛ من خلال بناء أفكارهم ومناقشتها، وأظهرت دراسة (Okamoto,2015) فاعلية محادثات العدد على الطلاب، ودراسة (بشاي، 2016) التي أكدت فاعلية استخدام محادثات الأعداد في تنمية مهارات الطلاقة الحسابية في عمليتي الجمع والطرح. كما تتفق مع دراسة (Webb,2017) التي توصلت إلى فعالية إستراتيجية محادثات العدد في التقليل من الشعور بالقلق تجاه الرياضيات، ودراسة (Gaillard,2018) التي توصلت إلى فاعلية استخدام محادثات الأعداد في تنمية الحس العددي والميل والإنتاجية نحو الرياضيات. ودراسة (Koenig,2020) التي بينت التأثير الايجابي لاستخدام إستراتيجية محادثات العدد في تحسين الحس العددي لدى الطلبة، وارتفاع المستوى التحصيلي للطلبة. كما تتفق مع دراسة (السبيل، والمنوفي، 2023) التي توصلت إلى كفاءة برنامج قائم على محادثات العدد في تنمية الكفاءة الإستراتيجية.

التوصيات:

وفقًا لما خلصت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

- **مطورو المناهج**: تضمين إستراتيجية محادثات العدد ضمن الأساليب التعليمية الموصي بها في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية، بما يتناسب مع مستوى الطالبات ويعزز فهمهن للمفاهيم الرياضية.
- **مشرفات الرياضيات** :تقديم برامج تدريبية تهدف إلى تعريف المعلمات بأهمية إستراتيجية محادثات العدد وكيفية تطبيقها بشكل فعّال، مما يساعد في تحسين تفاعل الطالبات مع الرياضيات ويعزز نتائج التعلم.
- **المعلمات**: الاستفادة من دليل المعلم المعدّ وفق إستراتيجية محادثات العدد في تنمية الاستيعاب المفاهيمي.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

- فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في التحصيل الدراسي لدى الطالبات في مراحل تعليمية أخرى.
- فاعلية إستراتيجية محادثات العدد في متغيرات تابعة أخرى؛ كالاتجاهات، والقيم، والدافعية للإنجاز، وبقاء أثر التعلم، وتقصي نتائجها في مراحل تعليميةٍ أخرى.
- واقع امتلاك معلمات المرحلة الابتدائية لمهارات التدريس وفق إستراتيجية محادثات العدد.
- ممارسات معلمة الرياضيات التدريسية التي تدعم تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالبات.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو خاطرو، إسراء باسم. (2018). *أثر توظيف نظام الفورمات (MAT4) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، جمال الدين. (2021). برنامج قائم على الرياضيات الذهنية لتنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 3(4)، 16-36.

بدوي، رمضان. (2007). ت*دريس الرياضيات الفعَّال من رياض الأطفال حتى السادس الابتدائي دليل للمعلمين والآباء ومخططي المناهج*. دار الفكر.

بدوي، رمضان. (2019). *استراتيجيات في تعليم وتقويم وتعلم الرياضيات*، دار الفكر للنشر والتوزيع. القاهرة

بشاي، زكريا جابر. (2016). أثر استخدام إستراتيجية محادثات الأعداد في تدريس وحدة مقترحة في الحساب الذهني على تنمية مهارات الطلاقة الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 19 (13)، 222 – 262.

الحمد، مواهب بنت سعود؛ والخضر، نوال بنت سلطان. (2023). فاعلية وحدة قائمة على تاريخ الرياضيات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والرغبة المنتجة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة التربية*، 42 (197)، 99 – 125.

خليل، إبراهيم بن الحسين؛ وعيسى، عبد الحميد؛ والمالكي، مفرح بن مسعود؛ والنذير، محمد بن عبد الله. (2021). أثر نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية أوزبل في تنمية التحصيل الرياضي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29 (1)، 378 – 398.

خليل، الزهراء خليل؛ وعبد المجيد، أماني عبد الشكور. (2021). برنامج مقترح في العلوم مصمم في ضوء احتياجات تلميذات مدارس الفصل الواحد وقائم على التعليم الترفيهي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وجودة الحياة لديهن. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 252 (252)، 12 – 69.

السبيل، فاطمة علي؛ والمنوفي، سعيد جابر. (2023). فاعلية برنامج قائم على محادثات العدد في تنمية الكفاءة الإستراتيجية لدى أطفال المستوى الثالث في رياض الأطفال. *مجلة تربويات الرياضيات*، 26 (2)، 183 – 203.

السروجي، أسماء سامي. (2023). فاعلية إستراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات الاستيعاب المفاهيمي الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 26(2)، 9-36.

الشمراني، عبد الله هزاع. (2021). فاعلية إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في جدة. *مجلة تربويات الرياضيات*، 24 (2)، 7 – 44.

الشهراني، جواهر لاحق محمد. (2019). أثر تدريس العلوم باستخدام التعليم المتمايز القائم على الأنشطة العلمية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20 (13)، 479 – 510.

الشيخ، سمية صالح عابد. (2018). أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19(12)، 98 – 133.

عبيد، وليم. (2016). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال*. (ط.٣)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (2007). *البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه*. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

العتيبي، عبد الرحمن بن زيد. (2016). *مستوى الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات لطلاب وطالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

عسيري، مفرح بن أحمد. (2021). أثر استخدام الروبوت التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية في الرياضيات لدي تلاميذ الصفوف الأولية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (2)، 155-193.

عصر، رضا مسعد السعيد. (2020). تنمية الاستيعاب المفاهيمي والنزعة المنتجة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري باستخدام يدويات معمل الجبر. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ،23(5)،204-235.

القطاطشة، فدوى خليل؛ والمقدادي، أحمد محمد. (2018). أثر استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على الطلاقة الإجرائية في تنمية التفكير الرياضي والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، 45(4)، 467-489.

الكاشف، ابتسام محمد شحاته. (2023). فاعلية استخدام إستراتيجية عباءة الخبير في تدريس الرياضيات في تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 17(13)، 1-81.

كوارع، أمجد. (2017). أثر استخدام منحى STEM في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي [سالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين.

كوسه، سوسن بنت عبد الحميد. (2019). أثر استخدام الإنفوجرافيك على تدريس الرياضيات لتنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(1)، 56- 88.

المالكي، عبد الملك بن مسفر؛ والشمراني، عبد الله بن علي. (2021). فاعلية إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في جدة. *مجلة تربويات الرياضيات*، 24(2)، 7 – 44.

محمد، فاطمة معاز. (2023). برنامج مقترح في النصوص الأدبية قائم على النظرية التوسعية في ضوء عصر الرقمنة لتنمية مهارات الاستيعاب المفاهيمي والثقافة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة شباب الباحثين*، 16 (16)، 793 – 830.

محمد، منى اسماعيل. (2019). *تخطيط المناهج والبرامج والأنشطة التعليمية الرياض الأطفال*، مكتبة المتنبي.

المطيري، عائشة ثربان. (2020). *مستوى تمكُّن طالبات الصَّف الرَّابع الابتدائي من أبعاد البراعة الرياضيَّة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

المطيري، نوال بنت بطيحان. (2020). فاعلية وحدة تدريسية قائمة على الإنفوجرافيك في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثاني المتوسط [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

الملوحي، أريج عبد الله محمد. (2018). *مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الابتدائي بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المنوفي، سعيد جابر؛ والمعثم، خالد. (2018). مدى تمكّن طلاب الصف الثاني متوسط لمنطقة القصيم من مهارات البراعة الرياضية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 21(6)، 59-105.

نصر الله، جهاد كاظم. (2019). علم الرياضيات الصعوبات والتحديات والتوجهات الحديثة في دراسة الرياضيات. *مجلة كلية التربية*، 108(6)، 1737–1757.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). *في الإطار التخصصي لمجال تعليم الرياضيات*. الإصدار الأول. الرياض. المملكة العربية السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). *في الإطار التخصصي لمجال تعليم الرياضيات*. 2024/10/2

الوكيل، حلمي؛ والمفتي، محمد. (2008). *أسس بناء المنهج وتنظيماته*، القاهرة. دار الكتاب الجامعي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Balka, D., & Miles, R. (2016). *Working with the Recendez Activities for Counting, Subitizing.* Place Value, and Operations (Grades K-1). (Aligns to Standards) Dida Education.

Berger, A. (2017). Using Number Talks to Build Procedural Fluency through Conceptual Understanding. *Ohio Journal of School. Mathematics*, 75, 1-8

Biro, K. & Dick, L. (2019). Anchoring Number Talks. *Ohio Journal of School Mathematics*, 81, 31-38. https://2u.pw/q8Zzi

Boaler, J. (2015). *What's Math Got to Do with It? How Teachers and Parents Can Transform Mathematics Learning and Inspire Success*. Penguin.

Boaler, J. (2016). *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching (Mindset Mathematics).*

Boaler, J. (2016). *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math*. Jossey-Bass.

Boaler, J. (2022). *The Elephant in the Classroom: Helping Children Learn and Love Math's*. Souvenir Press.

Conklin, M. (2010). *It Makes Sense! Using Ten-frames to Build Number Sense, Grades K-2.* Math Solutions.

Firmender, J. (2020). Using Number Talks to Foster Mathematical Creativity. *Teaching for High Potential*, 11 - 18.

Gaillard, N. D. *(2018). The impact of number talks on third-grade students' number sense development and mathematical proficiency* [Doctoral dissertation]. *https://scholarcommons.sc.edu/etd/4844*

Humphreys, C., & Parker, R. (2015). *Making number talks matter: Developing mathematical practices and deepening understanding, grades 4-10*. Stenhouse Publishers.

Krall, G. (2018). *Necessary conditions: Teaching secondary math with academic safety, quality, tasks, and effective facilitation*. Stenhouse Publishers.

Lustgarten, A., & Matney, G. (2019). Examining Number Talks with Secondary Preservice Teachers. *Ohio Journal of School Mathematics*, 22-33

Mellott, M. (2019). *The effects of 'number talks' on number sense in a second-grade math class* [master's thesis, Otterbein University].

Miles, D., & Balka, R. (2016). *Working with the ten-frames: Activities for counting, subitizing, place value, and operations and algebraic thinking (Grades K-1)*. Didax Education.

Milton, J., & Flores, M. (2019). Using the Concrete-Representational-Abstract sequence to teach conceptual understanding of basic multiplication and division. *Learning Disability Quarterly*, *42*(1), 32-45. [CrossRef]

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2014). *Mathematics in early childhood and primary education (3-8 years): Definitions, theories.*

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics.* NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all.* NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2020). *Catalyzing change in early childhood and elementary mathematics: Initiating critical conversations.* NCTM.

National Research Council (NRC). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics* (J. Kilpatrick, J. Swafford, & B. Findell, Eds.). National Academy Press.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for coherence.* Reston, VA:

Norman, R. (2010). *Picture this: Processes prompted by graphics in informational text.* Michigan State University.

Okamoto, Y. (2015). *The implementation process and impact of a six-week number talk intervention with sixth grade middle school students in a large urban middle school* [Doctoral dissertation, University of California]

Parish, S. D. (2011). Number talks build numerical reasoning. *Teaching Children Mathematics, 18*(3), 198-206.

Parrish, S. (2010). *Number talks: Helping children build mental math and computation strategies.* Sausalito, CA: Math Solutions.

Parrish, S. D. (2014). *Number talks: Helping children build mental math and computation strategies.* Math Solutions Inc.

Parrish, S., & Dominick, A. (2016). *Number talks: Fractions, decimals, and percentages.* Math Solutions.

Parker, R., & Humphreys, C. (2018). *Digging deeper: Making number talks matter even more, grades 3-10.* Stenhouse Publishers.

Ruter, K. (2015). *Improving number sense using number talks* [master's thesis, Department of Education, Dordt College].

Washington, E. A. (2015). *The impact of the Number Talks strategy on student performance and attitudes of teachers and administrators in grades 3-8* [Doctoral dissertation, Dallas Baptist University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Webb, R. (2017). *Conceptual learning in mathematics: How number talks benefit students with math anxiety* [master's thesis, University of Toronto].

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abu Khater, I. B. (2018). The effect of employing the 4MAT system in developing conceptual understanding in mathematics among seventh-grade female students [Unpublished master's thesis]. Islamic University, Gaza. [In Arabic]

Ahmed, G. E. (2021). A program based on mental mathematics to develop mathematical proficiency among primary school students. *Adult Education Journal*, 3(4), 16–36. [In Arabic]

Al-Hamad, M. b. S., & Al-Khader, N. b. S. (2023). The effectiveness of a unit based on the history of mathematics in developing conceptual understanding and productive disposition among second-grade intermediate female students. *Journal of Education*, 42(197), 99–125. [In Arabic]

Al-Kashef, I. M. S. (2023). The effectiveness of using the mantle of the expert strategy in teaching mathematics to develop mathematical proficiency among primary school students. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(13), 1–81. [In Arabic]

Al-Malki, A. b. M., & Al-Shamrani, A. b. A. (2021). The effectiveness of multiple intelligences theory strategies in developing conceptual understanding among primary school students in Jeddah. *Mathematics Education Journal*, 24(2), 7–44. [In Arabic]

Al-Mulohi, A. A. M. (2018). The level of mathematical proficiency among primary school female students in Riyadh [Unpublished master's thesis]. Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia. [In Arabic]

Al-Munoufi, S. J., & Al-Mutham, K. (2018). The level of mastery of mathematical proficiency skills among second-grade intermediate students in Qassim. *Mathematics Education Journal*, 21(6), 105–159. [In Arabic]

Al-Mutairi, A. T. (2020). The level of mastery of fourth-grade female students in the dimensions of mathematical proficiency [Unpublished master's thesis]. Qassim University. [In Arabic]

Al-Mutairi, N. b. B. (2020). The effectiveness of an instructional unit based on infographics in developing conceptual understanding in mathematics and visual thinking skills among second-grade intermediate female students [Unpublished master's thesis]. Qassim University, Saudi Arabia. [In Arabic]

Al-Otaibi, A. b. Z. (2016). The level of conceptual understanding in mathematics among upper primary grade male and female students [Unpublished master's thesis]. Umm Al-Qura University. [In Arabic]

Al-Qatatsheh, F. K., & Al-Muqaddadi, A. M. (2018). The effect of a teaching strategy based on procedural fluency in developing mathematical thinking, conceptual understanding, and attitudes towards mathematics among fourth-grade students in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 45(4), 467–489. [In Arabic]

Al-Shahrani, J. L. M. (2019). The effect of teaching science using differentiated instruction based on scientific activities on developing conceptual understanding and habits of mind among second-grade intermediate female students. *Journal of Scientific Research in Education*, 20(13), 479–510. [In Arabic]

Al-Shamrani, A. H. (2021). The effectiveness of multiple intelligences theory strategies in developing conceptual understanding among primary school students in Jeddah. *Mathematics Education Journal*, 24(2), 7–44. [In Arabic]

Al-Sheikh, S. S. A. (2018). The effect of using flipped classroom strategy in teaching mathematics on academic achievement of third-grade intermediate female students in Makkah. *Journal of Scientific Research in Education*, 19(12), 98–133. [In Arabic]

Al-Subaie, F. A., & Al-Munoufi, S. J. (2023). The effectiveness of a program based on number talks in developing strategic competence among third-level kindergarten children. *Mathematics Education Journal*, 26(2), 183–203. [In Arabic]

Al-Surouji, A. S. (2023). The effectiveness of the science stations strategy in developing mathematical conceptual understanding skills among primary school students. *Mathematics Education Journal*, 26(2), 9–36. [In Arabic]

Al-Wakeel, H., & Al-Mufti, M. (2008). *Foundations of curriculum construction and organization*. Cairo: Dar Al-Kitab Al-Jami'i. [In Arabic]

Asiri, M. b. A. (2021). The effect of using educational robots on developing conceptual understanding and procedural fluency in mathematics among lower primary students. *International Journal of Curricula and Educational Technology*, (2), 155–193. [In Arabic]

Asr, R. M. S. (2020). Developing conceptual understanding and productive disposition among second-grade preparatory Azhar students using algebra lab manipulatives. *Mathematics Education Journal*, 23(5), 204–235. [In Arabic]

Badawi, R. (2007). *Effective mathematics teaching from kindergarten to sixth grade: A guide for teachers, parents, and curriculum planners*. Dar Al-Fikr. [In Arabic]

Badawi, R. (2019). *Strategies in teaching, assessment, and learning of mathematics*. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Bashai, Z. J. (2016). The effect of using number talks strategy in teaching a proposed unit in mental arithmetic on developing computational fluency skills among primary school students. *Mathematics Education Journal*, 19(13), 222–262. [In Arabic]

Education and Training Evaluation Commission. (2019). *Specialized framework for mathematics education*. First edition. Riyadh, Saudi Arabia. [In Arabic]

Education and Training Evaluation Commission. (2019). *Specialized framework for mathematics education*. 2/10/2024. [In Arabic]

Kawari, A. (2017). The effect of using the STEM approach in developing conceptual understanding and creative thinking in mathematics among ninth-grade students [Unpublished master's thesis]. Islamic University, Gaza, Palestine. [In Arabic]

Khalil, A. K., & Abdel-Meguid, A. A. (2021). A proposed science program designed in light of the needs of single-class school girls and based on recreational learning to develop conceptual understanding and quality of life. *Studies in Curricula and Teaching Methods Journal*, 252(252), 12–69. [In Arabic]

Khalil, I. b. H., Eisa, A., Al-Malki, M. b. M., & Al-Nadheer, M. b. A. (2021). The effect of a proposed teaching model in light of Ausubel's theory on developing mathematical achievement. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 29(1), 378–398. [In Arabic]

Kousa, S. b. A. (2019). The effect of using infographics in teaching mathematics on developing conceptual understanding and attitudes towards mathematics among sixth-grade female students. *Educational and Psychological Sciences Journal*, 13(1), 56–88. [In Arabic]

Mohamed, F. M. (2023). A proposed program in literary texts based on expansive theory in the digital age to develop conceptual understanding skills and literary culture among secondary school students. *Young Researchers Journal*, 16(16), 793–830. [In Arabic]

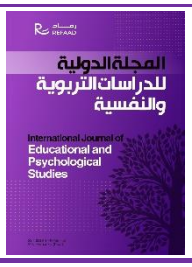
Mohamed, M. I. (2019). *Curriculum, programs, and educational activities planning for kindergarten children*. Al-Mutannabi Library. [In Arabic]

Nasrallah, J. K. (2019). Mathematics: Difficulties, challenges, and modern trends in studying mathematics. *Journal of the Faculty of Education*, 108(6), 1737–1757. [In Arabic]

Obeid, W. (2016). *Teaching mathematics for all children* (3rd ed.). Dar Al-Maseera. [In Arabic]

Ubaidat, D., Abdel-Haq, K., & Addas, A. R. (2007). *Scientific research: Its concept, tools, and methods*. Majdalawi Publishing and Distribution. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 4, 2025, pp. 625 - 636
www.refaad.com



The Degree of Commitment of Basic Public-School Principals in Jerusalem to the Ethics of Leadership from the Perspectives of Teachers

درجة التزام مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة بأخلاقيات القيادة المدرسيّة من وجهات نظر المعلّمين في مدينة القدس

Inas Abbad Aleassa[1*], Rawan Wael Siaj[2]
[1,2] Palestine Ahliya University, Palestine.
* Corresponding Author: Inas Aleassa (insa.aleassa@paluniv.edu.ps)

ايناس عبّاد العيسى[1*]، روان وائل سياج[2]
[2,1] جامعة فلسطين الأهلية- فلسطين.
*الباحث المراسل: ايناس العيسى (insa.aleassa@paluniv.edu.ps)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2024/4/6	2025/2/16	2025/3/22

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.6

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the degree of commitment of basic public-school principals to the ethics of school leadership from the teachers' perspectives, and to identify the impact of the variables: gender, experience, and qualification, on the responses of the teachers, regarding the degree of commitment of basic public-school principals to ethics of leadership.

Methods: To achieve the objectives of the study, descriptive analytical approach was used, and a questionnaire was used as a tool of the study. The population of the study was (3979) teachers from elementary public schools in Jerusalem.

Results: The results showed that the degree of commitment of basic public-school principals to the ethics of leadership from the teachers' perspectives was in a high degree, and that there were statistically significant differences in the teachers' responses regarding the degree of commitment of basic public- school principals to the ethics of school leadership in the variables of gender, in favor of males, and qualification.

There are no statistically significant differences in teachers' responses regarding the degree of commitment of basic governmental school principals to the ethics of school leadership due to experience.

Conclusions: The study recommended training courses for basic public schools principals' on skills and behaviors related to ethical leadership, and enhancing cooperation between principals and teachers on the other hand through cooperative work in promoting ethical leadership in schools and providing material and moral incentives by The Ministry of Education.

***Keywords**: leadership ethics; school principals; teachers; Jerusalem.*

الملخص:

الأهداف: هدفت الدّراسة التّعرّف إلى درجة التزام مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة بأخلاقيات القيادة المدرسيّة من وجهات نظر المعلّمين والمعلمات فيها، والتّعرّف إلى أثر متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، على استجابات أفراد العيّنة في درجة التزام مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة بأخلاقيات القيادة المدرسيّة.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكون مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي المدارس الحكوميّة الأساسيّة في مديرية القدس والبالغ عددهم (3979) معلمًا ومعلمة.

النتائج: أظهرت النّتائج أن درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة من وجهات نظر المعلّمين والمعلمات جاءت بدرجة كبيرة، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات المعلّمين نحو درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة في المجال الثالث في متغيري الجنس ولصالح الذكور، والمؤهل العلمي، ولصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات المعلّمين نحو درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لسنوات الخبرة.

الخلاصة: أوصت الدّراسة بعقد دورات تدريبية لمديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة حول المهارات والسلوكيات المتعلقة بالقيادة الأخلاقيّة وتعزيز التعاون بين مديري ومديرات المدارس من جهة والمعلّمين والمعلمات من جهة أخرى، من خلال العمل التعاوني لتعزيز القيادة الأخلاقيّة في المدارس وتقديم الحوافز المادية والمعنوية من قبل وزارة التربية والتعليم للمديرين.

***الكلمات المفتاحية:** أخلاقيّات القيادة؛ مديري المدارس؛ المعلّمين؛ القدس.*

الاستشهاد

Citation

العيسى، ايناس، سياج، روان. (2025). درجة التزام مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة بأخلاقيات القيادة المدرسيّة من وجهات نظر المعلّمين في مدينة القدس. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (4)، 625-636.

Aleassa, I. A., & Siaj, R. W. (2025). The Degree of Commitment of Basic Public-School Principals in Jerusalem to the Ethics of Leadership from the Perspectives of Teachers. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 625-636. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.6 [In Arabic]

المقدمة:

تشكل القيادة محورًا هامًا للمؤسسة حيث يتضمن إصدار الأوامر والتأثير على العاملين لتنفيذ المهام المطلوبة على أكمل وجه، مع مراعاة دوافعهم ومواجهة التطورات والتغييرات في كافة المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية مما يدفع بالقائمين على النظام التربوي القائم لمواكبه التغييرات المتسارعة، وتحديث الأنظمة بممارسة أساليب قيادية معاصرة.

والنظام التربوي يعد أهم الأنظمة الاجتماعية في المجتمعات وسر نهضتها، والنظام التربوي لا يؤدي رسالته حتى تمسك بزمامه قيادة فاعلة قادرة على تجاوز التحديات، وما نشهده من زخم معرفي، فقد أصبح لزامًا على المؤسسات التربوية مجاراة التغييرات الجديدة، وضرورة توفير بيئة قيادية تفرضها التغييرات التي تعيشها المؤسسة. فالقيادة ظاهرة اجتماعية تتمثل في علاقة التأثير بين القادة والتابعين لإنجاز أهداف تخدم مصالحه المؤسسة (الكبير،2016).

وتشكل القيادة الأخلاقيّة عنصرًا هامًا من عناصر الإدارة المدرسيّة، لأنها تؤثر في إدراك العاملين وقيمهم، وفي إحساس المعلّمين بالولاء لمدرستهم، ويعمل على خلق جو من الثقة والاحترام المتبادل، ويزيد إحساسهم بالمساواة والانصاف، مما يولد لديهم الشعور بالمسؤولية تجاه المدرسة، ويزيد من دافعيتهم للعمل، فيعكس هذا الإطار الأخلاقي الذي مارس ضمنه قائد المدرسة أدواره الإداريّة والفنية في العمل على سلوكه وسلوك العاملين معه، فقائد المدرسة هو القدوة للعاملين فيها، وعليه يترتب مراقبة سلوكه وضبط أخلاقة بما يتناسب ويتلاءم مع أخلاقيّات القيادة المدرسيّة (الكردي، 2016).

يُعَدّ التكامل بين القيادة المدرسية وأخلاقيات الإدارة محورًا أساسيًا في تحقيق جودة العملية التعليمية وتعزيز بيئة مدرسية مستدامة. فالقيادة المدرسية الفاعلة لا تقتصر على الجوانب الإدارية والتنظيمية فحسب، بل تمتد إلى تبنّي منظومة قيمية قائمة على مبادئ العدل، والشفافية، والمساءلة، مما يسهم في ترسيخ الثقة بين مختلف الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، بما في ذلك المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور (السقاف وأبو سن، 2015).

ومن منظور بحثي، يشير العديد من الدراسات كدراسة المخلافي (2021) ودراسة (الصريع، 2020) إلى أن تبنّي القادة التربويين ممارسات إدارية قائمة على الأخلاقيات يُفضي إلى تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الانتماء المؤسسي، وخلق بيئة تعليمية داعمة للإبداع والتميّز. علاوة على ذلك، أشار (نسمة، 2015) أن هذا الدمج في تقليل التحديات الإدارية، وتعزيز العدالة التنظيمية، ورفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، مما ينعكس إيجابيًا على جودة مخرجات العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدّراسة في كون موضوع الإدارة موضوعًا لا بدّ من البحث فيه، خاصة ما يتعلّق بالقيم والأخلاقيات، باعتبارها العنصر المهم في شخصيّة القيادة، والتي تنعكس على المعلمين والطلاب، وتشكيل شخصيّاتهم، ونظرًا لخصوصيّة المدينة وما تعانيه المدارس من ظروف سياسية شائكة، فإن المدارس في مدينة القدس تفتقر للكثير من الأبحاث والدراسات التي تفيها حقها، وتسلط الضوء على قضاياها (العيسى، 2019)، كما أن هناك عددًا من الدّراسات التي أوصت بضرورة البحث في أخلاقيّات القيادة المدرسية مع متغيرات مختلفة ومدارس مختلفة ومنها (أبو علبة، 2016؛ الحبيب، 2017).

واستنادًا إلى ما سبق فإن مشكلة الدّراسة تكمن في الإجابة عن التّساؤل التالي: **ما درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة بأخلاقيات القيادة المدرسيّة من وجهات نظر المعلّمين فيها؟**

أسئلة الدّراسة:

السؤال الأول: ما درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة من وجهات نظر المعلّمين والمعلمات فيها؟

- السّؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغير الجنس؟
- السّؤال الفرعي الثّاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين حول درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغير لسنوات الخبرة؟
- السّؤال الفرعي الثّالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين حول لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

فرضيات الدّراسة:

وقد انبثق عن التساؤلات الفرعية عدد من الفرضيات يمكن إجمالها بالتالي:

- الفرضية الرئيسة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغيرات الدّراسة لمتغير جنس المعلم.
- الفرضية الرئيسة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغيرات الدّراسة لمتغير سنوات الخبرة.
- الفرضية الرئيسة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغيرات الدّراسة لمتغير المؤهل العلمي.

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى التّعرّف على درجة التزام مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة بأخلاقيات القيادة المدرسيّة من وجهات نظر المعلّمين في مدينة القدس، كذلك التّعرف على أثر كلّ من متغيّرات الدّراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التّربوي) في وجهات نظر المعلّمين حول درجة التزام مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة بأخلاقيات القيادة المدرسيّة.

أهمية الدّراسة:

تكتسب هذه الدّراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

الأهمية النظرية:

جدّة وأهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو الكشف عن درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة في مدينة القدس بأخلاقيّات مهنة الإدارة المدرسيّة من وجهة نظر معلّمي المدارس، خاصة مع خصوصيّة مدينة القدس السياسية والتربويّة، وقلّة الأبحاث التربوية التي يمكن عملها. إضافة إلى التّعرف على أخلاقيّات مهنة الإدارة المدرسيّة التي يجب أن يلتزم بها مديري ومديرات المدارس، ولعلها الدّراسة الأولى في هذا الموضوع في مدينة القدس والتي تناولت موضوع درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة -على حد علم الدراسة-.

الأهمية التطبيقية:

كما أنّها اهتمت بتناول رأي المعلّمين ومعرفة وجهات نظرهم في التزام المديرين بالقيادة الأخلاقيّة، ولعلها ستشكل مرجعًا للباحثين لاحقًا في موضوع القيادة الأخلاقيّة. كما نأمل أن توفّر هذه الدّراسة معلومات مهمة لوزارة التّربية والتّعليم العالي في فلسطين حول درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الثّانويّة بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسيّة.

ولعلّها تساعد المسؤولين في وزارة التربية والتّعليم على وضع ميثاق لأخلاقيّات المهنة الإداريّة والقيادة الأخلاقيّة.

تأمل الدّراسة أن تشكّل دافعًا للمديرين لإجراء التّعديل او التّغيير في سلوكياتهم مع أطراف العمليّة التّعليمية (طلاب ومعلمين وعاملين) وأداء مهماتهم بشكل أفضل بهدف تحقيق الأهداف المرجوّة.

مصطلحات الدّراسة:

- **القيادة:** عمليّة اقناع للأفراد (المديرين والمعلّمين) لتقديم أفضل ما لديهم برضى تام، كما تمثّل القدوة لهم لتحقيق متطلّبات رئيسة يقوم بها القائد (الجنابي، 2019).

  إجرائيًا: وهي الادارات المدرسيّة في المدارس الأساسيّة الحكوميّة في مدينة القدس.
- **القيادة الأخلاقيّة:** نمط يعزز إعجاب المرؤوسين بقائدهم من خلال التّحلّي بالأخلاق المثاليّة التي تجعله قائدًا نافعًا غير ظالم، صادقًا وساعيًا لمنح الحقوق دون طمسها (المخلافي ،2021).

  إجرائيًا: الممارسات التي يتبعها مديرو المدارس الحكوميّة الأساسيّة في مدينة القدس خلال تعاملهم مع العاملين في المدرسة، وسيتم قياسها من خلال استجابات أفراد العيّنة على فقرات الاستبانة.

الإطارالنظري والدّراسات السّابقة:

الإطار النّظري:

إن الالتزام بالأخلاقيات أمر ضروريّ يحرص عليه كلّ فرد من العاملين في المؤسسات، خاصة الإداريين باعتبارهم الأكثر تأثيرًا على رضا وأداء العاملين فيها، والأخلاق مقدمة على العلم، فالعلم بلا أخلاق لا يجدي نفعًا لبيئة العمل (الألباني، 1982).

أولًا: القيادة الأخلاقيّة

يمكن التعبير عنها بالمبادئ الأدبيّة لقواعد السّلوك، أو الصّفات والقدرات المميّزة التي تمكّن القائد من التّأثير على الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة وفقًا لرؤية أخلاقيّة ضمن إطار تصالح واضح، مع النظر بعناية في الأبعاد الأخلاقيّة والقانونية والمصالح المختلفة (الكبير،2018).

أهمية الأخلاقيات في مهنة الإدارة المدرسيّة:

تكمن أهميّة القيادة الأخلاقيّة في المنظمة في مدى تأثيرها في مجالات متعددة، مثل تعزيز مصداقيّة المنظّمة مع العاملين، وتزويد المنظمّة بالرّبح والمساعدة لتحسين عمليّة صنع القرار، وخلق المصداقيّة بين المنظمة والمجتمع، مع الحفاظ على البيئة المحيطة، وعليه فإنّ القيادة الأخلاقيّة تعدّ وسيلة الحفاظ على النّظام الموجود، لتحقيق الأهداف، ناهيك عن تشجيع السّلوك الأخلاقيّ للمرؤوسين، وتثبيط السّلوك غير السويّ كالتّنمّر وانعدام المصداقيّة، كما أنّ القيادة الأخلاقيّة تزيد من أهمّية مهام الموظفين، مما يدفعهم لتحسن الأداء والحصول على النتائج الأكثر جودة للمنظمة (غنيم ، 2020).

الأبعاد الأخلاقيّة للقيادة:

توفّر النّظريّات الأخلاقيّة نظاماً من القواعد التي يسترشد بها في اتخاذ القرارات، وهناك نظريات عدّة لاتخاذ قرار أخلاقي، فالأخلاق تعتمد على التّوافق بين المبادئ والواجبات الأخلاقيّة بغض النّظر عن العواقب، علماً بأنّ المبادئ التوجيهيّة العمليّة لممارسة القيادة الأخلاقيّة يتم إنشاؤها من قبل العاملين والبيئة والمجتمع والمنظمة بشكل ترابطيّ متوازن، ومن أبرز المبادئ المتعلقّة بالقيادة الأخلاقيّة، الاحترام والتسامح، والقدوة الحسنة، والعدالة والصدق والتّواصل الاجتماعي (Northouse،2018).

مبادئ القيادة الأخلاقيّة:

ويجمل النشاش والكيبلني(2015) المبادئ الأخلاقية الأساسية التي يمكن بناء القواعد الأخلاقيّة للقيادة الإدارية عليها وتشمل:

- الاهتمام بمبادئ العلاقات الإنسانية عند الأفراد العاملين في المنظمة
- احترام القوانين واللوائح في المنظمة.
- تطوير القوانين التربويّة بالطّرق المشروعة.
- الابتعاد عن تولي منصب لكسب المنفعة الشّخصيّة.
- الحفاظ على المستوى المهني والسعيّ لتطويره.

فيما أضاف عليها أيوب ويوسفي (2017) الالتزام بجميع الاتفاقيّات والعقود في المنظمة، كذلك احترام الآخرين وخدمتهم، والصّدق والأمانة والعدالة، وبناء المجتمع مع الآخرين، وأن نجاح المدارس يتطلب قيادة تربويّة واعية ومؤهلة، إضافة إلى أنّ المدير كقائد تربويّ يكون مؤثرًا في العاملين ويغرس فيهم قيماً أخلاقيّة منها حب المشاركة والمسؤولية في تحقيق الأهداف التّعليمية المرغوبة، لذا فإن ممارسة الإدارة المدرسيّة هي في إجراء أخلاقيّ، كما أنّ اعتماد الأسس الأخلاقيّة تعدّ أساسًا في أداء العمل المدرسي وهذا ما تتطلبه القيادة الأخلاقيّة في المدارس.

الدراسات السابقة:

- **دراسة المخلافي (2021)** التي تهدف إلى التّعرّف على درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية لأبعاد القيادة الأخلاقيّة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلّمين، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العيّنة من (365) معلم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ويشكلون نسبة حوالي (5%) من مجتمع الدّراسة البالغ عددهم (8080) معلمًا، وتم جمع البيانات باستخدام أداة الاستبانة. وأظهرت النّتائج أن متوسط درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية لأبعاد القيادة الأخلاقيّة تحققت بدرجة عالية، وأظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية لأبعاد القيادة الأخلاقيّة ومتوسط تحقق الابداع الإداري تعزى لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح المرحلة التعليمية الأعلى وفي متغير عدد سنوات الخدمة ولصالح عدد سنوات الخدمة الأكثر، كما أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين متوسط درجة ممارسة أبعاد القيادة الأخلاقيّة ومتوسط درجة تحقيق الإبداع الإداري. وأوصي الباحث بزيادة اكساب قادة مدارس التعليم العام المفاهيم الأساسيّة للقيادة الأخلاقيّة، وكيفية تمثلها في واقع العمل المدرسي، وفي التعامل مع المعلّمين والطلبة والإدارة التعليمية وأولياء أمور الطلبة.
- **دراسة الصريع(2020)** هدفت هذه الدّراسة التّعرّف إلى القيادة الأخلاقيّة لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم وبيان درجة اقتران القيادة الأخلاقيّة بالثقة التنظيمية تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية) واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، وبلغ عدد أفراد عيّنة الدّراسة (465) معلمًا ومعلمة من المدارس الخاصة من مديريات محافظة الخليل الأربعة وهي (الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا)، وأظهرت النّتائج وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيًا بين القيادة الأخلاقيّة والثقة التنظيمية لدى المعلّمين والمعلّمات، تبعًا لمتغيرات الدّراسة، وكانت الأخلاقيات الشخصية للقيادة من وجهة نظر المعلّمين والمعلمات في المدارس الخاصة بدرجة عالية، كذلك درجة توافر القيادة الأخلاقيّة لدى المديرين من وجهة نظر المعلّمين كانت عالية، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات القيادة الأخلاقيّة للمعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغير المديرية لصالح مديرية الخليل كما أظهرت النّتائج أن درجة الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم كانت عالية، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الثقة التنظيمية للمعلمين والمعلمات من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل تبعاً لمتغيرات الدّراسة.
- **دراسة الزهراني (2020)** هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة قائدات المدارس الحكوميّة بمحافظة قلوة للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر المعلّمات،اتّبع البحث المنهج الوصفي، وتمّ اختيار عيّنة البحث بالطريقة الطّبقيّة العشوائيّة، تألفت من (253) معلّمة من معلّمات المدارس الحكوميّة ولتحقيق أهداف البحث تمّ تطبيق استبانة، وكشفت نتائج البحث عن تقديرات مفردات عيّنة البحث لمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلّمات بمحافظة قلوة جاءت بدرجة (عالية جدًا)، وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطيّة طرديّة (موجبة) ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة ممارسة قائدات المدارس الحكوميّة بمحافظة قلوة للقيادة الأخلاقيّة، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلّمات، وأوصت الدراسة على العمل على تعزيز القيادة الأخلاقيّة، من خلال تبني فلسفة إداريّة وأساليب تنظيمية تدعم تطبيق مبادئ وأبعاد القيادة الأخلاقيّة، مما ينعكس إيجابيًا على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمات.

- **دراسة غنيم (2020)** هدفت إلى التّعرّف على القيادة الأخلاقيّة في الإدارة التعليمية بأبعادها الستة (العدالة، المشاركة في السلطة، وضوح الدور، الاهتمام بالعاملين، النزاهة، التوجيه الأخلاقي) وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأخذت الدّراسة عيّنة عمدية لعدد من الكوادر الإداريّة العاملة في إدارات التربية والتعليم بمديريتي التربية والتعليم بمحافظتي القاهرة والجيزة، وقد تكونت العيّنة من (94) فردًا من العاملين بالإدارات التعليمية، علمًا بأنّ الدّراسة قد توصلت إلى تحقق الإدارة الأخلاقيّة في الإدارات التّعليميّة في أربعة أبعاد بدرجة متوسطة، وفي بعد وضوح الدّور بدرجة أعلى من المتوسط، ولا تتحقق في بعد واحد هو بعد العدالة وأوصى الدراسة على ضرورة وجود دليل إجرائي يوضح ممارسات القيادة الأخلاقيّة لنشر ثقافتها بين المديرين على مستوى جميع الادارات التعليمية، وأن تكون مرشدًا يهتدي به المديرين في مختلف المستويات الإداريّة بوزارة التربية والتعليم.
- **دراسة الحبيب (2017)** هدف التّعرّف على القيادة الأخلاقيّة لمديري المدارس الثّانويّة من وجهة نظر المعلّمين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدّراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، كما تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي المدارس الثّانويّة في الرّياض وبلغ عددهم (4731) حيث طبّقت الدّراسة على عيّنة عشوائية طبقيّة مكوّنة من (367) معلمًا، كما توصلت الدّراسة أن مديري المدارس الثّانويّة يمارسون القيادة الأخلاقيّة بدرجة كبيرة، كما توصلت الدّراسة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغير سنوات الخدمة ونظام الدّراسة، وأوصى الباحث بضرورة الإعداد والتّطوير الشّامل لمديري المدارس الثّانويّة في كافة الجوانب الشّخصية والفنيّة والقياديّة والرفع من كفاءتهم بشكل متناسق مع التركيز على القيادة الأخلاقيّة.
- **دراسة القرني (2016)** هدفت هذه الدّراسة إلى الوقوف على العلاقة بين القيادة الأخلاقيّة لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك ومستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكون مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس، وبلغ حجم العيّنة (111) عضو هيئة تدريس من جامعة تبوك، تم اختيارهم باستخدام العيّنة الطّبقيّة العشوائية من مجمل المجتمع البالغ قوامه (761) عضو هيئة تدريس. ولتحقيق أهداف الدّراسة تم إعداد استبانتين لجمع المعلومات الأولى: لقياس القيادة الأخلاقيّة، والثانية لقياس سلوك الصمت التنظيمي، وتوصلت الدّراسة إلى أن هناك أثراً للقيادة الأخلاقيّة لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك على سلوك الصمت التنظيمي بنسبة 83 %. كما أظهرت النّتائج أن مستوى القيادة الأخلاقيّة والصمت التنظيمي لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية في الجامعة كانت كبيرة، حيث أظهرت النّتائج أن هناك ارتباط بين " القيادة الأخلاقيّة" و "سلوك الصمت التنظيمي" وقد أوصت الدّراسة بضرورة الاهتمام بممارسة رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية في جامعة تبوك للقيادة الأخلاقيّة على مختلف مجالاتها، نظرًا لأهميتها في إعطاء الحرية الديمقراطية في العمل وبالتالي خفض درجة ممارسة الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدّراسات السّابقة العربيّة تناولها لموضوع القيادة الأخلاقيّة والتزام المدير في هذا النوع من القيادة، كما اهتمت بالعلاقة ما بين القيادة الأخلاقيّة واتخاذ القرارات ومشاركة المعلّمين فيها.

ما يميز الدّراسة الحاليّة:

تميزت الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة من حيث:

اتفقت الدّراسة الحاليّة مع عدد من الدّراسات السّابقة في منهج الدّراسة المتبع وهو المنهج الوصفي مثل دراسة الزهراني (2020) ودراسة المخلافي (2021)، كما أن هناك اختلاف ما بين الدّراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في منهجيتها، حيث إنّ هناك عدد من الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي والارتباطي مثل دراسة القرني (2016).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الفصل عرضًا لمنهجية البحث وأدواته، وطرق جمع البيانات التي اتبعها الباحثون في تحديد مجتمع الدّراسة وعينته وبناء أدواته والتحقق مِن صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف متغيّرات الدّراسة وتصميمها والمعالجات الإحصائيّة المتبعة في تحليل البيانات.

منهجية الدّراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لجمع البيانات الكمية؛ وذلك لملائمته مع طبيعة الدّراسة، لأنّ المنهج الوصفي هو الأنسب لوصف الظاهرة من جميع جوانبها، حيث أن وصفها بشكل كمي يعطينا وصفًا رقميًا لتلك الظاهرة.

مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي ومعلمات المدارس الحكوميّة الأساسيّة العليا في مديرية القدس والبالغ عددهم (3979) وفق إحصائيّة الوزارة (وزارة التربية والتّعليم الفلسطينية، 2023)

عيّنة الدّراسة:

تم اختيار عيّنة الدّراسة بالنظر إلى الدراسات السابقة، وذلك بالطّريقة العشوائيّة التي قوامها (238) من المعلّمين والمعلمات في مدينة القدس، وتم توزيع الاستبانة إلكترونيًّا، واسترجع منها (140) استبانة التي كانت صالحة للتحليل، وجدول (1) يبين توزيع عيّنة الدّراسة من المعلّمين والمعلمات وفقًا لمتغيرات الدّراسة.

جدول(1): توزيع عيّنة الدّراسة من المعلّمين والمعلمات وفقًا لمتغيرات الدّراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	72	51.4
	أنثى	68	44.6
	المجموع	**140**	**%100**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	33	23.6
	من 5- 10 سنوات	30	21.4
	أكثر من 10 سنوات	77	55.0
	المجموع	**140**	**%100**
المؤهل العلمي	دبلوم	9	6.4
	بكالوريوس	110	78.6
	ماجستير فأعلى	21	15.0
	المجموع	**140**	**%100**

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية (التكرارات والنسب المئوية، اختبار معامل الثبات كرونباخ ألفا، والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، كما تم استخدام اختبار المقارنة بين متوسطين لعينتين مستقلتين (Independent Samples T- test) لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضيات المتعلقة بسنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

كما تم تطوير استبانة من عدة دراسات وهم دراسة الحبيب (2017)، و(الصريع، 2015)، ودراسة (غنيم، 2020) حيث تكونت من ثلاثة مجالات تتعلق بموضوع الدّراسة وقسمّت إلى قسمين:

القسم الأول: معلومات عامّة ومتغيّرات الدّراسة وهي: الجنس، وسنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

القسم الثاني: تكون من مجالات الاستبانة المتعلقة بالقيادة الأخلاقيّة، وقد تم تحديد عدد الفقرات بعد البناء على آراء مجموعة من المحكمين التربويين والمتخصصين.

صدق الأداة: بعد إعداد أداة الدّراسة بصورتها الأوليّة تم عرضها على أربعة من المحكميّن من ذوي الخبرة والاختصاص بهدف التأكد من صدق محتوى الفقرات المكونة من الاستبانة، ومدى ملائمتها لأهداف الدّراسة ومتغيّراتها، حيث توافقت استجاباتهم بنسبة مرتفعة، حيث طلب منهم بيان صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه، وقد أشاروا إلى صلاحية أداة الدّراسة بعد إجراء التّعديلات المطلوبة وإبداء رأيهم في الفقرات مِن حيث صياغتها ومناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إما بالموافقة عليها، أو تعديل صياغتها، أو حذف بعض الفقرات، أو عدم أهميتها، فتم تصحيح صياغة بعض الفقرات وحذف فقرات وإضافة فقرات، لتصبح بصورتها النّهائيّة.

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد ظهر أنَّ معاملات الثبات لمجالات القيادة الأخلاقيّة تراوحت بين(0.69-0.91)، ومعامل الثبات الكلي للمحور بلغ (0.93) وجميعها معاملات ثبات عالية تفي بأغراض الدّراسة.

عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدّراسة:

النّتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة من وجهات نظر المعلّمين والمعلمات فيها؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واعتمدت الدّراسة المقياس الآتي لتقدير درجة الممارسة (الحبيب،2017):

- درجة كبيرة جدًا (4.21 فأكثر ويعادل 84.2% فأعلى).
- درجة كبيرة (3.41-4.21 ويعادل 68.2% -84.2%).
- درجة متوسطة (2.61-3.40 ويعادل 52.2% -68.0%).
- درجة منخفضة (1.81 -2.60 ويعادل 36.2% -52.0%).
- درجة منخفضة جدًا (أقل من 1.81).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول أخلاقيّات المدير كقائد تربوي

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدّرجة
1	يُمثِّل المدير قدوة حسنة للمعلّمين في سلوكه وأفعاله.	4.06	0.92	81.2	كبيرة
2	يبتعد المدير عن استخدام الألفاظ البذيئة.	4.20	0.79	84.0	كبيرة
3	يوثق المدير العلاقة بين العاملين على أساس من التسامح والجدية في العمل.	4.17	0.76	83.4	كبيرة
4	يتحلى المدير بالعدل التربوي	4.23	0.82	84.6	كبيرة جدًا
5	يتمتع المدير بالموضوعية وتقدير الآخرين دون محاباة.	3.87	0.91	77.4	كبيرة
6	سلوكيات المدير الفعلية ومهاراته تعكس سلوك أخلاقي عال المستوى.	2.95	1.23	59.0	متوسطة
7	يلتزم المدير بمبدأ احترام حقوق الآخرين.	3.74	0.83	74.8	كبيرة
8	يلتزم المدير بالصدق في جوانب أعماله الإداريّة.	3.34	1.07	66.8	متوسطة
الدّرجة الكليّة للمجال الأول		**3.81**	**0.53**	**76.2**	**كبيرة**

يتضح مِن نتائج جدول (2) وفي ما يتعلق بالدّرجة الكليّة للمجال الأول بلغت (3.81) وهي درجة كبيرة، في حين حازت الفقرة رقم (4) والتي نصها يتحلى المدير بالعدل التربوي" على أعلى متوسط ومقداره(4.23) وهي درجة كبيرة جدًا، حيث اختلفت بذلك بهذه النّتيجة مع دراسة (غنيم، 2020). في حين حازت الفقرة رقم (6) والتي نصها" سلوكيات المدير الفعلية ومهاراته تعكس سلوك أخلاقي عال المستوى" على متوسط ومقداره (2.95) وهي درجة متوسطة، والتي اتفقت مع دراسة (غنيم،2020) بينما اختلفت بذلك مع دراسة (الصريع، 2020) التي كانت فيها القيادة الأخلاقية بدرجة مرتفعة.

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ معلّمي المدارس ومعلّماتها على ثقة متبادلة مع مديريهم بحكم العلاقات الاجتماعيّة الوطيدة وقد يرجع السّبب إلى التزام المديرين والمديرات بالتّشريعات والأنظمة والقوانين المعمول بها في وزارة التّربية والتعليم الفلسطينية إضافة إلى المساءلة التربوية.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني أخلاقيّات المدير تجاه المهنة

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدّرجة
1	يفتخر بمهنته لشعوره بالانتماء لها.	4.12	0.80	82.4	كبيرة
2	لا يستغل منصبه لتحقيق أهدافه الشخصيّة.	3.96	0.80	79.2	كبيرة
3	ينسب النّجاح الذي تحققه المدرسة إلى جميع العاملين.	3.65	1.05	73.0	كبيرة
4	يحترم مهنته ولا يمارس أي عمل قد تسيء لها.	4.03	0.79	80.6	كبيرة
5	متفرّغ لمهنته ليصل إلى مرتبة الاتقان.	4.01	0.77	80.2	كبيرة
6	ينجز عمله في الوقت المخصص لأنه يتحمل مسؤولياته.	3.81	0.90	76.2	كبيرة
الدّرجة الكليّة للمجال الثاني		**3.93**	**0.64**	**78.6**	**كبيرة**

يتضح مِن نتائج جدول (3) في ما يتعلق بالدّرجة الكليّة للمجال بلغت(3.93) وهي بدرجة كبيرة أيضًا.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أخلاقيّات المدير نحو المعلّمين

رقم المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدّرجة
1	يطبق مبدأ العدالة بين العاملين في توزيع المهام.	3.99	0.84	79.8	كبيرة
2	يعزز ثقة المعلّمين به من خلال تفويضهم الصّلاحيات.	3.98	0.87	79.6	كبيرة
3	يستأذن المعلم قبل حضور حصة صفية عنده.	3.60	1.02	72.0	كبيرة
4	يُشرف على أداء المعلّمين باعتباره مشرفاً مقيماً.	3.93	0.80	78.6	كبيرة
5	يكافيء المعلّمين الفاعلين ويُحفّزهم على العمل.	3.94	0.94	78.8	كبيرة
6	يُشارك المعلّمين مناسباتهم الاجتماعية لتوثيق العلاقات الوديّة معهم.	4.09	0.83	81.8	كبيرة
7	يتعامل مع المعلّمين بحزم عندما يستوجب ذلك.	3.88	0.85	77.6	كبيرة
8	يشجع العلاقات الايجابية بين أفراد المجتمع المدرسي.	3.89	0.81	77.8	كبيرة
9	يعزز الممارسات الأخلاقيّة لدى الآخرين باعتباره القائد القدوة.	3.63	1.03	72.6	كبيرة
الدّرجة الكليّة للمجال الثالث		**3.88**	**0.68**	**77.6**	**كبيرة**

يتضح مِن نتائج جدول (4) في ما يتعلق بالدّرجة الكليّة للمجال بلغت (3.88) وهي درجة كبيرة، في حين حازت الفقرة رقم (6) والتي نصها" يُشارك المعلّمين مناسباتهم الاجتماعية لتوثيق العلاقات الودية معهم." على أعلى متوسط ومقداره (4.09) وهي درجة كبيرة ، في حين حازت الفقرة رقم (3) والتي نصها " يستأذن المعلم قبل حضور حصة صفية عنده" على اقل متوسط ومقداره (3.60) وهي درجة كبيرة. وقد اتفقت النّتيجة مع نتيجة (القرني، 2016) التي حصلت على درجة كبيرة من حيث كان مستوى القيادة الأخلاقية مرتفعًا في كافة المجالات.

النّتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-Test) ونتائج جدول (5) تبين ذلك.

جدول (5) نتائج اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير الجنس

المجال	ذكر (ن=72)		أنثى (ن =68)		قيمة (ت)	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
أخلاقيات المدير كقائد تربوي	73.8	0.52	73.7	10.5	1.22	0.22
أخلاقيّات المدير تجاه المهنة	04.0	40.6	73.8	00.6	1.26	0.20
أخلاقيات المدير نحو المعلّمين	4.01	10.6	73.7	20.7	2.03	*0.04
الدّرجة الكليّة	**3.96**	**40.5**	**3.80**	**0.54**	**1.78**	**0.07**

يتضح مِن نتائج جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغير الجنس للمجال الأول والثاني، والدّرجة الكليّة لمجالات القيادة الأخلاقيّة. بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابتهم في المجال الثالث، لصالح المعلّمين (الذكور) وقد تعزى النّتيجة إلى درجة تفهّم المعلّمين والمعلّمات لطبيعة عمل المديرين والمديرات من حيث تنفيذ التّعليمات والالتزام بالأنظمة والقوانين الصّادرة عن الإدارة العليا في المديريّة، لأنّ لديهم فهمًا واضحًا ولديهم التزام خلقيّ ومهنيّ تجاه عملهم كمديرين ومن يعملون معهم من العاملين.

أما بالنّسبة للمجال الثّالث "أخلاقيّات المدير نحو المعلّمين" فربّما يرجع السّبب إلى أنّ طبيعة المديرين تختلف عن طبيعة المديرات من حيث طرائق تفكيرهم وتعاملهم وربّما درجة الحزم في العمل وتفّهمهم للعمل مع زملائهم المعلّمين أكثر من المديرات اللواتي يلتزمن بالتّعليمات الحرفيّة والأنظمة والقوانين بالنصّ، أي يعملن بالقانون لا بروحه في الغالب.

واختلفت هذه النّتيجة مع دراسة الصريع (2020)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات القيادة الأخلاقيّة للمعلّمين والمعلّمات في المدارس الخاصة في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

النّتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين حول درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغيرلسنوات الخبرة؟

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) ونتائج جدول (6) تبين ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحور	المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة الأخلاقيّة	أخلاقيّات المدير كقائد	اقل من 5سنوات	33	3.79	0.48
		من5-10سنوات	30	3.87	0.56
		أكثر من 10سنوات	77	3.82	0.52
		المجموع	**140**	**3.82**	**0.51**
	أخلاقيّات المدير تجاه المهنة	اقل من 5سنوات	33	3.93	0.54
		من5-10سنوات	30	3.90	0.58
		أكثر من 10سنوات	77	3.96	0.68
		المجموع	**140**	**3.94**	**0.63**
	أخلاقيّات المدير نحو المعلّمين	اقل من 5سنوات	33	3.82	0.62
		من5-10سنوات	30	3.85	0.69
		أكثر من 10سنوات	77	3.94	0.69
		المجموع	**140**	**3.89**	**0.67**
	الدّرجة الكليّة	أقل من 5سنوات	33	3.85	0.48
		من5-10سنوات	30	3.87	0.55
		أكثر من 10سنوات	77	3.90	0.57
		المجموع	**140**	**3.88**	**0.54**

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
أخلاقيات المدير كقائد تربوي	بين المجموعات	0.111	2	0.056	0.203	0.816
	داخل المجموعات	37.424	137	0.273		
	المجموع	**37.535**	**139**			
أخلاقيّات المدير تجاه المهنة	بين المجموعات	0.067	2	0.034	0.083	0.920
	داخل المجموعات	55.300	137	0.404		
	المجموع	**55.367**	**139**			
أخلاقيات المدير نحو المعلّمين	بين المجموعات	0.375	2	0.187	0.404	0.668
	داخل المجموعات	63.473	137	0.463		
	المجموع	**63.848**	**139**			
الدّرجة الكليّة	بين المجموعات	0.078	2	0.039	0.129	0.879
	داخل المجموعات	41.554	137	0.303		
	المجموع	**41.632**	**139**			

يتضح من جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد تعزى النّتيجة إلى أن المعلّمين سواء ذوي الخبرة التّعليمية المنخفضة أو من مرّ بخبرات تعليميّة طويلة لا يختلفون في نظرتهم نحو مديريهم ومديراتهم فيما يتعلّق بأخلاقيّات القيادة المدرسيّة لأن النّظام التّربوي السّائد يقدّم إعدادًا وتدريبًا جيدًا لكافة العاملين في الميدان التّربوي على حد سواء.

واختلفت هذه النّتيجة مع المخلافي (2021) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية لأبعاد القيادة الأخلاقيّة ومتوسط تحقق الابداع الاداري تعزى لسنوات الخبرة، ولصالح الأعلى.

النّتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثّالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين حول لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA) ونتائج جدول (8) تبين ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيادة الأخلاقيّة	أخلاقيات المدير كقائد تربوي	دبلوم	9	98.3	50.3
		بكالوريوس	110	3.84	0.04
		ماجستير فأعلى	21	3.65	0.73
		المجموع	**401**	**283.**	**10.5**
	أخلاقيّات المدير تجاه المهنة	دبلوم	9	4.07	0.47
		بكالوريوس	110	3.98	0.58
		ماجستير فأعلى	21	3.66	0.84
		المجموع	**140**	**3.94**	**0.63**
	أخلاقيات المدير نحو المعلّمين	دبلوم	9	4.09	0.41
		بكالوريوس	110	3.94	0.62
		ماجستير فأعلى	21	3.55	0.92
		المجموع	**140**	**3.89**	**0.67**
	الدّرجة الكليّة	دبلوم	9	4.04	0.35
		بكالوريوس	110	3.92	0.49
		ماجستير فأعلى	21	3.61	0.78
		المجموع	**140**	**3.88**	**0.54**

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة الإحصائية
أخلاقيات المدير كقائد تربويّ	بين المجموعات	0.935	2	0.461	1.727	0.182
	داخل المجموعات	36.612	137	0.267		
	المجموع	**37.535**	**139**			
أخلاقيّات المدير تجاه المهنة	بين المجموعات	1.965	2	0.944	2.250	0.084
	داخل المجموعات	53.402	137	0.392		
	المجموع	**55.215**	**139**			
أخلاقيات المدير نحو المعلمين	بين المجموعات	3.117	2	1.558	3.515	*0.032
	داخل المجموعات	60.731	137	0.443		
	المجموع	**63.848**	**139**			
الدّرجة الكليّة	بين المجموعات	1.921	2	0.961	3.298	*0.040
	داخل المجموعات	39.911	137	0.291		
	المجموع	**41.832**	**139**			

يتضح من جدول (9)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلّمين لدرجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المجال الأول والمجال الثاني، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابتهم في المجال الثالث، والدّرجة الكليّة لمجالات القيادة الأخلاقيّة، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية للمجال الثالث.

وقد يعزى السّبب في النّتيجة الى كون حملة البكالوريوس لديهم فهم لطبيعة عمل المديرين أكثر من زملائهم من حملة درجة الدبلوم ودرجة الماجستير كونهم النّسبة الأكبر من عينه الدّراسة ويشكّلون اتجاهات إيجابية غالبًا أكثر من زملائهم الآخرين الذين يمتازون على الأرجح بالقدرة على التّفكير (حملة الدّبلوم) أو بالتّفكير النّاقد(مؤهل دراسات عليا) نحو طبيعة العمل المدرسي.

وبذلك اختلفت النّتيجة مع دراسة الصريع (2020)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات القيادة الأخلاقيّة للمعلّمين والمعلّمات في المدارس الخاصة في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الخاتمة:

النّتائج:

خلصت الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج أهمها ما يلي:

- أنّ درجة التزام مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة في مدينة القدس بأخلاقيات القيادة المدرسيّة من وجهات نظر المعلّمين والمعلمات العاملين فيها جاءت بدرجة كبيرة.
- كما توصلّت النتائج لوجود فروق دالّة إحصائيًا في استجابات المعلّمين والمعلّمات نحو درجة التزام مديري المدارس الحكوميّة الأساسيّة ومديراتها بأخلاقيات القيادة المدرسيّة في مدينة القدس، في المجال الثّالث "أخلاقيّات المدير نحو المعلّمين" في متغيّر الجنس ولصالح الذكور، ومتغيّر المؤهل العلمي، ولصالح البكالوريوس.
- كما خلصت النّتائج إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في استجابات المعلّمين نحو درجة التزام مديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة في مدينة القدس بأخلاقيات القيادة المدرسيّة تعزى لسنوات الخبرة.

التوصيات:

وبناء على النّتائج التي خلصت إليها الدّراسة فقد تم التوصل لعدد من التّوصيات والمقترحات:

- عقد دورات تدريبيّة لمديري ومديرات المدارس الحكوميّة الأساسيّة حول المهارات والسلوكيات المتعلقة بالقيادة الأخلاقيّة، خاصة سلوكيّات المدير الفعلية ومهاراته.
- تعزيز التعاون بين مديري ومديرات المدارس من جهة والمعلّمين والمعلمات من جهة أخرى، من خلال العمل التعاوني لتعزيز القيادة الأخلاقيّة في المدارس بما يمكّن المديرين والمديرات من الالتزام بالصّدق في جوانب أعماله الإداريّة.
- كما تقترح الدّراسة تشجيع المعلّمين الالتحاق ببرامج الدّراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، لتمكينهم من إجراء دراسات بحثيّة مشابهة تتناول المدارس الحكوميّة الثّانويّة والخاصّة ووكالة الغوث واستخدام متغيرات أخرى.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو علبة، نور. (2016). *القيادة الأخلاقيّة لدى مديري المدارس بوكالة الغوث في غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلّمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أيوب، أمال؛ يوسفي، راضية. (2017). *مستوى تطبيق مبادئ القيادة الأخلاقيّة بمركب الحديد والصلب بعنابة وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر العاملين*، ورقة بحث ضمن الملتقى الدّولي الثّالث للأداء المتميّز للمنظمّات والحكومات، الطّبعة الثالثة: أخلاقيّات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة ورقلة.

الجنابي، صاحب مرزوك. (2019). *استراتيجيات القيادة والإشراف*، دار اليازوري العلمية.

الحبيب، عبد الرحمن. (2017). القيادة الأخلاقيّة لمديري المدارس الثّانويّة، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 6(4)، 134-120.

الزهراني، بن علي. (2020). درجة ممارسة قائدات مدارس محافظة قلوة للقيادة الأخلاقيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات من وجهة نظرهن، مجلة *كلية التربية* - جامعة الأزهر. 39(18)، 673-723

السقّاف، صفوان؛ أبو سن، أحمد. (2015). أثر القيادة بالقيم على الولاء التنظيمي: حالة تطبيقية، *مجلة العلوم الاقتصادية*، 1(16)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 71 -91 .

الصريع، لبنى. **(2020).** القيادة الأخلاقيّة لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة الخليل وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم، **(***رسالة ماجستير منشورة***)**.

العيسى. إيناس. (2019). *العوامل والقوى المجتمعية المؤثرة على التعليم في القدس*، الطبعة الأولى، عمّان، الأردن: دار الشامل للنشر والتوزيع.

غنيم، صلاح الدين. (2020).القيادة الأخلاقيّة في الإدارات التعليمية _دراسة حالة، *المجلة التربوية*، ع(77)، 2194-2229.

القرني، عبد الله. (2016). القيادة الأخلاقيّة لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقته بسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 4 (170)، ص649-694.

الكبير، أحمد. (2016). القيادة *الأخلاقيّة من منظور إسلامي*، الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الملك فهد.

المخلافي، سلطان. (2021). درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية لأبعاد القيادة الأخلاقيّة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلّمين، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*. مج. 5، ع. 10، 276-311.

نسيمة، خدير.(2015). مساهمة أخلاقيّات القيادة الإداريّة في ريادة المنظمات الاقتصادية الجزائرية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة محمد بن قرة، الجزائر.

النشاش، فاطمة محمود؛ الكيلاني، أنمار مصطفى. (2015). تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية التربوية في الأردن"، *مجلة دراسات العموم التربوية*، 46 (6)، الجامعة الأردنية، 347- 359.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية

Abu Olba, N. (2016). *Moral leadership among school principals in UNRWA schools in Gaza and its relationship to organizational loyalty from teachers' perspectives* (Unpublished master's thesis). Al-Azhar University, Gaza, Palestine. [In Arabic]

Al-Essa, E. (2019). *Social factors and forces affecting education in Jerusalem* (1st ed.). Amman, Jordan: Dar Al-Shamel for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Habib, A. (2017). Moral leadership of secondary school principals. *International Specialized Educational Journal*, 6(4), 120–134. [In Arabic]

Al-Janabi, S. M. (2019). *Leadership and supervision strategies*. Dar Al-Yazouri Scientific Publishing. [In Arabic]

Al-Kabir, A. (2016). *Moral leadership from an Islamic perspective* (1st ed.). Riyadh: King Fahd Library. [In Arabic]

Al-Makhlafi, S. (2021). The degree to which public education school leaders in the Asir educational region practice dimensions of moral leadership and its relationship to administrative creativity from teachers' perspectives. *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, 5(10), 276–311. [In Arabic]

Al-Nashash, F. M., & Al-Kilani, A. M. (2015). Developing an ethical code for educational servant leadership in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 46(6), 347–359. The University of Jordan. [In Arabic]

Al-Qarni, A. (2016). Moral leadership among heads and supervisors of academic departments at the University of Tabuk and its relationship to organizational silence behavior among faculty members. *Journal of the Faculty of Education – Al-Azhar University*, 4(170), 649–694. [In Arabic]

Al-Saqqaf, S., & Abu Sen, A. (2015). The impact of values-based leadership on organizational loyalty: An applied case. *Journal of Economic Sciences*, 16(1), 71–91. Sudan University of Science and Technology. [In Arabic]

Al-Suraie, L. (2020). Moral leadership among principals of private schools in Hebron Governorate and its relationship to teachers' organizational trust from the teachers' own perspectives (Published master's thesis). [In Arabic]

Al-Zahrani, B. A. (2020). The degree of practicing moral leadership by female school principals in Qilwah Governorate and its relationship to teachers' job satisfaction from their perspectives. *Journal of the Faculty of Education – Al-Azhar University*, 39(18), 673–723. [In Arabic]

Ayoub, A., & Yousefi, R. (2017). The level of application of moral leadership principles at the Iron and Steel Complex in Annaba and its relationship to job satisfaction from employees' perspectives. Paper presented at the Third International Forum on Distinguished Performance of Organizations and Governments, Third Edition: Business Ethics and Social Responsibility, Faculty of Economic Sciences and Management Sciences, University of Ouargla. [In Arabic]

Ghoneim, S. A. (2020). Moral leadership in educational administrations: A case study. *Educational Journal*, (77), 2194–2229. [In Arabic]

Nacima, K. (2015). The contribution of administrative leadership ethics to the leadership of Algerian economic organizations (Unpublished doctoral dissertation). Mohamed Benkhedda University, Algeria. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 4, 2025, pp. 637 - 650
www.refaad.com

Creative Leadership Indicators of the Principals of Government Schools in Taif: a Qualitative Study

Ibrahim Bin Hanash Al -Zahrani[1], Mutlak Bin Saud Al-Malki[2*], Saad Bin Abdulaziz Al-Qahtani[3], Essa Bin Nuwayshi Al-Mutairi[4]

[1] Professor of Educational Administration and Planning, College of Education, Qassim University, Qassim, Saudi Arabia.

[2] PhD Researcher in Educational Leadership Philosophy, Master's in Educational Administration from Qassim University, Ministry of Education, Qassim Education, Saudi Arabia.

[3] PhD Researcher in Educational Leadership Philosophy, Master's in Learning Technology and Educational Administration from Colleges of the Arab East, National Guard, Riyadh, Saudi Arabia.

[4] PhD Researcher in Educational Leadership Philosophy, Master's Degree in Educational Administration from King Abdulaziz University, Jeddah, Ministry of Education, Qassim Education, Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Mutlak Al-Malki (bigboos_2007@hotmail.com)

مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية بالطائف: دراسة نوعية

إبراهيم بن حنش الزهراني[1]، مطلق بن سعود المالكي[2*]، سعد بن عبد العزيز القحطاني[3]، عيسى بن نويشي المطيري[4]

[1] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي- كلية التربية- جامعة القصيم القصيم- السعودية.

[2] باحث دكتوراه فلسفة القيادة التربوية- ماجستير إدارة تربوية من جامعة القصيم- وزارة التعليم تعليم القصيم- السعودية.

[3] باحث دكتوراه فلسفة القيادة التربوية- ماجستير تقنية التعلم إدارة تربوية من كليات الشرق العربي- الحرس الوطني الرياض- السعودية.

[4] باحث دكتوراه فلسفة القيادة التربوية- ماجستير إدارة تربوية من جامعة الملك عبدالعزيز بجدة- وزارة التعليم تعليم القصيم- السعودية.

*الباحث المراسل: مطلق المالكي (bigboos_2007@hotmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/4/12	2025/4/27	2025/5/10

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.7

Abstract:

Objectives: This study aims to explore the indicators of creative leadership of the directors and directors of public schools in Taif.

Methods: The researcher relied on the qualitative curriculum according to the rooted theory method to process data, as the interviews were used as a means of collecting information.

Results: The results of the study resulted in the identification of five dimensions of creative leadership, namely: intellectual fluency, sensitivity to problems, perseverance, initiative at work, and originality. The study also revealed the existence of some challenges, including organizational, personal, social and cultural challenges.

Conclusions: The study recommended the following: organizing specialized training courses for school principals in the field of creativity; granting the Ministry of Education the necessary authorities to enhance the administrative empowerment of school leaders; and other recommendations.

Keywords: *leadership; creative leadership; school principal*.

الملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في الطائف.

المنهجية: اعتمد الباحث على المنهج النوعي وفقًا لأسلوب النظرية المتجذرة لمعالجة البيانات، حيث تم استخدام المقابلات كوسيلة لجمع المعلومات.

النتائج: أسفرت نتائج الدراسة عن تحديد خمسة أبعاد للقيادة الإبداعية، وهي: الطلاقة الفكرية، الحساسية للمشكلات، المثابرة، المبادرة في العمل، والأصالة. كما كشفت الدراسة عن وجود بعض التحديات، بما في ذلك التحديات التنظيمية، الشخصية، الاجتماعية والثقافية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بما يلي: تنظيم دورات تدريبية متخصصة لمديري المدارس في مجال الإبداع، منح وزارة التعليم الصلاحيات الضرورية لتعزيز التمكين الإداري لقادة المدارس، وغيرها.

الكلمات المفتاحية: *القيادة؛ القيادة الإبداعية؛ مدير المدرسة.*

الاستشهاد

Citation

الزهراني، إبراهيم، وآخرون. (2025). مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية بالطائف: دراسة نوعية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. **14 (4)**، 637- 650.

Al -Zahrani, I. H., et al. (2025). Creative Leadership Indicators of the Principals of Government Schools in Taif: a Qualitative Study. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 637-650. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.7 [In Arabic]

المقدمة:

ما يُميز وقتنا الراهن هو التسارع في التغيير والتقدم في شتى المجالات، وبالأخص الميدان التعليمي. لذا، لا غنى عن قيادة خلاقة قادرة على ملاحقة التطورات المتلاحقة في التقنيات والمعلومات في زمن التكنولوجيا. هذه القيادة الإبداعية قادرة على التعامل مع التحديات كبُلدان للتعلم، وتبني التغيير الإيجابي بدلًا من رفضه، وكذلك تشجيع ثقافة العمل الجماعي، وبناء بيئة مُحفزة على الابتكار. عندها سيتمكن القادة المبدعون من دفع مؤسساتهم ورفاقهم ومهنتهم نحو مستقبل أكثر فعالية.

حيث تتجلى أهمية القيادة الإبداعية، وفقًا لرؤية البربري (2021)، في ضرورة تغيير أساليب العمل، وتقديم أفكار مبتكرة، وتهيئة بيئة تشجع على الإبداع، بالإضافة إلى تحفيز الأفراد على أداء مهامهم بشكل متميز داخل المؤسسات، مما يسهم في إنجاز الأعمال بكفاءة عالية.

وأشارت أبو عيادة (2022) إلى أن القائد الإبداعي يمتلك رؤية واضحة وثقة تمكنه من التصرف بجرأة وبأسلوب غير تقليدي. كما يتميز بقدرته على بناء العلاقات والتعاون مع الآخرين، بالإضافة إلى التعاطف وحل المشكلات بطرق مبتكرة، مما يسهم في تحقيق رسالة المؤسسة بفاعلية وكفاءة عالية.

وذكر المريخي (2022) أن القيادة الإبداعية تعد من أهم الاتجاهات الحديثة في الإدارة كونها تسعى إلى مواكبة التطورات الحديثة في استخدام الأساليب الإدارية، وتسعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة وتحقيق أعلى معايير الجودة في الأداء لدى العاملين.

وأشار المريخي (2022) إلى أن القيادة الإبداعية تُعتبر من أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة، حيث تهدف إلى مواكبة التطورات الجديدة في الأساليب الإدارية، وتحقيق الأهداف المنشودة، بالإضافة إلى رفع معايير الجودة في أداء العاملين.

وأوضح الطنبور والشريفي (2018)، أن القيادة تُعد من الوظائف الأساسية للمدير المبدع، وغالبًا ما يُعزى نجاح أي مؤسسة تربوية إلى كفاءة وإبداع القائد التربوي، الذي يستخدم التفكير الإبداعي لإيجاد حلول جديدة وفعالة للتحديات التي تواجهها المنظمة. ويمكن أن يظهر ذلك من خلال ابتكار استراتيجيات جديدة أو إعادة تصميم العمليات التقليدية بطرق مبتكرة.

كما بين ناسار وموسفار (2021) أن القائد المبدع يتمتع بقدرة على التفكير الخلاق والابتكاري، ويحفز فريقه على الابتكار وتطوير أفكار جديدة. بالإضافة إلى ذلك، يتميز بقدرته على العمل بشكل مستقل واتخاذ قرارات جريئة، فضلًا عن التكيف مع التغيرات السريعة والتحديات المستمرة.

لتحقيق النجاح في القيادة المبدعة، ينبغي على القائد أن يمتلك رؤية واضحة ورغبة في التفكير بطرق غير تقليدية. كما يتعين عليه الاستماع إلى فريقه وتحفيزه على المشاركة في اتخاذ القرارات وتطوير أفكار جديدة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون القائد المبدع على دراية بالتقنيات الحديثة والاتجاهات الجديدة في مجاله.

مشكلة الدراسة:

يتجلى دور القيادة الإبداعية في تعزيز فعالية المدارس وتحقيق رؤيتها ورسالتها، بالإضافة إلى تحسين أداء المعلمين ورفع مستوى تحصيل الطلاب من خلال التخطيط الإبداعي. كما تُعتبر هذه القيادة مؤشرًا على نجاح المدرسة أو فشلها في تحقيق أهدافها.

يتطلب الأمر جهودًا إبداعية لرفع مستوى الأداء بكفاءة وفاعلية. ومن خلال دراسة واقع الإدارة المدرسية في فلسطين، يتضح أهمية أن يتمتع المدير أو المديرة بكفاءات إبداعية. وقد برزت الحاجة لإجراء هذه الدراسة، خاصةً في ظل ملاحظة ارتياح المعلمين الذين يقودهم مديرون يمتلكون مهارات القيادة الإبداعية. كما أن هذا الموضوع بدأ يحظى باهتمام متزايد في نظريات التعلم والتعليم.

استنادًا إلى المؤشرات التي تدل على وجود وأهمية هذا النوع من القيادة، وبعد مراجعة الأدبيات التربوية وتوصيات الباحثين في الدراسات السابقة، يتضح ضرورة القيام بمزيد من الدراسات حول مؤشرات القيادة الإبداعية لدى المديرين في في تعليم محافظة الطائف، نظرًا لأهميتها في تطوير العملية التعليمية.

نظرًا لعدم الوعي الكافي بأهمية القيادة الإبداعية في المنظمات بشكل عام، وخاصة في المؤسسات التعليمية، أظهرت الدراسات السابقة، مثل دراسة أبو عيادة وموسى (2022)، أن هذه المنظمات تواجه منافسة قوية تتطلب منا تغيير أساليب العمل وتطوير مهارات العاملين. كما كشفت العديد من الدراسات، مثل دراسة الضويحي (2020) ودراسة المهنا (2020)، عن وجود معوقات متعددة تعيق تطبيق القيادة الإبداعية، وأوصت بالكشف عن أشكال أخرى من هذه المعوقات. وأشارت معظم الدراسات إلى وجود قصور لدى بعض مديري المدارس في مجال القيادة المدرسية، كما نادت دراسة عمر (2022) ودراسة كونجلنج (Qingling) بضرورة تحديد أهداف المؤسسة وفهم أهمية وجود قيادة إبداعية لتطوير المؤسسة وتحقيق تقدمها من خلال ورش تدريبية ودورات. وقد أكدت كل من دراسة البربري (2021) ودراسة القحطاني (2020) على أن القيادة الإبداعية تمثل ضرورة حتمية يجب على المنظمات العامة والخاصة السعي نحوها.

نظرًا لفاعليتها في تحسين أداء المنظمات، أصبحت القيادة الإبداعية ضرورة ملحة للنهوض بالمؤسسات التربوية، مما جعلها محور اهتمام الباحثين والمهتمين بتطوير هذه المؤسسات. كلما توافرت القيادة الإبداعية لدى القائد، انعكس ذلك إيجابًا على جودة عمله وإبداعه داخل المؤسسة. هذا الأمر دفع الباحثين إلى إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس، وتحديد العوامل التي تعيق تطبيقها، وذلك لتقديم مقترحات تهدف إلى تحسين أداء المديرين في إطار الإبداع الإداري. تتنوع مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها الرئيسية وما يتفرع عنها من أسئلة فرعية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- استكشاف مؤشرات القيادة الإبداعية كما يدركها مديرو ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الطائف.
- تحليل أبرز المعيقات التي تواجه القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في الطائف من وجهة نظرهم.
- استخلاص أبرز المقترحات والتوصيات التي من شأنها تعزيز القيادة الإبداعية في بيئة المدارس الحكومية بمحافظة الطائف.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

أصبح التغيير ضرورة ملحة في جميع جوانب الحياة، وخاصة في المؤسسات التعليمية. لذا، من الضروري وجود قيادة تؤمن بأهمية هذا التغيير، حيث يتمكن المدير المبدع من مواجهة التحديات وحل المشكلات بطرق مبتكرة. تتميز هذه الدراسة الحالية بأهميتها في تقديم معلومات قيمة للميدان التربوي، حيث يُأمل أن تسهم نتائجها في توفير بيانات نوعية يمكن الاعتماد عليها في الأبحاث المستقبلية. كما تهدف الدراسة إلى استقصاء مستوى القيادة الإبداعية كنمط قيادي، وعلاقتها بأداء العاملين والطلاب على مختلف الأصعدة نتيجة للإبداع الإداري.

الأهمية التطبيقية:

يُنتظر أن تسهم نتائج الدراسة في توجيه وتنمية مديري المدارس نحو تطبيق أساليب القيادة الإبداعية في مؤسساتهم، نظرًا لما تحمله هذه القيادة من آثار إيجابية على العملية الإدارية. كما أن التعرف على المعيقات التي تواجه الإبداع لدى مديري المدارس، بالإضافة إلى الاقتراحات التي تعزز القيادة الإبداعية وتساعد في التغلب على تلك المعيقات، سيمكن المديرين من فهم هذه العوامل واتخاذ التدابير اللازمة للتعامل معها.

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على التعرف إلى مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس في إدارة التعليم بمحافظة الطائف.
- اقتصر مجتمع الدراسة على مديري ومديرات المدارس في إدارة التعليم بمحافظة الطائف.
- عينة الدراسة (21) من مديري ومديرات المدارس في إدارة التعليم بمحافظة الطائف.
- المحدد الزمني للدراسة هو الفصل الثاني من العام الدراسي 2025م.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما طبيعة مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الطائف، وما أبرز المعيقات التي تواجهها، وكيف يمكن تعزيزها؟

الأسئلة الفرعية:

- ما مظاهر القيادة الإبداعية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الحكومية بالطائف؟
- ما التحديات التي تعيق تحقيق القيادة الإبداعية في البيئة المدرسية؟
- ما التوصيات أو الاستراتيجيات المقترحة من المديرين والمديرات لتعزيز ممارسات القيادة الإبداعية؟

مصطلحات الدراسة:

- **القيادة:** "تُعتبر عملية تهدف إلى التأثير الإيجابي على سلوكيات وأنشطة الأفراد لتحقيق الأهداف المنشودة. كما تشمل توزيع المهام والمسؤوليات بناءً على كفاءة واستعداد الأفراد" (البربري، 2021، ص830).
- **القيادة الإبداعية:** "هي أسلوب قيادي يركز على التغيير والتطوير لتحقيق إنجازات نوعية وكمية، مع ضمان تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية. كما تساهم في خلق بيئة تنظيمية محفزة تعزز من دافعية الأفراد ورغبتهم في الإبداع" (ابوعيادة، 2022، ص298).

  وتُعرف إجرائيًا: بأنها المؤشرات المتعلقة بالقيادة الإبداعية التي يستخدمها الأفراد ممن تم إجراء المقابلات معهم في هذه الدراسة.
- **مدير المدرسة:** "القائد التربوي هو الشخص المسؤول عن إدارة المدرسة بجميع جوانبها الفنية والإدارية والمالية. يتحمل هذا القائد المسؤولية الرئيسية في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وقيادة عمليات التعليم والتعلم، وضمان جودة الأداء. كما يسعى إلى تعزيز النمو المهني للمعلمين، وبناء بيئة مدرسية تشجع على الإبداع، وتعزيز الشراكة مع المجتمع" (وزارة التعليم السعودية، 2022، ص32).
- **مدير المدرسة:** هو القائد التربوي الذي يتحمل مسؤولية تحقيق الأهداف التعليمية، ويمثل القيم والنظام الأخلاقي. ينبغي أن يكون شخصية ملهمة وقدوة يحتفي بها جميع أفراد المجتمع المدرسي. يقوم المدير بأداء مهامه الخمس بشكل متكامل، والتي تتضمن التخطيط، والتوجيه، والتنظيم، والرقابة، والتقويم (السلمي، 2022).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: القيادة الإبداعية

تعتبر القيادة الإبداعية من الخصائص الأساسية للمنظمات الحديثة، خاصة في ظل المنافسة القوية والديناميكية التي تشهدها بيئة الأعمال، وما تحمله من فرص وتحديات، بالإضافة إلى ظهور التكتلات الاقتصادية. لذا، هناك مجالات متعددة تتطلب القيادة الإبداعية، سواء في تطوير الاستراتيجيات، أو ابتكار الأساليب والأنظمة، أو تنظيم مهارات وقدرات العاملين، أو في الاستجابة للاحتياجات المتغيرة للبيئة.

تعود أهمية القيادة الإبداعية في المنظمات إلى كونها عنصرًا أساسيًا يعزز كفاءة وإنتاجية أي منظمة. تعيش المنظمات الحديثة في بيئات متغيرة ومعقدة، مما يزيد من الحاجة إلى هذه النوعية من القيادة. كما أن تزايد المشكلات الإدارية والتنظيمية يستدعي التغيير والتطوير، وهو ما يتطلب بدوره إبداعًا في التنفيذ. بالإضافة إلى ذلك، تشتد المنافسة في السوق، مما يجعل الاعتماد على القيادة الإبداعية أمرًا ضروريًا. فالإبداع ليس مجرد سمة فردية أو جماعية، بل يمتد ليشمل جميع جوانب حياة الأفراد، وليس مقتصرًا على مجالات الاختراعات التكنولوجية أو الاكتشافات العلمية (الصومالي، 2020).

ثانيًا: أهم الصفات التي يتميزبها القادة المبدعون

ذكرت الضويحي (2020) أن من أبرز الخصائص التي تميز القادة المبدعين هي: وجود رؤية واضحة توجههم، وحملهم رسالة سامية، بالإضافة إلى امتلاكهم قوة نفسية كبيرة. كما يتمتع هؤلاء القادة بمصداقية عالية وثقة كبيرة بالنفس وبالآخرين، ويتميزون بالجرأة وحب المخاطرة، فضلًا عن قدرتهم على تحمل المواقف الصعبة.

الدراسات السابقة:

- **هدفت دراسة العقاد والحيلة (2022)** إلى تحسين أداء مديري المدارس الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء من خلال استكشاف واقع الأداء الإداري في سياق الإبداع الإداري. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستعانا بالاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، حيث تم تطبيقها على عينة تضم (422)، مديرًا ومديرة. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة الأداء الإداري في جميع مجالات الإبداع الإداري كان متوسطًا. وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحثان بتوفير آليات ووسائل لتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء، بالإضافة إلى تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز مهاراتهم وتحويلهم إلى قادة مبدعين.
- **حيث أشارت الفيروان (2022)** في دراستها التي استهدفت تقييم مستوى ممارسة القيادة الربوية الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في لواء بني كنانة. استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع المعلومات من مجتمع يتكون من (2000) معلم ومعلمة في تلك المدارس. تضمنت الأداة (29) سؤالًا تغطي مجالات الإبداع مثل الآلية، والأفكار، والمرونة، والطلاقة، والحساسية للمشكلات. تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (330) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد العينة في مجال المرونة كانت في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال أصالة الأفكار في المرتبة الأخيرة. أوصت الدراسة بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتنظيم ورش تدريبية دورية لمديري ومديرات المدارس الأساسية بهدف تنمية مهارات القيادة الإبداعية بشكل شامل.
- **وهدفت الدراسة التي أجراها أبي عيادة والموسى (2022)** إلى التعرف على المعايير التربوية لاختيار القيادات الإبداعية والتحديات المرتبطة بها، بالإضافة إلى تقديم مقترحات وإجراءات تسهم في تحسين عملية اختيار هذه القيادات. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من المعايير التربوية المتعلقة باختيار القيادات الإبداعية. ومن بين التوصيات التي خرجت بها الدراسة، التأكيد على أهمية تطوير عملية اختيار القيادات التربوية بشكل مستمر.
- **وسعت دراسة بينغاو وليكيونغ (2022)** إلى استكشاف كيفية تأثير المتاح التنظيمي، والقدرة على القيادة الإبداعية، والاستجابة العاطفية للتغيير المفروض على سلوك الموظفين المبتكرين، وذلك في سياق مشاركة المعرفة داخل بيئة العمل. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وشملت عينة من 311 موظفًا في قطاع التصنيع في الصين. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تبادل المعرفة يلعب دورًا تنظيميًا في العلاقة بين مناخ الابتكار وسلوك الابتكار.
- **وتناولت دراسة عمر (2022)** المعيقات التي يواجهها مدراء المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من منظورهم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة تتكون من 30 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات لقياس هذه المعوقات. تم تطبيق الاستبانة على عينة من 80 مديرًا ومديرة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة في الأردن. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك العديد من المعوقات التي تعترض مديري المدارس في سعيهم لتحقيق الإبداع الإداري، حيث تصدرت المعوقات التنظيمية القائمة، بينما جاءت المعوقات الشخصية في المرتبة الأدنى.
- **كما هدفت دراسة أبي عيادة وعبابنة (2021)** إلى استكشاف مدى تطبيق القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس. شملت عينة الدراسة (110) معلمين ومعلمات من الأردن، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي. ومن أبرز النتائج، تبين أن تطبيق

القيادة الإبداعية في الأردن جاء بمستوى متوسط. ومن التوصيات المقترحة، ضرورة منح وزارة التربية والتعليم صلاحيات التمكين الإداري لقادة المدارس.

- **في حين أن دراسة البربري (2021)** إلى استكشاف نمط القيادة الإبداعية كوسيلة لتحقيق الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية الصناعية بنظام السنوات الثلاث في محافظة الشرقية. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. ومن أبرز نتائج الدراسة، تبين وجود علاقة طردية بين متغيري البحث، حيث كلما زادت ممارسات نمط القيادة الإبداعية في المدرسة الثانوية الصناعية، ارتفعت درجة الرشاقة التنظيمية. كما أوصت الدراسة بضرورة تعزيز ثقافة مدرسية تدعم الابتكار والإبداع في تطوير أساليب وإجراءات العمل، بالإضافة إلى تشجيع قيادة المدرسة على تبني الأفكار الابتكارية في مجال تطوير الخدمات التعليمية في المدارس الصناعية.
- **وعمدت دراسة كونجلنج (2020)** إلى تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات المتعلقة بالقيادة الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية، بهدف تعزيز إبداع المعلمين في منطقة جوانجشي بالصين. كما سعت الدراسة إلى تطوير استراتيجيات القيادة الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية لتعزيز إبداع المعلمين في هذه المنطقة. استخدمت الدراسة منهجًا مختلطًا وشملت عينة مكونة من (106) مدارس، (636) مدير مدرسة ومعلم. تم استخدام استبانة وشكل تقييم استراتيجي لقياس مدى الملاءمة والجدوى كأدوات للدراسة. أظهرت النتائج أن تطوير القيادة الإبداعية للمديرين يسهم في تعزيز ثقافة الابتكار، مما يشجع على الإبداع الفردي والجماعي للمعلمين ويعزز إبداع الطلاب.
- **وأظهرت دراسة الخثعمي والألفي (2020)** تقييمًا لمستوى ممارسة قادة مدارس محافظة خميس مشيط للقيادة الإبداعية من منظور المعلمين. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من (356) معلمًا. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مرتبطة بمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي. وتوصي الدراسة بأن يسعى قادة المدارس إلى تقديم المزيد من الأفكار غير التقليدية لتعزيز تطوير العمل.
- **وفي هذا السياق تناولت دراسة المهنا لعام (2020)** مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من منظور المعلمين وسبل تحسينها. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى هؤلاء المديرين، واستخدمت المنهج الوصفي في البحث. شملت العينة (504) معلمين ومعلمات في دولة الكويت. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية، بجميع أبعادها، لدى مديري المدارس الثانوية كان متوسطًا. أوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية لتعزيز مهاراتهم في القيادة الإبداعية.
- **و أبرزت دراسة الضويحي (2020)** التحديات التي تواجه فائدات مدارس المرحلة الابتدائية في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، في تطبيق القيادة الإبداعية، أجريت هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسية في جمع البيانات على استخدام أداة الاستبانة، وشملت بعضا من منسوبات التعليم في منطقة الجوف، متمثلا في مجتمع بلغ حجمه (2979)، وعينة بلغ حجمها (372) مشاركة، فكانت هذه الدراسة بأن هناك نسبة عالية من المشاركات تشير إلى وجود معيقات الشخصية وكذلك الإدارية تعيق عملية تطبيق القيادة الإبداعية في البيئة التعليمية.
- **وأوصت دراسة القحطاني (2020)** بضرورة التعرف على سبل تعزيز الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، وذلك في إطار الاتجاهات الإدارية المعاصرة. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة 150 معلمًا وإداريًا من المدارس الثانوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود نقص في الاهتمام بتشجيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التصميمات الإدارية، بالإضافة إلى قلة البرامج التدريبية المتاحة لمديري المدارس التي تهدف إلى تنمية قدراتهم الإبداعية. كما لوحظ ضعف في توثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة بها. وتوصي الدراسة بضرورة تقديم المزيد من الحوافز والمكافآت المتنوعة لقيادات المدارس الثانوية، بهدف تشجيع الكفاءات الإدارية على العمل دون تراجع بسبب التحديات التي تواجه أداءهم.
- **كما أجرى البليهد (2020)** دراسة تهدف إلى استكشاف واقع تطوير أداء القيادات المدرسية من خلال ممارسة أبعاد القيادة الإبداعية لدى قائدات المدارس الحكومية الثانوية في مدينة الرياض. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الباحثة أبعادًا تشمل الأصالة، والمبادرة، والمثابرة، بالإضافة إلى الحساسية للمشكلات ومعيقات تطوير القيادة الإبداعية ومتطلباتها. تكونت عينة الدراسة من (30) مشرفًا في القيادة المدرسية و(81) وكيل مدرسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية لأبعاد القيادة الإبداعية، مثل حل المشكلات، والأصالة، والمبادرة، والمثابرة، كان مرتفعًا جدًا.
- **وهدفت دراسة مياو (2020)** إلى استكشاف كيفية تأثير خصائص الإدارة على إبداع الموظف من خلال تعزيز الرضا الوظيفي. تم جمع بيانات من 352 موظفاً ذوي مهارات عالية في مؤسسات التصنيع في جمهورية كوريا عبر استطلاع إلكتروني. استخدم الباحثون نمذجة المعادلة الهيكلية لتقييم صحة الفرضيات المطروحة. أظهرت النتائج أن تواضع المشرف يرتبط بشكل إيجابي مع رضا الموظف، بينما يرتبط الإشراف السيء بشكل سلبي مع رضا الموظف، مما يبرز دور الرضا الوظيفي كوسيط في العلاقة بين تواضع المشرف والإشراف المسيء وإبداع الموظف.
- **في حين هدفت دراسة البوشي وبوبشيت (2018)** إلى استكشاف مستوى ممارسة القيادة الإبداعية وسبل تعزيزها في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعة للمهارات القيادية الإبداعية كان مرتفعًا. كما أوصت الدراسة بضرورة وضع آليات تطويرية لتنمية هذه المهارات الإبداعية.

- **هدفت دراسة الرقاص والعيسى (2018)** إلى استكشاف مستوى امتلاك القيادة الإبداعية وفاعلية الذات الإبداعية لدى الهيئة الإشرافية في التعليم العام. تم اختيار عينة عشوائية تضم (122)مشرفة تربوية، واستخدمت الدراسة مقياس القيادة الإبداعية الذي أعده السلمي (2012). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفات التربويات لسمات القيادة الإبداعية بناءً على متغير الوظيفة.
- **في حين هدفت دراسة قام بها فيمكوه وزملاؤه (2015)** إلى تطوير برامج تعزز القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس ومؤسسات الحكم المحلي في تايلاند، بالإضافة إلى المدارس التي تتبع هذه المؤسسات. كما استكشفت الدراسة الظروف المثلى لتعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في المؤسسات غير الحكومية، ووضعت برنامجًا يهدف إلى تعزيز الإبداع والقيادة. استخدمت الدراسة استبانات كأداة لجمع البيانات، وشملت عينة الدراسة مديري المدارس، ونواب المديرين، ورؤساء المناطق التعليمية. أظهرت النتائج أن الأداء قد تحسن بشكل ملحوظ بعد تنفيذ البرنامج، وأوصت الدراسة بأن يتم تطوير السلوك الإيجابي لدى مديري المدارس من خلال التعاون في إنشاء برنامج يركز على تعزيز القيادة الإبداعية بناءً على الاحتياجات المحددة.
- **وأجرى مارلون (2016)** دراسة تهدف إلى تحديد خصائص البيئة المدرسية التي تعزز الإبداع في المدارس الثانوية في شمال نيجيريا. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من 214 فردًا، شملت مديري مدارس ومشرفين تربويين وقيادات تربوية أخرى. توصلت الدراسة إلى وجود خصائص تعزز الإبداع في المدارس، وأظهرت أن من أهم هذه الخصائص هو الاعتماد على التقنيات الحديثة وتحفيز المعلمين على تقديم أفكار مبتكرة.
- **وقدمت جارفس (2015)** دراسة بعنوان "تحليل الأساليب المختلطة في القيادة الإبداعية" في مدرسة ميوري بجامعة اليسينوود جلف، بهدف التعرف على جاهزية إدارات المدارس في الولاية لمواجهة متطلبات القيادة الإبداعية في القرن الحادي والعشرين. تم ذلك من خلال قياس قدراتهم الإبداعية والأساليب والممارسات الإبداعية الحالية. شملت العينة 12 من إدارات المدارس العامة ومعلميها، واستخدمت استبانة لقياس أنماط الإبداع كأداة للدراسة. أظهرت النتائج أن المعلمين يتفوقون على متوسط مستوى الإبداع لدى الإداريين. وأوصت الدراسة بضرورة استثمار القدرات الإبداعية والقيادية لكل من المعلمين والإداريين على حد سواء.

التعليق على الدراسات السابقة:

تظهر الدراسات السابقة أنها تناولت موضوع القيادة الإبداعية في مجتمعات متنوعة، مستخدمة مناهج وأدوات بحثية مختلفة. وقد سعت بعض هذه الدراسات إلى قياس مدى ممارسة القيادة الإبداعية، بينما استكشفت دراسات أخرى التحديات التي تواجه القيادة عند تصنيف هذا النوع من القيادة. كما هدفت دراسات أخرى إلى فهم كيفية تنمية القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس والمؤسسات التعليمية، مع التركيز على خصائص البيئة التي تعزز الإبداع. بالإضافة إلى ذلك، بحثت بعض الدراسات في العلاقة بين القيادة الإبداعية وسلوكيات ومخرجات تعليمية أخرى. وقد أسهمت هذه الدراسات في تشكيل مشكلة البحث ومنهجيته.

تساهم هذه الدراسة في تعزيز الأدب النظري المتعلق بالموضوع، مما يتيح الاستفادة منها في مناقشة نتائج البحث الحالي. كما اعتمدت الدراسة على الدراسات السابقة لتكوين خلفية جديدة حول مشكلة البحث، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية. وتفردت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات من خلال اعتمادها على منهج البحث النوعي وفق النظرية المجذرة، بينما استخدمت معظم الدراسات التي اطلع عليها الباحثان المنهج الوصفي. كما تميزت الدراسة باستخدام المقابلة كأداة لجمع البيانات، في حين اعتمدت معظم الدراسات السابقة على الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات. علاوة على ذلك، تختلف هذه الدراسة عن غيرها من حيث المجتمع والحدود.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على منهجية البحث النوعي لتحقيق أهدافها بشكل مناسب. تم إجراء (13) مقابلة مع عشرة من مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الطائف، حيث تم تسجيل المقابلات باستخدام جهاز تسجيل بعد الحصول على موافقتهم لأغراض البحث. استغرقت كل مقابلة ما بين (55-75) دقيقة، وتم الاكتفاء بـ (12) مشاركًا نظرًا لتشبع البيانات وتكرارها. تم توثيق المقابلات عبر التسجيل الصوتي بعد الحصول على إذن المشاركين، بالإضافة إلى تسجيل الملاحظات المهمة.

تم تحليل البيانات يدويًا، حيث تمت مراجعة المقابلات بعد تفريغها عدة مرات مع تدوين الملاحظات والانطباعات. لوحظ وجود اتساق كبير بين الأسئلة والإجابات المقدمة من المشاركين، مما أدى إلى تحديد موضوعات رئيسة تتفرع منها موضوعات فرعية.

لضمان موثوقية النتائج، تم الاستعانة بمدير آخر غير مشارك في الدراسة لترميز البيانات ومقارنتها بالرموز المدونة، حيث كانت نسبة التوافق مرتفعة جدًا. كما تم التحقق من النتائج من خلال مراجعة الاتساق الداخلي مع الأدبيات التربوية السابقة، مما ساهم في الانتقال إلى التحليل الشامل وتفسير النتائج بناءً على البيانات ومعانيها. بناءً على رؤية شاملة للبحث، تم وضع توصيات استنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية.

اعتمدت الدراسة على منهج البحث النوعي باستخدام أسلوب النظرية المجذرة، وهو نهج استقرائي يهدف إلى فهم البيانات المسجلة حول الظاهرة الاجتماعية وبناء نظريات تتعلق بها. وقد أسس هذا الأسلوب كل من جليسر وشتراوس (Glaser & Strauss, 1967) وتم تطويره لاحقًا بواسطة شتراوس وكوربن (Strauss & Corbin, 1990).

تم تقسيم البيانات المكتوبة إلى سلسلة من الرموز والمفاهيم والفئات باستخدام أساليب الترميم والترميز المفتوح، حيث تم من خلالها تحديد المفاهيم والأفكار الأساسية المرتبطة بالظاهرة المدروسة، وهي مؤشرات القيادة الإبداعية. بعد ذلك، تم فحص البيانات المكتوبة لتحديد المفاهيم المتكررة، وتم استخدام الألوان لتمييز استجابات المشاركين، مما ساعد في تجميع الرموز المفاهيمية المتشابهة في فئات. في المرحلة الثانية، تم تطبيق الترميز المحوري، حيث تم تنظيم الفئات والفئات الفرعية لتكوين علاقات سببية تتعلق بالظاهرة المراد دراستها.

تشير مؤشرات القيادة الإبداعية إلى المرحلة الثالثة، وهي مرحلة الترميز الإنتقائي، حيث يتم تحديد الفئة المركزية وربطها بشكل تسلسلي ومنظم ومنطقي مع الفئات الأخرى. تستمر عملية ترميز البيانات الجديدة وتنقيح النظرية حتى الوصول إلى مرحلة التشبع، وذلك بعد إجراء تحليل شامل لجميع المقابلات مع المشاركين، والتي بلغ عددها عشر مقابلات. في مرحلة التشبع، لا يحدث أي تغيير في الفئات أو العلاقات القائمة عند إضافة بيانات جديدة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في تعليم محافظة الطائف، والذين يبلغ عددهم (1208) مدير ومديرة في العام الدراسي 2025/2024.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ثلاثة عشر مديرًا ومديرة من قطاع التعليم في محافظة الطائف، وقد تم اختيارها بشكل مقصود. استخدمت المقابلة شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات، حيث تُعتبر هذه الطريقة فعالة لجمع المعلومات بشكل منظم ودقيق. شملت أسئلة الدراسة ثلاثة أسئلة تهدف إلى قياس مؤشرات القيادة الإبداعية، بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول المعوقات التي تواجه هذه القيادة، وسؤال آخر يتعلق باقتراحات المديرين والمديرات لتعزيزها.

أداة الدراسة:

صدق الأداة:

قام الباحث بعرض أسئلة المقابلة على خمسة محكمين متخصصين في القيادة والإدارة التربوية لفحص مدى صدقها. وقد أقر المحكمون بصلاحية الأسئلة وملاءمتها، وقدموا بعض الاقتراحات والملاحظات التي ساعدت الباحث في إعادة صياغة بعض الأسئلة، مما أدى إلى الوصول إلى الصيغة النهائية.

المعايير الأخلاقية:

تشمل المعايير الأخلاقية للبحث العلمي (COPE) مجموعة من المبادئ الأساسية، مثل النزاهة العلمية، والالتزام بالخصوصية، والعدالة، والشفافية، والاحترام المتبادل، وسرية المعلومات. كما تضمن هذه المعايير حق أي مشارك في الانسحاب من الدراسة في أي وقت يرغب فيه، بالإضافة إلى الحفاظ على الموضوعية طوال فترة البحث واستخدام الاقتباسات بشكل صحيح في النص.

ثبات الأداة:

الثبات عبر الزمن:

عاد الباحث إلى المقابلات وجداول التحليل بعد مرور أسبوعين، وأعاد إجراء التحليل، ولكن هذه المرة بطريقة تشاركية. وقد أسفرت هذه العملية عن تطابق بين التحليلين الأول والثاني، مع إدخال بعض التعديلات الطفيفة على المجالات الفرعية، مما يعزز من ثبات تحليل المقابلات على مر الزمن.

الترميز:

يمكننا توضيح آلية الترميز المستخدمة في هذه الدراسة من خلال النماذج التالية التي قدمها الباحث:

1. **مرحلة الترميز المفتوح (Open Coding)**

تم تحليل البيانات الخام الناتجة عن المقابلات وتفكيكها إلى رموز أولية مستمدة من نصوص المشاركين. ومن بين الرموز الأولية التي تم تحديدها، نجد:

- الطلاقة الفكرية: القدرة على التفكير السريع واتخاذ القرارات.
- الحساسية للمشكلات: التعرف المبكر على التحديات.
- المثابرة: الإصرار في مواجهة العقبات.
- المبادرة في العمل: التحرك الذاتي لتحسين الأداء.
- الأصالة: العمل بأمانة وابتكار بعيدًا عن التقليد.

2. **مرحلة الترميز المحوري (Axial Coding)**

تم ربط الرموز الأولية ببعضها من خلال محاور وعلاقات سببية، مما ساعد في تنظيمها ضمن فئات رئيسية:

- الطلاقة الفكرية ← تعزز القدرة على اتخاذ قرارات سريعة وملائمة.
- الحساسية للمشكلات ← تؤدي إلى ابتكار حلول فعالة.
- المثابرة ← تمكن المدير من التغلب على الصعوبات وتحقيق الأهداف رغم التحديات.

3. مرحلة الترميز الانتقائي (Selective Coding)

تم اختيار الفئة المركزية التي تفسر الظاهرة المدروسة، وهي: **"ممارسات القيادة الإبداعية كعامل رئيسي لتحسين الأداء المدرسي ومواجهة تحديات البيئة التعليمية."**

تم دمج جميع الفئات والعلاقات تحت هذه الفئة المركزية، مما أدى إلى تطوير نموذج نظري مبدئي متكامل. ويمكن توضيح ذلك من خلال النموذج المرفق:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مظاهر القيادة الإبداعية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الحكومية بالطائف؟

أظهرت نتائج المقابلات مع المشاركين، بعد إجراء التحليل باستخدام النظرية المجذرة والترميز الانتقائي، وجود عدة مؤشرات للقيادة الإبداعية كما أشار إليها المشاركون.

أولًا: الطلاقة الفكرية

أظهرت نتائج التحليل باستخدام نظرية الطلاقة الإبداعية كأحد المؤشرات الأساسية في القيادة الإبداعية، أن الطلاقة الفكرية تُعتبر من الصفات الضرورية التي ينبغي أن يتحلى بها مديرو المدارس. وقد أشار المشاركون إلى أن هذه الطلاقة تساعدهم في تحليل المعلومات بسرعة واتخاذ قرارات صائبة ومناسبة في ظل الظروف المتنوعة التي يواجهونها.

ورأى المشاركون أنه من الضروري تنمية الطلاقة الفكرية لدى مديري المدارس من خلال توفير بيئة تعليمية وتدريبية تشجع على التفكير النقدي والإبداعي، وهو ما يتفق عليه غالبية المشاركين. كما أكدوا على أهمية توفير فرص للتنظيم المستمر والتحسين.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تسهم التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات والتعلم الآلي في تعزيز الطلاقة الفكرية لدى مديري المدارس، من خلال تقديم معلومات وتحليلات مفيدة تُستخدم في اتخاذ القرارات الصائبة.

يمكن تعزيز الطلاقة الفكرية لدى مديري المدارس من خلال التعاون مع زملائهم في المهنة والمشاركة في المناقشات والندوات وورش العمل التي تشجع على التفكير النقدي والجماعي وتبادل الخبرات والأفكار. بشكل عام، ينبغي أن يتمتع مدراء المدارس بالقدرة على التعامل مع التحديات والمشكلات المتنوعة بفعالية وملاءمة، مما يتطلب منهم الطلاقة الفكرية والقدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت المناسب.

أشار أحد المشاركين إلى سعيه المستمر نحو التميز والإبداع في العمل، مستخدمًا جميع الطرق التي يراها مناسبة. وقد ساعدته مهاراته ومعارفه السابقة في التغلب على المشكلات التي تواجهه. يسعى للاستفادة من جميع الأفكار لتطوير الفكرة الأفضل، حيث يعتبر العمل الجماعي أساس نجاحه. يعبر عن أفكاره من خلال الحوار مع الآخرين، ويستخدم شتى الوسائل لإقناعهم إذا كان مقتنعًا بفكرته. يبذل قصارى جهده، بالتعاون مع جهود الآخرين، لتحقيق أعلى مستويات الجودة في العمل. يستفيد من الخبرات السابقة ويعبر عن آرائه من خلال النقاش والمشاركة في أي عمل.

تتوافق هذه النتيجة مع دراسة العقاد والحيلة (2020)، التي أظهرت أن مديري ومديرات المدارس يمتلكون القدرة على استنباط الأفكار، بالإضافة إلى مهارات الإقناع واستخدام خبراتهم في حل المشكلات. كما أنهم يعتمدون على أسلوب العصف الذهني لتحفيز التفكير داخل المدرسة. وتدعم هذه النتائج أيضًا دراسة كونلنج (2020)، التي أكدت أن استخدام استراتيجيات القيادة الإبداعية من قبل مديري المدارس الابتدائية يعزز من إبداع المعلمين.

ثانيًا: الحساسية للمشكلات

أظهرت نتائج التحليل باستخدام النظرية المجذرة أن الحساسية للمشكلات تُعتبر من أبرز المهارات التي ينبغي أن يتحلى بها القادة الإبداعيون. فهي تعينهم على التعرف على التحديات والمشكلات المتنوعة التي تواجه المدرسة، مما يمكّنهم من ابتكار حلول فعّالة وإبداعية. تشمل الحساسية للمشكلات عدة جوانب، منها القدرة على التحليل والتفكير النقدي، حيث أشار أحد المشاركين إلى ضرورة أن يمتلك القائد الإبداعي مهارات تحليل المعلومات والتفكير النقدي لفهم الأسباب التي تؤدي إلى المشكلة، وبالتالي العمل على تطوير حلول مبتكرة. كما تتطلب الحساسية للمشكلات القدرة على الاستماع والتواصل، إذ ينبغي على القائد الإبداعي أن يكون متفهمًا لآراء وملاحظات واقتراحات الموظفين والعملاء والشركاء، وأن يتمتع بمهارات تواصل فعّالة لفهم المشكلات وإيجاد حلول إبداعية لها.

حيث أشارت غالبية الإجابات إلى أهمية دراسة المشكلة بشكل دقيق بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية، ووضع خطة شاملة لذلك. يتضمن هذا التعاون استشارة الزملاء أو المسؤولين واختبار الحلول المناسبة. كما تم التأكيد على ضرورة إعداد خطة طوارئ تحسبًا لحدوث أي مشكلات مستقبلية.

وفي هذا السياق، ذكرت إحدى مديرات المدارس أنها عندما تواجه مشكلة لا تستطيع حلها، فإنها لا تتردد في الاستشارة وطلب النصيحة. حيث تستمع إلى آراء الجميع دون التقليل من أهمية أي رأي قد يسهم في إيجاد الحل. وتعمل على وضع خطة مناسبة بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية، حيث يتم طرح الحلول والبدائل حتى الوصول إلى الحل الأمثل. وتؤكد أن كل مشكلة تتطلب آلية معينة للحل، لذا تقوم بجمع المعلومات اللازمة واستشارة أعضاء الهيئة التدريسية لاختيار الحل الأفضل.

تتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القيروان (2023)، التي تهدف إلى قياس مدى ممارسة القيادة التربوية الإبداعية من قبل مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في لواء بني كنانة. حيث أظهرت الدراسة أن الحساسية تجاه المشكلات كانت مرتفعة، مما يعكس قدرات هؤلاء القادة على سلوكياتهم وتصرفاتهم، كما تبين من خلال آراء المشاركين في الدراسة قدرتهم على مواجهة التحديات المدرسية.

ثالثًا: المثابرة

تُعتبر المثابرة من الصفات الأساسية التي ينبغي أن تتحلى بها مديرة المدرسة، كما أشار المشاركون في النقاش. فهي تعزز قدرة المديرين على الاستمرار في السعي نحو تحقيق الأهداف المنشودة. وأوضحت إحدى المديرات أنه رغم التحديات والصعوبات التي تواجهنا في المدارس، يجب أن نتمسك بالإصرار على النجاح. من الضروري أن يمتلك المديرون القدرة على تحقيق الأهداف المحددة وعدم الاستسلام أمام العقبات.

أشار معظم المشاركين إلى أهمية أن يكون المدير ملتزمًا بعمله، حيث يسعى لتحقيق الأهداف المحددة والمساهمة في تحسين الأداء العام للمدرسة. يجب أن يتمتع المدير بمهارات التخطيط والتعليم بفعالية، مع ضمان اتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت المناسب. كما ينبغي أن يكون قادرًا على التكيف مع التغيرات والظروف المتقلبة التي قد تواجه المدرسة.

يجب على المدير تعزيز مهاراته ومعرفته لتحسين أدائه وتحقيق الأهداف المحددة. تُعتبر المثابرة من الصفات الأساسية التي ينبغي أن يتحلى بها مدير المدرسة، حيث تساهم في تحقيق النجاح والتميز في العمل. وقد أشار أحد المدراء إلى أنه قادر على تحمل ضغوط العمل، ويعمل حتى في أوقات غير أوقات الدوام الرسمي. ويعتبر نفسه شخصًا ملتزمًا وقادرًا على التعامل مع الضغوط بشكل كبير. وعندما يشعر بالضغط، يسارع إلى تكليف الوكيل أو الموجه الطلابي أو رائد النشاط كلًا فيما يخصه وبقية المعلمين بالمهام المناسبة لتخفيف العبء عنه.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة البربري (2021)، حيث تؤكد أن قيادة المدرسة تؤدي دورها القيادي الإبداعي بفعالية، مستفيدة من المعارف والخبرات والمهارات التي تعزز قدرتها على إدارة العمل المدرسي بكفاءة واجتهاد. كما تسهم في التفكير الإبداعي وحل التحديات من خلال أفكار جديدة.

رابعًا: المبادرة في العمل

يبادر مدير أو مديرة إلى اتخاذ الخطوات الضرورية لتحقيق أهداف المدرسة وتعزيز أدائها، وهو ما اتفق عليه المشاركون عند سؤالهم عن كيفية المبادرة في العمل. وقد أوجز المدراء النقاط الأساسية التي يمكن أن يتبعها المدير المدرسة ليكون مبادرًا، من خلال وضع خطة عمل واضحة تحدد الأهداف

والإجراءات اللازمة لتحقيقها. تشمل هذه الخطوات تحديد مسؤوليات الفريق وتوزيع المهام على الأفراد بطريقة تضمن الوصول إلى الأهداف المحددة، بالإضافة إلى الاستماع لآراء الفريق واقتراحاتهم والعمل على تنفيذها إذا كانت تسهم في تحسين أداء المدرسة. كما يشجع المدراء على الابتكار والإبداع، ويقدم الدعم اللازم للأفراد لتطوير مهاراتهم وإضافة قيمة للمدرسة. ويعتبر الاستثمار في تكنولوجيا التعليم واستخدامها بشكل فعال في عمليات التعليم والتعلم من الأمور الأساسية.

وصرحت إحدى المشاركات إلى أنها تفضل الأعمال غير الروتينية التي يقوم بها القليل من الناس، حيث تقول: "الأعمال الروتينية التي يقوم بها الجميع لا تثير اهتمامي. أؤمن بمقولة 'لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد'، فكل يوم يأتي بأعباء جديدة. لا أسعى في عملي لإرضاء أحد، بل أعمل بدافع ذاتي دون الاكتراث بما قد يقوله المسؤولون عني. أفضّل الانخراط في الأعمال المتجددة وعدم حصر نفسي في الأنشطة التقليدية."

و بشكل عام، تشير نتائج التحليل النوعي إلى ضرورة أن يكون مدير المدرسة دائم المبادرة في العمل، وملتزمًا بتحقيق الأهداف المحددة بفعالية، مع تقديم الدعم اللازم للفريق.

تتماشى هذه النتيجة مع دراسة العاصي والألمي (2000)، التي تؤكد على أهمية أن يسعى قادة المدارس إلى تقديم أفكار غير تقليدية لتعزيز تطوير العمل.

رابعًا: الأصالة

تُعرَّف الأصالة في عمل مدير المدرسة، وفقًا لما أشار إليه المشاركون، بأنها أداء المهام والواجبات بأمانة وصدق، بما يتماشى مع مبادئه وقيمه الشخصية والمهنية. يجب على المدير أن يسعى لتحقيق أهداف المدرسة بنزاهة وشفافية ومسؤولية. كما ينبغي أن يكون لديه خلفية تربوية، وقادر على توفير بيئة تعليمية سليمة وعادلة. من الضروري أن يمتلك المدير/ة القدرة على التعامل بإنصاف مع جميع أفراد المدرسة، وضمان تكافؤ الفرص للجميع، مع الالتزام بالمبادئ والقيم الأخلاقية والمهنية المرتبطة بمهنة التعليم وتطبيقها في جميع جوانب عمله. يجب أن يعمل بجد واجتهاد لتحقيق أهداف المدرسة وتحسين أدائها، مع إظهار الاحترام والتقدير لجميع أفراد المجتمع المدرسي، وتشجيعهم على تحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية. كما قالت إحدى المديرات: "عادةً ما أستقبل جميع الاقتراحات المتعلقة بالمواضيع المختلفة، ولم أرفض أي فكرة من قبل. أؤمن بأهمية حرية التعبير ولا أضع حدودًا أمام أي رأي. تثيرني الأفكار الإبداعية الفريدة، وأميل إلى استخدام أساليب متنوعة، خاصة العربية والإبداعية، لتطوير أفكار جديدة. أسعى دائمًا للتعمق والتحديد، مهما كانت التحديات".

وقد أفاد المشاركون بأن مدير المدرسة يعمل بأمانة وصدق، ويسعى جاهدًا لتحقيق أهداف المدرسة بطريقة تتسم بالنزاهة والشفافية مع جميع أفراد المجتمع المدرسي.

تتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه العقاد والحيلة (2022) بشأن مستوى امتلاك القيادة الإبداعية وفاعلية الذات الإبداعية لدى الهيئة التدريسية، حيث تُعتبر هذه النتائج مثالًا حيًا على الأخلاق والمهنية في مجال التعليم. كما تعكس حرص قيادة المدرسة على تعزيز التشاركية وبناء علاقات متينة مع العاملين، بالإضافة إلى تقوية الروابط الاجتماعية بينهم داخل المدرسة. تكشف الاستجابات السابقة عن وجود مؤشرات للقيادة الإبداعية لدى غالبية مديري المدارس الذين تمت مقابلتهم، مثل الطلاقة الفكرية، والحساسية للمشكلات، والمبادرة في العمل، والمثابرة، والأصالة. وتتماشى هذه المؤشرات التي ظهرت من خلال إجابات المشاركين مع دراسة القيروان (2022)، حيث أظهرت النتائج أن أصالة الأفكار والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات تعد عناصر أساسية في توليد الأفكار الإبداعية. وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة المهنا (2020)، التي أكدت على ضرورة توافر مهارات قيادية وإبداعية في مدير المدرسة كقائد تربوي. يجب أن يتمتع المدير بقدرة على مراقبة تنفيذ الخطة المدرسية الموضوعة لتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى تقديم الدعم والمساعدة للمعلمين والعاملين في المدرسة، مما يسهم في تعزيز كفاءتهم وقدراتهم على الأداء والإنتاج، والعمل المستمر على التطوير والتحديث وفق أسس علمية ومنهجية.

كما أظهر تحليل استجابات المشاركين أن ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في تعليم محافظة الطائف، وفقًا للمجالات التالية: الأصالة، الطلاقة الفكرية، المرونة، الحساسية للمشكلات، والمثابرة، جاءت بدرجة عالية، مما يتوافق مع نتائج دراسة البوشي وبوبشيت (2018).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها نوعية، حيث ساهمت المقابلات والتحليل المفتوح والمحوري والانتقائي في التعرف على السمات القيادية المبدعة. تتمثل هذه السمات في قدرة القائد على التغيير والتطوير والتجديد والإصلاح في التفكير والممارسة، مما يؤدي إلى تحقيق تطورات كمية ونوعية في مجالات العمل. يهدف ذلك إلى حل المشكلات وتهيئة المناخ المناسب لتلبية احتياجات المرؤوسين والبيئة المحيطة. تسهم هذه القيادة الإبداعية في تمكين القائد من الخروج من قيود التقليد والروتين، مما يساعده على ابتكار أفكار وحلول جديدة لمواجهة التحديات المختلفة، خاصة في ظل طبيعة عمل المدير وتعقيد مهامه وقلة الموارد المتاحة، كما أشار إليه الصومالي وآخرون (2020).

نتائج السؤال الثاني: ما التحديات التي تعيق تحقيق القيادة الإبداعية في البيئة المدرسية؟

استنادًا إلى هدف الدراسة الذي يركز على تحديد التحديات التي تواجه القيادة الإبداعية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في محافظة الطائف، توصل تحليل البيانات المستند إلى المقابلات إلى تحديد ثلاثة تحديات رئيسية للقيادة الإبداعية وفقًا لوجهات نظر المديرين الذين تم مقابلتهم.

التحديات التنظيمية:

تتضمن التحديات التنظيمية التي يواجهها مدراء المدارس في سعيهم لتحقيق الإبداع الإداري، وفقًا لوجهات نظرهم، مقاومة الجهات الإدارية العليا للتغيير الثقافي داخل المدرسة. كما تبرز قلة الدورات التدريبية المتاحة لمديري المدارس في مجال الإبداع، بالإضافة إلى كثرة الأعمال المطلوبة التي تحد من فرص الابتكار الإداري.

أيضًا، يُعتبر غياب قسم متخصص في وزارة التربية يركز على الإبداع الإداري من العوامل المعيقة، فضلًا عن نقص الإمكانات المادية والبشرية المتخصصة في كل مدرسة، مما يعيق تطبيق أساليب القيادة الإبداعية. وأشار المشاركون إلى أن الأعمال الروتينية والمكتبية التي تُكلف بها مديري المدارس تقلل من فرص استخدام الإبداع الإداري، مما يدفعهم إلى الاعتماد على أساليب الإدارة التقليدية بشكل مستمر.

علاوة على ذلك، فإن افتقار إدارات التعليم إلى قيادات مؤهلة تدعم التغيير وتبتعد عن الأساليب التقليدية في الإدارة يُعد عائقًا أمام تطبيق عناصر الإبداع الإداري في العملية التربوية. وأوضح أحد المشاركين أن الضغوط الوظيفية قد تمنع القادة من تحقيق الأهداف وتعيقهم عن الابتكار والإبداع، حيث يلتزمون بشكل حرفي بالقوانين والأنظمة.

تتعارض الدرجة مع صفات القائد المبدع، وأحيانًا أشعر أننا مجرد مديرين بالاسم فقط، حيث نجد صعوبة في اتخاذ أبسط القرارات في مدارسنا. كيف يمكننا أن نتوقع من المدير أن يكون قائدًا فعالًا في ظل وجود أعضاء غير متعاونين وغياب الدعم البشري أو المادي؟ هناك حاجة ملحة لتدريب فريق قادر على التكيف مع التغييرات، لأن التغيير هو ما يعزز القيادة الإبداعية. من بين العوائق التي تعترض تطبيق القيادة الإبداعية، نجد دائرة الصلاحيات المحدودة التي تُعطى لنا، مما يجعلنا نشعر بأننا مفيدون إلى حد ما، ولكن غير قادرين على التعبير عن أفكارنا وإبداعنا.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة عمر (2022)، التي أظهرت أن أبرز العوائق التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإنتاج الإداري، من وجهة نظرهم، تتعلق بالعوامل التعليمية والبيئة الشخصية.

التحديات الشخصية:

تواجه المديرين في المدارس تحديات شخصية تعيق تحقيق الإبداع الإداري. وقد تم تحليل هذه التحديات بعد إجراء مقابلات مع المشاركين، حيث تم تسجيل جميع الآراء. من بين هذه التحديات، يمكن أن يُعزى ضعف الإبداع الإداري إلى اعتمادهم على أسلوب التفكير التقليدي، والخوف من التغيير، والخوف من الفشل في تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى التردد في اتخاذ القرارات وحل المشكلات. كما أن نقص الدعم المادي والمعنوي.

ومن هنا أشارت إحدى المديرات إلى أن الخوف من الفشل يدفع البعض إلى اتخاذ قرارات مضمونة النتائج على حساب الإبداع. كما يعكس ذلك ضعف القدرة على التفكير والتصور، مما يؤدي إلى البحث السريع عن حلول للمشكلات دون اتخاذ قرارات مدروسة. بالإضافة إلى ذلك، فإن قلة التدريب وضعف الاهتمام بتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة، فضلاً عن غياب الدعم الجماعي، تُعتبر من العوامل التي تؤثر سلبًا على الإبداع الإداري لدى مديري ومديرات المدارس.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الضويحي (2000)، ودراسة عمر (2022) أن التحديات الشخصية تُعتبر من أبرز العوامل التي تعوق الإبداع الإداري. وهذا يتماشى مع نتائج دراسة القحطاني (2020)، التي أكدت على أن نقص الاهتمام بتشجيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، بالإضافة إلى قلة البرامج التدريبية المخصصة لتطوير القدرات الإبداعية لمديري المدارس، وضعف الروابط بين المدرسة والبيئة المحيطة، تُعد من العوامل المعيقة أيضًا.

التحديات الاجتماعية والثقافية:

أظهرت التحليلات النوعية لاستجابات المشاركين، من خلال استخدام الترميز المفتوح والترميز الرأسي والانتقائي، أن المعيقات الاجتماعية تؤثر سلبًا على الإبداع الإداري. هذه المعيقات ترتبط بالعادات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع، مما يشكل عائقًا أمام إبداع المديرين والمديرات ويحول دون تطوير وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم الإبداعية. غالبًا ما يتجنب المديرون الأفكار التي قد تتجاوز توقعات الآخرين.

كما أشار المشاركون إلى أن قلة اهتمام أولياء الأمور بأبنائهم، والتدخل المفرط في شؤون المدرسة، يمثلان عائقين رئيسيين. بالإضافة إلى ذلك، فإن عدم تقدير المجتمع المحلي لجهود مديري ومديرات المدارس وقلة الدعم المقدم لهم يعدان من العوامل المعيقة. كما أشار المشاركون إلى غياب الدورات التثقيفية حول الإبداع وضعف المستوى الثقافي لدى أولياء الأمور. وقد عبر أحد المشاركين عن هذه المعيقات الاجتماعية بقوله:

يعتبر عدم تأهيل الكوادر التعليمية بشكل كافٍ عائقًا أمام تطبيق القيادة الإبداعية في العديد من الحالات. كما أن ضعف العلاقة بين مدير المدرسة والمجتمع المحلي، وقلة تقدير مديري ومديرات المدارس من قبل الآخرين، بالإضافة إلى ضعف المستوى الثقافي لدى أولياء الأمور، يساهم في هذه المشكلة. يعود ذلك إلى قصور في التنشئة الاجتماعية التي يقدمها الآباء لأبنائهم، مما يؤدي إلى تناقض بين ما تقدمه المدرسة وما يقدمه البيت للطالب من أساليب في التعامل والتربية.

أظهرت نتائج تحليل المقابلات وجود مجموعة من المعيقات التي تواجه مديري ومديرات المدارس، مما يحد من قدرتهم على ممارسة القيادة الإبداعية في بعض الأحيان. وقد تناولت العديد من الدراسات هذه المعيقات، مثل دراسة عمر (2022) التي استهدفت التعرف على التحديات التي يواجهها مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من وجهة نظرهم، حيث تصدرت المعيقات التنظيمية القائمة، تلتها المعيقات الشخصية. كما أظهرت دراسة الصويحي (2020) توافقًا مع النتائج الحالية، حيث أكدت على وجود معوقات شخصية وإدارية تعرقل تطبيق القيادة الإبداعية. وفي دراسة القحطاني (2020)، تم

الإشارة إلى نقص البرامج التدريبية التي تعزز من قدرات مديري المدارس الإبداعية، وهو ما يُعتبر من المعيقات التنظيمية. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت إجابات المشاركين اهتمامًا بتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة، مما يتماشى مع ما تم الإشارة إليه في الدراسة الحالية حول المعيقات الثقافية والاجتماعية.

نتائج السؤال الثالث: ما التوصيات أو الاستراتيجيات المقترحة من المديرين والمديرات لتعزيز ممارسات القيادة الإبداعية؟

أظهر تحليل نوعي لآراء المشاركين في الدراسة حول تعزيز القيادة الإبداعية لديهم مجموعة من الاقتراحات المهمة. من أبرز هذه الاقتراحات تقليل الأعباء الملقاة على عاتق المديرين، وتوفير مصادر للدعم والموارد المالية، ومنح صلاحيات للمديرين لاتخاذ القرارات الإدارية عند الحاجة دون الحاجة للرجوع إلى السلطات العليا. كما تم التأكيد على أهمية الابتعاد عن الواسطة في الترقيات والتعبير عن الآراء، وتطوير القدرة الإنتاجية من خلال الاستماع لوجهات النظر المختلفة لكل موقف وقبول الاقتراحات والأفكار من الآخرين.

كما تم الإشارة إلى أهمية تقديم الحوافز والمكافآت بناءً على تطبيق القيادة الإبداعية أو القيادة الرشيدة، وتعزيز التواصل السريع مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال شراكة حقيقية. وأشارت إحدى المديرات إلى ضرورة زيادة الدعم المادي والمعنوي للكوادر التعليمية، حيث أن لذلك تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا.

حيث تتطلب القدرة على تطبيق القيادة الإبداعية في الإدارات تفويض صلاحيات أكبر مما هو مفوض لنا حاليًا. إن توسيع نطاق صلاحياتنا في اتخاذ القرارات التعليمية والإدارية على جميع الأصعدة والمجالات يسهم في خلق قيادة قادرة على الابتكار. كيف يمكنني إدخال أفكار إبداعية إلى المدرسة بينما يعاني المعلمون من نقص في الإمكانيات المادية؟ لذا، فإن تهيئة الكادر التعليمي وتدريبه يعدان من النقاط الأساسية التي تساهم في تحقيق التغيير والإبداع في المدارس.

تتوافق هذه النتيجة مع دراسة عمر (2022) التي تناولت سبل تعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس، حيث اتفقت الدراستان في النقاط التالية: تشجيع الجهات الإدارية في وزارة التربية والتعليم على قبول ثقافة التغيير في المدارس ودعمها، ضرورة تنظيم دورات تدريبية مخصصة لمديري المدارس في مجال الإبداع، تعزيز العلاقة بين مديري المدارس والمجتمع المحلي، وزيادة عدد الدورات التثقيفية المتعلقة بالإبداع. كما توافقت هذه الدراسة مع دراسة العقاد والحيلة (2020) التي أكدت على أهمية توفير آليات لتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء، وتصميم برامج تدريبية تهدف إلى تحسين أدائهم وتحويلهم إلى قادة مبدعين. وقد اقترح المشاركون في الدراسة السابقة ضرورة تنظيم دورات تدريبية في مجال الإبداع. بناءً على النتائج المستعرضة.

توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

توجد عدة مؤشرات للقيادة الإبداعية يتمتع بها مدراء ومديرات المدارس في تعليم محافظة الطائف، مثل الطلاقة الفكرية، الحساسية للمشكلات، المثابرة، المبادرة في العمل، والأصالة. وقد ظهرت هذه المؤشرات بوضوح من خلال تحليل إجاباتهم بدقة. ومع ذلك، هناك العديد من العقبات والمعيقات التي تعيق تحقيق هذا النوع من القيادة أو تحد من تطبيقه.

التوصيات:

استنادًا إلى النتائج، توصي الدراسة بما يلي:

- تنظيم دورات تدريبية مخصصة لمديري المدارس في مجال الإبداع.
- منح وزارة التعليم صلاحيات العمل اللازمة لتحقيق التمكين الإداري لقادة المدارس.
- إنشاء نظام حوافز يشمل جميع مستويات الإدارة (الدنيا، الوسطى، العليا) يركز على التميز والإبداع في الأداء.
- تقليل الأعمال الروتينية والأعباء الوظيفية على مديري ومديرات المدارس.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو عيادة، هبة. (2022). معايير تربوية مقترحة لاختيار القيادات الإبداعية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 42(2)، 288-299. [CrossRef]

أبو عيادة، هبة، و عبابنة، صالح. (2021). درجة تطبيق القيادة الإبداعية لدى القيادات التربوية في المدارس الأُردنية. *مجلة دراسات لجامعة عمار ثلجي الأغواط*، (99)، 63-87.

البربري، محمد. (2021). القيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرشاقة التنظيمية بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث في محافظة الشرقية. *المجلة التربوية جامعة أسيوط*.

البلهد، نورة. (2020). تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء القيادة الإبداعية. *مجلة الفتح*، 84، 155-193.

جامع، محمد. (2019). *البحوث النوعية ودراسة الحالة، قسم التنمية الريفية*. كلية الزراعة، جامعة الإسكندرية، 67-68.

الخثعمي، مسفر، والألفي، أشرف. (2020). القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس في محافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية)، *المجلة العلمية*، 36(1)482-508.

رصاص، علي. (2020). أساليب القيادة الإدارية لربات الأسر وعلاقتها بالحد من أنماط التنمر كما يدركها الأبناء. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (18)،57-99.

الرقاص، خالد والعيسى، ريم. (2018). القيادة الإبداعية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى المشرفات التربويات في التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*، 30(4) 649-668

السلمي، أحمد. (2022). تطوير الجدارات الإدارية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة بيشة في ضوء متطلبات القيادة الاستراتيجية :تصور مقترح. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 2(7) 531-571.

الصومالي، صباح، وباجينيد، أريج، وزكي، خديجة. (2020). دور القيادة الإبداعية في تحسين أداء العاملين دراسة تطبيقية على مستشفيات القطاع الخاص بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، 28(3)، 2410-5198.

الضويحي، عائشة. (2020). معوقات تطبيق القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة لابتدائية "دراسة وصفية على عينة من منسوبات التعليم في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*، 244،82-264.

الطنبور، جودت، والشريفي، مهدي. (2018). *الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان وعلاقته بإدارة التغيير ومقاومته (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة الشرق الأوسط، عمان-151.

العفاد، عبد الله والحيلة، سارة. (2022). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء في ضوء مدخل الإبداع الإداري. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، 2(13)، 77-103.

عمر، إيناس. (2022). المعوقات التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من وجهة نظرهم. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية*، 2(1) 143-164.

غادة، البوشي، والجوهرة، بوبشيت. (2018). درجة ممارسة القيادة الإبداعية وسبل تطويرها في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة البحث العلمي في العربية*، (19)، 607-642.

الفيروان، منيرة. (2022). درجة ممارسة القيادة التربوية الإبداعية لدي مديري المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء بني كنانة. *البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية* (. 38(10). 2307-4647.

القحطاني، محمد. (2020). تنمية الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة. *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، 36(11)، 61-97.

المريخي، غنام. (2022). دور القيادة الإبداعية في تعزيز الريادة الاستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية*، 4(2)10.21608،127.

المهنا، متعب. (2020). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة*، 3(1) 235-303

وزارة التعليم .(2022) .*الدليل التنظيمي والإجرائي لمدارس التعليم العام (الإصدار الرابع)* .وزارة التعليم.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Jarvis, T. L. (2015). *A mixed methods analysis on Creative Leadership and Missouri School Administrators*. Lindenwood University.

Mahdi. O., Nassar, I., & Al-Mosafer, M. (2021). Strategic leadership capabilities and sustainable competitive advantage in private universities. *Academy of Strategic Management Journal,* 20 (2), 1-22.

Marlon, J.(2016). Creative at Secondary School. *International Specialized Journal in Educational Sciences,* (3) 189-230.

Miao, S., Komil ugli Fayzullaev, A., & Dedahanov, A. T. (2020). Management characteristics as determinants of employee creativity: The mediating role of employee job satisfaction. *Sustainability*, *12*(5), 1948.

Phimkoh, P., Tesaputa, K., & Somprach, K. O. (2015). Program development for enhancing creative leadership among school administrators in local government organizations of Thailand. *The Journal of Behavioral Science*, 10(2), 79-94.

Qingling, Z. (2020). Creative leadership strategies for primary school principals topromote teachers'creativity in Guangxi, China. *Kasetsart Journal of Social Sciences,* 5 (41) 275–281.

Ye, P., Liu, L., & Tan, J. (2022). Creative leadership, innovation climate and innovation behaviour: the moderating role of knowledge sharing in management. *European Journal of Innovation Management,* 25(4), 1092-1114. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abu Ayada, H. (2022). Proposed educational criteria for selecting creative leaders. *Arab Universities Union Journal for Higher Education Research*, 42(2), 288–299. [In Arabic]

Abu Ayada, H., & Ababneh, S. (2021). The degree of applying creative leadership among educational leaders in Jordanian schools. *Derrassat Journal – Ammar Thelidji University of Laghouat*, (99), 63–87. [In Arabic]

Al-Affad, A., & Al-Heila, S. (2022). Developing the performance of secondary school principals in the Capital Secretariat of Sana'a in light of the administrative creativity approach. *Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research Journal*, 2(13), 77–103. [In Arabic]

Al-Barbari, M. (2021). Creative leadership as an approach to achieving organizational agility in three-year industrial secondary schools in Al Sharqia Governorate. *Educational Journal – Assiut University*. [In Arabic]

Al-Boushi, G., & Bobshit, A. (2018). The degree of practicing creative leadership and ways to develop it at Imam Abdulrahman Bin Faisal University. *Journal of Scientific Research in Arabic*, (19), 607–642. [In Arabic]

Al-Bulaid, N. (2020). Developing the performance of school leaders in light of creative leadership. *Al-Fath Journal*, 84, 155–193. [In Arabic]

Al-Duwaihi, A. (2020). Obstacles to applying creative leadership among primary school female principals: A descriptive study on a sample of female education staff in Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education – Tanta University*, 82, 244–264. [In Arabic]

Al-Fairwan, M. (2022). The degree of practicing creative educational leadership among public basic school principals from teachers' perspectives in Bani Kenana District. *Scientific Journal for Research and Publishing*, 38(10), 2307–4647. [In Arabic]

Al-Khath'ami, M., & Al-Alfi, A. (2020). Creative leadership among school leaders in Khamis Mushait Governorate from teachers' perspectives (A field study). *Scientific Journal*, 36(1), 482–508. [In Arabic]

Al-Muhanna, M. (2020). The degree of practicing creative leadership among secondary school principals in Kuwait from teachers' perspectives and ways to improve it. *Journal of Educational Sciences – Faculty of Education in Hurghada*, 3(1), 235–303. [In Arabic]

Al-Muraikhi, G. (2022). The role of creative leadership in enhancing strategic entrepreneurship in Saudi universities from the perspective of faculty members. *Journal of the Faculty of Education – Menoufia University*, 4(2), 127. [In Arabic]

Al-Qahtani, M. (2020). Developing administrative creativity among secondary school principals in Saudi Arabia in light of contemporary administrative trends. *Scientific Journal of the Faculty of Education – Assiut University*, 36(11), 61–97. [In Arabic]

Al-Raqqas, K., & Al-Essa, R. (2018). Creative leadership and its relationship to creative self-efficacy among female educational supervisors in general education in light of some variables. *Journal of Educational Sciences*, 30(4), 649–668. [In Arabic]

Al-Somali, S., Bajeenid, A., & Zaki, K. (2020). The role of creative leadership in improving employee performance: An applied study on private sector hospitals in Jeddah, Saudi Arabia. *Islamic University Journal for Economic and Administrative Studies*, 28(3), 2410–5198. [In Arabic]

Al-Sulami, A. (2022). Developing administrative competencies among secondary school leaders in Bisha Governorate in light of strategic leadership requirements: A proposed vision. *Ibn Khaldoun Journal for Studies and Research*, 2(7), 531–571. [In Arabic]

Al-Tanbour, J., & Al-Sharifi, M. (2018). Administrative creativity among private secondary school principals in Amman and its relationship to managing and resisting change (Unpublished master's thesis). Middle East University, Amman.

Jami', M. (2019). Qualitative research and case study. Department of Rural Development, Faculty of Agriculture, Alexandria University, 67–68. [In Arabic]

Ministry of Education. (2022). *Organizational and procedural guide for general education schools* (4th ed.). Ministry of Education. [In Arabic]

Omar, E. (2022). Obstacles facing school principals in achieving administrative creativity from their perspectives. *Middle East Journal for Human and Cultural Sciences*, 2(1), 143–164. [In Arabic]

Rasas, A. (2020). Administrative leadership styles of housewives and their relationship to reducing bullying patterns as perceived by children. *Arab Research Journal in the Fields of Qualitative Education*, (18), 57–99. [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 4, 2025, pp. 651 - 663
www.refaad.com

فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر

The Effectiveness of a Group Counseling Program to Improve the Emotional Intelligence Skills of Early Education Teachers

عائشة بنت محسن الراجحية [1*]، محفوظة بنت راشد المشيقرية[2]

[1] ماجستير إرشاد وتوجيه- جامعة نزوى- سلطنة عمان.

[2] أستاذ الإرشاد والتوجيه المساعد- جامعة نزوى- سلطنة عمان.

*الباحث المراسل: عائشة الراجحية (noorwahuda02@gmail.com)

Aisha Mohsen Al Rajhi[1*], Mahfouza Rashid Al-Mishiqari[2]

[1] Master of Guidance and Guidance, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

[2] Assistant Professor of Guidance and Counseling, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

* Corresponding Author: Aisha Al Rajhi (noorwahuda02@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/1/22	2025/2/2	2025/5/19

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.8

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى قياس مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر بمحافظة مسقط.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (32) معلمة من معلمات التعليم المبكر، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي لقياس مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر، كما بنت الدراسة برنامج إرشادي وطبقته على عينة الدراسة لتحقيق أهدافها.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين الذكاء العاطفي بعد فترة التتبع.

الخلاصة: أوصت الدراسة بتطبيق البرنامج الإرشادي على معلمات التعليم المبكر، كما اقترحت تضمين مهارات الذكاء العاطفي في برامج التدريب وتأهيل المعلمات في المعاهد والجامعات المتخصصة.

الكلمات المفتاحية: *برنامج إرشادي؛ برنامج إرشاد جمعي؛ مهارات الذكاء العاطفي؛ معلمات التعليم المبكر.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to measure the effectiveness of a group counseling program to improve the emotional intelligence skills of early education teachers in Muscat Governorate.

Methods: The study adopted the quasi-experimental approach, and the study sample consisted of (32) early education teachers. The study used the emotional intelligence scale to measure the emotional intelligence skills of early education teachers. The study also built a guidance program and applied it to the study subjects to achieve its objectives.

Results: The results of the study showed that there were statistically significant differences between the experimental and control groups in the post-measurement on the emotional intelligence scale in favor of the experimental group, while no significant differences appeared between the post- and follow-up measurements among the experimental group members, which indicates the effectiveness of the applied guidance program in developing emotional intelligence after the tracking period.

Conclusions: The study recommended applying the guidance program to early education teachers, and also suggested including emotional intelligence skills in training and qualification programs for teachers in specialized institutes and universities.

Keywords*: Counseling Program; Group Counseling Program; Emotional Intelligence Skills; Early Childhood Education Teachers.*

الاستشهاد

Citation

الراجحية، عائشة، المشيقرية، محفوظة. (2025). فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (4)، 651-663.

Al Rajhi, A. M., & Al-Mishiqari, M. R. (2025). The Effectiveness of a Group Counseling Program to Improve the Emotional Intelligence Skills of Early Education Teachers. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 651-663. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.8 [In Arabic]

المقدمة:

يُعد مصطلح الذكاء العاطفي من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام العلماء والمختصين في علم النفس منذ بداية ظهوره، فقد لفت النظر إلى قدرة المرء على النجاح في حياته بالاعتماد الأكبر على مهاراته وقدراته الوجدانية غير المعرفية، ويشار إلى هذا الذكاء بأنه قدرة الفرد على التفهم الوجداني لمشاعره والادراك العميق لحقيقة انفعالات الآخر واستدعاء ردود الفعل الإيجابية والمناسبة للموقف بسهولة، بحيث يتحقق نجاح العلاقة الاجتماعية مع الآخر (الفضلي،2020). وبما أن نجاح المجتمعات يكمن في التأسيس الرصين لمراحل التعليم، فإن مرحلة التعليم المبكر تعتبر قاعدة الأساس للمراحل التعليمية، فقد أثبتت الدول التي أولت عناية خاصة بالتنمية في الأفراد وجعلت من رأس المال البشري موردها الأول أن الاهتمام بمرحلة التعليم المبكر بشكل خاص وبمراحل التعليم بشكل عام هو بداية خطوتها نحو النجاح المستمر، فقد أطلق البنك الدولي (2018) تصنيفًا للبلدان التي ركزت على تنمية رأس المال البشري وأشارت إلى أن الكثير من البلدان تفقد فرصة لخلق حلقة إيجابية بين رأس المال المادي والبشري والنمو وانحسار الفقر. وتشكل مرحلة التعليم المبكر بالنسبة إلى الحكومات فرصة استثمارية ثمينة. وقد ذكرت باشيليت (2022) أن الاستثمارات الذكية للدول تكمن في البرامج التي تستهدف النمو في مرحلة الطفولة المبكرة والتي تؤدي إلى آثار مضاعفة طوال حياة الطفل.

وبطبيعة الحال وبهدف دعم العملية التعليمية ولبناء جيل يمتلك قدرات عالية من مهارات الذكاء العاطفي كان لابد من التركيز على تحسين مهارات الأفراد في مرحلة التعليم المبكر، وجوهر بناء هذا الجيل هو تأسيس المربي الفعال، حيث أكدت دراسة مصطفى (2015) أن أساليب المربي المتبعة في تربية الطفل وتنشئته يكون لها الأثر الأكبر في تشكيل شخصيته، كما أن هذه الممارسات يعزى إليها مستوى الصحة النفسية التي يمكن أن تكون عليها شخصيته كراشد فيما بعد.

وعلاوة على ذلك فإن أهم أسباب تدني جودة التعليم هو ضعف الذكاء العاطفي للمعلم، الذي قد ينتج عن نقص التدريب أو ضغوط العمل أو عدم النضج الشخصية لدية، وتؤكد فوزي (2020) أن عدم فهم المعلم لنفسه وعدم التصالح مع ذاته يسبب قصورًا في أداءه لمهامه التربوية، كما أن على المعلم الحرص على اكتساب مهارات الذكاء العاطفي لتحقيق الصحة النفسية والنضج الشخصي لديه. بالإضافة إلى أنه يقع عليه مسؤولية تحسين مهاراته بشكل عام وبناء علاقات سليمة مع طلابه والذي يعد عنصرًا أساسيًا في التدريس الجيد. ومن المؤكد أن اكتساب المعلمة للصحة العاطفية هو عامل مهم ينعكس إيجابيًا عليها ويرفع مستوى جودة حياتها، ولذا جاءت الدراسة الحالية لقياس مدى فاعلية البرامج الإرشادية في اكساب المعلمة مهارات الذكاء العاطفي.

مشكلة الدراسة:

تواجه معلمات التعليم المبكر تحديات كثيرة في مسيرتهن المهنية، وأبرزها تحدي تحقيق مستوى أداء عالي، وقد كشفت دراسة كوت وماينرز (Cote and Miners, 2006) أن الذكاء العاطفي يرتبط بشكل إيجابي بالأداء، ويرى إجنات وكليبا (Ignat and Clipa, 2012) أن الضغط الاجتماعي على المعلمات ممكن أن يؤدي إلى اضطرابات وتحديات عاطفية، علاوة على ذلك، فإن المطالب المجتمعية تجعل من الصعب على المعلمات تحقيق التوازن بين عواطفهم في العمل، ويشير جولمان (Golmen, 1998) أنه على الرغم من اهتمام بعض التربويين بالتعليم العاطفي، إلا أن هذه البرامج التعليمية ما زالت نادرة حتى الآن، فمعظم المعلمين لا يعرفون شيئًا عنها. لذلك هناك حاجة لتحسين ذكائهم العاطفي حتى يمكن زيادة الأداء وتحقيق نتائج إيجابية مرتبطة بالعمل. في هذا الصدد، يعمل الذكاء العاطفي كأداة مهمة تساعد المعلمين على ضبط عواطفهم ومواجهة التحديات المجتمعية التي تخل بتوازن عواطفهم. بالإضافة إلى ذلك، حدد بيلوك ورامريز (Ramirez and Beilock, 2011) أيضًا أهمية دراسة العواطف في بيئة الفصل الدراسي لفهم أنماط التعلم ودوافع الطلاب. وإذ يعد دور المعلمين مهمًا في تشكيل مواقف وسلوكيات طلابهم. تتبنى المنظمات برامج التدريب والتطوير فيما يتعلق بالذكاء العاطفي لموظفيها، وعلى الصعيد المحلي فقد أوصت دراسة الغافري وآخرون (2020) ودراسة الصوافية (2019) إلى أنه من الضروري أن تكون أحد أولويات المؤسسات التربوية تحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى المعلمات قبل الخدمة وأثناءها.

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في أنها تتناول فئة معلمات التعليم المبكر واللاتي يمثلن الرافد الأكبر لتنمية مهارات الطفل في مرحلة التعليم المبكر، ويذكر خضير(2023) أنه على الرغم من التطوير المستمر في المؤسسات التعليمية إلا أنها تجد صعوبة في ضبط الجانب العاطفي للهيئة التعليمية نتيجة عدم ضبط الوقف التعليمي، وهو ما يؤثر في ضبط جودة المخرجات ويمثل العناية بتأهيل وتدريب المعلمات بشكل خاص تحديًا واقعيًا ناقشه مجلس التعليم (2018) ضمن الاسترتيجية الوطنية للتعليم 2040 ، حيث تم تصنيف تحدي قلة برامج التطوير المهني للكادرالتعليمي ضمن مجال ضمان الجودة وتحسينها، وهو ما أشارت له دراسة العيسري والمعمرية (2021). وللتحقق من احتياج معلمات التعليم المبكر لهذا النوع من التدريب تم زيارة قسم الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم ومن خلال اللقاء مع المعنيين في دائرة التعليم المبكر تم تأكيد أن هذه البرامج التدريبية هي حاجة ملحة للمعلمات. وأكدوا على ضرورة تدريب مهارات المعلمات على مهارات الذكاء العاطفي وذلك لتحسين جودة الأداء وبالتالي تحسين جودة المخرجات التعليمية.

وجري بنا التطرق إلى وجود دراسات قليلة تدرس الكفاءات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين في أدائهم الوظيفي. وفي هذا الصدد يذكر جولمان (Golmen, 1998) وبراكيت وآخرون (Brackett et al, 2011) أنه على الرغم من الأهمية المتزايدة للذكاء العاطفي في مجال التعليم، إلا أن هناك فجوة واضحة في الأبحاث العلمية التي تتناول هذا الموضوع بشكل خاص فيما يتعلق بالمعلمين. هذه القلة في الدراسات بسبب تركيز الأبحاث على جوانب أخرى وصعوبة قياس الذكاء العاطفي باعتبار طبيعته المعقدة ولقلة اهتمام المؤسسات بمثل هذا النوع من المهارات.

وفضلًا عن ذلك، تؤكد دراسات محمد (2022)؛ معظمي وآخرون (Moazami et al, 2021) ؛ عبد الوارث (2008) أن معلمي التعليم المبكر لديهم ضعف في مهارات الذكاء العاطفي بشكل عام وقد أوصت هذه الدراسات بتنظيم برامج إرشادية لمعلمات التعليم المبكر بصفة خاصة والمربين بصفة عامة، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتسد الفجوة بالتركيز على دراسة متغير الذكاء العاطفي لفئة معلمات التعليم المبكر عبر بناء وتطبيق برنامج إرشاد جمعي يتناسب مع عينة الدراسة، وتجيب الدراسة الحالية عن سؤال أساسي وهو: **ما مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر في محافظة مسقط في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر في محافظة مسقط للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة:

- تصميم برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارات الذكاء العاطفي لمعلمات التعليم المبكر.
- التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي يهدف إلى تحسين الذكاء العاطفي لمعلمات التعليم المبكر في محافظة مسقط في سلطنة عمان من خلال القياس البعدي والتتبعي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة في أنها تتناول فئة معلمات التعليم المبكر وتتناول متغير الذكاء العاطفي. كما أنها تضيف إضافة جديدة لما قدم سابقًا من معلومات وأدبيات في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية: تسعى الدراسة لإيجاد حل لتحدي الإعداد الجيد للكوادر التدريسية لمعلمات التعليم المبكر، وكونها دراسة شبه تجريبية فهو يمنحها قوة في صحة النتائج، كما تضيف للمختصين بالتدريب والتأهيل برنامج إرشادي مجرب لتحسين مهارات الذكاء العاطفي.

مصطلحات الدراسة:

- **الفاعلية:** يعرفها باندورا (Pandura, 1986) أنها اعتقاد الناس حول قدرتهم على إنتاج مستويات محددة من الأداء. وعرفها آل ثابت (2015) بأنها القدرة على إحداث تغيير أو أثر قوي. كما عرفها بأنها قوة كافية داخلية تبعث في النفس القدرة على العمل الدؤوب والحركة المستمرة من أجل تحقيق أفضل النتائج على المستوى الفردي والاجتماعي. وتعرف إجرائيًا: أنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في هذا البحث.
- **برنامج الإرشاد الجمعي:** ويعرفها كوري (2019) بأنها برامج مصممة لمساعدة مجموعة من الأفراد على تحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية من خلال التفاعل مع بعضهم البعض وتقديم الدعم المتبادل. تعتمد هذه البرامج على مبدأ أن التفاعل مع الآخرين الذين يواجهون تحديات مشابهة يمكن أن يكون مصدرًا قويًا للدعم والتحفيز. ويعرف إجرائيًا: أنه برنامج إرشاد جمعي تبنيه الباحثة وتطبقه على عينة الدراسة بشكل جماعي لتحقق عن أثره على تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى عينة أفراد الدراسة.
- **الذكاء العاطفي:** ويعرفه جولمان (Golmen, 1995) بأنه مجموعة من المهارات العاطفية التي يتمتع بها الفرد للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة. وعرفه أيضًا بأنه قدرة الفرد على معرفة مشاعره ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذاته وإدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فاعل. ويعرف إجرائيًا: هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص (عينة الدراسة) على مقياس الذكاء العاطفي المعد من قبل حسن (2013) والمطور من قبل الباحثة.
- **معلمة التعليم المبكر:** ويعرفها فهمي (2020) بأنها معلمة مؤهلة تأهيلًا جيدًا ويتم اختيارها وفق معايير محددة تتناسب مع حاجات المرحلة العمرية لطفل ما قبل المدرسة.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: برنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر بمحافظة مسقط بسلطنة عمان.
- الحدود الزمانية: 2025/2024.
- الحدود المكانية: محافظة مسقط بسلطنة عمان.
- الحدود البشرية: معلمات التعليم المبكر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

إن العواطف والانفعالات أكثر تعقيدًا مما نظن، فللوهلة الأولى نظن أننا نعرفها من مظاهرها التي نراها، ولكن الحقيقة أن العواطف والانفعالات متعددة الأبعاد، فهي توجد كظواهر ذاتية وبيولوجية وتعبيرية جزئيًا، ويشير غباري (2019) أن الانفعالات تنبثق كاستجابات للأحداث المهمة في حياتنا اليومية، وتتوقف بناء على زوال أحداث الحياة المهمة، وعليه فإن الانفعالات أيًا كان نوعها تساهم في تحديد مدى عافية الفرد وصحته العقلية، ولها أثر في إدارته لعلاقاته وطريقة تواصله مع الآخرين. ويصف ليفينسون (Levenson,2004) الانفعالات بأنها ظواهر نفسية فسيولوجية تستمر لمدة قصيرة وتمثل طرق الفرد للتكيف مع المطالب البيئية. وعلى العكس من ذلك فإن الذكاء العاطفي هو القدرة على تفهم مشاعر الآخر والتواصل معهم من خلال الإدراك العميق لمشاعرهم. ويذكر جولمان (Golmen, 1995) أن الذكاء العاطفي هو القدرة على فهم مشاعرنا ومشاعر الآخرين وإدارتها بفاعلية، وهو يمتد أبعد من مجرد الشعور بالمشاعر. يشمل الذكاء العاطفي القدرة على التعرف على العواطف، وإدارتها، واستخدامها لتحفيز أنفسنا وبناء علاقات قوية. نشأ هذا المفهوم كبديل للتركيز الحصري على الذكاء الأكاديمي، حيث أظهرت الأبحاث أن القدرة على التعامل مع العواطف تلعب دورًا حاسمًا في النجاح في الحياة، سواء على الصعيد الشخصي أو المهني. ويشمل الذكاء العاطفي عدة أركان أساسية مثل الوعي الذاتي، وضبط الذات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.

نشأة الذكاء العاطفي:

تعود نشأة الذكاء العاطفي إلى مجموعة من الدراسات والبحوث التي بدأتها العديد من الشخصيات الأكاديمية والنفسية في النصف الثاني من القرن العشرين. لكن المفهوم انتشر بشكل أوسع بفضل الكتابات والأبحاث التي قام بها عالم النفس الأمريكي دانييل جولمان في التسعينيات. وتاريخيًا لم يكن هناك اهتمام كبير بالذكاء العاطفي، حيث كانت الدراسات النفسية تركز على الذكاء العقلي (IQ) كعامل أساسي للنجاح في الحياة. ولكن في السبعينات والثمانينات من القرن العشرين، بدأ العلماء في دراسة كيف تؤثر العاطفة على الإدراك والأداء البشري. ظهرت فكرة أن الذكاء العاطفي يتضمن القدرة على التعرف على العواطف، وفهمها، وتنظيمها، واستخدامها بفعالية في العلاقات والتفاعل مع الآخرين. وفي عام 1990، قام علماء النفس بيتر سالوفي وجون مايير بتطوير مفهوم الذكاء العاطفي واعتبر بيتر سالوفي وجون مايير (Mayer & Salovey (2011 هذا الذكاء بأنه القدرة على التعرف على العواطف في النفس وفي الآخرين، واستخدام هذه العواطف في التفكير وحل المشكلات. وقد قدما نموذجًا يركز على أربع مهارات أساسية: الوعي العاطفي، وإدارة العواطف، واستخدام العواطف في التفكير، وفهم العواطف. وبعدها في عام 1995، نشر دانييل جولمان كتابه الشهير "الذكاء العاطفي" الذي قدم فيه فكرة أن الذكاء العاطفي يتضمن مجموعة من المهارات التي تساعد الأفراد على التعامل مع ضغوط الحياة بشكل أفضل، وتحقيق النجاح الشخصي والمهني. واقترح جولمان (Golmen, 1995) في هذا النموذج أن الذكاء العاطفي يتكون من خمس مجالات رئيسية: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والتحفيز، والقدرة على التعاطف، والمهارات الاجتماعية. وتلا ذلك تطوير جولمان لنموذجه حتى استقر على أربع مجالات وهي الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والقدرة على التعاطف، والمهارات الاجتماعية. ومنذ ذلك الحين، شهد المفهوم توسعًا في الأبحاث والممارسات التطبيقية، وأصبح الذكاء العاطفي جزءًا مهمًا من التدريب المهني والتنمية الشخصية. تم التأكيد على أهمية الذكاء العاطفي في العمل الجماعي، وإدارة الصراعات، واتخاذ القرارات، وغيرها من المجالات التي تتطلب التفاعل الإنساني.

أهمية الذكاء العاطفي:

قبل بضع سنوات، كان يُنظر إلى العواطف على أنها خارج الموضوع وغير مناسبة لمكان العمل، ومع ذلك، لم يعد هذا هو الحال اليوم بسبب العمل الشاق للباحثين الذين أثبتوا العكس. ففي عالم اليوم، تعتبر المنظمات الذكاء العاطفي أحد الكفاءات الأساسية لأصحاب الأداء العالي والمحرك الأساسي للعديد من السلوكيات مثل رضا الموظفين وضعفه لدى الموظفين يمكن أن يؤدي إلى تدني مستوى الأداء الوظيفي. ويُنظر إلى الذكاء العاطفي (EI) كمفهوم جديد يتمتع بإمكانات هائلة للنمو في مجال الدراسات الاجتماعية، وقد لفت انتباه عامة الناس وعالم الأعمال والبيئة العلمية. ويُعتبر الذكاء العاطفي حاليًا أحد العناصر الحاسمة للإنجاز في مكان العمل وكذلك في الحياة اليومية. وكما ذكر جولمان (Golmen, 1998) أن الذكاء العاطفي يمكن أن يساعد في الوصول إلى سلوك تكيفي وأداء إيجابي وإنتاجي داخل المؤسسات. وأوضح جولمان أهمية الكفاءة العاطفية لجميع الكوادر في بيئة العمل وهو يمنحهم القدرة على التكيف داخل بيئة العمل في المؤسسات (أبو النصر،2008).

مفهوم الذكاء العاطفي:

تم تقديم مصطلح الذكاء العاطفي (EI) لأول مرة في الأدبيات العلمية في عام 1990. ومنذ ذلك الحين زاد تطوير نماذج الذكاء العاطفي والأبحاث في هذا المجال بشكل كبير. وقد ركزت الصحة العقلية الأمريكية (Mental Health America (2023 عليه كمتغير وعرفته بأنه القدرة على فهم وإدارة الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين. ويعرفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey (2011 بأنه القدرة على إدراك مشاعر الذات والآخرين وتوليدها لمساعدة الأفكار وفهم المشاعر وتنظيمها لتعزيز النمو العاطفي والعقلي، كما عرفه دانيال جولمان (Golman (2009 بأنه القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وتحفيز أنفسنا، وإدارة المشاعر بشكل جيد في أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين. وترى فريدريكسون (Fredrickson, 2009) أن الذكاء العاطفي هو ليس مجرد فهم العواطف وإدارتها وإنما هو القدرة على تعزيز العواطف الإيجابية وتحقيق الازدهار. وخلاصة القول أن جميع التعريفات تتفق بشكل عام في

المفهوم الأساسي للذكاء العاطفي، وجميعها تركز على الفهم العميق للمشاعر الذاتية والقدرة على إدارتها وفهم مشاعر الآخرين والتعامل معهم بناء على الفهم السليم لهذه المشاعر.

نماذج تفسير الذكاء العاطفي:

اقترحت الأدبيات عدة نماذج للذكاء العاطفي، بعضها جديد وبعضها قديم، بعضها موثق بعضها الآخر غير موثق. وقد تم اقتراح عدة نماذج للذكاء العاطفي من بينها نماذج القدرة والسمات الأكثر قبولًا في الأدبيات العلمية. وعلى الرغم من الاتفاق العام على تعريف الذكاء العاطفي، إلا أن هناك اختلافات في كيفية تقسيمه إلى أبعاد. ونذكر هنا أبرز النماذج التي قدمت تفسير لمفهوم الذكاء العاطفي. وتشير فالاتس (Falats,2017) إلى أنه في الوقت الحالي هناك ثلاثة نماذج رئيسية للذكاء العاطفي، وقد ركزت هذه النماذج على الكفاءات والمهارات والقدرات المعرفية وغير المعرفية للفرد، وذلك بهدف معرفة المشاعر التي تحرك السلوك البشري.

ويركز النموذج الأول (نموذج القدرة) على قدرة محددة وهي كيفية إدراك أو استخدام العاطفة، ونذكر هنا نموذج ماير وسالوفي Mayer & Salovey (1997-1998) فقد أفترض ارتباط الذكاء العاطفي بالقدرات المعرفية، وأنه منفصل عن السمات الشخصية ويعبر عن ذلك بالتركيز على الاختلافات الفردية فيما يسميه العملية الإدراكية للمعلومات العاطفية، ويعرف هذا النموذج الذكاء العاطفي بأنه مدى قدرة الفرد على الاعتراف بالعملية الإدراكية واستخدام المعلومات العاطفية المحتملة، ويتكون من أربع قدرات عقلية وهي إدراك أو القدرة على فهم العاطفة، استخدام العاطفة لتسهيل التفكير، فهم العاطفة، إدارة الانفعال. وقد افترض أن أفضل طريقة لقياس الذكاء العاطفي هو استخدام مواقف اختيارية تعتمد على الأداء وقد وضع مقياس خاص به حسب نظريته (الغافري، 2022).

أما النماذج المختلطة للذكاء العاطفي فهي تتجه نحو دمج السمات الشخصية. ومن هذه النماذج نموذج بار-أون (1997) Bar-on الذي عرف الذكاء العاطفي على أنه مجموعة من القدرات غير المعرفية (الشخصية)، ويركز هذا النموذج على المهارات والقدرات التي تمكن الفرد من التكيف مع بيئته الاجتماعية والعاطفية. كما يقسم هذا النموذج الذكاء العاطفي إلى خمسة أبعاد تتمثل في بعد الذكاء الشخصي وبعد الذكاء الاجتماعي وبعد القدرة على التكيف وبعد إدارة الضغوط وبعد الحالة المزاجية (بار-أون ،2007). ويذكر الغافري (2022) أن نموذج بار-أون للذكاء العاطفي أضاف إلى نموذج القدرات المكون الاجتماعي مما جعله أكثر تكاملًا واتساعًا.

ويعتبر نموذج دانيال جولمان (1998-2002) Danial Golmen هو مثال آخر للنماذج المختلطة، وهو النموذج الأكثر شهرة حيث يعتبر جولمان من أبرز الباحثين الذين ساهموا في شهرة مفهوم الذكاء الانفعالي. يقسم جولمان الذكاء العاطفي إلى أربعة أبعاد رئيسية: الوعي الذاتي وضبط الذات والتعاطف والمهارات الاجتماعية، ويعرف جولمان (Golmen, 2005) الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من القدرات التي تشمل القدرة على تحفيز الذات أو التحكم في الاندفاع وتأجيل الاشباع وتنظيم الحالة المزاجية للفرد والحيلولة دون طغيان الضغوط على قدرته على التفكير وكذلك القدرة على التفاعل والأمل. وقد ذكر جولمان مصطلح الكفاءة العاطفية وهي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره بوضوح وفهم مشاعر الآخر، وأشار داماسيو (Damasio, 1994) إلى أن مستوى الكفاءة العاطفية الأبسط يتمثل في القدرة على إدراك المشاعر في سياق التحليل واتخاذ القرار والمستوى التالي هو القدرة على التدخل بفاعلية في حالة قد تكون معقدة من الناحية العاطفية، وعلى مستوى أعلى تنطوي الكفاءة العاطفية على قدرة الفرد على إقناع الآخر من خلال إثارة عواطفه (مع يقينه وادراكه بأن بعض الأفراد قد لا يتأثرون بما يقول).

معلمات التعليم المبكر:

المعلمة هي أهم عنصر في العملية التربوية فهي تلعب دورًا حيويًا في تأسيس الأسس الأولية لنمو الطفل عقليًا واجتماعيًا وعاطفيًا، ولا يمكن أن يكتسب الطفل الخبرة بشكل سليم مالم تكتسب المعلمة الكفايات اللازمة لأداء هذه المهمة بشكل سليم (فهمي، 2020). ولا يتوقف دور معلمة التعليم المبكر عند حصولها على المؤهلات الأكاديمية، بل يتطلب الأمر منها الاستمرار في التعلم والتطوير المهني من خلال حضور الورش والندوات لمواكبة التطورات الحديثة في مجال التعليم المبكر. وبهدف الإعداد الجيد لمعلمات التعليم المبكر عملت الكثير من الدول المتقدمة على تطوير مهاراتها ومعلوماتها بشكل مستمر. وتشير دراسة أسرار الحق وآخرون (Asrar-ul-Haq et al,2017) إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلم له تأثير كبير على أداء المعلم الوظيفي، وأنه توجد علاقة إيجابية بين أداء المعلم والوعي الذاتي العاطفي والثقة بالنفس والإنجاز وتطوير الآخرين وإدارة الصراع. ويذكر مبيض (2003) إلى أن أفضل المعلمين هو الذي أشبع معظم حاجاته، فمن الصعب على المعلم صاحب الحاجات غير المشبعة أن يعلم بشكل فعال، فقد أثبتت دراسة الصوافية (2019) أن تحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى المعلم هو من الكفايات الأساسية. كما أن المعلمون يجب أن يكونوا على فهم عميق بسلوك الانسان وعليهم فهم دوافع السلوك ليتمكنوا من التعامل معهم بأسلوب تربوي مناسب، وكلما كانت المعلمة ذات مهارة انفعالية، أصبحت ذا كفاءة وفاعلية في حياتها.

علاقة الذكاء العاطفي بالتعليم المبكر:

يُشكل الذكاء العاطفي ركيزة التطور الاجتماعي والعاطفي في مرحلة الطفولة المبكرة. حيث تشير هير (2017) إلى أنه خلال هذه المرحلة يبدأ الأطفال باستكشاف مشاعرهم وفهمها والتعبير عنها بشكل سليم، كما يتعلمون فهم مشاعر الآخرين ويتدربون على حل النزاعات بشكل بنّاء. هذه القدرات ليست مهمةً فقط للتفاعلات الاجتماعية المباشرة، بل تُمهّد الطريق للصحة العاطفية والمرونة في المستقبل. ويُعد الذكاء العاطفي مهارة أساسية وبالغة الأهمية، إذ تذكر صلاح (2010) إلى أنه يمكن تنمية قدرات الأطفال العاطفية من خلال الأنشطة والممارسات اليومية المختلفة في مرحلة التعليم المبكر، إذ تُعزز

هذه الممارسات قدرة الأطفال على التفاعل بفعالية مع أقرانهم والبالغين، وتنمية التعاطف، وتجاوز التعقيدات الاجتماعية. ويذكر كولب ووِيد (Kolbe & Weede, 2001) أن الأطفال الذين يطورون ذكاءً عاطفيًا قويًا في مرحلة مبكرة، يكونون أكثر قدرة على التعامل مع التوتر، ويحققون أداءً أكاديميًا متميزًا، ويبنون علاقات إيجابية. وباختصار، فإن رعاية الذكاء العاطفي لدى أطفال ما قبل المدرسة تساعدهم على أن يصبحوا أفرادًا متكاملين قادرين على النجاح في مختلف جوانب الحياة. ونظرًا للتأثير العميق للذكاء العاطفي على النمو الشامل للأطفال، من الضروري دمج الممارسات التي تركز على الذكاء العاطفي في بيئات ما قبل المدرسة. وتشير دراسة تادمول وآخرون (Todmal et al, 2024) إلى أن للمعلمين وأولياء الأمور دورًا هامًا في صقل هذه المهارات وتعزيزها، مما يمهد الطريق للأطفال ليصبحوا أفرادًا يتمتعون بالذكاء العاطفي.

تطبيقات الذكاء العاطفي في التعليم المبكر:

يلعب المعلمون دورًا محوريًا في تنمية الوعي العاطفي لدى المتعلمين الصغار. فمن خلال تفاعلاتهم اليومية وأنشطتهم المنظمة، يمكن للمعلمين التأثير بشكل كبير على النمو العاطفي للطفل (جينسن، 2001). ومن خلال تهيئة بيئة صفية آمنة وداعمة، يشجع المعلمون الأطفال على التعبير عن مشاعرهم بحرية ودون إصدار أحكام. كما أن نمذجة الذكاء العاطفي يعتبر من أكثر الطرق فعاليةً لتعزيز الوعي العاطفي لدى المتعلمين. فعندما يُظهر المعلمون سماتٍ كالتعاطف، وضبط النفس، والمهارات الاجتماعية، يُرجَّح أن يُقلِّد الأطفال هذه السلوكيات. على سبيل المثال، يُعلِّم المعلم الذي يُظهر هدوءه في المواقف العصيبة الأطفال أهمية ضبط انفعالاتهم. كما يُعدّ الاستماع الفعال جانبًا بالغ الأهمية (أبو سعد وآخرون،2017). فمن خلال الإنصات الصادق لمشاعر الأطفال وأفكارهم، يُقرّ المعلمون بمشاعرهم ويساعدونهم على الشعور بالفهم. هذه التطبيقات والممارسات المستمرة لا تبني الثقة فحسب، بل تُعزز أيضًا قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره بوضوح. ويُعدّ التأمل أداةً فعّالة لبناء الوعي العاطفي. كما يمكن للمعلمين تشجيع الأطفال على التأمل في مشاعرهم من خلال أنشطة مثل كتابة اليوميات أو الرسم. فمن خلال التعبير عن مشاعرهم بشكل إبداعي، يتعلم الأطفال معالجة تجاربهم الداخلية والتعبير عنها. ويشير براكيت وآخرون (Brackett et al, 2006) أن من أهم التطبيقات التي تركز على الذكاء العاطفي وتدعم الأداء الأكاديمي للأطفال هي التدخلات المدرسية التي تشمل تعليم التنظيم الذاتي وتنمية الوعي الاجتماعي.

الدراسات السابقة:

استند البحث الحالي على مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وستعرض الباحثة هنا بعض الدراسات المتعلقة بموضوع هذه الدراسة:

- **هدفت دراسة سميث وكام (Smith and Kamm, 2024)** إلى الإجابة عن تساؤل أساسي ما مدى ممارسة المعلمين لمهارات الذكاء الاجتماعي والعاطفي. كان عدد عينة الدراسة (8) معلمين تم اختيارهم من مدرسة خاصة باستخدام طريقة أخذ العينات القصدية لجمع البيانات. وقد انتهجت الدراسة المنهج شبة التجريبي، حيث تلقت عينة الدراسة دروس تدريبية مكثفة في الذكاء العاطفي على مدى شهرين. وقد نقل تأثير تدريب الذكاء العاطفي آراء المشاركين باستخدام الاستبيانات شبه منظمة. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبيانات والمقابلات، مما أدى إلى تعزيز دقة النتائج. ونتج بعد التدريب على الذكاء العاطفي فهم المعلمون الطلاب بشكل أفضل، مما أدى إلى تحسين العلاقات وتحسين الأداء الأكاديمي، وأدركوا أن تدريب الذكاء العاطفي ضروري. واكتسب المعلمون والطلاب الثقة بالنفس، وقللوا التأثيرات السلبية، وحسنوا الإنجاز في الفصل الدراسي من خلال التحول الداخلي على المدى الطويل، مما أدى إلى أداء أكاديمي أعلى. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب الكوادر التعليمية على مهارات الذكاء العاطفي قبل ممارسة مهنة التدريس.
- **وهدفت دراسة مارتينياك وبيليتري (Martyniak & Pellitteri, 2021)** إلى قياس أثر برنامج تدريب لتحسين مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في بولندا، شملت عينة الدراسة التجريبية المعلمات (جميعهن إناث) في الحضانة الحكومية والخاصة في وارسو، بولندا. وشملت مجموعة التدريب (ن = 60) ثلاث جلسات شهرية لتحسين الذكاء العاطفي مدعومة بتمارين يومية لمدة أربعة أسابيع بعد التدريب، على عكس المجموعة الضابطة (ن = 44) التي لم تتلق أي تدخل. تم قياس الذكاء العاطفي بواسطة اختبار الذكاء العاطفي للبولندي مايرـسالوفيـكاروسو (MSCEIT)، وتشير النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي لدى معلمات التعليم المبكر لصالح الاختبار البعدي، مما يدل على تحسن قدرات الذكاء العاطفي لديهن، وتوصي الدراسة بفحص مدى أثر الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر على أداء الطلاب ومستوى جودة المدرسة.
- **وأجرى الغافري وآخرون (2020)** دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية دانيال جولمان لتحسين الذكاء العاطفي لدى عينة من (21) معلمة ومعلمة من معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عمان، وصمم البرنامج التدريبي ليتم تقديمه لمدة 10 أيام، واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في القياس القبلي (3.85) وفي القياس البعدي (4.16) لمقياس الذكاء العاطفي لصالح الاختبار البعدي، وهو ما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الذكاء العاطفي لدى المعلمين، كما تم حساب حجم الأثر وفقًا لمعادلة كوهين Cohen، حيث بلغ حجم الأثر (1.123) ووفقًا لمعايير كوهين فإن حجم التأثير كبيرًا جدًا. وقد أوصت الدراسة أن تكون أحد أولويات المؤسسات التربوية تحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى المعلمين قبل الخدمة وأثناءها.
- **كما أجرت محمد (2019)** دراسة هدفت للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الذكاء العاطفي وأثره في خفض الضغوط النفسية المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد شملت الدراسة (70) معلمة من

معلمات التعليم المبكر بمصر، تم اختيارهن بطريقة قصدية ممن حصلن على أعلى درجات في مقياس الضغوط النفسية المهنية ودرجات منخفضة في مقياس الذكاء العاطفي. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المعلمات ذوات الدرجات المرتفعة على مقياس الذكاء العاطفي تميل درجاتهن على مقياس الضغوط النفسية المهنية إلى أن تكون منخفضة والعكس صحيح وقد أوصت الدراسة بدراسة أثر الذكاء العاطفي لدى معلمة الروضة وأثره على جوانب الصحة النفسية للطفل.

- **وأجرى خطابية (2017)** دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي قائم على نموذج دانيال جولمان في الذكاء الانفعالي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الشبه تجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (15) مدير ومجموعة ضابطة مكونة من (15) مدير، وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث ارتفعت نسبة الرضا الوظيفي لدى موظفيهم في المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة نتيجة برنامج الذكاء الانفعالي، مما يدل على فاعلية البرنامج. وأظهرت نتائج المتابعة أيضًا استقرارًا في التحسن الناجم عن البرنامج.
- **وهدفت دراسة جونزاليس (Gonzalez, 2012)** إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على الحلقات الحوارية في تنمية الذكاء الانفعالي والذكاء الروحي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الشبه تجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (52) من المعلمين، ومدراء المدارس والمرشدين، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي كأداة للدراسة، القياس. وأسفرت النتائج عن فعالية التدخل القائم على الحلقات الحوارية في تنمية الذكاء الروحي بمختلف أبعاده، كما تحسنت لدى أفراد المجموعة التجريبية القدرة على استغلال المصادر الروحانية. ولم تسفر النتائج عن وجود أية تغيرات دالة إحصائيًا في الذكاء الانفعالي. وأوصت الدراسة بإجراء دراسات أخرى لتنمية الذكاء الانفعالي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بشكل أو بآخر بهذه الدراسة يتبين لنا بعض النقاط الرئيسية منها: أن دراسة سميث وكام (Smith and Kamm, 2024)، ودراسة مارتينياك وبيليتري (Martyniak & Pellitteri, 2021)، ودراسة الغافري وآخرون (2020)، ودراسة محمد (2019)، ودراسة خطابية (2017) قد أوصت بتنظيم برامج تدريبية لمعلمات التعليم المبكر على مهارات الذكاء العاطفي والتدرب على ممارستها وتدريسها أيضًا. كما أكدت دراسات: مارتينياك وبيليتري (Martyniak & Pellitteri, 2021)، جونزاليس (Gonzalez, 2012) على استكشاف امكانية تطوير كفاءة الذكاء العاطفي لدى معلمي المستقبل قبل انخراطهم في العمل فعليًا كمعلمين. وإضافة إلى ذلك فإن دراسة الغافري وآخرون (2020) التي أقيمت في مجتمع الدراسة سلطنة عمان تؤكد حاجة معلمات التعليم المبكر لمهارات الذكاء العاطفي وأوصت بضرورة تعميم التدريب على تحسين مهارات الذكاء العاطفي على فئات المجتمع المختلفة.

وقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية بأنها ساعدت في تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، كما أعانت في تحديد متغير الدراسة وعينتها وأدواتها والمنهجية المتبعة لإجرائها، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات كل من دراسة سميث وكام (Smith and Kamm, 2024)، ودراسة مارتينياك وبيليتري (Martyniak & Pellitteri, 2021) ، ودراسة الغافري وآخرون (2020)، ودراسة محمد (2019)، ودراسة خطابية (2017)، ودراسة جونزاليس (2012) في دراسة متغير الذكاء الانفعالي كمتغير تمت دراسته لفئة معلمي التعليم المبكر، واختلفت مع دراسة خطابية (2017) التي درست متغير الذكاء الانفعالي لفئة المدراء. كما اتفقت دراسات سميث وكام (Smith and Kamm, 2024) ، ومارتينياك وبيليتري (Martyniak & Pellitteri, 2021)، ومحمد (2019)، وخطابية (2017)، وجونزاليس (Gonzalez, 2012) في منهجية الدراسة وأدواتها حيث استخدمت جميعها المنهج شبة التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية بينما استخدمت دراسة الغافري وآخرون (2020) المنهج شبة التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وقد تميزت الدراسة الحالية في أنها الوحيدة في سلطنة عمان التي درست متغير الذكاء العاطفي لمعلمات التعليم المبكر، وعلى الصعيد العالمي فإن نتائج الدراسة تضيف للأدبيات إضافة جديدة وتؤكد أهمية الذكاء العاطفي للمعلم، كما أن البرنامج الإرشادي التي تقدمه الدراسة يمثل رافد جيد للبرامج التدريبية التي تقدمها الجهات المعنية للمعلمين.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

متهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية وباختبار قبلي وبعدي وتتبعي وذلك لمناسبته لأهداف هذه الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (32) معلمة من معلمات التعليم المبكر بمحافظة مسقط بولاية العامرات، بحيث تكونت المجموعة الضابطة من (16) معلمة، والمجموعة التجريبية من (16) معلمة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الذكاء العاطفي (حسن،2013)، وبرنامج إرشاد جمعي لتحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر.

أولًا: مقياس الذكاء العاطفي

صدق المقياس:

تم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي على عينة استطلاعية تكونت (ن=30) من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية، ومن خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، تبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات مع البعد التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (0.46-0.94)، وقيم هذه الارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (0.05)، مما يدل على أن الفقرات تشترك في قياس البعد الذي أعدت لقياسه، وعليه يمكن الحكم على أن المقياس يتمتع بالصدق البنائي.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء العاطفي تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وجدول (1) يوضح النتائج.

جدول (1): معاملات ثبات ألفا لكرو نباخ لمقياس الذكاء العاطفي

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفاكرو نباخ
المقياس ككل	40	0.97

يتضح من جدول (1) أن قيمة ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء العاطفي بلغت (0.97)، وهذه القيمة تدل على أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات وصالح للاستخدام في البحث العلمي.

ثانيًا: البرنامج الإرشادي

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج إرشادي يهدف إلى تحسين الذكاء العاطفي لدى المعلمات، وقد مرت عملية بناء البرنامج الإرشادي على عدة مراحل، منها تحديد محتويات البرنامج الإرشادي وتحديد الأهداف الخاصة وتقويم البرامج الإرشادي، ويهدف قياس صدق البرنامج الإرشادي والتحقق من صدقه تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين، وقد تم تحكيمه من حيث السلامة اللغوية، أهداف البرنامج، الدقة العلمية، الفترة الزمنية للجلسات، الأنشطة التدريبية، ومدى تحقيق الانشطة الإرشادية للأهداف في كل جلسة إرشادية، وكذلك مدى وضوح التعليمات والإجراءات في الأنشطة الإرشادية، الواجب المنزلي، تقييم الجلسة.

وقد صممت الجلسات الإرشادية لتحقق هدف تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر، والتي توزعت مهارات الذكاء العاطفي على أربعة رئيسة وهي مهارات الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات ومهارات التعاطف ومهارات إدارة العلاقات الاجتماعية، وقد تكون البرنامج الإرشادي من (13) جلسة إرشادية بمعدل 3 جلسات أسبوعية، بمعدل ساعة أو (60) دقيقة لكل جلسة، واستمر البرنامج لمدة 3 أشهر ونصف ابتداء من القياس القبلي وانتهاء بالقياس التتبعي، حيث تم إجراء القياس القبلي في جلسة أولية قبل بدء الجلسات الإرشادية بثلاثة أسابيع، وقد تضمنت الجلسات استراتيجيات وفنيات إرشادية متنوعة وواجبات منزلية، وقد جرى سير جلسات الإرشاد الجمعي بسلاسة حيث تفاعلت المشاركات في المجموعة الإرشادية بحماسة للتدريب والتطوير من أنفسهن، وقد أعربن عن مدى استفادتهن الكبيرة من البرنامج الإرشادي، ومدى تأثرهن الإيجابي بأسلوب الباحثة الإرشادي، كما تقدمن بطلب برامج مشابهة لما لمسن من فائدة في هذا البرنامج. لاحقًا تم تطبيق المقياس البعدي لأفراد العينة التجريبية وذلك للتحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي. وأخيرًا تم إجراء القياس التتبعي (اختبار المتابعة) بعد شهر ونصف لقياس أثر بقاء التعلم لدى عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

لمعالجة البيانات اعتمدت الدراسة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS)، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية المتنوعة لتحقيق أهداف الدراسة وهذه الأساليب مثل: استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" للعينات المستقلة ومربع حجم الأثر ايتا واختبار شابيرو-ويلك واختبار ليفين.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وذلك على النحو الآتي:

أولًا: التكافؤ بين المجموعتين

تم تطبيق الاختبار القبلي على أعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالبرنامج الإرشادي؛ وذلك لضمان تكافؤ المجموعتين وجدول (2) يوضح الخصائص الإحصائية الوصفية لمتغير الذكاء العاطفي في القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (2): الخصائص الوصفية الإحصائية للمجموعتين في القياس القبلي

م	الخصائص الإحصائية الوصفية	القيمة الإحصائية	م	الخصائص الإحصائية الوصفية	القيمة الإحصائية
1	الوسط الحسابي	3.39	6	الانحراف المعياري	0.17
2	الوسيط	3.39	7	الخطأ المعياري	0.03
3	المدى	0.67	8	الالتواء	-0.37
4	المنوال	3.33	9	التفرطح	-0.30
5	التباين	0.03			

يظهر جدول (2) أن توزيع درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء العاطفي يقترب من التوزيع الاعتدالي. كما تشير إلى أن درجات العينة تتوزع بشكل قريب من التوزيع الاعتدالي مع إلتواء بسيط لليمين، وبهذا يتأكد أن العينة تتوزع بشكل طبيعي في المجتمع المراد دراسته. ومن ناحية أخرى قامت الباحثة بإجراء اختباري شابيرو ويلك واختبار كولموجوروف-سميرنوف للتحقق من توافر شرط التوزيع الطبيعي للعينة، وتظهر نتائج التحليل حسب جدول (3) الذي يبين اختبار شابيرو-ويلك واختيار كولموجوروف-سميرنوف للتوزيع الطبيعي لدرجات الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (3): نتائج اختباري شابيرو-ويلك واختيار كولموجوروف-سميرنوف للتوزيع الطبيعي لدرجات الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة

	شابيرو-ويلك			كولموجوروف-سميرنوف		
	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة الإحصائية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة الإحصائية
مقياس الذكاء العاطفي	0.68	32	0.97	.200*	32	0.10

أظهرت النتائج كما هو مشار إليه في جدول (3) أن القيمة الاحتمالية (p-value) هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لمقياس الذكاء العاطفي للاختبارين وأنها كمتغيرات تتوزع توزيع طبيعي، وبناء على هذه النتائج تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة الفروق ودلالتها بين المجموعتين وجدول (4) يوضح هذه النتائج.

جدول (4): نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للذكاء العاطفي

البعد	الاختبار	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة (القيمة الاحتمالية)
المقياس ككل	التجريبية	16	3.40	0.17			
	الضابطة	16	3.38	0.18	0.36	30	0.724

وتشير النتائج كما هو مشار إليه في جدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمتغير الذكاء العاطفي وفقا للمقياس ككل، حيث كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (α=0,05)، مما يبرهن على أن المجموعتين متكافئتين.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين تم استخدام اختبار ليفين (Levine's test) للتأكد من تجانس التباين للمجموعتين كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent sample t-test)، وجدول(5) وجدول (6) يوضحان نتائج الاختبارين.

جدول (5): قيم اختبار ليفين الاحصائية لتجانس التباين عند (n=32) للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

البعد	مستوى الدلالة	القيمة الفائية
المقياس ككل	0.06	3.72

وتشير النتائج المستخرجة كما في جدول (5) أن المتغير المدروس قد حقق التجانس بين المجموعتين. ويتضح ذلك من نتيجة اختبار لافين لتجانس التباين حيث بلغت قيمة (P. value) للمقياس ككل 0.06 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبهذا تكون المجموعتين قد حققا شرط تجانس التباين.

أما بالنسبة للفروق بين متوسطي درجات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذكاء العاطفي فيتضح من خلال نتائج التحليل في الجدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذكاء العاطفي

البعد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر إيتا(η^2)
المقياس ككل	التجريبية	16	3.95	0.29	7.59	30	0.001	0.66
	الضابطة	16	3.31	0.16				

يلاحظ من جدول (6) وجود تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المقياس البعدي للذكاء العاطفي للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس الكلي للمجموعة التجريبية (3.95) وانحراف معياري (0.29) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة للمقياس الكلي (3.31) وانحراف معياري (0.16)، ويتضح أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمجموعتين وأنها كانت لصالح المجموعة التجريبية للمقياس ككل. وتظهر النتائج أن قيمة (ت) للمقياس الكلي بلغت (7.95) وهذه القيمة تجاوزت القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 وهي (1.96). كما تراوحت قيمة حجم الأثر إيتا (η^2) للمقياس ككل (0.66)، ويعد حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي كبيرًا حسب تصنيف كوهن (Cohen,1988) الذي أشار فيه أن حجم الأثر يعد كبيرا إذا زادت قيمته عن (0.14)، مما يدل

ذلك أن البرنامج الإرشادي كان له أثر كبير في تحسين الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبهذا نثبت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر في القياس البعدي.

واتفقت نتيجة السؤال الاول للدراسة مع نتائج دراسة سميث وكام (Smith and Kamm, 2024)، ودراسة مارتينياك وبيليتري (Martyniak & Pellitteri, 2021) ، ودراسة الغافري وآخرون (2020)، ودراسة محمد (2019)، ودراسة خطابية(2017)، حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذكاء العاطفي، واختلفت نتيجة السؤال الأول مع نتائج دراسة جونزاليس (Gonzalez, 2012) الذي أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للذكاء العاطفي وتفسر نتيجة السؤال الأول من وجهة نظر الباحثة إلى أن البرنامج الإرشادي لامس احتياجات عينة الدراسة، حيث لاحظت الباحثة اهتمام أفراد العينة بكل ما قدم لهن في البرنامج الإرشادي، وهذا ما أوضحته بعض التعليقات من أفراد العينة بعبارات جاء في مضمونها التالي: "استفدنا من البرنامج بشكل كبير"، "البرنامج ثري جدًا"، "سنطبق جميع ما استفدنا منه في جوانب الحياة المختلفة"، "لازلنا متفاجئون من مدى تأثير الذكاء العاطفي على حياتنا اليومية".

كما أن هذه النتيجة تعزى إلى احتواء البرنامج على أنشطة متعددة تركز على الذكاء العاطفي، ومناقشته بطرق مختلفة أدى إلى زيادة الوعي حول الذكاء العاطفي، والاهتمام به كمفهوم مهم وضروري، جعله يلامس احتياجات أساسية لديهن ووضع حلول لمشاكل واقعية وتتكرر بشكل يومي، مما أدى بالتالي إلى اهتمام أفراد العينة بتحسين الذكاء العاطف لديهن.

كما أن الباحثة حاولت تقديم البرنامج بحيث يكون ممتع ومشوق لأفراد العينة مما جعلهم يركزون في كل ما يقدم لهم، وهذا ما اتضح من خلال إشادة أعضاء المجموعة الإرشادية بأسلوب الباحثة وطرحها للمواضيع والأنشطة، وهذا ما ساهم في تفاعل أعضاء المجموعة وطرحهن لعدد من الاستفسارات والنقاشات التي أثرت البرنامج الإرشادي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؟

للتحقق من صحة الفرضية والإجابة عن السؤال، تم استخدام اختبار ت للعينات المترابطة paired sample t-test؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء العاطفي في المجموعة التجريبية وذلك بغرض التحقق من بقاء أثر البرنامج، وجدول (7) يوضح هذه النتائج.

جدول (7): نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء العاطفي في المجموعة التجريبية

البعد	القياس	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المقياس ككل	القياس البعدي	16	3.95	0.29	0.54	15	0.597
	القياس التتبعي	16	3.98	0.29			

يتضح من جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لجميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي وعلى مستوى الدرجة الكلية للمقياس مما يشير ذلك إلى بقاء تأثير البرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنامج. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلًا من: سميث وكام (Smith and Kamm, 2024)، الغافري وآخرون (2020)، خطابية (2017)، الذين اشاروا إلى بقاء أثر البرنامج بعد تطبيق المقياس بعد مرور فترة زمنية من التطبيق البعدي.

ويمكن تفسير نتيجة السؤال الثاني من وجهة نظر الباحثة في هذه الدراسة إلى اكتساب عينة الدراسة توجهات ايجابية حول مفهوم الذكاء العاطفي، مما أدى بها إلى ممارسة الاساليب والمهارات التي تم اكتسابها خلال البرنامج الإرشادي، حتى بعد انتهاءه، وهذا ما جعل الاثر يبقى لدى عينة الدراسة، كما أن الوعي الذي اكتسبته عينة الدراسة حول مفهوم الذكاء العاطفي وأهميته، جعلها تركز عليه، وتستخدمه في جميع المجالات الحياتية، وهذا ما أشارت إليه بعض أفراد العينة عند سؤالهن عن مدى توظيفهن للذكاء العاطفي في الحياة اليومية وكانت الإجابة أنهن أصبحن يستخدمن قدراتهن في الذكاء العاطفي بشكل كبير في المواقف اليومية التي تمر بهن.

التوصيات:

في ضوء الإجراءات التي قامت بها الدراسة الحالية والنتائج التي توصلت إليها، توصي الدراسة بالآتي:

- الاستفادة من الأساليب الإرشادية والأنشطة التدريبية التي أعدتها الباحثة ضمن جلسات البرنامج الإرشادي- وحكمته لجنة من ذوي الاختصاص- ، بهدف تحسين مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمات التعليم المبكر.
- توسيع نطاق الدراسة الحالية على مستوى البحوث الممولة لأهمية الفئة المستهدفة.
- تضمين مهارات الذكاء الانفعالي من ضمن برامج التدريب وتأهيل المعلمين والمعلمات في المعاهد والجامعات المتخصصة في هذا الجانب.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في توعية معلمي التعليم قبل المدرسي ومعلمي المراحل المتقدمة بأهمية تنمية مهارات الذكاء الانفعالي.

مقترحات الدراسة:

وتقترح الدراسة إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

- فاعلية برنامج إرشادي يهدف لمحو الأمية العاطفية لدى فئات مختلفة في المجتمع في سلطنة عمان.
- أثر مهارات الذكاء العاطفي في رفع معدل الأداء لدى فئات مختلفة في المجتمع في سلطنة عمان.
- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء العاطفي وصدقه البنائي عن طريق التحليل العاملي لتقنينه بحيث يصبح أداة بحثية علمية مقننه على مجتمع الدراسة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو النصر، مدحت .(2008) .*تنمية الذكاء العاطفي (الوجداني): مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة* .دار الفجر للنشر والتوزيع.

أرقام. (2018، 11 أكتوبر) .*البلدان صاحبة أفضل رأس مال بشري: مؤشر جديد للبنك الدولي تتصدره سنغافورة* . https://www.argaam.com/ar/article/articledetail/id/574590

آل ثابت، سعيد بن محمد .(2015) .*فريضة الفاعلية* .شبكة الألوكة https://www.alukah.net/Books/Files/Book_6184/BookFile/faryadad.pdf .

باشيليت، ميشيل. (2022، 13 يوليو) .*الجمعية العالمية والمؤتمر الدولي الـ74 للمنظمة العالمية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكر - حقوق الطفل*. https://www.ohchr.org/ar/statements/2022/07/74th-world-assembly-and-omep-international-conference-childrens-rights

جولمان، دانيال .(2004) .*ذكاء المشاعر* (هشام حناوي، مترجم). دار هلا للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نُشر في 1999).

جولمان، دانيال .(2008) .*ذكاء المشاعر – الذكاء العاطفي* (ليلى الجبالي، مترجم). عالم المعرفة. (العمل الأصلي نُشر في 2005).

الحق، محمد أسرار؛ أنور، سعدية؛ حسن، مصباح .(2017) .تأثير الذكاء العاطفي على أداء المعلمين في مؤسسات التعليم العالي في باكستان .*مجلة الأعمال المستقبلية*، 3(2)، 87-97.

خضير، حسين رشك .(2023) .*الانفعالات النفسية وتأثيرها على التعليم* .جامعة ميسان https://al-hodaonline.com/article/46922/ .

الخفاف، إيمان عباس .(2013) .*الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليًا* .دار المنهاج للنشر والتوزيع.

داليا، محمد همام .(2019) .فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي وأثره في خفض الضغوط النفسية المهنية لدى معلمات رياض الأطفال .*مجلة التربية وثقافة الطفل*، 12، 269–327.

الصوافية، جوخة بنت محمد بن سليم .(2019) .*فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمات رياض الأطفال في سلطنة عمان (رسالة دكتوراه غير منشورة)*. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، نيلاي.

عامر، طارق عبد الرؤوف .(2008) .*معلمة رياض الأطفال: إعدادها، أدوارها، مهاراتها* .مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الوارث، سمية علي .(2005) .فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة ظفار بسلطنة عمان . *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، جامعة المنيا، 19(1)، 1–42.

العيسري، عامر بن محمد بن عامر، والمعمرية، ثريا بنت سيف بن علي .(2021) .*مدى فاعلية برنامج تدريبي -عن بعد- لدى معلمات ومشرفات التعليم قبل المدرسي في سلطنة عمان* .الإشراف التربوي، سلطنة عمان.

الغافري، حمد بن حمود بن سليمان، البوسعيدي، صالح بن سالم، الخروصي، حسين بن علي بن طالب، أمبوسعيدي، عبدالله بن خميس، والظفري، سعيد بن سليمان .(2020) .فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عمان .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(10)، 160-192.

الغافري، حمد بن حمود .(2022) .*الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية* .مطبعة مسقط.

الفاروق، عبده فيلة؛ عبد المجيد، السيد محمد .(2005) .*السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية* .دار المسيرة.

الفضلي، هدى ملوح .(2020) .*مقياس الذكاء الوجداني* .منشورات ذات السلاسل.

فهمي، عاطف عدلي .(2020) .*معلمة الروضة Kindergarten Teacher* (ط. 9). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فوزي، إيناس .(2020) .*الذكاء العاطفي في التربية* .عصير الكتب.

كوري، جيرالد .(2017) .*النظرية والتطبيق في الإرشاد الجمعي* (سهام درويش أبو عطية ومراد علي عيسى، مترجمان). دار الفكر ناشرون وموزعون .

مبيض، مأمون .(2003) .*الذكاء العاطفي والصحة العاطفية* .المكتب الإسلامي.

مجرة .(2025) .*الكفاءة الانفعالية – Emotional* Competence. *Harvard Business Review* هارفارد بزنس ريفيو .

مجلس التعليم .(2018) .الملخص التنفيذي للاستراتيجية الوطنية للتعليم https://www.educouncil.gov.om/downloads/A5REESATDKs8.pdf2040 .

محمد، أماني إبراهيم الدسوقي، أمين، منار شحاتة محمود، ووحيد، نهى محسن .(2022) .فعالية برنامج تدريبي لتحسين بعض مهارات إدارة الذات لدى معلمة رياض الأطفال .*المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، 25(2)، 537–575.

مصطفى، أسامة فاروق .(2015). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية: الأسباب، التشخيص، العلاج*. دار المسيرة.

هير، جودي .(2017). *العمل مع الأطفال الصغار (سهى طبال، ساجدة عطاري، وسام أبو سعد، مترجمون)*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. https://books.google.com/books?hl=ar&lr=&id=PdY9o3l5vpYC&oi=fnd&pg=PA94&ots=uHd_tX2idS&sig=j3NYUh9cc2IZeJet7VIJLZ6zDC4

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. *Journal of Personality Assessment, 93*(4), 391–405.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 780–795. [CrossRef]

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.

Côté, S., & Miners, C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly, 51*(1), 1–28. [CrossRef]

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: G. P. Putnam.

Faltas, I. (2017). *Three models of emotional intelligence*. ResearchGate.

Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research to reveal how positive emotions build strength and resilience*. Three Rivers Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2009). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing Plc.

Gonzalez, M. (2012). *Psych-spiritual group work: The impact of a talking circle training program on emotional and spiritual intelligences* (Doctoral dissertation, Institute of Transpersonal Psychology).

Ignat, A. A., & Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 33*, 498–502. [CrossRef]

Kolbe, K., & Weede, S. (2001). *Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior*.

Levenson, R. (2004). Human emotion: A functional view. In *Oxford University Press*.

Martyniak, M., & Pellitteri, J. (2021). Emotional intelligence in Poland: Developments in teachers' emotional abilities. In L. Kaliská & J. Pellitteri (Eds.), *Eastern European perspectives on emotional intelligence: Current developments and research* (pp. 224–239). Routledge/Taylor & Francis Group.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528–549). Cambridge University Press. [CrossRef]

Mental Health America, Inc. (2023). *What is emotional intelligence and how does it apply to the workplace?* Mental Health America. https://mhanational.org/what-emotional-intelligence-and-how-does-it-apply-workplace

Moazami-Goodarzi, A., Zarra-Nezhad, M., Hytti, M., Heiskanen, N., & Sajaniemi, N. (2021). Training early childhood teachers to support children's social and emotional learning: A preliminary evaluation of Roundies Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(20), 10679. [CrossRef]

Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science, 331*, 211–213. [CrossRef]

Smith, I., & Kamm, B. (2024). Emotional intelligence training. *Creative Education, 15*, 958–973. [CrossRef]

Todmal, A., Rao, G., & Gagare, K. (2023). The role of emotional intelligence in effective teaching and classroom management. *European Chemical Bulletin, 12*(S1-B), 4859–4872. [CrossRef]

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

Abu Al-Nasr, M. (2008). *Developing emotional intelligence: An approach to excellence at work and success in life*. Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Thabit, S. M. (2015). *The obligation of effectiveness*. Alukah Network. https://www.alukah.net/Books/Files/Book_6184/BookFile/faryadad.pdf [In Arabic]

Goleman, D. (2004). *Emotional intelligence* (H. Hanawi, Trans.). Hala Publishing House. (Original work published 1999). [In Arabic]

Goleman, D. (2008). *Emotional intelligence* (L. Al-Jabbali, Trans.). Alam Al-Ma'rifa. (Original work published 2005). [In Arabic]

Al-Haqq, M. A., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). The impact of emotional intelligence on teachers' performance in higher educational institutions of Pakistan. *Journal of Future Business*, 3(2), 87–97. [In Arabic]

Khudair, H. R. (2023). Psychological emotions and their impact on education. University of Misan. https://al-hodaonline.com/article/46922/ [In Arabic]

Al-Khaffaf, I. A. (2013). *Emotional intelligence: Learn how to think emotionally*. Dar Al-Minhaj for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Dalia, M. H. (2019). The effectiveness of a training program to develop emotional intelligence and its impact on reducing occupational psychological stress among kindergarten teachers. *Journal of Education and Child Culture*, 12, 269–327. [In Arabic]

Al-Sawafiyah, J. B. M. B. (2019). The effectiveness of a training program to develop basic teaching competencies among kindergarten teachers in the Sultanate of Oman (Unpublished doctoral dissertation). University of Islamic Sciences Malaysia, Nilai. [In Arabic]

Amer, T. A. R. (2008). *Kindergarten teacher: Preparation, roles, skills*. Taybah Publishing and Distribution. [In Arabic]

Abd Al-Warith, S. A. (2005). The effectiveness of a proposed training program to develop emotional intelligence skills among kindergarten teachers in Dhofar Governorate, Sultanate of Oman. *Journal of Research in Education and Psychology*, Minia University, 19(1), 1–42. [In Arabic]

Al-Issari, A. B. M. B., & Al-Maamariyah, T. B. S. B. A. (2021). The effectiveness of an online training program for preschool teachers and supervisors in the Sultanate of Oman. *Educational Supervision*, Oman. [In Arabic]

Al-Ghafri, H. B. H. B., Al-Busaidi, S. B. S., Al-Kharousi, H. B. A. B. T., Ambusaidi, A. B. K., & Al-Dhafri, S. B. S. (2020). The effectiveness of a training program in developing emotional intelligence among science, mathematics, and second-field teachers in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(10), 160–192. [In Arabic]

Al-Ghafri, H. B. H. (2022). *Emotional intelligence and the ability for educational leadership*. Muscat Press. [In Arabic]

Al-Faruq, A. F., & Abdel-Meguid, S. M. (2005). *Organizational behavior in the management of educational institutions*. Dar Al-Maseera. [In Arabic]

Al-Fadli, H. M. (2020). *Emotional intelligence scale*. Dhatu Al-Salasil Publications. [In Arabic]

Fahmi, A. A. (2020). *Kindergarten teacher* (9th ed.). Dar Al-Maseera for Publishing, Distribution, and Printing. [In Arabic]

Fawzi, E. (2020). *Emotional intelligence in education*. Aseer Al-Kutub. [In Arabic]

Corey, G. (2017). *Theory and practice of group counseling* (S. D. Abu Atiyah & M. A. Issa, Trans.). Dar Al-Fikr Publishers and Distributors. [In Arabic]

Mubaid, M. (2003). *Emotional intelligence and emotional health*. Al-Maktab Al-Islami. [In Arabic]

Majarra. (2025). Emotional competence. *Harvard Business Review*. [In Arabic]

Education Council. (2018). *Executive summary of the national education strategy 2040*. https://www.educouncil.gov.om/downloads/A5REESATDKs8.pdf [In Arabic]

Mohamed, A. I. A., Amin, M. S. M., & Wahid, N. M. (2022). The effectiveness of a training program to improve some self-management skills among kindergarten teachers. *Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education, Port Said University*, 25(2), 537–575. [In Arabic]

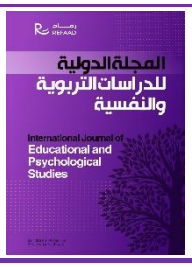
Mostafa, O. F. (2015). *Introduction to behavioral and emotional disorders: Causes, diagnosis, treatment*. Dar Al-Maseera. [In Arabic]

Hair, J. (2017). *Working with young children* (S. Tabbal, S. Attari, & W. Abu Saad, Trans.). Dar Al-Fikr Publishers and Distributors. [In Arabic]

Argaam. (2018, October 11). Countries with the best human capital: A new World Bank index topped by Singapore. https://www.argaam.com/ar/article/articledetail/id/574590 [In Arabic]

Bachelet, M. (2022, July 13). The 74th World Assembly and OMEP International Conference – Children's rights. https://www.ohchr.org/ar/statements/2022/07/74th-world-assembly-and-omep-international-conference-childrens-rights [In Arabic]

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 4, 2025, pp. 664 - 686



The Role of Marketing in Improving the Quality of Educational Services in Private Secondary Schools for Girls in Riyadh

دور التسويق في تحسين جودة الخدمات التعليمية بالمدارس الثانوية الأهلية للبنات بمدينة الرياض

Haifa Nasser Al-Otaibi[1*]

[1] Master`s in educational administration and planning, Ministry of Education, Riyadh Education Administration, Kingdom of Saudi Arabia.

* Corresponding Author: Haifa Al-Otaibi (h.n.alblaheed@hotmail.com)

هيفاء ناصر العتيبي[1*]

[1] ماجستير إدارة وتخطيط تربوي- وزارة التعليم- إدارة تعليم الرياض- المملكة العربية السعودية.

*الباحث المراسل: هيفاء العتيبي (h.n.alblaheed@hotmail.com)

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/2/21	2025/3/7	2025/4/5

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.9

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Abstract:

Objectives: This research aimed to explore the quality of educational services in private education, analyze the marketing of educational services in private secondary schools, and identify proposals to enhance service quality from the perspectives of school leaders and supervisors in the Private Education Office in Riyadh.

Methods: The researcher adopted a descriptive survey and correlational approach, utilizing a questionnaire for data collection. The study included all female leaders of private secondary schools (105 leaders) and supervisors in the Private Education Office (22 supervisors). The questionnaire was administered electronically, with a total of 120 respondents (98 leaders and 22 supervisors).

Results: The results indicated that school leaders agreed on the adequacy of educational services, while supervisors remained neutral in their assessment. Additionally, both groups expressed neutrality regarding the marketing of educational services. The study revealed a strong positive correlation between the quality of educational services and improvements in marketing effectiveness within private secondary schools. Participants also agreed on proposed measures to enhance service quality.

Conclusions: The study recommended conducting annual parent surveys to assess service quality, continuously developing the personnel affairs system to attract qualified professionals, considering family income levels when setting tuition fees, providing in-service professional training programs, and adopting modern strategies for planning and improving private education services to ensure high quality.

Keywords: *Marketing; Quality of Educational Services; Private Secondary Schools; Kingdom of Saudi Arabia.*

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع جودة الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي، إضافة إلى تحليل واقع تسويق الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية، واستكشاف المقترحات التي تسهم في تحسين جودة هذه الخدمات، وذلك من وجهة نظر قائدات المدارس والمشرفات في مكتب التعليم الأهلي بمدينة الرياض.

المنهجية: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. شملت الدراسة جميع قائدات المدارس الثانوية الأهلية للبنات (105 قائدة) والمشرفات في مكتب التعليم الأهلي (22 مشرفة)، حيث تم تطبيق الأداة إلكترونيًا، وبلغ عدد المستجيبات 120 (98 قائدة و22 مشرفة).

النتائج: أظهرت النتائج أن قائدات المدارس موافقات على واقع الخدمات التعليمية المقدمة، بينما كانت المشرفات محايدات في تقييمهن لها. كما أظهرت النتائج أن كلًا من القائدات والمشرفات محايدات فيما يتعلق بتسويق الخدمات التعليمية. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة طردية قوية بين جودة الخدمات التعليمية وتحسين جودة التسويق في المدارس الأهلية الثانوية. واتفق المشاركون على المقترحات الداعمة لتحسين جودة الخدمات التعليمية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بإجراء استفتاءات سنوية لأولياء الأمور حول جودة الخدمات المقدمة، وتطوير أنظمة شؤون الموظفات لاستقطاب الكفاءات، ومراعاة دخل الأسر عند تحديد الرسوم الدراسية، وتوفير برامج تدريبية أثناء الخدمة لمواكبة التطورات، واعتماد أساليب حديثة في تخطيط وتطوير الخدمات التعليمية لضمان جودتها.

الكلمات المفتاحية: *التسويق؛ جودة الخدمات التعليمية؛ المدارس الثانوية الأهلية؛ المملكة العربية السعودية.*

الاستشهاد

Citation

العتيبي، هيفاء. (2025). دور التسويق في تحسين جودة الخدمات التعليمية بالمدارس الثانوية الأهلية للبنات بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 14 (4)، 664- 686.

Al-Otaibi, H. N. (2025). The Role of Marketing in Improving the Quality of Educational Services in Private Secondary Schools for Girls in Riyadh . *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 664-686. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.9 [In Arabic]

المقدمة:

من الضرورة تحسين جودة خدمة التعليم في التعليم الأهلي، إذ أنه على الصعيد الدولي تبذل جهود مضنية، سواء على مستوى المنظمات التعليمية العامة والخاصة، لأجل تحسين جودة الخدمة في التعليم، كذلك على المستوى العربي هناك الكثير من الاجتهادات بهذا المجال، لأجل تحسين جودة الخدمة، وكذلك فإن هناك العديد من المنظمات الإقليمية وكذلك العالمية تقوم من أجل تحسين هذه الجودة فمثلًا هناك (مكتب التربية العربي لدول الخليج، وكذلك اتحاد الجامعات العربية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والأسكو .... الخ) (الحكيم، وزوين، 2009، 182-183).

هذا وُتعد تحسين الخدمة المقدمة من أكثر المفاهيم الإدارية الحديثة والفلسفية الرائدة التي استحوذت على الاهتمام الواسع، من قبل الباحثين والمهتمين بتحسين وتطوير نوعية الخدمات المقدمة للمستفيدين. ولما للمؤسسات التربوية والتعليمية من دور رئيسي في تحسين مستوى الطلبة والباحثين في ثقافاتهم ومعارفهم، لذلك يجب العمل على رفع كفاءة ومستوى أداء جودة الخدمات التي تقدمها هذه المدارس، والعمل على تطوير وتحسين خدماتها باستمرار لتلبي حاجات ورغبات المستفيدين بشكل مستمر مع تطور التكنولوجيا (السبوع، والصاحب وديب وعيادي وقيسي وسلامة وإسكاري، محمد، محمود وليد، نزار، باسم وليد، روبيرتو، 2011، ص11).

ويعد مفهوم تحسين الجودة التعليمية من المفاهيم الإدارية الحديثة وأحد الإفرازات المهمة لتطور الفكر الإداري التربوي الحديث ونتاجًا طبيعيًا للتغيرات المصاحبة لهذا العصر، وقد تمثل أهمها في التدفق الشامل لظاهرة عالمية وهيمنة المنافسة ونشأة التكتلات الاقتصادية وسيطرة تقنية المعلومات على مختلف مجالات الحياة، وذلك باعتبار الجودة الشاملة فلسفة تنظيمية تسعى لتحقيق التميز والاستجابة لرغبات وتوقعات العميل وتحسين وتطوير نوعية الخدمات المقدمة له، والمساعدة في مواجهه التحديات الجديدة التي تواجه المنظمات، وكسب رضا المستفيدين من الخدمات المرتبطة بالتعليم.

والتسويق مرتبط بشكل أساسي بجودة الخدمة التعليمية المقدمة والتي تسعى إلى تحقيق حاجات ورغبات المستفيدين، وتحقيق جودة الخدمة المقدمة لهم، والتكيف السريع والمرن مع التغيرات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية، ومعرفة توقعات المستفيدين مستقبلًا. لذا فإن تحسين الجودة له انعكاسات إيجابية على أداء المنظمة التربوية من خلال تحقيق رضا المستفيدين، وعمل الفريق والثقة المتبادلة بين الإداريين والمعلمين والقادة.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم الأهلي وأن المدارس الحكومية حاليًا لا تستوعب جميع الطلبة المتقدمين للدراسة، كما أن المدارس الأهلية تفرض رسوما دراسية عالية تفوق قدرة غالبية المواطنين في إلحاق أبنائهم في هذه المدارس، ونظراً لاتساع مساحة المملكة العربية السعودية، فإنه يصعب على الدولة مهما توفرت لديها من إمكانات مادية، تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العام لجميع الراغبين فيه، (المنيع، 1422هـ، 3).

كما تعد الخدمات التعليمية أحد أنواع الخدمات الواسعة الانتشار وذات أهمية كبيرة في مختلف إنحاء العالم ورغم ذلك فإن الدراسات والأبحاث التي تناقش جودة الخدمات التعليمية قليلة مقارنة مع معظم خدمات الأنشطة الأخرى. ومع الاهتمام المتزايد بجودة الخدمات التعليمية سواء في الجامعات، أو المدارس، فإن الدول والمؤسسات التعليمية تتسابق فيما بينها لتقديم خدمات تعليمية أفضل، وعليه فقد أصبح من الضروري لهذه المؤسسات تبني المفاهيم التسويقية وأن تتعرف على دور التسويق في تحسين جودة الخدمات التعليمية إذا كانت تخطط للتميز، أو حتى من أجل البقاء في السوق؛ فقد أكدت دراسة أبو ردة (2007) ضرورة الترويج لفلسفة الجودة لدى الإدارة وأعضاء هيئة التدريس ومعاونهم والإداريين، وبقية العاملين في المؤسسات التعليمية لجعلها أكثر جاذبية وقبولًا لدى الجميع.

ولوجود تباين في تسويق الخدمات التعليمية المقدمة من قبل مدارس التعليم الأهلي، فمشكلة الدراسة تتركز في الكشف عن جودة الخدمات التعليمية المقدمة بالتعليم الأهلي والتأكد من جودتها بما يتناسب مع ما يقدمه من تسويق لهذه الخدمات، حيث يُعدَّ تحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة إلى الطلبة من أبرز عناصر نجاح المنظمات التربوية بالمقابل عانى الكثيرين من قلة الاهتمام بهذا المنحى، إذ أن البعض من المدارس الثانوية قامت بتحسين جودة الخدمة المقدمة لطالباتها، إلا أن مدارس أخرى لم تول أهمية لذلك، أو أولت إلا أنها لا تزال دون المستوى المؤمل والمرتجى منه، ومن خلال ما سبق، وبناءً على نتائج الدراسات السابقة التي تم ذكرها والتوصيات، وانطلاقًا من الحاجة الماسة للدراسات في هذا المجال وشعورًا بأن الخدمات التعليمية ما زالت بحاجة إلى المزيد من الدراسات جاءت هذه الدراسة للكشف عن:"دور التسويق في تحسين جودة الخدمات التعليمية في مدارس التعليم الأهلية الثانوية بمدينة الرياض".

وقد وضعت نصب عيني مجموعة من الأسئلة أولها:

- ما واقع جودة الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية من وجهة نظر قائدات المدارس والمشرفات في مكتب التعليم الأهلي بمدينة الرياض؟
- ما واقع تسويق الخدمات التعليمية في مدارس التعليم الأهلي بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
- ما العلاقة بين جودة الخدمات التعليمية وتحسين جودة التسويق في مدارس التعليم الأهلي الثانوي بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
- ما المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

فرضيات الدراسة:

تستند الدراسة إلى فرضية صفرية؛ على النحو الآتي:

الفرضية الرئيسية (H01): يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتسويق في تحسين جودة الخدمة التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر قائدات المدارس والمشرفات في مكتب التعليم بمدينة الرياض.

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع جودة الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر قائدات المدارس والمشرفات في مكتب التعليم بمدينة الرياض.
- التعرف على واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر أفراد الدراسة.
- بيان العلاقة بين جودة الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية وجودة التسويق للخدمات في التعليم الأهلي من وجهة نظر أفراد الدراسة.
- تقديم مقترحات مناسبة تساعد في تحسين جودة الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي.

أهمية الدراسة:

- سد الفجوة البحثية في مجال جودة الخدمات التعليمية المقدمة من قبل التعليم الأهلي.
- التعرف على واقع الخدمات التعليمية المقدمة من قبل التعليم الأهلي.
- مساعدة الجهات الرسمية في التعليم في تبني نظام الجودة في الخدمات التعليمية.
- الأخذ بنظام التعليم الأهلي كرافد من روافد التعليم.
- كيفية تسويق الخدمات التعليمية بما يتناسب مع ما هو مقدم.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الخدمات التعليمية وجودة التسويق في مدارس التعليم الثانوي الأهلي للبنات بمدينة الرياض.
- الحد المكاني: مدارس التعليم الأهلي الثانوي للبنات بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- الحد الزماني: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439/1438هـ .

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- **التسويق الخدمي:** وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "كل العمليات التي تطرأ على الخدمات المقدمة وتؤدي إلى تحسين الأداء وزيادة أعداد الطالبات بالمدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض".
- **جودة الخدمات التعليمية:**

الجودة (Quality): تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنه "نظام إداري يرتكز على مجموعة من القيم ويعتمد على توظيف البيانات والمعلومات الخاصة بالعاملات في المدارس الثانوية الأهلية للبنات بمدينة الرياض قصد استثمار مؤهلاتهن وقدراتهن الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي قصد تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة".

جودة الخدمات: وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها "عبارة عن منفعة غير ملموسة بالأساس أو نشاط اقتصادي يتم بطريقة متبادلة من خلاله يتم إشباع حاجات ورغبات المستفيدين من التعليم الأهلي الثانوي للبنات بمدينة الرياض مع الالتزام بالجودة، وهي سريعة الزوال وتستهلك بشكل عام في وقت إنتاجها، وتقديمها يعتبر قيمة إضافية".

- **الجوانب المادية الملموسة:** وتعرفه الباحثة بأنها: " قيام المدرسة بإنجاز الخدمة المطلوبة للطلبة وبدقة".
- **الاستجابة:** وتعرفه الباحثة بأنها:"قيام المدرسة بتلبية احتياجات الطالبات".
- **التوكيد/المصداقية:** وتعرفه الباحثة بأنها:"هي مصداقية المدرسة بتلبية احتياجات الطالبات".
- **التعاطف:** تعرفه الباحثة بأنها:"هي رعاية المدرسة لطالباتها وبشكل خاص".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: التعليم الأهلي والخدمات التعليمية

و اقع التعليم الأهلي:

يلاحظ أن التعليم الأهلي حاليًا لا يعكس حجم الآمال المعلّقة على مخرجاته، وطموحاته، وربما استثماراته بعيدة المدى، رغم جهوده «المتفاوتة» في خفض التكلفة على الدولة، بما نسبته 25%، وحل مشكلة عدم القبول؛ بسبب الضغط على المدارس الحكومية (وزارة التعليم، وكالة التعليم الأهلي، 2018).

وتلاحظ الباحثة أن التعليم الأهلي على الرغم من أن خطته الخمسية الثامنة والتاسعة حددت أن يصل إلى حدود (25%) إلاّ أنه مازال في حدود (15.5%)، بمعنى أن هناك فجوة ما بين الواقع والمأمول في خطة التنمية (وزارة التعليم، 2018)؛ وتوافق الباحثة في رأيها هذا رأي الحقباني (1433هـ) الذي يذكر فيه السبب لهذه الفجوة الذي يتمثّل في مجموعة من العقبات والمشكلات التي تحول بين الوصول بالاستثمار إلى ما حددته خطة التنمية في المملكة، وهذا ما تحاول الباحثة في هذه الدراسة الوقوف عليه من خلال دراستها لواقع الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي الثانوي للبنات بمدارس الرياض.

مفهوم وطبيعة الخدمة: يعتبر التفكير في تسويق الخدمات واحدًا من الاتجاهات المهمة الحديثة التي عرفت توسعًا في السنوات الأخيرة، ولمختلف المجتمعات، والسبب يرجع لتزايد الدور الكبير للخدمات في الحياة المعاصرة وخاصة بعد تكاملها مع المنتجات المادية في تحقيق المنفعة المطلوبة ومع تزايد الاهتمام

بالخدمات في الوقت الحاضر أدى إلى ضرورة دراسة موضوع تسويق الخدمات لتصبح أداة فعالة يمكن من خلالها الفهم العميق لهذا الموضوع الحيوي.

وهناك بعض الأسس التي يستند إليها عند تصنيف الخدمات، وهي: (عباس، الكميم،2011، 106-109).

- نوع السوق.
- درجة كثافة العمل.
- درجة اتصال العملاء.
- مستوى مهارة مقدم الخدمة.
- هدف مقدم الخدمة.
- درجة خضوع الخدمة للتشريعات والقوانين الحكومية.

الخدمة التعليمية:

ترى الباحثة أنه يمكن القول أن ثقافة الخدمة التعليمية العامة تعني: الأفكار المتعلقة بتقديم وتوفير المتطلبات (الخدمات) التعليمية الأساسية التي تؤدي إلى رفع كفاءة الطالبات ، وإلى رضاء جميع المستفيدين، وتعتمد على مبادئ الجودة الشاملة، والتي تنص على أن الجميع شركاء من أجل الجودة.

أنواع الخدمات التعليمية:

إحدى أولويات العمل التربوي هو ضبط جودة التعليم من خلال عدة عناصر منها: (الحملاوي، 2009).

- مخرجات التعليم.
- أداء المعلمات.
- أداء المدرسة كمؤسسة تربوية.

وتنقسم الخدمات التعليمية إلى ثلاثة أقسام:

- خدمات البنية الأساسية: وتشمل بناء مدارس جديدة لاستيعاب النمو الطبيعي لأعداد الطالبات، إصلاح وترميم المدارس الحالية،إنشاءوتطوير وصيانة المعامل المختلفة...الخ.
- خدمات تحسين نوعية التعليم والتعلم: وتشمل تطوير المنهج وتقويمه، تدريب جميع المعلمات على المنهج،إنتاج مواد وأجهزة تعليمية للمنهج.
- خدمات تطوير النظام الإداري: وتشمل تدريب قائدات المدارس من خلال برامج التطوير المهني، تجديد وتطوير نظام المعلومات الإداري.

وترى الباحثة أن هذه الخدمات هي الوسيلة التي تميز المدارس الأهلية عن الحكومية بدرجة تقديم الخدمة، حيث من المفترض وحسب ما ورد في سياسة تعليم المملكة أنه يجب أن تتميز المدارس الأهلية عن الحكومية بالخدمات المقدمة للطالبات لذا يجب أن يكون الاتصال عالي الجودة والخدمات عالية والكفاءة في تقديم هذه الخدمة متناسب مع خطط وزارة التعليم، وفق رؤيا واضحة وشفافية مطلقة أمام المستفيدين (أولياء الأمور والطالبات). وهذا ما تسعى الدراسة إلى كشفه في سؤالها عن واقع جودة الخدمة التعليمية في مدارس التعليم الأهلي الثانوي بمدينة الرياض.

ثانيًا: التسويق للخدمات التعليمية

استراتيجيات التسويق:

ونظرًا لأن الاستراتيجية التسويقية تسعى إلى تحقيق الإشباع الأمثل للفرص التسويقية المتاحة للمنشأة (المدرسة الثانوية الأهلية) وذلك بغية وضع المزيج التسويقي الذي يمكن منه إشباع حاجات تلك الأسواق (المدارس الثانوية الأهلية) مجتمعة أو مقسمة وتتبع المنشأة ثلاث استراتيجيات في هذا الشأن:

1. **استراتيجية عدم التجزئة (الأسواق الموحدة):** وتعني هذه السياسة استخدام مزيج تسويقي واحد لكل فئات السوق ويتم استخدامها في حالة وجود حاجات نمطية لكافة فئات المستهلكين وتصلح أساسًا لعدد كبير من الخدمات الميسرة التي تعرض علي مختلف الفئات, وتمتاز هذه الطريقة بانخفاض تكلفة الجهود التسويقية ويتوقف نجاح استخدام هذه الاستراتيجية على شرطين أساسيين:
   - أن تكون هناك نسبة كبيرة من إجمالي عدد العملاء احتياجاتهم متشابهة ورغباتهم نحو الخدمة ولذلك فإن استخدام هذه الخدمة في حالة تعدد حاجات العملاء يعني أن المزيج التسويقي لن يرضي إلا نسبة قليلة منهم وبالتالي فسوف يفشل في إرضاء العملاء (أولياء الأمور والطالبات الثانوية).
   - أن يكون التنظيم قادرًا على تطوير وتنظيم وتعضيد المزيج التسويقي الذي يشبع حاجات العملاء (أولياء الأمور وطالبات الثانوية) كأن تكون المنظمة قادرة على تعيين مجموعة من الحاجات التي تعتبر شائعة ومطلوبة عند معظم العملاء في السوق الكلي ويجب أن يكون لديها المصادر والإمكانيات والمهارة الإدارية التي يمكنها التعامل مع السوق الكلي للخدمة مثال: (الأنشطة اللاصفية الداعمة لشخصية الطالبات، المهارات الرياضية، تقديم خدمات تطويرية حياتية مهارية لطالبات الثانوية).
2. **استراتيجية تجزئة السوق:** وتعني هذه الاستراتيجية تعدد الخدمات التسويقية وهي على النقيض من الاستراتيجية السابقة وتسعى إلى تحقيق أقصى مكاسب معينة عن طريق الوصول إلى مختلف فئات العملاء وتستخدمها المنشآت في توزيع وتشكيل الخدمات بأسعار متعددة تناسب مختلف فئات العملاء؛ وتشير الباحثة إلى أن هذا ما تقوم به بعض المؤسسات التعليمية الأهلية من تجزئة المدارس الثانوية الأهلية وتوزيعها في أنحاء المدينة تحت أسماء مختلفة وبأسعار مختلفة، تتناسب مع فئات من أولياء الأمور ومستوياتهم وقدراتهم المادية مع أن المالك لهذه المدارس جهة واحدة.

وتتميز هذه السياسة بارتفاع تكلفة التسويق وتعمل المنشأة على المواءمة بين التكاليف الإضافية والإيرادات الجدية الناجمة عن الخدمات المقدمة، وتعتبر هذه الخدمات من أهم ما يستخدمه المنشآت (المؤسسات التعليمية) في صياغة الاستراتيجيات التسويقية في العصر الحاضر.

3. **استراتيجية التركيز:** وتعني هذه الاستراتيجية توجيه الجهود التسويقية إلى سوق (مدرسة) أوأسواق (مدارس) معينة وذلك مثل قيام المنشأة (المؤسسة التعليمية الأهلية) بإنتاج خدمة خاصة بطبقة معينة دون غيرها ولهذه الاستراتيجية مزايا وعيوب من أهمها الاستفادة من التخصص حيث تركز المجهودات التسويقية على مجموعة واحدة من العملاء وبالتالي تستطيع تقديم وتحقيق كمية إيرادات كبيرة عن طريق اختراق السوق بعمق، وتواجه المنشأة التي تتبع هذه الاستراتيجية خطورة هبوط الطلب الخاص بهذه المجموعة لأي سبب من الأسباب مما يؤثر على المنشأة تأثيرا خطيرا لاعتمادها الكامل على مجموعة واحدة من العملاء (عبيدات، 2002، 112)، وترى الباحثة أن المثال على هذا النوع من المؤسسات التعليمية هي المدارس الخاصة في طالبات الثانوية ذوي الإحتياجات الخاصة مثل (التوحد) حيث تندر مثل هذه المدارس لهؤلاء الفئة.

الأبعاد الأساسية لجودة تسويق الخدمات:

إن الجودة في تسويق الخدمات، تحكمها ثلاثة أبعاد، (عباس، 2001، 108)، هي: (سمعة مقدم الخدمة، مهارات إدارة التسويق لدى الشركات المقدمة للخدمة، قيمة الخدمات المساعدة أو المكملة).

حيث تحدد هذه الأبعاد طبيعة الموقف التنافسي في مجال تقديم هذه الخدمات، وتستمد هذه الأبعاد المذكورة أهميتها من أن سمعة مقدم الخدمة هي إحدى المؤشرات الهامة في تسويق الخدمة، وخاصة في تسويق الخدمة المهنية مثل الخدمات التعليمية والطبية والقانونية، كما أن مهارة الأفراد في مقدمي الخدمة هي أحد المؤشرات الهامة للحكم على مدى جودة تقديم هذه الخدمات منفذي الخدمة في موضوع الدراسة هم قائدات المدارس والمعلمات والإداريات والعاملين في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض.

وتعتمد جودة تسويق الخدمات التعليمية على تحقيق بعض الأهداف ومنها:

- إحداث ثورة في نظم إعداد المعلمات وأساليب أدائهن.
- تحسين الأوضاع المادية والبشرية داخل المدارس من حيث الأبنية والمعامل ومصادر التعلم والوسائل والأدوات والورش والمعلمات كمًا وكيفًا لتقديم خدمة تعليمية ذات جودة.
- تطوير نظم الإدارة في المدارس الثانوية وفى التعليم الأهلي.
- تطبيق نظام محكم وبمستوى لائق للتوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي.
- تحقيق جودة الخريجات والتعليم ومناهجه والمدرسة والمدرسات.
- تحسين العملية التعليمية.
- مبان مدرسية جميلة و متطورة والتخلص من المباني المستأجرة بالتعليم الأهلي.
- محتوى الكتاب المدرسي.
- المتعلمة.

وخلاصة القول ترى الباحثة أن البعد الحقيقي لجودة التسويق هو وجود سمعة عالية للمدارس الثانوية الأهلية، كذلك وجود رسوم دراسية مناسبة تزداد مع وجود إضافة مفيدة للخدمات التعليمية مبررة لولي الأمر ومعلنة، وهذا الأمر هو ما سيجعل هناك منافسة بين المؤسسات التعليمية الأهلية لتقديم خدمات تعليمية عالية الجودة برسوم مناسبة وسمعة عالية تعكسها النتائج المعلنة للأنشطة المقدمة من خلال إدارة تسويق مميزة لهذه المؤسسات.

معايير الحكم على جودة تحسين الخدمة:

غالبًا ما يحكم العميل على جودة الخدمة المقدمة على أساس أداء هذه الخدمة، طالما أن الخدمة كما وضح من قبل بأنه شيء غير ملموس، وهناك عشر معايير أساسية يمكن أن يستخدمها العميل لتقييم جودة الخدمة المقدمة:

- إمكانية الاعتماد على الخدمة: أي التجانس في الأداء.
- السعر واضح ومناسب- تقديم الخدمة بدون تأخير.
- الاستجابة السريعة.
- الكفاءة.
- إمكانية التعامل.
- الأدب واللطف.
- الاتصال.
- السمعة والثقة.
- الأمان.
- فهم احتياجات العميل.
- الدليل الملموس.

وترى الباحثة بما أن الخدمة كما أوضحت من قبل من أنها غير ملموسة، إلا أنه يمكن أن تخلص إلى عدة معايير للحكم على جودة تحسين الخدمة من عدمها وهي إمكانية الاعتماد على المدارس الثانوية الأهلية في تقديم الخدمة من خلال ثبات الرسوم الدراسية ووضوح الخدمة المقدمة مقابل المبالغ المضافة على الرسوم الدراسية في مدارس البنات الثانوية.

ثالثًا: جودة المزيج التسويقي للخدمات التعليمية في التعليم الأهلي

يشير ارمسترونغ وكوتلر (Armstrong& Kotler-2002:602) إلى أن الإدارة التسويقية تضطلع بمسؤوليتين فيما يتعلق بتحقيق الجودة وهاتان المسؤوليتان هما:

- المشاركة في صياغة الاستراتيجيات والسياسات التي تصمم لضمان تحقيق ميزة الجودة الشاملة.
- تحقيق جودة التسويق Quality Marketing (تمامًا كما يجري تحقيق جودة الإنتاج والعمليات) فالإدارة التسويقية ينبغي أن تؤدي جميع الأنشطة التسويقية مع مراعاة تحقيق أفضل المعايير .High Standards بما يتفق مع عناصر المزيج التسويقي التقليدي 4ps.

وتتمثل عناصر المزيج التسويقي للخدمات التعليمية في:

1. تحقيق الجودة في تخطيط وتطوير خدمات مدارس التعليم الأهلي

ويمكن القول إن المنتوج (كالخدمة التعليمية في هذه الدراسة) هو العنصر الحاسم بين عناصر المزيج التسويقي وعلية تعتمد قرارات المزيج الأخرى ونظرًا لأن نجاح المنتوج يعتمد على المستفيد في عملية اختياره الحر لهذا المنتوج فإن من واجبات التعليم الأهلي أن يسعى إلى تصميم الخدمات التي تضمن تحقيق درجة عالية من الجودة، (راضي، إبراهيم، 2010، 71-74).

وبشكل غير مباشر فقد يعني خدمات المكتبة وخدمات القبول والتسجيل أو طرائق التدريس المستخدمة أو خدمة منح الشهادة العلمية وفي كل الجوانب إشباع لرغبات المستفيدين من أفراد ومؤسسات في الحصول على الخدمات المطلوبة وقد يكون الإشباع مادي أو سيكولوجي ويتطلب ذلك تخطيط فعال ودقيق للخدمات من قبل التعليم الأهلي والالتزام والتعاون بين الدوائر والأقسام المختلفة بوزارة التعليم والعمل بروح الفريق الواحد على جميع المستويات الإدارية والتشغيلية.

وتلعب وظيفة التسويق دورًا أساسيًا في تحقيق مستوى الجودة المطلوب في الخدمات التعليمية والخدمات المرتبطة بها وذلك عن طريق التحديد الدقيق لحاجات الطلبة ومتطلباتهم الأساسية ومتطلبات سوق العمل والمجتمع ويجري الاتصال بالدوائر ذات العلاقة والتنسيق معها في رفع مستوى الجودة العملية التعليمية من جانب آخر فان وظيفة التسويق تسعى بصورة مستمرة على تحقيق معايير الجودة العالية في جميع جوانب الخدمات التعليمية المساندة لها.

2. تحقيق الجودة في أسعار الخدمات المقدمة

تقوم المؤسسات التعليمية التابعة للتعليم الأهلي بتحديد أسعار لخدماتها التعليمية والخدمات المرتبطة بها وللسعر أوجه ومسميات كثيرة ويطلق مصطلح قسط أو رسم Tuition على أسعار خدمة التعليم بالمنظمات التعليمية التي تستخدم النظام السنوي في التعليم والسعر هو عبارة عن مجموع التضحيات التي يقدمها المستفيد ليتسنى له شراء واستخدام السلعة أو الخدمة المعينة بمؤسسة أو منظمة معينة ويعد السعر ذا أهمية خاصة للمسوقين.

وإن المدارس كمنظمات خدمية تستعمل أساليب متعددة في تسعير خدماتها المتعددة ففي حين تستخدم الأسلوب التنافسي في تسعير خدماتها تستخدم أساليب التسعير ذات التوجهات الخاصة بالتكاليف في تسعير الكثير من الخدمات المقدمة بالإضافة للنظرة الاجتماعية في التسويق والتي يتجدد علها نسبة الإعفاءات والخصومات وتقديم الميزات المجانية أو خدمات أخرى لبعض المستفيدين، (راضي، إبراهيم، 2010، 73-74). وتسعى وظيفة التسويق إلى تحقيق الجودة العالية لأسعار الخدمات التعليمية وأسعار الخدمات المرتبط بها ويجري تحقيق جودة أسعار الخدمات من خلال مراعاة أمرين أساسيين هما:

- توفير المستوى المطلوب من الجودة في خدمات مدارس التعليم الأهلي أي المستوى الذي يحقق حاجات ورغبات ومتطلبات وتوقعات الفئات المستهدفة.
- طرح خدمات مدارس التعليم الأهلي بالأسعار التي تتفق مع مستوى جودة هذه الخدمات وهذا يتحقق عندما تكون المنفعة من الخدمات تعادل أو تفوق السعر الذي يدفع مقابل الحصول على هذه الخدمات.

وهناك ارتباط عال وعلاقة وثيقة بين مستوى رضا المستفيد ومستوى ربحية المنظمة (خدمات تعليمية أو سلع مكملة ومساندة لهذه الخدمات على سبيل المثال).

ويؤكد جالي و بزيل (Gale & Bazzel, 1987, 89) على إن حرص وسعى المنظمة على تحقيق مستويات عالية من جودة الخدمة ينعكس إيجابيًا على درجة رضا المستفيد ويؤدي على تمكين المدرسة من طرح خدماتها بأسعار عالية نسبيًا مع قبول المستفيد لهذه الأسعار ويؤدي أيضًا إلى تخفيض فعلي في مستوى التكاليف وهذا يقود بصورة أكيدة إلى زيادة مستوى ربحية المنظمة. أن العلاقات المنطقية السابقة تؤدي على تعزيز وتحقيق مفهوم جودة الأسعار وهذا ما يمكن أن تحاكيه المدارس المختلفة في طرح خدماتها التعليمية.

3. تحقيق الجودة في تسويق خدمات مدارس التعليم الأهلي

التوزيع هو احد عناصر المزيج التسويقي وهو نشاط تسويقي يلعب دورين مهمين:

- الأول: يؤسس العلاقة بين جميع الأطراف التي لها علاقة بالتوزيع.
- الثاني: يسهل تدفق المنتجات إلى المستهلك زلتمان وبارك(Zaltman & Park, 1998, 61) .

في حين يرى ديكسيون (Dickson, 2002, 3) أن التوزيع يمكن تعزيزه ودعمه من خلال نشر وظيفة الجودة ضمن العمليات الوظيفية ذات الصلة بالتوزيع وذلك حتى يتم توزيع المنتجات بما يحقق الرضا للمستفيد المستهدف في التسويق عن طريق توفير الجودة الملائمة في كل عملية.

ويؤكد كوتلر (Kotler, 2002, 192) على أن وظيفة التوزيع تشمل المنظمات التي تتعامل بإنتاج الخدمات التعليمية والصحية والسياحية،..الخ والتي تجد نفسها أمام مشكلة تسويق خدماتها إلى المستهلك أي جعل خدماتها متاحة للمستفيدين فالمنظمات التعليمية يمكن أن تتوزع في مناطق جغرافية مختلف، وهناك مجموعة قضايا تساند وظيفة توزيع الخدمات التعليمية وهي:

- توفير تخصصات مختلفة تلبي احتياجات المجتمع المتطور والمنتظرة سواء على المستوى المحلي وعلى المستوى العربي من واجبات مدارس التعليم الأهلي.
- متابعة خريجات مدارس التعليم الأهلي وقياس مدى فاعليتهن في مرحل تعليمهن المختلفة في شتى تخصصاتهن والحرص على تقديم الخدمات بالجودة العالية التي تلبي الاحتياجات.
- وقت الانتظار: يقصد مدة الدراسة التي تقضيها الطالبات في المدرسة.
- حجم الدفعة: ويقصد بذلك عدد الطالبات الجدد المقبولات في المدرسة سنويا وهذا يرتبط بالعديد من شروط القبول بالمدرسة مثل:
  - قدرة المدرسة الاستيعابية.
  - عدد طالبات الثانوية الخريجين ونوعيتهم أدبي، علمي ..... الخ.
  - فلسفة التعليم بالتعليم الأهلي.

4. تحقيق الجودة في ترويج خدمات مدارس التعليم الأهلي:

يقصد بجودة التسويق مراعاة متطلبات الجودة العالية التي تتعلق بجودة أداء الحملة الترويجية وجودة المطابقة بحيث إن كل عنصر من عناصر الحملة الترويجية يطابق المعايير التي تحقق متطلبات نجاح هذه الحملة (راضي، إبراهيم، 2010، 76).

ويعرف بيلش وبيلش (Belch & Belch, 1995, 34) الترويج بأنه أحد عناصر المزيج التسويقي وهو تنسيق جميع جهود المنظمة ذات العلاقة ببناء المنتوج (خدمات المدرسة في هذه الدراسة) ودعم قنوات من المعلومات ومستويات مرغوب فيها من الإقناع لغرض بيع المنتوج ودعم تحقيق الأهداف التسويقية للمنظمة بالتكامل مع باقي عناصر المزيج التسويقي. ويهدف التسويق إلى تزويد المستفيدين والجهات ذات العلاقة بالمعلومات عن المنظمة ومنتجاتها وسياساتها كما يهدف إلى إقناع المستفيد بالتأثير على سلوكه من خلال عناصر المزيج التسويق بالمنظمة ومنتجاتها وسياساتها حتى يكون مستفيدا ومستعملا لخدمة او سلعة المنظمة دون غيرها.

وقد يهدف ضمن التسويق التذكيري إلى حث المستفيد على معاودة شراء السلعة المقدمة (حسين,1993م, ص202) ويؤكد، ديكسون (Dickson, 2002, 56) على أهمية التسويق باعتباره اتصال بين المستفيد والمنظمة لما لهذه العملية من دور فاعل في تقرير علاقة المستفيد وولائه لمنتوج المنظمة فهي تعمل على ترسيخ الصورة الذهنية للمنتوج لدى المستفيد عن طريق إعلامه بصورة مستمرة بمزايا المنتوج المختلفة وسعره وأماكن توفره وتذكيره به باستمرار واقناعه بالتأثير على سلوكه تجاه منتجات المنظمة من سلع وخدمات.

ويتكون نشاط التسويق من مجموعة عناصر تدعى عناصر المزيج التسويقي وهي عبارة عن مجموعة أدوات الاتصال المستخدمة في محاولة التأثير على المستفيدين لزيادة الطلب على السلع والخدمات التي تقدمها المنظمة وأهم هذه الأدوات أو العناصر: أ- الإعلان، ب- البيع الشخصي. ج- العلاقات العامة.

وتشير الباحثة إلى أهمية التسويق للخدمات التعليمية من واقع ما سبق ذكره في هذا المبحث بأبعاده وطرقة ووسائله، وهو ما حاولت الباحثة في هذه الدراسة الوقوف عليه من واقع التسويق للخدمات التعليمية في مدارس التعليم الثانوي الأهلي من حيث جودتها وسؤال أفراد الدراسة عن مدى تقديم هذه الخدمات المطلوبة بما يتناسب مع التسويق لها.

الدراسات السابقة:

الدراسات المحلية:

- **دراسة أحمد، وعبد الرحمن والحاج (2017)** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الخدمات التعليمية بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، هذا وتمثل مجتمع الدراسة بجميع (أعضاء هيئة التدريس والإداريين)، قامت الدراسة بأخذ عينة عشوائية مكونة من (50) من أعضائها وإداريها، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لأجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكان من أبرز النتائج أن تسويق الخدمات التعليمية لدى الجامعة كان منخفضًا، كذلك خلصت الدراسة لجملة من التوصيات كان من أبرزها: ضرورة تطبيق قواعد عملية وعلمية لأجل تسويق خدمات التعليم وضرورة ربطها بأهداف ورسالة الجامعة لأجل تخريج كوادر متميزة وذات ثقافة مرتفعة.
- **دراسة النوفل (2016)** هدفت الدراسة إلى تقديم استراتيجية مقترحة لإدارة تسويق الخدمات الجامعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية من خلال التعرف على: واقع إدارة تسويق الخدمات الجامعية بجامعة الإمام من حيث أبرز الأنشطة الإدارية والمعوقات التي تحول دون ممارسة إدارة تسويق الخدمات الجامعية، والمتطلبات اللازم توافرها لإدارة تسويق الخدمات الجامعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، استخدم المنهج الوصفي بمدخلية (المسحي- الوثائقي) ولتحقيق الأهداف لهذه الدراسة استخدم الباحث (الإستبانة والمقابلة أداتين للدراسة) وكان مجتمع الدراسة مكون من فئات (وكلاء الجامعة وعددهم (8) والقيادات الأكاديمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم (140) عدد من مسؤولي وزارة التعليم وقياداتها والمختصين في الجامعات وأخذ الباحث عينة عشوائية منها (20) مفردة (30) خبيرًا لتحكيم الاستراتيجية المقترحة، وانتهت الدراسة إلى توصيات كان من أبرزها العمل على مهام إدارة تسويق الخدمات الجامعية في جامعة الإمام منعًا للتداخل وعقد دورات تدريبية للعاملين في إدارة تسويق الخدمات التعليمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- **دراسة مبروك (2015)** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مقدرة تسويق الخدمات الجامعية بتحسين القدرة التنافسية، هذا وتمثل مجتمع الدراسة بجميع (أعضاء هيئة التدريس بجامعتي الملك عبد العزيز وأم القرى)، قامت الدراسة بأخذ عينة عشوائية مكونة من (308) فردًا، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والإستبانة لأجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكان من أبرز النتائج أن تسويق الخدمات كان متوسطًا، كذلك خلصت الدراسة لجملة من التوصيات كان من أبرزها تنمية وتطوير موارد المرتبطة بالجامعات السعودية وذلك من خلال تنمية صادراتها المجتمعية والتعليمية بالأسواق الخارجية.

- **دراسة الملحم (2011)** هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء أولياء الأمور على أساس أنهم عملاء فيما يخص المدارس الأهلية بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث فيه المنهج الوصفي، وأداة الإستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من كافة المدارس الأهلية العاملة في محافظة الإحساء وعددها (46مدرسة) وعدد الطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية (7335) تمثل أولياء أمور الطلاب والطالبات، ونظرًا لكبر حجم العينة إعتمد الباحث على العينة العشوائية البالغة (700) مفردة، وخلصت الدراسة إلى أن أغلب عناصر المزيج التسويق الخدمي تؤثر على دوافع أولياء الأمور ي إلحاق أطفالهم بالمدارس الأهلية، وكان أكثر العناصر تأثيرًا عنصر الخدمة المصاحبة للمنتج تلاه عنصر جودة المنتج، ثم عنصر الترويج، بينما كان أقل العناصر تأثير التسعير والتوزيع على التوالي، وأظهرت الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين دوافع أولياء الأمور بمحافظة الإحساء في إلحاق أبنائهم وبناتهم بالمدارس الأهلية، وفق عناصر المزيج التسويقي الخدمي باختلاف العمر بين أولياء الأمور، والدخل الشهري للأسرة، ونوع الوظيفة الحالية لأولياء الأمور، وأوصى الباحث مدراء ومعلمي المدارس الأهلية: بالتركيز على الضوابط السلوكية والأخلاقية داخل المدارس وإعلانها لأولياء الأمور، والمصداقية في التقارير والإشعارات الخاصة بمستوى الطالب وخاصة في المرحلة الإبتدائية لخلق الصورة والسمعة الحسنة لدى إداراة التعليم.

الدراسات العربية:

- **دراسة آل خطاب وعودة، وعبد الله (2015)** هدفت الدراسة للتعرف على أثر التسويق الاجتماعي وتطبيق المسؤولية الاجتماعية في تعزيز جودة الخدمات التعليمية في المدارس الخاصة والمراكز الثقافية في مدينة معان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير (80) استبانة وزعت على المعلمين الذين هم مجتمع الدراسة والمؤسسات التعليمية، وأظهرت النتائج إلى وجود أثر كبير للتسويق الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية في تعزيز جودة الخدمات التعليمية، وخلصت الدراسة بتقديم جملة من التوصيات للمهتمين ولذوي العلاقة قدمت في نهاية البحث أبرزها على المركز الثقافي والمدارس الخاصة والاستمرار في تبني برامج التسويق الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية لما لذلك من أثر إيجابية على أداء هذه المنظمات وتعزيز سمعتها في المجتمع الذي تعمل فيه.
- **دراسة جوهر(2012)** هدفت الدراسة لأجل التعرف على مدى مقدرة المدارس الثانوية العامة بمصر على التسويق الاستراتيجي للمدارس، كذلك فإن الهدف من الدراسة هو التوصل إلى مجموعة من المتطلبات الأساسية للتطبيق الفعال للتسويق الاستراتيجي للمدرسة الثانوية العامة المصرية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والذي بمقتضاه تم معالجة الموضوع من حيث تحليل لطبيعة التسويق الاستراتيجي للمدرسة الثانوية العامة، وعناصر المزيج التسويق المدرسي، واستراتيجياته، وكذلك خطوات تطبيقه في المدارس الثانوية العامة، بالإضافة إلى التحديات التي تقف حائلًا دون تطبيقه بها، وذلك من أجل التوصل إلى المتطلبات الأساسية اللازمة لتطبيقه بشكل فعال.
- **دراسة راضي و إبراهيم (2010)** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تسويق جودة الخدمة في كلية المأمون العراقية الجامعية، هذا وتمثل مجتمع الدراسة بجميع (الطلاب والعاملين وأصحاب العمل لديها)، ونظرًا لصعوبة الوصول إلى مجتمع الدراسة بأسره، قام الباحثان بأخذ عينة عشوائية مكونة من(758 مجاوبًا)، استخدم الباحث فيه أداة البحث (الإستبانة) كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأجل تحقيق أهداف الدراسة وأغراضها، وكان من أبرز النتائج بأن جودة الخدمة لدى الكلية كان متوسطًا، كذلك لا تقوم بتوزيع خدماتها بما يحقق تسويق الجودة الشاملة ويحققها، وعدم قيامها بحملات إعلانية والترويج للخدمات خلصت الدراسة لجملة من التوصيات كان من أبرزها ضرورة زيادة الأبحاث المرتبطة بموضوع الدراسة، على أن تشمل عينات أخرى ومتغيرها مختلفة.

الدراسات الأجنبية:

- **دراسة أوان (Awan, 2015)** بعنوان (تحليل مقارن لمؤسسات التربية العامة والخاصة من حيث جودة الخدمة) هدفت الدراسة إلى التعرف على أفضلية المؤسسات في القطاع العام أو الخاص فيما يخص جودة الخدمة للمؤسسات التربوية في مقاطعة فهاري الباكستانية، هذا وتمثل مجتمع الدراسة بجميع (أولياء الأمور في مقاطعة فهاري الباكستانية)، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكان من أبرز النتائج بأن أولياءالأمور يفضلون المدارس الخاصة عن العامة وذلك لالتزام معظم المؤسسات الخاصة بجودة التعليم، كذلك فإن المواصلات مؤمنة للطلبة، إلا أن تكلفة التعليم لا زالت مرتفعة، كذلك خلصت الدراسة لجملة من التوصيات كان من أبرزها ضرورة زيادة الأبحاث المرتبطة بموضوع الدراسة، على أن تشمل عينات أخرى ومتغيرها مختلفة.
- **دراسة كالِنكايا (Kalenkaya,..et..al, 2013)** هدفت الدراسة لأجل التعرف على مدى اهتمام قطاع التعليم الروسي بجودة الخدمة التعليمية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي،كما بينت الدراسة بأن هناك اهتمام كبير فيما يخص التسويق في قطاع التعليمي وذلك مرده للمنافسة الشديدة ما بين المؤسسات التعليمية المختلفة، وهذا بطبيعة الحال يعود بالفائدة على المستفيدين.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية قلة الدراسات المحلية في مجال تسويق الخدمات التعليمية، وكذلك العربية والأجنبية التي لم تحاكي هذه الدراسة جعلت من الدراسات السابقة مرجع للاستفادة الظاهرية فقط حيث إستفادت من هذه الدراسات اختيار المنهجية المناسبة للدراسة وكذلك بناء أداة الدراسة وترتيبها وكان لها وجه الشبه والإتفاق وخلاف ومميزات واستفادة.

أوجه الشبة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: اتفقت الدراسة مع دراسة راضي وإبراهيم بعنوان "واقع تسويق جودة الخدمات التعليمية بالجامعات" بدراسة واقع الخدمات التعليمية في مدارس التعليم الأهلي، حيث استفادت الباحثة من الدراسة في تصميم خطة الدراسة الحالية ومضمونها.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اختلفت مع دراسة راضي وإبراهيم حيث تناولت دراسة "واقع التسويق الخدمي بالجامعات والدراسة الحالية تناولت هذا الواقع بالمدارس البنات الثانوية الأهلية بمدينة الرياض.
- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باستخدامها منهجين هما المنهج الوصفي المسحي والوصفي الارتباطي، فيما استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي المسحي.

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

- تميزت هذه الدراسة انها كشفت اتجاهات قائدات المدارس الثانوية ومشرفات التعليم الأهلي بمدينة الرياض حول موضوع الدراسة.
- تعد هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي، حيث ندرة مثل هذه الدراسة محليًا وعربيًا.
- تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها استخدمة المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي الإرتباطي، إذ قامت الباحثة ببناء أداة قياس متمثلة في (الاستبانة) تم توزيعها على عينة من قائدات المدارس الثانوية ومشرفات مكتب التعليم الأهلي بمدينة الرياض.
- تُعدَّ هذه الدراسة من الدراسات الوحيدة حسب علم الباحثة التي بحثت في "دور التسويق في تحسين جودة الخدمة التعليمية في المدارس الثانوية للتعليم الأهلي (الخاص) في مدينة الرياض"، وخصوصًا من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية ومشرفات مكتب التعليم الأهلي؛ إذ أن هناك ندرة في مثل هذه الدراسات.
- تزويد القيادات المسؤولة عن تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي في وزارة التعليم بالتوصيات المناسبة للاستفادة منها وتطبيقها.
- الجودة والأصالة في موضوع البحث ومجالة.

أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة:

فيما يتعلق باستفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات السابقة افادة الدراسة الحالية في إثراء الإطار المفاهيمي، وصياغة منهجية الدراسة، وتصميم أداة الدراسة، وفي تفسير نتائج الدراسة الحالية، كما أستفادة هذه الدراسة من بحثها في الدراسات السابقة أنها تعتبر من الدراسات الجديدة في هذا المجال البحثي والذي سيثري المكتبة البحثية في هذا المجال.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والوصفي الارتباطي، حيث قامت الباحثة بتحليل دور التسويق في تحسين الخدمات التعليمية ومتطلبات ومعايير استخدامه في التعليم الأهلي وتوصلت إلى توصيات ومقترحات تؤدي لتحسين وتطوير مدخلات النظام التعليمي وذلك من أجل الحصول على أهم مخرج للنظام التعليمي وهم الطالبات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من فئتين بلغ حجمهما (127) فردًا هما كالتالي:

- الفئة الأولى: قائدات المدارس الثانوية الأهلية للبنات بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (105)، واستخدمت الباحثة أسلوب الحصر الشامل على جميع القائدات، بلغ عدد المسترد منها والصالح للإدخال والتحليل (98) قائدة، أي ما يمثل (93,3 %) من المجتمع الكلي.
- الفئة الثانية: مشرفات مكتب التعليم الأهلي بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (22) مشرفة. استخدمت الباحثة أسلوب الحصر الشامل وقامت بتطبيق الاستبانة إلكترونيًا على جميع المشرفات بلغ عدد المسترد منها والصالح للإدخال والتحليل (22) مشرفة، أي ما يمثل (100%).

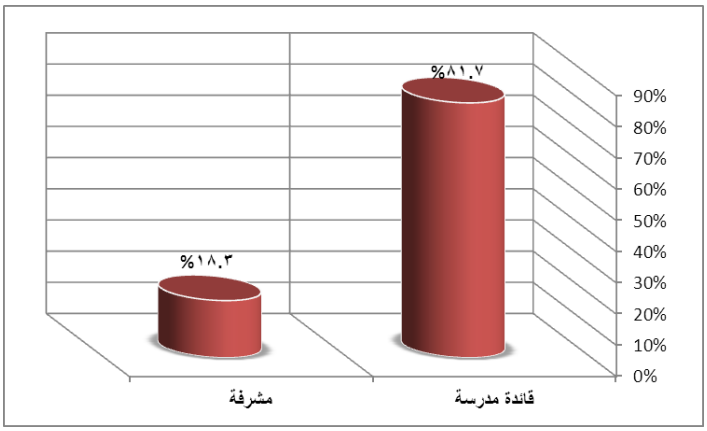
خصائص أفراد مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الفعلي للدراسة بلغ (120) فردًا منها (98) قائدة من قائدات المدارس الثانوية الأهلية للبنات، و(22) مشرفة من مكتب التعليم، ويمكن وصف مجتمع الدراسة من حيث نوع الوظيفية على النحو التالي:

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير الوظيفة

نوع الوظيفة	التكرار	النسبة
قائدة مدرسة	98	%81.7
مشرفة	22	%18.3
المجموع	**120**	**%100**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق الخاص بتوزيع أفراد الدراسة وفق متغير نوع الوظيفة يتبين أن (81,7%) من إجمالي مجتمع الدراسة قائدات مدارس، وهن يمثلن الأغلبية من أفراد الدراسة، في حين وجد أن (18,3%) من إجمالي مجتمع الدراسة مشرفات وهن يمثلن الأقلية، والشكل التالي يوضح مجتمع الدراسة وفق متغير الوظيفة:



شكل (1): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الوظيفة

أداة الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها وتمشيًا مع ظروف هذه الدراسة وطبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لدراستها.

وبعد الأخذ بتوصيات المحكمين وتوجيهات المشرف العلمي وإجراء التعديلات اللازمة تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، وهما:

الجزء الأول: يشتمل على البيانات الأولية للمستجيبات والتي تمثلت في (نوع الوظيفة).

الجزء الثاني: يشتمل هذا الجزء على محاور الدراسة وهي كالتالي:

المحور الأول: واقع جودة الخدمة التعليمية في التعليم الأهلي، من وجهة نظر المشرفات التربويات بمكتب التعليم والقائدات التربويات في المدارس الأهلية، ويشتمل هذا المحور على (20) عبارة.

المحور الثاني: واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الثانوي الأهلي من وجهة نظر المشرفات التربويات بمكتب التعليم والقائدات التربويات في المدارس الأهلية، ويشتمل هذا المحور على (21) عبارة.

المحور الثالث: المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفات في مكتب التعليم والقائدات التربويات في المدارس الأهلية، ويشتمل هذا المحور على (14) عبارة.

تبنت الباحثة في إعداد المحاور الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد استخدمت الباحثة طريقة ليكرت ذات التدرج الخماسي (أوافق بدرجة عالية، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بدرجة عالية) بحيث تم منح الإجابة على (أوافق بدرجة عالية) خمس درجات، والإجابة على (أوافق) أربع درجات، بينما تم منح الإجابة على (محايد) ثلاث درجات، كما تم منح الإجابة على(غير موافق) درجتان، وأخيرًا تم منح الاجابة على (غير موافق بدرجة عالية) درجة واحدة، وطلبت الباحثة الإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام كل عبارة وتحت الدرجة المختارة.

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على المشرف العلمي للاستشارة والتوجيه، ثم قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال الإدارة والتخطيط التربوي وعددهم (20) محكمًا للتأكد من صدقها الظاهري؛ وذلك لاستطلاع أراءهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، وفي ضوء أراء المحكمين قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة، في صورتها النهائية ومن ثم تطبيقها ميدانيًا على المبحوثين.

صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على مشرفات مكتب التعليم الأهلي والقائدات التربويات في المدارس الأهلية بمدينة الرياض، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وجاءت النتائج كالتالي:

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: واقع جودة الخدمة التعليمية في التعليم الأهلي، من وجهة نظر المشرفات التربويات بمكتب التعليم والقائدات التربويات في المدارس الأهلية.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,722	11	**0,656
2	**0,648	12	**0,546
3	**0,657	13	**0,623
4	**0,754	14	**0,663
5	**0,699	15	**0,700
6	**0,681	16	**0,709
7	**0,672	17	**0,771
8	**0,721	18	**0,746
9	**0,698	19	**0,672
10	**0,740	20	**0,683

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الأول"واقع جودة الخدمة التعليمية في التعليم الأهلي، من وجهة نظر المشرفات التربويات بمكتب التعليم والقائدات التربويات في المدارس الأهلية"، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) فأقل، وجميعها قيم موجبة مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور الأول بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق عبارات المحور الأول.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الثانوي الأهلي من وجهة نظر المشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي والقائدات في المدارس الأهلية.

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,619	12	**0,705
2	**0,713	13	**0,787
3	**0,724	14	**0,767
4	**0,724	15	**0,749
5	**0,7011	16	**0,566
6	**0,961	17	**0,815
7	**0,523	18	**0,819
8	**0,700	19	**0,641
9	**0,820	20	**0,694
10	**0,753	21	**0,707
11	**0,556	-	-

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني" واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الثانوي الأهلي من وجهة نظر المشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي والقائدات في المدارس الأهلية" دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(0,01)، فأقل، وجميعها قيم موجبة مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور الثاني بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات المحور الثاني.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث: المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفات في مكتب التعليم والقائدات في المدارس الأهلية.

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,799	8	**0,747
2	**0,776	9	**0,734
3	**0,895	10	**0,763
4	**0,832	11	**0,834
5	**0,847	12	**0,859
6	**0,879	13	**0,773
7	**0,792	14	**0,653

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثالث" المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفات في مكتب التعليم والقائدات في المدارس الأهلية "دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) فأقل، وجميعها قيم موجبة مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور الثالث بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات المحور الثاني.

ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة حيث طبقت المعادلة لقياس الصدق البنائي. والجدول التالي يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

جدول (5): يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

	محاورالاستبانة	عدد العبارات	قيمة الثبات
المحور الأول	واقع جودة الخدمة التعليمية في التعليم الأهلي، من وجهة نظر المشرفات التربويات بمكتب التعليم والقائدات التربويات في المدارس الأهلية.	20	0,941
المحور الثاني	واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الثانوي الأهلي من وجهة نظر المشرفات التربويات بمكتب التعليم والقائدات التربويات في المدارس الأهلية.	21	0,945
المحور الثالث	المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفات في مكتب التعليم والقائدات التربويات في المدارس الأهلية.	14	0,955
	الثبات العام لأداة الدراسة	**55**	**0,965**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات العام للمحور الأول (0,941)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (0,945)، كما بلغ معامل الثبات للمحور الثالث (0,955)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0,965)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة على تساؤلات الدراسة المتعلقة بالاستبانة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية التي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، وذلك من خلال حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5=0.8)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1,80 يمثل (غير موافق بدرجة عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1,81 إلى 2,60 يمثل (غير موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2,61 إلى 3,40 يمثل (محايد) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3,41 إلى 4,20 يمثل (أوافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 4,21 إلى 5,00 يمثل (أوافق بدرجة عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

والجدول التالي يوضح مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في الدراسة، كما يوضح درجة الموافقة ومدى الموافقة:

جدول (6): درجة الموافقة ومدى الموافقة

مقياس ليكرت الخماسي		
درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
غير موافقة بدرجة عالية	1	من 1 إلى 1,80
غير موافق	2	1,81 إلى 2,60
محايد	3	2,61 إلى 3,40
أوافق	4	3,41 إلى 4,20
أوافق بدرجة عالية	5	4,21 إلى 5,00

ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد الدراسة حول التساؤلات المطروحة وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد قامت الباحثة باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمجتمع الدراسة وتحديد استجاباتهن تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها الدراسة.
- المتوسط الحسابي: لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسة بحسب محاور الاستبانة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- الانحراف المعياري: للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب

المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين الاستبانة.

- معامل الارتباط بيرسون: لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها وبين الدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل ألفا كرو نباخ: لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

قامت الباحثة في هذا الفصل بعرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها لتحقيق أهداف الدراسة والتي تمثلت في التعرف على (واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر قائدات المدارس والمشرفات التربويات في مكتب التعليم الأهلي، واقع للخدمات التعليمية في التعليم الأهلي، من وجهة نظر قائدات المدارس والمشرفات التربويات في مكتب التعليم الأهلي، وطبيعة العلاقة بين الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية وجودة التسويق للخدمات في التعليم الأهلي، وتقديم مقترحات مناسبة تساعد متخذي القرار في تحسين جودة الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي: ما و اقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية، من وجهة نظر قائدات المدارس والمشرفات في مكتب التعليم بمدينة الرياض؟

وجهة نظر مجتمع الدراسة ككل (القائدات التربويات في المدارس الأهلية والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي حول واقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية:

جدول (7): استجابات مجتمع الدراسة على و اقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية.

رقم العبارة		التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بدرجة عالية	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة عالية				
2	عدد الطالبات في حجرة الصف بالمدرسة الأهلية عدد مثالي جداً.	ك	32	65	10	10	3	3,94	0,748	1	أوافق
		%	26,7	54,2	8,3	8,3	2,5				
5	تركز المدارس الأهلية على طرق وأساليب التعليم الحديثة كالتعلم التعاوني والنشط، والتعلم عبر الحاسوب.	ك	24	74	12	8	2	3,92	0,846	2	أوافق
		%	20	61,7	10	6,7	1,7				
3	تميز برامج الأنشطة الطلابية التي تقيمها المدرسة الأهلية كالمسابقات والمبادرات والمعارض والرحلات.	ك	31	63	16	5	5	3,92	0,967	3	أوافق
		%	25,8	52,5	13,3	4,2	4,2				
12	توفر خدمات المواصلات الجيدة بين البيت والمدرسة.	ك	21	66	24	8	1	3,82	0,830	4	أوافق
		%	17,5	55	20	6,7	0,8				
11	تتولى المدرسة عناية فائقة بالمرافق التعليمية كالمختبرات ومعمل الحاسب ومصادر التعلم ,,, الخ.	ك	21	69	18	10	2	3,81	0,882	5	أوافق
		%	17,5	57,5	15	8,3	1,7				
9	تسوق المدرسة لخدماتها وجودة مخرجاتها من خلال الإعلانات المنتشرة لها في الجرائد، أو لوحات إعلانات الطرق وغيرها من وسائل التواصل الاجتماعي.	ك	25	67	10	11	7	3,77	1,06	6	أوافق
		%	20,8	55,8	8,3	9,2	5,8				
14	يتوفر بالمدرسة قاعات دراسية مهيأة ومتسعة.	ك	24	59	21	10	6	3,71	1,04	7	أوافق
		%	20	49,2	17,5	8,3	5				
15	عدد المعلمات والإداريات والعاملات بالمدرسة مناسب لأعداد الطالبات من حيث الكفاية العددية،	ك	20	63	16	14	7	3,63	1,077	8	أوافق
		%	16,7	52,5	13,3	11,7	5,8				
13	موقع المدرسة الأهلية في منطقة هادئة بعيداً عن الضوضاء كالطرق الرئيسية والأسواق والمصانع.	ك	25	49	24	16	6	3,59	1,11	9	أوافق
		%	20,8	40,8	20	13,3	5				
6	توفر المدرسة خدمات تربوية وتطويرية مجانية تكسب الطالبات معلومات ومهارات تطبيقية مثل الدورات التدريبية الحياتية واستخدامات الحاسب.	ك	19	62	15	17	7	3,58	1,097	10	أوافق
		%	15,8	51,7	12,5	14,2	5,8				
8	تعزز المدرسة خدماتها في أذهان الطالبات وأولياء الأمور من خلال النشرات الدورية والكتيبات التي تصدرها عن نشاطاتها وبرامجها النوعية.	ك	17	63	17	17	6	3,57	1,059	11	أوافق
		%	14,2	52,5	14,2	14,2	5				
10	تعزز المدرسة علاقتها مع المجتمع المحلي من خلال إقامة المعارض والفعاليات المتنوعة.	ك	15	63	23	12	7	3,56	1,027	12	أوافق
		%	12,5	52,5	19,2	10	5,8				
7	تطور المدارس الأهلية علاقاتها مع المدارس الأخرى والجامعات المحيطة من خلال تنظيم زيارات للطالبات لها.	ك	18	57	24	13	8	3,53	1,084	13	أوافق
		%	15	47,5	20	10,8	6,7				
20		ك	11	69	21	9	10	3,52	1,04	14	أوافق

	تسعى المدرسة الثانوية في التعليم الأهلي إلى ترسيخ ثقافة تقديم أفضل الخدمات للمستفيدين (طالبات).	%	9,2	57,5	17,5	7,5	8,3				
19	نتائج اختبار القدرات والتحصيلي للطالبات مرتفعة تؤهلها للقبول في الجامعات.	ك	13	53	29	16	9	3,38	1,08	15	محايد
		%	10,8	44,2	24,2	13,3	7,5				
1	تتمتع إدارة المدارس الأهلية بكفاءة عالية في معالجة المشاكل السلوكية للطالبات.	ك	16	49	24	24	7	3,36	1,12	16	محايد
		%	13,3	40,8	20	20	5,8				
4	كفاءة التعليم بالمدارس الأهلية تغني عن الدروس الخصوصية.	ك	16	48	18	30	8	3,28	1,17	17	محايد
		%	13,3	40	15	25	6,7				
17	تعمل المدارس الأهلية باستمرار على تطوير نظام شئون الموظفات بما يكفل استقطاب وتوظيف أفضل القوى البشرية.	ك	12	46	32	19	11	3,24	1,12	18	محايد
		%	10	38,3	26,7	15,8	9,2				
18	يتم وضع استفتاء كل نهاية عام لأولياء الأمور عن جودة الخدمات المقدمة ومدى الرضا عنها.	ك	9	54	25	19	13	3,23	1,14	19	محايد
		%	7,5	45	20,8	15,8	10,8				
16	الرسوم الدراسية السنوية بالمدارس الأهلية تتناسب مع المتوسط العام لدخل الأسرة.	ك	8	28	24	27	33	2,59	1,29	20	محايد
		%	6,7	23,3	20	22,5	27,5				
	المتوسط الحسابي العام							**3,55**	**0,726**		**أوافق**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات.**

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع الدراسة (القائدات، المشرفات) على واقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية بلغ (3,55 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (3,41 إلى 4,20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق، أي أن مجتمع الدراسة موافقات على واقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تفاوت في درجة موافقة مجتمع الدراسة على واقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على عبارات هذا المحور ما بين (2,59 إلى 3,94)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة (غير موافق، أوافق)، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مجتمع الدراسة موافقات على أربعة عشر عبارة من العبارات المتعلقة بواقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية وهي رقم (2-5-3-12-11-9-14-15-13-6-8-10-7-20)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.52 إلى 3.94) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مجتمع الدراسة محايدات في موافقتهن على خمس عبارات من العبارات المتعلقة بواقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية وهي رقم (19-1-4-17-18)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3,23 إلى 3,38)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة محايد، وأخيرًا وجد أن مجتمع الدراسة غير موافقات على عبارة واحدة وهي رقم (16)، والتي بلغ متوسطها الحسابي (2,59 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (1,81 إلى 2,60)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة غير موافق، وتدل هذه النتيجة على التفاوت في درجة موافقة مجتمع الدراسة على واقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية.

وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات وأدنى ثلاث عبارات جاءت في محور واقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي وذلك وفقًا للمتوسط الحسابي:

- جاءت العبارة رقم (2) وهي "عدد الطالبات في حجرة الصف بالمدرسة الأهلية عدد مثالي جدًا" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بواقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي، بمتوسط حسابي (3,94 من 5) وانحراف معياري مقداره (0,955).
- جاءت العبارة رقم (5) وهي "تركز المدارس الأهلية على طرق وأساليب التعليم الحديثة كالتعلم التعاوني والنشط، والتعلم عبر الحاسوب" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بواقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي، بمتوسط حسابي (3,92 من 5) وانحراف معياري مقداره (0,846).
- جاءت العبارة رقم (3) وهي" تميز برامج الأنشطة الطلابية التي تقيمها المدرسة الأهلية كالمسابقات والمبادرات والمعارض والرحلات"بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بواقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي، بمتوسط حسابي (3,92 من 5) وانحراف معياري مقداره (0,967).
- جاءت العبارة رقم (17) وهي "تعمل المدارس الأهلية باستمرار على تطوير نظام شؤون الموظفات بما يكفل استقطاب وتوظيف أفضل القوى البشرية" بالمرتبة السابعة عشر بين العبارات المتعلقة بواقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي، بمتوسط حسابي (3,24 من 5) وانحراف معياري مقداره (1,12).
- جاءت العبارة رقم (18) وهي "يتم وضع استفتاء كل نهاية عام لأولياء الأمور عن جودة الخدمات المقدمة ومدى الرضا عنها" بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بواقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي، بمتوسط حسابي (3,23 من 5) وانحراف معياري مقداره (1,14).

- جاءت العبارة رقم (16) وهي "الرسوم الدراسية السنوية بالمدارس الأهلية تتناسب مع المتوسط العام لدخل الأسرة" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بواقع الخدمات التعليمية في المدارس الثانوية الأهلية من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي، بمتوسط حسابي(2,59 من 5) وانحراف معياري مقداره (1,29).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي: ما واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي، من وجهة نظر قائدات المدارس والمشرفات في مكتب التعليم بمدينة الرياض؟

جدول (8): استجابات مجتمع الدراسة على واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي

رقم العبارة		التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بدرجة عالية	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة عالية				
7	تقدم المدرسة خصومات في رسومها الدراسية عند إلحاق أكثر من طالب لولي الأمر.	ك	24	72	15	6	3	3,90	0,864	1	أوافق
		%	20	60	12.5	5	2.5				
1	تضع المدارس الأهلية خططها وفق نماذج تخطيطية حديثة لتسويق خدماتها التعليمية،	ك	18	68	23	8	3	3,75	0,882	2	أوافق
		%	15	56.7	19.2	6.7	2.5				
2	تعمل مدارس التعليم الأهلي وفق رؤية تعليمية واضحة لديها لتحسين الخدمات التي تقدمها.	ك	18	68	21	9	4	3,73	0,925	3	أوافق
		%	15	56.7	17.5	7.5	3.3				
16	تروج المدارس الأهلية لخدماتها من خلال الوسائل الإعلامية المختلفة،	ك	19	64	19	15	3	3,68	0,972	4	أوافق
		%	15.8	53.3	15.8	12.5	2.5				
4	تطوير البرامج التعليمية في مدارس التعليم الأهلي يتوافق مع التوجهات الحديثة.	ك	14	73	19	7	7	3,67	0,964	5	أوافق
		%	11.7	60.8	15.8	5.8	5.8				
3	تسير مدارس التعليم الأهلي وفق أهداف قابلة للملاحظة والقياس ويمكن تحقيقها.	ك	16	68	19	12	5	3,65	0,976	6	أوافق
		%	13.3	56.7	15.8	10	4.2				
19	يوفر قطاع التعليم الأهلي مناخاً تعليمياً يسمح بحرية التعبير ومرونة النقاش بالحوار الهادف.	ك	19	61	23	10	7	3,63	1,03	7	أوافق
		%	15.8	50.8	19.2	8.3	5.8				
5	تستند عمليات صنع القرار في قطاع التعليم الأهلي إلى تحقيق رؤيته واستراتيجياته.	ك	12	68	26	9	5	3,61	0,919	8	أوافق
		%	10	56.7	21.7	7.5	4.2				
21	تقيم المدارس الأهلية لطالباتها برامج لتطوير الذات والمهارات الشخصية،	ك	13	63	25	11	8	3,52	1,02	9	أوافق
		%	10.8	52.5	20.8	9.2	6.7				
20	تنظم المدارس الأهلية لطالباتها رحلات دورية للجامعات والمعاهد العلمية.	ك	13	67	16	15	9	3,50	1,08	10	أوافق
		%	10.8	55.8	13.3	12.5	7.5				
15	هناك خطة عمل واضحة لضمان تسويق الخدمات التعليمية بمدارس التعليم الأهلي.	ك	11	60	31	12	6	3,48	0,970	11	أوافق
		%	9.2	50	25.8	10	5				
18	يأخذ قطاع التعليم الأهلي بعين الاعتبار التغيرات في واقع البيئة المحيطة (الاجتماعية،والاقتصادية).	ك	11	54	19	26	10	3,25	1,14	12	محايد
		%	9.2	45	15.8	21.7	8.3				
8	تتوفر خصومات في الرسوم المدرسية الأهلية للطالبات الموهوبات علمياً.	ك	12	47	31	17	13	3,23	1,15	13	محايد
		%	10	39.2	25.8	14.2	10.8				
13	المنشأة المدرسية في التعليم الأهلي تحتوي على الصالات الرياضية والمدرجات المسرحية المناسبة.	ك	7	54	24	13	22	3,09	1,23	14	محايد
		%	5.8	45	20	10.8	18.3				
10	تقدم مقاصف المدارس الأهلية منتجات متنوعة بأسعار ملائمة للجميع	ك	5	51	23	24	17	3,03	1,17	15	محايد
		%	4.2	42.5	19.2	20	14.2				
17	تدعم المدارس الأهلية الفرق الفنية المسرحية لنقل رسالتها،	ك	7	43	28	27	15	3,00	1,15	16	محايد
		%	5.8	35.8	23.3	22.5	12.5				
9	تقدم المدرسة الأهلية خصومات للطالبات في الأندية الرياضية.	ك	4	45	26	32	13	2,96	1,10	17	محايد
		%	3.3	37.5	21.7	26.7	10.8				
14	هناك مواقف سيارات مناسبة أمام المدارس الأهلية،	ك	8	44	19	26	23	2,90	1,27	18	محايد
		%	6.7	36.7	15.8	21.7	19.2				
12	جميع المدارس الأهلية مباني منشأة بغرض أن تكون مدارس،	ك	5	43	19	33	20	2,83	1,20	19	محايد
		%	4.2	35.8	15.8	27.5	16.7				
11	تدخل المواصلات ضمن الرسوم السنوية للمدارس الأهلية.	ك	9	41	14	29	27	2,80	1,32	20	محايد
		%	7.5	34.2	11.7	24.2	22.5				
6	تعتبر الرسوم السنوية للمدارس مناسبة لدخل الأسرة.	ك	6	33	25	30	26	2,69	1,22	21	محايد
		%	5	27.5	20.8	25	21.7				
	المتوسط الحسابي العام							**3,33**	**0,747**		**محايد**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات.**

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع الدراسة (القائدات، المشرفات) على واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي بلغ (3,33 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (2,61 إلى 3,40)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة محايد، أي أن قائدات المدارس الثانوية الأهلية للبنات ومشرفات مكتب التعليم الأهلي بمدينة الرياض محايدات في موافقتهن على واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحمد وعبد الرحمن والحاج (2017) والتي توصلت إلى عدة نتائج أبرزها أن تسويق الخدمات التعليمية لدى الجامعة كان منخفضًا، وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (مبروك، 2015) وكان من أبرز نتائجها أن تسويق الخدمات كان متوسطًا ودراسة (النوفل، 2016) والتي أشارت إلى أن واقع إدارة تسويق الخدمات الجامعية بجامعة الإمام كان متوسطاً.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق (أن هناك تفاوت في درجة موافقة مجتمع الدراسة على واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على عبارات هذا المحور ما بين (2,69 إلى 3,90)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة (محايد، أوافق)، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مجتمع الدراسة موافقات على أحدى عشر عبارة من العبارات المتعلقة بواقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي وهي رقم (7-1-2-16-4-3-19-5-21-20-15)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3,48 إلى 3,90) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (3,41 إلى4,20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مجتمع الدراسة محايدات في موافقتهن على عشر عبارات من العبارات المتعلقة بواقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي وهي رقم (18-8-13-10-17-9-14-12-11-6)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2,69 إلى 3,25)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (2,61 إلى 3,40)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة محايد، وتدل هذه النتيجة على التفاوت في درجة موافقة مجتمع الدراسة على واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي.

وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات وأدنى ثلاث عبارات جاءت في محور واقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر مجتمع الدراسة (مشرفات مكتب التعليم الأهلي، القائدات في المدارس الأهلية بمدينة الرياض) وذلك وفقًا للمتوسط الحسابي:

- جاءت العبارة رقم (7) وهي "تقدم المدرسة خصومات في رسومها الدراسية عند إلحاق أكثر من طالب لولي الأمر" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بواقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (3,90 من 5) وانحراف معياري مقداره (0,864)؛ وترى الباحثة أن حصول هذه العبارة على هذه الرتبة بهذه الدرجة مخيب للأمال، حيث ينبغي أن تكون الدرجة عالية من باب التنافس الذي كان يجب أن يكون بين المدارس من خلال تقديم الخدمات وكذلك التسويق للمنشأة ومنها ماذكر في الإطار المفاهيمي سابق ص36 من الأمن المادي الذي يعتبر من معايير جودة التسويق وهنا يكون من خلال تقديم منافسة بنسبة الخصم بين المدارس وكذلك، إشعار ولي الأمر بالأمن المادي والتسعيرة المريحة والحفاظ على ولاء ولي الأمر،
- جاءت العبارة رقم (1) وهي "تضع المدارس الأهلية خططها وفق نماذج تخطيطية حديثة لتسويق خدماتها التعليمية" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بواقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (3,75 من 5) وانحراف معياري مقداره (0,882)؛ وترى الباحثة أن حصول هذه العبارة على هذه الدرجة ربما يعود لقصور في إدارة التسويق في المدارس الأهلية الثانوية وهو ملاحظ عند مجتمع الدراسة وتعزو الباحثة ذلك لقلة الخطط التسويقية عند بعض المدارس أو إتباع خطط قديمة لا تحديث ولا تطوير فيها.
- جاءت العبارة رقم (2) وهي "تعمل مدارس التعليم الأهلي وفق رؤية تعليمية واضحة لديها لتحسين الخدمات التي تقدمها" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بواقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (3,73 من 5) وانحراف معياري مقداره (0,925)، وتعزو الباحثة نتيجة هذه العبارة ربما لعدم وجود رؤيا واضحة من قبل المشرفات والقائدات للخطط التي تقوم بها إدارة المدارس الأهلية العليا من خطط مرسومة بعيدة المدى ومعلنة للجميع، وكذلك الافتقار للشفافية بين الإدارة العليا والإدارة التنفيذية مما جعل النتيجة تأتي قليلة نوعًا ما، ولم تخرج هذه النتيجة عن ما ذكرتها الباحثة في الإطار المفاهيمي في تحقيق الجودة في تخطيط وتطوير خدمات مدارس التعليم الأهلي ص39 ووجوب إشتراك العديد من الأقسام بهدف تحسين جودة التسويق وتقديم الخدمة التعليمية.
- جاءت العبارة رقم (12) وهي "جميع المدارس الأهلية مباني منشأة بغرض أن تكون مدارس" بالمرتبة التاسعة عشر بين العبارات المتعلقة بواقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (2,83 من 5) وانحراف معياري مقداره (1,20)، وتعزو الباحثة حصول هذه العبارة على هذه المرتبة وبهذه الدرجة إلى واقع المنشأت المدرسية لبعض المدارس الأهلية الثانوية كونها ربما لا ترقى للمتوسط المأمول من كونها مدارس معدة للغرض التعليمي، فأغلب المباني المدرسية للمدارس الأهلية إما مباني مستأجرة أو مباني مملوكة ولكنها لم تكون في الأصل معدة لتكون مدرسة، فهي تفتقر للساحات والممرات وكذلك لحجم الفصول الدراسية، مما يجعل الخدمات المقدمة أقل تأثيراً وكذلك التسويق لمثل هذه المباني غير مقبول نوعًا ما، ولعل رفع درجة هذه العبارة يأتي في الدراسات القادمة بإذن الله حيث تسعى الوزارة بحسب توجهاتها الأخيرة وقراراتها بخصوص التعليم الأهلي من عدم منح الرخص لمدارس قادمة إلا بعد أن يكون البناء مملوك للجهة التعليمية ومعد كمدرسة، وكذلك تعديل وضع المدارس الأهلية القائمة، وهو ما تعول الباحثة عليه لرفع مستوى هذه العبارة ونتيجتها.
- جاءت العبارة رقم (11) وهي "تدخل المواصلات ضمن الرسوم السنوية للمدارس الأهلية" بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بواقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (2,80 من 5) وانحراف معياري مقداره (1,32)، وترى الباحثة أن وصول هذه العبارة إلى هذه المرتبة دليل ربما على عدم الشفافية في تقديم الأسعار والخدمات، وكذلك ضعف التنافسية بين المؤسسات الأهلية وبرأي الباحثة هذا

الضعف غير صحي للعملية التسويقية، وقد ورد في الإطار المفاهيمي (ص40) أن المدارس كمنظمات خدمية تستعمل أساليب متعددة في تسعير خدماتها المتعددة ففي حين تستخدم الأسلوب التنافسي في تسعير خدماتها تستخدم أساليب التسعير ذات التوجهات الخاصة بالتكاليف في تسعير الكثير من الخدمات المقدمة بالإضافة للنظرة الاجتماعية في التسويق والتي يتجدد عليها نسبة الإعفاءات والخصومات وتقديم الميزات المجانية أو خدمات أخرى لبعض المستفيدين.

- جاءت العبارة رقم (6) وهي "تعتبر الرسوم السنوية للمدارس مناسبة لدخل الأسرة" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بواقع تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (2,69 من 5) وانحراف معياري مقداره (1,22)؛ لا ترى الباحثة في حصول هذه العبارة على هذه المرتبة وهذه الدرجة مفاجئة بعد ما تقدم من عبارات بدرجات منخفضة في هذه الدراسة، فهي نتيجة طبيعية في اعتقاد الباحثة إذا تم ربطها مع محاور الدراسة يستنتج أن الخدمات المقدمة غير مرضية وكذلك من الطبيعي أن تكون الأسعار لهذه الخدمات غير مناسبة، وتعزو الباحثة حصول هذه العبارة على هذه الدرجة عائد إلى عدم وجود تصنيف للمدارس حسب الخدمات التي تقدمها ولا توزيع جيد لمواقع المدارس، مما يقلل أمام ولي الأمر فرص الاختيار البديل المناسب للدخل الشهري، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Ivy, 2008)، والتي أشارت إلى أن هناك عوامل أساسية تسهم بجذب الطلبة والمتمثلة بطبيعة الترويج وأسعار الخدمات والبرامج المطروحة وكذلك مقدار الأقساط التي تفرضها المؤسسة التعليمية، كل ذلك يؤثر بشكل أساسي على مقدار جذب الطلبة.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على الآتي: ما العلاقة بين جودة الخدمات التعليمية وتحسين جودة التسويق في مدارس التعليم الأهلي الثانوي؟

للتعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الخدمات التعليمية وتحسين جودة التسويق في مدارس التعليم الأهلي الثانوي قامت الباحثة بالتحقق من فرض الدراسة والذي نص على الآتي: يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للتسويق في تحسين جودة الخدمة التعليمية في التعليم الأهلي من وجهة نظر قائدات المدارس والمشرفات في مكتب التعليم بمدينة الرياض. وللتتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (9): العلاقة بين جودة الخدمات التعليمية وتحسين جودة التسويق في مدارس التعليم الأهلي الثانوي

متغيرات الدراسة		جودة الخدمات التعليمية وتحسين جودة التسويق في مدارس التعليم الأهلي الثانوي
جودة الخدمات التعليمية	معاملات الإرتباط بيرسون	0.816**
	مستوى الدلالة	0.000

****دالة عند مستوى دلالة 0.01 فأقل.**

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق عن وجود علاقة طردية قوية بين جودة الخدمات التعليمية وتحسين جودة التسويق في مدارس التعليم الأهلي الثانوي حيث بلغت قيمة العلاقة (0.816)، عند مستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 فأقل، مما يدل على وجود علاقة طردية قوية بين جودة الخدمات التعليمية وتحسين جودة التسويق في مدارس التعليم الأهلي الثانوي، أي أنه كلما زادت جودت الخدمات التعليمية أدى ذلك إلى تحسين جودة التسويق في مدارس التعليم الأهلي الثانوي.

وتعزي الباحثة سبب هذه النتيجة إلى أن توفير الاحتياجات الأساسية للنظام التعليمي بجودة عالية- والذي يشمل جميع أركان العملية التعليمية من: معلم، وطالب، وإدارة، وبنية أساسية...الخ، وذلك بالنظر إلى المدرسة نظرة كلية شاملة، وتحديد جوانب القوة ومواطن الضعف؛ إضافة إلى قياس فاعليتها وجودتها، تمهيدًا لتحسين مخرجاتها. عن طريق توفير المتطلبات التي يستلزمها النظام التعليمي، باعتبارها مؤسسة متكاملة يساعد على تحسين التسويق في مدارس التعليم الأهلي وإشباع حاجات المستفيدين وتحقيق أهداف التعليم الأهلي المرسومة في نفس الوقت وبما إن الخدمة موجهة للمستفيد الذي هو أساس العملية فان دائرة التسويق يجب أن تلعب الدور القيادي في عملية تخطيط وتقديم الخدمات بالتعاون والتنسيق مع الوحدات المختلفة لإشباع حاجات المستفيدين وينبغي أن يسعى التعليم الأهلي إلى إن يوفر في خدماته جميع المظاهر.

كما تلعب وظيفة التسويق دورًا أساسيًا في تحقيق مستوى الجودة المطلوب في الخدمات التعليمية والخدمات المرتبطة بها وذلك عن طريق التحديد الدقيق لحاجات الطلبة ومتطلباتهم الأساسية ومتطلبات سوق العمل والمجتمع ويجري الاتصال بالدوائر ذات العلاقة والتنسيق معها في رفع مستوى الجودة العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الملحم (2011)، والتي أشارت إلى أن أغلب عناصر المزيج التسويق الخدمي تؤثر على دوافع أولياء الأمور إلحاق أطفالهم بالمدارس الأهلية. كما تتفق مع نتائج دراسة العاني (2013)، والتي توصلت إلى وجود أثر للبيئة التسويقية بأبعاد جودة الخدمة، وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة آل خطاب وعودة، وعبد الله (2015)، والتي توصلت إلى وجود أثر كبير للتسويق الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية في تعزيز جودة الخدمات التعليمية.

وربما تعزو الباحثة نتيجة هذه الفرضية إلى واقع تقديم الخدمات وتسويقها فمتى كانت الخدمات المقدمة عالية الجودة كان التسويق لها عالي والمستفيد من هذه الخدمة واثق من جودة ما سيحصل عليه، وخاصة في موضوع الدراسة وهو الخدمات التعليمية، فمتى كانت الخدمات التعليمية عالية الجودة أقبل ولي الأمر على هذه المدارس وسوق لها من خلال مجتمعه الصغير، وإعلان المدرسة لنتائج طالباتها وأنشطتهن المقدمة، وكذلك مستوى المعلمات، ومستوى الخطط المنفذة ومقدار ما تبقى، كل هذا الإعلان يعتبر تسويق عالي لخدمات عالية الجودة.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على الآتي: ما المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر قائدات المدارس والمشرفات؟

وجهة نظر أفراد الدراسة ككل (القائدات التربويات في المدارس الأهلية، المشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي) حول المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية:

جدول (10): استجابات القيادات التربويات والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي على المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية.

رقم العبارة		التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بدرجة عالية	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة عالية				
10	إلحاق العاملين بالمدارس الأهلية ببرامج تدريبية مهنية أثناء الخدمة لمواكبة التطورات المتسارعة في التخصصات المختلفة.	ك	39	66	9	4	2	4,13	0,819	1	أوافق
		%	32,5	55	7,5	3,3	1,7				
9	ضرورة اعتماد قطاع التعليم الأهلي للطرق الحديثة في مجال تخطيط وتطوير خدماتها بما يحقق جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها.	ك	36	65	12	3	4	4,05	0,897	2	أوافق
		%	30	54,2	10	2,5	3,3				
11	اعتماد نظام حوافز جيد ومناسب لخلق الرضا الوظيفي لدى العاملين في قطاع التعليم الأهلي.	ك	40	58	13	4	5	4,03	0,978	3	أوافق
		%	33,3	48,3	10,8	3,3	4,2				
14	تقييم إدارة التعليم السنوي للمدارس الأهلية من ناحية الخدمات التعليمية وتطبيق النظام في سياسة التعليم من ناحية منح وسحب التراخيص.	ك	36	62	11	5	6	3,98	1,008	4	أوافق
		%	30	51,7	9,2	4,2	5				
12	توفير الخطط اللازمة لمطابقة ما تم إنجازه في مدارس التعليم الأهلي مع الأهداف المرسومة.	ك	30	66	15	6	3	3,95	0,897	5	أوافق
		%	25	55	12,5	5	2,5				
13	مراقبة وزارة التعليم لمباني القطاع التعليمي الأهلي ومطابقتها للواقع المسوق.	ك	37	58	8	10	7	3,90	1,111	6	أوافق
		%	30,8	48,3	6,7	8,3	5,8				
5	تكثيف البرامج التدريبية للعاملين في إدارة تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي.	ك	29	62	20	4	5	3,88	0,854	7	أوافق
		%	24,2	51,7	16,7	3,3	4,2				
1	تخصيص إدارة مستقلة في المدارس التعليم الأهلي، تعني بشؤون تسويق الخدمات التعليميةوتجويدها.	ك	29	62	18	7	4	3,88	0,958	8	أوافق
		%	24,2	51,7	15	5,8	3,3				
7	مشاركة المعلمات وإداريات المدارس الأهلية في تغذية أهداف إدارة تسويق الخدمات التعليمية وتصميم واختيار برامجها.	ك	29	62	19	4	6	3,87	0,987	9	أوافق
		%	24,2	51,7	15,8	3,3	5				
2	منح إدارة تسويق الخدمات التعليمية صلاحيات تنفيذية تناسب مع المسؤوليات المنوطة بها.	ك	23	71	17	5	4	3,87	0,888	10	أوافق
		%	19,2	59,2	14,2	4,2	3,3				
6	وضع آليات محددة ومؤشرات لقياس كفاءة الأداء التسويقي، ضماناً لدقة متابعة تنفيذ خطط تسويق الخدمات التعليمية بصفة مستمرة.	ك	27	61	23	5	4	3,85	0,932	11	أوافق
		%	22,5	50,8	19,2	4,2	3,3				
3	العناية بتوفير الكوادر الإدارية والفنية المتخصصة للعمل في إدارة تسويق الخدمات التعليمية بمدارس التعليم الأهلي.	ك	31	60	16	6	7	3,85	1,050	12	أوافق
		%	25,8	50	13,3	5	5,8				
4	تحديد مهام إدارة تسويق الخدمات التعليمية وذلك منعاً للتداخل مع مهام الإدارات الأخرى.	ك	26	5	17	7	5	3,83	0,973	13	أوافق
		%	21,7	54,2	14,2	5,8	4,2				
8	مراعاة التناسب بين الرسوم السنوية للدراسة في مدارس التعليم الأهلي والمستوى النوعي للخدمات التعليمية المقدمة.	ك	27	53	20	14	6	3,68	1,10	14	أوافق
		%	22,5	44,2	16,7	11,7	5				
	المتوسط الحسابي العام							**3,91**	**0,773**		**أو افق**

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات.**

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع الدراسة قائدات المدارس الثانوية الأهلية للبنات بمدينة الرياض، المشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي) على المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية بلغ (3,91 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (3,41 إلى 4,20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق، أي أن قائدات المدارس الثانوية الأهلية للبنات بمدينة الرياض والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي بمدينة الرياض موافقات على المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية؛ وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع ما ورد في الإطار المفاهيمي مع نتائج دراسة أحمد، وعبد الرحمن والحاج (2017) والتي خلصت لجملة من التوصيات كان من أبرزها ضرورة تطبيق قواعد عملية وعلمية لأجل تسويق خدمات التعليم وضرورة ربطها بأهداف ورسالة الجامعة لأجل تخريج كوادر متميزة وذات ثقافة مرتفعة. كما تتفق مع نتائج دراسة راضي وإبراهيم (2010)، والتي خلصت لجملة من التوصيات كان من أبرزها ضرورة زيادة الأبحاث المرتبطة بموضوع الدراسة، على أن تشمل عينات أخرى ومتغيرها مختلفة.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تجانس في درجة موافقة مجتمع الدراسة على المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على عبارات هذا المحور ما بين (3,68 إلى 4,13)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة أوافق، أي أن مجتمع الدراسة موافقات على المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية.

وفيما يلي أعلى ثلاثة عبارات وأدنى ثلاث عبارات جاءت في المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر قائدات المدارس الثانوية الأهلية للبنات بمدينة الرياض والمشرفات التربويات بمكتب التعليم الأهلي، وذلك وفقًا للمتوسط الحسابي:

- جاءت العبارة رقم (10) وهي "الحاق العاملين بالمدارس الأهلية ببرامج تدريبية مهنية أثناء الخدمة لمواكبة التطورات المتسارعة في التخصصات المختلفة" بالمرتبة الأولى بين المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية من مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (4,13 من 5) وانحراف معياري مقداره (0,819), وتعزو الباحثة حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى كون (مجتمع الدراسة) يعي القصور الحاصل في المدارس الثانوية الأهلية للبنات، وهو ما قد أكدت عليه الدراسة من خلال عرضها لأقسام الخدمات التعليمية ومنها تدريب العاملين بالمدارس الأهلية والحاقهم ببرامج مهنية ص29.
- جاءت العبارة رقم (9) وهي "ضرورة اعتماد قطاع التعليم الأهلي للطرق الحديثة في مجال تخطيط وتطوير خدماتها بما يحقق جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها" بالمرتبة الثانية بين المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية من مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (4,05 من 5) وانحراف معياري مقداره (0,897)؛ وترى الباحثة أن حصول العبارة على هذه الرتبة يؤيد ما تحاول وزارة التعليم الوقوف علية وتطويره من خلال خطوتها في تكون وكالة خاصة بالتعليم الأهلي منفصلة تمامًا عن وزارة التعليم ليتم لها التطوير وتحقيق المأمول من التعليم الأهلي الصادر في 1436/9/1هـ.
- ويتفق مع نتائج دراسة (الحاج، صالح، 2017) بضرورة تطبيق قواعد عملية وعلمية لأجل تسويق خدمات التعليم وضرورة ربطها بأهداف ورسالة الجامعة لأجل تخريج كوادر متميزة وذات ثقافة مرتفعة، ودراسة (بني حمدان، 2012) بضرورة الالتزام والتطوير المستمر للخطة التعليمية وتحسين البرامج المتبنية من قبل الجامعة لزيادة جودة العملية التعليمية.
- جاءت العبارة رقم (11) وهي "اعتماد نظام حوافز جيد ومناسب لخلق الرضا الوظيفي لدى العاملين في قطاع التعليم الأهلي"بالمرتبة الثالثة بين المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية من مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (4,03 من 5) وانحراف معياري مقداره (0,978)؛ وتعزو الباحثة حصول هذه العبارة على هذه الرتبة بتفاق (مجتمع الدراسة) لوقوفهم على أن المدارس الأهلية لا تقدم لموظفاتها تحفيز مادي يجعلهم يتفوقون على أنفسهم في تقديم الخدمات التعليمية والإخلاص للمؤسسة التعليمية التي يعملون بها.
- جاءت العبارة رقم (3) وهي "العناية بتوفير الكوادر الإدارية والفنية المتخصصة للعمل في إدارة تسويق الخدمات التعليمية بمدارس التعليم الأهلي" بالمرتبة الرابعة عشر بين المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية من مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (3,85 من 5) وانحراف معياري مقداره (1,05)، وترى الباحثة أن هذا المقترح اخذ رتبة متأخرة كون المؤسسات التعليمية الأهلية تكون تحت قيادة شركات تسويقية ومن الطبيعي والمفترض أن تنتقي الكوادر المتميزة والواعية البارعة بالأهداف التعليمية والخدمات التعليمية المساندة وهو ما يتفق مع الإطار المفاهيمي ص24 من جودة المزيج التسويقي.
- جاءت العبارة رقم (4) وهي "تحديد مهام إدارة تسويق الخدمات التعليمية وذلك منعاً للتداخل مع مهام الإدارات الأخرى" بالمرتبة قبل الأخيرة بين المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية من مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (3,83 من 5) وانحراف معياري مقداره (0,973)؛ وترى الباحثة أن هذا المقترح أخذ هذه المرتبة كون التوجهات والتسويق لا يدخل ضمن مهام قائدات المدارس الأهلية الثانوية بمدينة الرياض، وليس مكتب التعليم الأهلي هو الموكل له هذا العمل، وكون الإمر يأتي من الإدارة العليا للمدارس الأهلية لعل ذلك هو ما جعل عينة الدراسة تختار هذه المرتبة لهذه العبارة وكونها ليست شريك في إدارة التسويق؛ وبالنظر لما ورد في الإطار المفاهيمي فمن معايير الجودة في التسويق للخدمات هو إدخال جميع الأقسام في خطط التسويق لتطوير العمل وتبنيه من جهتهم.
- جاءت العبارة رقم (8) وهي "مراعاة التناسب بين الرسوم السنوية للدراسة في مدارس التعليم الأهلي والمستوى النوعي للخدمات التعليمية المقدمة" بالمرتبة الأخيرة بين المقترحات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية من مجتمع الدراسة، بمتوسط حسابي (3,68 من 5) وانحراف معياري مقداره (1,10)؛ وتعزو الباحثة حصول هذا المقترح على المرتبة الأخيرة مناسب مع نتيجة الدراسة التي تقول أن متى ما كانت الخدمات التعليمية عالية فسيكون التسويق لها عالي، بمعنى متى ما تقدمت الخدمات التعليمية المقدمة فلن يقف ولي الأمر عند مبلغ الرسوم اذا كانت الخدمات مناسبة وهذا أيضًا ما تؤيده دراسة الملحم (2011)، وخلصت الدراسة إلى أن أغلب عناصر المزيج التسويق الخدمي تؤثر على دوافع أولياء الأمور في إلحاق أطفالهم بالمدارس الأهلية، وكان أكثر العناصر تأثيرًا عنصر الخدمة المصاحبة للمنتج تلاه عنصر جودة المنتج، ثم عنصر الترويج، بينما كان أقل العناصر تأثير التسعير والتوزيع على التوالي.

التوصيات:

في ضوء ما أظهرته الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات التي تساعد على تحسين جودة الخدمات التعليمية وهي كالتالي:

- وضع استفتاء كل نهاية عام لأولياء الأمور عن جودة الخدمات المقدمة ومدى الرضا عنها، حيث أظهرت نتائج الدارسة أن أفراد الدراسة موافقات عليها بدرجة متوسطة.
- تطوير نظام شؤون الموظفات باستمرار بما يكفل استقطاب وتوظيف أفضل القوى البشرية، حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات عليها بدرجة متوسطة،
- مراعاة المتوسط العام لدخل الأسرة عن وضع الرسوم الدراسية السنوية بالمدارس الأهلية، حيث بينت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات عليها بدرجة متوسطة.
- الحاق العاملين بالمدارس الأهلية ببرامج تدريبية مهنية أثناء الخدمة لمواكبة التطورات المتسارعة في التخصصات المختلفة. حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات على هذا المقترح.

- ضرورة اعتماد قطاع التعليم الأهلي للطرق الحديثة في مجال تخطيط وتطوير خدماتها بما يحقق جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها. حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات على هذا المقترح.
- اعتماد نظام حوافز جيد ومناسب لخلق الرضا الوظيفي لدى العاملين في قطاع التعليم الأهلي. حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات على هذا المقترح.
- تقييم إدارة التعليم السنوي للمدارس الأهلية من ناحية الخدمات التعليمية وتطبيق النظام في سياسة التعليم من ناحية منح وسحب التراخيص. حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات على هذا المقترح.
- توفير الخطط اللازمة لمطابقة ما تم إنجازه في مدارس التعليم الأهلي مع الأهداف المرسومة. حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات على هذا المقترح.
- مراقبة وزارة التعليم لمباني القطاع التعليمي الأهلي ومطابقتها للواقع المسوق. حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات على هذا المقترح.
- تكثيف البرامج التدريبية للعاملين في إدارة تسويق الخدمات التعليمية في التعليم الأهلي. حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات على هذا المقترح.
- تخصيص إدارة مستقلة في المدارس التعليم الأهلي، تعني بشؤون تسويق الخدمات التعليمية وتجويدها. حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات على هذا المقترح.
- منح إدارة تسويق الخدمات التعليمية صلاحيات تنفيذية تتناسب مع المسؤوليات المنوطة بها. حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات على هذا المقترح.
- تحديد مهام إدارة تسويق الخدمات التعليمية وذلك منعاً للتداخل مع مهام الإدارات الأخرى. حيث أوضحت النتائج أن أفراد الدراسة موافقات على هذا المقترح.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أبو ردة، شيرين حامد. (2007). *نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر*. جامعة المنصورة، كلية التجارة.

أخضر، فايزة محمد حسن. (2007). *الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي، دراسة تحليلية مقدمة إلى الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*. اللقاء السنوي الرابع عشر، المجلة التربوية العدد

آل خطاب، سليمان.(2015). *أثر التسويق الاجتماعي و تطبيق المسؤولية الاجتماعية في تعزيز جودة الخدمات التعليمية: دراسة ميدانية على المدارس الخاصة والمراكز الثقافية في مدينة معان الأردن*.

الامن العام. (2012). *الجودة في الامن واجب وابداع*. ملتقى الجودة الشاملة في قطاعات الأمن العام في جدة: (من 11إلى 13 سبتمبر 2012م)، تنظيم ادارة دوريات الامن في محافظة جدة.

أنيس، إبراهيم وآخرون. (د.ت.). *المعجم الوسيط*. ط2، دار إحياء التراث.

البلاع، فوزية محمد صالح. (2007). *استراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة*. الرياض وزارة التعليم.

الجميعة والكثيري. (1433هـ). *ندوة "واقع التعليم الأهلي وطموحات المستقبل*. جريدة الرياض الثلاثاء 8 رجب 1433 هـ- العدد 16045)،

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1984). *معجم الصحاح للجوهري*. ط2، ج2, تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم، للملايين.

الحقباني , عبدالرحمن بن سعد. (2012). *ندوة عن التعليم الأهلي*. جريدة الرياض الثلاثاء، العدد 16045.

الحكيم وزين، ليث وعمار. (2009). تحسين جودة خدمة التعليم الجامعية "دراسة تطبيقية بكلية الإدارة بجامعة الكوفة. *مجلة مركز دراسات الكوفة*، 181-226. كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة الكوفة.

الحملاوي ،صالح. (2009). *ثقافة الخدمة التعليمية العامة*. مسترجع من مدونة إلكترونية بتاريخ 30يناير 2018م http://cutt.us/p1r7N

الخطيب، سلوى عبد الحميد. (2016). *مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية*. الشقري للنشر وتقنية المعلومات.

الخميسي، السيد سلامة. (2007). *معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحنى المعلم*. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جوستن) القصيم.

خير الدين حسن، (1992). *الأصول العلمية للإعلان*، مكتبة عين شمس.

السبوع، والصاحب وديب وعيادي وقيسي وسلامة وإسكاري، محمد، محمود وليد، نزار، باسم وليد، روبيرتو (2011). *تعزيز ثقافة الجودة وممارستها في الجامعات العربية*. مشروع التير، مسترجع بتاريخ 14يناير 2015 من www.altair-project.org.

صبري، هالة. (2009). *جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي* " تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن". *المجلة العربيّة لضمان جودة التعليم الجامعي*، عمان، 148-176.

الصرايرة، (2011). *نموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة. مجلة جامعة دمشق*،27(3-4)، 1-46.

الضمور، هاني، الشمايله، حمزة. (2007). التوجه التسويقي لدى مؤسسات التعليم العالي في الأردن. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 3(3)، 296-323.

عباس، أنس عبدالباسط، الكميم، جمال ناصر.(2001). *التسويق المعاصر*. جامعة الملك سعود.

عبد الرحمن صالح عبد الله. (1403ه). *تاريخ التعليم في مكة المكرمة*. دار الشروق.

عبيدات ذوقان، عبد الرحمن عدس،كايد عبد الحق. (2001). *البحث العلمي، مفهومه، أدواته*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العساف، صالح. (2010). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

عليمات، صالح ناصر. (2004). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)*. دار الشروق.

عماد، عبد الغني. (2016). *علم الاجتماع والبحث العلمي" الإشكالية، المنهج، المقاربات"*. دار الطليعة للطباعة والنشر.

فرغلي, عفاف محمد. (2010). *تسويق الخدمات الجامعية ودوره في توجيه الطلب على التعليم الجامعي في مصر*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة سوهاج: مصر.

الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (1987). *القاموس المحيط*. ط2، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة.

القزويني, حسين. (1983). *سياسات تسويق التأمينات العامة في العراق*. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة المستنصرية. العراق.

مبروك، بدر. (1436ه). *تسويق الخدمات الجامعية ودوره بتحسين القدرة التنافسية للجامعات السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

محمد حميد راضي، على جهاد إبراهيم. (2010). *واقع تسويق الخدمات التعليمية، دراسة تطبيقية على كلية المأمون*. جامعة بغداد.

المعلا والزيادات والمجالي، عايد، ممدوح، مالك. (2013). أثر أبعاد التسويق الداخلي على ولاء العاملين في المدارس الخاصة في منطقة لواء الجامعة "شمال عمان". *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 4 (2)، 27-52.

الملحم، صالح. (2011). *دور عناصر المزيج التسويقي الخدمية في زيادة الإقبال على المدارس الأهلية*: دراسة ميدانية على المدارس الأهلية في محافظة الإحساء. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 7(3)، 341-375.

المنيع، محمد عبد الله. (18-1422/11/19ه): *تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد*: الجامعة العربية المفتوحة كنموذج. ندوة التعليم العالي الأهلي بالمملكة العربية السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود.

النسور، إياد عبدالفتاح. (2013). *إدارة التسويق*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

نوفل، محمد فاهد. (1436ه). *استراتيجية مقترحة لإدارة الخدمات الجامعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. رسالة دكتوراه، قسم الادارة والتخطيط التربوي, كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.

الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد. (2007). *مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعلم دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء*. اللقاء السنوي الرابع عشر للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، بالرياض.

وزارة التعليم. (2018). وكالة التعليم الأهلي مسترجع من: http://cutt.us/4905Y

وزراة المعارف. (1416ه). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. وزارة المعرف، ط 4 .

ثانيًا: المراجع الأجنبية

ANSI A.. Quality Systems Terminology (American Society for Quality Control Milwaukee WI,1978).

Awan, Abdul, (2015). Comparative Analysis of Public and Private Educational Institutions: A case study of District Vehari-Pakistan. *Journal of Education and Practice,* 6 (16), 122-131.

Belch G,E., & Belch, M.A., (2009). *Introduction to Advertising and promotion; An Integrated Marketing*.

Bennet, P.D.. (1995). *Dictionary at Marketing Terms* (Chicago,American Marketing Association.

Buzzell, R., & Bradly, G. (1987). *The PIMS Principles:Linking Strategy to performance,* New York.

Caplan, F.. (1992). *The National Educational Quality Initiative*. Quality Progress, PP29-32.

Chapman, R. G. (1986). Toward a theory of college selection: A model of college search and choice behavior. *Advances in Consumer Research,* 13, 246-250.

Coate,L.E. (1990). *Implementing Total Quality Management in a University Setting*, Corvallis.

Dickson, P.R. (1990). Marketing Management, Sea Harper Drive, Orlando, Harcourt Prace Jovanovich Inc., 2002). 9- Jain,S.G., Marketing: Planning and Strategy, Cincinnati, Ohio South Western Publishing Co..

Ivy, Jonathan, (2008) A new higher education marketing mix: the 7Ps for MBA marketing. *International Journal of Educational Management,* 22 (4), 288-299. [CrossRef]

Kalenskaya, N., Gafurov, I., & Novenkova, A. (2013). Marketing of Educational Services: Research on Service Providers Satisfaction. *Procedia Economics and Finance,* 5 (2013), 368 – 376. [CrossRef]

Kassarjian H. & Robertson, T. (1981). *Perspectives Consumer Behavior.* Glenview III:Scott Forsman.

Kotler, P. & Fox (1985). *Strategic Marketing for Educational Institutions*, Englewood Cliffs,Prentice Hall.

Kotler, P.& Armstrong, G. (2002). *Principles of Marketing*. New Jersey, Prentice.

Kotler, P., & Alan R.A., *Strategic Marketing for non Profit Organizations*, Englewood Cliffs.

Kotler,P. (1997). *Marketing Management:Analysis Planning Implementation And Control*, New Delhi: Prentice.

Krajewsky, L., & Larry, R. (1999). *Operations Management: Strategy and Analysis* (New York:Addison- Management for non Profit Organizations, (Henley Management College,Oxford University press) October,1987,pp.135-145).

Park, C., & Zeltman, B.J. (1987). Strategic Brand Concept: Image Management. *Journal of Marketing, Press.* [CrossRef]

Rosenberg, L.J., (1991). *Marketing*, Englewood Cliffs, New Jersy, PernticeHall, - Sargeant, A. Marketing.

Stan, Glaser (2012). Strategy to convert Australian universities from the regional to the global plan. *The Journal of Workplace Learning,* 16(7).

ثالثًا: ترجمة المراجع العربية

ʿAbbās, A. ʿA., & Al-Kamīm, J. N. (2001). *Contemporary marketing*. King Saud University. [In Arabic]

ʿAbd al-Raḥmān Ṣāliḥ ʿAbd Allāh. (1983/1403 AH). *The history of education in Mecca*. Dār al-Shurūq. [In Arabic]

Abu Radah, S. H. (2007). *A proposed model for measuring the quality of educational services applied to higher education institutions in Egypt*. Mansoura University, Faculty of Commerce. [In Arabic]

Akhḍar, F. M. H. (2007). *The current status of quality in the educational field: An analytical study presented to the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences*. The 14th Annual Meeting, *The Educational Journal*, Issue (unspecified). [In Arabic]

Al-ʿAssāf, Ṣ. (2010). *An introduction to research in behavioral sciences*. ʿUbaykān Library. [In Arabic]

Al-Ballāʿ, F. M. S. (2007). *A proposed strategy to overcome obstacles to achieving quality in Saudi general education in light of total quality principles*. Ministry of Education, Riyadh. [In Arabic]

Al-Ḍumūr, H., & Al-Shamāʾilah, H. (2007). *The marketing orientation of higher education institutions in Jordan*. *Jordan Journal of Business Administration*, 3(3), 296–323. [In Arabic]

Al-Fīrūzābādī, M. b. Y. (1987). *Al-Qāmūs al-Muḥīṭ* (2nd ed., Heritage Verification Office, Ed.). Al-Risālah Foundation.

Al-Ḥakīm, L., & Zain, ʿA. (2009). *Improving the quality of university education services: An applied study at the Faculty of Management, University of Kufa*. *Journal of the Center for Kufa Studies*, 181–226, Faculty of Management and Economics, University of Kufa. [In Arabic]

Al-Ḥamlāwī, S. (2009). *The culture of public educational service*. Retrieved January 30, 2018, from http://cutt.us/p1r7N [In Arabic]

Al-Ḥuqbānī, ʿA. b. S. (2012). *Symposium on private education*. *Al-Riyadh Newspaper*, Tuesday, Issue 16045. [In Arabic]

ʿAlīmāt, Ṣ. N. (2004). *Total quality management in educational institutions: Application and development proposals*. Dār al-Shurūq. [In Arabic]

Al-Jawharī, I. b. Ḥ. (1984). *Al-Ṣiḥāḥ dictionary* (Vol. 2, 2nd ed., A. A. ʿAṭṭār, Ed.). Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn. [In Arabic]

Al-Jumayyʿah, & Al-Kuthayrī. (2012/1433 AH). *Symposium: The reality of private education and future aspirations*. *Al-Riyadh Newspaper*, Tuesday, Rajab 8, 1433 AH, Issue 16045. [In Arabic]

Al-Khaṭīb, S. A. (2016). *Methods of social research and the student's guide to writing academic theses*. Al-Shaqri Publishing and IT. [In Arabic]

Al-Khiṭab, S. (2015). *The impact of social marketing and the application of social responsibility in enhancing the quality of educational services: A field study on private schools and cultural centers in Ma'an, Jordan*. [In Arabic]

Al-Khumaysī, A. S. (2007). *Quality standards of an effective school in light of the teacher's curve*. The 14th Annual Meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Josten), Al-Qassim. [In Arabic]

Al-Muʿallā, ʿĀ., Al-Ziyādāt, M., & Al-Majālī, M. (2013). *The impact of internal marketing dimensions on employees' loyalty in private schools in the University District area, North Amman*. *Scientific Journal for Commercial and Environmental Studies*, 4(2), 27–52. [In Arabic]

Al-Mulḥim, Ṣ. (2011). *The role of service marketing mix elements in increasing demand for private schools: A field study on private schools in Al-Ahsa*. *Jordan Journal of Business Administration*, 7(3), 341–375. [In Arabic]

Al-Munīʿ, M. ʿA. (2001/1422 AH). *Developing higher education institutions in Saudi Arabia through open and distance learning: The Arab Open University as a model*. Symposium on Private Higher Education in Saudi Arabia, Riyadh: King Saud University. [In Arabic]

Al-Nusūr, I. ʿA. (2013). *Marketing management*. Dār Ṣafāʾ for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Al-Qazwīnī, Ḥ. (1983). *Marketing policies of public insurance in Iraq* (Unpublished master's thesis). Al-Mustansiriyah University, Iraq. [In Arabic]

Al-Sabūʿ, A., Al-Ṣāḥib, W., Dīb, M., ʿAyādī, Q., Qaysī, S., Salāmah, N., & Iskārī, R. (2011). *Promoting the culture of quality and its practice in Arab universities*. Al-Tair Project. Retrieved January 14, 2015, from http://www.altair-project.org [In Arabic]

Al-Ṣarāʾirah, (2011). *A proposed model for developing educational institution management in Jordan in light of the philosophy of total quality management*. *University of Damascus Journal*, 27(3–4), 1–46. [In Arabic]

Al-Wurthān, ʿA. b. A. b. R. (2007). *Teachers' acceptance of total quality standards in learning: A field study in Al-Ahsa Governorate*. The 14th Annual Meeting of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh. [In Arabic]

Anis, I., et al. (n.d.). *Al-Muʿjam Al-Wasīṭ* (2nd ed.). Dār Iḥyāʾ al-Turāth. [In Arabic]

Farghalī, ʿA. M. (2010). *Marketing university services and its role in directing demand for university education in Egypt* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Sohag University, Egypt. [In Arabic]

ʿImād, ʿA. al-Gh. (2016). *Sociology and scientific research: Problematic, methodology, and approaches*. Dār al-Ṭaliʿah. [In Arabic]

Khayr al-Dīn, H. (1992). *Scientific principles of advertising*. ʿAyn Shams Library. [In Arabic]

Mabrūk, B. (2015/1436 AH). *Marketing university services and its role in improving the competitive ability of Saudi universities* (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Mecca. [In Arabic]

Ministry of Education. (1995/1416 AH). *Educational Policy Document in the Kingdom of Saudi Arabia* (4th ed.). Ministry of Education. [In Arabic]

Ministry of Education. (2018). *Private Education Agency*. Retrieved from http://cutt.us/4905Y [In Arabic]

Muḥammad Ḥamīd Rāḍī, & ʿAlī Jihād Ibrāhīm. (2010). *The reality of marketing educational services: An applied study on Al-Ma'moun College*. University of Baghdad. [In Arabic]

Nawfal, M. F. (2015/1436 AH). *A proposed strategy for managing university services at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University* (Doctoral dissertation). Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh. [In Arabic]

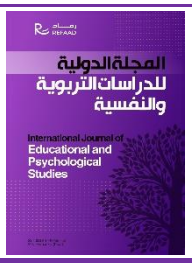
Public Security Directorate. (2012). *Quality in security: Duty and creativity*. Proceedings of the Comprehensive Quality Forum in Public Security Sectors, Jeddah, Saudi Arabia (September 11–13, 2012), Organized by the Security Patrols Administration in Jeddah. [In Arabic]

Ṣabrī, H. (2009). *Quality of higher education and accreditation standards: The case of private higher education in Jordan*. *Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education*, 148–176. [In Arabic]

ʿUbaydāt, D., ʿAbd al-Raḥmān ʿAdas, & Kāyid ʿAbd al-Ḥaqq. (2001). *Scientific research: Its concept and tools*. Dār al-Fikr for Printing, Publishing, and Distribution. [In Arabic]

رفـــاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130
Vol. 14, Issue 4, 2025, pp. 687 - 695



The Educational Pathway and its Impact on Adolescents's Psychosocial Adjustment

المسار التعليمي وتأثيره على مستوى التوافق النفسي الإجتماعي لدى المراهقين

Hadia Hammoud[1*], Paula Kallas[2]

[1] Department of psychology, Faculty of Letters and Human, North Lebanon, University of Saint-Joseph, Lebanon.

[2] Professor at Department of psychology, Faculty of Letters and Human, North Lebanon, University of Saint-Joseph, Lebanon.

[*] Corresponding Author: Hadia Hammoud (hadyahammoud@gmail.com)

This file is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International

Received استلام البحث	Revised مراجعة البحث	Accepted قبول البحث
2025/4/24	2025/5/18	2025/6/2

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.10

Abstract:

Objectives: This study explores the impact of educational pathway on adolescents' Psychosocial adjustment in academic and vocational secondary education. It examines whether differences exist in psychological and social adjustment based on the chosen educational track.

Methods: The research follows a descriptive causal comarative approach, addressing the central question: To what extent does the educational pathway influence adolescents' Psychosocial adjustment? A randomly selected sample of 300 students (post-ninth grade) from both educational tracks was analyzed during the 2023-2024 academic year.

Results: The results showed that no significant differences were found in psychological adjustment between academic and vocational students, and no significant differences were found in social adjustment between the two groups.

Conclusions: The study underscores the importance of educational pathways in shaping adolescents' Psychosocial well-being. However, findings suggest that students in both tracks demonstrate similar levels of adjustment, emphasizing the need for personalized guidance and support in academic and vocational education.

Keywords: *Vocational Education; Academic Education; Psychosocial Adjustment; Adolescent.*

الملخص:

الأهداف: تستكشف هذه الدراسة تأثير المسار التعليمي على مستوى التّوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهقين في التعليم الثانوي الأكاديمي والمهني كما تفحص الفروق في على مستوى التوافق النفسي الإجتماعي بناءً على المسار التعليمي المختار.

المنهجية: تتبع هذه الدراسة منهجًا وصفيًا مقارنًا سببيًا، حيث تطرح السؤال المركزي: إلى أي مدى يؤثر المسار التعليمي على التكيف النفسي الاجتماعي للمراهقين؟ تم تحليل عينة عشوائية مكونة من 300 طالب (بعد الصف التاسع) من كلا المسارين التعليميين خلال العام الدراسي2023-2024.

النتائج: أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي بين طلاب المسار الأكاديمي والمهني، كما لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية على مستوى التوافق الإجتماعي بين المجموعتين.

الخلاصة: تؤكد الدراسة على أهمية المسارات التعليمية في تشكيل الرفاه النفسي-الاجتماعي للمراهقين. ومع ذلك، تشير النتائج إلى أن الطلاب في كلا المسارين يظهرون مستويات متقاربة من التوافق مما يبرز الحاجة إلى الإرشاد والدعم شخصي في كل من التعليم الأكاديمي والمهني.

الكلمات المفتاحية: *التعليم المهني؛ التعليم الأكاديمي؛ التوافق النفسي الاجتماعي؛ المراهقين.*

Citation

Hammoud, H., & Kallas, P. (2025). The Educational Pathway and its Impact on Ad-olescents's Psychosocial Adjustment. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(4), 687-695. https://doi.org/10.31559/EPS2025.14.4.10

1 Introduction

Choosing an educational pathway, whether academic or vocational, is a critical decision that significantly influences an individual's future, psychological well-being, and social interactions. This phase is shaped by psychological, social and cultural factors that define adolescents' trajectories. The decision is not merely academic but plays a fundamental role in identity formation and social integration.

Psychosocial adjustment reflects an individual's ability to adapt to internal emotions and external challenges. Psychological adjustment entails feeling comfortable and aligned with one's educational path, affecting self-satisfaction and resilience to stress. Social adjustment, on the other hand, determines how well individuals interact with their environment, including family, peers and educational institutions. A well-matched educational choice enhances social engagement, whereas a mismatch may lead to isolation.

The study aims to examine the differences in psychological adjustment levels among adolescents based on the type of education they pursue, and to what extent their choice reflects their psychological alignment with themselves as well as externally with their families and communities. The study is particularly relevant in secondary education (academic path and vocational path), where students strive to balance aspirations with social expectations.

Psychological adjustment refers to an individual's ability to adapt to themselves and their environment, including adjusting to emotions and thoughts, as well as providing a healthy response to life challenges. In this context, psychological adjustment is influenced by the comfort and alignment with one's educational choice, which enhances the individual's ability to cope with psychological stress (Al- Btouch, 2024). On the other hand, social adjustment concerns the ability to interact and adapt to one's social environment, strengthening feelings of belonging and stability in relationships with family, friends, and colleagues.

Various theories have come to explain psychological and social adjustment, each focusing on different aspects of an individual's personality and relationships. Some of the main theories include:

- **Biological Theory**

This theory emphasizes the physiological and neurological foundations of psychological and social adjustment. It suggests that maladjustment may stem from imbalances in the nervous or endocrine systems or from physical or neurological disorders. These issues may be genetically inherited or triggered by external factors such as physical injury or environmental stressors. For instance, anxiety or depression may be linked to imbalances in brain chemistry, such as abnormal levels of serotonin or cortisol. Therefore, achieving adjustment involves maintaining a healthy biological and hormonal balance that supports mental well-being (Abu Ryach et al., 2008).

- **Psychoanalytic Theory**

Founded by Sigmund Freud, this theory posits that adjustment is achieved when the three components of the psyche—the id (instinctual desires), ego (rational self), and superego (moral conscience)—function in harmony. Maladjustment arises when these elements are in conflict, often due to unresolved traumas or painful experiences in early childhood. Later psychoanalysts expanded this perspective. Alfred Adler, for example, emphasized the role of feelings of inferiority and the individual's striving for superiority, while Jacques Lacan highlighted the importance of language, identity, and the influence of the social environment in shaping the self (Alawinah, 2004).

- **Behavioral Theory**

According to this theory, adjustment is learned behavior shaped by environmental stimuli and reinforcement. Individuals adapt based on the rewards or consequences that follow their actions. Positive behaviors that are reinforced are more likely to be repeated, while maladaptive behaviors can emerge in response to negative environmental conditions, such as persistent noise, harsh parenting, or inconsistent feedback. Thus, adjustment depends on the quality of environmental interaction and the learning experiences that result from it (Btouch, 2024, p. 29).

- **Humanistic Theory**

This theory emphasizes human potential, self-growth, and the innate desire for self-actualization. Carl Rogers believed that adjustment is fostered when individuals experience unconditional positive regard, openness to experience, and self-trust. He stressed the significance of personal freedom and authentic expression. Abraham Maslow similarly proposed that individuals must fulfill a hierarchy of needs—ranging from basic physiological needs to self-actualization—in order to achieve full adjustment. A well-adjusted person is one who realizes their potential while maintaining a balanced, meaningful life (Al-Zoubi, 2010).

• **Cognitive Theory**

Cognitive theorists focus on the role of thought patterns in influencing behavior and adjustment. Albert Ellis, through Rational Emotive Behavior Therapy (REBT), argued that irrational and negative thought patterns are major causes of psychological distress. By identifying and replacing these thoughts with more rational, realistic beliefs, individuals can enhance their psychological and social adjustment. This theory underscores the importance of self-awareness, self-perception, and cognitive restructuring in promoting emotional resilience and adaptability (Ayub, 2020).

In applied studies, several studies have shown the effectiveness of counseling programs in improving psychological and social adjustment. For example, a study by AlTamimi (2021) in Saudi Arabia found that a counseling program effectively improved adjustment among orphans.

In Spain, Giménez and colleagues (2021) conducted a study on the relationship between parenting styles and psychological-social adjustment after adolescence and found that the permissive parenting style was the most effective in improving adjustment.

Al-Shreideh (2017) revealed a statistically significant relationship between the type of educational track (academic or vocational) and the level of psychological adjustment among secondary school students in Jordan. The results showed that vocational track students experience higher levels of anxiety and stress compared to their academic counterparts, highlighting the need for targeted psychological and educational support for this group.

In addition, Jubour (2019) indicated that negative societal attitudes toward vocational education represent a major barrier to students' enrollment in this track. Vocational education is often perceived as a fallback option for those who fail in academic education. The study recommended launching awareness campaigns to change the prevailing stereotypes and to emphasize the importance of vocational education in building a sustainable national economy.

The research shows that the choice of educational path has a significant impact on both psychological and social adjustment, as individuals strive to balance their personal and social needs. Adjustment is closely linked to self-concept, and the perception of oneself is fundamental to individual adaptation. In the secondary education phase, adolescents aim to adapt to themselves and their social environment, which enhances their psychological and social balance. Accordingly, the study addressed the impact of the educational path on psychological and social adjustment among adolescents in secondary education and official institutes in the Dhonieh region.

1.1 Research Problem

Educational choices impact adolescents' Psychosocial adjustment, yet research on the comparative effects of academic and vocational tracks remains scarce. Given the researcher's experience with adolescents and engagement in mental health workshops, this study seeks to address the following question: **To what extent does the educational pathway influence adolescents' Psychosocial adjustment?**

Sub-questions include:

Practical Importance:

- Offers an objective analysis of the challenges students face in maintaining psychological balance.
- Assists educators and policymakers in providing better support systems.
- Encourages research on vocational education, an area often overlooked.
- Guides mental health professionals in enhancing adolescent well-being.
- Suggests improvements in educational environments to cater to students' needs.
- Helps policymakers tailor vocational programs to students' interests.

1.2 Study Scope

Participants: 300 secondary students from vocational and academic tracks in North Lebanon. **Timeframe: 2023-2024** academic year. **Geographic Scope:** Public secondary schools and vocational institutes in North Lebanon.

Key Definitions:

- **Educational Pathway:** The choice between academic secondary and vocational education after middle school, after completing the nine- year basic educatin phase (Educational development in Lebanon,2006)
- **Psychosocial Adjustment:** Lazarus (1976) suggests that adjustment is a complex process consisting of two essential elements: the first relates to the individual, including their motivations, needs, and aspirations, while the second concerns the surrounding natural and social environment, which includes controls and

specifications that may face obstacles and constraints.On the other hand, Jaber Abdel Hamid Jaber (1995) views adjustment as a conscious, dynamic, and continuous process in which the individual strives to achieve a balance between personal needs and environmental demands to enhance self-growth, experience, and awareness, as well as promote the growth of others. Abdel Latif Medhat Abdel Hamid Abdel Latif and Abbas Mohamed Awad (1990) emphasize that an individual who is well-adjusted to their environment can modify their behaviors to meet their needs and enjoys good mental health.

The ability to maintain psychological stability and engage positively in society.

- **Adolescents:** Erikson (1968) considered adolescence as a transitional stage from childhood to adulthood and maturity, beginning at the age of thirteen and ending at the age of nineteen. During this period, adolescents undergo psychological, social, biological, and cognitive changes. This phase starts with sexual maturity and ends with cognitive maturity.

  Adolescence is a crucial stage characterized by profound changes in the physical, biological, hormonal, psychological, and social aspects (Leong, Nor & Salmiah, 2020, p. 319)

This study highlights the influence of educational choices on adolescents' psychological and social well-being. Findings emphasize the need for structured educational guidance to foster optimal student adjustment and overall stability.

2 Study Procedures

2.1 Research Methodology and Variables

Research methodology refers to the approach a researcher adopts to answer specific research questions. It encompasses data collection, analysis methods, and implementation procedures. This study follows a **descriptive causal-comparative method**, which aims to analyze the phenomenon as it exists in reality, providing both quantitative and qualitative descriptions (Tadmouri, 2015, p: 105).

This method is suitable for the study's objective of assessing whether the educational pathway influences Psychosocial adjustment among adolescents, either positively or negatively, while comparing different levels of adjustment. The study's key variables are:

- **Independent Variable:** Type of education (academic or vocational)
- **Dependent Variable:** Psychosocial adjustment

2.2 Study Population

The study population consists of adolescents enrolled in public secondary schools and vocational institutes in the North Lebanon district of Dinniyeh during the 2021-2022 academic year. The population includes students from 4 vocational institutes and 8 public secondary schools.

Permission was obtained from the Directorate of Secondary Education and the Directorate of Vocational Education following ethical approval from Saint Joseph University's Ethics Committee. The approval facilitated access to schools and vocational institutes for data collection.

2.3 Study Sample

A sample is a subgroup of the target population that accurately represents its characteristics, allowing generalization of findings (Creswell,2012). This study employed **random sampling** to ensure an unbiased selection of participants.

The sample consisted of 300 students, equally divided between academic (50%) and vocational (50%) tracks. The participants were aged 15 to 20 years, with an average age of 17.5 years. The distribution accounted for various academic and vocational specializations to ensure comprehensive representation.

The inclusion of this sample is significant given the challenges adolescents face in choosing their educational paths, societal stereotypes regarding vocational education, and the limited research available on this demographic. The Dinniyeh region, located in the northern mountains of Lebanon, provided an important setting for capturing diverse perspectives on educational choices and Psychosocial adjustment.

Table 1: Study Sample Distribution by Gender and Education Type

Demographic Characteristics	Number	Percentage
Gender		
Male	92	30.7%
Female	208	69.3%
Education Type		
Vocational	150	50.0%
Academic (Secondary)	150	50.0%

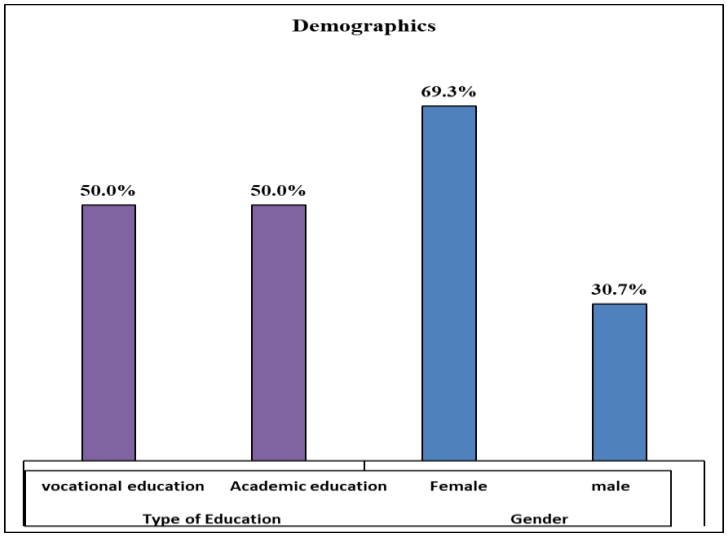


Figure 1: Study Sample Distribution by Gender and Education Type

The table and figure above indicate that the majority of participants are female (69.3%), while males represent (30.7%). This gender disparity is attributed to the high representation of females in early childhood education specialization (32.7%) within the vocational track, while male participation in vocational electricity studies was minimal (2.7%). In contrast, academic specialization trends showed lower male representation in General Sciences (4.7%), whereas Life Sciences had a female-majority representation (21.1%).

Table 2: Study Sample Distribution by Specialization

Vocational Specialization	Number	Percentage	Academic Specialization	Number	Percentage
Early Childhood Education	49	32.7%	First Secondary Year	33	22.0%
Hospitality	45	30.0%	Second Secondary – Science	19	12.7%
Nursing	27	18.0%	Second Secondary – Humanities	13	8.7%
Business Administration	8	5.3%	Third Secondary - General Sciences	7	4.7%
Health Inspection	8	5.3%	Third Secondary - Life Sciences	32	21.3%
Electricity	4	2.7%	Third Secondary - Economics & Sociology	38	25.3%
Physical Education	4	2.7%	Third Secondary – Humanities	8	5.3%
Other Specializations	**5**	**3.3%**	-	-	-

2.4 Social Adjustment: Study Limitations

Based on the data above, the study's human scope focused on adolescents aged 15-19 years enrolled in academic and vocational education. The geographic scope was limited to North Lebanon (Donniyeh district). Data collection was conducted in the second semester of the 2023-2024 academic year. The study sought to compare students' self-esteem levels in both educational tracks using validated measurement tools.

The study's findings provide valuable insights into how students perceive their educational paths, their self-adjustment, and how societal norms influence their choices. These results contribute to understanding the broader implications of academic and vocational education on Psychosocial well-being.

2.5 Study Tools

After reviewing previous studies and building the theoretical framework for the current study, several tools were employed to achieve the research objectives. These tools were selected to obtain the necessary data for testing the hypotheses and verifying their validity:

- Psychosocial Adjustment Scale by Zeinab Shuqair (2012): The scale is divided into four dimensions, each containing 20 items:

1. Personal and Emotional Adjustment: Reflects satisfaction with oneself and others, meeting personal needs, and facing life challenges.
2. Physical Health Adjustment: Indicates good physical and mental health, acceptance of physical appearance, and overall well-being.
3. Measures happiness in social relationships, adherence to societal norms, and integration with others.
4. Family Adjustment: Assesses family harmony, mutual understanding, emotional bonds, and the ability to handle family-related challenges.

Participants respond to each item using a three-point Likert scale: "Agree" (2), "Neutral" (1), and "Disagree" (0). The total scale score ranges between 0 and 160.

Psychometric Properties of the Scale:

To ensure the reliability and validity of the measurement tools, key psychometric properties were examined.

Reliability (Consistency of Measurement):

Reliability was assessed using Cronbach's Alpha Coefficient, a measure of internal consistency among scale items. The results are as follows:

Table 3: A table of Cronbach's alpha reliability coefficient for the instrument measuring Psychosocial Adjustment

Scale	Number of Items	Cronbach's Alpha Value
Psychosocial Adjustment	80	0.943

A Cronbach's Alpha value above 0.7 indicates a high level of reliability. As shown in the table, the Psychosocial adjustment scale achieved a coefficient of 0.943, confirming its excellent internal consistency.

Split-Half Method:

This method assesses reliability by dividing the test into two equal halves and calculating the correlation between the average scores of odd and even items. The results are as follows:

Table 4: A table of the correlation coefficient using the split-half method for the instrument measuring Psychosocial Adjustment

Scale	Odd Items	Even Items	Guttman Split-Half Value
Psychosocial Adjustment	40	40	0.827

A Guttman coefficient of 0.827 confirms that the scale exhibits a high level of reliability.

Validity (Accuracy of Measurement):

Validity ensures that the scale measures what it is intended to assess. The construct validity method was employed by calculating the correlation between individual item scores and the total scale score using Spearman's correlation coefficient. The significance levels for each item are presented in the following table:

Table 5: Spearman correlation coefficient between the items of the Psychosocial adjustment scale and the score of the dimension to which they belong

Item Number	Correlation Coefficient	Statistical Significance	Item Number	Correlation Coefficient	Statistical Significance
1	.484**	p < 0.01	41	.486**	p < 0.01
2	.413**	p < 0.01	42	.547**	p < 0.01
3	.155**	p < 0.01	43	.546**	p < 0.01
4	.404**	p < 0.01	44	.610**	p < 0.01
5	.416**	p < 0.01	45	.463**	p < 0.01
6	.359**	p < 0.01	46	.445**	p < 0.01
7	.450**	p < 0.01	47	.529**	p < 0.01
8	.484**	p < 0.01	48	.525**	p < 0.01
9	.360**	p < 0.01	49	.409**	p < 0.01
10	.279**	p < 0.01	50	.544**	p < 0.01
11	.405**	p < 0.01	51	.365**	p < 0.01
12	.322**	p < 0.01	52	.344**	p < 0.01
13	.514**	p < 0.01	53	.565**	p < 0.01
14	.464**	p < 0.01	54	.464**	p < 0.01
15	.402**	p < 0.01	55	.424**	p < 0.01
16	.474**	p < 0.01	56	.476**	p < 0.01
17	.514**	p < 0.01	57	.418**	p < 0.01

18	.335**	p < 0.01	58	.525**	p < 0.01
19	.350**	p < 0.01	59	.497**	p < 0.01
20	.480**	p < 0.01	60	.261**	p < 0.01
21	.502**	p < 0.01	61	.422**	p < 0.01
22	.276**	p < 0.01	62	.448**	p < 0.01
23	.476**	p < 0.01	63	.362**	p < 0.01
24	.352**	p < 0.01	64	.283**	p < 0.01
25	.428**	p < 0.01	65	.283**	p < 0.01
26	.439**	p < 0.01	66	.459**	p < 0.01
27	.425**	p < 0.01	67	.137*	p < 0.01
28	.414**	p < 0.01	68	.372**	p < 0.01
29	.330**	p < 0.01	69	.254**	p < 0.01
30	.467**	p < 0.01	70	.320**	p < 0.01
31	.417**	p < 0.01	71	.319**	p < 0.01
32	.463**	p < 0.01	72	.359**	p < 0.01
33	.467**	p < 0.01	73	.195**	p < 0.01
34	.529**	p < 0.01	74	.437**	p < 0.01
35	.400**	p < 0.01	75	.332**	p < 0.01
36	.510**	p < 0.01	76	.411**	p < 0.01
37	.415**	p < 0.01	77	.344**	p < 0.01
38	.440**	p < 0.01	78	.475**	p < 0.01
39	.300**	p < 0.01	79	.331**	p < 0.01
40	.446**	p < 0.01	80	.381**	p < 0.01

All correlation values are statistically significant at $p < 0.01$ or $p < 0.05$, confirming a high degree of internal consistency and construct validity.

3 Data Analysis and Hypothesis Testing

3.1 First Hypothesis: No Significant Differences in Psychological Adjustment Based on Educational Pathway

Table 6: A table showing the t-test between the dimensions of the psychological Adjustment scale and the Educational Pathway variable

Variable	Education Type	Sample Size	Mean Score	Standard Deviation	Statistical Significance
Personal Emotional Adjustment	Academic	150	26.23	6.930	0.888
	Vocational	150	26.34	6.596	
Health Adjustment	Academic	150	25.76	7.804	0.890
	Vocational	150	25.90	7.576	

The t-value (0.888 and 0.890) is greater than **0.05**, indicating no statistically significant differences in psychological adjustment between academic and vocational students. Thus, the null hypothesis is accepted.

3.2 Second Hypothesis: No Significant Differences in Social Adjustment Based on Educational Pathway

Table 7: A table showing the t-test between the dimensions of the Social Adjustment scale and the educational pathway variable

Variable	Education Type	Sample Size	Mean Score	Standard Deviation	Statistical Significance
Family Adjustment	Academic	150	31.80	8.499	0.186
	Vocational	150	32.57	7.660	
Social Adjustment	Academic	150	28.83	5.803	0.679
	Vocational	150	25.90	7.576	

Again, the t-values (0.186 and 0.679) exceed **0.05**, confirming no significant differences in social adjustment between the two groups.

4 Discussion and Interpretation of Results

4.1 First Sub-Hypothesis

The study concluded that there were no statistically significant differences in the psychological adjustment levels of adolescents based on the educational track they follow. This finding highlights that the type of educational track alone may not significantly determine adolescent adjustment. This aligns with the findings of Al-Tamimi (2018), who indicated that vocational rehabilitation programs, when structured effectively, could provide Psychosocial support comparable to that of academic tracks.

This result can be analyzed based on the responses related to the psychological adjustment scale and its specific dimensions. Despite selecting a balanced sample of adolescents in both the secondary and vocational tracks, the study found that 68% of students had high levels of psychological adjustment, largely influenced by a stable family environment that enhances self-confidence.

The generally high levels of Psychosocial adjustment reported in this study reflect the strong familial and social support adolescents receive within their community. This interpretation aligns with the findings of Giménez-Seranoa, García, and García (2021), who emphasized the role of permissive and flexible parenting styles in enhancing adolescents' Psychosocial adjustment.

The results also reflect the significant influence of cultural and societal factors on students' educational decisions. This aligns with Al-Btouch (2024), who highlighted cultural intelligence as a key mediator in the relationship between psychological and academic adjustment, indicating the substantial role of socio-cultural context in adolescents' decision-making and adjustment processes

The study results also reflect the principles of cognitive-behavioral theory, which suggests that positive feedback from educational and social environments enhances Psychosocial adjustment. Ayoub (2020) emphasized that improving negative thought patterns and behavioral responses significantly contributes to increased adjustment levels, aligning with this study's findings of stable adjustment across different educational settings.

Furthermore, students who selected a path that matched their psychological and physical aspirations experienced better psychological adjustment. The analysis revealed that emotional and personal adjustment varied among students, with 66% reporting positive future aspirations, while some reported lower adjustment levels due to stress or misfortune. The study also showed that most students did not suffer from physical health problems, which contributed to their overall psychological well-being.

Adolescents' ability to manage emotions and make decisions positively impacted their educational path and fostered confidence. This result aligns with the biological theory of adjustment, which links psychological and physical well-being, suggesting that a lack of adjustment arises from disorders affecting the body's tissues or brain, which influence hormonal balance. The theory emphasizes that psychological and physical harmony is essential for optimal adjustment, aligning with the hypothesis of no significant differences in psychological adjustment based on educational track.

4.2 Second Sub-Hypothesis

The study also found no significant differences in social adjustment levels among adolescents based on the educational track they follow, favoring students in the secondary track. The results indicate that adolescents in the sample exhibited high levels of social adjustment, particularly in family and social dimensions. They interacted positively with their families and communities, feeling secure and supported, which helped them freely choose their educational path. The family environment provided emotional support, strengthening social and psychological adjustment.

The results underscore the need for structured Psychosocial support programs within both academic and vocational educational contexts. Abbas, Al-Ghnimaoui, and Jassim (2021) similarly advocate for psychological counseling programs in schools, demonstrating their effectiveness in enhancing Psychosocial adjustment among adolescents.

Socially, adolescents were engaged in positive community activities and maintained respectful relationships with others. Adolescents in more conservative social environments showed more disciplined behavior than those in more liberal settings. These findings correlate with Carl Rogers' humanistic theory, which emphasizes self-determination and the ability to control one's behavior. According to Rogers, achieving self-actualization through interaction with the environment leads to personal growth and adjustment.

Additionally, Maslow's theory highlights the importance of solving problems, self-acceptance, and social relationships for achieving adjustment. The results support this by showing that adolescents' ability to navigate social and educational environments is influenced by their sense of freedom, self-acceptance, and the ability to pursue relationships with peers. This aligns with the study's hypothesis that no significant differences in social adjustment exist between educational tracks, as adolescents demonstrate autonomy in choosing educational paths that suit their aspirations.

5 Conclusion and Recommendations

Based on the study findings, the following recommendations are proposed:

- Enhancing Psychosocial support in educational settings to promote students' well-being.

- Organizing career orientation workshops to help students make informed educational choices.
- Raising parental awareness about the role of positive upbringing in shaping adolescents' psychological health.
- Developing training programs to equip students with coping skills for personal and academic challenges.

These results contribute to a deeper understanding of educational pathways' impact on adolescent Psychosocial adjustment, offering valuable insights for educators, policymakers, and researchers.

References:

Abdel-Latif, M. A. H. (1990). *Mental health and academic adjustment*, Dar Al-Ma'arifa Al-Jamia

Abu Riyash, H., Shereef, S., Al-Safi, A. H., & Amour, O. (2008). *Motivation and emotional intelligence.* Dar Al-Fikr.

Alawinah, Chafik. (2004). *Psychology of Human Development from Chilhood to Adulthood.* Dar Al maysra.

Al-Botoush, H. M., & Al-Saraireh, R. A. (2024). The Role of Cultural Intelligence as a Mediating Variable in the Relationship between Psychological Adjustment and Academic Adaptation among the Students of Mu'tah University. *Jordanian Educational Journal,* 9(1), 647–671. [CrossRef]

Al-Shreideh, K. M. (2017). Psychological adjustment among secondary school students in Jordan in light of their educational track. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 18(2), 111–135.

Al-Tamimi, M. A. A. (2018). The impact of a vocational rehabilitation program for secondary school students on their attitudes towards professional work. *Journal of Educational Sciences, 30(4), 123-125*

Al-Zoubi, A. (2010). *Adolescent psychology: Theories, aspects of development, problems, and solutions.* Zahran Publishing and Distribution.

Ayoub, S. (2020). *The impact of autism disorder on both social and psychological adjustment and self-esteem among siblings,* Master's thesis, Faculty of Arts and Humanities, Department of Psychology, Beirut, Lebanon.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.).* Boston, MA: Pearson Education

Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis.* Norton

Gimenez-Seranoa, S. and Garcia, F. and Garcia, O. (2021). "Parenting Styles and its Relations with Personal and Social Adjustment Beyond Adolescence". *European Journal of Developmental Psychology,* 18 (5), 749–765. [CrossRef]

Jaber, A. H., & Al-Kafafi, A. D. (1988). *Dictionary of psychology and psychoanalysis*. Al-Nahda Al-Arabiya for Printing, Publishing, and Distribution.

Jubour, M. (2019). *Attitudes of the Jordanian society toward vocational education and its impact on students' enrollment*. Amman: Ministry of Education

Lazarus, A. A. (1961). Group therapy of phobic disorders by systematic desensitization. *The Journal of Abnormal and Social Psychology,* 63 (3), 504–510. [CrossRef]

Leong. T, Nor. M. Z & Salmiah, Md S (2020). Do psychological Factors and Sedentary activities influence physical activity level? Finidings from malysian adolescents. *International journal of adolescence and youth,* 25 (1), 319- 328. [CrossRef]

Ministry of Education and Higher Education, Ministry of Social Affairs, Ministry of Labor, Ministry of Culture, National Media Institution, UNICEF. (2018). *National Strategic Framework for Vocational and Technical Education and Training in Lebanon*.

Tadmouri, R. (2015). *Scientific Research Tools.* Almaktaba AlAssria.